



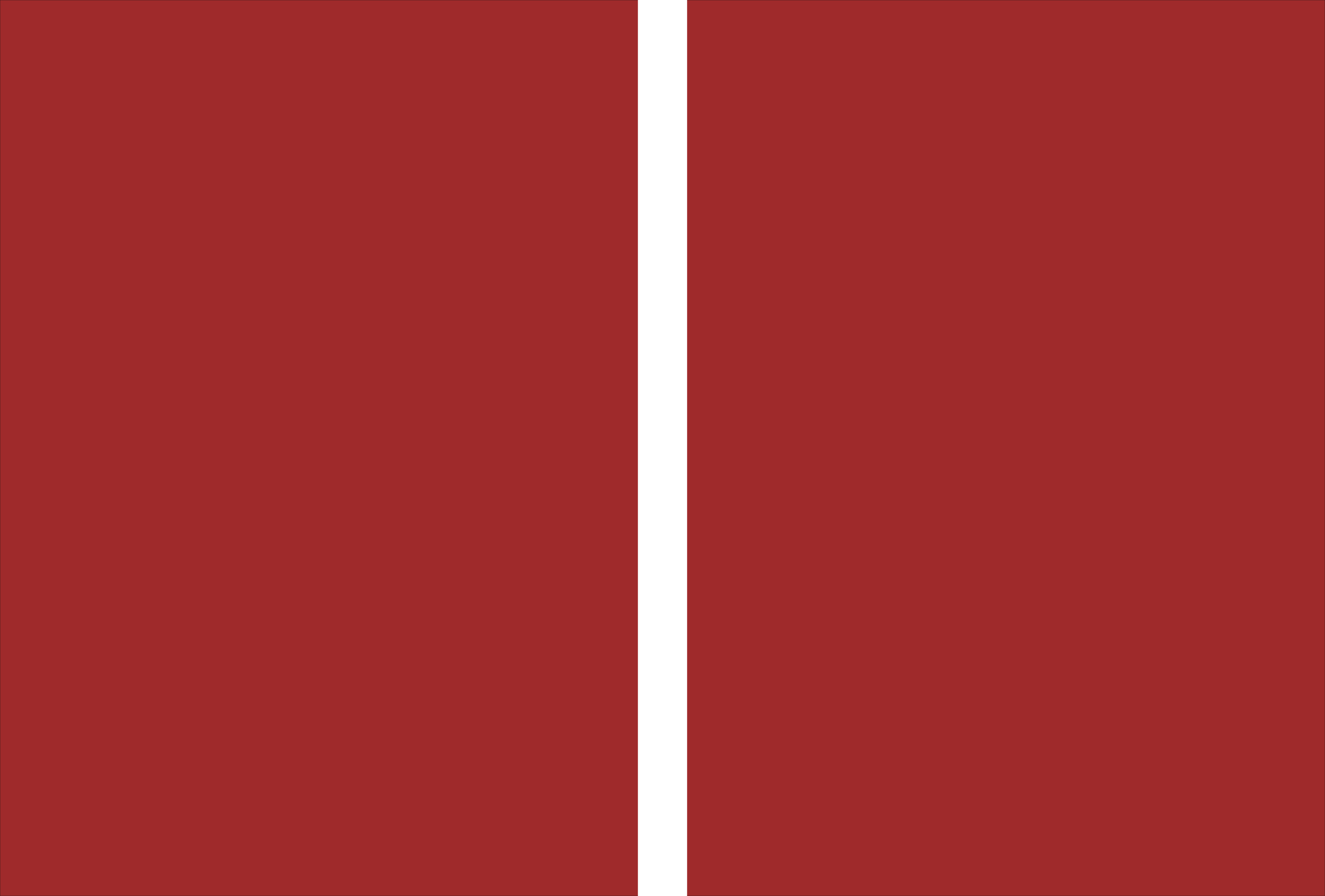
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vilmara Pereira

**AS CRIANÇAS NÃO PODEM SER DEIXADAS PARA TRÁS:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
PELAS CRIANÇAS AOS SEUS PAPÉIS
DE FILHO (A) E ALUNO (A)**

**AS CRIANÇAS NÃO PODEM SER DEIXADAS PARA TRÁS:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS
AOS SEUS PAPÉIS DE FILHO (A) E ALUNO (A)**

Vilmara Pereira





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Vilmara Pereira

**AS CRIANÇAS NÃO PODEM SER DEIXADAS
PARA TRÁS: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
PELAS CRIANÇAS AOS SEUS PAPÉIS
DE FILHO (A) E ALUNO (A)**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de especialização em Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho
Rodrigues de Barros Zão**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sentimentos a todas aquelas pessoas e profissionais da área de educação e respectivas instituições que prestaram valioso apoio para a realização de meus estudos e para a conclusão da presente Tese de doutoramento. Em especial agradecimento a minha família, pelo carinho e acompanhamento nessa trajetória. Reconheço e sou grata a Secretaria Municipal de Educação que permitiu sob licença, participar do programa de doutoramento desta Universidade, que por hora pretendo o título de Doutora. Mais além, e não em menor estima, agradeço também aos profissionais do Centro de Educação Infantil, onde tenho efetividade como professora, que “abriram as portas” para que eu pudesse dentro de suas instalações, desenvolver minha pesquisa de campo.

Agradeço a Universidade do Minho, que através de seus especiais doutores e suporte técnico do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, acolheram-me com o melhor da alma lusitana, tão gêmea da alma brasileira, e que por isso, ambas portuguesas na forma de expressão. Agradeço a todos os professores doutores que me auxiliaram, entre tantos, cito o Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, e a Professora Doutora Natália Fernandes, por tantas aprendizagens nas ricas discussões ligadas a Sociologia da Infância e da participação das crianças como sujeitos ativos na sociedade, sendo em salas de aula e no grupo de pesquisa. E derradeiramente e em escala de importantíssimo e respeitoso agradecimento, rendo minhas homenagens a Professora Doutora Maria Emília Vilarinho Rodrigues de Barros Zão, minha orientadora, que participou efetivamente das atividades da Tese. Enfim, por toda atenção que recebi, sou muitíssimo grata.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**AS CRIANÇAS NÃO PODEM SER DEIXADAS PARA TRÁS: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS
CRIANÇAS AOS SEUS PAPÉIS DE FILHO (A) E
ALUNO (A)**

RESUMO

Situada no domínio dos Estudos da Criança, na especialidade da Sociologia da Infância, a presente Tese pretende discutir os caminhos e as práticas voltadas ao respeito à criança enquanto sujeito participativo nas instituições de educação de infância e na família. A partir dos anos 80, os estudos e pesquisas que se foram realizando no campo da Sociologia da Infância deram um contributo muito importante para a conceitualização da infância como um grupo geracional e da criança como ator social competente. Na mesma década, a publicação da Convenção dos Direitos da Criança, publicada em 20 de Novembro de 1986, vem consagrar a criança como sujeito de direitos. Estes novos olhares sobre a infância e a criança colocam desafios aos profissionais da educação e famílias para garantir às crianças um espaço de participação ativa nos contextos em que está inserida. No entanto, observa-se que as práticas dentro das instituições têm se modificado pouco, talvez por consequência de uma conservadora herança pedagógica, que via a Educação Infantil apenas como um período de transição antes da idade escolar e adulta, sem se importar que tipo de adulto estaria preparando e, também, por conta da ineficiência de um Estado provedor, incapaz de implementar políticas eficazes à promoção de uma educação pública de qualidade. Esta Tese, intitulada: As crianças não podem ser deixadas para trás: significados atribuídos pelas crianças aos seus papéis de filho (a) e aluno (a), tem a pesquisa realizada num Centro de Educação Infantil em uma cidade do Estado de Santa Catarina, no Brasil. São objetivos, Identificar os significados que as crianças dão aos seus papéis, de filho (a) e de aluno (a). Para alcançarmos os objetivos propostos a metodologia utilizada é de natureza qualitativa. Através dos registros (desenhos e falas das crianças) produzidos na sala de atividade, de passeios fora do Centro de Educação Infantil e com a prática de atividades combinadas feitas pelo grupo de crianças em conjunto com suas famílias, a sua análise permite identificar a percepção que a criança tem de suas relações com a escola e com a família. E com essa premissa, saber até que ponto realmente ela considera-se importante enquanto agente participativo nas duas instituições. Os resultados obtidos podem contribuir para a reflexão de uma cultura de educação de infância e da participação das crianças nestes contextos educativos.

Palavras-chave: Educação de Infância, Família, Infância, Participação das crianças, Sociologia da Infância.

CHILDREN CANNOT BE LEFT BEHIND: MEANINGS ATTRIBUTED BY CHILDREN TO THEIR ROLE OF CHILD AND STUDENT

ABSTRACT

This thesis, which fits into the Childhood Studies area, more specifically the Sociology of Childhood specialty, discusses possibilities and practices related to respecting children as participating subjects in Preschool institutions as well as in families. From the 1980s on, a number of studies has been performed in the Sociology of Childhood field, thus contributing substantially to the definition of "childhood" as a generational group and of "children" as competent social actors. In that same decade, the publication of the Children's Rights Convention, on November 20, 1986, established that children are also entitled to having rights. These new views on childhood and children have placed challenges before education professionals as well as families, requiring that children be granted active participation in any context. However, we observe that practices within institutions have changed very little. This may be a consequence of a conservative pedagogical inheritance, which used to see Preschool as a mere transition period before school age and adulthood, not taking into account what kind of adults were to be formed in the future. The inefficiency of the government also plays a role here, since it is unable to implement effective policies that could promote quality public education. This thesis, called "Children cannot be left behind: meanings children assign to their roles as son(s)/daughter(s) and student(s)", was built upon a study performed at a Preschool Center in a city of the Santa Catarina state, in Brazil. The objectives were: to identify the meanings children assign to their roles as sons/daughters and students. In order to reach said goals, we used a qualitative methodology. The analysis of records produced in the activity room (the children's drawings and statements), the activities outside the Preschool Center, and the activities done by the children together with their families allowed identifying the perception that children have of their relationships with the school and their families. With this information, we sought to grasp how important children consider themselves as participating subjects inside both institutions. The findings may contribute to the rethinking of Preschool Education and the participation of children within these educational contexts.

Key-words: Childhood, Childhood Education, Children Participation, Family, Sociology of Childhood.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xvii
LISTA DE QUADROS	xvii
INTRODUÇÃO.....	18
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	18
2 OBJETIVOS ORIENTADORES DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	19
3 ROTEIRO DA TESE.....	26
CAPÍTULO I - O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	29
1 PERSPECTIVA HISTÓRICA: A “INVENÇÃO” DA INFÂNCIA	29
1.1 Consolidação da concepção moderna de Infância	29
1.2 A construção sócio-histórica da infância no Brasil	33
2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS	35
2.1 Sociologia da Infância: constituição do campo científico	35
2.1.1 Modelo determinista/funcionalista	36
2.1.2 Modelo construtivista	37
2.2 O contributo da sociologia da infância.....	39
3 CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	41
3.1 Corrente estrutural	41
3.2 Corrente interpretativa.....	41
3.3 Corrente de Perspectiva Crítica.....	42
CAPÍTULO II - SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: FAMÍLIA, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - “OFÍCIO DE CRIANÇA” E “OFÍCIO DE ALUNO”	44
1 DA FAMÍLIA AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA	44
2 “OFÍCIO DE CRIANÇA” E “OFÍCIO DE ALUNO” - SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	48
3 A FAMÍLIA: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA	50
3.1 A família e novas formas de convivência	50
3.2 Os diferentes modos de educação das crianças filhos(as) ou alunos(as).....	54

4 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	56
4.1 As condições da infância: trajetória.....	56
4.2 Perspectivas pedagógicas: o centro de educação infantil.....	61
CAPÍTULO III - DIREITOS DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	65
1 A CONSTRUÇÃO DO QUADRO LEGAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	65
1.1 Evolução dos direitos da criança no mundo e no Brasil	65
1.2 Das Declarações à Convenção dos Direitos da Criança	67
1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	69
1.4 Deveres dos Pais.....	71
1.5 Lei nº 13010 – Lei da Palmada.....	72
2 CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	74
2.1 O lugar das crianças na sociedade e na educação infantil: percurso histórico	75
2.2 As escolas de Educação Infantil no Brasil e a sua dinâmica de atuação.....	77
2.3 Educação Infantil no Brasil: documentos oficiais	79
2.3.1 Referencial Curricular	80
2.3.2 Parâmetros Nacionais	80
CAPÍTULO IV - OS DESENHOS DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A REFLEXÃO DAS PRÁTICAS	81
1 O DESENHO DAS CRIANÇAS COMO OBJETO DE ESTUDO	81
1.1 O desenho como linguagem	82
2 O COMPROMISSO COM A REFLEXÃO DA PRÁTICA COMO FIO CONDUTOR DE INOVAÇÕES	85
2.1 A relevância da prática reflexiva do profissional da educação	85
2.2 A influência da pedagogia da infância na trajetória dos profissionais da educação: uma reflexão necessária nesse processo.....	86
CAPÍTULO V - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E PERCURSO, NEGOCIAÇÃO COM AS CRIANÇAS, O ESTATUTO DAS CRIANÇAS NA INVESTIGAÇÃO.....	89
1 EXPRESSÕES DO COTIDIANO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
2 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA, OS PRIMEIROS DESAFIOS, OS PRIMEIROS RESULTADOS.....	92
2.1 Brincar muito – o primeiro “combinado”	92
2.2 Fazer muitas actividades - O segundo “combinado”	93
2.3 Cuidar da higiene pessoal e da sala - O terceiro “combinado”.....	94
2.4 Usar a voz em tom baixo - O quarto “combinado”	95
2.5 Ouvir com atenção - O quinto “combinado”	96
2.6 Cuidar dos brinquedos - O sexto “combinado”	98
2.7 Cuidar das mochilas - o sétimo “combinado”	99
2.8 Cuidar e respeitar os amigos – oitavo “combinado”	100
2.9 Caprichar nas actividades – nono “combinado”	101

3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS ACTIVIDADES.....	103
3.1 Sob o olhar da criança: a escolha do nome do grupo.....	106
3.2 Representações Gráficas das crianças.....	108
4 PARTICIPAÇÕES ENTRE O GRUPO DE CRIANÇAS E A PROFESSORA-INVESTIGADORA	113
4.1 O percurso da investigação no campo de pesquisa.....	114
4.2 As crianças estão atentas aos Direitos da Criança.....	118
4.3 As crianças tecendo o conceito de Direitos da criança: no debate, no discurso e na produção.	119
4.3.1 Primeiro debate: “Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.”	120
4.3.2 Segundo debate: “Toda criança tem o direito a especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social.”	121
4.3.3 Terceiro debate: “Toda criança tem o direito a um nome e uma nacionalidade.”	121
4.3.4 Quarto debate: “Toda criança tem o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para ela e sua mãe”	122
4.3.5 Quinto debate: “Toda criança física ou mentalmente deficiente tem o direito à educação e a cuidados especiais.”	123
4.3.6 Sexto debate: “Toda criança tem o direito ao amor, ao amparo e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.”	123
4.3.7 Sétimo debate: “Toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil.”	124
4.3.8 Oitavo debate: “Toda criança tem o direito prioritário a receber proteção e auxílio em qualquer circunstância.”	125
4.3.9 Nono debate: “Toda criança tem o direito de ser protegida contra o abandono, a crueldade e exploração no trabalho.”	125
4.3.10 Décimo debate: “Toda criança tem o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.”	126
4.4 A narrativa das crianças sobre os Direitos da Criança em debate.....	128
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DA PESQUISA E DESCOBERTAS DO UNIVERSO INFANTIL	130
1 OUTRAS EXPERIÊNCIAS OUVINDO AS CRIANÇAS	130
2 A DATA FESTIVA DA PÁSCOA NO BRASIL: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NO COLETIVO	132
3 A VEZ E A VOZ DOS PEQUENOS.....	136
4 CRIANÇAS, SUJEITOS DE PERCEPÇÃO	142
4.1 Concepções das crianças em relação a família	143
4.2 As crianças compartilham as regras de convivência adotadas pelas suas famílias no cotidiano doméstico	147
5 AS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NO CONVÍVIO FAMILIAR.....	156
5.1 A família fala sobre regras de convivência.....	157

6 A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A FAMÍLIA	159
6.1 O espaço da criança na família.....	162
6.2 As crianças revelam o que gostam de fazer quando estão com a família	164
6.3 A vida intrafamiliar no conceito das crianças.....	173
6.4 As crianças falam como eles se percebem enquanto filhos (as)	175
6.5 O espaço da criança na família estaria ameaçado?	176
7 A HORA DO CONFLITO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A REAÇÃO DA FAMÍLIA	186
7.1 As crianças falam e desenham sobre o que fazem no Centro de Educação e na família	188
7.2 O olhar da criança para o Centro de Educação Infantil	198
8 O “NAMORO” ENTRE OS PEQUENOS: UM TEMA EM DEBATE NA SALA DE ACTIVIDADES	202
8.1 O que está no pensamento das crianças, quando referem-se às atividades realizadas no Centro de Educação Infantil.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICE.....	233

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de Mateus	98
Figura 2 - Desenho de Catarina.....	93
Figura 3 - Desenho de Vitória	99
Figura 4 - Desenho Claudio.....	93
Figura 5 - Desenho de Alexandre.....	100
Figura 6 - Desenho de Soraia.....	94
Figura 7- Desenho de Marcelo	95
Figura 8 - Desenho de Carlos	101
Figura 9 - Desenho de Sérgio.....	96
Figura 10 - Desenho de Carlos.....	102
Figura 11 - Desenho de Eduardo.....	96
Figura 12 - Desenho de Joel	102
Figura 13 - Desenho de Cristiano	98
Figura 14 - Desenho de Benedito	104
Figura 15 - Desenho de Silvio	99
Figura 16 - Desenho de Lúcia	105
Figura 17 - Desenho de Elisabete.....	100
Figura 18 - Desenho de Fabiano	106
Figura 19 - Desenho da Patrícia	102
Figura 20 - Desenho de Guilherme.....	107
Figura 21 - Cédula para votação	106
Figura 22 - Desenho de Lúcia	109
Figura 23 - Desenho de Lúcia	116
Figura 24 - Desenho de Joana.	109
Figura 25 - Desenho de Joana	116
Figura 26 - Desenho de Silvio.	110
Figura 27 - Desenho de Silvio	116
Figura 28 - Desenho de Cristiano.....	110
Figura 29 - Desenho de Cristiano.....	116
Figura 30- Desenho de Mateus.	110
Figura 31 - Desenho de Mateus	117
Figura 32 - Desenho de Patrícia.....	110
Figura 33 - Desenho de Patrícia	117
Figura 34 - Desenho de Matias.	111
Figura 35 - Desenho de Matias	117
Figura 36 - Desenho de Benedito.....	111
Figura 37 - Desenho de Benedito	117
Figura 38 - Desenho de Lucas.	111
Figura 39 - Desenho de Lucas	118
Figura 40 - Desenho de Marcelo	111
Figura 41 - Desenho de Marcelo	118
Figura 42 - Desenho de Soraia.....	112
Figura 43 - Desenho de Soraia.....	118
Figura 44 - Desenhos de Sérgio	112
Figura 45 - Desenhos de Sérgio	118

Figura 46 - Desenho de Elisabete.....	112
Figura 47 - Desenho de Elisabete.....	119
Figura 48 - Desenho de Catarina.....	112
Figura 49 - Desenho de Catarina.....	119
Figura 50 - Desenho da Elisabete.....	120
Figura 51 - Desenho do Sérgio.....	127
Figura 52 - Desenho de Vitória.....	121
Figura 53 - Desenho de Matias.....	128
Figura 54 - Desenho de Carlos.....	121
Figura 55 - Desenho de Elisabete.....	128
Figura 56 - Desenho de Joel.....	122
Figura 57 - Desenho de Silvio.....	129
Figura 58 - Desenho de Benedito.....	123
Figura 59 - Desenho de Eduardo.....	130
Figura 60 - Desenho de Matias.....	123
Figura 61 - Desenho de Soraia.....	130
Figura 62- Desenho de Alexandre.....	124
Figura 63 - Desenho de Elisabete.....	131
Figura 64 - Desenho de Matias.....	125
Figura 65 - Desenho de Lúcia.....	132
Figura 66 - Desenho de Mateus.....	125
Figura 67 - Desenho de Claudio.....	132
Figura 68 - Desenho de Soraia.....	126
Figura 69 - Desenho de Elisabete.....	133
Figura 70 - Desenho de Carlos.....	138
Figura 71 - Desenho de Silvio.....	138
Figura 72- Desenho de Vitória.....	138
Figura 73 - Desenho de Marcelo.....	138
Figura 74 - Desenho de Mateus.....	139
Figura 75 - Desenho de Lúcia.....	139
Figura 76 - Desenho de Joana.....	139
Figura 77 - Desenho de Matias.....	139
Figura 78 - Desenho de Raul.....	140
Figura 79 - Desenho de Claudio.....	140
Figura 80 - Desenho de Davi.....	140
Figura 81 - Desenho de Benedito.....	140
Figura 82 - Desenho de Joana.....	143
Figura 83 - Desenho de Vitória.....	143
Figura 84 - Desenho de Guilherme.....	144
Figura 85 - Desenho de Elisabete.....	144
Figura 86 - Desenho de Cristiano.....	144
Figura 87 - Desenho de Davi.....	145
Figura 88 - Desenho de Cláudio.....	145
Figura 89 - Desenho de Sérgio.....	148
Figura 90 - Desenho de Elisabete.....	149
Figura 91 - Desenho de Claudio.....	149
Figura 92- Desenho de Edson.....	149
Figura 93 - Desenho de Matias.....	150

Figura 94 - Desenho de Fabiano.....	150
Figura 95 - Desenho de Guilherme.....	150
Figura 96 - Desenho de Carlos.....	151
Figura 97 - Desenho de Raul.....	151
Figura 98 - Desenho de Davi.....	151
Figura 99 - Desenho de Eduardo.....	152
Figura 100 - Desenho de Alexandre.....	152
Figura 101 - Desenho de Catarina.....	152
Figura 102 - Desenho de Vitória.....	153
Figura 103 - Desenho de Mateus.....	153
Figura 104 - Desenho de Marcelo.....	153
Figura 105 - Desenho de Catarina.....	159
Figura 106 - Desenho de Vitória.....	160
Figura 107 - Desenho de Matias.....	160
Figura 108 - Desenho de Raul.....	160
Figura 109 - Desenho de Davi.....	161
Figura 110 - Desenho de Edson.....	161
Figura 111 - Desenho de Eduardo.....	161
Figura 112 - Desenho de Lucas.....	165
Figura 113 - Desenho de Patrícia.....	165
Figura 114 - Desenho de Catarina.....	165
Figura 115 - Desenho de Joana.....	166
Figura 116 - Desenho de Davi.....	166
Figura 117 - Desenho de Carlos.....	166
Figura 118 - Desenho de Mateus.....	167
Figura 119 - Desenho de Marcelo.....	167
Figura 120 - Desenho de Eduardo.....	167
Figura 121 - Desenho de Soraia.....	168
Figura 122 - Desenho de Silvio.....	168
Figura 123 - Desenho de Sérgio.....	168
Figura 124 - Desenho de Vitória.....	169
Figura 125 - Desenho de Elisabete.....	169
Figura 126 - Desenho de Fabiano.....	169
Figura 127 - Desenho de Lúcia.....	170
Figura 128 - Desenho de Cláudio.....	170
Figura 129 - Desenho de Silvio.....	189
Figura 130 - Desenho de Fabiano.....	189
Figura 131 - Desenho de Sérgio.....	190
Figura 132 - Desenho de Claudio.....	190
Figura 133 - Desenho de Vitória.....	190
Figura 134 - Desenho de Carlos.....	191
Figura 135 - Desenho de Benedito.....	191
Figura 136 - Desenho de Cristiano.....	192
Figura 137 - Desenho de Silvio.....	192
Figura 138 - Desenho de Mateus.....	192
Figura 139 - Desenho de Guilherme.....	193
Figura 140 - Desenho de Lúcia.....	193
Figura 141 - Desenho de Elisabete.....	194

Figura 142- Desenho de Lucas	194
Figura 143 - Desenho de Davi.....	194
Figura 144 - Desenho de Cristiano	195
Figura 145 - Desenho de Lúcia.	200
Figura 146 - Desenho de Silvio.	201
Figura 147 - Desenho de Elisabete.....	201
Figura 148 - Desenho de Vitória.....	203
Figura 149 - Desenho de Raul.....	203
Figura 150 - Desenho de Edson.....	204
Figura 151 - Desenho de Guilherme.....	204
Figura 152- Desenho de Carlos.....	204
Figura 153 - Desenho de Soraia.....	205
Figura 154 - Desenho de Catarina.....	205
Figura 155 - Desenho de Silvio	205
Figura 156 - Desenho de Fabiano	206
Figura 157 - Desenho de Alexandre	206
Figura 158 - Desenho e Benedito.....	206
Figura 159 - Desenho de Joel	207
Figura 160 - Desenho de Mateus	207
Figura 161 - Desenho de Patrícia	207
Figura 162 - Desenho de Matias	208
Figura 163 - Desenho de Joana	208
Figura 164 - Desenho do Davi.....	208
Figura 165 - Desenho e Marcelo	209
Figura 166 - Desenho de Eduardo.....	209
Figura 167 - Desenho de Lucas	209
Figura 168 - Desenho de Cristiano.....	210
Figura 169 - Desenho de Sérgio.....	210
Figura 170 - Desenho de Vitória.....	211
Figura 171 - Desenho de Cristiano.....	212
Figura 172 - Desenho de Benedito.....	212
Figura 173 - Desenho de Soraia.....	212
Figura 174 - Desenho de Alexandre	213
Figura 175 - Desenho de Catarina.....	213
Figura 176 - Desenho de Carlos.....	213
Figura 177 - Desenho de Joana	214
Figura 178 - Desenho de Edson.....	214
Figura 179 - Desenho de Lúcia	215
Figura 180 - Desenho de Guilherme.....	215
Figura 181 - Desenho de Davi.....	216
Figura 182 - Desenho de Marcelo	216
Figura 183 - Desenho de Eduardo.....	216
Figura 184 - Desenho de Raul.....	217
Figura 185 - Desenho de Mateus	217
Figura 186 - Desenho de Silvio	217
Figura 187 – Arrumando cabelos.....	233
Figura 188 – Arrumando cabelos.....	248
Figura 189 – Arrumando cabelos.....	233

Figura 190 – Arrumando cabelos.....	248
Figura 191 - Encontro com as famílias.....	234
Figura 192 - Convite da festa da família.....	234
Figura 199 - Desenho de Elisabete.....	235
Figura 200 - Desenho de Carlos.....	250
Figura 201- Desenho de Cláudio.....	235
Figura 202- Desenho de Soraia.....	250
Figura 203 – Programação da Festa da Família.....	235
Figura 204 - Desenho de Joana.....	236
Figura 205 - Desenho de Mateus.....	236
Figura 206 - Desenho de Elisabete.....	236
Figura 207 - Alexandre, Davi e Vitória.....	237
Figura 208 - Eduardo e Catarina.....	237
Figura 209 - Brincando na sala de atividades.....	238
Figura 210 - Brincando na sala de atividades.....	238
Figura 211 - Brincando na sala de atividades.....	238
Figura 212 - Brincando na sala de atividades.....	239
Figura 213 - Brincando na sala de atividades.....	239
Figura 214 - Chegada do grupo no Estádio.....	240
Figura 215 - Crianças correndo pelo Estádio.....	240
Figura 216 - Crianças na torcida.....	240
Figura 217 - Crianças conhecendo a história do Clube.....	241
Figura 218 – As crianças realizam uma entrevista.....	241
Figura 219 - Desenho de Matias sobre o passeio.....	241
Figura 220 - Crianças no ônibus.....	242
Figura 221 – Crianças visitam exposição.....	242
Figura 222 - Atividade coletiva, releitura da Obra de Arte.....	243
Figura 223 - Atividade coletiva, releitura da Obra de Arte.....	243
Figura 224 - Atividade coletiva com a participação da família.....	243
Figura 225 - Crianças assistindo filme.....	244
Figura 226 - Crianças brincando na área da casa.....	244
Figura 227 - Crianças brincando com jogos.....	244
Figura 228 - Desenho da Catarina.....	245
Figura 229 - Desenho de Sérgio.....	245
Figura 230 - Desenho de Cristian.....	245
Figura 231 - Desenho de Mateus.....	260
Figura 232 - O caracol.....	246
Figura 233 - Crianças olham o caracol.....	261
Figura 234 - Desenho de Matias.....	246
Figura 235 - Desenho de Marcelo.....	261
Figura 236 - Atividade de Cristiano.....	246
Figura 237 - Atividade de Elisabete.....	261
Figura 238 - Desenho de Elisabete.....	247
Figura 239 – Desenho de Matias.....	262
Figura 240 – Desenho de Benedito – escolha do nome para o caracol.....	247
Figura 241 - Desenho de Mateus.....	247
Figura 242 - Matias e Carlos escrevem a palavra caracol no quadro.....	248
Figura 243- Matias a esquerda e Carlos a direita festejam a escrita.....	248

Figura 244 – Matias escrevendo caracol.....	248
Figura 245 – Catarina escrevendo caracol.....	263
Figura 246 - Fabiano e Eduardo.....	249
Figura 247 – Atividade coletiva.....	249
Figura 248 - Brincando com balões.....	250
Figura 249 - Eduardo e Sérgio.....	265
Figura 250 - Eduardo e Vitória.....	250
Figura 251 - Brincando na areia.....	265
Figura 252 - Futebol no campo.....	250
Figura 253 - Brincando no campo de futebol.....	251
Figura 254 - Fabiano e Sérgio.....	251
Figura 255 - Outras brincadeiras.....	251
Figura 256 - Brincando na rua.....	252
Figura 257 - Brincando na rua.....	252
Figura 258 - Brincando na rua.....	252
Figura 259 - Brincando na rua.....	253
Figura 260 - Encerramento das atividades com troca de presentes.....	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Crianças elaboram atividades que lhes interessam desenvolver.....	104
Quadro 2 –	Participação das crianças em diferentes atividades.	113
Quadro 3 -	O que as crianças falam sobre Direitos da Criança.....	128
Quadro 4 -	Fala da Catarina.....	133
Quadro 5 -	Fala de Silvio.....	133
Quadro 6 -	Fala de Lúcia.....	133
Quadro 7 -	Fala de Sérgio.....	133
Quadro 8 -	Fala de Davi.....	134
Quadro 9 -	Fala de Eduardo.....	134
Quadro 10 -	Fala de Cláudio.....	134
Quadro 11 -	Fala de Fabiano.....	134
Quadro 12 -	Fala de Matias.....	134
Quadro 13 -	Fala de Benedito.....	134
Quadro 14 -	Fala de Elisabete.....	135
Quadro 15 -	Fala de Joana.....	135
Quadro 16 -	Fala de Joel.....	135
Quadro 17 -	Fala de Vitória.....	135
Quadro 18 -	A fala dos pais, mães ou responsáveis sobre as regras de convivência na família.....	157
Quadro 19 -	Atividades realizadas no final de semana pelas crianças com suas famílias.....	162
Quadro 20 -	Fala das crianças sobre o que gostam de fazer em casa.....	173
Quadro 21 -	As crianças falam do seu papel de filhos (as).....	175
Quadro 22 –	A fala das crianças sobre comentários de seus pais e mães.....	187
Quadro 23 -	A criança fala como se percebe enquanto aluno (a).....	199

INTRODUÇÃO

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta da palavra, a ausência de voz [...]. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição. Isso é a infância. (Kohan, 2003, p. 239).

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Marcados por um longo período de ausência de um olhar para a infância, as crianças viveram em um contexto escolar de submissão e expostas, muitas vezes, a um autoritarismo conservador, tanto por parte da família quanto por parte da instituição de ensino. Na família, o autoritarismo e a submissão são, muitas vezes, criados pela ausência de conhecimentos dos adultos em relação às crianças e aos processos do seu desenvolvimento. Na escola ocorrem em consequência de uma perspectiva pedagógica conservadora, que vê a educação infantil apenas como um período de cuidado, visualizando a infância como uma rápida ascensão para a vida adulta.

Sob o olhar da Sociologia da Infância, torna-se evidente as teorias que envolvem o grupo geracional da infância, numa busca constante por uma prática que transcendam as relações que se estabelecem com as crianças nas salas de atividades. Estas relações devem estar voltadas à expressão da cidadania, cada vez mais autônomas por parte da criança e com sua plena participação, vistas num contexto social, cultural e histórico e, em consequência disso, também ouvidas, levando em consideração suas percepções e observações do mundo em que estão inseridas.

O objeto de estudo desta pesquisa parte do princípio de que a criança é um agente importante de transformação cultural na sociedade; um ser em ação e capaz de promover eventuais alterações, que geram mudanças no espaço e no tempo em que vivem. E nomeadamente, no que se refere aos papéis que desempenham enquanto filhos e alunos, que acontecem na família e no centro de educação infantil.

Como professora de educação infantil, considero que é importante saber que educação infantil pode e deve fazer muito mais pela infância, rompendo com a premissa de que a escola decide tudo pela criança, promovendo espaços para a sua efetiva participação, respeitando suas ideias e permitindo que se envolvam na construção do próprio caminho para aprendizagem.

O pesquisador precisa considerar todas as ferramentas que podem ser empregadas a dar relevante suporte a investigação dentro de todos os contextos onde se caracterizam os diferentes convívios da criança para que todo o conhecimento construído sobre a infância seja de reconhecimento unânime e sustentado por estudos científicos de valor (Soares, 2006a).

No que se refere às famílias, é importante que estas reconheçam a relevante participação das crianças, como sujeitos ativos detentores de conhecimentos e de culturas próprias, compreenderem suas ações, suas preferências, desejos e experiências. O autoritarismo ainda está presente nas relações familiares, obrigando as crianças a agirem segundo a norma de convivência adulta, deixando de lado um modelo educativo familiar que assente na orientação, no diálogo, na negociação, no auxílio nos momentos difíceis.

Este trabalho ganha sustentação nos pressupostos da Sociologia da Infância em que as crianças são vistas como atores sociais capazes, devendo ter participação ativa nas questões que envolvem os seus contextos de vida.

A base de investigação deste estudo está ancorada na criança social, histórica e cultural, apresentando os registros e representações daquilo que passa entre as crianças em suas relações e interações, observando o conhecimento que as crianças adquirem nos diálogos com seus pares sobre suas culturas e maneiras de viver.

Ao compartilhar o mesmo espaço com as crianças, busca-se percebê-las de forma ativa e participativa, respeitando seus interesses, atribuindo à infância uma identidade categorial distinta e que toma as crianças diretamente como o centro de interesse a partir delas próprias (Ferreira, 2004).

Por isso, torna-se relevante observar a condição social das crianças envolvidas nessa investigação, pois tal relevância se dá no conhecimento que permeia a realidade social, ao mesmo tempo em que a sociedade é aquilo que se propõe como possibilidade de vida, no presente e no futuro da crianças (Sarmiento, 2006, p. 12).

2 OBJETIVOS ORIENTADORES DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente tese tem como título “As crianças não podem ser deixadas para trás: significados atribuídos pelas crianças aos seus papéis de filho(a) e aluno(a)”. A coleta dos dados aconteceu em um Centro de Educação Infantil, numa cidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, em uma sala de atividades da pré-escola, com 24 crianças envolvidas. Sou professora neste Centro de Educação Infantil, de cargo efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino, com o tempo de 20 anos de carreira, assumindo os papéis de professora e de investigadora.

A escolha por este local ocorreu pelo fato de ser conhecedora da comunidade, das crianças, das famílias, da gestão educacional e de toda a rotina da Instituição infantil. Desta forma, o tempo da investigação e a coleta de dados foram realizados em dez (10) meses de envolvimento no campo, sempre no período vespertino.

A pesquisa de campo teve como meta principal, obter a percepção do mundo da criança em seu tempo de infância, possibilitando compreender e identificar os significados que as crianças dão aos seus papéis de filhos(as) no contexto familiar e de alunos (as) no contexto educacional, verificando por meio das atividades em campo como se identificam no ambiente familiar, observando seus posicionamentos enquanto filhos(as). E, no mesmo sentido, como se relacionam com o Centro de Educação, indicando esse movimento realizado enquanto aluno (a). Seus diálogos com outras crianças e também em suas expressões artísticas e de comunicação durante atividades foram muito importantes para esta investigação.

Ressalta-se que existem dificuldades estudos acadêmicos têm buscar caracterizar ou respeitar a criança como um sujeito social próprio e com um universo de pertencimento bem evidenciado. Nesse sentido, Fernandes e Tomás (2011), afirmam que a participação das crianças deve ser um tema relevante para a pesquisa e que ela contribua para a construção de um patrimônio teórico e metodológico nos estudos da infância.

Este estudo estimulou a buscar formas diferenciadas do pensamento já estabelecido pela prática docente de muitos anos, instigando o aprofundamento sobre o mundo das crianças. Assim, é compreensível que durante o processo, todas as memórias do tempo de infância acabam contribuindo para a realização desse estudo. É de grande importância abandonarmos o saudosismo de outrora marcada por memórias de uma época já vivida e preocupar-se com os novos entraves que a atualidade nos impõe. (Delgado; Müller, 2005).

O grupo de investigação é composto por 24 crianças, 17 meninos e 7 meninas, moram e convivem numa comunidade economicamente ativa, com grande parte dos pais e mães com formação no ensino médio e uma pequena parte com ensino superior. Não há pais desempregados, o que é justificado pelo fato da cidade ter uma ótima economia, impulsionada pela forte atividade portuária, além de atividades pesqueiras, de construção naval, da indústria e do comércio, além da expansão das áreas de logística, armazenagem de contêineres e turismo, que alavancam a economia do município que conta com uma população de aproximadamente duzentos mil habitantes.

A maior parte dos pais ou responsáveis dos alunos que participaram da investigação possuíam veículo próprio para o seu deslocamento entre a casa e o centro de educação infantil. Trata-se de crianças com um bom padrão de vida, que garante a eles a possibilidade de usufruir de lazeres como: vídeos games, jogos, bicicletas, bolas, pipas.

A motivação para realizar este estudo está na confrontação e na experiência adquirida em muitos anos na educação infantil pública com as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, principalmente nos meios de comunicação como a internet e a telefonia móvel, que

modificaram a forma como a sociedade interage entre si, principalmente entre as crianças, que possuem maior flexibilidade para compreender um novo cenário social que se apresenta.

Para alcançarmos os objetivos propostos recorreremos a etnografia, que através da análise dos registros produzidos na sala de atividades, de passeios fora do Centro de Educação Infantil e com a prática de atividades combinadas, de acordo com planejamento realizado pelo grupo de crianças, professora-investigadora em conjunto com suas famílias, permitiu identificar a percepção que a criança tem de suas relações com o centro de educação e a família. Nessa premissa, saber até que ponto realmente ela, a criança, considera-se agente participativo nas duas instituições.

O método etnográfico possibilitador de uma observação direta e participativa, segundo Mayall (2005, p. 28), se dá-se no “observar, escutar, refletir e também, relacionar-se com as crianças no diálogo”. Ali no campo de pesquisa eu era a professora-investigadora, o que trouxe possibilidades e desafios para serem refletidos e estreitamente redesenhados, com metodologias como possibilidades variadas para desenvolver a investigação sem prejuízo a pesquisa e principalmente sem prejuízos ao grupo de crianças.

Importante lembrar que ao reconhecermos através da investigação as condições biológicas e estruturais das vidas das crianças, pensamos nos meios e nas atitudes para a melhor forma de comunicação com as mesmas que participam desse processo. Para isso, o uso de técnicas participativas é importante (O’kane, 2005).

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, que segundo Denzin e Lincon (1994, p. 2) “envolve o estudo, uso e coleção de uma variedade de materiais empíricos, experiência pessoal, introspectiva, história de vida, entrevista, observação, história, interação e textos visuais, que descrevem a rotina, momentos problemáticos e o significado nas vidas dos indivíduos”.

Esta abordagem foi escolhida pelo fato de que uma variedade de materiais empíricos seria favorável quando estivesse em campo, com vistas às variadas maneiras de estar e de se relacionarmos com as crianças, indo ao encontro das palavras de Walsh e Graue (2003), resultando num olhar cuidadoso e de variadas possibilidades, que pudesse dar conta de compreender como é que as crianças enquanto filhos (as) e enquanto alunos (as) estão percebendo os seus papéis, a sua participação ou não nos espaços da família e do centro de educação infantil. Intrincados numa mesma relação, centrados no poder do adulto de decisão sobre o que é melhor para a vida das crianças, sem muitas vezes levar em consideração a participação da criança em situações que dizem respeito a elas mesmas.

Esse estudo tem como proposta que a investigadora permaneça no campo de pesquisa por um período significativo para que possa dar conta das complexidades da realidade em estudo. Os trabalhos

como investigadora iniciaram seguindo o calendário escolar no primeiro dia de aula do ano letivo com o objetivo de estreitar laços, observando e interagindo com as crianças no espaço escolar. Estávamos presente com as crianças em todas as suas atividades, tanto na sala de atividade, no pátio ou na hora das brincadeiras. O problema de pesquisa tem origem no percurso profissional da investigadora, quando foi percebido que a pedagogia da infância encontra-se amarrada a antigos vínculos já ultrapassados na maneira de ver e estar com as crianças e, portanto, é na sociologia da infância que observa-se hoje a criança como sujeito ativo na família, na instituição de ensino e na sociedade. É por isso relevante a busca desta investigadora de um querer diferenciado e capaz de atender as necessidades das crianças, nossos alunos (as) no tempo atual.

Esse estudo centra-se numa preocupação pessoal e profissional e que pode ser sistematizado no problema de pesquisa que trata a forma como as crianças de 5 e 6 anos de idade, no contexto escolar e familiar constroem conhecimentos acerca de suas próprias vidas no que diz respeito aos papéis que desempenham enquanto filhos (as) e alunos (as).

A educação sofre grandes mudanças em tempos de complexidade nas relações e na sociedade, em que escola e família não percebem mais suas funções e por vezes já não sabem como agir com seus alunos (as) e filhos (as). Diante de tantas incertezas, podemos perceber que a escola deve estar aberta à comunidade, centrada na criança e que, necessariamente, seja ou se torne um lugar onde ela se encontre feliz, satisfeita e que as aprendizagens aconteçam num especial momento com sua participação.

Esta proposta de pesquisa é resultante do interesse de desvendar essas relações, ouvindo o que às crianças têm a dizer. Com a realização da pesquisa no campo da educação infantil, pretendemos partilhar e interagir com outros pesquisadores, gerando o fortalecimento da infância com novas orientações aos profissionais da educação infantil e um novo fazer nas relações com as crianças.

Uma vez que a pesquisa quer descobrir qual o olhar da criança para sua multiplicidade de papéis, foi possível verificar que falam das duas instituições mais importantes em suas vidas: a família e a escola. Por isso, a relevância em analisar o que acontecia em suas relações e interações que estabeleciam com outros adultos, com seus pares, com seus familiares em um lugar real numa sociedade atual. Também o fato de realizar uma investigação com crianças pequenas “convida a ruptura com as concepções sociológicas e normativas que respeitam as visões do senso comum das crianças”. (Ferreira, 2010, p. 14).

Num diálogo entre crianças é notável o conhecimento que adquirem sobre os seus universos, ampliando suas visões de mundo e de pertencerem a um lugar. Surgem diferentes possibilidades de experiência e acréscimos culturais adquiridos na vasta diversidade dos pares. E na família, de forma

semelhante, “ao compararem experiências, discutindo respostas emocionais, acontecimentos e debatendo valores.” (Mayall, 2005, p.139).

Ao focalizar a pesquisa com o grupo de crianças, queríamos saber como elas significam os espaços na família e no centro de educação infantil. Nessa significação, foram registradas as experiências vividas pelas crianças no centro de educação infantil e as consequências delas nas relações sociais, as interações com familiares e amigos observadas através de encontros em espaços coletivos, reuniões, festas do centro de educação e entrevistas direta aos responsáveis, pais e mães. Foi por meio da observação direta e também da participação efetiva da criança e da relação entre crianças e investigadora que encontramos respostas para os questionamentos iniciais desta pesquisa, sempre com o olhar direcionado às mesmas, como sujeitos ativos a investigar.

Através dos resultados adquiridos, desejamos contribuir para que as famílias estejam mais atentas, assim como a instituição de ensino, e comecem a perceber a necessidade de mudanças em relação à criança o cenário contemporâneo atual. Uma instituição que ainda acredita que o autoritarismo e o fazer “calar a boca” ainda são formas utilizadas para contê-las, estão ligadas a uma equivocada maneira de educar. O momento científico traz grandes contribuições para que novas posturas estejam dentro das instituições de ensino e se coloquem com novas competências para compreender a infância. É dada a hora de respeitar, ouvir e criar oportunidades da participação infantil nos espaços institucionalizados.

O grupo de crianças investigadas nesse estudo ainda não domina a escrita e a leitura, mas expressaram seu desejo de escrever o próprio consentimento da investigação, um documento que traz o reconhecimento de fazer parte de uma pesquisa. Ao realizarem a escrita, algumas delas se sentiram à vontade para criar, também, um desenho. Assim, tiveram nos primeiros dias de atividades no centro de educação, a vontade de escrever, um fator de extrema importância e que será abordado a longo do presente estudo.

Foram previstas no projeto questões éticas que caminham, segundo Alderson (2005, p.261), em três momentos: o caminho da investigação em que as crianças podem ser envolvidas como atores; seguidamente se dá os degraus que transitam a participação das crianças; e derradeiramente são consideradas as variadas metodologias que ampliam a participação das crianças na investigação, sempre com respeito aos seus direitos. É ainda que num fazer investigativo em que as crianças assumem como co-produtoras de dados, é preciso a observação do respeito pelo grupo e pelas suas próprias ideias e capacidades.

Nesse interim, a pesquisa foi realizada em dez meses em que estivemos interagindo uns com os outros, com esse grupo de crianças, que totalizavam vinte e quatro crianças, sendo dezessete

meninos e sete meninas, entre cinco e seis anos de idade, formando o grupo da pré-escola. A investigação ocorreu no centro de educação infantil, que totalizava na instituição, duzentas e trinta e quatro crianças, distribuídas por oito salas de atividade.

Para que eu conseguisse cumprir o planejamento e iniciar a pesquisa de campo, seria providencial solicitar meu retorno como profissional à sala de atividade, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação demorou muito para autorizar a pesquisa, com meu retorno as atividades, poderia garantir as atividades de pesquisa. Solicitei na mesma secretaria de educação meu retorno às atividades com vinte horas semanais dentro da minha licença para que pudesse me dedicar aos estudos. E o primeiro desafio da investigação foi lançado: a investigadora-professora ou a professora-investigadora?

Agora, para a pesquisa de campo com a participação das crianças pudesse ocorrer, precisávamos do consentimento das crianças, conversamos sobre o assunto e compreendi naquele momento que não era somente o que a criança falava ou gostaria de escrever que seriam as únicas formas de participação nesta investigação, que eu perceberia no caminhar da pesquisa muitas situações diferenciadas, ou assim, eu esperava, no caso específico do consentimento, as crianças realmente escolheram escrever, colorir e combinamos assim, naquele momento eu professora-investigador escrevi cada letra, pouco a pouco, para que as crianças acompanhassem num grande quadro e foi um processo lento, mas para as crianças elas estavam escrevendo e isso era o que bastava em seus entendimentos e ansiedades pela escrita.

Os diálogos com as crianças e o diálogo entre elas, além dos desenhos produzidos, foram de grande valia para esta tese. Compreendendo que entrevistar as crianças com uma série de perguntas e de maneira tão formal poderia não ter bons resultados. Sarmiento (2000a), já dizia sobre a importância de conversas amáveis com as crianças quando se busca a interação e o diálogo com a criança e entre elas, pois seria um modo revelador para o pesquisador de seus mundos sociais. As crianças foram construindo seus conhecimentos e acrescentando as suas vivências e experiências a medida que fomos discutindo questões que envolviam a criança no papel de filho (a) aluno (a).

O trabalho como investigadora iniciou seguindo o calendário escolar no primeiro dia de aula do ano letivo, com o objetivo de ir estreitando laços, observando e interagindo com as crianças no espaço escolar. Estivemos presentes em todas as suas atividades, tanto na sala de atividade, no pátio ou na hora das brincadeiras, totalizamos dez meses de pesquisa. E as “conversas amáveis”, como nos orienta Sarmiento (2000a, p. 12), estiveram fortemente presentes nessa investigação.

Durante o período da pesquisa, ocorreu uma obra na estrutura física do prédio da instituição, com objetivos de melhorias e ampliação das salas com vistas a receber mais quatro salas de atividades

e com isso, atender mais crianças da comunidade. Situação esta, que nos causou muito transtorno, principalmente deixando espaços que eram voltados à brincadeiras para as crianças no pátio externo, ocupados pela obra. Desse modo, brincar dentro da sala de atividades ou ocupar espaço da quadra esportiva da escola vizinha foram às únicas opções para os momentos de brincadeiras.

Nestes dez meses foi trabalhada uma metodologia investigativa com ênfase ao que a criança fala, além de tentar compreender outras formas de compreender como elas se expressam, como que elas interagem e como significam seus papéis de filhos (as) e alunos (as). Nas expressões gráficas, por exemplo, as observações se voltaram para os desenhos realizados por elas na perspectiva da sociologia da Infância, identificados por meio dos desenhos e o significado que expressam em cada trabalho. E ainda, comentar com base nisso, as questões sociais e as interpretações gráficas que suas percepções apontam.

Nessa investigação as crianças tiveram participação ativa, vez e voz. Para ilustrar temos como referência as palavras de Punch (2002, p. 37), quando explica que métodos participativos “ativos” são aqueles através dos quais “a criança se envolve ativamente em vez de responder passivamente”.

As técnicas de recolhimento das informações, desenhos e diálogos com as crianças ganham destaque. As expressões gráficas do grupo participante da pesquisa escolhidas para estar nessa tese seguiram critérios de maior possibilidade de interpretação e com maior riqueza de traços na maioria das vezes. Para tanto, estão nas mostras da análise da pesquisa um pouco de cada uma das crianças desse grupo investigado.

A investigação contou com um planejamento para estar no campo de pesquisa e utilizou-se de variadas metodologias e materiais para atingir os objetivos que incluem as observações, diário de campo, relatórios, material áudio-visual e as produções das crianças durante a investigação.

Através dos registros recolhidos em campo com a participação do grupo de crianças, junto à metodologia utilizada pela investigadora, evidenciaram ser os diálogos desse grupo, uma importante expressão das crianças, juntamente com expressões artísticas e as entrevistas. O que permitiu identificar a verdadeira vontade que o grupo tinha de contar sem preocupações e de forma muito natural suas expectativas de mundo. Para Bogdan e Bilken (1994, p. 150), esses registros são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Todo esse processo de organização e recolhimento dos dados uma vez concluído e, após a identificação dos recursos utilizados, aconteceu a transcrição de forma a organizar esses dados que trazem todo o percurso da pesquisa. E, nesse momento, todos os recursos metodológicos, materiais, imagens, fotos, e outros, que fizeram parte da pesquisa de campo, formaram um banco de

informações, o que proporcionou chegarmos a algumas respostas que corroborasse com os questionamentos que tínhamos desde o início da pesquisa.

3 ROTEIRO DA TESE

A Tese oferece uma importante contribuição com a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo, uma riqueza de materiais, entre eles os diálogos informais, as expressões gráficas que dão detalhadamente conta do que realizamos na investigação. As crianças expressam com muita vivacidade tudo que as cercam e como significam o contexto familiar, o escolar, a sua participação, a sua visão e o seu entendimento, nomeando e desenhando situações de vida que refletem de forma relevante nosso interesse em compreender o universo infantil.

As atividades realizadas no Centro de Educação durante muitos anos, se tornaram, neste momento da pesquisa, facilitadoras para nossas relações, que segundo Trevisan (2006, p. 41), é a “competência de relacionar-se com as crianças”. Na instituição, havia crianças que eu já conhecia, já havia sido professora de seus irmãos e primos; algumas destas crianças ainda estavam no centro de educação e outras já estavam em outras instituições de ensino, mas as encontrava com frequência, quando acompanhavam seus pais e mães no momento em que buscavam seus irmãos ao final do período no centro de educação.

Outro registro importante foi as produções feitas pelas crianças, uma das várias formas de registro que também agregam importante valor, uma vez que além do desenho em sim, há ricas representações sobre o que vivenciam em seu cotidiano, expressando seus desejos e vontades.

Como professora-investigadora percebi que era o momento de buscar novas possibilidades e respostas dentro da investigação, buscando satisfazer os anseios colocados inicialmente pelas crianças, principalmente no início da investigação (que foi registrado nesta tese, por meio do desejo do uso dos cadernos, a rapidez como queriam começar a ler e escrever e quão importante tudo isso parecia para as crianças). Considerando ainda, nas palavras de (Graue e Walsh, 2003a, p. 93), “inclui não só o aspecto, tais como a sua história pessoal, as perspectivas de investigação, o tema de pesquisa e as coletas metodológicas feitas dentro desse projeto”.

Foi muito importante na organização da pesquisa, o diário de campo, que para Walsh e Graue (2003, p. 42), é uma ponte possibilitadora para a escrita a posteriori dos dados ali coletados e vivenciados com as crianças. Para Soares (2006b, p.26), são as técnicas participativas que promovem o compartilhamento harmonioso entre o investigador e os sujeitos participantes da investigação e que se ligam em variadas maneiras de reconhecimento e validade construída nesse processo de interação.

Ao mesmo tempo que ocorre essa relação das crianças como colaboradoras, as ciências sociais avançam para novos conhecimentos, que segundo O’Kane (2005, p. 147):

Quando reconhecemos tanto as condições biológicas como as estruturais das vidas das crianças, necessitamos desenvolver estratégias comunicativas que envolvam as crianças, construídas sobre as suas próprias habilidades e capacidades e que permitam que a sua agenda seja precedida. O uso de técnicas participativas faz precisamente isto.

Podemos contar nesse momento como valorosa a relação da professora com o grupo de crianças, contando de maneira mais descontraída suas vivências e experiências, o que corrobora com a fala de Mayall (2005, p. 138), quando refere-se a “fornecer contextos especialmente valiosos para recolha de dados, contextos que poderiam levar a informações detalhadas e a revelações de conhecimento geralmente não conhecido pelos adultos”.

Quanto aos desenhos produzidos pelas crianças, ficaram enriquecidos com suas observações e falas que foram sendo registradas pela professora e investigadora no transcorrer da pesquisa. Outras propostas que foram sendo sugeridas pelas crianças também fizeram parte do planejamento inicial do grupo todas as tardes, quando a programação do que estaríamos realizando seria colocado em discussão para a escolha do grupo. O grupo também sugeria atividades ou brincadeira diferenciadas, como a escolha de um livro para contar história, escolha de músicas para cantarmos ao finalizar atividades, ou quando voltássemos da brincadeira fora de sala ou, ainda, uma forma diferenciada na técnica na hora de desenvolver uma atividade (um exemplo recorrente foi escolherem apenas desenhar e não colorir, ficando um lindo desenho no tom do grafite, ora colorindo com giz de cera, ora com uso de colagens e assim seguimos combinando e respeitando as crianças que queriam fazer de maneira diferenciada daquela escolhida pelo grupo).

Nos desenhos, os discursos espontâneos aconteciam mesmo enquanto as crianças traçavam o grafite de um lado para o outro da folha, falavam o que iriam desenhar e porque desenharam também, trocavam ideias entre os pares e se construíram socialmente num espaço de liberdade de expressão e de confiança na professora, cujas infinitas histórias ocorridas na família ou no centro de educação eram confidenciais. As crianças fizeram uso da máquina fotográfica registrando nos momentos mais descontraídos do grupo.

Com todos os dados registrados e coletados, passamos para a sua análise e conforme Walsh e Graue (2003), a investigação em Ciências Sociais não procura analisar as próprias interações sociais e os processos sociais, mas encontra sua base no conceito essencial de que a interpretação só faz sentido após o registro das interações e dos processos.

Na Tese, a Sociologia da Infância é a mola mestra que trilha o caminho já percorrido por

muitos estudiosos e pesquisadores até aqui. Na organização dessa tese, o primeiro capítulo intitulado “O Reconhecimento da Infância e a Sociologia da Infância” apresenta os pressupostos teóricos, seguidos da contextualização do estudo; explicação que circula o problema de pesquisa; os objetivos da investigação; toda a relevância desse estudo e a complexa organização dessa tese.”

No segundo capítulo, “Socialização da Infância: Família, Educação da Infância”, “ofício de criança” e “ofício de aluno” conta com o desvelar da infância com o passar do tempo, numa conjuntura nacional e internacional.

No terceiro capítulo, “Direitos da Criança e Educação da Infância”, enfatiza-se a Declaração dos Direitos da Criança.

O quarto capítulo “Os desenhos das crianças na perspectiva da Sociologia da Infância”, na perspectiva da Sociologia da Infância, trazem revelações que ajudam a compreender melhor o mundo infantil e, neste sentido, ganham centralidade nesta tese. O mesmo capítulo também desenvolve uma discussão sobre a importância da prática reflexiva do profissional da educação.

No quinto capítulo intitulado “Contexto da Investigação e Percurso, Negociação com as Crianças, o Estatuto das Crianças na Investigação”, discorre do contexto da investigação e percurso, negociação com as crianças, o estatuto das crianças na investigação, identificando todo o desenrolar da pesquisa.

Por último, o sexto capítulo, encontra-se a “Análise da Pesquisa: descobertas do universo infantil”, momento em que a exposição em desenhos e escritos completa ainda mais nossa tese com mostras das expressões gráficas e escritos das crianças ao longo da pesquisa em diferentes propostas de trabalho.

O presente estudo, portanto, contribui significativamente para aqueles que desejarem ler ou buscar um aprofundamento na Sociologia da Infância ou em temas concernentes que foram abordados, principalmente pelo destaque que vem ganhando estes estudos e pesquisas no Brasil e com certeza ainda muito mais se ampliará.

CAPÍTULO I

O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

1 PERSPECTIVA HISTÓRICA: A “INVENÇÃO” DA INFÂNCIA

1.1 Consolidação da concepção moderna de Infância

Para discutir as questões ligadas aos conceitos que envolvem a infância, torna-se necessário lembrar os escritos de Ariès (1981), ao trazer referências sobre a infância, uma grande contribuição para que a sociedade começasse a olhar para as crianças com certa estranheza no sentido de uma provocação externa, escrita e dita, pois poucos dirigiam seus olhares por compreender o mundo infantil como desnecessário, adotando uma incapacidade aos pequenos, julgando-os com total ausência de participação de maneira ativa no meio familiar e social num todo.

Ariès (1981) começa a fazer algumas análises, por exemplo, sobre as obras de arte e a literatura lá na antiguidade, no período Medieval. Para esse autor, a infância tinha suas representações marcadas nas participações em momentos sociais, de representação física. Mesmo assim, não havia um conceito de infância, nem a preocupação com este grupo geracional, na realidade podemos observar que foram depois de séculos, do período medieval entre os séculos V e XV, (Barbosa 2007), que a criança começa a ser olhada. Focada por conta dos estudos e pesquisas, com o crescente avanço das áreas científicas, embora, reconheçamos que parte deste tempo em que a infância deixou de ser vista, observada, aos olhos da ciência, da sociedade, principalmente em cidades maiores haviam certos cuidados para evitar o abandono e nesta mesma linha evitar as situações de maior crueldade com as crianças.

Portanto, com o olhar voltado para o século XVI, começamos a perceber algumas mudanças, uma tentativa de separar o mundo da criança do mundo do adulto. Assim Áries (1981), afirma que:

Segundo um calendário das idades do século XVI, aos 24 anos é criança forte e virtuosa, assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos. A longa duração da infância tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada á ideia de dependência: palavras fils, valets e garçons eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. (Ariès 1981, p. 35).

Nas observações de Ariès (1981), ao descrever o que aconteceu no período medieval, quando a arte através da pintura era o registro das crianças sendo representadas como homens no formato de

miniatura¹. Segundo Ariès (1981, p.50):

O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a mim as criancinhas,(...) as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus, oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho distingue dos adultos. (Ariès 1981, p.50).

Nos trabalhos realizados por Ariès (1981), o mesmo enfatiza que a existência da criança não era totalmente ausente no período medieval e idade média, assim podemos constatar em seus escritos (1981, p.56). Conforme nos revela os escritos de Ariès (1981, p. 58), “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos”. Este momento foi crucial como um apelo ao real que significava ser a criança naquela sociedade. Os mesmos estudos de Ariès (1981) trazem informações de quanto a criança era considerada somente do ponto de vista biológico, sem contestar a existência da criança, que sempre esteve ali, mas sem nenhum conceito que a definisse fora de um olhar apenas de um ser biológico.

O século XVI também é marcado por um olhar para a criança em formação, justamente para servir a sociedade no futuro. Nessa época a Revolução Industrial mostrava sua força e que se instalaria a qualquer preço mesmo alterando as relações sociais e familiares. E com essa invasão das indústrias, com homens e mulheres no mercado de trabalho, começam a aparecer as primeiras escolas para crianças. Foi no auge da Revolução Industrial que a infância é percebida como mão de obra do futuro, conforme Carvalho (2003):

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se clara e evidente no continente europeu entre os séculos XVI e XVII, no momento em que a estrutura social vigente (mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (Carvalho, 2003).

A Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX), fez com que a criança ganhasse um novo olhar, lamentavelmente, tendo como consequência a sua exploração como mão de obra nas fábricas, que seria o mesmo que dizer o quanto já seriam capazes de produzirem. Para tanto, em nome da esmagadora força econômica que nessa época se constituía, a criança foi vista sim, para o trabalho².

Esse cenário de exploração da criança e dos prejuízos à infância, ainda não foram suficientes para iniciar os estudos de maneira científica e fazer despertar o olhar necessário da sociedade sobre a infância. Ariès (1981) revela que ainda por volta do início da década de 1960, os estudos sobre

¹ Segundo Ariès (1981), até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não retratava a infância, não existia nenhum sentimento diferenciado de se criar. Ela se confundia com o adulto, não havia separação de hábitos. A criança era tratada sem distinção do mundo adulto, sendo representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura.

² Essa força econômica saiu muito caro para as crianças, iniciou o processo de exploração infantil nas fábricas. Com trabalhos pesados, pouco remunerados, seus trabalhos quase se equiparavam aos dos homens em horas trabalhadas, sofriam maus tratos, eram negligenciadas. Em nome desse poderio industrial e da economia sem limites, que aquela sociedade almejava, tiveram sua infância negada.

educação eram distantes e não havia uma forma de conciliá-los.

Ariès publicou seu livro na França, em 1960, e em seguida publicou nos Estados Unidos, em 1962, sobre a “História social da Infância e da Família”, e também com os escritos de De Mause (1991), sobre “A evolução da infância”, que acabou se tornando um reforço para discussão da temática, principalmente entre historiadores Norte Americanos. Também contavam com pouco interesse dos estudiosos sobre a infância. Embora, para Ariès (1973), e De Mause (1991), esta temática já estivesse adiantada em seus pensamentos, em seus formatos de conceitualização. Ariès (1981) afirma que na ausência da história da infância e os registros historiográficos de maneira atrasada, revelam por parte dos adultos como foram incapazes de olhar a criança na perspectiva histórica.

Desde o século XVI, as formas de ver a infância não mudaram propriamente, o que percebemos é a preocupação de como as crianças seriam orientadas num cenário econômico e transformador, portanto, desafiador ao universo do adulto e da criança. Kramer (2006, p. 18), nos afirma que:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente, graciosa e é pela ‘paparicação’ dos adultos, e outra surge simultaneamente a primeira, mas se contrapõe a ela tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelos adultos.

Foi a partir de um modelo familiar do Brasil Colônia, com a forma organizacional pelas quais as famílias viviam e criavam seus filhos, que eram com sobras do alimento dos adultos, dos patrões e nesse formato familiar, a criança não era respeitada, nem valorizada, e muito menos suas condições de higiene eram satisfatórias às necessidades básicas. Esse movimento, iniciado pela área da saúde no Brasil começa a atender com maior qualidade e a partir disso, várias ações são realizadas em prol da infância. (Barbosa, 2007).

Na trajetória da história da Humanidade foram realizados muitos estudos, a participação de filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos, historiadores e demais áreas que promoveram a sustentação de novas teorias e da própria conceituação da infância, onde a participação do historiador francês Ariès (1981, p. 42), foi muito importante, evidenciando um conceito de infância segundo suas observações deixadas dos séculos passados, por meio de obras de arte que representavam as situações sociais, comportamentos, vestimentas, e que deram pistas de como viviam as crianças

daquela época³.

Este tema desperta o interesse de importantes estudiosos, como Rousseau (1991), que trouxe para contribuir ao conceito de infância, a concepção de capacidades da criança, revelando que a sua mente funciona com funções diferenciadas dos adultos, com isso, muito além das contribuições acerca deste conceito, contribuiu para a criação da filosofia da educação⁴.

Após Rousseau, surgiram outros pensadores que também contribuíram para uma concepção do que viria a ser a infância. Dois deles merecem destaque: Pestalozzi e Fröebel. Pestalozzi⁵ foi seguidor das ideias de Rousseau, acreditava que a função da educação era a estimulação espontânea da natureza da criança. Por sua vez, Fröebel segue as ideias de Pestalozzi. Preocupou-se principalmente com as crianças de primeira infância, onde fundou os Kindergarten⁶ (Valle, 2010). Também defendia que a educação se relacionava com a natureza espontânea da Criança.

No final do século XX, começam as preocupações com os estudos em torno da concepção de infância. A partir desse período os avanços nos estudos, aliados com as tecnologias, formações de grupo de estudos, congressos, dão novos formatos ao conceito de infância (Valle, 2010). Outros nomes que podem ser registrados são: Maria Montessori (1870-1952), que criou uma escola e deu o nome de “Casa dei Bambini”, dando origem a uma Rede de instituições educativas.

Freinet (1896-1966) constatou que as crianças se mostravam apáticas e desinteressadas na escola. Criou as aulas passeios, que eram registradas no que ficou conhecido como o livro da vida.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo que desenvolveu seus estudos na teoria do conhecimento, com a compreensão da construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo da criança.

Todas estas contribuições que ocorreram ainda no século passado, foram importantes para os estudos realizados na atualidade. Hoje, com o campo da Sociologia da infância, houve significativos avanços nas discussões pertinentes ao conceito de infância. Mas notadamente, a partir de 1959, ao ser reconhecida a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, é que pela primeira vez na história a criança passou a ser reconhecida legalmente com uma concepção própria de direitos. (Valle, 2010).

A infância como categoria social aparece na modernidade, contando com a escola e a família

³ Segundo Ariès (1981), até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não retratava a infância, não existia nenhum sentimento diferenciado de se criar. Ela se confundia com o adulto, não havia separação de hábitos. A criança era tratada sem distinção do mundo adulto, sendo representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura.

⁴ Rousseau (1991, p. 218), acreditava que a criança deveria ser educada a partir de seus interesses naturais, aprendendo a lidar com seus desejos e a conhecer os seus limites. Este pensador fez duras críticas à educação autoritária, onde dizia que o fim era a inserção na sociedade de uma criança educada de maneira individualizada pelos pais.

⁵ Para Pestalozzi (1746 – 1827), a educação poderia ser relacionada à natureza. A partir de suas experiências com crianças pobres feitas em escolas populares apoiadas no sentimento rousсенiano, Pestalozzi criou um método que priorizava a atividade da criança, valendo-se de objetos simples aos objetos complexos, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato e do particular para o geral. (Valle, 2010).

⁶ Kindergarten (jardim de infância). Esta denominação está relacionada com o jardineiro que cuida das plantas desde pequeninas, cultivando-as para crescerem bem, pois considera a infância como se fosse fundamental no desenvolvimento do homem.

como aliadas, que segundo Sarmento (2003a, p.4), estas instituições são parte desta estrutura da modernidade, sendo a escola para atender a demanda das crianças e a família como um núcleo unidos ao conhecimento sobre as crianças. Para James e Prout (1997), é parte do formato tradicional, a socialização ter o sentido de transformação social da criança em adulto, tendo como único critério o crescimento físico. Jenks (cit. por James e Prout, 1997), afirma a importância das crianças estarem nesse movimento que chama de a-social, deixando de lado a socialização defendida pelo determinismo e do funcionalismo. A teoria da reprodução foi apresentada por Bourdieu e Passeron (1977), enquanto as teorias psicológicas interpretativas e construtivistas ficam com Corsaro (1997, p.18), que ao apresentar o “conceito de reprodução interpretativa”, defendem a tese de que as crianças contribuem muito para a sociedade que vivem e dá ênfase a relevância do processo do coletivo, uma vez que destaca: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares.

1.2 A construção sócio-histórica da infância no Brasil

No Brasil, a criança foi a que mais sofreu com as mudanças e agitações dos processos históricos e socioculturais dos últimos séculos, principalmente considerando o fato de que o país se manteve colônia de Portugal durante muito tempo. É de longa data que sabemos que os colonizadores implantaram aqui seus modos de vida e praticaram séculos de escravidão, violência e humilhações. Então, se todos os processos sociais sofreram com essa imposição nefasta, imagine o reconhecimento de uma classe social (a infância), que por si só não tinha força de autoafirmação, pois dependiam dos adultos da época para prosperarem. Foi durante o período colonial que o Brasil começou a viver os primeiros avanços comerciais. E um dos males desses avanços, foi o emprego da mão-de-obra infantil. As crianças direcionadas ao campo de trabalho ficavam longe do verdadeiro lugar que deveriam estar, ou seja, as instituições voltadas ao seu ensino e suas famílias.

A primeira tentativa de educação implantada aqui foi a catequese dos padres Jesuítas aos índios, que já viviam há muito tempo com uma cultura própria. A imposição vem desde aí, pois, os padres Jesuítas desconstruíram as manifestações indígenas e pregaram uma visão de mundo que agradasse a coroa portuguesa. E a preocupação da coroa era a preparação e a domesticação das crianças para o mercado de trabalho, longe das escolas de ensino.

O sistema colonial no Brasil pode ser considerado como o primeiro momento em que o sentimento de infância fica oficialmente orientado pela separação das classes. A infância da criança escrava durava até o momento em que ela ainda era muito pequena para trabalhar. Até os seis anos mais ou menos, depois disso, ela era considerada força de trabalho. Do outro lado, as crianças

brancas, a partir desta idade começavam a sua escolarização.

A concepção da infância no período colonial do Brasil já trazia uma diferença referente às classes sociais. Separavam-se negros, brancos, índios e principalmente ricos e pobres. Sobre esse aspecto encontramos em Santos (2007, p. 228), a seguinte consideração:

A concepção de infância nesse período não era homogênea, existindo diferenças substanciais entre a criança escrava, a indígena e a branca, demarcadas pela situação étnica e de classe que cada uma ocupava na sociedade colonial, construiu a concepção de infância de acordo com as necessidades do dinamismo do sistema, ou seja, a criança escrava deveria trabalhar com o objetivo de dar retorno ao investimento do seu proprietário. Desse modo não se buscava a meiguice e a fereza nas crianças negras escravizadas, como se fazia entre os filhos dos senhores, e sem, o trabalho.

Durante o século XIX, o mundo passava por grandes transformações na cultura, na economia e na política. O resultado disso foi uma grande consolidação do capitalismo nos grandes centros mundiais e também em países periféricos, caso do Brasil. A burguesia com isso se afirmava em uma nova concepção de infância começava a tomar significação⁷.

No entanto, o Brasil ainda continuava sob a orientação de um longo período consolidado no sistema monocultura, escravista, exportador, e a pior consequência para a infância eram a sua representação de forma bastante equivocada, mesmo após a independência de 1822, vejamos:

Mesmo após a emancipação política do Brasil (1822), a sociedade brasileira continuou a se fundamentar no sistema monocultor – escravista – exportador. Desse modo, a representação da infância permaneceu a mesma no século XVII. No entanto, nesse período, percebem-se algumas mudanças no tratamento das crianças (Santos, 2007, p. 229).

Dessa forma, a visão que se tinha no Brasil sobre a concepção da infância transcorreu sob uma ótica equivocada por muito tempo. As crianças ricas nunca precisaram trabalhar e ficar longe da escola e hoje, as instituições de ensino de algumas regiões do país ainda são muito precárias.

No Brasil, o verdadeiro avanço para uma concepção da infância dá início com o reconhecimento do governo ao assinar em 1921, a Declaração da Criança na Conferência de Genebra, o que proporcionou a abertura de mentalidade e de apoio institucional para que novas declarações fossem reconhecidas e também se abrissem novos rumos à pesquisa e aos estudos referentes ao tema da infância.

Em meio a tudo isso, a definição para um conceito de infância pode até ser concebido de uma forma clássica, mas existir um conceito universal que inclua todos os tipos de infância e com homogeneidade, é impossível porque essa homogeneidade irá depender de fatores em que as origens

⁷ “A criança passou a ser vista como o centro das atenções necessitando de cuidados e proteção da família.” (Santos, 2007, p. 23).

só conseguirão persistir caso se conserve em cada etnia aspectos em que não cabem a cultura da miscigenação. (Santos, 2007).

As primeiras mobilizações em nome da Sociologia da Infância começam a partir de 1980 em alguns países da Europa que se mostraram preocupados, com a forma que as crianças pensavam e interpretavam o mundo ao seu redor, já que as crianças não eram as porta-vozes de suas opiniões, mas sim, os seus pais, as suas mães, os professores e demais responsáveis que estivessem à frente de seus cuidados.

É facilmente perceptível que hoje em dia as questões sobre a infância já estão bem encaminhadas, principalmente se tomarmos como base as legislações vigentes nos países que podemos chamar de democraticamente transparentes, naqueles de economia muito fechada ou em regime de ditadura, onde tais regras não valem.

Sabemos que de fato ignoradas plenamente as crianças nunca foram, principalmente nos centros europeus desenvolvidos onde as primeiras manifestações em prol da infância se iniciaram. A questão então seria: não até que ponto elas eram totalmente ignoradas, mas até que ponto elas não eram reconhecidas? Por isso, o sentido de que o melhor a ser feito fosse a criação de uma sociologia só para a infância, para que as crianças tivessem uma representatividade institucionalizada, mas não em consequência de um mero arranjo curricular nas escolas e universidades, só de efeito burocrático, mas devido a constatação de todo patrimônio cultural que as crianças por si são capazes de gerar, preservar e reproduzir com o passar do tempo⁸. (Santos, 2014).

2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 Sociologia da Infância: constituição do campo científico

O interesse pela infância por parte dos sociólogos pode ser identificado à primeira vista quando do reconhecimento dos grupos discriminados ou as minorias discriminadas, principalmente os grupos de mulheres com filhos pequenos. Então na observação dos conflitos que envolviam as classes minoritárias, muitos especialistas da infância acabaram percebendo que as crianças ficavam à margem do abandono e sem os devidos cuidados (Marchi, 2010a).

De alguma forma, as crianças sempre fizeram parte dos estudos da Sociologia, sejam eles

⁸ Segundo Qvortrup (1993, cit Corsaro, 2011, p. 18), as crianças foram mais marginalizadas do que ignoradas e justamente essa marginalização na sociologia por conta de sua subordinação a sociedade e as teorias de infância e de socialização, o que acarreta em as crianças não serem observadas em suas necessidades e desejos. E se hoje elas são consideradas, na maioria das vezes tem relação com o que podem representar na vida adulta, torna-se uma preocupação como problema social ameaçador, pois é preciso pensar a infância como um grupo geracional e que precisa vivenciar e participar da sociedade como sujeito ativo.

através da análise do cotidiano familiar ou da convivência nas Instituições durante o período de ensino. Os estudos e pesquisas, portanto, não estavam ancorados no conhecer sobre a criança, nem mesmo de pensar a infância com olhar mais investigativo. Todo esse movimento durou até os anos de 1990. Para Marchi (2010a), o fato de que o foco da investigação esteve sempre voltado a estas instituições (família e escola) e aos processos de socialização e o fato de não terem sido estudados com autonomia conceitual fez com que o estatuto de ator social lhes tenha sido muito comumente negado⁹.

A relevância da sociologia da infância foi defendida pela primeira vez na década de 1930, por Marcel Mauss, no entanto, ficou ignorada por muito tempo. Partindo desse princípio a sociologia da infância faz crítica à forma com que a criança era compreendida, marcada apenas por uma “presença ausente”, ou ainda uma espécie de “fantasma onipresente”, que aos olhos de Sirota (1994), à criança não era reconhecida de nenhuma forma de protagonismo social e raramente considerada como objeto de estudo por si somente.

Giddens (1989), explica que a invisibilidade da criança nas ciências sociais pode ser por conta do “consenso ortodoxo” que teria dominado até os anos de 1960 os meios sociológicos.

A Sociologia da Infância surge num contexto marcado por novos quadros teóricos, cuja importância de estudos vai além da própria Sociologia e vieram a legitimar discussões de temas comuns entre ciência diferentes, permitindo a reflexão de outros olhares. É a partir da aproximação das ciências sociais com disciplinas de outras áreas na discussão dos temas infantis que surgiram grandes estudos que romperam paradigmas culturais pedagógicos, como os estudos chamados “retorno do ator” à cena teórica (Marchi e Sarmiento, 2008)¹⁰.

Os estudos sociológicos sobre a infância também ganham sustentação através de discussões sobre a socialização através de dois modelos: determinista/funcionaista e construtivista.

2.1.1 Modelo determinista/funcionalista

Para compreendermos melhor o modelo determinista, podemos partir de que nesse contexto a sociedade apropria-se da criança. Porém aqui se encontra um entrave quando o individualismo era essencialmente rígido em épocas passadas. E assim, Corsaro (2011), explica que a sociedade atuava como determinante no comportamento do indivíduo. Pensando desta forma, a solução foi encontrar

⁹ Uma crítica de Qvortrup (1999, cit Marchi e Sarmiento, 2008, p. 106), trata de que “a ‘familiarização’ e a ‘escolarização’ das crianças não é somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também um modo metodológico de despojar as crianças do seu direito de serem notadas e ouvidas!”.

¹⁰ Embora ao falar de modelo construtivista, nos cabe apontar os pontos mais sensíveis, pois, o foco do desenvolvimento individual nos parece de forma clara quando refere-se ao processo da criança de tornar-se um adulto. Aqui nos cabe também lembrar que outra limitação da psicologia do desenvolvimento construtivista é a preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta. (Corsaro, 2011).

uma maneira que denunciasse o modo como a sociedade tomava a posse em relação à criança. Que por fim, tomada pela sociedade desempenha um papel passivo. No entanto, ainda pensando o modelo determinista, duas novas abordagens surgem: o modelo funcionalista e a perspectiva da reprodução social e cultural.

O modelo funcionalista procura manter a ideia da ordem e de equilíbrio na sociedade propondo que as crianças sejam instruídas a contribuir. Voltando as décadas de 1950 e 1960, tratava-se a socialização da criança como a necessidade de internalizar a educação dada pelos pais e de caminhos que possibilitassem que essa ação se efetivasse. Podemos citar Alex Inkeles (1968), que faz sua defesa na socialização da criança “voltada para o futuro” com um olhar no sentido de se encaminhar o funcionamento da sociedade de forma contínua.

Nessa perspectiva funcionalista Talcott Parsons numa visão da socialização de Inkeles compreende a criança como uma ameaça à sociedade. Como definição de sociedade, Parsons afirmava que era “uma rede intrincada de interdependentes e interpenetrantes” (Parsons e Bales, 1955). Completa, ainda que, para a criança internalizar o sistema social, ela perpassa pela família, e conforme cresce, são como uma sucessão de ondas ampliadoras que irradiam para outras partes do sistema, explica como um processo cíclico e por meio de um treinamento formal para aceitar seguir normas sociais. (Corsaro, 2011).

Sendo difundidas as perspectivas da reprodução social e cultural, a abordagem funcionalista acaba por perder espaço no campo da sociologia em relação às questões da infância. Para alguns teóricos que apontam a tão falada internalização, poderia estar “camuflando um mecanismo de controle social, o que acabaria ocasionando a reprodução da desigualdade social” (Bourdieu e Passeron, 1997, cit Corsaro, 2011). Daí podemos perceber também que as teorias da reprodução social e cultural revelaram como a educação está a serviço das classes dominantes, transformando as desigualdades escolares e que são as crianças provenientes de meios mais desfavoráveis, as que mais tem insucesso escolar e mais abandonam a escola.

2.1.2 Modelo construtivista

Bourdieu (1977) nos apresenta um papel mais ativo para a criança, propondo um distanciamento do determinismo. Entretanto, ainda essa concepção de socialização limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural, justamente quando deixa de lado as percepções infantis que pode fornecer a mudança cultural. Podemos entender assim que para alcançar um modelo que tenha um olhar voltado para a criança ativa é preciso levar em conta as contribuições

do construtivismo.

Sendo assim, percebemos um modelo construtivista, na qual a criança se apropria da sociedade, e reconhecemos nesse sentido, que estudos dentro da sociologia num viés da socialização inicial recebem influências de teorias da psicologia do desenvolvimento. O psicólogo suíço Jean Piaget foi o representante da abordagem construtivista, como estudioso da evolução do conhecimento em crianças. Por acreditar que as crianças desde os primeiros dias de nascimento, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções - estruturas mentais de seus mundos físicos e sociais (Corsaro, 2011). E, quando Piaget (1973) traz os estágios do desenvolvimento das crianças, auxilia a sociologia a compreender que as crianças realmente percebem e organizam seus mundos de forma diferenciada do adulto. Corsaro (2011) considera que Piaget trata da questão do equilíbrio de maneira que se tornou importante por ser uma força central que impulsionou a criança ao longo das etapas do desenvolvimento cognitivo¹¹.

Outro teórico construtivista é o psicólogo russo Lev Vygotsky, assim como Piaget (1978), Vygotsky aponta o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. Portanto, nas palavras de Corsaro (2011), Vygotsky acreditava “que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão ligadas na sociedade”. Num resumo das semelhanças entre as teorias de Piaget e Vygotsky podemos dizer que o primeiro trata o desenvolvimento humano como basicamente individualista, enquanto o segundo é essencialmente coletivo.

Piaget trabalhou mais sobre a natureza e as características dos processos e estruturas cognitivas, entretanto, Vygotsky trabalhou para especificar os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização, reprodução da cultura e da sociedade. Podemos encontrar em Vygotsky (1978), dois conceitos importantes para compreender melhor o processo de internalização, apropriação e reprodução¹¹.

A própria noção de internalização para Vygotsky “cada função no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde no nível individual” (1978). Isso nos revela que nossas habilidades sociais e psicológicas-cognitivas, comunicativas e emocionais, estão ligadas a nossas interações com outras pessoas. E também Vygotsky (1978), trata da linguagem como ferramenta cultural e destaca ainda a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, quando a criança já é capaz de solucionar seus próprios problemas e o nível

¹¹ “Um princípio – chave da visão de Vygotsky é a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo. Vygotsky argumenta que a linguagem e outros sistemas de significado (escrita, filmes, etc.), assim como sistemas de ferramentas (objetos materiais tais como máquinas), são criados pela sociedade ao longo da história e são alterados com o desenvolvimento cultural. Assim Vygotsky afirma que “as crianças por meio da aquisição e utilização da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento das gerações”. (Corsaro, 2011, p. 27).

de desenvolvimento potencial, quando consegue resolver seus problemas com auxílio de um adulto ou de seus colegas.

Para Corsaro (2011), esse destaque sobre o ponto de chegada do desenvolvimento é também interesse para muitos psicólogos desenvolvimentistas na noção de internalização de Vygotsky, pois ele destacou que as interações coletivas infantis tanto em nível interpessoal quanto em nível intrapessoal em sua teoria de apropriação infantil da cultura. No entanto, tem ocorrido muitos equívocos em pesquisas que acabam por colocar muita ênfase na segunda fase da internalização. Equívoco este, que empurra as ações coletivas da criança com outras pessoas para um plano de fundo e sugere que a participação do ator na sociedade ocorre somente após a internalização.

2.2 O contributo da sociologia da infância

A partir da colaboração de Corsaro (2011), é proposto o termo reprodução interpretativa, ele explica que o termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, pois 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. Explica ainda, que o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. Este termo traz também a sugestão de que “as crianças estão por sua própria participação na sociedade, ainda que restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” considera Corsaro (2011). Afinal, as crianças e a infância acabam por sofrer as alterações da sociedade e da cultura que as cercam.

Destacam-se dentro da reprodução interpretativa, a importância da linguagem, das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas. Na linguagem e rotinas culturais, para a reprodução interpretativa temos a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais, tratando da importância da língua para a participação das crianças em sua cultura, considerando que estas rotinas permitem as crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão do pertencimento a um grupo social. Corsaro (1993) relata: “Descobri que a ‘teia de aranha’ é um dispositivo investigativo eficaz ou uma metáfora para conceitualizar a reprodução interpretativa”.

Esta ‘teia de aranha’ da qual se refere acima, trata-se de uma forma de gráfico em que se posicionam os campos existentes em torno da criança e da infância, permitindo a participação da vida em sociedade onde a criança está partindo da família de origem para os campos educacionais, campos

familiares, campos comunitários, campos econômicos, campos culturais, campos religiosos e campos políticos e são esses campos que envolvem a criança desde quando está somente na família, depois na pré-escola, na pré-adolescência, na adolescência e na idade adulta. Isso enquanto muitas teorias do desenvolvimento veem a criança de forma isolada, adotando uma 'visão linear do processo de desenvolvimento'. Numa perspectiva da infância atrelada a um conjunto de estágios do desenvolvimento na qual habilidades cognitivas, emocionais e conhecimentos são vistas apenas como uma preparação para a vida adulta. (Corsaro, 2011).

O modelo de 'teia de aranha' apresentado nos traz a ideia de que a criança está sempre participando e integrando duas culturas: a das crianças e a dos adultos. Considera-se a complexidade dessa interligação de culturas ao examinar suas atividades coletivas com outras crianças e adultos, onde é preciso considerar as crianças como parte de um grupo social que tem seu lugar na estrutura social mais ampla. Questões estas, que corroboram com as palavras de Mistral: "Para muitas coisas que precisamos nós podemos esperar. As crianças não. Para elas não podemos responder "amanha". O seu nome é "hoje". (Mistral, 1938).

Segundo Corsaro (2011), a reprodução interpretativa se dá quando as crianças participam coletivamente na sociedade. Esse autor, vem apontando que teorias sociológicas da infância precisam deixar de lado a doutrina individualista que trata o desenvolvimento social infantil como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança.

Assim, na "perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução, pois para esta visão de socialização é fundamental para que haja o reconhecimento da atividade coletiva e conjunta, como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si". Importante mencionar que o termo socialização ganhou uma conotação confusa, de aspecto individualista e progressista que tem se mostrado ganhando terreno para atuar. Estudiosos da sociologia da infância alertam que ao pensar esta palavra muitas pessoas se remetem a formação e preparação da criança para o futuro (Thorne, 1993, p. 3-6; James, Jenks e Prout, 1998, p. 22-26, cit Corsaro, 2011).

A socialização como importante trabalho contribui para o conhecimento acerca da criança e sua relação com a sociedade. É grande o número de pessoas que entendem a socialização inicial na família quando a criança é vista separadamente da sociedade, com a ideia de ser moldada. Assim, por meio dessas discussões cresce os estudos e tentativas de conhecer ainda mais sobre a criança e a infância.

3 CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Os primeiros movimentos pela Sociologia da infância começaram a aparecer na década de oitenta nos principais centros da Europa. As primeiras manifestações dos pesquisadores da área tiveram como preocupação ou causa central, o fato de que as crianças não tinham em nenhuma disciplina acadêmica até então, uma porta-voz identitária que se comprometesse em legitimar todo o seu legado cultural. (Marchi, 2010b).

A infância era vista como uma fase passageira, necessária de cuidados, mas não por si mesma, tão só para garantir a chegada à fase adulta. As crianças sempre foram percebidas como tendo vez, porém dificilmente como tendo voz. E é isso, a não consideração do que elas têm a dizer, se constitui talvez no grande problema de tudo, uma verdadeira “grosseria” por parte dos adultos, uma falta de humildade enorme de pensar que só porque são crianças não deveriam ter suas opiniões levadas a sério. Basta observarmos que, a criação da frase: cala boca menino! Não foi criada pelas crianças. (Santos, 2014).

3.1 Corrente estrutural

Na corrente estrutural destacam-se as condições estruturais em que as crianças se situam e praticam suas ações. Nessa corrente é dada ênfase à infância como categoria geracional a partir de uma perspectiva macroestrutural que considera a predominância de indicadores demográficos, econômicos e sociais com o objetivo, de entender as relações que a infância tem, com categorias geracionais diferentes, e de que forma, essas relações interferem ou não em todas as estruturas sociais.

Essa corrente traz a infância como categoria social independente dos membros que a constituem, assim, as crianças como indivíduos, ainda que aconteça alterações em relação e em consequência de mudanças na forma estrutural da sociedade e portanto, em suas articulações simbólicas. Assim como, nas palavras de Qvortrup (1999), sobre a percepção do modo como a diminuição do número de crianças do Ocidente, e que, tais números trazem a preocupação com a renovação das próximas gerações.

3.2 Corrente interpretativa

A corrente interpretativa é a que caracteriza a maioria dos estudos dentro da Sociologia da

Infância. Para Sarmiento e Marchi (2008), é nessa corrente que se dá a integração das crianças a uma categoria geracional permanente e que as crianças constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida. Outro aspecto relevante é o conceito de “reprodução interpretativa”, que ultrapassa a simples reprodução, e perpassa toda a capacidade que tem as crianças, nas interações com seus pares e também da interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos (Corsaro, 1997).

E ainda, Sarmiento e Pinto (1997) evidenciam que toda autonomia conceitual da infância, proposta pela sociologia da infância não quer dizer estudar a criança de forma isolada das relações sociais, o que os autores chamam de ir na contramão do pensamento relacional, de relevância dentro da sociologia. Nas palavras de Prout (2005a), a compreensão da complexidade e ambiguidade da infância, enquanto fenômeno contemporâneo, além de ser instável está ainda em seu início, o que tem feito com que a sociologia da infância esteja unindo esforços para “arranjar um espaço” para a infância na sociologia moderna.

E que não são apenas, as constatações teóricas que asseguram o desenvolvimento da sociologia da infância, que na realidade se dá, para que seja possível, este desenvolvimento do surgimento da pressão da agenda contemporânea da situação social da infância. (Sarmiento e Marchi, 2008)¹².

Nesta corrente destacam-se os trabalhos empíricos, os métodos etnográficos, estudo de caso e também estudos com abordagem qualitativa. Destacam-se também a desconstrução do imaginário social sobre a infância, a ação social (agência) das crianças, assim como as culturas intra e intergeracionais “culturas da infância”, estando as crianças no interior das instituições, estando no espaço urbano, sendo junto a mídia e as TIC (tecnologias de informação e comunicação), e ainda, os jogos, o lazer e a cultura lúdica “infantil” (James e Prout, 1990; Corsaro, 1997; James, Jenkes e Prout 1998, cit Sarmiento e Marchi, 2008).

3.3 Corrente de Perspectiva Crítica

Quanto à perspectiva crítica, Sarmiento e Marchi (2008, p. 92), consideram que ainda que a margem das perspectivas acima mantem-se na concepção de que a infância é ao mesmo tempo uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” no sentido de viverem em

¹² Ainda de acordo com os autores citados acima, trazem relatório da Unicef (2005), que retrata a situação das crianças no mundo e é assim intitulado: “Uma geração sob ameaça”, são através de indicadores que mostram as precárias condições de vida das crianças no mundo. Onde enfatizam como mais forte e temido fator de risco, o aumento das desigualdades sociais.

condições especiais de exclusão. Para esta corrente, a sociologia da infância, só poderá efetivar suas finalidades, se houver contribuições para a “emancipação social” da infância. Em termos de estudos e investigação-ação ou investigação-participativa são preferências. Desta forma, essas três correntes, se integram formando também três conceitos importantes e, portanto, estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a práxis.

Por meio do olhar dos sociólogos em relação ao descaso com as crianças, começaram a surgir algumas teorias com o objetivo de avaliações, interpretações e conceitualizações para uma classe social ainda tão marginalizada, como as teorias com perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, onde o pensamento de que a fase infantil é consequência puramente biológica ganha novas avaliações o que contribui para que as crianças sejam vistas como desde muito cedo capazes de construir a sua cultura (Corsaro, 2011).

Com isso, destacam-se dois importantes modelos: o modelo determinista, na qual o papel da criança é passivo e que pode ser vista nas palavras de Corsaro (2011), como “ameaça Indomada”, no sentido de ser controlada e treinada. Já o modelo construtivista, vê a criança como agente ativo numa perspectiva de construção do seu mundo social sendo o seu lugar nele reconhecido como um “ávido aprendiz” (Corsaro 2011, p.19).

É importante registrar que na sociedade atual, ainda ocorre por parte dos adultos a invisibilidade da infância. Todas as contribuições que mencionamos acima, de muitos estudiosos, ainda não determinaram o fim desta invisibilidade. E ela está no seio das famílias, no interior das instituições educacionais, nos espaços com crianças institucionalizadas, ou seja, em todo o contexto social, que traz consigo os reflexos da imposição social da sua trajetória. Muitas vezes o cuidado e respeito pela infância por parte dos adultos, professores, pais e mães que por exemplo, não costumam se aproximar das áreas de brinquedo para brincar ou participarem com as crianças, mas sim para impor limites, ditar regras, chamar a atenção. Este assunto ganha destaque no próximo capítulo, onde a abordagem acontece entre as relações crianças e Família e crianças e Centro de Educação.

CAPÍTULO II
SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: FAMÍLIA, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
“OFÍCIO DE CRIANÇA” E “OFÍCIO DE ALUNO”

1 DA FAMÍLIA AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Tratar do tema “ofício de criança” e “ofício de aluno” requer que estes conceitos sejam compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância, no sentido da criança como construção social.

Sirota (2001), revela que a emergência da atual sociologia da infância, poderia ser simbolizada pela aparição da noção de “ofício de criança”, este que no âmbito da sociologia francesa, recebe o nome de “*métier d’enfant*”, termo este, que inicialmente foi usado na literatura pedagógica francesa, por uma inspetora da escola maternal, com a ideia de definir uma escola que houvesse a possibilidade de acontecer livremente os processos de maturação e desenvolvimento das crianças e depois disso, passou para o campo da sociologia, situação que fez com que fosse percebido o “ofício de aluno”.

Este termo “ofício de aluno” também ganha expressão na análise realizada por Chamboredon e Prévot (1982), ao comentar a obra registrada por aquela inspetora pedagógica. Embora este termo “ofício de aluno” tenha se expandido anos depois com a obra do também sociólogo Philippe Perrenoud (1995). E foi num trabalho de abordagem metodológica de pesquisa-ação, com objetivos da reformulação da educação francesa que aparecem outras possibilidades de análise do “ofício de aluno”. (Sirota 1993a). Para tanto, Sirota (1993b) e Sarmento (2000b), são expressões que desenvolveram seus estudos focalizando o “ofício de aluno” e propagando teoricamente a expansão do tema.

Esta mudança ocorre quando a criança deixa de estar apenas no espaço doméstico e estritamente familiar para um espaço ampliado, cheio de interações como promove a instituição educacional e também para os profissionais que estão na instituição e que novos traços e formas de desenvolver suas atividades vão ser necessários para interagirem com as crianças que estão chegando no ambiente educacional. Desta maneira, ao sair do campo familiar e passar a se relacionar com outras pessoas, ocupar novos espaços e de estar entre família e instituição educacional com seus pares, o torna um aprendiz do “ofício de aluno”, do “ofício de filho” e de “bom colega”. Essa aprendizagem acontece porque existe a participação das famílias, dos professores, e de seus pares, o que também para Sarmento (2000b), as crianças desempenham um papel diferenciado de outros papéis, e é justamente esse seu “ofício”. E por isso, a criança tem um “ofício” que a diferencia de

outros papéis sociais de outras pessoas e grupos sociais,

Segundo Perrenoud (1995), as participações que acontecem na interação da criança na instituição educacional, acabam por caracterizar-se por um ofício, uma vez que tarefas determinadas por adultos se tornariam uma ocupação, assim conhecida e nomeada por todos na sociedade. A criança vai incorporar novos valores sociais, e ainda mais do que isso, a criança é participante ativamente da construção de uma identidade, que tem referências de um tempo, um espaço, um grupo, uma linguagem determinados. E tudo acontece no meio e na interação com a instituição de ensino.

Para Sarmiento (2000b), “forma-se toda uma ordem social com determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece familiar porque estamos acostumados a ele”. São nestes modos de se relacionar no espaço educacional, que acontecem o aprendizado de novos saberes e a criança passa a conhecer variadas experiências e vivências que fazem com que a criança crie novos hábitos, novos valores e outras maneiras e formas de se encontrar como “ofício de aluno”.

As preferências dos pais pela escola dos filhos, todo o aparato para que a criança aprenda a ler e escrever desde cedo, o acompanhamento do cotidiano educacional na instituição de ensino, os discursos e narrativas repetidas favoráveis à relevância da aprendizagem para toda a vida do indivíduo, vão de encontro aos incentivos de inúmeras e variadas famílias que criam espaços em seus cotidianos domésticos, o que podemos chamar de propícios a maior relação com conhecimentos e aprendizagens e acesso à cultura, que por sua vez contribuem ainda mais para o melhor desempenho na instituição de ensino e conseqüentemente ao “ofício de aluno” (Nogueira; Romanelli; Zago, 2003).

Dos processos que acontecem no interior das instituições educacionais, percebe-se que o “ofício de aluno” ocorre quando a criança “aprende as regras do jogo” no interior da instituição educacional, no momento em que são explícitas as formas para ser um “bom aluno”, não tratando somente de suas possibilidades de aprendizagem, mas de ter a pré-disposição para “jogar o jogo” que se estabelecem na escola e, principalmente, estar disposto a participar da dualidade entre o conformismo e a competência. (Marchi, 2010a, p. 192).

Percebe-se que o currículo não trata apenas do aspecto formal, mas do “currículo oculto”, definindo as regras que não são descritas, mas necessárias no contexto do processo pedagógico, tornando-os um “nativo da cultura escolar”, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de vivenciar ou desempenhar o “papel de aluno” sem transgredir a ordem estabelecida nas instituições de ensino (Sirota, 1993b).

Marchi (2010b, p. 190) relata que “ofício de criança” e “ofício de aluno” traz em seu conceito complexidades ao estar entre a sociologia da educação e a sociologia da infância, podendo ser

encontrados concepções clássicas contemporâneas em que se destacam o caráter “negociado” e de “construção” da identidade pelo indivíduo.

Em Sarmiento (2000b), compreende-se que temos a “significação explícita” da expressão “ofício de criança” desvendando uma raiz funcionalista quando as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhes são socialmente atribuídas. Sendo assim, o fato de ser criança é exercer o papel social que notadamente é atribuído a todos que estão na infância. O “ofício de criança” tem sua principal expressão no “ofício de aluno”. Para Sarmiento o fato de que aprender as “regras do jogo escolar” podem ser demasiadamente difíceis às crianças pois são “induzidas compulsivamente” ao “ofício de aluno”, quando cabem a elas realizarem tarefas com sucesso independente de as terem escolhidas ou não, das quais muitas das crianças nem compreende e tão pouco tem por estas tarefas qualquer interesse.

Marchi e Sarmiento (2008) relacionam o foco da sociologia da educação em relação à escola que está historicamente ligada a fundação desta disciplina pelo sociólogo Emile Durkheim no final do século XIX, assim como esteve fortemente presente na reelaboração por Talcott Parsons no século XX. Nomeadamente esta vertente estrutural-funcionalista esteve atenta às funções das instituições sociais centrais.

Discute-se aqui, portanto, o processo de socialização, para Marchi (2007b), a “socialização da criança como processo vertical de inculcação e transmissão de valores e saberes aos ‘imatuross’ visa a formação que indivíduos plenamente destinados que encontram na visão funcionalista da educação o paradigma da criança como um “projeto político do outro”.

A partir dessa colocação, é relevante trazer as palavras de Mollo-Bouvier (2005), vendo a socialização como um processo contínuo, portanto, múltiplo em sua direção e fins. Traz na sua fusão funcionalista, que além da forma, também limita os agentes do processo de socialização e os territórios em que este tem lugar. Assim, reconhece que novos campos na contemporaneidade se abrem ao processo de socialização da criança, antes tão somente considerado pelas instituições família e escola, mas as crianças e a infância são tomadas com ‘alvo’ pelo mercado e a mídia.

Segundo Plaisance (2004a), justamente acontece grandes transformações por conta da industrialização e do mercado de trabalho aberto às famílias, principalmente em países desenvolvidos, em que as crianças por conta desta situação de trabalho, estão indo frequentar cada vez mais cedo a escola infantil. Desta forma, o sentido clássico da socialização dá espaço a uma perspectiva interacionista, considerando a socialização um processo contínuo ainda que sofra constantes ajustes no sentido do indivíduo sobre ele mesmo e em relação ao outro, assim como ao ambiente social. Nesse contexto, Sirota (2005), trata da mudança que vem ocorrendo no novo estatuto da infância e

que “atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização neste rearranjo próprio da contemporaneidade, onde a criança é levada a construir um ‘quebra-cabeças’ de referências e normas”.

Segundo Pinto (1997, p.58), “a socialização não é, uma espécie de ‘programação cultural’ em que a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato com a criança desde que nasce um ser ‘ativo’ neste processo”. Ao contrário, os sociólogos da infância defendem que as crianças são conscientes de seus sentimentos, que tem ideias, desejos, expectativas e são perfeitamente capazes de expressar tudo isso. Portanto, “já é uma discussão o fato das crianças terem alguém que lhes ouça e as leve em conta”¹³.

Para Sarmiento (2011a), é preciso tratar da infância como um grupo do tipo geracional permanente. Uma vez constituído por crianças, passa por renovações constantemente pela própria natureza do nascimento e crescimento do ser humano. Apesar de não ser possível apenas de forma convencional estabelecer qual a idade caracteriza o final da infância, também traz à tona as diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia, etc., chamando a atenção para a diferenciação que se dá nas desigualdades sociais, nas oportunidades e nas condições de vida.

Nas práticas sociais direcionadas para as crianças e as maneiras de ação destas, e que muito além de tudo isso, existem elementos comuns da realidade social da infância, que são as questões relacionadas à vulnerabilidade e dependência social econômica e jurídica dos seus membros; também a falta de direitos cívicos e formais; ainda o conjunto de concepções produzidas socialmente que vem referenciar o que é ser “criança”¹⁴.

Sarmiento (2011b), diz que a escola pública, desde sua criação até o final do século XVIII, quando a frequência do aluno passa a ser obrigatória se inicia um processo de institucionalização a partir da metade do século XIX, situação que vai se expandindo até hoje sem interrupções de forma a constituir-se como um espaço institucional de pertencimento das crianças por excelência. A família nuclear que se constituiu amplamente, entre tantas outras formas de agrupamento familiar que houveram entre eles, como o clã, a família ampliada, a família poligâmica, etc., lugar este que vinculou o pertencimento da criança afetivamente.

¹³ Compreendendo que dentro destes elementos que se tornam comuns sofrem as alterações com o passar dos tempos. Assim, a história marca a geração da infância. (Pinto 1997).

¹⁴ Em Prout (2005a), na sua obra intitulada o futuro epistêmico dos estudos sobre infância, o autor trata criticamente das formas que está sendo compreendida a infância e faz um relato historicamente desde o início lá no século XX. Considera que a “abordagem redutora”, portanto, aquela que explica a infância em um único princípio, onde pode ser biológico ou social e a outra “abordagem aditiva”, que tende a levar em consideração um misto entre instância da natureza e da cultura para constituir a infância. Por isso, o autor enfatiza a importância da infância ser vista ao mesmo tempo como parte da cultura e da natureza e que não devem ser conduzidas de formas distintas, autônomas ou puras, portanto, deixando de lado qualquer visão dualista, dicotômica entre natureza e cultura. E ainda nessa mesma obra de Prout (2005b, p. 75), afirma que investigadores, conhecedores do caráter ‘híbrido’ da infância, portanto, constituídas por ‘redes heterogêneas da realidade social’ que são ao mesmo tempo reais como a natureza narradas como o discurso e coletivas como a sociedade.

Outra questão diz respeito a um conjunto de saberes institucionalizados sobre “a criança normal”, associados à natureza médica, psicológica e comportamental, onde se tornou muito importante a psicologia do desenvolvimento com a visão da criança como ser biopsicológico, em processo de maturação e crescimento; e ainda a administração simbólica, mostrando de maneira implícita e explícita as regras de inclusão, interdição, compulsão e de reconhecimento da criança num codificar progressivo, exemplo: as primeiras Declarações dos Direitos das Crianças até a atual legislação decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Todas estas ações a favor da infância (Sirota, 1993b; Perrenoud, 1995, cit Sarmiento, 2011b, 68), contribuíram por dois séculos e meio para que a criança conseguisse alcançar um lugar social próprio. É nessa trajetória que se estabelece o “ofício de criança”, sendo assim, um conjunto de ações que se espera que a criança desempenhe, embora, foi concebido como “ofício de aluno”.

No caso da família nuclear, que foi dominante, sofreu muitas alterações e hoje convive com múltiplas formas de agrupamento familiar, portanto, perde o estatuto simbólico da “forma verdadeira de família”. As tecnologias comportamentais expandem-se colocando sob ameaça o lugar de centralidade da psicologia do desenvolvimento¹⁵.

2 “OFÍCIO DE CRIANÇA” E “OFÍCIO DE ALUNO” - SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Certamente, para que o “ofício de criança” fosse realmente reconhecido, não podemos deixar de citar que além de todas as transformações sociais transcorridas com o tempo, a orientação dos discursos psicológicos conduziu esse reconhecimento, defendendo que é na primeira infância que se constitui os alicerces da personalidade, que iriam culminar na plena formação da inteligência.

Assim, com a descoberta das possibilidades intelectuais da criança associada à prática das teorias de aprendizagem é que começa a se desenhar os pressupostos para discussões acerca de um “ofício de criança” com uma lógica autônoma. A descoberta das potencialidades intelectuais da infância começa com o precoce domínio que toda criança tem no trato artístico. Se esse domínio não se evidencia na execução dos traços, ele se insinua na decisão da criança em fazer desenhos do seu jeito ou a pedido dos adultos.

A criança desenha tudo, é só pedir. Com isso, também se deu a inversão de uma “arte infantil” ou ingênua, provando que a criança também é uma produtora artística.

Para Chamboredon e Prévot (1982, p. 60), “o processo de invenção e remodelação dos

¹⁵ Postaman (1983), relata que “essas mudanças não exprimem uma condição apocalíptica da infância, pese embora a reiterada proclamação da morte da infância”.

programas, do material, das práticas pedagógicas, é invenção do “ofício de criança”. No entanto, alguns fatores contrariam a dinâmica de transformação das escolas infantis como a morosidade institucional e o conservadorismo dos agentes educacionais que não conseguem discernir os limites de cada processo de invenção”. Agindo dessa maneira, os profissionais envolvidos na aprendizagem das crianças, nunca souberam de fato qual é o melhor momento para a sua mediação em casos que necessitem de posturas reguladoras.

E mais importante ainda, é a sensibilidade por parte dos profissionais envolvidos no processo de educação das crianças, e que estes, melhores que outros, saibam sem sombra de dúvidas separar o que venha a ser o “ofício de criança” para que os objetivos do ensino sejam bem alinhados com a fase do desenvolvimento intelectual delas. Não acontecendo a confusão de conceitos por exemplo entre “ofício de criança” com “ofício de aluno” propriamente dito, uma vez que a linha que os separa é tênue, o que implica na tomada de decisão por profissionais capacitados que tenham sempre em mente que a criança tem que ser tratada como ela própria. Afinal, até quando o “ofício de aluno” é um componente do “ofício de criança?” Ou ainda, “ir à escola será viver ou preparar-se para a vida?”, os adultos respondem: “as duas coisas” (Perrenoud, 1981). Mas como agir no caso de conflito ou ambiguidades?

Do ponto de vista conceitual não restam dúvidas atualmente, tanto um ofício quanto outro exerce um gênero determinado de trabalho e retiram dele seus meios de se estabelecer. Então, falar do “ofício de aluno” de um ponto de vista semântico e histórico e social é aceitável e reconhecido na sociedade. O problema é que em muitos casos, o professor não exerce o seu ofício de professor, sendo assim, como esperar que o aluno exerça o seu “ofício de aluno?”. Perrenoud (1995, p. 16) fala do “*ofício sui generis*”, explicando que ele é assim porque: é menos livremente escolhido que qualquer outro; depende fortemente de um terceiro, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores, e, nomeadamente, na sua fragmentação e na sua relação no tempo; exerce-se permanentemente sob o olhar e o controle de terceiros. Não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter.

Existem ainda atores que induzem um sistema de trabalho pedagógico cujos traços gerais são bem conhecidos (Perrenoud, 1981), como o exercício intensivo do “ofício de aluno”, se intensivo e perverso, melhor dizendo, também pode produzir efeitos perversos como a dificuldade na negociação entre alunos e professores, trabalhar só por causa da nota, construção de uma relação utilitarista do saber, avaliações puramente formais, um controle exagerado por parte dos professores, falta de interação entre professores e alunos, ou seja, cada um no seu papel: vocês lá e eu cá.

De acordo com a natureza multidisciplinar que percorrem os caminhos da escola, o “ofício de aluno” é hoje um conceito integrador que se evidencia por diversas portas de entrada. É preciso levar em conta, as relações entre a família e a escola, as modernas práxis de ensino, o tipo de atividade em sala, o currículo real, o currículo escondido e demais transposições didáticas que venham a surgir.

O que acontece ainda em muitas escolas é a falta daquilo que podemos chamar de revolução pedagógica. Nessas escolas, os métodos de ensino não são ativos, não são diferenciados, não se trabalha seguindo projetos. É lógico que em instituições assim, a negociação com os alunos é um discurso, o que compromete o “ofício de aluno”.

3 A FAMÍLIA: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

3.1 A família e novas formas de convivência

O conceito de família obviamente começou a constituir-se com o passar dos tempos em decorrência de diversas transformações sociais. No entanto, são nos primeiros cinquenta anos do século vinte que os estudos acerca da família adquirem uma abordagem científica e de perspectivas universais. É a partir desta época, que os especialistas no assunto direcionam suas pesquisas e considerações a problemas sociais como: interação familiar, estabilidade matrimonial, questões éticas dentro da família, aceitação de grupos minoritários e a sua relação com a família, inclusão profissional dos familiares, conduta problemática dos filhos, conduta problemática dos filhos, laços familiares de dependência e uma série de questões de significante relevância¹⁶.

Outro aspecto importante a observar, é a diversidade teórica e metodológica pela qual se encaminhava o contexto social nos primeiros cinquenta anos, tendências multidisciplinares que acabou rompendo a dicotomia entre os setores público e privado do mundo familiar, contribuindo para um avanço igualitário em todos os níveis sociais¹⁷.

Segundo Ramos (2002), a família além de possuir o poder de transferir novas formas de convivências a outros contextos sociais, ela também consegue transcender as funções socializadoras a fim de converter-se no principal núcleo educativo, sendo através da tentativa desse convertimento, que

¹⁶ O início do desenvolvimento de fato, de uma teoria sobre a família que merece destaque, acontece com a publicação de Burr, Hill, Nye e Reiss (Ramos, 2002, p. 19-79), na América do Norte, intitulada *Contemporary Theories about Family*. Trata de aspectos sociais variados que envolvem a família como: fertilidade, gerações, trabalho das esposas, das mães, interação familiar, qualidade e estabilidade no matrimônio, e outros.

¹⁷ Em 2007 o psiquiatra Içami Tiba, ressalta que devido a “correria” dos tempos atuais, as falhas na formação familiar e escolar acabam criando pessoas desesperadas para serem cidadãos, o que os levam, por causa desse afã de desespero, a falta de consideração de valores, sobretudo a coisa que não se compra como a ética e a disciplina por exemplo. É por isso que devemos considerar sempre, que a família é o primeiro contexto socioeducativo de valores. É a família que constitui o post-chave para orientar seus filhos em busca de critérios que os ajudem a formar os bons valores e seguindo “arisca” que todo esse contexto só se tornará uma realidade se todos os familiares conviverem num saudável ambiente participativo.

as famílias perpassam todas as consequências dos desafios culturais, históricos e evolutivos necessários a sua própria definição. Em Ramos (2002), encontramos notável redefinição do conceito de família, quando ele enfatiza que a família converte-se de função essencial para um núcleo educativo estimulador de identidade pessoal e social, encontrando dificuldades porque alguns valores de ontem não lhe servem mais.

Para Castilho (1998, p. 412), “é um desafio para os profissionais da educação no estudo da família, potencializar a competência dos valores de pais e mães neste campo, desenvolvendo programas para a educação de valores da família para o qual o ser humano não pode viver sem valores”. Devemos ter em mente que uma sociedade sem nenhum valor seria impossível prosperar, pois com o passar do tempo ela acabaria se extinguindo devido à carência de valores. Dá mesma forma, não é possível conceber a saúde do corpo humano carente das vitaminas essenciais. Porém, a principal discussão não seria a condição vital desses valores, mas para quem servem de fato esses valores uma vez que, conforme detalha Castilho (1998, p. 413), “de acordo com o ponto de vista da condição humana, os valores são para alguém ou não são para ninguém”.

A família é que constitui o “ponto-chave” para orientar seus filhos em busca de critérios que ajudem a formar bons valores e seguindo “a risca” que todo esse contexto só se tornará uma realidade se todos os familiares conviverem num saudável ambiente participativo¹⁸.

Segundo Bruschini (2000), a família patriarcal que se caracterizava pela união do casal e seus filhos legítimos e que ali havia espaço para parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos, sob o mesmo teto, na casa grande ou na senzala.

Um dos aspectos mais relevantes, que temos que levar em conta para entendermos a formação do contexto familiar brasileiro é sem dúvida o cunho multiétnico e pluricultural que se transformou com o passar do tempo dentro da imensa territorialidade do país. Essa diversidade étnica e cultural é resultado de um longo período de colonização que o Brasil sofreu subjugado a países europeus que primeiramente começaram a dominar as técnicas da navegação marítima intercontinental. Durante os primeiros séculos de colonização, o modelo vigente de organização familiar foi o patriarcal, sustentado pela economia rural imposta pelos portugueses, que inicialmente subjugaram o povo indígena que já viviam em terras brasileiras muito antes deles aportarem. E depois, com a importação de escravos negros, desconstruíram também a cultura familiar desses grupos que

¹⁸ Tantas mudanças que foram acontecendo nos tempos modernos e que foram alterando as configurações da família brasileira, dando origem a variados modelos de família. Szymanski (2002, p.10), em sua exposição sobre modelos familiares que buscou em variados autores, registra os importantes modelos, totalizando nove formas que podem ser consideradas com família que foram descritos por Kaslow (2001, p. 57), sendo: “1. Família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos; 2. Famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações; 3. Famílias adotivas temporárias (foster); 4. Famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais; 5. Casais; 6. Famílias monoparentais, chefiadas por pai e mãe; 7. Casais homossexuais com ou sem crianças; 8. Famílias reconstituídas depois do divórcio; 9. Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo”.

vinham para contingenciar mão-de-obra nas principais fazendas produtoras.

Uma das grandes particularidades desse período foi à figura do chefe de família, o “*pater familia*”, que era aquele que exercia todas as funções de decisões, opiniões e controle. Impunha uma educação rígida e hierárquica, principalmente no trato das questões femininas no tocante as regras de procriação para fins de garantia de herança e sucessões.

Por outro lado, a sexualidade masculina se exercia livremente, onde era considerado legítimo que os homens buscassem satisfação sexual e emocional fora do casamento¹⁹.

A figura do chefe impositor passa a ser questionada. Segundo Miotto (1997), o casamento pouco a pouco passa a se dar por escolha dos parceiros e não meramente por conveniência econômica. A mulher começa então a ser vista como a educadora dos filhos, a boa mãe e a boa esposa, devendo ser prendada e ir à escola para aprender a ler e a escrever para desempenhar todos os papéis da sua nova missão. É sabido que todo esse processo se dá de forma não linear, pois não existe a superação total de um modelo pelo outro. Dependendo da região do país, ainda persistem características patriarcais de educação.

Com a industrialização, ocorre uma grande mudança na ordem econômica das famílias, o que acabou formalizando duas esferas: a entidade doméstica, que cabia à mulher que passava a ser a responsável por todas as atividades do lar sem qualquer tipo de remuneração e a entidade de produção, que cabia aos homens na ocupação de todos os trabalhos fora de casa e que por devidas prestações passavam a receber uma remuneração constante²⁰.

Na contemporaneidade, em quase todas as regiões do mundo as mudanças ocorridas nas famílias se dão principalmente com a perda do sentido de tradição devido aos grandes avanços tecnológicos. Percebemos atualmente que as tradições vêm sendo abandonadas numa velocidade tal como em nenhuma outra época da nossa história. Um dos grandes aspectos disso foi à independência feminina com o advento da pílula anticoncepcional a partir da década de setenta, o que separou de vez a sexualidade da mulher da reprodução maternal de costume. Bruschini (2000), afirma que, com tudo isso, aconteceu uma revolução no mundo feminino que teve como resultado a ampliação da atuação

¹⁹ Foi a partir da segunda metade do século XIX, com o início do processo de industrialização que o modelo de família patriarcal começa a sofrer grandes mudanças em seu seio conservador.

²⁰ Com base na análise da Pesquisa Nacional por Amostragem dos domicílios brasileiros IBGE, Miotto (1997, p. 118-119), descreve as formas pelas quais marcaram traços das famílias nos anos 90. A primeira característica seria a diminuição do número de filhos. Fica numa média de 2,5 filhos por família já no início dos anos 90, onde pode-se observar as diferenças dos anos 60, onde a média de filhos por casal era de 6,3. Indicação importante sobre a diminuição da taxa de natalidade no Brasil. A vida reprodutiva das mulheres dava-se nas idades mais jovens (trinta anos), com mostras de que a mulher passa a dar neste sentido, menos tempo para a vida reprodutiva e mais tempo para a própria vida conjugal, para o trabalho. Também década marcada pela gravidez nas adolescentes, com aumento significativo da gravidez precoce. A união consensual e a co-habitação passam por aumentos, havendo crescimento da união legal – casamento civil e queda na união religiosa. A predominância da família nuclear (pai, mãe e filhos), ainda que em 1981, 81% das famílias eram nucleares, no ano 1989 a porcentagem ficou em 79,5%. Famílias recompostas por conta do aumento de separações e divórcios. Observa-se o crescimento da população idosa, em 1950, 4,2% da população tinham mais de 60 anos. Já em 1991, era 7,8 a população que tinham mais de 60 anos. E por último começam a observar o número de pessoas que moram sozinha.

da mulher em diversos níveis sociais.

E daí por diante, nas décadas de setenta e oitenta todas as mudanças compreendidas como fatores que transformaram o contexto familiar aconteceram com grande velocidade e também com uma multiplicidade de aspectos inter-relacionados²¹.

Dessa maneira, não existe histórica e culturalmente um modelo padrão de família, é preciso pensar as famílias de forma plural e como instituição fortemente e sensivelmente remodelada com as transformações de todos os contextos da sociedade.

Não há como formular um conceito único sobre família, por serem cada uma delas um mundo a parte e que estão inteiramente ligadas a valores morais, religiosos e ideológicos; a família deve ser vista como o “locus da subjetividade”²².

Segundo Miotto (1997), atualmente existem diversos arranjos familiares na sociedade brasileira e devido a tal diversidade, não podemos deixar de encarar o núcleo familiar como sendo um determinado grupo de pessoas que vivem por algum tempo unidas ou não por laços consanguíneos, cujo objetivo principal é o bem estar de seus membros que tentam se articularem com a estrutura do meio em qual estão inseridos.

Nesse sentido, Bruschini (2000) afirma que, para a sociologia, a família é um grupo fortemente aparentado, sendo seus membros relacionados entre si pelos laços consanguíneos e de alianças que vivem juntos por tempo indefinido, constituindo uma unidade básica e universal, encontradas em todas as sociedades do mundo de um jeito ou de outro.

Analisando o conceito de família sob a corrente marxista, lemos em Draibe (2005), que a família é uma instituição que não depende das variações e formatações da atualidade, mas sim, de uma adequação de todas as relações sociais atreladas às unidades de renda e de consumo, ou seja, as famílias são agrupamentos sociais que com o passar do tempo assumem ou renunciam funções, segundo as necessidades do contexto no qual estão inseridos. Isto remete as famílias a dois contextos de interpretações de acordo com seus objetivos: um de nível interno, com base na proteção psicossocial de seus integrantes e outro de nível externo, considerando a formação de um patrimônio cultural e a sua transmissão aos descendentes diretos.

Um dos aspectos que não podemos deixar de levar em consideração é o fato de que hoje em dia, a função da família na sociedade capitalista é a de uma unidade de renda e de consumo. Ela tem

²¹ Bruschini (2000), fala que o capitalismo foi reduzindo as funções econômicas das famílias, uma vez que a produção de bens passa a ser realizado pelos mercados, fábricas e empresas.

²² A palavra família foi criada na Roma antiga com a intenção de identificar uma nova organização que surgia entre tribos latinas quando iniciaram trabalhos na agricultura e numa intitulada escravidão legalizada. Essa palavra “família” deriva do latim “*famulus*” com significado de “escravo doméstico” porque as características desta organização eram de um chefe com poder sobre a mulher, os filhos e alguns escravos e este chefe poderia decidir sobre aspectos ligados a vida e a morte destes subordinados ao seu poder. (Miotto, 1997, p. 121).

que produzir o suficiente para a subsistência de cada membro, compartilhando ganhos e saídas de gastos a fim de manter um orçamento que possibilite o exercício de todas as suas inserções socializadoras. É a partir dos anos 1990 que as famílias brasileiras apresentam mudanças relevantes em todos os seguimentos populacionais²³. E o aspecto de maior notoriedade é sem dúvida, a enorme diferença de qualidade de vida entre as famílias pobres e as famílias bem estabelecidas.

Para Miotto (1997), devemos ter em mente que as famílias brasileiras são instituições que podemos dividir em dois perfis bem visíveis: um núcleo com muitas privações e outro núcleo economicamente solidificado. O primeiro perfil, as famílias dependem da assistência de todo o aparato estatal previsto em lei e no segundo perfil, as famílias possuem autonomia e recursos para optarem em qual esfera social querem se adaptar, a pública ou a privada.

3.2 Os diferentes modos de educação das crianças filhos(as) ou alunos(as)

Não podemos esquecer que as famílias vêm sendo estudadas já há algum tempo sobre o modo como conduzem à educação dos filhos. O estilo parental, de acordo com Baumrind (1989), pode ser identificado sob três padrões distintos, que serão apresentados abaixo: o estilo autoritário, o estilo permissivo e o estilo democrático.

O estilo parental autoritário, como o próprio nome supõe, caracteriza-se por ser um estilo que tenta controlar e moldar todas as atividades das crianças através de um conjunto de regras e condutas preestabelecidas, não cabendo muita negociação. Para estes pais, a obediência é bem valorizada, assim como as punições caso estas venham e com estas alguns desvios de comportamento. A criança é submetida ao máximo a submissão do adulto, onde eles, os pais, mães, imprimem um forte apelo tradicional a preservação da ordem e dos bons costumes. Tendo como consequência o desencorajamento da autoestima da criança além é claro, da pouca negociação entre ambas as partes.

O estilo parental permissivo caracteriza-se por comportar-se de uma forma menos punitiva e repreensiva. Os pais aqui são mais sensíveis aos impulsos e desejos das crianças, dando a elas certa liberdade para que autorregulem suas atividades de acordo com suas necessidades. Os pais evitam o controle da criança e não são adeptos da rigidez extrema a direcionar as regras de conduta.

O estilo democrático, como o próprio nome indica é realmente o modelo ideal, pois orienta as ações dos filhos de forma racional a alcançarem objetivos e valoriza a criança autônoma, encorajando-as a falarem e a participarem de atividades que contribuam para um crescimento pleno. Para terem

²³ É praticamente nessa época, que os estudiosos direcionam suas indagações para problemas sociais urgentes como: a nova perspectiva feminista, a aceitação de grupos minoritários, as trocas das formas familiares, as questões éticas, valores, religião e inclusão profissional, dentre outros.

seus direitos respeitados, os pais tem consciência de que precisam respeitar os direitos dos filhos para que a educação de futuras gerações se encaminhe sempre na certeza de valores prósperos.

Tanto a escola quanto a família passam por grandes desafios devido as mudanças de contexto econômico e social. Desta forma, não dá para pensar em um e esquecer o outro. Falar das relações em comum dessas duas instituições já virou assunto corriqueiro e de pouca originalidade, todos já sabemos. Lembramos é claro, que tudo começa em casa ou seja, na família. Sendo assim, a educação familiar deve ser pensada e praticada amplamente para que seus reflexos produzam efeitos no cotidiano escolar aumentando o nível do rendimento em todos os sentidos.

Recorrendo a Lima (2005), observamos que para isso acontecer, é preciso que a autonomia das instituições de ensino, a autonomia dos profissionais da educação e a autonomia dos alunos devam estar concretizadas por meio de processos democráticos e as relações da escola com a família sejam orientadas sempre em detrimento da melhor tomada de decisão.

Através de uma pesquisa que realizamos no Programa de Mestrado podemos verificar conforme referência em Vequi (2010), quando os profissionais da educação consideram a ausência da família nas questões escolares como sendo o principal obstáculo nas questões para a resolução de problemas que possibilitariam melhores condições de aprendizagem às crianças na escola. Além disso, expressam a vontade de conhecer melhor o tema da família e comentam que, durante a formação continuada, esse tema seja abordado. Consideram positivo o envolvimento da escola na orientação à família quanto à formação e a educação das crianças e entendem que pais e mães não estão realizando de forma adequada suas funções educativas. Por último, afirmam que as necessidades afetivas, cognitivas e de socialização das crianças não são atendidas adequadamente no âmbito familiar.

Ainda no que diz respeito às falas de pais e mães, percebe-se que eles confiam em deixar seus filhos na escola enquanto trabalham, pois a considera um ambiente seguro. E ainda afirmam que na relação entre a escola e a família, a escola contribui mais do que a família. Lembram da importância da escola orientar sobre a formação e o desenvolvimento dos filhos (as). Ao contrário do que afirmam os profissionais da educação a respeito da ausência do atendimento às dimensões afetivas, cognitivas e de socialização por parte dos pais e mães, estes (pais e mães), são enfáticos aos dizerem que sim, que atendem a tais dimensões.

Devemos lembrar que a partir da autoconfiança que pais e mães transmitam aos filhos (as), pelos modelos de cuidado entre os membros da família, a criança construirá sua autoconfiança que são as premissas para que ela descubra e explore o meio, o mundo e que se dá no movimento das relações entre pais e filhos. São estes cuidados, no sentido da boa vivência e diálogo entre a família

que a criança passa a construir sua autonomia que são significativamente relevantes para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Se a escola não atender às expectativas dos alunos e de seus pais e mães, não atenderá as exigências essenciais para a aprendizagem escolar de qualidade. Nesse contexto, o sociólogo Dubet (1997) afirma que “a escola deve ser socializadora de um modo mais democrático, muito mais aberto. O debate não é permissividade e autoridade (....). É preciso ter ao mesmo tempo autoridade e liberdade”.

Nas palavras de Alarcão (2003, p.15): “A escola como organização tem que ser um sistema aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade em que se insere”. Ainda com as contribuições de Mauras e Kayayon (1994, p.33) da UNICEF reforçam: “A atenção à família por meio de políticas públicas adequadas, constitui-se sem dúvida, em um dos fatores condicionantes das transformações às quais a sociedade brasileira aspira e um dos eixos fundamentais da política para criança e adolescente”.

4 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

4.1 As condições da infância: trajetória

Em Vilarinho (2000a), observamos que o reconhecimento da identidade da infância na civilização europeia começou a surgir de forma lenta entre os séculos XIII ao XVII por causa de diversos fatores, como a redefinição e a representação do papel da família a partir do século XVII. Essa constatação é bem visível ao lermos os estudos do historiador francês Philippe Ariès, (1981), que tratam da evolução das mudanças em relação à família e à criança no decorrer dos últimos séculos. Para ele, baseado em temas metafísicos na iconografia medieval, diários de famílias e jogos infantis, por exemplo, faz aumentar o interesse pela criança, onde através de preocupações face à moralidade das mesmas surge a “invenção da infância”, embora isso aconteça apenas no século XVII.

Já no século XVIII, a família sofre mudanças que forçam a delimitação entre as esferas de trânsito público e privado na sociedade. Com a preocupação de resguardar o eixo particular contra os maléficos da sociedade, é introduzida uma nova ordem que restringe a circulação entre os dois espaços sociais desfavorecendo as inclusões familiares de poder aquisitivo diferente e o modo de relacionarem-se com as crianças.

Segundo Vilarinho (2000b), a criança conquista mais espaço junto aos pais, o que fortaleceu os laços de afetividade e fazendo com que elas se tornem o centro das atenções e a principal

preocupação deles. A autora registra que ao longo desse processo Ariès (1981), identifica a existência de dois sentimentos de infância. O primeiro emerge das próprias famílias, quando essas dão por si que os filhos são a sua razão de ser e dispensam a eles o máximo de ternura possível. O segundo sentimento se origina fora da esfera familiar sendo produzido por eclesiásticos, homens das leis e pelos moralistas que exprimiam ao contrário de afeições de ternura, a preocupação moral em primeiro lugar. Porém, uma nova sensibilidade no trato da criança ainda não permitiu que esta ocupasse um lugar privilegiado no âmbito das relações familiares. A criança ainda era tida com valor afetivo regular e o seu estatuto social era quase nada, como evidenciam algumas concepções de infância: a criança-medo, a criança-transtorno e a criança-brinquedo.

A criança também vista como intrusa, como “um fardo a ser carregado” e intruso nas relações familiares, pois estas comprometem a liberdade do casal, além do aumento dos gastos para a subsistência. Em último caso, essa sensação de transtornos ou de empecilhos gerados por novos nascimentos fazia os casais adotarem medidas drásticas e nada humanas como o abandono físico e moral dos pequenos.

A criança era vista como um brinquedo, como se fosse um objeto a interagir com o adulto, estando preocupado mais como a forma de passatempo do que uma relação de amor e carinho, como afirma o moralista francês Crousaz:

Tratais os vossos filhos como eles tratam a seus bonecos, divertis-vos com eles enquanto os achais engraçados, patetas que dizem coisas que fazem rir. Mas quando crescerem e se tornarem mais sérios, deixam de vos interessar, ficam ao abandono, postos de lado por vós, como se fossem bonecos estragados. [...] às familiaridades excessivas sucede uma severidade rígida ou uma indiferença gelada. (Crousaz, 1722, in Vilarinho, 2000a).

Para Vilarinho (2000b), os discursos filosóficos durante séculos se basearam em teorias que cada vez mais promoviam o distanciamento das crianças da vida social dos adultos. Para St. Agostinho, a criança era o “símbolo do mal”. Para Descartes, o fato de termos de passar pela infância era lamentado e daí por diante. Foi John Locke (1632-1704), fundador do empirismo, corrente filosófica cuja base epistemológica deu origem à teoria psicológica da aprendizagem. John Locke (1973) enfatizava que os objetivos educacionais eram de responsabilidade da sociedade e, sobretudo, dos educadores que tinham que contribuir à melhoria das condições de ensino. Somente sob a influência no final do século XVIII (o século das luzes), que se observava uma revolução no modo de pensar a sociedade, a família e conseqüentemente o “status” da criança. Nesse período, Rousseau (1712-1778), um dos maiores pensadores da época, foi o primeiro a ter uma concepção moderna da infância. Para ele, a criança era digna de ocupar e de gozar um lugar importante na sociedade, pois

tinha os mesmos direitos que os adultos. Considerava a criança como um ser inocente, natural e que deveria se expressar de fato como ela é, longe de ser corrompida pela sociedade. Rousseau em seu *Emile* ou *L'Education*, organizou suas ideias, impulsionando a nova concepção de família moderna, centrada no amor maternal.

A revalorização do “amor maternal” além de promover o sentimento para com a criança trouxe também um novo olhar sobre o estatuto da mulher e da mãe onde passou a ser ente fundamental na família, deixando em segundo plano o poder paternal no que se refere a educação infantil. Com o aumento da autonomia da mãe e da criança e uma melhor consolidação das relações entre pais e filhos o valor da infância é realçado e considerado como um bem, graças ao amor conjugal.

Vilarinho (2000b), afirma que o bem-estar das crianças era uma preocupação dos Estados e dos pais. Tudo sob o discurso da felicidade e da igualdade, fruto do século das luzes, onde filósofos, moralistas, médicos e demais intelectuais argumentavam no sentido de incentivar as mulheres no cuidado também das tarefas educacionais.

A autora Emilia Vilarinho (2000b), apresenta fatos que fizeram parte da história, onde a mortalidade infantil encontra-se com a medicina em certo momento, depois de uma trajetória infeliz para muitas crianças, dessa forma, podemos perceber que ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, muitos problemas que causavam a mortalidade precoce das crianças era uma preocupação sensível da classe médica. E o mais preocupante de tudo, era que o índice de mortalidade infantil poderá ser muito reduzido, caso fossem tomado cuidados básicos por parte das mães. Todos os cuidados praticamente se resumiam ao aleitamento materno e ao abandono dos pequenos nos hospícios e casos de adoção. A mortalidade nos hospícios ocorria em 90% dos pequenos abandonados. Sobre a questão do aleitamento materno a observação médica era de que, sendo considerada a amamentação uma função grosseira pela burguesia e uma ameaça a beleza do busto feminino, os recém-nascidos eram entregues as “amas de leite”, desprovidas de higiene básica e sem o convívio com a verdadeira mãe.

Além do que muitas “amas de leite” eram escravas, e o ódio que sentiam pelo seu senhor refletia no trato com o lactente. Enfim, com o interessa cada vez maior da medicina pela criança, são desenvolvidos novos ramos de especialidades como a pediatria, a higiene infantil e a puericultura, tudo isso, com o objetivo de distanciar as crianças de malefícios que possam constranger o seu desenvolvimento.

Para a mesma autora, com os desafios econômicos, uma nova conscientização por parte das nações quanto à importância da população como força de trabalho, alterou a visão que se tinha a respeito da valorização do homem e da sua integridade física em resposta da necessidade da produção crescente para atender ao crescimento dos grandes centros. E conseqüentemente, a criança passa a

ser vista também com outros olhos, pois se tornará adulto em questões de tempo. Assim a mortalidade em grande escala é considerada um problema grave, já que uma criança morta não chega a se tornar adulta para compor a força de trabalho.

Lembra que a filantropia e a moralidade originam-se nos centros que predominam a burguesia da época estruturando-se em duas motivações: primeiro, a aspiração ao prestígio social e poder político, e, segundo, o estabelecimento de classe em relação ao povo de onde provinham. Todo o contexto social e político desse discurso é conturbado por grandes tensões como as ideias da Revolução Francesa e os adventos da Revolução Industrial. No meio de tantas agitações, uma nova concepção de pobreza começa a “tomar roupagem”, sendo encarada como consequência de desajustes sociais e econômicas e não por causa de determinações teológicas. Neste discurso a criança é objeto de controle familiar e a sua dependência dos adultos é total. Esse discurso legitima a vigilância e a intervenção estatal e da sociedade na esfera familiar, o que se faz necessário a mediação entre o Estado e a família por parte das instituições filantrópicas. No início do século XX (anos 20-30), os trabalhos de Piaget e Wallon marcam o início de uma fase onde se desenha a atual noção de psicologia da infância. Atualmente, levando em conta um longo e lento reconhecimento da natureza infantil através de todos os discursos já produzidos, emergiam um número considerável e variado de concepções acerca da infância.

Partindo desse princípio, um artigo de Hendrick (1990), constata a variabilidade histórica da infância na sociedade inglesa em oito categorias diferentes: a criança romântica: a valorização da inocência da criança, alterou gradualmente a relação dos pais com os filhos; a criança trabalhadora: é aquela que vítima das profundas alterações sociais operadas pela revolução industrial, começa a trabalhar nas fábricas (têxteis, de metais), nas minas, nos serviços, na agricultura, contribuindo logo após a primeira infância, para o orçamento da família; a criança delinquente: aquela que pelo seu comportamento indigentes constitui uma ameaça à ordem pública. São novamente os filantropos os mais sensíveis a estes problemas; a criança médico-psicológica: essa concepção começou a esboçar-se a partir do desenvolvimento dos saberes médicos, biológicos e do discurso higienista. A criança passa a ser observada segundo a norma científica; a criança aluno: é contemporânea do surgimento da escola pública. Esta concepção é construída a partir da ‘criança delinquente’ e da ideia que só uma boa e moralizadora educação é que evitaria a reprodução de tais comportamentos indesejados; a criança bem-estar (1880-1918): surge a partir do reconhecimento social e legal da natureza infantil. Que é materializada no aparecimento de novos serviços de apoio à criança em diferentes áreas – prevenção social, saúde e educação; a criança jurisdição psicológica: que alimenta a necessidade de aconselhamento e acompanhamento educacional e psicológico das crianças; a criança de família: que

inclui a criança pública, crianças colocadas em famílias de atendimento surgem entre as duas guerras mundiais. Este período crítico da história contemporânea privou muitas crianças do convívio com seus pais, ora por consequência de evacuar regiões de guerra, sendo acolhidas em enfermarias, ora pela necessidade e pobreza das famílias, situação que fazia com que as mulheres fossem trabalhar fora de casa.

Donzelot (1986) explicou como, legitimado pelos discursos e através do apoio material da filantropia, O Estado passou a intervir no processo de socialização infantil. Identificou três etapas neste processo: moralização, normalização e contrato-tutela. Na etapa da moralização, é reforçada a autonomia das famílias a partir de orientações sobre o controle da mortalidade, a privacidade familiar e conjugal, a saúde e a educação dos filhos e a disciplina no trabalho.

Vilarinho (2000a, p. 42) descreve que ainda na etapa da normalização, preocupou-se em amenizar e redirecionar a ordem social que foi conturbada pelos movimentos revolucionários em alguns países europeus, intervindo fortemente na esfera familiar. O Estado intervém nas famílias com o mais rígido padrão da família burguesa, criando uma legislação que regula a vida familiar, a produção de bens e a infância. As principais leis tratavam da habitação social, saúde pública, vagabundagem e embriaguez, vigilância das nutrizes, trabalho da mulher e do menor, vacinação obrigatória, entre outros. Na maioria dos Estados europeus, a escola torna-se pública, gratuita e depois obrigatória.

Na etapa de contra-tutela se dá o último momento da intervenção estatal, centralizando as medidas em relação às crianças, retirando das famílias a autonomia ganha no período de moralização. Aqui, o Estado além de ter o monopólio, cabendo aos pais apenas o controle do comportamento dos filhos, é demasiadamente repressor, proporcionando o aparecimento de técnicos e burocratas, que no papel de defensores das crianças, tinham como única preocupação o cumprimento das leis.

Em pleno Renascimento ainda coexistiam as observações de Aristóteles e Quintiliano acerca da educação de infância, embora sem experiência institucionais extra-familiares que as materializassem. Foi ao longo do século XVII que se iniciou um longo processo de mudanças de mentalidade. Juan Amós Coménio (1717), foi o primeiro pedagogo a falar de educação infantil em suas obras. Em “didática Magna”, mais de duzentos anos antes dos kindergarten de Froebel, Coménio esboçou o plano da “Escola do regaço materno” (Ferreira, 2005), destinada a educação das crianças até os seis anos.

Vilarinho (2000b, p. 47), explica que na segunda metade do século XIX foram dados importantes passos em prol da Educação infantil, tanto na sua expansão, quanto a formação de um caráter institucional específico. Na luta de um caráter institucional específico não podemos esquecer de mencionar as contribuições de Froebel, o criador do primeiro “*Kindergarten*” (jardim de infância) em

1837, na cidade alemã de Blaukenburgo. Froebel foi fortemente influenciado por Rosseau e Pestalozzi, seu método era muito ativo e valorizava ao máximo as atividades das crianças no processo educativo, enfatizando que a criança deveria ser livre e agir.

4.2 Perspectivas pedagógicas: o centro de educação infantil

Conhecido como Kindergarten, o jardim de infância, inicia suas atividades em 1840, portanto, no século XIX, um ano antes, em 1839, Froebel iniciou as atividades num Instituto que nomeou de Instituto de jogos e ocupações para crianças e jovens. Com a mudança do nome da Instituição em 1840, a preocupação passou a ser para este estudioso a formação dos adultos que cuidariam destas crianças visando um preparo para tal atividade. E para esse objetivo que em 1847 é criada a Escola de Treinamento para Cuidadoras e Educadoras de Criança, com ela a preparação de mulheres jovens no sentido do desenvolvimento da criança, na compreensão, na criatividade e na formação da personalidade da criança, tendo em vista bases para uma vida individual e na coletividade. (Froebel, 1896).

A Herança de Froebel perdura e se afirma ainda mais na década de 1990. Considerado “anos dourados” para a infância, por conta dos estudos que se voltavam para a criança nas áreas da neurologia, que investigava o bem-estar na vida das mesmas. Questão que tanto Froebel assinalava que inclusive já havia escrito sobre este tema em sua obra principal, *The education of man*. E Froebel neste mesmo livro (1896), afirmava:

A alegria das crianças é uma coisa inerente ao seu espírito totalmente puro. Elas nascem adaptadas assim naturalmente, em oposição à constrangimentos e tudo aquilo que indique qualquer tipo de tristeza que venha a atrapalhar o seu caminho de desenvolvimento humano. Criança deve significar sim sorrisos e não lágrimas, relaxamento de bem estar e não agitação perturbadora.

Froebel também vem contribuir nas discussões sobre os trajes infantis que fossem mais a vontade para que as mesmas pudessem sentir-se livres dentro delas para brincar e se movimentar, questões estas que estão colocadas em sua obra *Pedagogic of Kindergarten* (1912). É também nesta obra que Froebel trata as questões relacionadas a aquisição da linguagem, descrevendo como a criança adquire a linguagem interagindo e brincando com os brinquedos.

Segundo Cambi (1999), depois de Rousseau, considera que foi Froebel quem redefiniu organicamente a imagem da infância. As contribuições que John Dewey trouxe para a Pedagogia da infância, a formação do adulto e da criança reflexiva. Por certo a educação infantil não era o foco de

seus estudos e da sua preocupação, pois, antes de pensar a criança como aluno (a), pensava a criança nas questões de cunho individual e social. Acontece que suas teorizações acabam por fazer a pedagogia da infância adquirir alguns destes conceitos para avançar em seu pensar a infância na época. Também ele que vem de um tempo de grandes modificações sociais, dadas pelo resultado de um processo de industrialização e mudanças políticas que foram acentuando-se no final do século XIX, (Dewey, 1940).

É no processo reflexivo, que Dewey sustenta que indivíduo consegue se afastar de situações do cotidiano, da rotina e se envolver num processo de investigação. Para ele, um processo de investigação toma seu caminho quando há uma pergunta, um problema.

Dewey já defendia a necessidade de criar possibilidades no espaço educacional de processos ligados a investigação, objetivando a criança fazer levantamento de sugestões, perceber problemas, fazer inferências e interpretações.

Para Dewey a escola pública deve ser para todos, onde pobres e ricos participem sem qualquer tipo de separação de classes. É também este estudioso que vai falar na intencionalidade de ações que escola num todo, entre seus profissionais, sendo professores e direção, pensam os objetivos para aquele ensino, o que ele demonstrava com clareza de propósitos na educação. Na linha proposta por Dewey de uma criança reflexiva, a indicação de projetos pode ser considerada uma de suas maiores contribuições. Das quais tem estado presente quando fala-se de uma pedagogia com ações inovadoras. Ele que propunha também a ocupação construtiva para as crianças, onde estão incluídas muitas atividades que ele mesmo descreve em (Dewey, 1940, p. 53):

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são: dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de um instrumento como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever - como trabalhos ativos como finalidade sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada), além de inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação.

Para Maria Montessori, italiana, médica, que formou-se em 1898, de suas experiências com crianças nasce o método experimental, destacando as crianças especiais. E com ela a possibilidade de pensar uma nova escola, aquela escola com procedimentos educacionais diferenciados. Que segundo Montessori (1965, p. 16), “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial”. Entre as propostas de Montessori versam a de promoção de um homem livre e autônomo (1957, p. 102 -115),

para isso registra:

As crianças de 3 a 4 anos de idade devem se sentir livres e a vontade para fazerem muitas coisas sozinhas, como colocar e tirar suas próprias vestimentas por exemplo. É de grande importância que a escola patrocine o livre arbítrio dessas crianças, quebrando o paradigma de que isso (arbítrio) é coisa só de adulto. Devemos enaltecer que nessa idade já é tempo de iniciarmos nas crianças os primeiros fundamentos de uma pedagogia desafiadora, fazendo-as desde muito cedo se interessarem por atividades intelectuais e terem a certeza de que podem fazer do mesmo que já estão acostumados, mais, melhor e com uma perspectiva não tanto devocional, mas sim, com devidas nuances científicas.

Outro legado de Montessori (1957, p. 102-115), está no desenvolvimento das sensações e percepções, que se constitui num método ativo para preparação racional dos indivíduos. Os sentidos são conforme escreve a autora, “órgão de apreensão das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo”.

A organização dos cantos propostos e brincadeiras na casa de bonecas levam a criança além de vivenciarem situações da vida prática ao nomeado jogo simbólico que segundo Montessori, é importante para o autoconhecimento, o conhecimento de situações vividas, na elaboração da visão do mundo, a sensibilidade e a percepção no reconhecimento e na representação de papéis de seu dia-a-dia, na preparação do ambiente educativo, na apresentação dos materiais. Nesse ambiente, a professora deixa de ser figura central, desce do tablado e o espaço é para que as crianças possam definir seus próprios espaços e escolhas dentro de sua curiosidade e interesses naturais.

Já a educação na visão do educador Freinet passa pela criação da escola moderna francesa logo no início do século XX. Tem suas bases numa educação voltada para o povo, com fins de transformação social. Célestin Freinet que durante a infância ajudava seus pais na lavoura, não teve acesso a ludicidade, as brincadeiras da infância. Influenciado por Augusto Comte, onde compreendia que o progresso dependia da capacidade intelectual do indivíduo e com Outra corrente que influencia Freinet é o socialismo proveniente das ideias de Proudhon (1809-1865) e Marx (1818–1883).

Freinet assim como Rousseau também defendia uma escola que respeita os alunos (as) como cidadãos, sujeitos capazes, críticos, que devem fazer análise da realidade que os cercam e mais do que isso, interferirem neste processo. Destaca em especial seu método natural de aprendizagem, aquele que vai ao encontro do interesse da criança, afinal, para ele, a criança se interessa, compreende o que está fazendo e em consequência deste processo de compreensão adquire o conhecimento. Ideias estas que recebem influências de Dewey e Piaget, quando registra que cabe ao professor propor atividades de interesse e que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem.

Para Vygotsky, o jogo favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal, e explica: “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu

comportamento diário, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade (Vygotsky, 1994, p. 117). O jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança a ser capaz de controlar seu comportamento na experimentação de habilidades ainda não apreendidas. A criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades. Nos relata Vygotsky (1991, p.156-171), acerca do brincar:

Ao fazermos uma comparação entre o brincar-desenvolver e com o instruir-desenvolver, veremos que o brincar é mais efetivo como ferramenta pedagógica e oferece uma atuação mais eficaz para o crescimento do aprendizado em suas esferas de imaginação. A evolução desse desenvolvimento pré-escolar é diretamente proporcional à consistência das atividades lúdicas. A criança avança e muda suas necessidades de consciência tanto maior for a relação brincar-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento.

Vygotsky afirma em relação ao brincar que: “o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brincar”. (1994, p.106-113):

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças pequenas (sem linguagem) e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação [...] é o brincar sem ação.

Neste sentido, a função do profissional era de dar apoio as crianças, a vencer obstáculos, ter iniciativas, mantendo-os entusiasmados. Outras técnicas pedagógicas com objetivo de transformação da educação são propostas por Freinet como: o texto impresso; a correspondência escolar; o texto livre; a livre expressão; a aula passeio; o livro da vida. Pois a ideia se encontrava entre possibilitar um ambiente emancipatório para as crianças na escola. Ele que foi considerado o educador que cultivou o fator social da educação. Traz a ideia do jornal escolar, traz o desenho e o texto livre para aprendizagem da leitura e da escrita como método natural, propõe o plano semanal de trabalho que é realizado pela criança, como as fichas, leituras, na organização das atividades que foram desenvolvidas mediante o plano geral dos professores. A escola que Freinet defendia era a escola-oficina, colocando as crianças como artesãos e o objetivo da escola é valorizar e legitimar tais produções.

CAPÍTULO III

DIREITOS DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1 A CONSTRUÇÃO DO QUADRO LEGAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Muito tem sido realizado no decorrer do tempo das “instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade da pessoa” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 693).

Para alinharmos a organização destes direitos vamos seguir com as informações a partir da finalização da Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a partir desta, uma linha dentro da Organização que trataria apenas de questões voltadas para a criança, a UNICEF – (*United Nations children’s Fund*). Precisamos aqui identificar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância é orientada pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Essa Convenção tem tratado desta questão da forma mais eficaz possível no sentido que chegue aos países e seja colocada em prática assim, tem trabalhado para que o Direito das Crianças em princípios éticos. Que estejam nos códigos de conduta internacionais atuando assim, de a partir da década de 1950, o que auxiliou muitos países a iniciarem ou aprofundarem discussões sobre as crianças, os direitos e a preservação da infância (Unicef, 2005).

1.1 Evolução dos direitos da criança no mundo e no Brasil

Foi a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que se estende um olhar para a necessidade de um documento específico voltado para as necessidades das crianças, permitindo que os países pudessem estar discutindo melhor as necessidades da infância, assim como seus direitos. Desse modo, a Declaração dos Direitos da criança começa a nascer a partir da Declaração dos Direitos Humanos, que traz no seu artigo 16, item 3 a seguinte afirmação: “A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado”; e no artigo 25, Item 2: “A maternidade e a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (Devine; Hansen; Wilde, R., 2007, p.74).

Assim, grandes modificações foram acontecendo por todo o mundo e aos poucos ecoando em todas as Nações. A frase indicadora desta abrangência pode ser observada, na própria Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que traz em seu contexto: “Assembleia Geral Proclama a presente

Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as Nações” (Devine; Hansen; Wilde, R., 2007, p.4).

A Declaração dos direitos Humanos se tornou o mais importante referencial para a constituição da Declaração dos Direitos da criança, abrindo caminhos para a construção de outras regras complementares que se sucederam. Assim, na continuação histórica da legislação que protegem a criança, seguimos com o reconhecimento das primeiras discussões sobre os direitos das crianças, sempre num movimento internacional, pela Liga das Nações Unidas (hoje extinta) e pela Organização Nacional do Trabalho no início do século XX. O que preocupava muito naquela época, era o trabalho escravo que crianças eram submetidas. Para acabar ou regularizar o trabalho infantil, as discussões internacionais ganham vigor, levando à Organização Internacional do trabalho a realizar três Convenções que aconteceram entre 1919 e 1920. (Devine, Hansen e Wilde, 2007).

Passado um ano das Convenções, a Liga das Nações Unidas criou um Comitê especial que seria responsável por todas as questões relacionadas à criança, incluindo a questão do trabalho escravo e, principalmente, proibir o tráfico de crianças e de mulheres. (Devine, Hansen e Wilde, 2007).

Este comitê observou que a Declaração dos Direitos Humanos possuía limitações, pois referia-se aos homens, mulheres e crianças em iguais condições, o que na prática não atendia as necessidades das crianças. Assim, a Liga das Nações (extinta) analisou a Declaração de Genebra, um movimento em prol da criança que ocorreu em 1924 e que atuava no sentido de organizar um documento específicos para as crianças, enfatizando seus direitos, mas sem muita força política naquele ano. Essa análise foi possível pela existência do artigo 25 na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que permitia um canal de discussão sobre a infância e a própria condição da mulher, enquanto maternidade, tornando-se o eixo central para que as Nações começassem a se mobilizar e perceber o real cenário em que viviam as crianças no mundo inteiro, resultando na Declaração dos Direitos das crianças que foi aprovada pelas Nações Unidas em 1959.

A partir da Declaração dos Direitos das Crianças o movimento tornou-se mundial, as Nações que não haviam iniciado as discussões colocaram-se com seus protocolos a participar deste movimento internacional, uma vez que foi um tratado mundial, para ser implementada em todas as Nações. Evidentemente que, o que aconteceu com esse movimento a favor da criança, foi um despertar as Nações de que crianças agora tinham seus direitos definidos em lei. No entanto, somente a obrigatoriedade da Declaração não trazia todas as resoluções dos problemas que vinham passando as crianças. A Declaração foi sem dúvida o marco para a mobilização da gestão pública e da própria sociedade em melhorar a qualidade de vida das crianças nas décadas seguintes.

1.2 Das Declarações à Convenção dos Direitos da Criança

A Declaração dos Direitos da Criança é uma importante parte da história que se baseia no respeito e no cuidado com a infância, a preservação do que é necessário para crescerem com qualidade de vida e com segurança. No Brasil, o documento foi oficializado na Câmara de Deputados, por meio do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961 e ratificado na Constituição Federal, em 1988), em seu artigo 84, inciso XXI.

Abaixo, referenciada ainda no Documento original na página da Câmara de Deputados do Brasil, informamos na íntegra o intuito do documento e o próprio Documento da Declaração dos Direitos da Criança regularizada no Brasil.

Considerando que os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano, e resolveram promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla; Considerando que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamaram que todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição; Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento; Considerando que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança; Considerando que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços (Brasil, 1961, p.14).

A Assembleia Geral proclama esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios:

Princípio 1: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2: A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral,

espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobre tudo, os melhores interesses da criança.

Princípio 3: Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade

Princípio 4: A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteções especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequada.

Princípio 5: Às crianças incapacitadas, física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 6: Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Princípio 7: A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Princípio 8: A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

Princípio 9: A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio 10: A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

No entanto, ressalta-se que as lutas travadas pelos organismos internacionais a favor das crianças ainda não atingiram todos os países. Outras Nações foram aos poucos se envolvendo e desta forma, foi somente em 1989 que ocorreu uma Assembleia Geral e de forma unânime as Nações Unidas adotaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Mesmo com todo este movimento mundial, os direitos humanos e os direitos das crianças ainda não são respeitados em muitas nações.

No Brasil, especificamente, a exploração sexual e o trabalho escravo de crianças são temas que ocasionalmente voltam a ser destaque na mídia brasileira, principalmente em regiões que apresentam alto índice de famílias em situação de vulnerabilidade social, enfatizando que embora existam instrumentos jurídicos que atendam as necessidades dessas crianças, a própria sociedade mantém em sua essência raízes profundas de outros tempos, quando as crianças e adolescentes viviam em uma realidade diferente. É nesse ponto, que a discussão sobre esse tema deve se manter viva e constante, permitindo que o tempo crie uma nova cultura social, pois do contrário, as regras preconizadas nas Declarações à Convenção dos Direitos da Criança simplesmente cairão no esquecimento e todo o movimento em prol das crianças não terá valido a pena.

1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo Portal da Presidência da República, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado no Brasil em 1990, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, com base nas orientações da Declaração dos Direitos da Criança, que determinou a criação de instrumentos jurídicos para atender da melhor maneira as crianças, sob a ótica da proteção.

O ECA trata da criança e da família com a seguinte estrutura: no seu art. 1º - refere-se que a

Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e adolescente. No art. 2º - Considera-se a criança para o efeito desta Lei, a pessoa até doze anos e dezoito anos e idade. No parágrafo Único, destaca que nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. No art. 3º, traz a importância da criança e do adolescente gozarem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Já no art. 4º trata do dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Encontramos ainda no parágrafo único, a garantia de prioridade, que compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O art. 5º diz que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. E para concluir, o art. 6º considera que na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que a ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O Estatuto traz ainda em seu capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Na Seção I e art. 19, que toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. Para o art. 20, os filhos havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações relativas à filiação. Já o art. 21, confere que o pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Em seu art. 22, aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações

judiciais. E no art. 23, a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder. No parágrafo único, lembra que, não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. E no art. 24, traz a perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art.22.

No art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O art. 55, os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. E no art. 56 os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo os alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência.

1.4 Deveres dos Pais

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tenha estabelecido princípios à concretização dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, é fato que não atingiu seus objetivos. Ainda podemos perceber uma forte distância entre o que é lei e o que é realidade. O ECA trata da doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, questão já contida na Constituição Federal Brasileira (CF) (1988), no artigo 227, prevê: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Podemos encontrar no ECA normas que orientam princípios fundamentais das relações jurídicas que envolvam crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado. A Convenção sobre os Direitos da Criança, no cenário internacional, ao adotar a doutrina da proteção integral aos direitos da criança e do adolescente, elevando-as à condição de sujeitos de direito, aos

quais são assegurados todos os direitos e garantias fundamentais do adulto e outros especiais, provenientes de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A meta do ECA é garantir um mínimo aceitável de condições adequadas de desenvolvimento para que a criança alcance a idade adulta com dignidade. No entanto, muitas crianças e adolescentes não são beneficiadas com as políticas públicas definidas com o propósito de assisti-las, sendo privadas de obrigações básicas do estado, como acesso à educação, saúde, lazer e segurança.

No entanto, não apenas o Estado deixa de cumprir a sua obrigação para com a população infanto-juvenil. Também a desestruturação familiar acaba por abandonar as crianças e adolescentes nas ruas, vítimas de maus-tratos e em situação de dependência química etc. O baixo poder aquisitivo das famílias e a proximidade com agentes da violência na comunidade, cria uma condição de normalidade de conviver com a violência, e a falta de perspectiva para o futuro levam os adolescentes à prática de atos infracionais.

Por isso, o sistema ganha co-responsabilidade as questões mencionas aqui. Também, o Código Penal (1940), brasileiro estabeleceu, em seus artigos 136, 244, 246 e 247, os crimes de maus-tratos, abandono material, intelectual e moral, com penas de detenção e multa, aos violadores dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Ainda há por aqui, uma cultura de não responsabilização familiar pela situação de risco ou em conflito com a lei em que se encontram milhares de crianças e adolescentes.

1.5 Lei nº 13010 – Lei da Palmada

No documento da Presidência da República do Brasil encontramos a alteração da lei para contemplar a conhecida (Lei da Palmada). Segue na íntegra as alterações que aconteceram no Estatuto da Criança e do Adolescente (Portal da Presidência da República 2017).

Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B e 70-A:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou

punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão; II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso: I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação; IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; V - advertência. Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais."

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos; II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente; V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo; VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.

Art. 2º Os arts. 13 e 245 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. Art. 245. (VETADO).

Estas alterações vieram dar um pouco mais de visibilidade a proteção necessária às crianças e adolescentes. Há, portanto, muitas crianças no seio das famílias sofrendo com agressões físicas e emocionais, hostilidades, humilhações e outras condições estas que mobilizaram grande parte da sociedade, principalmente as instituições de atendimento a infância, na intenção de trazer maior garantia a vida de crianças e adolescentes.

A Lei nº 13010 (2014) altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante. Portanto, foi criada para proteger crianças e adolescentes de castigos físicos. Trata-se de um acordo entre Brasil e ONU em função da Declaração dos Direitos da Criança. Essa lei já foi adotada em 32 países e traz pesquisa realizada e divulgada em 2012 que à violência doméstica contra a criança e adolescente é considerada problema de saúde pública no Brasil.

2 CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Para podermos traçar um panorama ou um perfil da história da Educação Infantil ao longo de toda a trajetória das sociedades, devemos primeiramente levar em consideração o modo como as famílias se comportavam nos difíceis tempos da Idade Média. Conforme Oliveira (2002a), entre o ano quinhentos até o ano de mil quinhentos, a educação das crianças era obrigação única e exclusiva das próprias famílias, uma vez que não existiam instituições consolidadas que conseguissem suportar todas ou uma grande parte do número de crianças que necessitavam de estruturas específicas de educação, principalmente na Europa, onde o modernismo começa a imprimir seus adventos.

Nas famílias da Idade Média, a função de educadora das crianças era prioritariamente das mulheres. Para Valle (2010), dois aspectos são cruciais ao tentarmos analisar o comportamento das classes sociais. Por um lado, devemos considerar que era um período completamente agrícola, e os senhores donos da terra (os senhores feudais), controlavam todas as riquezas. De outro lado, não devemos nos esquecer do poder que a Igreja detinha sobre a mentalidade da época, influenciando em todo e qualquer tipo de decisão.

A partir do século XVI, com o término da Idade Média, o entendimento de como deveriam ser educadas as crianças tomam um novo direcionamento. Sobretudo, com o grande número de inovações científicas e econômicas e mais além, com o surgimento das primeiras sociedades capitalistas. Outro aspecto muito relevante foram os ideais do Renascimento e do Iluminismo que introduziram um novo modo de pensar a sociedade da época. (Gadotti, 2000).

Na Idade Moderna o cenário busca significativamente, pois há uma busca frenética em aumentar os lucros com a produção em larga escala, o que deu início a Revolução Industrial, o grande marco histórico que define o posicionamento dos moldes da Educação Infantil na atualidade. Nesse período, surge as linhas de produção, com trabalho assalariado, obrigando os pais a se ausentarem dos filhos, em nome de um significativo aumento da demanda por produtos manufaturados.

Mesmo que a preocupação real fosse garantir os lucros da produção e não o bem estar das crianças, houve a necessidade de repensar que destino deveria ser dado às crianças, principalmente aquelas na faixa etária de 0 a 6 anos que necessitam maior atenção. (Gadotti, 2000).

Desse modo, nos grandes centros da Europa, foram surgindo instituições, mantidas inicialmente pelas próprias empresas, para que os filhos dos operários tivessem algum tipo de assistência, muitas vezes precárias, enquanto seus pais trabalhavam no interior das fábricas.

Nas décadas seguintes, a sociedade foi evoluindo e com a criação dos instrumentos jurídicos voltados para a criança e o adolescente, já discutidos anteriormente, a situação foi melhorando, oportunizando o desenvolvimento das instituições voltadas para a educação das crianças. No entanto, a mãe continua com a obrigação prioritária de cuidar e educar seus filhos, embora essas obrigações se tornam cada vez mais compartilhadas pela família e pelas instituições de ensino.

2.1 O lugar das crianças na sociedade e na educação infantil: percurso histórico

No Brasil, a exemplo do restante do mundo, a educação e a guarda da criança era vista como uma obrigação exclusiva da mãe ou de um parente próximo, quando da ausência da genitora. A educação infantil por aqui também começou de forma assistencialista, com a introdução dos modernos meios de produção na segunda metade do século XIX. Com a implantação de um polo industrial, ainda que de forma modesta, há uma demanda de mão-de-obra até então nunca vista. As fábricas ao empregarem homens e mulheres como força operária, fizeram com que os casais com filhos pequenos procurassem um local para deixarem seus filhos enquanto cumpriam a jornada diária (Valle, 2010), Desta forma, nessa época não havia uma distinção entre o atendimento aos pequenos feito na creche e aquele feito em asilos e internatos. As instituições defendiam a ideia de que estavam apenas prestando um favor em forma de caridade, já que as mães não tinham condições para isso. Sendo assim, tais instituições se omitiam em nome de qualquer ensino de caráter pedagógico.

Assim como na Europa, aqui no Brasil, por consequência de uma crescente demanda de mão-de-obra para produzir no interior das fábricas, os donos delas, se preocuparam em construir locais que garantissem a segurança das crianças enquanto seus pais trabalhavam.

Sob o aspecto da mortalidade infantil, a realidade brasileira também não é diferente da europeia. A falta de cuidados básicos de higiene em épocas em que a medicina pediátrica estava começando, fazia com que o índice de mortes de recém-nascidos e crianças pequenas fosse elevado. Foi só com o desenvolvimento da medicina implementando a pediatria preventiva é que o índice de mortalidade infantil caiu para um índice não tão absurdo. (Oliveira, 2002a).

O desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, portanto, é enraizada numa concepção de cunho assistencialista e não numa orientação de natureza educativa como deveria ser desde o início. Para Kramer (2006), no Brasil, em consequência do atendimento aos filhos dos operários foram criados os jardins de infância particulares e os públicos. A chegada dos primeiros imigrantes europeus no final do século XIX e a sua absorção ao novo mercado de trabalho originou importantes protestos por melhores condições de trabalho e por mais creches para o atendimento das crianças pequenas. Mesmo com várias reivindicações, foi somente na década vinte do século XX que o governo brasileiro olhou de forma benevolente às crianças da classe operária tentando introduzir um aparato estatal para a educação das crianças de forma melhor estruturada.

Segundo Kramer (2006), no começo da década de 1930, inconformados com toda a situação de abandono do sistema educacional brasileiro, os pensadores Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho divulgaram uma nova educação, a qual chamaram de Escola Nova, que teve como consequências algumas reformas no ensino que culminaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Durante a década de 1940, nada mudou, aumentaram o número de projetos governamentais em nome de uma maior estruturação do sistema de ensino, porém, todos de caráter assistencialista e sem nenhuma proposta de futuras reestruturações. Os trabalhos realizados nessas instituições tinham como preocupação a sobrevivência da criança em detrimento de qualquer ganho intelectual, e como eram mantidos através de doações nem sempre podiam contar com a efetividade das programações.

No Brasil a primeira tentativa de criar um sistema de amparo às crianças antes da idade escolar aconteceu em 1943, por iniciativa do governo de Getúlio Vargas, que sancionando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (5452/1943), que entre suas especificações tornava obrigatória a construção de creches e berçários para os filhos pequenos dos funcionários do país. No entanto, por falta de uma boa fiscalização e também de um plano a longo prazo, esse projeto não funcionou na prática e as instituições criadas nesse período tiveram resultados muito pouco significativos.

O sistema público de creches no Brasil, para (Kramer, 2006), considerado do ponto de vista pedagógico, foi um fracasso em todos os tempos. Funcionou apenas como um paliativo. O país nunca organizou uma planilha de ensino que objetivasse realmente as práticas pedagógicas e que fosse um modelo efetivo de ensino que pudesse ser adotado em todo o território nacional, e que, por sua vez, atendesse as diferentes classes sociais.

A criação de tais creches ou similares foi meramente estratégia de governo para calar as manifestações e as reivindicações de grupos isolados e, em contrapartida, garantir a simpatia e uma

boa popularidade das classes mais pobres, já que a ideia do governo era garantir que as crianças sobrevivessem custe o que custar, porém sem se preocupar com que elas tivessem uma assistência pedagógica escolar. O fracasso pedagógico das creches no Brasil só começou a ser percebido muito modernamente, entre as décadas de 1970 e 1980, conforme apontam vários especialistas no assunto. Nesse momento, ela começa a ser vista, em alguns casos, como uma preparação para as séries futuras de uma verdadeira carreira didática, deixando de lado um pouco da questão de ser meramente assistencialista.

2.2 As escolas de Educação Infantil no Brasil e a sua dinâmica de atuação

Segundo Kramer (2006), as escolas brasileiras de Educação Infantil agem de três maneiras funcionais, cuja caracterização do tipo de profissional envolvido, suas ações comuns e qual a natureza das atividades desenvolvidas com as crianças ficam em evidência: a tendência romântica, a tendência cognitiva e a tendência crítica.

Na tendência romântica, o interesse da criança em aprender dá-se com a utilização de atividades lúdicas. Essas são as bases fundamentais da construção de um currículo efetivo. Na tendência romântica temos como principais representantes: Decroly, Maria Montessori e Fröebel.

Na tendência cognitiva, a criança é vista como exploradora do seu próprio mundo, por meio da utilização dos objetos que estão ao seu redor. Nessa tendência o professor deve atuar como um estimulador ativo em todas as etapas do desenvolvimento da criança. Seu principal representante é Jean Piaget.

Na tendência crítica, vemos que é de extrema importância a contextualização das experiências vividas pelas crianças dentro de uma realidade cultural que precisa ser levada em consideração, pois por meio desta relação que as crianças constroem os seus valores. Seu principal representante é Celestine Freinet.

Independentemente das tendências das práticas pedagógicas encabeçadas pela escola, o mais urgente de tudo, é que ele deve abandonar de vez as marcas do assistencialismo e repensar toda sua conduta de ações, o que antes era uma preocupação com uma série de cuidados físicos ou de segurança, que se converta numa série de elementos que garantam um desenvolvimento das crianças ressaltados em práticas de ensino multifacetadas e que ela possa se perceber como sujeito de sua história (Oliveira, 2002b, p. 227).

Entre os profissionais da educação, é amplo o debate sobre qual a melhor metodologia para o ensino das crianças em idade pré-escolar. Discutir sobre as práticas educacionais que podem ser

aplicadas às crianças pequenas, é um discurso longo e quem sabe sem fim, pois, o conjunto das bases teóricas, filosóficas, sociais e históricas que envolvem os diversos tipos de reflexões são um terreno que apresenta linhas de pensamentos pluridimensionais. Se escolhida esta ou aquela metodologia, o profissional envolvido tem que dar o máximo de si, e antes de optar pela metodologia, ele tem que avaliar qual o contexto em que as crianças estão incluídas, do contrário, os resultados se mostrarão diferentes daqueles que refletiam a verdadeira expectativa da classe de alunos.

Ao tratarmos das dinâmicas educacionais que envolvem a Educação Infantil, devemos ter em mente que, existem diferentes linguagens presentes no cotidiano das salas de aula. É imprescindível que as crianças saibam compreender este rol de linguagens, como: a linguagem plástica, a gestual, a musical, a visual, a tecnológica e diversas outras. Então, uma metodologia deve ser capaz de trabalhar com as mais variadas formas de comunicação que encontramos dia-a-dia no convívio em sala com as crianças.

As múltiplas linguagens são um importante campo de estudo na área da Educação Infantil, vejamos o que propõe Oliveira (2002b, p. 228):

Criar muitas oportunidades de diálogo com as crianças e interessar-se em compreender o sentido que emprestam às suas próprias palavras em uma situação, falar de modo gramaticalmente correto sem, contudo, repetir as falas infantis “erradas” ou fazer troça delas [...] são um trabalho pedagógico dentro dessa perspectiva, como também o são as linguagens corporais e plásticas.

Toda a didática dos trabalhos que envolvem a área da Educação Infantil, a médio e longo prazo, não sortirá os efeitos desejados, caso a prática de ações pedagógicas não sejam, antes de tudo, ou melhor, muito previamente, apoiadas em um projeto pedagógico bem elaborado. Atualmente, esta tem sido uma tendência habitual na Educação Infantil. O bom profissional da área de educação já sabe que sem um bom projeto nada dará certo. Sobre o que seria uma boa elaboração de projetos didáticos, Oliveira (2002a, p. 234), enfatiza que:

Os projetos didáticos organizam-se segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações. São propostos como estratégias de ensino que buscam superar uma visão de estabilidade e transparência do ambiente em que elas estão inseridas e abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhe significados.

Assim, o profissional envolvido além de se preocupar em fazer a criança entender todas as simbologias, deve também, fazer com que ela consiga se apropriar dessas linguagens da forma mais natural e prazerosa possível, com a certeza de que está vivenciando um mundo que tem a sua vez e a

sua identidade.

2.3 Educação Infantil no Brasil: documentos oficiais

A Constituição Federal do Brasil (1988) determina obrigatoriamente que o poder público deve garantir o acesso, às crianças de zero até cinco anos, em creches e em pré-escolas. A partir de então, a Educação Infantil passa definitivamente a ser inserida na educação brasileira de modo institucionalizada. As ações do Ministério da Educação na tentativa de promover uma estruturação que ampare o ensino das crianças pequenas são em número bem considerável, se levarmos em conta todas as barreiras sociais que o país enfrenta.

Formalmente, a Política Nacional de Educação Infantil do Brasil possui um conjunto de normas e diretrizes muito bem elaboradas²⁴, de tal forma que, se for seguido e aplicado, como está escrito e regulamentado em lei, todo o processo burocrático que assegura o acesso público ao ensino de boa qualidade está bem salvaguardado.

Teoricamente sim, porém praticamente não. As políticas públicas de educação infantil no Brasil tem demonstrado que o insucesso escolar é verificado em todos os níveis sociais. Doravante, entre as classes pobres o índice de baixa qualidade ou má reputação é ainda mais acentuado.

Dentre os documentos oficiais que regulam a Educação Infantil no Brasil são considerados os mais importantes o Referencial Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), forma um conjunto de documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura, reconhecido em 1998, cujo objetivo central é o de “servir como um guia de reflexão para os profissionais que trabalham com crianças de zero até seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998, p. 7).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (9394/1996), foram instituídas no ano de 1999 pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes formam um conjunto de leis que elaboram todas as propostas pedagógicas de Educação Infantil.

Tanto o Referencial quanto as Diretrizes são considerados de grande importância e avanço para a Educação Infantil. Talvez a grande particularidade que distingue cada um, no que se refere a legislação, é que o Referencial, como o próprio nome indica, não tem sua obrigatoriedade de aplicação prevista em lei, ele é só um guia. Já as Diretrizes tem sua obrigatoriedade de aplicação prevista na lei.

²⁴ Podemos citar como documentos oficiais importantes, que regulam a Educação Infantil no Brasil, as seguintes: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil.

2.3.1 Referencial Curricular

O RCNEI é um conjunto de documentos do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é “servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Os referenciais são compostos por três livros. Sendo o primeiro chamado de “Introdução”, este volume traz alguns questionamentos gerador de reflexões sobre o atendimento às crianças nas atuais condições nas creches pré-escolas brasileiras, consigo uma vasta composição teórica possibilitadora do reconhecimento e concepção de criança e de educação, também traz as mesmas possibilidades de reconhecimento via teórica das instituições e do profissional da educação infantil. O segundo livro trata-se do tema “Formação Pessoal e Social”, oportuniza as redes de ensino, conforme as diretrizes apresentadas, a organizarem os processos de construção de identidade e da autonomia das crianças. Já o terceiro livro, intitulado “Conhecimento de Mundo”, vem recheado de possibilidades, dentro dos variados eixos de atividades, tem nele uma composição de seis documentos: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática (RCNEI, 1998).

2.3.2 Parâmetros Nacionais

Os Parâmetros Nacionais trazem a preocupação com a qualidade do ensino infantil, composto por dois livros, estes Parâmetros de qualidade tem como premissa a promoção da igualdade e da oportunidade de educação para todos, levando em conta diferenças culturais, crenças religiosas, possíveis limitações físicas e desfavorecimento econômico. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), são desafios: formação inadequada dos professores, acesso desigual dentro da sociedade e a infraestrutura deficiente.

Os direitos das crianças estão salvaguardados em muitos documentos, que pode ser visto neste capítulo, no Brasil ou no mundo, acontece que muitas crianças ainda sofrem dentro de seus próprios lares, as punições físicas, abusos e a maioria deles é no contexto familiar que acontece. Precisamos cuidar da nossa sociedade, é urgente cuidar das crianças, e justamente o capítulo que vem a seguir trata da investigação com crianças e dos desenhos produzidos por elas, que se tornam reveladores de suas vidas. No próximo capítulo a investigação com crianças e as discussões que cercam a prática reflexiva do profissional da educação, relevante para os desafios atuais em nossa sociedade são aqui mencionados.

CAPÍTULO IV

OS DESENHOS DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A REFLEXÃO DAS PRÁTICAS

1 O desenho das crianças como objeto de estudo

Os Desenhos das crianças formam nesse contexto da Tese uma contribuição muito importante para que possamos compreender todo mecanismo de comunicação que a criança nos propõe. Em Sarmiento (2011a, p. 29), considera o “ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”. Outros estudiosos da área da Sociologia da Infância, como: Corsaro, 1997; James; Jenks e Prout, 1998; consideram que “analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância para quem ‘ouvir a voz das crianças’ se constitui mesmo como uma diretriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam” também Sarmiento (2011a p. 28), evidencia:

No entanto, o paradoxo maior da expressão ‘ouvir a voz das crianças’ reside não apenas no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa ‘voz’ se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam (...), remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

Sarmiento (2001) aponta que a forma de como é interpretado o desenho infantil, provoca um afastamento da condição cultural da criança, não aceitando de fato de que ela é capaz de inserir-se num contexto social propriamente dito, ignora a sua capacidade de intelectualidade ao ter em mente que, só porque é coisa de criança, deva ser encarado como algo abstrato²⁵, não considerando que a criança é objeto internamente ligado à psicologia do desenvolvimento, e que para isso, as formas alternativas de interpretação e de análise dos seus desenhos são uma condição pela qual a sua inteligência é agremiada de grandes descobertas em todas as fases desse desenvolvimento.

Sarmiento (2011a) também diz que é muito importante uma análise semiológica que se faz necessária ao interpretarmos os desenhos infantis. Alertando que tais desenhos são repletos de

²⁵ Em muitos casos este “achar abstrato”, funciona como um subterfúgio para darmos algo por encerrado e, ou muito pior, por entendido. Ou seja, é abstrato, portanto passamos a diante, é como se o abstracionismo não fosse revestido e incorporado de noções explicadoras. É pura falácia. (Sarmiento, 2001, p. 35).

símbolos onde suas ilimitadas configurações são objetos de inserções linguísticas, culturais e sociais. Contudo, para a análise dessas dimensões simbólicas é preciso que haja uma clara distinção entre o que viria a ser índice, ícone e símbolo.

Outro aspecto relevante sobre a análise dos desenhos infantis, é que segundo Prout (2005b), é a possibilidade de que alguns autores dão a interpretação do processo de aprendizagem através dos símbolos, não considerando a verdadeira capacidade infantil de agir em nome de um legado cultural.

Sarmiento (2011a) faz referência a “teia de representações simbólicas”, onde considera que a inserção no processo de desenvolvimento da criança, torna possível a interpretação de seus desenhos como atores de criação cultural apontando os diversos caminhos que as análises podem seguir, a sabermos dos diferentes fatores biopsicológicos que os processos de desenvolvimento fazem emergir. São tantos os caminhos e as possibilidades, quanto os de uma teia. Ao pensarmos os desenhos das crianças como produções simbólicas e todas as possibilidades de reflexão das condições sociais destas produções, deve-se levar em conta, através de um olhar sociológico, quais meios que fizeram com que a criança realize o desenho e em que momento se dá a ação do mesmo. Para isso, vários fatores deverão ser observados. Fatores que vão desde o cotidiano da criança na escola, na família e na hora em que a criança está livremente desenhando, como é que está se dando a interação do cotidiano/escola e do cotidiano /família²⁶.

1.1 O desenho como linguagem

Inegavelmente, os desenhos infantis são artefatos sociais, posto que documentam uma forma de cultura onde sua materialidade é repleta de símbolos de comunicação. Cada desenho, feito por diferentes crianças, deve ser analisado como uma ótica particular de interpretação, uma realidade que é só da criança e em síntese, deve ser encarada como um produto simples na forma de execução, porém, de um sujeito que já é concreto mesmo estando em vias de formação (Sarmiento, 2001). Outra questão que o estudioso se refere, que se evidencia muito relevante na análise dos desenhos das crianças é a separação de gêneros. Os meninos desenhavam de um jeito e as meninas obviamente de outro. E nessa separação é bem perceptível a diferença cultural da cada uma delas fortemente tracejada nos símbolos utilizados. Meninos desenhavam de forma diferente das meninas, uma vez que eles vivem em contextos diferentes.

Para Sarmiento (2011a), na análise das interpretações dos desenhos infantis, a demarcação de

²⁶ Para Sarmiento (2011a, p. 40), a relação entre desenho infantil e as relações são observadas no momento da produção do desenho. Produção que pode acontecer em tempos diferentes, próxima dos familiares, junto aos colegas de escola, com o auxílio dos professores e também com o uso de diversos símbolos gráficos e com suportes físicos variados.

categorias sociológicas se constitui num principal método de estudo a fim de caracterizar todas as fases do desenvolvimento da criança como fenômenos sociais e culturais relevantes, já que toda a simbologia que formará o legado desses fenômenos advém dessas categorias²⁷. O desenho das crianças encontra na educação informal familiar alguns de seus principais temas. E talvez por ser neste momento em que ela se encontra totalmente livre e a vontade, é que ele, (o momento), se constitui numa das principais categorias sociológicas de interpretação do desenho infantil.

Segundo o mesmo autor, dentro de casa a criança também tem a possibilidade de vivenciar experimentos de etnia, gênese biológica e de religiosidade, assim como acontece dentro das instituições de ensino, porém, de um jeito muito particular e sem avaliações externas. A diferença está no modo de como esses locais são vistos. Normalmente usual, chamamos tudo na escola de formal e por sua vez, de informal tudo que acontece dentro de nossas casas. Porém há aspectos muito importantes a serem considerados ou indagados como: será que a criança se identifica melhor com o método formal ou informal? Qual deles deve ser mais incentivado pelos professor? Se são dois momentos diferentes, seria correto interferir em uma ou em outra? Não são questões fáceis de resolver, pois temos que levar em conta que a escola tem suas tradições e a família também.

A família é caracterizada por raízes de identidades intimamente pessoais onde seus membros não abrem mão por diversas razões e notadamente, os desenhos infantis irão revelar essa realidade. É um espaço informal de fato, mas livre e que jamais poderá de ser constantemente analisado. Do outro lado, o espaço escolar, dito formalizado, mesmo quando promove como método de ensino o “desenho livre”, não deixa de constituir uma tarefa, um dever, um ato compulsório. E a criança percebe muito bem isso, uma vez que ela sabe que alguma coisa não partiu da sua vontade. Outro fator que também deve ser avaliado é a influência da cultura global, que dificilmente a criança tem no ambiente escolar. Esta categoria representada exclusivamente pela mídia em grande escala, é praticamente impossível de ser implantada nas escolas de ensino infantil. As mídias globais, modernamente se constituem num dos principais canais de expressão dos fenômenos que interferem na simbologia dos desenhos infantis. (Sarmiento, 2011a). E toda essa interferência acontece dentro de casa e de forma livre, no entanto, com um nocivo efeito de “colonização do imaginário infantil”.

No olhar atento de Sarmiento (2011a), as expressões de liberdade e criatividade do desenho infantil jamais deverão ser reprimidas porque para a criança o que importa no momento em que ela está desenhando é a apropriação de um mundo só dela. Pois ao contrário dos momentos de recreação com brincadeiras, quando são convidadas a interagir com seus pares, aqui, elas tomam sem saberem disso, uma posição altamente individualista. Se fecham numa “concha”. Desenham o que querem e

²⁷ Para Sarmiento (2011, p. 43), as principais categorias sociológicas são: classe, etnicidade, gênero e nível de instrução.

pronto, e geralmente num curto espaço de tempo. Sem se preocuparem com nada, além disso, e alheios a qualquer arranjo sistemático (articulação simbólica). É um momento único, singular, onde o que vale é a concentração e a criatividade.

Na linha de organização de Sarmiento (2011a, p. 49), o desenho infantil representa uma forma de linguagem sob dois aspectos. Primeiro, quando se trata da ação em que a criança dialoga com ela mesma, inventando um universo de coisas que é só dela. Segundo, quando durante a execução do desenho, a criança interage com seus pares. É lógico que quando avaliamos o poder de interatividade, essa interatividade a sós com o mundo particular demonstra muitas vezes maior do que a interação em grupo, uma vez que certas crianças não conseguem se “soltar”, preferem o isolamento.

E é nesse momento que elas praticam os melhores desenhos. Pois se sentem livres, sem “amarras” e o tempo passa do jeito que elas querem²⁸. Já ao analisarmos a interação entre os pares, os desenhos tomam outra forma de linguagem, Linguagem com um forte acento coletivo marcada por diversos aspectos culturais, mas que no entanto, refletem criações em maior número parecidas umas com as outras, devido ser o diálogo entre mais crianças um gerador potencial de trocas de vivências dentro de um grupo onde seus atores pertencem a um mesmo nível social.

Abre a imaginação infantil no momento da criação dos desenhos, cabe ressaltar que o sentido do “faz de conta” para a criança, é na verdade o sentimento que ela tem do mundo, é a sua visão das coisas do mundo. Então devemos estar cientes de que é através das articulações do “faz de conta” que as crianças expressam em seus desenhos, em suas formas e em suas cores, uma forma de linguagem que carrega em si inúmeras linhas de interpretação. Em última análise, interpretar a linguagem dos desenhos infantis, é vestir-se novamente de criança, pois iremos trilhar num mundo só delas, no eterno “faz de conta”. Um mundo fantasioso, simbólico e repleto de criatividade. Ou melhor dizendo, um mundo em que está inscrito na porta: só pode entrar se for criança. E ainda mais, para ressaltarmos que quando a criança comunica através de seus desenhos que construiu um mundo só seu e não abre mão dele de jeito algum, após a leitura de (Goldmam; Emmison, 1987), a certeza de que a criança no momento que está desenhando, interage com um mundo só seu. Onde toda a representação da realidade se reveste de uma transposição imaginária de longo alcance.

O que vale é o faz de conta. Não cabe literalidade alguma. É ela quem manda no tempo, um tempo onde os parâmetros convencionais de medida não existem. É ela quem decide se continua ou se para e quem sempre ditará, a menos que seja coibida, que a sua continuação é um horizonte de novas e infinitas possibilidades. (Sarmiento, 2011a).

²⁸ “O desenho segue a imaginação infantil, sendo transgressora do condicionamento espaço-temporal da criança, e projeta-se como uma voz capaz de articular mundos distantes e desconhecidos”. (Vygotsky, 1998, p. 96).

Cabe aos profissionais da educação possibilitar espaços onde as crianças possam desenvolver sua criatividade com autonomia, de maneira prazerosa com o pleno desenvolvimento que é peculiar desta fase da vida. Assim, iniciamos o capítulo seguinte, cujo tema aborda a reflexão da prática do profissional da educação, tendo em vista, a responsabilidade deste profissional na vida das crianças.

2 O COMPROMISSO COM A REFLEXÃO DA PRÁTICA COMO FIO CONDUTOR DE INOVAÇÕES

2.1 A relevância da prática reflexiva do profissional da educação

O profissional envolvido com a educação infantil precisa ter consciência de que o ambiente escolar é multifacetado, pluridimensional e que todas as ações e atividades nele praticadas, são exercidas por crianças que estão na melhor fase da vida, a descobrir coisas novas, reinventar ou afirmarem-se num cotidiano próprio e que atenda às suas necessidades, uma vez que desde muito cedo, crianças pequenas já são capazes de ponderar suas decisões. Esse convívio é dinâmico e dificilmente as coisas que acontecem num determinado dia, acontecerão da mesma forma no dia seguinte, mesmo que elas possuam semelhanças conjecturais.

O profissional da educação deve ter a percepção de que não só o que está planejado para dentro da sala de atividades é o que realmente constitui na íntegra o currículo escolar por excelência, mas também tudo o que acontece fora desta sala tem o seu caráter de aprendizagem ou socialização, pois, indiferente da natureza ou importância do momento, são coisas que envolvem alunos da escola, que por sua vez, não deixam de serem alunos só porque estão do lado de fora. Outro aspecto que o profissional deve levar em conta é que cada aluno se diferencia do outro, por diversos aspectos, tais como: opção religiosa, classe econômica, cor, raça, gênero, limitações físicas e mentais.

O próprio uso de materiais e ferramentas didáticas, promovendo uma educação mais prazerosa, de possibilidades concretas, de construção e criação de novos aparatos pedagógicos como auxiliares no processo de desenvolvimento das aprendizagens com a participação das crianças e correspondentes as suas necessidades pessoais. É relevante o entendimento do profissional da educação de que o ambiente escolar precisa ser um espaço dinâmico, transformador, de participação livre da criança, em que, a mesma possa ser autônoma em suas preferências e ser ouvida em todo o processo educativo que envolve o cotidiano escolar.

É dessa prática pedagógica e todo seu entorno, que nós precisamos colocar em debate, é preciso negar algumas práticas pré-estabelecidas que não cabem mais na instituição de ensino para crianças pequenas, assim é preciso observar o que está sendo bom e permanecer, continuar fazendo,

com olhar cada vez mais atento, sendo que o grande desafio é de avançar no sentido de aprender com nossas experiências, de nossa amorosidade com a criança, de nossa competência, através da qualificação (leitura, estudos, formações, etc.), porque a partir disso, vamos conseguir fazer muito mais do que comumente fazemos.

E estes foram um dos motivos que fez com que buscássemos um Programa de Doutorado fora do Brasil. É preciso ir mais a fundo nas teorias e nos debates, nas práticas e nas inovações para que possamos encontrar a qualidade em nossa profissão e o melhor atendimento as nossas crianças pequenas, elas, que são cada vez mais capazes, ativas e participativas. São com essas crianças que pensamos nossos estudos, é para elas que organizamos o planejamento, nossa prática reflexiva, as tomadas de atitude na direção de inovações. Estou falando de uma outra escola, falo de uma escola que respeita e corresponde as necessidades de aprendizagens da criança contemporânea.

A instituição educacional tem a função de produzir conhecimento e evoluir continuamente, acompanhando discussões teóricas e observando suas práticas de acordo com os objetivos e do planejamento da instituição, que por sua vez, devem estar atualizadas e construídas na coletividade, pensando a criança como sujeito de participação no cotidiano escolar. Ao contrário deste princípio, ainda acontecem dentro das instituições de educação infantil, tornar as crianças ainda mais submissas ao centralismo do profissional da educação, do autoritarismo dos adultos que ali se encontram. São as estruturas deficientes, cheias de ranços que insistem em permanecer imutáveis, como se o mundo estivesse, estático, livre de transformações, congelado no tempo.

2.2 A influência da pedagogia da infância na trajetória dos profissionais da educação: uma reflexão necessária nesse processo.

Os traços deixados pela pedagogia transmissiva tradicional, fez com que novas propostas surgissem, levando a pedagogia a se tornar mais atenta as verdadeiras causas e necessidades de aprendizagens das crianças pequenas. Ao trazer estas contribuições, as tentativas são no sentido de libertar-se da opressão representada pela pedagogia da transmissão. Assim, com as teorias de Dewey seguem num caminho da pedagogia da participação. São descritos como elementos principais do processo educativo às crianças, com seus interesses, opiniões e objetivos, são valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura. Temos também, seguindo na lógica do estudioso Dewey de um lado os “curricularistas” defensores dos estudos, no qual a palavra destaque é “disciplina”, esta sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do profissional da educação e no treino da criança.

A definição de bom aluno (a), nestas lógicas da pedagogia transmissiva e da pedagogia da participação, onde o bom aluno (a), na forma de educação transmissiva, é aquele que consegue acelerar o conhecimento. Aos alunos (as), que apresentarem dificuldades de aprendizagem, é tarefa do profissional da educação compensar os déficits. Já no formato de educação participativa, a criança é percebida como competente e como sujeito de direito, assim o bom aluno (a) é aquele que se envolve nas atividades, nos projetos, essenciais para participar da construção do seu conhecimento.

Precisamos compreender se a tal pensada e debatida prática reflexiva, trata-se de apenas uma idealização ou é uma realidade e saber ainda como ocorre na prática segundo alguns estudiosos e pesquisadores na área. Por exemplo: Sirota (2000), insiste que (...) é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.

A prática pedagógica do profissional da educação provém da própria concepção que este, o profissional, entende de sua atividade profissional. Ele tanto pode discorrer uma prática significativa, inovadora, geradora de transformações relevantes ao contexto social que os alunos estão interagindo e inseridos, ou pode optar por uma prática educativa ultrapassada, que apenas repasse conteúdos, com atividades que não vão de encontro as necessidades de aprendizagem e nem ao gosto dos seus alunos, trazendo atividades repetitivas e que não interessam mais por suas características tradicionais e fora do contexto atual.

Segundo Ferreira (2002), reflexão é o “ato ou efeito de refletir (se); volta de consciência do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo”. Por isso, cabe ao profissional da educação, refletir sobre sua prática educativa. Assim, a verdadeira reflexão, mostrará um novo caminho, novas perspectivas dentro de suas atividades diárias, pois, ao compreender a relevância da reflexão da prática educativa para o desenvolvimento das atividades profissionais do educador, reencaminha a sua percepção e portanto renova os conceitos e concepções de uma prática educativa sempre em indagação por este profissional, o que lhe permitirá novos olhares, outras perspectivas em relação aos conteúdos, em relação aos alunos, em relação a escola e aos próprios colegas de trabalho. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 30), “a (...) prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos”.

Notadamente, que este exercício da reflexão da prática educativa deve ser um processo constante, que conforme Perrenoud (2002, p.13), “visa chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente se inserir em uma relação analítica com a ação”. É para tanto, um processo contínuo, o professor que desenvolve sua prática reflexiva, num percurso de análise e reconstrução de ideias, ações, planejamentos e organização de metodologias que sejam apropriadas as necessidades de seus alunos.

Reconhecendo que este caminho reflexivo, sobre sua prática profissional, exige uma outra postura diferenciada do profissional, reconstruindo conceitos, o professor deve reconhecer seus limites, no sentido profissional e manter-se crítico para consigo. Sendo um professor crítico-reflexivo, o que poderá acarretar numa série de mudanças que também o mesmo deve estar preparado.

CAPÍTULO V

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E PERCURSO, NEGOCIAÇÃO COM AS CRIANÇAS, O ESTATUTO DAS CRIANÇAS NA INVESTIGAÇÃO

1 EXPRESSÕES DO COTIDIANO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para sabermos de que maneira as crianças constroem seus conhecimentos sobre suas convivências em família e também como elas sentem o seu pertencimento no Centro de Educação Infantil, onde passam boa parte do tempo diário, tínhamos em mente, nunca perder de vista, a consideração de que “as crianças são atores sociais de direito. São participantes ativos com experiências que além delas próprias, envolvem todas as pessoas da sociedade onde vivem” (O’Kane, 2005, p. 143).

Nas palavras de Montandon (2006), a importância de estudar e conhecer o que as crianças pensam e sentem das experiências educativas que recebem dos pais, evidenciando as dificuldades de pensar um modelo único parental e de estabelecer com clareza qual a influência dele no desenvolvimento das crianças.

Segundo as contribuições de Mollo-Bouvier (2005), ao alertar quanto ao fato de as instituições criadas para atender ao público infantil sentirem-se no direito de realizarem imposições à criança, coerções e até absurdos ou erros psicológicos, dada a burocratização, a estanqueidade e a própria rivalidade entre as instituições e entre profissionais que almejam o domínio sobre determinada faixa etária ou atividade.

Para Corsaro (2002, 2009, 2011), as evoluções recentes do desenvolvimento da Sociologia da infância, fez com que viesse a se desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização infantil. Assim:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

Nesta linha de raciocínio seguimos com a trajetória de nossa investigação, entendemos que toda a forma de participação das crianças durante a investigação, quando não era proposto diretamente por elas nossos temas a desenvolver, acontecia a negociação com a investigadora, para então ser decidido e dar o encaminhamento das ações. As crianças falavam de modo tranquilo, espontâneo e informal tudo aquilo que achavam importante ser dito sobre suas vidas na família e

também no centro de educação, todas as narrativas realizadas na sala de atividades, eram discutidas envolvendo o grupo de crianças. E com base em tais capacidades que as crianças tem referente a narração de seu cotidiano em família e no centro de educação, foi acontecendo a produção de desenhos realizados pelas crianças como importante expressão simbólica (Sarmiento, 2007), para a partir da análise e da interpretação desses desenhos, compreender como todas as crianças do grupo sentiam e construíam suas leituras de mundo. Durante todo o processo da realização dos desenhos foi possibilitada às crianças liberdade para desenharem o que quisessem, respeitando suas ideias e suas vontades, como foco norteador de reconhecer suas maneiras de expressar, como professora-investigadora precisávamos “saber ouvir a voz das crianças” contida na representação gráfica de um desenho bem esboçado ou de um simples rabisco considerando sem qualquer parcialidade as múltiplas linguagens com que as crianças se comunicam (Sarmiento, 2007, p. 2).

Para Neves (2010, p. 21):

As crianças, em suas interações com outras crianças e em particular com os adultos, buscam interpretar a cultura da qual fazem parte. Como salientado, as crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizado valores e normas culturais, mas também contribuem para sua produção e mudança. Integra-se à cultura, portanto, significa (re) produzi-la e (re) criá-la.

Este estudo, entretanto, lembra da urgência de a luz da sociologia da infância, posicionar-se num novo compreender de que não são sempre os adultos na base centralizadora do processo educacional, mesmo que seja no ambiente familiar ou no Centro de educação nas interações com as crianças. Para tanto, a própria organização de sala, aos moldes mais tradicionais, pensado pelos adultos. Desta feita, para quebrar estes paradigmas com enfrentamento isolado e na contra mão das necessidades daquele momento das crianças, é também algo que a princípio violaria o seu direito de escolha a princípio, era preciso que as crianças participassem de outras opções mediadoras da aprendizagem como a própria reorganização do espaço, aonde a própria criança vai desconstruindo com a família esse que é considerado uma forma tradicional de aprendizagem dando espaço para uma inovação no conceito de aprender com um espaço que proporcione outras vivências. Pois, nas relações entre as crianças e seus pares, num ambiente convidativo a descoberta, a experimentação, ao compartilhamento, novas concepções de aprendizagem irão surgir entre as crianças e com isso, Corsaro (2009), para além do conceito de reprodução interpretativa, também apresenta a cultura de pares. Para Corsaro (2009, p. 32), trata-se de “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares.” Segundo Neves (2010, p.19), Corsaro teria a partir do conceito de cultura encontrado nos estudos de Clifford Geertz (2008), o desenvolvimento da ideia de uma teia de significados:

[...] as crianças coletivamente negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e umas com as outras no intuito de compreender e se inserir no contexto social do qual fazem parte, ao mesmo tempo em que atendem às curiosidades e demandas do próprio grupo de pares. Assim a cultura de pares é compreendida como as atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses construídos e compartilhados pelo grupo geracional na interação social.

Penso que desconstruir todo este movimento pré-escolarizado, que acaba por fazer que a criança não pense no seu presente e sim na próxima etapa do ensino em suas vidas, nesse caso, em estar na pré-escola se preparando para o primeiro ano do ensino fundamental. Parece ficar evidente a relação de poder do adulto que é inculcada na criança e que a faz com que apenas reproduza o modelo do adulto, desta forma, pensar adiante sem compreender e respeitar o presente. Condições estas que podem gerar o stress infantil, ansiedade na infância e a própria ausência de controle emocional que podemos observar em muitas destas crianças, podem ter ligações com este apressamento nas crianças pequenas para crescerem logo, sem vivenciar com tranquilidade a fase presente em suas vidas, a infância.

A medida que o comportamento adulto vai sendo incorporado pelas crianças, integralmente, ele passa também a ser por elas interpretadas. A socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta e é: contribuem para sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2002, p. 113).

Não restam dúvidas de que as crianças precisam de alguém que queira escutá-las como criança. O adulto precisa voltar a ser criança novamente no momento em que pretende interpretar seus sentimentos e expectativas para não agir como um adulto censurador ou de modo próprio. O modo não tem que ser o do adulto, mas o de criança. Só assim a criança se sentirá livre e confiante para dialogar todos sobre os seus desejos. E reforça a questão problema desta tese, que procura descobrir que significado a criança dá ao seu papel de filho (a) e aluno (a).

De acordo com Elizabeth Graue e Walsh (2003b, p. 96), os investigadores devem:

Trazer para o nosso trabalho metáforas, imagens e esperança sobre o que pensamos que o mundo é e deve ser. Com as crianças estas imagens parecem particularmente poderosas à medida que dão forma aos nossos pontos de vista, tanto sobre nosso passado como sobre as crianças no nosso presente empírico. (...) No nosso trabalho vemos as crianças pelos prismas da nossa memória, imagens românticas da criança ideal (pais e professores) e emoções de esperança no futuro.

2 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA, OS PRIMEIROS DESAFIOS, OS PRIMEIROS RESULTADOS

Iniciamos nossos diálogos com a realização de uma assembleia no sentido de acordar entre todos as melhores maneiras de convívio em grupo. Assim, surgiram os “combinados” (são as concordâncias, os acordos) construídos na sala da pré-escola de maneira participativa, sempre de forma coletiva, conversas sobre a própria organização do espaço e com vistas ao melhor convívio do grupo e compreender como esses “combinados” se fazem importantes para que as crianças analisem e passem a respeitar o espaço do outro. Desta forma, os “combinados” começaram a surgir aqui e ali, entre ideias, palavras soltas e frases bem elaboradas, as crianças foram enumerando diversas questões. O que para Corsaro (1997, p.29), que pesquisou com olhar focado no que significa ser criança na escola, relatando sobre a aproximação das crianças no campo de pesquisa quando “são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”.

Então passamos a trabalhar com estes “combinados”. Agora eram as crianças que representariam através de seus próprios traçados, a partir de tudo que foi dialogado, debatido, concordado, escrito juntos, exposto em sala, para que pudéssemos, através da colocação na parede, lembrá-los todos os dias. Compreendendo neste sentido a atuação das crianças e a participação na pesquisa, o que vem de encontro com as palavras de Delgado e Muller (2005, p. 351-360), se as crianças interagem no mundo do adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. Como havia uma vontade das crianças em escrever e ler, lá no começo das atividades, dialogamos em sala também a importância de brincar e este tornou-se nosso primeiro “combinado”.

Os diálogos são por tudo isso, extraordinários para ampliarem os conhecimentos, com possibilidades de reflexão sobre os mesmos e terem a oportunidade de clarificarem, nesta possibilidade de trocas contínuas experiências e vivências culturais diferenciadas. Certamente que há variadas maneiras de compreendermos o pensar das crianças, se não fosse desta forma, então como seriam as representações gráficas, por exemplo, o que seria também negar outras ferramentas metodológicas, igualmente importantes num estudo como este, no entanto, os diálogos são muito condizentes a um grupo bastante comunicativo e interativo que é o caso.

2.1 Brincar muito – o primeiro “combinado”

Do resultado da assembleia, tivemos nove “combinados” que seguem com representações gráficas das crianças envolvidas na investigação: O primeiro “combinado” - brincar muito.



Figura 1 - Desenho de Mateus

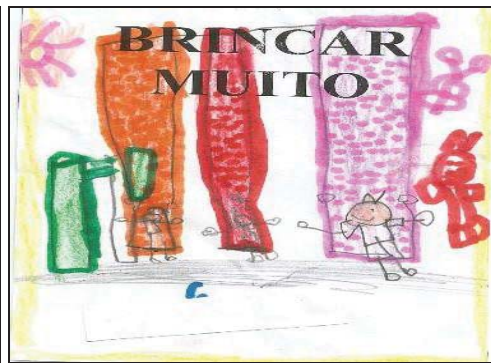


Figura 2 - Desenho de Catarina

Este “combinado” já representado no papel, são desenhos feitos pelas crianças Catarina e Mateus. Estes revelam que as crianças gostam de estar na companhia de outras crianças e participar de brincadeiras no parque. Evidentemente que o grupo foi unanime em concordar que o tempo para as brincadeiras são muito bons. E não demonstraram ao realizar este registro do “combinado” nenhuma dificuldade, foi um momento movimento favorável as atividades que eram realizadas, pois as conversas em assembleia estariam resultando muito positivamente, as crianças participam das discussões, trazem um montante de ideias, as crianças, são extremamente criativas, participativas e colocam em ação aquilo que ficou compreendido no debate. Nitidamente as crianças se apropriam da discussão de sala e são capazes de ir além, conforme sinalizam nas representações gráficas, onde o desenho revela a profundidade da compreensão do que está sendo discutido.

2.2 Fazer muitas actividades - O segundo “combinado”

Este foi o segundo “combinado” do grupo, pois para um grupo dinâmico, muitas atividades tornaram-se interessante para eles.



Figura 3 - Desenho de Vitória

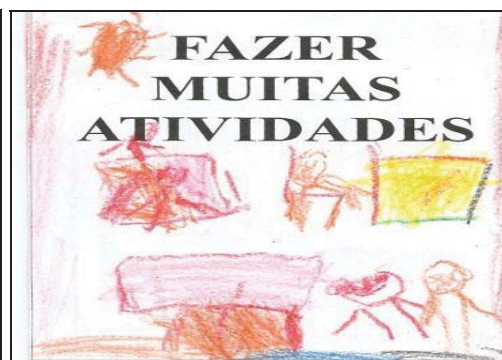


Figura 4 - Desenho Claudio

O segundo “combinado” é ilustrado pelas produções de Vitória e de Claudio, mostram o que as crianças pensam sobre as atividades. As crianças desenharam os móveis da sala de atividades e também desenharam algumas crianças do grupo. Essa atividade foi realizada enquanto as crianças estavam sentadas em carteiras individualizadas evidenciando uma relação muito forte com a escrita das letras. Certamente, que envolvidas neste contexto, neste espaço, as crianças observadoras como são, estariam desenhando algo que relacionasse com seu cotidiano. Ou com o ‘forte’ discurso aprendido em contexto familiar, que vem lá detrás, onde, chegando na pré-escola a criança vai ter carteirinhas para sentar e vai começar a escrever. Essa fala vou descrever como uma narrativa geracional, que são as inculcações dos familiares, desde pais e mães, avôs e avós, dos tios. Há uma forte pressão sobre as crianças quando as mesmas se preparam para entrar na pré-escola. É possível perceber que os anos que antecedem a pré-escola, as atividades seriam como passar em branco pelas famílias, sem significado. Após este momento, para as famílias começam os estudos. Apesar de que este discurso também está internalizado dentro do próprio centro de educação, onde os profissionais mencionam para as crianças suas falas em determinadas circunstâncias que seriam parecidos com os discursos familiares, sendo para as crianças um fato comum, ou seja, a certeza, de que a pré – escola é um espaço de aprendizagem.

2.3 Cuidar da higiene pessoal e da sala - O terceiro “combinado”.

Este “combinado” tem relação com a autonomia das crianças e o reconhecimento da necessidade dos cuidados pessoais e dos ambientes que convivem.



Figura 5 - Desenho de Alexandre



Figura 6 - Desenho de Soraia

O desenho do Alexandre representa variados tipos de lixeiras, onde nos remete a compreender que os lixos devem ser depositados nestes locais, por sua vez, o desenho da Soraia tem a exposição de uma vassoura e o ambiente já parece estar bem limpo. E com eles, percebe-se que as crianças já estão envolvidas com as discussões realizadas. Elas compreendem o que é discutido na sala de

atividade e compreendem também a importância deste “combinado” que estabelece com o grupo o cuidado para que os lixos sejam depositados no lixeiro, para que ao concluir uma atividade sejam guardados no lugar indicado os materiais que foram utilizados como: lápis grafite, lápis de cores, apontadores, borrachas, giz de cera, cola, tesouras, revistas, jornais, livros de literatura, etc. Outro ponto importante foi que após usarem os diversos materiais do “combinado”, as crianças guardaram no local apropriado e higienizaram bem as mãos.

2.4 Usar a voz em tom baixo - O quarto “combinado”

Este “combinado” foi uma necessidade muito observada por todo o grupo, principalmente, pelo barulho que se formava na sala, por conta do tom de voz que ia aumentando cada vez mais durante uma atividade. Muitas crianças falavam que sua cabeça estava doendo durante estes períodos com seus pares.

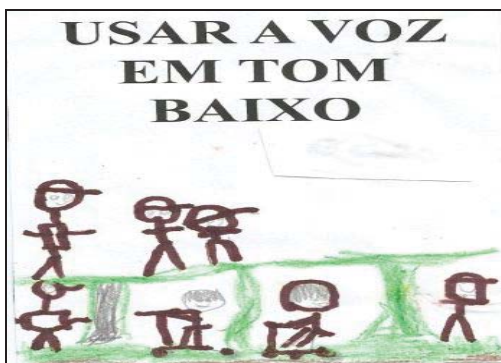


Figura 7- Desenho de Marcelo

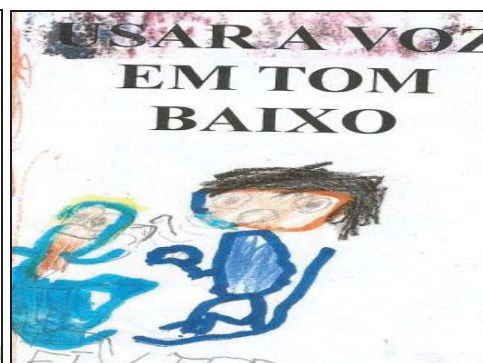


Figura 8 - Desenho de Carlos

Os desenhos de Marcelo e de Carlos representam um dos “combinados” mais difíceis de serem cumpridos pelas crianças, usar a voz em tom baixo. Esse “combinado” foi um desafio diário, pois, com poucos minutos reunidos ou em brincadeiras ou em atividades o volume no coletivo tomava proporções que até mesmo algumas crianças se aproximavam da professora comunicando que sua cabeça estava doendo, ou que tinha muito barulho naquele espaço. O desenho de Marcelo nos mostra como algumas crianças em contexto de sala de atividades, percebem a figura da professora. Está aqui bem representado o modelo tradicional de organização do espaço e a submissão das crianças à norma escolar.

Com o menino Carlos é diferente, ele prefere representar a conversa entre duas crianças mais próximas uma da outra, sendo possível observarmos que ele faz a comunicação de forma sussurrada e portanto, aproximada do amigo, com representação do uso da voz já num tom mais baixo. Representa

ainda as ondas sonoras, que emitem os sons e propagam a comunicação entre Carlos e o amigo. O desenho das ondas sonoras representam também ser aquela fala só para eles, e não para outras crianças no espaço coletivo ouvirem. O seu desenho regista nesse sentido, todo o seu entendimento deste “combinado” construído a partir dos diálogos promovido na assembleia e de observação da realidade que necessitava de uma nova postura das crianças, no caso, relacionado ao tom da voz.

2.5 Ouvir com atenção - O quinto “combinado”

No caso deste “combinado”, tinha um direcionamento maior ao respeito, todos nós que interagíamos no grupo tínhamos o direito de ouvir e falar, portanto, ouvir com atenção outras crianças, os adultos, outros funcionários do Centro de educação que traziam uma comunicação e depois de ouvir, conversariamos sobre as informações recebidas e assim, com as outras situações do cotidiano. Onde as próprias crianças, estavam nos mostrando em suas relações com seus pares uma vontade de falar muito superior a vontade de ouvir, chegando a inibir a fala do amigo com gestos e uma fala acelerada de que o amigo não dizia nada importante e impondo assim sua fala.



Figura 9 - Desenho de Sérgio



Figura 10 - Desenho de Carlos



Figura 11 - Desenho de Eduardo



Figura 12 - Desenho de Joel

O quinto “combinado” ganha destaque e diferentemente dos outros “combinados” está representado com desenhos de quatro crianças. É tão desafiador quanto os dois “combinados” anteriores. Esse “combinado” foi discutido pela necessidade que observamos na sala de atividades em ouvir com atenção o que o outro tem a dizer, que pode ser um amigo, uma amiga, pode ser o pai e a mãe, pode ser os avós, tios, pode ser a professora, também pode ser a diretora ou outras pessoas da secretaria que vêm até a sala transmitir um comunicado importante para as crianças ou comunicados para suas famílias. Desta forma, ouvir se torna algo muito importante, pois permite tirar dúvidas, fazer perguntas, questionar se houver discordância, criticar se perceber que não faz sentido aquilo que está sendo comunicado. A discussão em torno deste “combinado” foi muito importante pois as crianças deste grupo apreciam muito o falar e pouco o ouvir.

O desenho de Sérgio traz uma mostra da professora com a centralização das atenções. O adulto desenhado é a professora que está posicionada a frente do espaço da sala de atividades e fala enquanto o pequeno está sentado a ouvir. Parece nítido que a professora fala e o aluno ouve. Essa representação é aquilo que a criança observa da sua realidade, sendo elucidativa da forma como ela incorpora a relação da organização espacial da sala com a relação do conteúdo deste “combinado”. Parece haver aqui a percepção de que esta organização é necessária para estar com atenção, reproduzindo assim a “norma” escolar vivenciado por gerações que tem potenciado uma relação pedagógica autoritária.

Já o desenho representado por Carlos, acontece numa interlocução entre os envolvidos ali representado por ele e um amigo, também representado por ondas sonoras que levam o comunicado ao ouvinte que está atento ao recebimento deste comunicado, tão atento que os olhos de um deles está bem ‘esbugalhado’, ou seja, atento até na força dos olhos.

Agora no desenho de Eduardo não são os olhos aflitos aqui demonstrados, mas os cabelos, parece que o menino está ausente ao que lhe é falado, talvez entristecido por não poder falar e simplesmente ter que ouvir? Representa curiosamente um menino solitário naquele cenário, com grandes orelhas e os cabelos estão todos arrepiados e apontados para cima, talvez ao compreender este “combinado”, possa ter revelado sua discordância com este desenho, isolando-se e não querendo falar com mais ninguém?

O desenho produzido por Joel, dá a ideia de que a professora fala e as crianças ouvem, demonstra numa leitura mais profunda de submissão das crianças a voz do adulto, onde lá do alto a professora está colocada como figura centralizadora ou autoritária? E as crianças naquele espaço estão com o olhar voltado para cima a fazer tentativas de ouvir o que está sendo comunicado a eles.

2.6 Cuidar dos brinquedos - O sexto “combinado”

Neste “combinado” todos os participantes deste grupo têm conhecimento, afinal, recolher os brinquedos após brincar é uma organização necessária tanto no espaço familiar, quanto no espaço educacional. Mas como algumas crianças estavam deixando para outras crianças fazerem toda a organização dos brinquedos, desta maneira, eram por vezes, apenas duas ou três crianças guardando os brinquedos e discutir este tema tornava-se relevante.

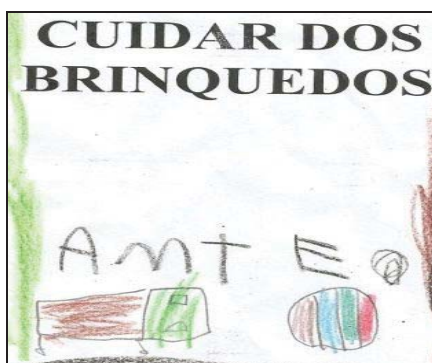


Figura 13 - Desenho de Cristiano



Figura 14 - Desenho de Benedito

O sexto “combinado” trata de uma atividade comum no centro de educação e em algumas ou todas as famílias também, na fala das crianças eles revelam que precisam organizar seus brinquedos em casa, assim, na maioria das vezes as crianças costumam guardar os seus brinquedos e se envolvem com essa organização efetivamente. O desenho de Cristiano representa esse “combinado” com desenhos de brinquedos e faz uso de letras, já o desenho de Benedito através da organização enfileirada dos carrinhos, exibindo uma sequência destes brinquedos ao serem guardados. A sala de atividades dispõe de baldes ou baús para os brinquedos maiores e as prateleiras para brinquedos menores. Também reservamos um local para aqueles brinquedos que são usados para brincar na areia, que ficam bem sujos por vezes e são colocados num cesto e separadamente dos demais.

Desta forma, quando os brinquedos não estão sendo utilizados para brincar, estão organizados para o próximo momento das brincadeiras. Mas, nem sempre foi assim, no início de nossas atividades deste ano, os brinquedos estavam ficando de qualquer maneira jogados e empilhados em qualquer canto. Foram bem interessantes as conversas que antecederam os “combinados”, revelando a importância do cuidado do espaço e dos nossos pertences. Provavelmente, em salas de atividades anteriores, este exercício talvez fosse realizado por um adulto e ou, nas famílias também algum adulto responsável pela criança talvez ajudasse ou realizasse esta função pela criança. Este “combinado” foi importante porque levou o grupo de crianças a compreenderem como era importante para todos

arrumar os brinquedos e a sua responsabilidade pelo cuidado dos mesmos. Assim, passou a ser uma conquista que aos poucos foi se concretizando, somente com as discussões em assembleia, com a participação das crianças falando sobre cada item destes elencados para melhorar na sala, depois de todo o processo de construção dos registros coletivos destes “combinados” é que foram interiorizando e percebendo a importância dos mesmos para a qualidade de vida no momento em que estão no centro de educação. Este trabalho de reflexão conjunta levou a conquistas importantes que se observaram até ao final das atividades neste ano. Mas elas aconteceram porque, houve a participação das crianças neste processo e não por mera obediência a qualquer tipo de regras instituídas pela professora.

2.7 Cuidar das mochilas - o sétimo “combinado”

No momento do “combinado” em assembleia, as crianças fizeram a opção de ficar com suas mochilas atrás da cadeira que ocupavam, estas mochilas colocadas pelo chão ao lado das carteiras fez com que muitos tombos acontecessem na sala com as crianças. Assim, resolveram na coletividade que queriam suas mochilas próximas de suas carteiras, eu professora-investigadora cheguei a propor que estas mochilas ficassem muito bem, penduradas numa das paredes da sala, e as crianças tinham mochilas grandes na maioria delas, assim, foram argumentando para que as mochilas ficassem do seu lado, e eu ainda insisti para que eles avaliassem, pois mesmo no cantinho da carteira, ainda assim, correria o risco de serem chutadas sem querer por algum amiguinho. E as crianças foram categóricas, “não, elas ficam do lado da carteira”, pois ganharam mochilas novas e grandes para “estudarem na pré-escola”. Entretanto, cada criança ficaria responsável por cuidar da própria mochila, isso significa, que as mesmas não deveriam ficar jogadas no meio da sala ou sendo um obstáculo que impedisse a passagem e a locomoção de todos naquele espaço.



Figura 15 - Desenho de Silvio

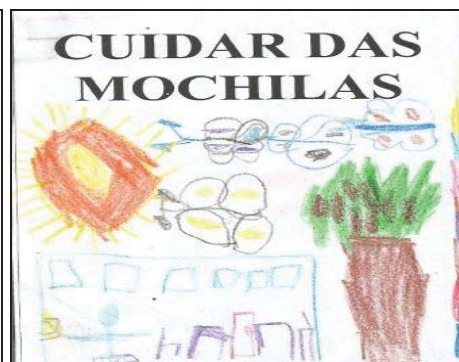


Figura 16 - Desenho de Lúcia

No sétimo “combinado” os desenhos de Silvio e Lúcia representam o cuidado com as mochilas. Os desenhos de Silvio esboça a mochila, sendo ela merecedora de destaque. Por sua vez, Lúcia representa todo um cenário de organização e evidencia o espaço da mochila muito claramente, desenha as janelas da sala, a organização das carteiras.

2.8 Cuidar e respeitar os amigos – oitavo “combinado”

No oitavo “combinado” discutíamos a boa relação orientada pelo cuidado e pelo respeito entre o grupo. Neste grupo por vezes, haviam situações de agressão física, situações que eram simples e poderiam ser resolvidas com uma conversa, um pedido de desculpas. Em parceria com as famílias, estes “combinados” ganharam mais força. Como já foi referido, as famílias acompanharam cada “combinado” que o grupo foi construindo, principalmente pelas próprias falas das crianças e pela colocação de cartazes pela sala.

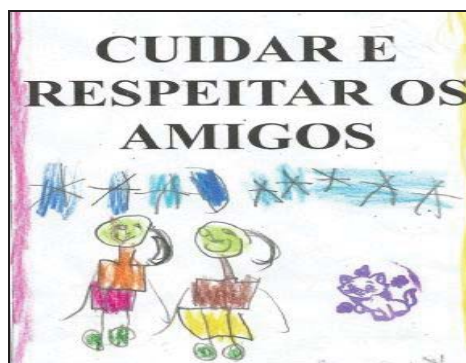


Figura 17 - Desenho de Elisabete

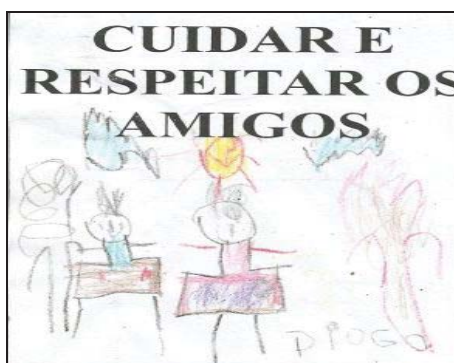


Figura 18 - Desenho de Fabiano

Nos desenhos representados pela Elisabete e Fabiano é possível observar que as crianças expressam num contexto de brincadeiras e de modo harmonioso, as crianças estão de mãos dadas. Este registro parece demonstrar que o debate realizado sobre pode nos ajudar a tratar melhor aquelas situações conflitantes entre as crianças e que a ausência do controle emocional fazem com que a relação harmoniosa no ambiente da sala sejam desfeitas rapidamente. Sabemos que esse comportamento entre as crianças é normal, ficam aborrecidos uns com os outros e depois voltam a brincar como se nada tivesse ocorrido, entretanto, o que estava ocorrendo aqui na sala de atividades, fossem nos momentos de atividades ou no momento das brincadeira era uma visível intolerância sobre qualquer manifestação do amigo sobre determinado ponto de vista do outro, ou na disputa de um brinquedo. Também este “combinado” minimizou os ataques uns aos outros, mas o que ganhou

destaque neste caso, foi o fato de que os próprios amigos chamavam a atenção quando iniciava muitas vezes uma confusão com agressões físicas e verbais por isso, foi um desafio a mediação da professora-investigadora até o final das atividades. Pelos muitos diálogos ocorridos no grupo, as crianças entenderam a importância de “cuidar e respeitar os amigos”, contudo, isto não significa que não ocorresse momentos de conflito entre eles e onde o descontrole emocional era observado. Esta constatação levou-nos a questionar até que ponto a convivência na família e noutros contextos da vida da criança estariam a intervir nestes comportamentos.

Fomos descobrindo a partir das conversas com as famílias, com as atividades que envolvem a mesma nesta pesquisa e com as falas registradas ao longo da investigação que mães e pais se referiam a estes comportamentos também ocorridos em casa, nas brigas entre irmãos, na desobediência aos pais.

2.9 Caprichar nas actividades – nono “combinado”

Ao discutirmos em assembleias sobre todas as questões até aqui apresentadas o grupo de crianças estavam mais envolvidas com estas situações do cotidiano que mereciam uma reorganização. E já começamos a perceber que uma criança lembrava a outra, quando lhe passava despercebido alguns daqueles “combinados”. Por último, mas não menos importante ficou discutido entre todos nós, que devemos concluir uma atividade para depois passar a outra atividade, assim, se estamos realizando um desenho, é importante concluir para depois sair para outra atividade, ou refeição ou brincar no parque, ou brincar fora da sala, etc.

A palavra caprichar é uma palavra conhecida pelas crianças, usada por seus familiares e pelo próprio centro de educação infantil, falamos em nossa assembleia sobre vários nomes: “cuidar das atividades”, “fazer atividades bem bonitas” e uma criança, Elisabete, que gostava de palavras elaboradas e as vezes nem ela sabia o significado, disse que deveria ser “caprichar nas atividades”. O grande grupo ficou pensativo e aceitaram.

Desta forma, deixamos o título Caprichar nas atividades, que representariam tudo que havíamos discutido em assembleia.



Figura 19 - Desenho da Patrícia



Figura 20 - Desenho de Guilherme

O desenho de Patrícia está bem colorido, com molduras e de Guilherme da mesma maneira, a exemplo das outras atividades desenvolvidas, o que precisávamos discutir neste último ponto dos “combinados” era mesmo como já foi referido, a conclusão de uma atividade antes de passar para uma outra atividade, pois temos muitas atividades no período que as crianças estão no centro de educação infantil. Evidente, que por vezes é preciso dar continuidade a uma atividade em momentos, ou horas ou dias depois, não é uma regra imposta, mas justamente um “combinado” para que o grupo possa ter entendimento do que se propôs a desenvolver, dar continuidade e conseqüentemente concluir. Nesta atividade as crianças realizaram com tranquilidade, quem foi terminando, foi entregando para a professora e voltaram para sua carteira para a devida organização de materiais, mochilas, também foram ao banheiro ou pegaram um livro de literatura, enquanto seus pares terminavam a mesma atividade e pudéssemos então todos, ir para a rua brincar no parque.

É perceptível que esta dinâmica das atividades desenvolvidas em sala, quer para a investigação ou para o melhor convívio do grupo de crianças foi extremamente relevante.

Em síntese, o trabalho desenvolvido com as crianças a partir da assembleia e da construção coletiva dos “combinados” permitiu momentos de participação efetiva das crianças participantes da pesquisa em assuntos que dizem respeito ao cotidiano delas, o modo como devem ser organizados o espaço coletivo, o respeito ao outro, enfim, são inúmeras as potencialidades adquiridas por todo o grupo, a construção dos “combinados”, onde, as crianças a fazem parte e usufruem dos benefícios daquela organização discutida coletivamente em assembleia. Era visível o crescimento pessoal as melhorias no convívio coletivo e a autoconfiança das crianças em suas preposições, eles começavam a ter um pensamento mais elaborado, a argumentação deles frente a qualquer desafio que houvesse com o grupo era sustentada numa linha de que “podemos organizar melhor esta questão”.

3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS ACTIVIDADES

Ainda focada na participação das crianças, as atividades enquanto professora-investigadora precisavam caminhar juntas. Era esse o desafio, e eu precisava estar atenta, mas as crianças ajudaram muito, eram parceiras, aceitavam desafios e participavam efetivamente das discussões que eram propostos por mim.

Com todo movimento de assembleias e decisões tomadas com a participação de todos (as), já estávamos num caminho bem avançado nesse sentido. Acontece que precisávamos elaborar uma forma de começar a desenvolver atividades que envolvesse a criança para que eu pudesse dar oportunidades as crianças de se manifestarem sobre seu papel de filho (a) e de aluno (a), ou como eles se percebiam nestes papéis.

Para isso fomos criar objetivos inicialmente para serem desenvolvidos durante o ano letivo. A proposta foi discutir o que era mais importante para as crianças desenvolverem no tempo que estavam no Centro de educação infantil. Assim, as crianças falam sobre seus objetivos e de atividades para serem desenvolvidas na pré-escola no ano corrente. Além dos “combinados”, numa de nossas tardes já final do mês de fevereiro com as crianças ainda rodeados com a preocupação de escrever no caderno, que nos deixava com grande curiosidade, sobre o que as crianças naquela altura pretendiam realizar no centro de educação infantil. Que segundo Graue e Walsh (2003a, p.10-11), “[...] descobrir para estes pesquisadores, também tem um significado de desafiar o que a cultura sabe, e o que quer saber [...]”

Assim, após um tempo de diálogo, as crianças produziram os objetivos da turma da pré - escola para 2014. Baseando-se nas contribuições de Alderson (2000), as crianças devem também ser consideradas pesquisadoras nas investigações orientadas pelos adultos, mostrando, com base em alguns exemplos, o quanto crianças e adolescentes são pesquisadores no seu cotidiano.

As crianças estavam ali, livres para expressar as suas vontades, os seus desejos para praticar na instituição infantil no decorrer das tardes que por ali passariam grande parte do ano. Aqui estão participando as 24 crianças registrando o que desejam fazer no centro de educação. E as respostas destas conversas estão neste quadro abaixo devidamente registrados.

Quadro 1 - Crianças elaboram atividades que lhes interessam desenvolver.

CRIANÇA	FALA
Cláudio	Brincar com jogos.
Catarina	Estudar e aprender a ler.
Marcelo	Aprender a ler.
Elisabete	Estudar e brincar.
Raul	Brincar.
Guilherme	Estudar e aprender as letras.
Eduardo	Aprender a desenhar.
Sérgio	Estudar e brincar com jogos.
Davi	Aprender a ler e jogar vídeo game.
Silvio	Pintar, escrever e brincar.
Lucas	Brincar com jogos diferentes.
Carlos	Brincar com os amigos e brincar com jogos.
Fabiano	Aprender as letras.
Soraia	Aprender a ler, brincar com os jogos e com amigos.
Edson	Brincar.
Matias	Estudar as letras e jogar bola.
Cristiano	Brincar e aprender a desenhar.
Lúcia	Escrever bastante, aprender as letras.
Joana	Brincar muito e escrever.
Alexandre	Aprender a escrever.
Benedito	Brincar e estudar.
Marcelo	Aprender a desenhar e escrever e brincar.
Vitória	Escrever no caderno e pintar.
Patrícia	Brincar com brinquedos na sala e lá fora.

Para Quinteiro (2004), a maneira pela qual reconhecemos as crianças brasileiras e as problemáticas condições sociais que as assolam e esquecemos de conhecer suas potencialidades.

Esta frase traz uma realidade, afinal, parece que as crianças atendidas no centro de educação infantil, precisam apenas serem cuidados, e aqui podemos observar todo o potencial de participação e de competências destas crianças envolvidas no grupo de investigação. É perceptível no quadro acima

que grande parte das crianças atribuiu atividades relacionadas a escrita e leitura como objetivo para desenvolverem durante o ano no Centro de Educação. Essa que é a voz das crianças desde o primeiro dia de aula. Esses desejos das crianças ganharam uma atenção com muitas conversas e produção dos “combinados” que aconteceram no sentido de amenizar aquela vontade de escrever e desenvolver outras habilidades importantes e que darão naturalmente espaço para o surgimento da escrita. Reforçados com esta fala seguimos aos nossos objetivos, aqueles mencionados pelas crianças. Levamos em conta desta maneira que, 18 crianças mencionaram palavras relacionadas a estudar, ler, escrever, por sua vez 13 crianças falaram a palavra brincar, com certeza revelando a importância que o brincar tem em suas vidas.

Nestas frases muitas vezes se encontravam as duas opções: estudar e brincar, o que já nos representa um olhar da criança para a relevância do brincar enquanto estiver no centro de educação. Pois, já nos parecia que as crianças estavam preparadas para chegar na sala de atividades e somente estudar, o que significava a elas, sentar nas cadeiras que ficam em frente das carteiras e olhar a professora a colocar letras no quadro e eles copiarem no seu caderno. Para especialmente chegarem em casa e comunicar que já estavam a escrever.

Outra atividade necessária, para o processo pedagógico enquanto professora daquele grupo de crianças era fazer a escolha do nome do grupo. Precisávamos criar um espaço de discussão e participação das crianças neste processo e que para mim, no papel também de investigadora, a luz da sociologia da infância deveria ali aparecer. Essa escolha do nome do grupo é considerada uma ação pedagógica de extrema relevância, mas em se tratar da identidade do grupo, precisávamos discutir coletivamente e decidir como iríamos realizar esta tarefa.

Assim, partimos para a assembleia e ideias de todo jeito saíram, bem interessantes. Como professora-investigadora lembrei que era um ano de eleição no Brasil e surgiu a proposta ao grupo de fazermos uma eleição, conversamos sobre um processo eleitoral, da participação democrática, da escolha livre, de que as propagandas políticas comumente de uma campanha eleitoral dariam espaço a pesquisas sobre os nomes, que a princípio fossem trazidos por eles e na sequência de uma escolha no coletivo, usando quadro da sala, retirariamos alguns nomes que passariam por pesquisas na internet, em revistas, para então, só depois passarmos a eleição, com direito a urna para depositar o voto e todos os cuidados e respeito a opinião do outro que deve ser tratado numa eleição, dentro de um processo democrático e participativo.

3.1 Sob o olhar da criança: a escolha do nome do grupo

Queremos reafirmar que as atividades que estão sendo apresentadas tem sua base na participação ativa das crianças e por isso, não foi diferente para escolher o nome do grupo, e abaixo pode ser acompanhado o percurso dessa atividade, o modelo das cédulas, com o nome de apenas cinco símbolos. Lembrando que para chegar até aqui nestes cinco símbolos, construímos uma “ponte com bons alicerces”. Abaixo segue descrito todo o processo que aconteceu para chegarmos ao nome do grupo da pré-escola do nosso ano letivo.

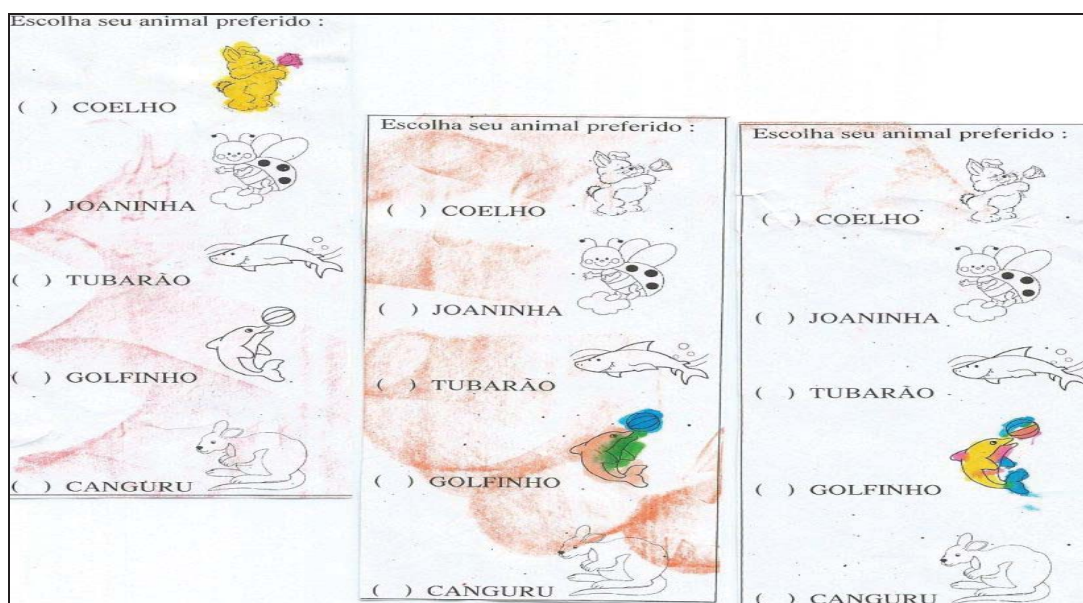


Figura 21 - Cédula para votação.

As cartelas foram produzidas com os cinco nomes mais votados pelo grupo, esses nomes aparecem inicialmente na sala de atividades através de uma parceria com as famílias, que deveriam pesquisar com as crianças o que fosse de interesse das mesmas e trazer um nome de um objeto ou de um animal, etc., com sua respectiva história, origem e que pudesse ser o nome do grupo. No dia seguinte recebemos todas as pesquisas que as crianças haviam trazido e fomos organizando uma lista destes nomes no quadro, eram muitos nomes e precisávamos fazer uma primeira escolha, também por votação. Só que dessa vez foi verbalmente, os nomes foram registrados no quadro e cada criança expressou o nome de sua preferência, assim, dos que foram escolhidos, planejamos um reconhecimento da história destes símbolos e através de uma leitura, ainda que resumida. Após conhecer um pouco da história de cada nome escolhido, foi através de outra eleição e novamente verbalizada pelas crianças escolhendo apenas cinco nomes, que ficou: coelho, joaninha, tubarão, golfinho e canguru. As preferências foram nomes de animais.

E somente neste momento, depois de conhecer mais um pouco a história destes animais já eleitos com a participação de todos que realizamos outra votação, só que dessa vez secreta, aos moldes das eleições que se realizam em nossa sociedade. Sobre a garantia do direito a participação das crianças, gerador do protagonismo infantil portanto, Gaitán (1998), expressa:

O processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.

Assim as eleições aconteceram ao moldes de uma eleição Estadual, Municipal, Nacional, contando com as cédulas, onde a criança recebia e a escolha se dava através do colorir o animal de sua preferência e assim foi acontecendo o momento da escolha do nome do grupo, a eleição foi secreta, com tempo para escolher, colorir e depositar na urna. Esse processo aconteceu num espaço no fundo da sala, com toda privacidade para os eleitores. Falas espontâneas das crianças que saíram do local de votação: Eduardo: *“Gostei, é legal votar”*; Soraia: *“Já votei, meu voto tá lá”*; Guilherme: *“tomara que o que escolhi ganhe”*; Joel: *“que legal”*.

Foi uma experiência muito interessante e que as crianças e suas famílias apreciaram e estavam bem envolvidos, esperando resultados, fazendo torcidas, houve até algumas crianças querendo convencer outras crianças para votarem no animal de sua preferência e que, foi preciso conversar sobre isso, antes da eleição acontecer, as crianças compreenderam e respeitaram a escolha de cada um. O animal vencedor foi o golfinho. Então passamos a ser chamados de grupo golfinho, após este importante momento de participação das crianças. No resultado era visível o empoderamento das crianças, a forma com que entusiasmados contavam tudo que acontecia nesse percurso da eleição para as famílias. Era nítido a ampliação dos conhecimentos, a vontade de participar teria sido ali um marco de distinção, entre um movimento anterior que pedia para escrever e ler e um momento posterior a algumas atividades bem organizadas no sentido da participação das crianças onde outras questões foram deixando de ser importantes como diziam ser no princípio, a necessidade da escrita.

Na trajetória desses dois papéis, pesquisadora-professora, seguimos atentamente com a construção das relações com as crianças, com suas famílias, num espaço pleno de participação, algo bem interessante, que chamou a atenção e que vamos apresentar em seguida para edificar nossas ações nesta investigação ao expor a representação dos primeiros desenhos produzidos pelas crianças no centro de educação, este que foi anterior a qualquer diálogo, aos espaços de decisões em assembleia, este desenho que será revelado agora nesta tese, teve sua produção no segundo dia de

atividade escolar, após as férias, conforme já informei anteriormente.

Desta feita, reafirmamos que o primeiro desenho foi realizado pelas crianças no segundo dia de atividades do ano letivo. As crianças oriundas do intitulado jardim II, chegaram a pré-escola muito eufóricas e principalmente com aquele discurso de querer escrever logo, já muito bem mencionado aqui. Pois bem, passado algum tempo, tempo este que fomos compenetrados em nossas ideias, em nossos objetivos, nas nossas assembleias as intensas conversas que foram trazendo experiências muito positivas e engrandecendo as possibilidades culturais, de pertença do grupo, de identidade com seus pares, de socialização, levaram as crianças a realizar suas representações cada vez mais cheias de significados. Por isso, acredito ser relevante, registrar aqui o desenvolvimento nas próprias representações das crianças no transcorrer da investigação, com mostras de o quanto as crianças se apropriaram de tudo que fomos discutindo e participando juntos, adultos e crianças, ou seja, professora-investigadora e crianças. Organizamos uma segunda representação gráfica realizada pelas crianças, resultados das participações onde as crianças encontraram espaços para construir suas experiências, vivenciando e produzindo desenhos que trazem outras informações, sejam em traços, em cores, em espaços, em detalhes, em informações e em possibilidades de interpretação, etc.

Abaixo podemos acompanhar os registros do grupo que participou da pesquisa e posso destacar as primeiras imagens e uso como referência os desenhos de Lúcia, que nos primeiros dias de aula apresentou o desenho da figura 9, que no processo de discussão na sala de atividade foram aprimorados pelas próprias crianças, muitas das vezes num diálogo com seus pares sobre o que havia sido discutido, observado em imagens, nos filmes, nas histórias contadas em sala, nas músicas que ouvimos, que geraram desenhos enriquecidos de experiências vivenciadas no contexto educacional, que para Corsaro (1997), a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

3.2 Representações Gráficas das crianças

As primeiras representações gráficas e mostras da compreensão após as participações das crianças nos temas pertinentes a vida delas no centro de educação infantil, revela um primeiro desenho sem muita identificação com o contexto e no segundo desenho da mesma criança, o potencial dado a participação da mesma no processo educacional que além de participativo, foi democrático, ético, trazido a luz da sociologia da infância para um reconhecimento da criança enquanto sujeito

social e ativo na sociedade.

Conforme pode ser observado nos desenhos das crianças, à medida que o desenho foi ganhando novos traçados, que a interação do grupo foi se constituindo, se reforçando, a escrita vai surgindo, conforme podemos observar nos desenhos a seguir apresentados. Que vem de encontro as palavras de Plaisance (2004b), quando justamente critica a definição de educação de Durkheim, quando revela a socialização com bases na ação dos adultos sobre os mais jovens, passada de geração em geração e justamente por isso, torna-se impositivo. Enquanto as concepções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social, por meio de múltiplas negociações com seus próximos, e na construção da identidade do sujeito. O que desta forma a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. Esta noção de socialização é identificada, entre os sociólogos da infância, como um modelo interativo.

Todas as atividades diferenciadas levaram as crianças a acrescentar suas experiências de vida no cotidiano educacional e familiar, conforme podemos constatar nas páginas desta tese.

Representações da mesma criança em dois momentos, com datas diferenciadas, conforme explicitado nos parágrafos acima:

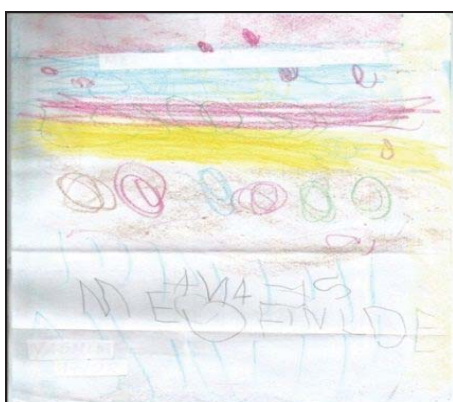


Figura 22 - Desenho de Lúcia

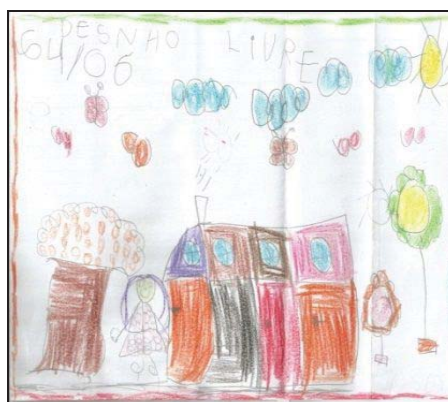


Figura 23 - Desenho de Lúcia



Figura 24 - Desenho de Joana



Figura 25 - Desenho de Joana.

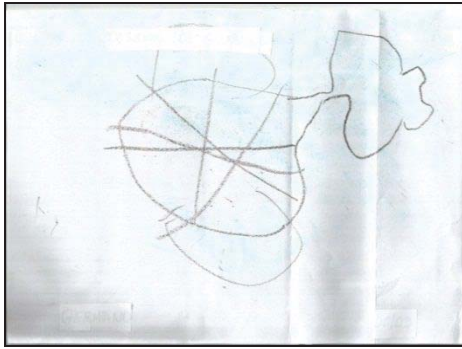


Figura 26 - Desenho de Silvio

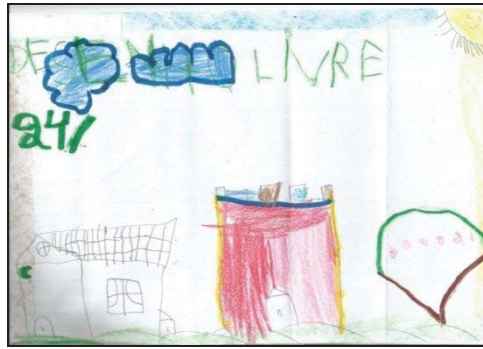


Figura 27 - Desenho de Silvio.



Figura 28 - Desenho de Cristiano

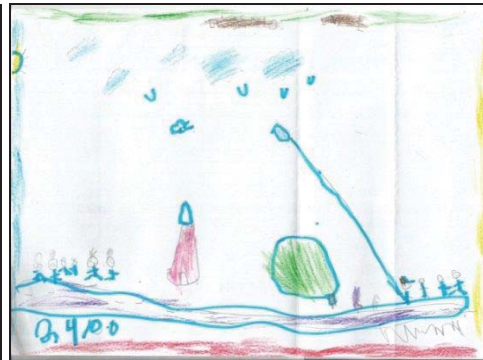


Figura 29 - Desenho de Cristiano.

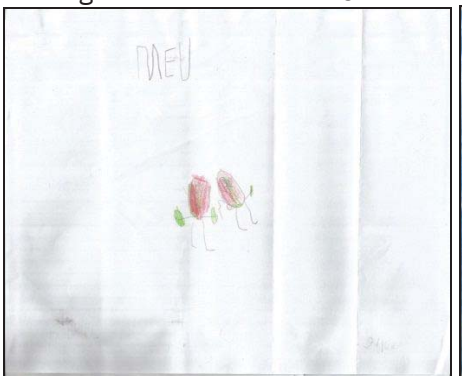


Figura 30- Desenho de Mateus



Figura 31 - Desenho de Mateus.



Figura 32 - Desenho de Patricia



Figura 33 - Desenho de Patricia.

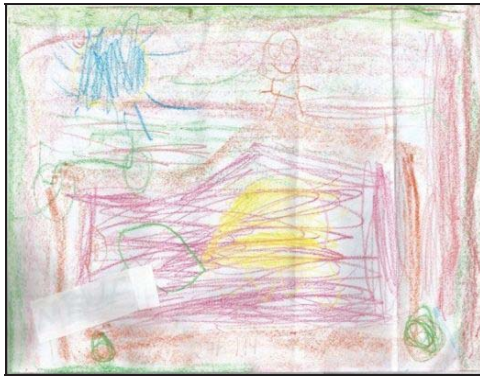


Figura 34 - Desenho de Matias

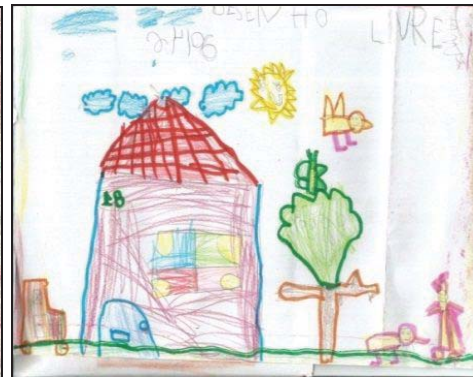


Figura 35 - Desenho de Matias.



Figura 36 - Desenho de Benedito



Figura 37 - Desenho de Benedito.



Figura 38 - Desenho de Lucas



Figura 39 - Desenho de Lucas.



Figura 40 - Desenho de Marcelo

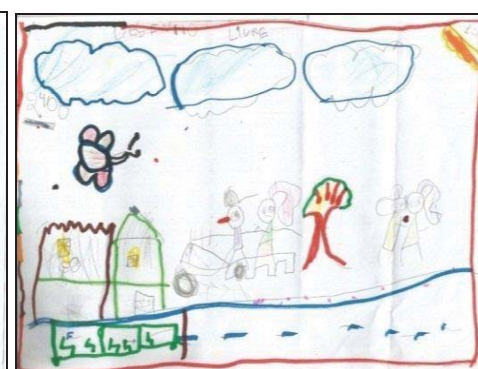


Figura 41 - Desenho de Marcelo.

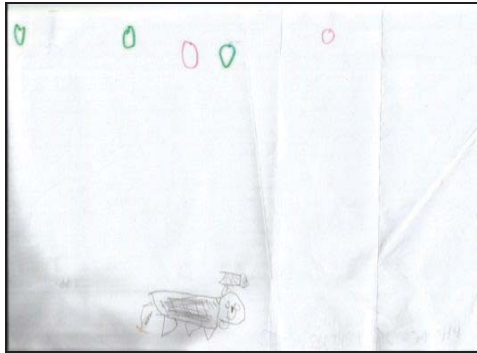


Figura 42 - Desenho de Soraia



Figura 43 - Desenho de Soraia.

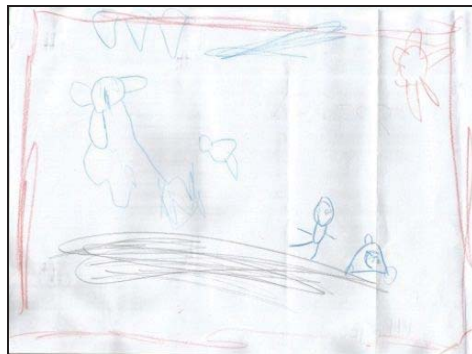


Figura 44 - Desenhos de Sérgio



Figura 45 - Desenhos de Sérgio



Figura 46 - Desenho de Elisabete



Figura 47 - Desenho de Elisabete.

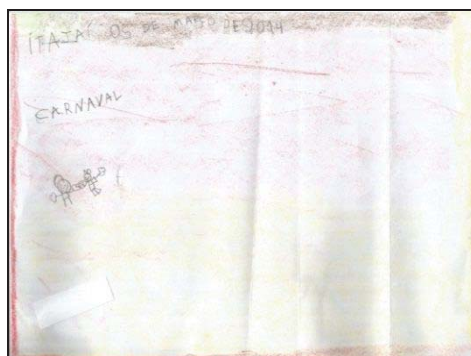


Figura 48 - Desenho de Catarina

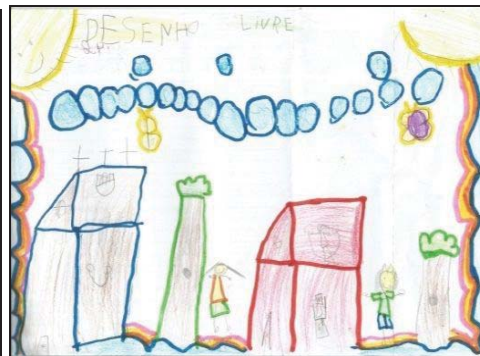


Figura 49 - Desenho de Catarina.

Uma criança é um ator quando (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativas e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas. Em suas interações com os adultos, ela reage ao que lhe é imposto (Sirota, 2005).

Em algumas atividades as crianças eram convidadas a falar sobre o tema, mas nem sempre isso não acontecia. Não era uma regra e sim o que o próprio momento e as possibilidades se apresentavam, muitas vezes a criança não queria falar sobre sua atividade, outras vezes não queria desenhar sobre a situação que havia narrado a professora- investigadora. Os desenhos acima realizados logo no início do ano letivo foi um momento muito livre da criança, permitindo que ela registrasse seu retorno as aulas. No segundo desenho, as crianças já estavam fazendo parte de um espaço de diálogo em sala. Participando de discussões com temas variados, assim os desenhos estão mais elaborados, eles parecem buscar detalhes para suas representações, as crianças eram protagonistas, participavam, dialogavam, trocavam ideias com seus pares desde a discussão ao momento da produção dos desenhos, nos possibilitando o pensamento de que a “internalização dos processos de socialização” (Corsaro, 1997, p. 18), teriam sido destacado aqui nesta atividade.

4 PARTICIPAÇÕES ENTRE O GRUPO DE CRIANÇAS E A PROFESSORA-INVESTIGADORA

Apresentamos um quadro detalhado das participações que mais se destacaram na pesquisa com as crianças, no sentido das atividades desenvolvidas com a participação de todos (as). O que acreditamos terem sido todo este potencial de participações responsáveis pelos avanços consideráveis na representação das crianças através de desenhos, favorecendo através destas imagens ainda maior aproximação as questões de investigação e de reconhecer o que realmente a criança estava representando naquela imagem e se a mesma, vai de encontro a própria fala ao apresentar aquela imagem para todo o grupo. Das atividades realizadas com as crianças num processo de interação e participação, podemos elencar:

Quadro 2 – Participação das crianças em diferentes atividades.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO/ DESENVOLVIMENTO
“combinados”	“combinados” com o grupo, com sugestões do mesmo a partir de diálogos entre professora-investigadora e o grupo de crianças.
Eleição	Escolha do nome do grupo através de um processo de votação, participativo e democrático.
Objetivos	Criação dos objetivos do grupo de crianças para o ano de 2014 no Centro de Educação.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO/ DESENVOLVIMENTO
Direitos das Crianças	As participações das crianças na exploração acerca da temática da Declaração dos Direitos das crianças
Escolha de atividades	Filmes e musicais sobre os Direitos da criança, discussões e escolha na sala de atividades.
Diálogo com as crianças	As crianças relacionam suas representações sobre o coelhinho, símbolo da Páscoa, em época de comemoração. Através de um diálogo descontraído na sala de atividades e que gerou uma oportunidade da criança se auto descrever. Trazendo informações dela mesma e nos trazendo informações de como se percebe enquanto filho (a) e aluno (a).
Realização de atividades	Participação sobre a temática do Direito das Crianças segundo trajetória de discussões e atividades realizadas.
Discussões de temas do cotidiano em assembleia	Após participação coletiva em discussões nas assembleias, as crianças desenham sobre suas percepções em relação a família, após final de semana. As crianças discutem e desenham sobre as regras de convivência da família. As regras de convivência foram descritas e aplicadas pela família.
A fala das crianças sobre o centro de educação infantil	As crianças falam sobre suas atividades em família durante o recesso escolar (Recesso Julho).
A fala das crianças sobre o tempo que passam com a família	Em assembleias, crianças revelam o que gostam de fazer com a família. Participação individual e coletiva. Representações gráficas também.
Discussão em assembleia	Como as crianças se percebem enquanto filhos (as).
Percepção sobre o papel de filhos(as).	As crianças falam e desenham sobre o que fizeram no final de semana com suas famílias. Num momento de estarem tecendo algumas informações sobre seus papéis de filhos (as).
Relato das crianças	As crianças relatam e discutem numa participação inédita sobre a reação de seus pais e mães mediante uma situação problema que ocorreu com algumas crianças no Centro de Educação.

Estas atividades descritas no quadro foram extremamente ricas no contexto da participação destas crianças do grupo de investigação em diferentes temas e temas estes que envolviam o cotidiano delas, das crianças, de suas famílias e do centro de educação infantil que frequentam.

4.1 O percurso da investigação no campo de pesquisa.

Tem muito tempo que estudiosos e pesquisadores vem discutindo as questões que envolvem as práticas de socialização da criança. Sendo na família ou na escola, estudiosos de variadas áreas de estudos como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a medicina. Todas as evoluções que foram acontecendo acerca deste tema, os conhecimentos que foram sendo adquiridos e devidamente trazem traçados e são influenciados e são consequências, segundo Montandon, (2005), de características provenientes da idade, do sexo, até do caráter e outros, que foram constituídas na maneira em que pais e mães conduziam a prática educativa.

Assim, ao observar podemos compreender que acontece um favorecimento a ampliação das características das crianças em função de suas vivências e experiências, dos seus pontos de vista, dos seus entendimentos sobre o que o cercam e a própria construção da cultura que acaba por ser assim construída com seus pares, nos espaços em comum.

Podemos perceber o quanto crucial torna-se a perspectiva da sociologia da infância pela viabilidade de reunir, as bagagens das crianças no âmbito das estruturas sociais, assim, também ao mesmo tempo, acontecer a inserção das crianças em seus contextos particulares de pertença. Todas estas possibilidades conduzidas as pesquisas e estudos do universo da infância, mostra-se imprescindível na perspicácia de variados fenômenos sociais que são a eles importantes e são de seus interesses, levando em consideração a mais forte delas, que de maneira alusiva ficam seus pontos de vista.

Queremos aqui, neste ponto de análise, apresentar as representações de como a criança se percebe enquanto filho (a) e aluno (a), nas instituições família e escola, assim, importante que venham de uma perspectiva das crianças e que seja o resultado de tudo que fomos discutindo no decorrer de nossas conversas e atividades realizadas nesta investigação.

Para além de nossas crianças envolvidas nesta investigação iniciarem o ano letivo pedindo para escrever em cadernos, seguimos com a pesquisa, com estes eventuais contratempos, conduzindo com os mesmos, instigação para a investigadora e delineamento numa perspectiva da sociologia da infância, que é a base propulsora desta pesquisa. Foi acontecendo maior brilho quando iniciamos os diálogos, oportunizando espaços e atividades que permitissem dar visibilidade aos objetivos desta investigação com as crianças. Aqui levando em consideração a sala de atividades, com a organização dos espaços num modelo tradicional onde carteiras e cadeiras, marcam a hora de começar a aprender a escrever e ler, conforme já descrito aqui em linhas anteriores.

Quando estávamos no grande grupo, ou seja em assembleia, as primeiras proposições que foram consideradas e apreciadas, foi a forma de como seria possível elaborar um debate da história da infância, portanto, sobre crianças e com crianças envolvidas neste grupo para analisarem tais proposições. Notadamente, que as proposições iniciaram por mim, afinal o adulto pesquisador é atuante na investigação e faz com que os objetivos da sua investigação possam ser compreendidos e aceitos pelas crianças participantes, sem isso, não teríamos um processo investigativo que desse conta do problema inicial, gerador da pesquisa. Afirmando ainda, que se somente as crianças fizessem parte da investigação, teríamos a exclusão do adulto, deixando de ser uma investigação participativa. Assim, preservados os princípios da investigação, seguimos.

E o que é bem interessante, justamente este prazeroso espaço de investigação e com as crianças tão perto, gerando um clima, que nada mais é do que esse ouvir e respeitar opiniões, e oportunizar a todos o espaço para a sua fala, ouvir atentamente, procurando muitas vezes chegar em alguma fala que me orientasse a outros diálogos. Por vezes as anotações no caderno vinham posteriormente aos diálogos, pois, o tempo de anotação muitas vezes causava curiosidade entre as

crianças, até porque muitas vezes eram demorados.

Foi como adulta investigadora e professora, mergulhada naquele espaço tão democrático, onde todos e todas tinham voz e vez de comunicar, de expressar, o que nas palavras de Walsh e Graue (2003, p.121), e para todas as crianças que comigo estavam, tinham o conhecimento de que desta função eu não poderia abrir mão, oportunizar o espaço de vez e voz das crianças.

Parte do desafio da pesquisa foi quanto a melhor maneira de trazer as discussões que permeiam a infância, assim, ao fazer as proposições, e organizar minha fala de maneira compreensível as crianças, com um discurso mais aproximado de situações concretas. Eu indagava as crianças de como elas gostariam que falássemos sobre este tema, da infância. Porém, ao descrever o tema, fomos colocando uma pitada de curiosidade, de possibilidades e de descobertas por parte das crianças e com isso, as crianças já estavam demonstrando interesse pelo tema proposto, as crianças foram incorporando o debate e participando efetivamente das questões discutidas, posso dizer ainda, estavam muito à vontade, tanto no momento da fala deles, quanto a de seus pares, gerou uma discussão muito interessante.

Enfim, foi possível fazer as devidas discussões, chegamos a uma combinação do que iríamos fazer para trazer o tema da infância. Combinamos então que eu investigadora-professora traria um filme para que as crianças começassem a familiarizar-se com o tema, infância. Assim, neste ambiente democrático e participativo, corroborando com as palavras de Walsh e Graue (2003, p. 120), ao afirmar que “Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”.

Sem dúvida, precisamos enquanto investigadores, estarmos atentos a inovadoras possibilidades e criatividade para estar com as crianças num espaço de investigação, e sem dúvida alguma ainda não temos todo o montante de ideias do que elas podem nos propor, serem criativas para nos responder as indagações que surgem na investigação, é como se desabrochasse de um olhar, ou de um pensamento várias possibilidades e que sentem prazer em compartilhar e apreciam muito serem ouvidos e indagados. Parece que do nada, crianças que estavam ali a correr e gritar fossem tomados por uma inspiração que as fazem concentrar naquela discussão e com verdade e simplicidade participam e comunicam seus pensamentos.

Na sequência de nosso momento de assembleia e preparação em conjunto da forma participativa entre crianças e investigadora, fomos percebendo as variadas propostas realizadas para tratar do tema infância na sala de atividades. Eram propostas notadamente realizáveis, no entanto, teríamos que fazer uma escolha, precisávamos escolher aquelas mais pertinentes. Negociamos tudo

que estaria em torno desta atividade, fomos organizando o horário, a forma de exposição e outros. Naquela assembleia, ao final fomos tratar de colocar num papel tudo que tinha sido discutido (um cartaz) com as participações e propostas.

Era notável a maneira prazerosa que as crianças falavam para os pais e mães quando vinham lhes buscar no centro de educação, sobre aquela discussão registrada naquele cartaz e devidamente colorida coletivamente, que registrava as participações e dava cor a atividade discutida, pois, o fato de tratarmos do tema de maneira participativa foi um diferencial para as crianças, o tempo que reservamos para esta discussão, o formato da discussão, foi descontraída, foi interessante e para as crianças, uma descoberta de um potencial dentro deles, a oportunidade de ouvirem e falarem. Nós já tínhamos a compreensão que este potencial existia, nos faltava momentos tão ricos como estes, tanto em nossa sala de atividades quanto em família para constatar-mos.

É um privilégio viver e vivenciar um momento educacional de compartilhamento do potencial de um grupo de crianças, em plena discussão de conceitos novos para eles, mas que ao mesmo tempo são parte do seu cotidiano, de suas histórias de vida. Mas que a demonstração do potencial crianças, do resultado positivo daquele momento, também a construção do caminho que trilhei enquanto profissional. Foi também a oportunidade de uma reflexão da minha prática educativa.

Minha intenção de uma reflexão da prática educativa, serviu para o avanço desta caminhada enquanto educadora. Pois estou certa que ao findar esta Tese, as experiências vivenciadas com as crianças nos permitiram estar mais fortes na caminhada profissional, pois, do que adiantaria todo este percurso da investigação e dos estudos se ficassem imutáveis minhas ações pedagógicas?

Muito importante que toda esta trajetória de estudo e de desenvolvimento da pesquisa, fizeram com que fossem reconsideradas muitas questões evidenciadas com novas teorias na perspectiva da sociologia da infância e contribuindo para uma ação pedagógica mais atenta as necessidades das crianças.

Todavia, nessa caminhada que trilhamos por anos como educadora da infância e tendo realizado a investigação no mesmo centro de educação, com o recolhimento de dados, onde toda uma comunidade escolar direta ou indiretamente fizeram parte, tem relação com as escritas e registros apresentados ao longo desta Tese. E é neste exercício realizado entre teoria e a análise de tudo que foi observado, participado, compartilhado, proposto, que muito acrescentaram a função de professora, podendo promover mudanças que se fazem necessárias em nossa práxis pedagógica.

A análise dos dados da pesquisa é composto por desenhos produzidos pelas crianças, fotografias e atividades realizadas na sala de atividades de maneira individual e coletivamente, evidenciando o envolvimento em eventos com as famílias e passeios fora do Centro de Educação

Infantil e que são resultados deste processo de reflexão e mudanças de hábitos da educadora da infância.

A partir de então, podemos constatar que as produções apresentadas são reveladoras e representam o fazer e o pensar das crianças que participaram desta pesquisa, nessa análise busca-se reconhecer a própria voz da criança, como ela significa seu papel de filho (a) e aluno (a), desta maneira começamos a percorrer o caminho da pesquisa, aquele trilhado junto com as crianças.

Sobre a dedicação voltada a interpretação das vozes das crianças, principalmente nesta situação, em que colhemos materiais de pesquisa que dizem respeito as famílias e ao próprio estilo parental das famílias das crianças e de suas próprias vozes também, trazendo suas representações. Neste aspecto, importante ressaltar que segundo Montandon (2005, p.495), “o que as crianças pensam (destacando o ambiente familiar), nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam, e o seu pensamento não é inferior”.

Para dar continuidade as questões que envolvem a interpretação dos dados obtidos na investigação, faremos as interpretações das atividades desenvolvidas pelas crianças. Outra questão relevante nesta análise da pesquisa trata-se do reconhecimento das vozes das crianças. Que reconhecem um processo de remodelação das relações no âmbito familiar e no âmbito educacional que as crianças estão inseridas.

4.2 As crianças estão atentas aos Direitos da Criança

Falamos na sala de atividade sobre deveres das crianças, entraram os “combinados”, os objetivos, escolhemos o nome do grupo, já tínhamos uma identidade coletiva diante de todo o Centro de Educação Infantil e as crianças já compreendiam tudo isso, as situações conflitantes, a ausência de controle emocional na hora de uma disputa de brinquedo ou até de ideias se tornava um momento de intervenção da professora. Assim, após todo desenvolvimento do planejamento participativo para entrar no tema da infância em assembleia, fomos buscar um filme que pudesse expressar um pouco de tudo que havíamos discutido anteriormente.

E foi nesse momento que apresentamos para as crianças um filme intitulado mudar o mundo da Agência Canadana de Desenvolvimento Internacional, com 6 minutos de duração. A escolha se deu pelas características das imagens para a idade das crianças, imagens essas que foram permitindo que as crianças observassem. Principalmente porque não haviam falas, apenas imagens, o que nos possibilitou muitas leituras, e uma boa discussão.

A história acontecia com um menino que fez uma viagem sozinho após seu avô colocá-lo no

trem e no caminho esse menino vai observando as paisagens, cidades e situação de pobreza e violência que muitas crianças vivem diariamente em seus cotidianos. O menino no decorrer da viagem fazia registros em seu caderno em forma de desenhos. As crianças conseguiram fazer muitas leituras daquelas imagens. A partir deste momento, também várias músicas e musicais como: Criança não trabalha, criança dá trabalho (DVD “Pé com Pé” - Palavra Cantada), que foram envolvendo o grupo neste tema e trazendo familiarização. Afinal, falamos em “combinados”, em muitos deveres da criança e naquele determinado momento tornava-se relevante conhecer e discutir os direitos das crianças.

Ouvimos, cantamos e dançamos, a música sobre os Direitos da criança de Toquinho (compositor e cantor brasileiro) e outras. Que foram proporcionando terreno para iniciar o debate relacionados aos Direitos das Crianças dentro da Convenção dos Direitos da Criança. O que seria um caminho reconhecido no percurso da investigação para chegar ao objetivo da pesquisa e compreender como as crianças se percebem neste duplo papel que desempenham? Afinal, como se percebem enquanto filhos (as) e alunos (as)?

Seguindo com o tema do direito das crianças, apresentamos um livro de literatura infantil que acabou sendo nosso companheiro até o final dos debates sobre os direitos das crianças. O livro intitulado: Direitos Universais das Crianças – Construindo a cidadania e aprendendo sobre a Declaração dos Direitos Universais das Crianças – Unicef, de Suzete Armani, escrito em 2008.

Desta maneira, as crianças começaram a representar através do desenho e de suas falas o que compreendiam sobre o tema e ao mesmo tempo produziam ao seu olhar sobre o que naquele momento se discutia, banhados num mar de informações, num ambiente preparado para que aquelas crianças participantes da pesquisa pudessem perceber a relevância do tema que estava sendo vivenciado por elas, trazendo subsídios para novos debates, aflorando a comunicação das mesmas.

Finalmente, a Escola é fundamental. Não é possível que este trabalho se desenvolva sem uma ação dinâmica, permanente, da escola, designadamente da escola pública, no sentido de que ela venha a ser verdadeiramente inclusiva, possa acompanhar a vida dos seus estudantes e esteja atenta aos fenômenos que atravessam a sua vida e que podem ser sintomas de exclusão e de exploração, combatendo-os. Compete à missão da escola construir trajetórias verdadeiramente inclusivas para os seus alunos, fortemente ancorados no desenvolvimento dos direitos das crianças. (Trabalho Infantil, Migrações, Exploração de Crianças, Seminário Guimarães, 6 de Junho de 2016).

4.3 As crianças tecendo o conceito de Direitos da criança: no debate, no discurso e na produção.

Assim, acompanhados pelo livro de história, fomos entrando num outro universo, aquele da imaginação. Contextualizando cada Direito da Criança expostos com devidas imagens, juntando com as

vivência e experiências pessoais, relacionando com o cotidiano das famílias principalmente, onde nos permitiu iniciar algumas falas abordando questões familiares, comportamentos e posturas das famílias com as crianças no cotidiano doméstico. Assim, iniciamos nossas discussões e atividades sobre a infância, com a Declaração dos Direitos das Crianças.

4.3.1 Primeiro debate: “Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.”

As expressões gráficas sobre a Declaração dos Direitos da criança:

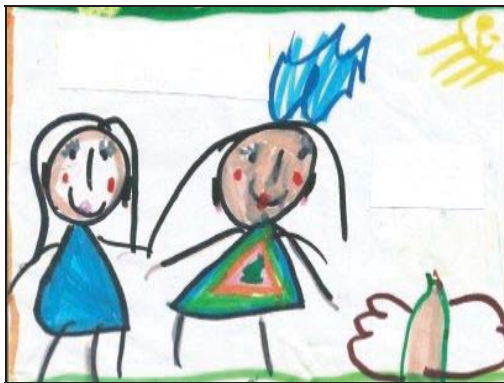


Figura 50 - Desenho da Elisabete



Figura 51 - Desenho do Sérgio.

Nitidamente os desenhos recebem um salto de qualidade, as crianças estão muito motivadas para expressar suas discussões acerca desse tema. Participam efetivamente das discussões em sala, se posicionam e posicionam seus familiares e amigos quando há alguma oportunidade dentro do tema.

Sobre esse Direito Elisabete e Sérgio representam com cores diversas na pele dos personagens que foram produzidos brincando, próximos uns dos outros, o que descreve o cotidiano desse grupo, não se trata de apenas uma representação baseada numa história na folha, as crianças gostam e brincam com todos: crianças maiores, menores, brancas, afrodescendentes, magro, gordo, são amigos sem discriminação alguma, quando há os conflitos, há, porque estão juntos, brincando, com ideias diferentes e não conseguem lidar com as emoções afloradas e o controle delas.

No entanto, quando há esses confrontos, em seguida se desculpam, se abraçam fortemente e voltam a brincar juntos.

4.3.2 Segundo debate: “Toda criança tem o direito a especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social.”

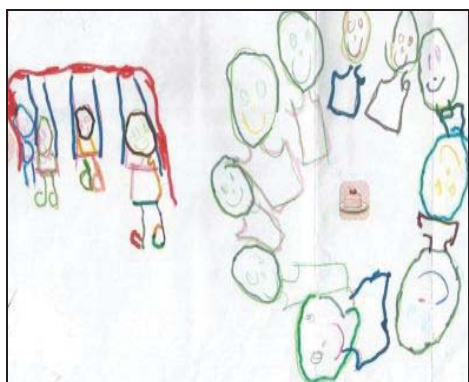


Figura 52 - Desenho de Vitória



Figura 53 - Desenho de Matias.

Aqui discutimos sobre as formas que mais ajudam as crianças a se desenvolverem, situações que fazem bem as dimensões físicas, mentais e das relações com outras pessoas. Então as crianças foram logo apontando para o momento das brincadeiras no parque, as rodas de amizade, as conversas e podemos ver que as representações nos desenhos de Vitória e Matias vão bem nesse sentido, onde os brinquedos do parque: balanço, roda - roda estão desenhados com nitidez.

4.3.3 Terceiro debate: “Toda criança tem o direito a um nome e uma nacionalidade.”



Figura 54 - Desenho de Carlos



Figura 55 - Desenho de Elisabete.

Na discussão desses direitos fomos estabelecendo parceria com a família para que pudessem acompanhar as atividades que estavam sendo produzidas pelas crianças, afinal, o planejamento foi compartilhado com as famílias na intenção de saber lidar com as emoções e para isso, discutir identidades, poderia nos auxiliar a respeitar o outro, o amigo, seus pares, que tem sido por vezes uma dificuldade para algumas crianças. Os desenhos aqui apresentados são de Carlos que desenha um menino com braços abertos, numa posição de receptividade o que condiz com nossas discussões

acerca deste direito, a aceitação do outro também. E na representação de Elisabete através do desenho também demonstra alegria, disposição com braços abertos que também vem de encontro as trocas de experiências e comentários realizados na sala de atividade.

4.3.4 Quarto debate: “Toda criança tem o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para ela e sua mãe”



Figura 56 - Desenho de Joel



Figura 57 - Desenho de Silvio.

Na discussão deste direito tratamos de uma questão bem importante, que é a alimentação. E sobre este tema as crianças conhecem e debatem muito bem. Pois, as mesmas sofrem pressão da família e do centro de educação diariamente para que façam uma alimentação adequada. Para tratarmos de alimentação, apresentamos as crianças encartes de supermercado, daqueles que mostram produtos e promoções. Após observarem, as crianças começaram a recortar alimentos considerados bons para elas. Assim, o alimento mais recortado foram os ovos de chocolate, pois, nesta altura do ano comemora-se a Páscoa com muito chocolate.

Nesse momento houve a necessidade de um “combinado”, em que os ovos não estivessem presentes porque não representavam um alimento necessário para o desenvolvimento das crianças. Apresentamos esta proposta e não houve acordo com o grupo, era para eles um alimento necessário sim. E depois de algumas argumentações e discussões, lá do meio uma proposta: Joel diz: **“então colocamos só um ovo de chocolate!!!”** e outras falas **“é isso”**, então, assim fizemos. A colagem das imagens dos alimentos foram realizadas num prato de plástico que representava o direito que as crianças tem de serem alimentadas, também de terem uma moradia, de terem sua saúde bem assistida, foram temas aqui discutidos.

4.3.5 Quinto debate: “Toda criança física ou mentalmente deficiente tem o direito à educação e a cuidados especiais.”



Figura 58 - Desenho de Benedito



Figura 59 - Desenho de Eduardo.

Falamos sobre as necessidades especiais de algumas crianças, a turma foi logo lembrando de amigos e colegas do próprio centro de educação e falaram de limitações físicas de crianças que conhecem com muito carinho e empatia. Assim, os desenhos das crianças, que aqui são representadas por Benedito que traz um cadeirante no desenho de Eduardo representa a criança cega.

4.3.6 Sexto debate: “Toda criança tem o direito ao amor, ao amparo e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.”



Figura 60 - Desenho de Matias



Figura 61 - Desenho de Soraia.

Nesse direito as crianças colocaram toda sua expressão gráfica para comunicar seus sentimentos. Também escreveram o título havia sido colocado no quadro da sala de atividades. Pois, no começo do ano combinamos que o tema das nossas atividades e planejamento das tardes seriam escritos no quadro e que as crianças que tivessem o interesse poderiam escrever também em suas

folhas, que foi naquela altura uma maneira que encontrávamos para as crianças escreverem conforme seus anseios.

Nos desenhos de Matias e Soraia estão representados pelas crianças e seus pais bem próximos, como uma forma de proteção, no desenho de Matias, seu pai está ao seu lado na prática esportiva com skate. Na representação do desenho de Soraia também um adulto de mãos dadas, nos oportunizando uma leitura de proteção e segurança.

4.3.7 Sétimo debate: “Toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil.”

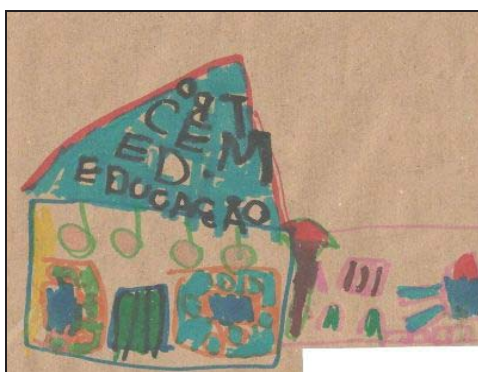


Figura 62- Desenho de Alexandre



Figura 63 - Desenho de Elisabete.

Aqui o sétimo Direito nos oportunizou uma discussão sobre o Centro de Educação Infantil, a importância do lazer, de brincar, de se relacionar com os amigos e nesse sentido vamos dando contorno a nossa atividade, perguntamos como gostariam de fazer essa produção, como, afinal, poderíamos representar esse direito, entre outras ideias surgiu o uso do papel pardo, tinta que as crianças gostam muito de usar.

Então foram dando início a produção. Podemos observar na representação de Alexandre a presença do Centro de Educação e muitas opções de brinquedo dentro e fora dele, simbolizando o lazer, as brincadeiras que ali acontecem. Na representação de Elisabete vai aparecer no Centro de Educação também brinquedos, balões pendurados e crianças. Nesse desenho as brincadeiras ganham destaque, nenhuma criança deste grupo representou o centro de educação com cadeiras, carteiras, estudando ou escrevendo como havia acontecido em outras representações da mesma instituição anteriormente.

4.3.8 Oitavo debate: “Toda criança tem o direito prioritário a receber proteção e auxílio em qualquer circunstância.”



Figura 64 - Desenho de Matias



Figura 65 - Desenho de Lúcia.

As imagens aqui apresentados são uma montagem com papéis, entre desenhos e escritas. E aí podemos observar nas produções de Matias e Lúcia que além do caminhão de bombeiros que produziram, chama atenção o fato de que o tema, neste caso, conforme este direito, a prioridade no atendimento da criança, está registrada na representação das mesmas. Onde a criança é prioridade.

4.3.9 Nono debate: “Toda criança tem o direito de ser protegida contra o abandono, a crueldade e exploração no trabalho.”



Figura 66 - Desenho de Mateus

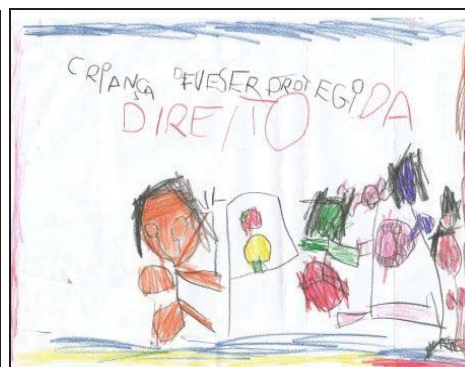


Figura 67 - Desenho de Claudio.

De grande importância para as crianças essa discussão oportunizou à todos analisarem suas condições de vida e a condição de muitas crianças que não tem lar, que não tem o que comer, o que vestir, que não tem escolas para frequentar. As crianças demonstraram em suas falas generosidade, solidariedade naquela discussão de sala. Questionamos as crianças se já haviam observado outras crianças em situação de pobreza, então, Sérgio falou lá do meio da sala *“eu vi na televisão com minha mãe crianças comendo barro porque não tinha comida para comer”*. Outras crianças ficaram curiosas

e então, combinamos de levar documentários que mostrassem um pouco da situação que algumas crianças vivem no Brasil e no mundo.

No documentário haviam crianças vivendo sem roupas, em lugares muito sujos, próximo de lixões, sem nenhuma condição sanitária, que oportunizou as crianças, novas discussões e análise das formas de atendimento a infância que em muitos lugares ainda não é garantida. No livro de história infantil que estávamos a ler os direitos das crianças, mostrava a condição de crianças que pediam dinheiro nas ruas. Por sua vez, as crianças começaram a se manifestar porque já tinham conhecimento daquelas imagens, já relacionaram com imagens que viram na própria cidade ou na televisão. O que nos permite observar nos desenhos de Mateus e de Claudio quando desenham este direito, após debates e discussões na sala de atividades, quando desenharam crianças pedindo dinheiro em sinais de trânsito.

4.3.10 Décimo debate: “Toda criança tem o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.”



Figura 68 - Desenho de Soraia



Figura 69 - Desenho de Elisabete.

Nesse décimo direito, as crianças representam a união dos povos, a união das cores da pele, dos diferentes gêneros, da alegria colocada nesse contexto cheio de cores, simbolizando amor, solidariedade, que marcam os desenhos de Soraia e Elisabete. As crianças estavam ainda mais criativas em comparação com as tímidas produções do começo do ano letivo, ainda mais participantes, questionadoras, ainda mais falantes e tornaram-se crianças muito mais amorosas e cuidadosas umas com as outras. Desenvolver estas atividades acerca dos direitos das crianças foi uma feliz experiência para este grupo e principalmente para mim enquanto investigadora, que almejava desde o início alcançar os objetivos da pesquisa da tese da melhor forma possível, cuidadosa as questões éticas e as formas de participação das crianças.

Quando Corsaro refere-se a “reprodução interpretativa”, faz uma ruptura com uma definição

de uma reprodução passiva. Numa afirmação categórica que as atitudes expressadas pela infância contribuem para a transformação das forma sociais. E Sarmento (2000a, p. 152), revela que:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar a papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Sarmento (2003b, p. 3), destaca sobre as culturas da infância, que uma vez consideradas como essencial e unicamente das crianças, a própria educação da infância nas instituições de ensino infantil seriam de outra forma. E ainda Sarmento (2011a, p. 588) adverte:

[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou presença cultural.

Dada a invariavelmente resistência na implementação deste novo olhar a criança e a infância dentro das unidades de ensino infantil, conforme nos fala Oliveira (2004), uma vez que esta visão da criança numa perspectiva da sociologia da infância, vem na contramão das prática pedagógicas que ainda assumem a criança como um futuro adulto em preparação, domesticando seus corpos e mentes desta forma.

Para Mollo-Bouvier (2005), o aparecimento do aluno e a ausência da criança, da invisibilidade que paira sobre ela, coisas da infância, importantes para o seu desenvolvimento como o imaginar, o brincar estão dando espaços a conteúdos que se fundamentam na constituição do adulto ativo, idealizado para a contemporaneidade.

O que para Sarmento (2003c, p.16), também ganha uma outra dimensão ao:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação no espaço coletivo.

4.4 A narrativa das crianças sobre os Direitos da Criança em debate.

Ao findar as discussões acerca dos dez direitos das crianças, realizamos as representações gráficas, as exposições e as participações das famílias em comentários, dando um novo formato as salas de atividades. Além disso, oportunizamos discussões coletivas, principalmente aqui nos direitos, trazendo materiais alternativos para que as crianças tenham a melhor compreensão, como filmes, pesquisas no computador, musicais e discussões. Fomos então a assembleia avaliar nossas atividades e o que havia ficado de significativo nesta caminhada que permeou o direito das crianças, construídos aqui por elas, mantendo minha posição apenas de mediadora. Nesta assembleia ouvimos das crianças o que está escrito no quadro abaixo:

Quadro 3 - O que as crianças falam sobre Direitos da Criança.

CRIANÇA	FALA
Sílvio	“As crianças não podem ser deixadas para trás.”
Guilherme	“Todas as crianças tem que ter amor.”
Soraia	“Proteger as crianças contra o abandono.”
Davi	“Tem que cuidar dar crianças.”
Patrícia	“Todas as crianças tem o direito a estudar e ir na escola.”
Elisabete	“Respeitar os amigos.”
Marcelo	“As crianças tem direito a saúde, a se vacinar.”
Vitória	“Cuidar das mochilas.”
Edson	“Não bater nos amigos.”
Catarina	“As crianças não podem ficar na rua vendendo balinhas.”
Lucas	“Não bater nos amigos.”
Raul	“Toda criança tem que ter alimentação.”
Eduardo	“Cuidar dos amigos.”
Benedito	“Crianças tem direito de brincar, de lazer, soltar pipa, andar de skate, de bicicleta.”
Fabiano	“Toda criança deve morar numa casa.”
Sérgio	“Todas as crianças devem ter igualdade de direitos.”
Alexandre	“Todas as crianças especiais, cegas e cadeirantes tem o direito de ser bem cuidados.”
Joana	“As crianças tem que respeitar os pais e mães.”
Matias	“Os adultos não podem deixar as crianças sozinhas.”
Lúcia	“Respeitar a professora.”

As falas das crianças foram muito importantes e reveladoras de todo o potencial participativo e construído coletivamente. As palavras de Silvio tiveram um significado tão importante para esse estudo que foram incluídas no subtítulo desta Tese. Foi necessário um pedido de mudança do nome da tese, pois, aquela frase eu jamais esqueceria, fruto de um trabalho sério, com um tema muito importante, tema que jamais observei em outro lugar no Brasil, desenvolvido com crianças da educação infantil.

Já é notório a feliz contribuição da sociologia da infância na vida das crianças e dos profissionais da educação que nela depositaram a confiança e o tempo para o conhecimento. Percebo enquanto professora-investigadora que a sociologia da infância vem carregada de aprendizagens diferenciadas, o olhar voltado para a criança, tudo se volta para ela, a criança, e os resultados são um processo educacional relevante para todos nós, participantes desta investigação, pois todos ao redor, observam as mudanças.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DA PESQUISA E DESCOBERTAS DO UNIVERSO INFANTIL

1 OUTRAS EXPERIÊNCIAS OUVINDO AS CRIANÇAS

As crianças falam, desenham e se comunicam (entre pares), num diálogo informal e revelador das práticas vivenciadas na família e no centro de educação.

Todas as práticas de socialização das crianças desde muito tempo vem sendo estudadas, sejam tais práticas relacionadas ao ambiente familiar ou ao cotidiano das escolas infantis. Sob várias perspectivas, os estudos envolvendo crianças, tanto no campo da Pedagogia quanto no campo da Psicologia, de forma exponencial avançam ano a ano. Todos os conhecimentos e o aprofundamento das temáticas infantis centram-se porém, única e exclusivamente, em pesquisas de caráter muito técnico e pouco multidisciplinar como: características de sexo, faixa etária, reflexos psicomotores e demais enfoques que resultam em quadros estatísticos (Montadon, 2005).

Efeito desastroso disso tudo, é a ausência de estudos que valorizam as características natas das crianças como seu grande poder, de mesmo em tenra idade, ser capaz de expressar a sensação e a consideração do mundo em que vivem de um jeito muito particular e profundamente carregado de noções socializadoras.

Talvez um dos aspectos mais importantes da Sociologia da Infância seja, através de sua perspectiva renovadora, a inserção de todas as experiências de vida da criança levando em conta e como referência principal o que elas realmente pensam. Foi a partir da Sociologia da Infância que todos os estudos e pesquisas acerca da criança começaram a ter no campo científico uma disciplina que definitivamente reconhecesse diversos contextos e fenômenos sociais bem particulares ao desenvolvimento infantil.

Outro aspecto muito relevante no momento da investigação com crianças pode ser observado pela não linearidade. Apesar do grupo de crianças pertencerem ao mesmo centro de educação e terem praticamente condições sociais equivalentes, uma criança é diferente da outra. Tanto em suas famílias quanto na instituição de ensino vivem experiências diferentes e demonstram tudo isso no modo ímpar, uma vez que desde muito cedo conseguem impor seus pontos de vista.

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 29-30), fazer investigação envolvendo crianças não é tão linear assim, vejamos:

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades da investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos.

No momento da interpretação das vozes das crianças, devemos ter a consciência de que as narrações feitas por elas rememoram dois contextos sociais distintos: a escola e a família. Mesmo sendo o ambiente escolar o local principal sob o ponto de vista do investigador, este por sua vez, não deverá se omitir em considerar que os diálogos em família também são de grande importância. Além do mais, é preciso esclarecer de vez que as crianças só são passivas antes de nascerem enquanto gestão no ventre da mãe, depois que nascem, mesmo em pequenas palavras já são capazes de transmitir algo possível de interpretação.

Assim preconiza Alderson (2005, p. 264), “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e determinação de suas próprias vidas, das vidas que os rodeiam e da sua sociedade.” Sem dúvida, depois de um bom tempo investigando as vozes das crianças tanto na escola quanto no contexto familiar, dificilmente alguém discordará de que o melhor investigador de todo o processo é a própria criança, a quem, a tempos, já reconhecemos como sujeitos dignos de direito próprio (James; Prout, 1997).

Elas são interpretes extremamente competentes e capazes de produzir conhecimentos referentes a todos os processos sociais na escola, na família e de outras agremiações de que são objetos. Por isso, elas tem pleno direito de se expressarem diante de todas as situações da melhor maneira que lhes for agradável e segura, conforme adverte Montandon (2005, p. 495):

As crianças sabem exprimir –se a respeito das suas experiências e os seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. Se, ao crescerem, abandonam inevitavelmente a coletividade de que fazem parte, outras vem tomar o seu lugar: o espaço das crianças permanece sempre e contém a sua cultura.

Pensando em ultrapassar a velha ideia da infância e sua posição a margem do processo que a observa como sujeitos ativos, enfatizamos que as competências das crianças em idade pré-escolar, não as tornam inferiores. Sendo socialmente competentes, as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, estabelecem relações de intersubjetividade com o adulto, com racionalidades são distintas (Ferreira, 2004, p. 13).

Em todo processo de investigação, a personagem da criança assume papéis de grande

importância para o completo desenvolvimento dos discursos e principalmente da reflexão das práticas que melhor conseguissem satisfazer todas as adequações do andamento da pesquisa. Para Christensen e James (2005a, p. 262), as crianças “aparecem não somente como respondentes mas, também, interpretando ativamente e dando forma ao processo de pesquisa.”

2 A DATA FESTIVA DA PÁSCOA NO BRASIL: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NO COLETIVO

No mês de comemoração da Páscoa, as crianças esperam os chocolates e a visita do coelho que representa muito para elas, algumas crianças entregam suas chupetas ao coelho e deixam de fazer uso delas, etc. No meio das discussões sobre os Direitos das crianças, a professora-pesquisadora, movida pela curiosidade naquele momento e querendo estar com olhar atento aquilo que a criança estivesse falando sobre esta comemoração, deu início um diálogo com cada criança, principalmente sobre a figura do coelho, um animalzinho que representa toda essa comemoração no Brasil.

A partir disso, estávamos em assembleia, sentados no chão da sala de atividades. Era costume iniciar sempre planejando juntos as atividades que seriam desenvolvidas naquela tarde, se precisávamos abrir discussão sobre algum assunto, então eu, professora-investigadora, instigava o grupo para o debate.

Criamos um diálogo em sala bem curioso e desse diálogo surgem algumas questões, entretanto, essa atividade não foi pensada desta forma, começou como uma conversa no sentido pedagógico, porque estava no planejamento dos profissionais da educação de todo centro de educação naquela semana. Mas no decorrer do diálogo, fomos percebendo que as crianças pareciam em suas falas, descrever elas mesmas, ou mais ainda, falar de como elas gostariam de serem vistas pelos adultos, desta forma, ali na assembleia, onde todos queriam falar do coelho e sendo o coelho o responsável por trazer chocolates e doces para as crianças nessa época, e, mais ainda, também as crianças sofriam ameaças por parte do adulto, dizendo que se não há bom comportamento, o coelho não traz nada na Páscoa.

Envolvidos neste discurso, com receio de não ganharem chocolate por não terem se comportado bem, naquele diálogo em auto afirmar que são bons, educados, estudiosos, bons filhos, etc. Para tanto, elaborei naquele momento três perguntas para eles, mas depois de tantas falas e foi misturando tudo, todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo, numa espécie de poder salvar a Páscoa se acertando com o coelhinho a tempo, foi bem curioso. Mas por fim, fizemos uma proposta para as crianças, que cada um pudesse falar sobre o coelho individualmente, pois, todos juntos eu não conseguiria ouvir bem o que cada um desejava dizer. Assim aconteceu, todos concordaram, então

combinamos de brincar na rua, com brinquedos e fomos chamando um por um para esse diálogo, ficando assim:

- a) O que você acha que o coelho da páscoa pensa sobre você?
- b) O que você acha que ele pensa sobre seu Centro de educação?
- c) O que você acha que pensa sobre sua família?

Este diálogo foi possibilitador no sentido da criança conseguir fazer uma auto análise de suas atitudes e através do imaginário que neste sentido é o coelho da Páscoa, e que pudessem exteriorizar estas atitudes num diálogo descontraído e que ao mesmo tempo se declara como um espelho deste grupo, da forma com que as crianças lidam com este imaginário, a articulação entre as falas dos adultos inculcadas e a própria percepção da criança sobre suas atitudes podem ser observadas nos quadros abaixo.

Quadro 4 - Fala da Catarina

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Acha que eu faço desenhos muito lindo, que eu sou uma menina muito legal com os amigos.	Que ele é bonito, que a gente desenhou muito sobre a Páscoa.	Acha muito legal, a minha mãe sempre me trata muito bem, todo mundo gosta de mim.

Quadro 5 - Fala de Silvio

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Não sei. Ele gosta muito de mim. A professora está fazendo pergunta muito difícil.	Que é legal.	Não sei, minha família é grande, tem 4 primos, 2 irmãos, 2 vó e vó.

Quadro 6 - Fala de Lúcia

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Legal e boazinha, vou ser mais obediente para a outra Páscoa.	Ele acha que tem que pegar os ovos de quem não obedece muito e levar de novo para a fábrica. Ele acha bom que a gente brinca bastante e que um amigo não bate no outro.	Ele quer que a gente brinque com os primos, que eu assuste meus primos com armas e flechas. O coelho acha que a mãe não fique nervosa e não brigue com os velhinhos, porque ela trabalha com velhinhos.

Quadro 7 - Fala de Sérgio

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Ele acha eu bonito, fera, super bonito, um pouquinho mais baguncento, rsrsrs.	Bonito, brilhante, o coelho disse que todo mundo é bonito, menos o Davi. (Professora - Por que?) – ele é bonito, é um pouquinho bagunceiro.	Bonita. O coelho disse para eu não incomodar, nem bater no Davi.

Quadro 8 - Fala de Davi

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Ele acha que eu sou boa pessoa, acha que eu luto muito karatê, ele acha que eu sou amigo das pessoas, das crianças da sala e acha que eu brinco muito, só isso.	Ele acha o Silvio muito obediente e o Guilherme, Marcelo. (Professora - Por que?) porque sim, as coisas que tem na porta. (na porta haviam os "combinados").	Acha minha família muito obediente. Meu pai faz muito sorriso pra mim e minha mãe também, acha minha família bonita.

Quadro 9 - Fala de Eduardo

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Acha que eu sou bem bonzinho, ele levou um monte de ovo lá. Sou bem bonzinho e que cuido dos meus brinquedos.	O coelho disse que todo mundo é quietinho e bonzinho. Ele acha que a gente faz desenho muito lindo mesmo.	Ele disse que meu pai cuida de mim, amanhã eu vou na praia e minha mãe disse que eu vou lá na sala dela visitar ela.

Quadro 10 - Fala de Cláudio

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Isso eu não sei. Ele gosta de mim. Ele trouxe dois ovos com brinquedo dentro. Ele acha que eu sou bonito e obediente.	Eu acho que ele acha bonito.	Ele acha bonito. Não acha nada.

Quadro 11 - Fala de Fabiano

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Acha querido e muito lindo e que respeita os amigos.	Acha a sala bonita, (professora - Por que?) Porque sim.	Ele gosta da minha mãe e do meu pai, o coelhinho diz que ele eu sou muito querido. Só isso.

Quadro 12 - Fala de Matias

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Muito lindo, bonito, legal, amigo de todo mundo e gosta de todo mundo.	Legal, tem as professoras que são legal e que gostou da nossa sala.	Legal, acha meu irmão muito legal, mãe, pai e vó e meu vô.

Quadro 13 - Fala de Benedito

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Bonito, inteligente, rs rs rs rs, bem legal, acha que eu sou boa gente.	Bonito, que tu é bonita.	Muito bonita.

Quadro 14 - Falo de Elisabete

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Não sei, não sei.....Hum.....sou gentil, que eu sou legal, que eu faço aula de dança e ele acha que eu cuido dos amigos, dos brinquedos.	Legal, o coelho e eu acha a diretora gentil. Eu acho que ele acha que a gente desenha bem lindo. Ele acha que a gente come muito ovo de chocolate. (professora - o que é ser gentil?) – Tu não sabe? É legal, pessoa que pede, obrigada, desculpas, por favor.	Acha gentil e que faz a coisa que prometeu e nunca esquece. (professora - o que por exemplo?) Diz que vai no Beto Carreiro e vai. Que vai no museu e vai. Que vai na praia e vai. A gente vai viajar para São Paulo e vai para São Paulo.

Quadro 15 - Fala de Joana

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Não respondeu	Legal, linda	Não respondeu.

Quadro 16 - Fala de Joel

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
bonito, rs rs rs querido.	legal, legal.	Legal.

Quadro 17 - Fala de Vitória

CRIANÇA	CENTRO DE EDUCAÇÃO	FAMÍLIA
Inteligente, bonitinha, cuida bem da mochila, dos brinquedos, Também faz um desenho bem bonitinho.	Muito bonito, bem cheiroso, a gente ajuda a guardar os brinquedos juntos. Bem comportada.	Bem comportada, eu tenho uma cachorra que só foge. O pai deixa a noite eu jogar no computador.

Outra questão que chamou a atenção e pode ser aqui assim analisada, que a auto afirmação de algumas crianças na entrevista, de serem bons, está voltada para os meninos, explicitando fortemente a questão de gênero e diferentes comportamento a partir deste referencial, pois, no momento da entrevista, alguns deles, os meninos, chegavam a estufar o peito, para dizerem o quanto eram bons e queridos. A entrevista com as meninas já foi mais tranquila, não precisavam exaltar como auto afirmação, parecendo apenas, característica de um processo normal.

Delgado e Müller (2005, p. 351), fazem menção a perspectiva sociológica defendida por Corsaro (1997, p. 18), “deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças”. E por este viés compreendemos a “importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares”. Ainda as autoras destacam nas palavras de (James e Prout, 1997), que “isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos”. As mesmas autoras ao seguir o raciocínio que estabelece uma relação estreita entre a socialização das crianças e faz referência a Plaisance (2004b, p. 3), ao afirmar que: “as concepções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social, por meio de múltiplas negociações com seus

próximos, e na construção da identidade do sujeito”. Desta maneira, “a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social”.

Ainda em Graue e Walsh (2003, p. 10 -11), quando destacam que:

O maior desafio dos investigadores das infâncias é o descobrir: descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é algo difícil quando se trata das crianças (...) ‘descobrir’, para estes pesquisadores, também tem um significado de desafiar o que a cultura sabe, e o que quer saber, e exige procurar respostas em lugares que geralmente evitamos, por processos pouco conhecidos.

3 A VEZ E A VOZ DOS PEQUENOS

Para que os resultados obtidos através da interpretação dos desenhos feitos pelas crianças se traduzissem numa linguagem de complexo entendimento, foi esquematizado um arranjo que representasse de forma muito simples as principais necessidades e vontades delas, de acordo com o que eu pude interpretar nas entrelinhas dos seus discursos. Talvez esta percepção dos seus discursos, acabou se tornando um dos maiores desafios de tudo. Interpretar para depois relacionar as expectativas das crianças dentro da escola e dentro da família.

Outro aspecto muito bem evidenciado durante as representações dos desenhos infantis foi o que realmente constitui a imagem da família para o grupo de criança pesquisada. Na maioria das representações as crianças percebem as relações familiares apontando de fato o que está bom, o que não está e o que pode ser melhorado. Mesmo não possuindo domínio da escrita, as crianças do grupo de investigação, através da fala e do desenho, jamais se sentiram constrangidas ou discriminadas em manifestar os seus conhecimentos e aspirações sobre o mundo em que vivem.

No papel de professora-pesquisadora, uma das coisas que consideramos, foi o fato de que as representações gráficas infantis são traços abstratos ou muito sofisticados. Saber disso e constatar foi de grande valia, pois através de todos os seus traços simples e ingênuos, as crianças verdadeiramente mostravam toda a sua emoção, desejos e imaginação das coisas que os cercam. Nos desenhos que aparecem abaixo as crianças falam e desenham sobre o que fazem quando estão com as famílias em casa.

Para Luz (2008, p.32), “Para construir uma prática que valorize e promova a participação das crianças, as instituições precisam valorizar as características da cultura infantil, possibilitando espaços e tempos para que elas possam interagir, brincar, fantasiar, expressar-se”. Neste sentido, “as diversas formas de expressão das crianças, como a oriunda dos desenhos, movimentos corporais e expressões emocionais, merecem portanto, ser incentivadas e conhecidas com mais profundidade por parte dos

adultos”.

Partindo do princípio de que as crianças precisam ter seus direitos garantidos de participação, o que conseqüentemente garante também a efetivação da criança como cidadã, ou seja, o protagonismo infantil. Sabemos que é difícil fazer valer estas garantias e implantar estes novos conceitos em relação as crianças e a infância dentro do ambiente familiar e institucionais nos dias atuais, no entanto, Oliveira (2004), “discute nossa resistência em ver as crianças como ‘outros’, já que isso desmonta as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes”. Assim, podemos observar que:

[...] por essa razão, o encontro com a alteridade da infância torna necessário reaprender as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se expressam, dando-lhes oportunidades de movimentar-se e agir em novos tempos e espaços que respeitem a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos. (Oliveira 2004, p.200).

Para abordar as questões relacionadas à família, pensamos uma proposta em assembleia, na conversa informal que tínhamos diariamente e que já era de costume, falamos sobre o final de semana, as crianças estariam de folga, e propomos que as crianças nos falassem sobre o que elas faziam em casa nos finais de semana com suas famílias, foi então uma enxurrada de informações e fomos somente ouvindo, não realizamos nenhum registro para conseguir dar atenção as falas das crianças. Foi evidente que as crianças tinham muitas falas sobre suas famílias, sobre o tempo que passavam com eles, sobre o que queriam fazer com seus pais e mães, com quem preferiam brincar, falaram nos primos, nos amigos, nos lanches em casa, na casa da avó, no passeio de carro, etc. Tudo que faz parte do cotidiano familiar. Assim, logo vi uma grande possibilidade de iniciarmos a nossa investigação naquele viés da família que era tão importante, assim, como era igualmente importante continuar a compreender através de nosso cotidiano como a criança se percebe como aluno (a).

Retomamos ao assunto na segunda-feira, ainda em assembleia combinamos de realizarmos uma atividade onde as crianças representassem o final de semana que passaram em família, o que fizeram. As crianças aceitaram minha proposta, além deste “combinado” da tarde, outros também foram em assembleia organizados e planejados no coletivo. Apresento as primeiras representações das crianças deste grupo de investigação acerca do tema família.

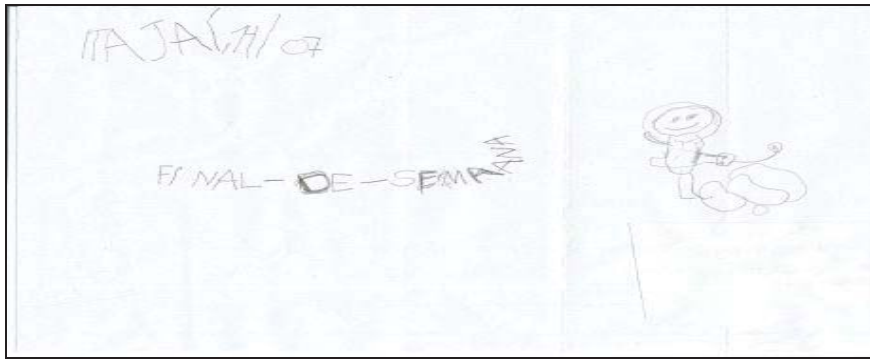


Figura 70 - Desenho de Carlos:
"Andando com meu cachorrinho de controle remoto."

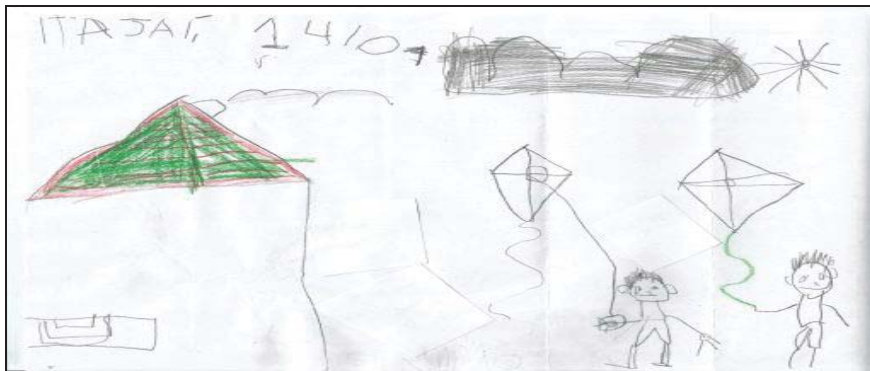


Figura 71 - Desenho de Silvio:
"Fui na casa da minha vó brinquei com meu primo, soltei pipa com meu pai."



Figura 72- Desenho de Vitória:
"Fui na pracinha com meu pai."

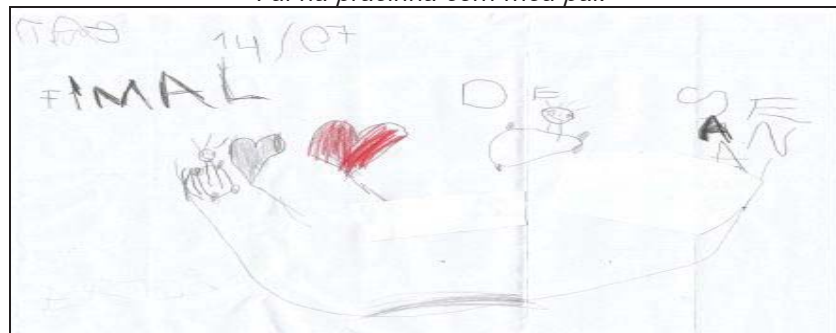


Figura 73 - Desenho de Marcelo:
"Fiz um balão para a mãe. Eu e o Davi brincando de Skate na minha casa."



Figura 74 - Desenho de Mateus:
"Eu fui brincar lá fora da casa."



Figura 75 - Desenho de Lúcia:
"Fui na igreja com meu pai e minha mãe."

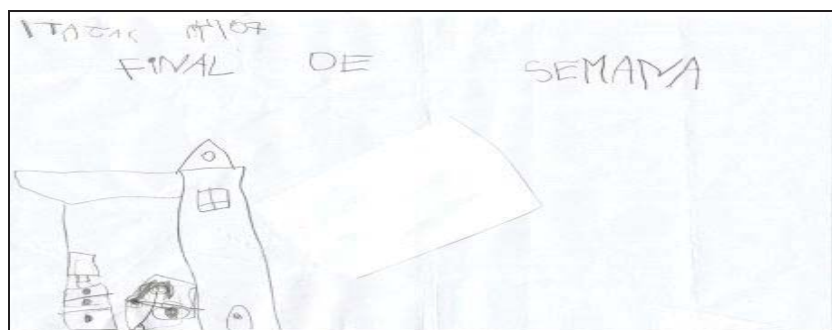


Figura 76 - Desenho de Joana:
"Fiquei vendo televisão com minha mãe, meu pai e os meus irmãos."



Figura 77 - Desenho de Matias:
"Andei de skate com meu pai. Vi o sol, as nuvens."



Figura 78 - Desenho de Raul:
"Fiquei em casa mesmo. Normal. Churrasco domingo meu pai fez."



Figura 79 - Desenho de Claudio:
"Comendo pipoca com a babá. Assistindo televisão. Porque o pai e a mãe foram no curso de dança."



Figura 80 - Desenho de Davi:
"Jogando vídeo game de arma – meu pai deixa, com o Marcelo."



Figura 81 - Desenho de Benedito:
"Fui no shopping e fui andar de skate na praia. Minha mãe e meu pai sentados vendo eu treinar."

Estas primeiras imagens das crianças em relação a suas famílias e o tempo que passam juntos permite reconhecer como as crianças percebem este espaço doméstico.

Compreendendo que a criança representa nos desenhos o sujeito social, com demonstrações de estar ativo em seu processo de socialização, contribuindo para o reconhecimento como protagonista e ator social ativo neste processo, dando ênfase a Sociologia da infância como mediadora destas possibilidades e de oportunizar esta leitura dentro da sala de atividades que se constituem elementos na produção das culturas pelas crianças. Podemos citar também em Sarmento (2004a), quatro eixos importantes neste caminho para o entendimento de como se desenvolvem as culturas infantis. Assim destaca a interatividade (particularmente estabelecidas entre os pares); a ludicidade (inerente a infância, o brincar como aprendizagem e sociabilidade); a fantasia do real (a compreensão, a expressão e a atribuição de significados ao mundo); a reiteração (a relação do tempo recursivo da criança e as novas possibilidades com diferenciação do tempo do adulto).

Estes eixos devem ser levados em conta na educação das crianças em instituições infantis, por onde passam boa parte da infância e por muitas horas por dia, seria então a educação infantil consciente deste papel protagonista da criança o melhor espaço para que se estabelecessem os direitos e a participação das crianças, como forma de atingirmos a sociedade com os mesmos objetivos em dar visibilidade a criança e a infância como uma categoria social geracional.

Sirota (2001, p. 28), destaca que “[...] compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela”.

Atualmente, o mundo inteiro passa por mudanças estruturais que afetam todos os níveis sociais de um jeito ou de outro. Não dá mais para de acordo com todas as transformações que ocorrem diariamente, ficarmos alheios aos diversos desafios que as novas diretrizes educacionais impõe. Com isso, sabemos que o interior das famílias não é o mesmo de décadas passadas, ou seja, ou a instituição familiar acompanha as mudanças sociais, econômicas, políticas ou fica indiferente, porém, sofrerá com a nova ordem das coisas, com menor ou maior impacto, tudo dependerá da solidificação de suas bases conjecturais.

E dentro dessas famílias, as crianças pequenas devem ser “vistas” de acordo com todos os mecanismos previstos em lei. É tempo de cuidar, debater, analisar a infância, garantindo a este grupo geracional a qualidade necessária para o seu desenvolvimento pleno. É sabido que a infância passa por sérias transformações que apressam o seu desenvolvimento, tomando para si um ritmo que é atualmente do adulto. Seja em seu modo de sentir, de agir, de vestir, de lidar com as emoções, de resolução de problemas familiares, da exposição desenfreada das mídias e de grande parte das vezes

da ausência dos adultos no acompanhamento de suas atividades diárias. Conforme a fala da criança que deu o nome à Tese, reforçamos que “As crianças não podem ser deixadas para trás”. Com as novas perspectivas da Sociologia da Infância, todo o processo de investigação do mundo infantil começou a ser mais desvendado e considerado sob um enfoque que até então era despercebido ou ignorado por muitos profissionais envolvidos no sistema da educação.

Ouvir a voz das crianças e dar oportunidade ao que elas dizem o que as crianças falam tornou-se o ponto fundamental de toda a continuidade dos estudos e da implantação de técnicas de ensino que autenticamente começou a promover a criança como um legítimo sujeito de competências sociais. Grande é a contribuição dos estudos da Sociologia da Infância, ao mover discussões, debates, congressos que fazem ecoar a necessidade de ações inovadoras que incluam a prática docente como um forte aliado às mudanças almejadas na relação entre família, escola e as crianças.

4 CRIANÇAS, SUJEITOS DE PERCEPÇÃO

Torna-se cada dia mais perceptível aos nossos olhos que o contexto familiar é de fato um contexto de negação, é negado às crianças seus direitos de participação enquanto atores sociais de pleno direito. E naquele espaço do aconchego familiar, onde se reúne as famílias, que estas negações acontecem. Porém, sendo o meio familiar um espaço onde as vozes das crianças podem ser desvanecida ou aniquilada (Christensen; James, 2005b), as crianças não deixam de refletir sobre as suas vivências e sobre as possibilidades e constrangimentos que afetam os seus mundos, neste caso, o meio familiar de pertença.

Ainda que este reconhecimento da capacidade de atribuição de sentido às próprias experiências de vida e de organizarem segundo suas próprias lógicas, faz com que entre em equivalência os mundos sociais infantis e adultos e considera o ator social que é a criança, assim, considerada enquanto sujeito competente, dotado de pensamento reflexivo e crítico, agindo desta maneira, haverá um enaltecimento à capacidade de produção simbólica da criança, quando assumi a iniciativa do seu direito à palavra e o estabelecimento de suas ações, crenças e valores em sistemas estruturados de saberes e sentires que, transformados em meios de interação social entre pares, ou seja, em culturas, geram modos de governo próprios das sociedades infantis (Ferreira 2004, p, 21).

Importante registrar, entretanto, e resguardar as questões acerca da capacidade reflexiva das crianças que aponta não se deter apenas à explicação de fenômenos ou experiências. Desta feita, muito mais do que sujeitos munido de pensamento reflexivo, as crianças dispõe de admirável capacidade crítica e mais, as crianças compreendem como expressar.

Desta maneira outras representações gráficas em torno do contexto familiar ganha espaço nesta tese, agora as crianças abrem um leque de possibilidades para compreendermos o universo familiar que nossas crianças do grupo participante da pesquisa estão inseridos.

Acompanhem abaixo as representações realizadas pelas crianças do grupo investigado e portanto, participantes ativas desta pesquisa, onde começam a revelar suas relações no contexto familiar.

4.1 Concepções das crianças em relação a família

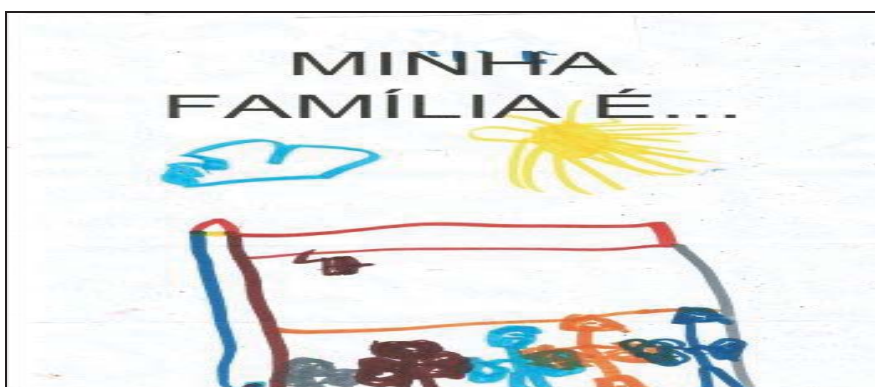


Figura 82 - Desenho de Joana:

"Gosto de ficar mais na escola, porque minha irmã fica brigando demais, é legal, as vezes briga bastante. Eu gosto de ficar de férias com a família."

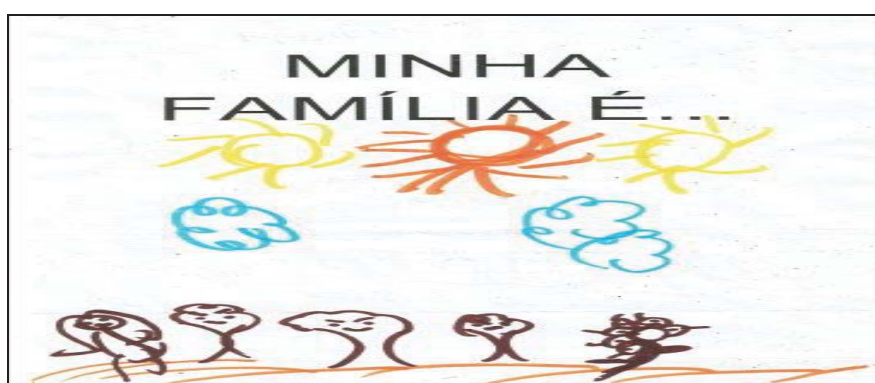


Figura 83 - Desenho de Vitória:

"É uma família meio bagunçada. Tem uma cachorra que só foge. Meu pai briga com a minha mãe, minha mãe briga com meio pai. Briga por causa da tv, eu quero assistir desenho, meu pai filme e minha mãe novela. Combinamos quem chega primeiro. (professora - Quem ganha?) Meu pai. (desenhou a mãe) e registrou: esqueci de desenhar os outros membros da família."

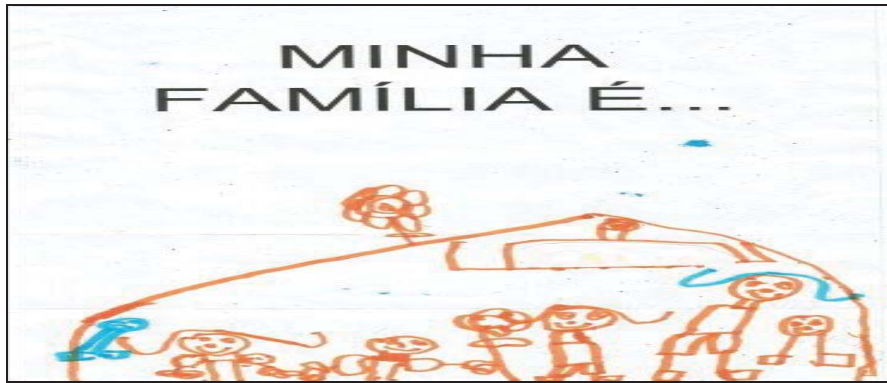


Figura 84 - Desenho de Guilherme:
"Minha família é legal, obediente, feliz."



Figura 85 - Desenho de Elisabete:
"Minha família é bem organizada, é feliz."

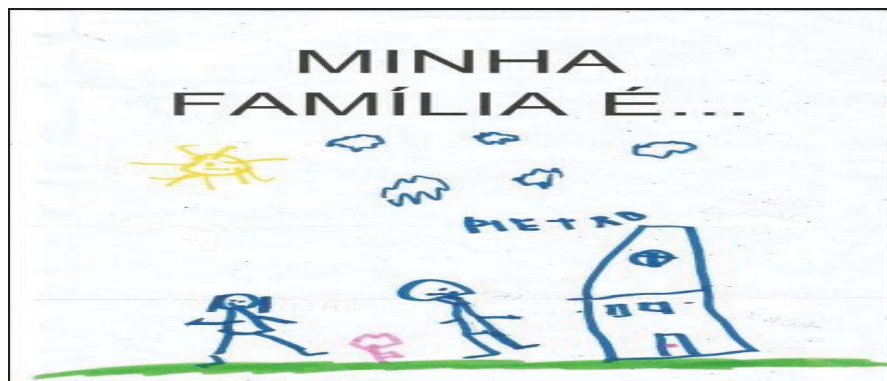


Figura 86 - Desenho de Cristiano:
"Minha família é feliz e legal."



Figura 87 - Desenho de Davi:
"Minha família e o bebê na barriga da mãe."



Figura 88 - Desenho de Cláudio:
"Minha família é alegre."

As crianças apontaram aqui, mais situações positivas do que necessariamente negativas, teve o reconhecimento de que há brigas entre os membros da família e descrevem mais os momentos em geral de boa relação e de o quanto é bom estar com suas famílias, no entanto, as conversas posteriores, vão mostrar, à medida que estreitamos nossos laços de confiança e que propomos mais debates acerca da família, que muitas situações acontecem no seio familiar e que as crianças desabafam, reconhecendo seu potencial de observação e socialização nos seus espaços de pertença.

As crianças dão mostra de sua percepção das questões que envolvem a família como podemos verificar na representação gráfica e no diálogo de Joana: *"Gosto de ficar mais na escola, porque minha irmã fica brigando demais, é legal, as vezes briga bastante. Eu gosto de ficar de férias com a família"*. Isso nos leva a constatar que no caso de Joana, ela observa o espaço educacional como sendo o mais adequado para o seu cotidiano. Sua percepção sobre as relações familiares do dia-a-dia, quando Joana fala das brigas com sua irmã mais velha, vem nos requerendo uma reflexão e dela um desabafo, de o quanto, esta situação que acontece dentro do ambiente familiar vem lhe afetando, a um ponto de preferir estar em outro local. Mesmo reconhecendo que durante suas férias a programação familiar é

diferenciada, por isso, ela afirma que gosta de passar as férias com a família.

Já para a menina Vitória: *“É uma família meio bagunçada. Tem uma cachorra que só foge. Meu pai briga com a minha mãe, minha mãe briga com meio pai. Briga por causa da tv, eu quero assistir desenho, meu pai filme e minha mãe novela. Combinamos quem chega primeiro. (professora - Quem ganha?) Meu pai. (desenhou a mãe) e registrou: esqueci de desenhar os outros membros da família”*. A percepção de Vitória sobre a família é ainda mais detalhada, ela trata dos conflitos dentro das famílias. Assim como a figura do adulto autoritário que é seu pai e das discussões que acontecem com frequência na família, onde um briga com o outro, etc.

Toda investigação feita com crianças como grupo geracional torna-se um tanto quanto desafiadora devido a fatores advindos de realidades contrastantes. Por serem ainda muito pequenas, antes de darmos algum passo nas práticas das ações a serem realizadas, devemos primeiramente pensar no bem estar e na segurança delas. Os percalços são variados, devemos levar em conta desde alguma limitação física que alguém do grupo venha a ter até as dificuldades econômicas e também o credo religioso de sua família.

Desta maneira, lembro as palavras de Prout (2004, p. 03), “[...] onde as velhas ideias de infância não parecem mais adequadas.” Pensar então na construção do conhecimento reconhecendo que dentro de um grupo pequeno de crianças as diferenças as vezes são de múltiplas facetas é sem dúvida algo de extremo cuidado. Para tanto, ficou claro desde do início dos trabalhos, que o compromisso de participação e de entrega seriam mútuos e recíprocos.

Por isso, Vilarinho (2003), destaca a infância como categoria social e suas contribuições necessárias e urgentes na análise sociológica das políticas para a infância e faz referência a presença do adultocentrismo que acaba por refletir nas políticas voltadas para a infância, que são pensadas e escritas conforme a visão de outras gerações, deixando de levar em conta as diferentes infâncias e os diferentes contextos. Para corroborar com as atividades desenvolvidas pelas crianças em forma de desenho.

E a importante participação das crianças nas investigações encontra muitas defesas em estudiosos, escritores, profissionais da área da educação e um deles é Montandon (2006), que afirma ser muito importante os estudos e pesquisa acerca do que as crianças sentem e pensam das vivências com a família e das experiências educativas que recebem dos pais, que mostrem as dificuldades de pensar apenas um modelo de educação parental, desta forma, mostrar de forma clara a influência desta educação parental para o desenvolvimento das crianças. Também destaca a interação com os pares no processo de socialização como uma das variáveis que deveriam ser pensadas no papel da educação parental.

4.2 As crianças compartilham as regras de convivência adotadas pelas suas famílias no cotidiano doméstico

Idealizando um espaço mais possibilitador de conhecimentos e das construções culturais das crianças inseridas no contexto familiar, especialmente, no que se refere as variadas maneiras que compõem a felicidade e a alegria neste espaço doméstico, que fomos traçando nosso percorrer, não deixando de lado o “reconhecimento de que as crianças são atores sociais de direito próprio e participantes ativas na construção e determinação das suas experiências, das vidas, de outras pessoas e das sociedades onde vivem” (O’Kane, 2005, 143).

É certo que as crianças possuem uma maneira de comunicar que lhes é própria e que, com sua eficácia, deve ser aproveitada da melhor maneira. Notadamente, com o grupo de crianças que participaram desta investigação, foram agraciadas os formatos oferecidos por elas, ou ainda, que tenham sido “combinado” ou negociado com elas.

Sendo assim, foi atribuída a prioridade ao discurso verbal, que aconteceram através dos diálogos informais, espontâneos, ou consequência da exploração de uma história, um filme, um musical, os desenhos dos finais de semana que passaram com as suas famílias, ou em alguma situação que tenha ocorrido com uma criança e com situações que envolveram outras crianças do grupo de crianças participantes da pesquisa. Lembramos desta forma, as representações gráficas ou seja, os desenhos, que podemos considerar das mais relevantes maneiras de exteriorizar a expressão simbólica das crianças (Sarmiento, 2007a), assim como, as entrevistas realizadas com pais e mães, a votação democrática na escolha de importantes atividades de sala, como o nome do grupo, formaram os diferenciais mecanismos para garantir e promover uma comunicação efetiva com as crianças, porque estavam sintonizadas com as suas próprias habilidades e capacidades (O’Kane, 2005).

Para tanto, as técnicas participativas, foram se destacando nesta pesquisa, por serem favorecedoras da comunicação e interação com as crianças, onde compreendemos que “enquanto é capaz de focar sobre “acontecimentos concretos”, permite igualmente um diálogo com as crianças sobre assuntos complexos e abstratos. Tal método facilita a própria interpretação da criança sobre relações, mensagens e negociações que estruturam as suas vidas” (O’Kane, 2005, p. 148).

Todo este preparado espaço de comunicação com as crianças, que Sarmiento (2007b, p.2), destaca quanto à relevância legítima de saber “ouvir” a voz das crianças que contem seus pensamentos, ideias e vontades que, por sua vez, se fazem “ouvir” “nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam”.

A aceitação das crianças como atores e parceiros comprometidos neste percurso de

investigação atribuídos a elas, tem suas pretensões de auxiliar a transpor essa concepção tradicional “acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que tem sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades” (Ferreira, 2004, p.13).

Podemos observar que as competências das crianças em idade pré-escolar se diferenciam das competências das crianças em idade escolar ou dos outros grupos geracionais, entretanto, isso não quer dizer que estas competências sejam inferiores. Assim, sendo socialmente competentes, as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, estabelecem relações de intersubjetividades com o adulto, apenas alinhadas por racionalidades diferenciadas (ibid).

Aqui as crianças representam as regras de convivência utilizadas por seus pais, mães ou responsáveis. As crianças descrevem tais regras, expressam através do desenho e fazem a explicação do mesmo.

Quando começamos a falar sobre as regras estabelecidas pela família, as crianças sabiam bem do que se tratava, não houve nenhuma dúvida e muitos abriam os olhos para dizer que tinham regras duras em casa. O que ao mesmo tempo iria saindo os desabaços, continuando a conversa, abrindo um leque de oportunidades para identificar o posicionamento das crianças e a ligação com nossos objetivos. Ficando assim:

“Não pode colocar o pé na comida, nem a mão na comida e respeitar a vó quando sair de casa. Não subir na mesa.”



Figura 89 - Desenho de Sérgio.
“Eu tô cuidando do meu gatinho preto.”

No desenho de Sérgio podemos observar que além das regras já explicitadas acima, o menino revela mais uma tarefa que precisa desempenhar quando está na família, que é cuidar do seu gatinho, o que nos leva a considerar a indicação do “ofício de criança”. Sérgio parece dar mais ênfase a tarefa

que lhe cabe desenvolver na família, ao contrário dos impedimentos impostos pelos mesmos ao comportamento dentro do lar.

“Não machucar os bichos (o cachorro e o coelho).”



Figura 90 - Desenho de Elisabete.
“Não pode machucar os bichos.”

“Não pode bater no pai e na mãe.”



Figura 91 - Desenho de Claudio.
“O pai e mãe estão falando que eu não posso bater neles.”

“Não pode dar chute na cara dos irmãos, não pode cortar folhas das árvores.”

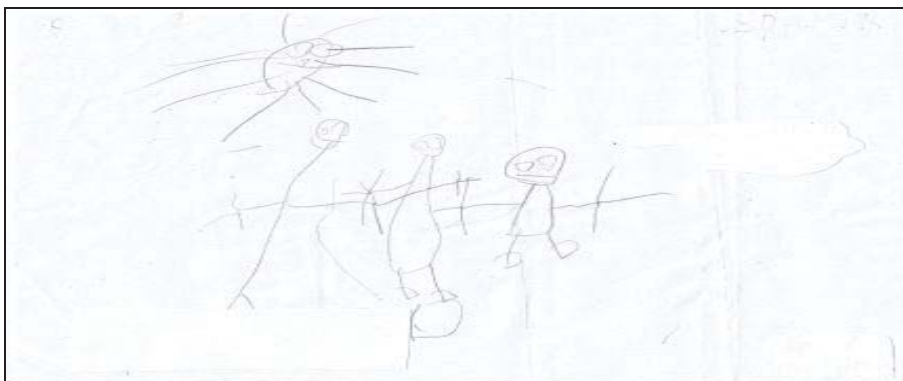


Figura 92- Desenho de Edson.
“Não pode chutar na cara dos amigos.”

“Não pode brincar muito, não pode ver tv muito e tem que comer.”

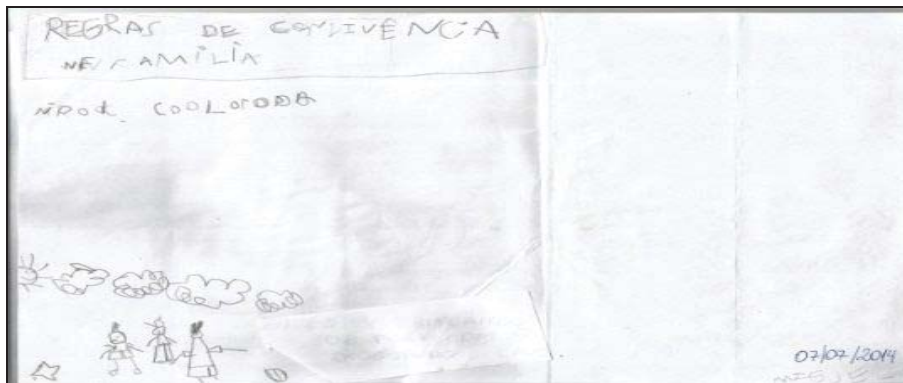


Figura 93 - Desenho de Matias.

“Eu estou brincando de bola com o Fabiano e Alexandre.”

“Cuidar dos bichos – 3 cachorros.”



Figura 94 - Desenho de Fabiano.

“Não pode machucar o cachorro.”

“Não pode sujar a casa.”

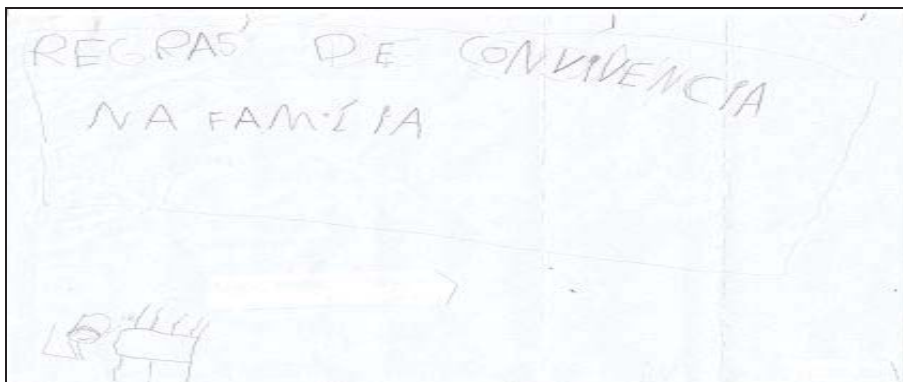


Figura 95 - Desenho de Guilherme.

“Não pode cuspir na mesa.”

“Não pode jogar lixo no chão.”



Figura 96 - Desenho de Carlos.
“Eu jogando na lixeira.”

“Não pode ver muita tv.”



Figura 97 - Desenho de Raul.
“Eu brincando no sol pra ficar mais quieto. Para não ver muita tv.”

“Não pode machucar os primos e nem a cachorra. Não pode colocar o pé na cadeira.”



Figura 98 - Desenho de Davi.
“Não botar o pé na mesa, não pode encostar o pé na parede e na porta.”

“Não pode falar palavrão.”



Figura 99 - Desenho de Eduardo.
“Não estou falando palavrão pros amigos.”

“Não pode jogar comida no chão, nem fazer bagunça, nem palavrão.”

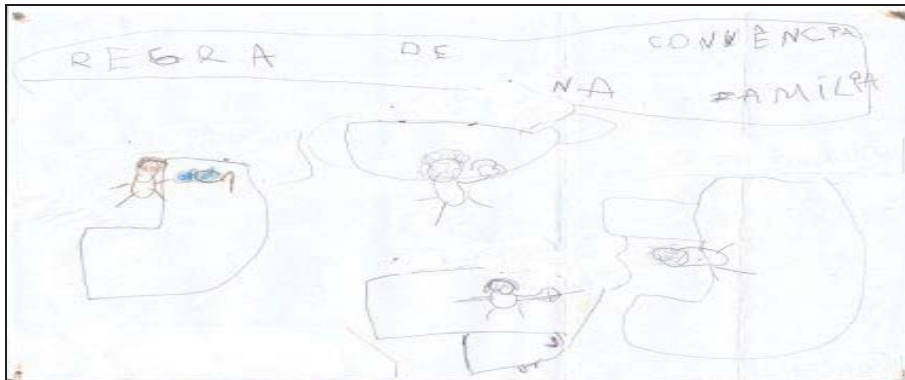


Figura 100 - Desenho de Alexandre.
“Mãe na cozinha lavando a louça. Eu sentado no sofá jogando vídeo game, eu jogando vídeo game do Ben 10, pai dormindo.”

“Não pode bater na prima.”



Figura 101 - Desenho de Catarina.
“Não bater na minha prima.”

“Eu pedindo desculpas para a minha mãe, porque eu bati nela. Eu queria ir no shopping, no cinema e minha mãe não deixou. Aí eu bati nela no braço. Ela sentiu dor. Eu pedi desculpas para ela na hora. A mãe contou pro pai. E quando ele chegou bateu em mim com chinelo.”



Figura 102 - Desenho de Vitória.

“Tudo que eu falei, a minha mãe e eu pedindo desculpas.”

“Não pode colocar o pé na comida.”

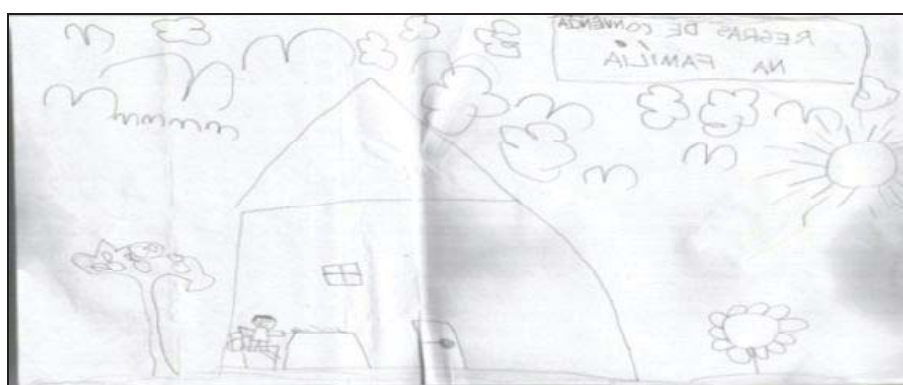


Figura 103 - Desenho de Mateus.

“Eu na mesa.”

“Não pode correr dentro de casa, não pode gritar.”



Figura 104 - Desenho de Marcelo.

“Sem gritar e sem correr.”

As regras representadas no desenho pelas crianças e falada no momento de entrevista sobre seu desenho, vamos percebendo que as crianças tem a noção do que devem fazer e não devem fazer em suas casas e em notadamente, seus comportamentos, certo que a repetição dos mesmos por parte de pais e mães se tornou familiar e por isso, ter sido atividades sem absolutamente nenhum grau de dificuldade para as crianças participantes de grupo de investigação. As crianças tem a noção da ausência do pai ou da mãe, que os mesmos estão no trabalho, neste grupo temos apenas uma menina em que sua mãe trabalha no período noturno. As outras crianças ficam com seus pais e mães a noite, o que já lhes garante um tempo juntos. Agora não temos a garantia da qualidade deste tempo, uma vez que já ouvimos escritos aqui pelas crianças que sua mãe quer ver TV, que pai e mãe disputam o espaço da TV com programas de sua preferência.

Evidentemente que em se tratando da sociedade atual, pais e mães destas crianças participantes da pesquisa encontram os mesmos desafios. Felizmente em nossa comunidade, há muitas possibilidades de conseguir emprego durante o dia. Apenas uma mãe de uma criança do grupo de investigação trabalha a noite (importante registrar que trabalha uma noite e folga outra noite). Mesmo assim, as crianças sentem a ausência da mãe trabalhadora e a necessidade que demonstram de estarem com suas famílias, pois o sorriso das crianças se abre quando o pai e mãe vem buscá-los no centro de educação, afinal lar é lar, lugar de ficar à vontade, de ter suas coisas guardadas, seus pertences lhe esperando, sua cama, seus jogos e todo acolhimento que podemos imaginar que o torne feliz, cercado de possibilidades de diálogo, de afeto e de compartilhamentos.

Tendo um percurso na atividade de educadora da infância há muitos anos, foram muitas crianças que estiveram ao meu lado durante o ano letivo, com diferenciados modelos familiares, estilos parentais. Toda a homogeneidade e heterogeneidade possível, diferentes classes sociais, gêneros, etnias, raças, contexto econômico e social diferenciados. Notadamente que são muitos alunos já casados, com filhos, grande parte adultos, alguns buscaram o caminho dos estudos, outro se lançaram ao mercado de trabalho, as realidades se modificam, a evolução dos tempos é vista facilmente, as crianças se desenvolvem, passam por nós, mas a infância, como geração, ela não acaba, sempre haverá a fase da infância, ela não se ausenta, está sempre permeando nossa sociedade, as famílias, as instituições educacionais.

“Pode dizer-se que as crianças constituem uma área conceptual, um segmento deste stock de crianças, valores, interação social. As crianças vão se movimentar para o segmento adulto, no entanto, outras vão ficar em seu lugar” (Qvortrup, 1999, p. 8).

Assim, seguimos com as crianças todos os anos de profissão, são elas, as crianças o que trazem respostas a muitos dos nossos questionamentos e dúvidas, são geradoras de grandes aprendizagens, é no sorriso, na expressão do rosto, que as crianças comunicam muitas de suas

angustias e alegrias também. Sempre nos mostrando através de seu potencial reflexivo sobre o universo que estão inseridos. As crianças falam sobre as punições domésticas, falam sobre as novidades que acontecem no contexto familiar, falam de violência entre o pai e a mãe e pedem segredo, falando sussurrado muitas vezes, em todos estes anos de atividades como educadora da infância eu tive oportunidade de vivenciar, mas hoje as crianças descrevem sem problemas as regras que em casa regem a organização e sobre as regras que regem as relações familiares, as crianças estão acostumadas a ouvir o “não” como parte de eu cotidiano, é o que elas apontam que ouvem na maioria das falas de seus pais e mães.

Nessa atividade, podemos observar que as crianças falaram sobre as regras impostas entre todos os seus familiares, demonstrados em seus desenhos realizados na sala de atividades. Nessa atividade ficou “combinado” que faríamos apenas desenhos, combinando assim, o planejamento para a tarde e discutindo qual técnica iríamos utilizar, fossem elas, as atividades realizadas no coletivo ou na individualidade. Sempre respeitando a escolha das crianças participantes da pesquisa, pois, já não era a professora-investigadora que decidia algo, tudo era levado em conta por todos do grupo, sem extinção, nem exclusão dos membros.

Com o uso da expressão “não”, os pais e mães não abrem possibilidades de diálogo com seus filhos, estes que terão que cumprir regras familiares sem o direito de contestação, argumentação e qualquer tipo de negociação ou combinado. Podemos constatar desta maneira que acontece uma percepção do autoritarismo que torna possível a identificação pela criança da situação vivenciada dentro de suas respectivas famílias.

Percebemos a importância do foco da Sociologia da Infância, pois concentram nas suas linhas de raciocínio e estruturas de interpretações todos os caminhos pelos quais podemos interpretar as experiências vividas pelas crianças, permitindo sua inserção no próprio contexto.

Do ponto de vista das regras de convivência familiar, todas as concepções e imagens remetem as crianças para um contexto tal que seria impossível pensar em qualquer perspectiva de futuro sem a lembrança dos tempos já vivido pelos adultos. Sobre os diversos pontos de vista dos adultos investigadores, Elisabeth Graue e Walsh (2003b, p. 96), comenta que: “[...] no nosso trabalho vemos as crianças pelos prismas da nossa memória, imagens românticas da criança ideal (pais ou professores) e emoções de esperança no futuro.”

Uma preocupação constante é a de até que ponto, nós adultos podemos recapitular impressões do nosso passado, sem que estas não afetem a maneira de como vemos e idealizamos as crianças. Será que agindo assim, não incorremos no erro de tentar corrigir nessas crianças alguma frustração que nos afligiu no tempo que já não volta mais?

5 AS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NO CONVÍVIO FAMILIAR

O modo como às crianças se expressam é muito particular, uma vez que estão envoltas num mundo só delas, um mundo que elas se apropriam da maneira que melhor lhes convém e pronto. Toda tentativa de encaminhar os diálogos no sentido de obter respostas coincidem com fatos que achamos como as crianças deveriam dizer, que é um contrassenso, pois cada criança advém de um tipo de família diferente. São famílias pertencentes a contextos restritos na maioria das vezes. Restritos e muito particulares, por isso, devemos levar em consideração todo e qualquer tipo de diferença.

Sendo assim, as regras de convivência impostas pelos pais e mães é um fenômeno que marcará o futuro dessas crianças pelo resto de suas vidas. Existem pais e mães que cobram demais, tem os que cobram pouco e os que não cobram em nada. Então, saber qual o peso da aceitação social contida nas regras de convivência familiar é algo de grande sensibilidade para nós investigadores, tendo a noção do direcionamento ou dimensão que as respostas levariam.

Dois fatores são relevantes em toda a questão: primeiro a amostra pequena de um grupo de crianças e segundo, seus contextos educacionais e seus contextos familiares restritos. Até que ponto um se sobrepõe ao outro, será que por se tratar de um grupo pequeno, a facilidade é menor ou não?

De acordo com Graue e Walsh (2003), a enorme diversidade de famílias existentes segundo as representações feitas pelas crianças de forma retraída, exprimem que autoritarismo é na maioria das vezes o que estabelece a convivência entre os adultos e os seus pares. Cientes disso, devemos ter em mente que é através de tudo o que as crianças falam se tornar uma poderosa ferramenta de interpretação do seu convívio familiar. Pena, constatarmos também que esse convívio nem sempre é repleto de afetos como deveria ser. Ao contrário, o interior do lar em muitos casos é o local de frequentes tipos de desrespeito e maus-tratos de crianças, um verdadeiro cenário de imposições que atentam contra a integridade física e mental das crianças (Almeida, 1999, p. 91-121).

Conversando com as famílias e dando seguimento a nossa investigação, pedimos para nos auxiliar na pesquisa, mencionamos sobre as atividades que estávamos realizando acerca do contexto familiar e precisávamos naquele momento saber das regras familiares utilizadas pela família. Quais regras eram adotadas na família para manter o bom convívio entre todos que lá convivem?

5.1 A família fala sobre regras de convivência

Quadro 18 - A fala dos pais, mães ou responsáveis sobre as regras de convivência na família.

ALUNO	REGRAS FAMILIARES SEGUNDO OS PAIS
Cristiano	<i>“Organização, manter a organização para não deixar tudo bagunçado.” Educação: “Na nossa presença ele é um pouco levado mais nada fora do normal.” Convivência: “Ele convive bem, mas ele é pouco irritado se tirar ele do sério.” (professora - essa criança deu um soco na boca do amigo e arrancou dois dentes com a raiz – um caso de ausência de controle emocional – fora as situações de explosão é sempre uma criança muito querida).</i>
Soraia	<i>“Na nossa casa temos como regra cada um deixar o seu quarto arrumado, sem brinquedos jogados, sem sapatos largados pelo chão e sem casacos e outras roupas espalhados pela casa, sem material escolar jogado em cima da cama ou pela sala. Tomar cuidado com copos de vidro e fogão ligado.”</i>
Claudio	<i>“Respeitar os mais velhos (mãe e pai). Respeitar as professoras e os amigos. Hora pra dormir. Hora de brincar. Hora pra comer. Não interromper a conversa dos adultos. Colocar o cinto de segurança para sair de carro.”</i>
Mateus	<i>“No almoço comer toda a comida colocada no prato. Escovar os dentes após as refeições. Lavar as mãos antes das refeições. Lavar as mãos após a ida ao banheiro. Arrumar os brinquedos. Obedecer aos pais, os adultos. Pedir licença, por favor e obrigado. Rezar antes de dormir.”</i>
Elizabete	<i>“Nunca mentir, sempre falar a verdade. Obedecer sempre. Organizar. Respeitar os horários – brincar; ver tv; internet (tablet). As conversas entre nós (Pai, mãe e filha) nunca podem ser contadas, sempre guardar segredo!”</i>
Vitória	<i>“Hora de assistir tv. Hora do banho. Hora de comer. Hora de dormir.”</i>
Benedito	<i>“Não interromper na conversa dos adultos; pedindo licença quando necessário. Incentivar a partilha das coisas, brinquedos, comida, etc. Sempre agradecer, pedir por favor e licença. Respeitar os mais velhos. Pedir desculpas sempre que perceber um erro. Escovar os dentes após as refeições. Conversar sobre como foi o dia. Colocar suas coisas no devido lugar.”</i>
Carlos	<i>“Obedecer e respeitar os pais e todas as pessoas mais velhas. Não interromper os mais velhos quando estão falando. Não falar palavrão. Juntar os brinquedos depois de usar. Não jogar sujeira no chão. Não mexer nas coisas dos outros sem permissão.”</i>
Davi	<i>Não colocar os pés na parede. Não jogar jogos perigosos no vídeo game. Não colocar chave na tomada. Não deixar os brinquedos jogados no chão. Não ficar vendo tv até tarde escovar os dentes depois de comer. Tirar o prato da mesa após terminar de comer. Ajudar nos trabalhos de casa porque minha mãe está grávida.”</i>
Raul	<i>“As 19:30 jantar. 20:00 tomar banho. Escovar os dentes. Horário para brincar. Guardar os brinquedos. Assistir tv até as 21:30, desligar e dormir.”</i>
Edson	<i>Respeito. Organização. Não falar palavrões. Observância de horários. Não brigar.”</i>
Joana	<i>“Não brigar. Não bater. Não gritar. Respeitar o pai, a mãe e a vovó. Guardar os brinquedos depois de brincar. Escovar os dentes depois de comer. Jogar sempre o lixo na lixeira. Não desperdiçar a água do planeta. Cuidar dos livros. Não falar com estranhos.”</i>
Matias	<i>Não pode ver tv até tarde. Comer direitinho. Não pode falar palavrão. Bater nas pessoas. Não pode gritar. Arrumar o quarto. Tomar banho todos os dias. Estudar. Não pode estragar plantas. Não pode mexer com faca. Não pode atravessar a rua sozinho. Machucar os animais não pode. Ser bonzinho com as pessoas. Falar obrigado quando ganhar presente. Não pode mexer no fogão.”</i>
Lucas	<i>“Não falar quando alguém estiver falando. Não falar de boca cheia. Quando for no banheiro puxar a descarga.”</i>

ALUNO	REGRAS FAMILIARES SEGUNDO OS PAIS
Catarina	<i>Respeitar a mãe e a vovó. Falar baixo. Arrumar os brinquedos. Não falar palavrão. Não bater.”</i>
Alexandre	<i>“Não brincar na mesa durante as refeições, não subir na mesa. Comer de boca fechada e evitar desperdícios. Guardar os brinquedos ao terminar de brincar e não quebrá-los. Não interromper e se meter nas conversas dos adultos sem pedir licença. Bater na porta antes de entrar. Apagar as luzes antes de sair dos ambientes. Levantar a tampa do vaso ao fazer xixi. Respeitar os mais velhos. Não pegar brinquedos dos amigos ou da escola. Não pegar brinquedos dos amigos ou da escola para trazer pra casa. Escovar os dentes após as refeições. Não brincar no chuveiro. Respeitar os horários de comer, brincar, jogar vídeo game, dormir, banho. Tirar o uniforme ao chegar da escola. E uma das regras mais importantes, que sempre deixamos bem claro pra ele, é que ninguém é melhor que ele, que todos somos iguais e que ele não admita nenhum tipo de preconceito por ser negro e que ele tem sim que saber se defender, porque não admitimos isso, por ele ser apenas uma criança e já sofreu com isso, não queremos mais isso para ele, por isso peço Vilmara pra que você nos ajude a impor regras, mas que não esqueça dos direitos, porque nem sempre somos felizes no resultado, porque muitas vezes ele é resistente.”</i>

As transformações sociais decorrentes da modernidade atingem em cheio a infância e a família da atualidade. Os processos de modernização não param. Por isso, as readaptações familiares também devem caminhar ao encontro de todo e qualquer dinamismo, do contrário, ficará complicado o gerenciamento dos conflitos. Uma das grandes incoerências entre a infância e a família talvez seja a relação de incerteza, de insegurança entre adultos e crianças. Incertezas que mesmo com o passar dos tempos se transformam, porém em outros tipos de barreiras de relacionamentos geracionais, que no fundo tem a mesma “cara”, apesar dos tempos serem outros (Qvortrup, 1995, p. 323 -332).

No entanto as regras familiares não se modificam muito, o autoritarismo impera nas relações familiares, as regras são estipuladas, as crianças são totalmente submissas a elas, sem direito de reclamar ou de ultrapassá-las, onde dará espaço para punições, humilhações e muitas vezes a punição física ou a violência física. As regras familiares estão cada vez mais duras e tentam fazer com que a criança com tanta autoafirmação em pleno século XX, sejam tão submissa a um ponto de tornar-se assim por muito tempo, ou sabe lá se por toda a sua vida?

Evidentemente que são as diferentes condições de vida das famílias, que produzem práticas elaboradas e utilizadas por elas. As condições sociais, econômicas, culturas, do seu entendimento de pertença familiar. Mesmo sendo hoje entendida a criança como uma pessoa plena (Montandon, 2005), estas práticas na forma de educar as crianças sofrem variações até mesmo no meio. Entretanto, constatando através das falas dos próprios pais e mães as diferenciadas formas de agir e gerir suas famílias, bem como diferentes interpretações dessas representações, traduzidas no plano das práticas, existirão sempre os discursos socialmente situados que refletem e produzem a realidade onde se

localizam (Almeida 2006).

Para tanto, posso referir-me a trajetória profissional, enquanto professora-investigadora numa pré-escola em numa prática educativa significativa com minha relação com as crianças, e seguidas com a corroboração das palavras de Manuela Ferreira:

É necessário compreender como é que ambos crianças e educadora\investigadora, no seu trabalho recíproco de dar um sentido à vida e resolver, através disso, os constrangimentos e as tensões da sua experiência social, são igualmente confrontadas com perplexidades mútuas. Está, encerrando em si os 'estranhos sabores' das complementariedades contraditórias, permitem elucidar os processos de reflexividade inerentes que instituem um nexos entre o mundo adulto e o mundo infantil, entre os indivíduos e entre estes e as propriedades estruturais da estrutura social (2004, p.41).

6 A PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A FAMÍLIA

A disponibilidade de tempo atualmente é uma das grandes dificuldades que passa o cotidiano das famílias e das crianças, a criança é sabedora destas ausências e tenta em todo seu potencial reflexivo dar conta de que esta é uma necessidade da família, por isso, nem sempre discutida pela criança, na maioria das vezes, apenas aceita, principalmente nos lares onde ambos, pais e mães, geralmente trabalham fora de casa, o que deixa a disponibilidade de tempo muito abaixo daquilo que poderia ser o ideal em termos de quantidade para as relações de afeto com os filhos (as). Pois o pouco tempo que resta é geralmente a desculpa para não estar com as crianças, em detrimento de um merecido descanso, da casa para cuidar, etc. Como é estar em casa com a família sob o olhar das crianças, o que fazem com sua família. No entanto, elucidam com facilidade atividades realizadas com as respectivas famílias e podem elencar muitas delas que acontecem no interno das famílias e suas relações sociais, por isso, aqui as crianças nos revelam algumas das situações que desenvolveram com as famílias quando estavam juntos.



Figura 105 - Desenho de Catarina

“Fui brincar no parquinho, fui no piquenique, fui no museu do olho, fiquei em casa.”



Figura 106 - Desenho de Vitória

“Eu, minha mãe e meu pai estão assistindo tv. Fiquei em casa assistindo filme. Fiquei com a mãe.”



Figura 107 - Desenho de Matias

“Peguei a maçã no pé de árvore, andei de skate com meu pai.”

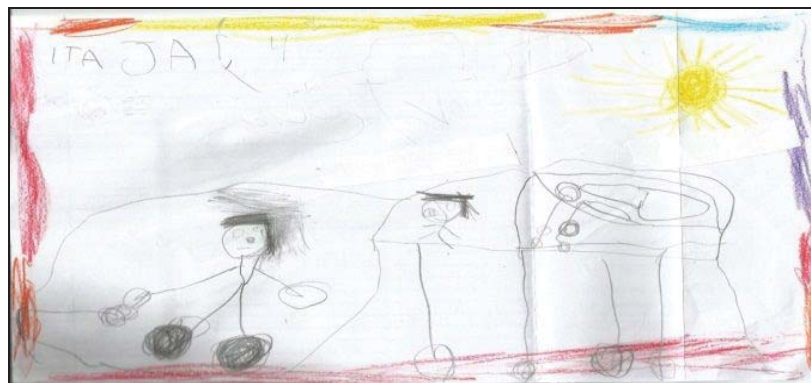


Figura 108 - Desenho de Raul

“Fui no parque do Beto Carreiro. Fui pescar com meu pai.”



Figura 109 - Desenho de Davi

“Eu joguei vídeo game com meu primo. Soltei pipa depois de jogar. Ajudei minha mãe e meu pai a lavar roupa e recolher roupa. O meu pai me disse que vai me dar um dinheirinho toda semana.”

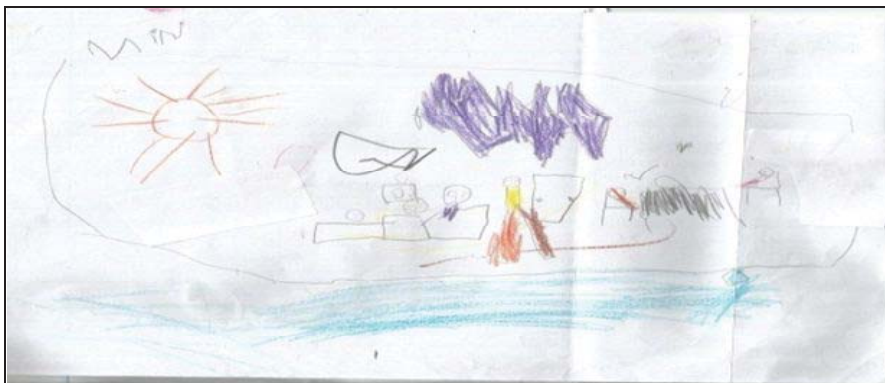


Figura 110 - Desenho de Edson

“Nas férias fiquei vendo desenho. Minha mãe ficou conversando com a amiga.”

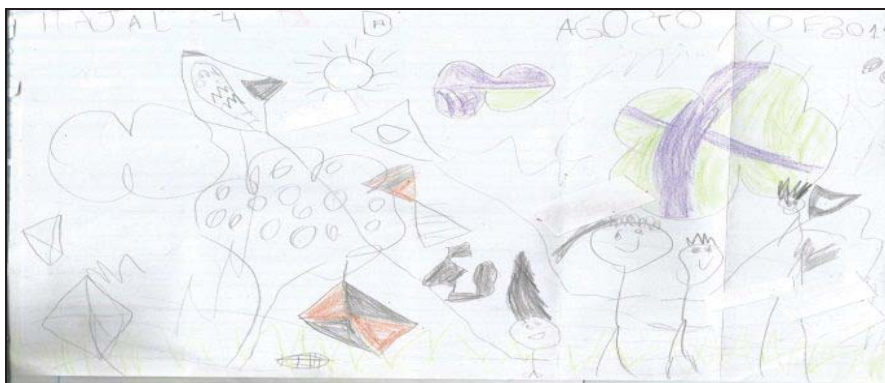


Figura 111 - Desenho de Eduardo

“Soltei pipa, joguei vídeo game, brinquei de pega-pega com meu irmão.”

A demonstração da figura do pai e da mãe são referências, a criança quando tem a presença de seus pais e mães, logo identifica, fala, mostra através do desenho, a criança valoriza a figura familiar e isto é motivo de muito orgulho, terem seu pai e sua mãe brincando ou observando a brincadeira delas.

6.1 O espaço da criança na família

Sobre as coisas que gostam de fazer quando estão em companhia de seus familiares, o grupo de crianças revelou uma boa percepção de como acontece a interação com os adultos do seu contexto familiar. Outra constatação que podemos perceber através das análises das falas das crianças é a de que todas as crianças do grupo tinham noção do que desagradaria ou não os pais e mães, caso ultrapassassem algum limite previamente “combinado”, seria medo de alguma atitude dos pais e mães?

A criança distingue muito bem que o lugar de participação familiar é diferente daquele do centro de educação, e ela também sabe que seus interesses são percebidos de forma diferente nestas duas instituições. “e através da participação na vida familiar que as crianças realizam uma parte substancial dos seus direitos de participação, enquanto ‘treinam’ para a participação na sociedade civil”, (Tomanovic- Mihajlovic, 2000, p. 51).

Nosso desejo de descobrir o que as crianças estão realizando no ambiente familiar, descobrimos que este grupo de pesquisa tem pais e mães que trabalham fora de casa durante a semana. Ao analisar os discursos das crianças, percebe-se que se por um lado a falta de disponibilidade de tempo em dias normais é um mal que acomete todas as famílias devido a correria das ocupações profissionais, por outro lado, muitos pais e mães tentam compensar a falta de tempo durante os fins de semana, dando uma atenção maior as crianças.

Quadro 19 - Atividades realizadas no final de semana pelas crianças com suas famílias.

CRIANÇA	O QUE FALAM
Sérgio	<i>“Fui na casa do maninho –tio- eu brinquei, encontrei meu pai, fui no parque aquático, o meu pai foi, eu se afoguei na piscina. (professora– quem te salvou?). Ninguém, me salvei sozinho. No parque aquático tinha campinho, daí, eu fui lá e joguei. (professora – a água estava gelada?) Tava. A vó deixou eu jogar no celular. Eu tenho duas vós e dois vós, um vô mora bem longe. Perto da casa da minha mãe, eu ganhei bombons, comi e dei um pra minha mãe.”</i>
Elisabete	<i>“Sábado eu fui no toque vidas, tinha uma gincana. Domingo comendo pipoca, ganhei giz do meu pai para desenhar. Eu se diverti com meu pai e minha mãe.”</i>
Silvio	<i>“Meu pai fez carne, ele viu uma pipa cair, eu fui lá e peguei. Meu irmão brincou com a pipa. Fui na vó, minha vó foi para o hospital fazer cirurgia e tirar bolas da barriga. Minha mãe comprou uma televisão para meu quarto. Não tem antena, eu fico a tarde inteira jogando vídeo game com meu pai.”</i>
Patrícia	<i>“Eu brinquei com o Luís e o Marcos, brinquei de liga da justiça, eu era a rainha do fogo. O pai não deixou eu ver o desenho, porque meu irmão estava jogando vídeo game. Brinquei com minha amiga Lili, ela tem 8 anos. A gente fez um churrasco na minha vó.”</i>

CRIANÇA	O QUE FALAM
Soraia	"A gente foi viajar lá pra comer alguma coisa, daí a gente viu um toro. E quando a gente saiu a gente viu um cavalo. Quando a gente foi comendo chicletes. Quando chegamos em casa meu irmão foi jogar no computador e eu fui assistir tv e meu pai e minha mãe foram dormir."
Benedito	"Fui tomar banho de praia. (grifo - estava gelado?) tava, eu fui lá pro fundo com meu pai e minha mãe. Aí domingo não fiz nada, fiquei em casa. Brinquei de lego, vi televisão."
Carlos	"Viajei para a Argentina, fui de carro, depois fui para o Paraguai. (professora- o que você fez lá?) Fui para o museu. E no Paraguai eu comprei para o dia das crianças, comprei roupa."
Marcelo	"Fiquei em casa jogando vídeo game com meu tio. Eu peguei uma calopsita na mão. Eu ganhei a calopsita. Fui no aniversário."
Fabiano	"Brinquei de bola com minha mana. Soltei pipa com meu tio. Brinquei de boneco sozinho."
Lucas	"Vi desenho, botei minha fantasia nova do Robin. Brinquei com meu primo. (professora - de que?) De árvore, a gente sobe na árvore."
Eduardo	"Joguei vídeo game com meu pai, brinquei de pega- pega com meu irmão, brinquei com meu tablete, com a mãe. Comi macarrão."
Lúcia	"Fui na casa da minha tia, ela mora lá onde tem dois cavalos. Brinquei com duas primas."
Matias	"Vi jogo de futebol na tv. Fui passear, ganhei um chapéu legal pra andar de skate, ganhei um chaveirinho."
Alexandre	"Era meu aniversário, ganhei jogo de X box e....foi Davi e Matias."
Davi	"Fui na casa do Alexandre, no aniversário dele, demorei para sair de lá, joguei bola com ele. Na minha casa eu fui tomar banho e depois eu fui jogar Xbox."
Edson	"Brinquei com minha bola com minha mãe e meu pai, no campo do meu vô. Vi tv e vídeo game."
Vitória	"Meu primo Gabriel foi lá em casa. Brinquei de roller. A gente pediu uma pizza e comeu em casa."
Mateus	"Eu acho que eu vi televisão, eu fui na vô"
Cláudio	"Eu brinquei com meu pai de jogar bola, fui comprar roupa."
Joana	"Brinquei na praia com baldinho de areia, com a pazinha, brinquei com meu irmão e minha irmã. Brinquei de se jogar na areia."
Catarina	"Fui na praia, andei de carro na praia. Eu fui no shopping comprar roupa e fiquei em casa, brinquei de boneca."

Para Rocha (2008, p. 49):

No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogo em grupo com desenhos, com fotografias feitas pelas próprias crianças, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta.

A Sociologia da Infância, que tem em seus princípios a resistência ao adultocentrismo,

evidentemente que as crianças são porta vozes de seus desejos e expectativas, sendo assim, a criança é competente para se adequar nos diferenciados meios sociais que está direta ou indiretamente inserida. É fato, que dificilmente a criança aceitará as imposições geracionais e revestidas de autoritarismo imperiosamente ditada pelos adultos que convive, gerando os conflitos.

Ao perceber-se como filho (a), a criança em muitos casos consegue desde cedo, identificar o momento certo de negociar um interesse seu com seus pais. Isso é possível porque a criança rapidamente toma consciência do seu mundo e qual o melhor modo de vivenciá-lo, o que torna a criança um sujeito ativo, um dos reais pressupostos da Sociologia da Infância, pressuposto que atualmente se reveste completamente de opiniões unânimes conforme destaca Alderson (2005, p. 264), “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e determinação das suas próprias vidas, das vidas que os rodeiam e da sua sociedade”.

Neste caminho de constante recomeço, de tentativas de inovação de formas diferenciadas de ouvir as crianças, de estar atenta as práticas discursivas, onde acertos e erros foram formando o preenchimento das vivências deste estudo e pesquisa. Desde as condições de vida das crianças as maiores facilidades e alegrias delas, a espontaneidade da criança em aprovar ou desaprovar quaisquer situação. Entretanto, são nos embates do seio familiar que podem fazer morada seus maiores desafios, lidar com o adultocentrismo, com o autoritarismo do adulto e perceber-se sem condições para reverter a situação, a negação do diálogo, da negociação, da compreensão de suas necessidades, dos argumentos das crianças, etc.

6.2 As crianças revelam o que gostam de fazer quando estão com a família

As crianças desenham e revelam o que está no pensamento delas em relação ao que pensam em relação as famílias e como se fossem as histórias em quadrinho, colocadas as representações dentro de um balão.



Figura 112 - Desenho de Lucas
"Andar de skate na pista, jogar futebol, soltar pipa, tomar sorvete."



Figura 113 - Desenho de Patrícia
"Tomar sorvete e ver tv."

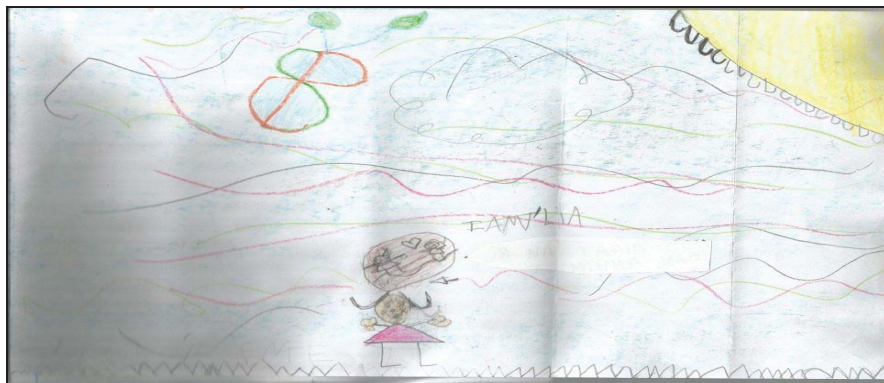


Figura 114 - Desenho de Catarina
"Ir na praia com minha mãe."

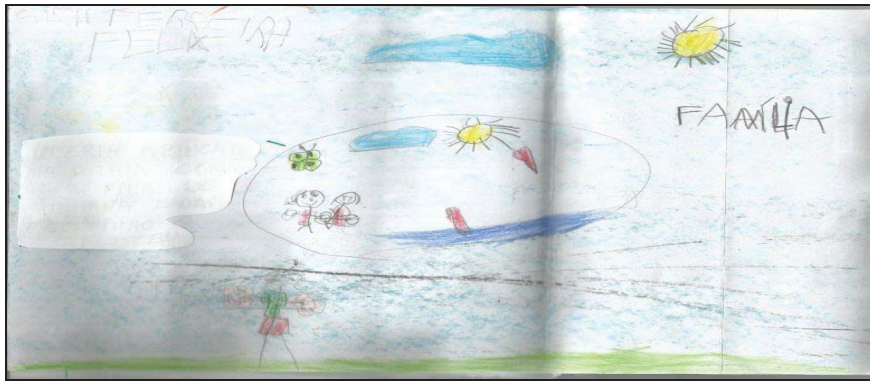


Figura 115 - Desenho de Joana

“Querida brincar na praia com a Catarina final de semana e daí o golfinho apareceu.”



Figura 116 - Desenho de Davi

“Comer lasanha, jogar bola, queria ver o meu pai fazer carinho na minha mãe, mas eu não vi, porque ele não tava. Ele tava no trabalho. Ele faz de creme e depois de mão.”

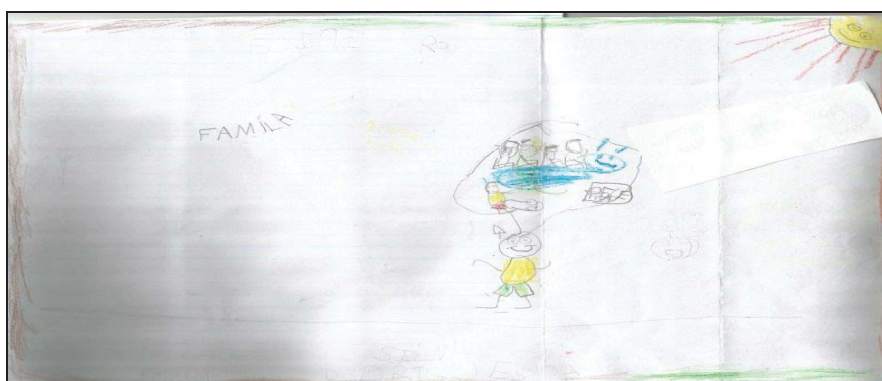


Figura 117 - Desenho de Carlos

“Montanha russa, jogar Pes 2014 X box.”



Figura 118 - Desenho de Mateus
"Sorbete de kiwi."

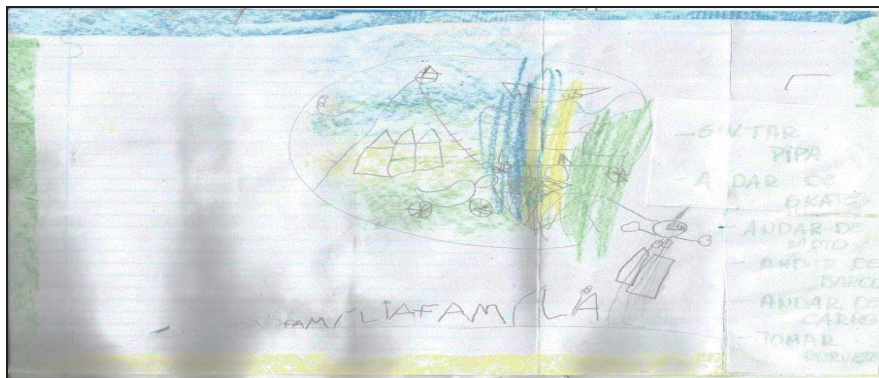


Figura 119 - Desenho de Marcelo
"Soltar pipa, andar de skate, andar de moto, andar de barco, andar de carro, tomar sorvete."



Figura 120 - Desenho de Eduardo
"Soltar pipa, fazer panqueca, jogar bola com meu irmão."



Figura 121 - Desenho de Soraia
"Tomar sorvete, assistir televisão, cheirar o jardim, comer picolé."



Figura 122 - Desenho de Silvio
"Queria soltar pipa com meu pai. Andar de bicicleta. Passear de carro."

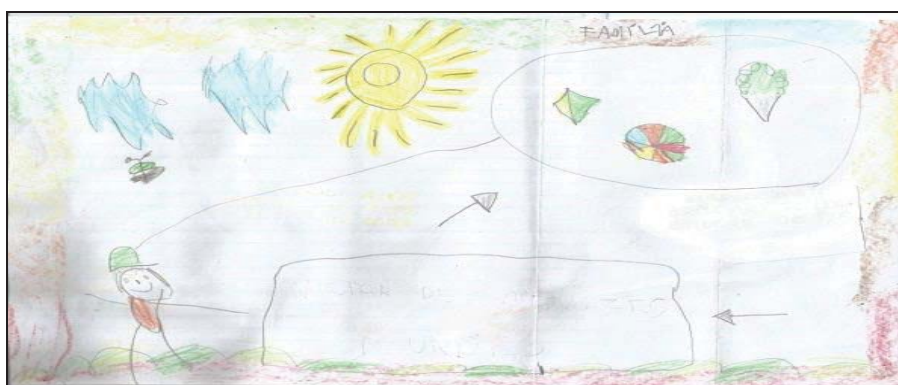


Figura 123 - Desenho de Sérgio
"Tomar sorvete, brincar de bola, brincar de pipa."



Figura 124 - Desenho de Vitória

"Tomar milk shake, tomar sorvete, soltar pipa, andar de avião, correr nas nuvens."



Figura 125 - Desenho de Elisabete

"Tomar milk shake, tomar sorvete, conhecer um papagaio, viajar de avião, queria ir numa festa do pijama."



Figura 126 - Desenho de Fabiano

"Querida andar de carro, minha mãe tem, mas ela não quer sair todo dia. Jogar bola, andar de bicicleta, porque eu não tenho mais. Brincar de pipa, eu não tenho mais nada, minha mãe jogou fora. Tomar sorvete, brincar de brinquedo."

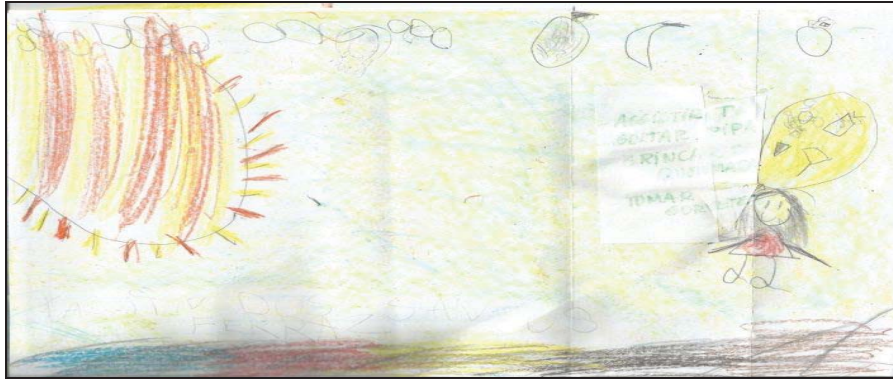


Figura 127 - Desenho de Lúcia
“Assistir tv, soltar pipa, brincar de queimada, tomar sorvete.”



Figura 128 - Desenho de Cláudio
“Brincar de balão, ver televisão, jogar bola, tomar sorvete”.

Enquanto realizavam esta atividade, paravam e faziam aquele exercício de pensamento, com caras e franzindo a testa como muitas vezes é comum observarmos em uma pessoa que está pensando. Pensavam, colocavam a mão no queixo, dialogavam às vezes com os amigos e foram produzindo a atividade combinada, que entre desenhos e falas se completaram.

Nessa atividade, através de seus desenhos e também de suas falas, o grupo de crianças revelou o que está no pensamento delas em relação ao que realmente gostariam de fazer em família. É notável que apenas quatro crianças que realizaram a atividade citaram o pai ou a mãe. A grande maioria fez a representação apenas da figura do pai.

Ao observarmos os pressupostos da Sociologia da Infância temos consciência que todo e qualquer pensamento que venha a manifestar uma criança, por mais ingênuo que possa aparecer, ele jamais deverá ser deixado de lado ou tratado com indiferença só porque é fruto de uma mente ainda em formação. Tudo o que uma criança pensa, fala ou desenha, pode e deve ser considerado como um importante elemento de análise científica afim de salvaguardar todo o patrimônio cultural do universo

infantil.

Além disso, nós adultos que temos a noção do que é o bom senso devemos agir de uma maneira que jamais ignore um pensamento de criança, como se quiséssemos que elas pensassem de um jeito diferente de criança. Seria absurdo, segundo Montandon (2005, p. 495), o pensamento das crianças não é inferior ao do adulto. Para Benjamin (1984a, p.53):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão, no campo, no mar, na cidade, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Para Benjamin (1984b, p.142), “a sociedade aproxima as crianças aos inúteis, inadaptados e marginalizados. Para esse pensador, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mago e não do pedagogo, que as trata como adulto em miniatura”.

Ainda nas palavras de Edgar Morin (2001), onde nos inspira sobretudo, a pensar sobre a infância. Entramos o século XXI repetindo os discursos de que a criança é sujeito de direitos e é cidadã. [...] torna-se necessário admitir que não avançamos muito numa sociedade predominantemente adultocêntrica [...].

E para Sarmiento (2008, p. 19), ficam as palavras que:

Ao perspectar a escola e as práticas educativas a partir dos pressupostos dos estudos da criança, somos convidados à reflexão sobre o sentido das práticas educativas, priorizando a condição da criança sobre o estatuto social do aluno, as aprendizagens sobre as práticas de ensino e a ação dos alunos sobre as práticas institucionais. Esta mudança de perspectiva terá certamente consequências sobre o modo de olhar, agora diferentemente, aquilo que sempre constitui o objeto das Ciências da Educação: o processo ensino-aprendizagem, as instituições escolares e as políticas educativas.

Nas conversas que foram acontecendo durante o processo de pesquisa, foi possível fazer reflexões e críticas, principalmente querendo estar na mesma dimensão que as crianças estavam, compreendendo como um processo de compartilhamento de decisões, de diálogos na coletividade para as tomadas de decisão fazendo com que o adultocentrismo não se revelasse ali, naquela investigação, pois traços de uma pedagogia autoritária e que submete as crianças ao seu direcionamento, já estava na hora de mudar. Com as contribuições da Sociologia da infância este desafio tornou-se mais eminente, afinal não estávamos sozinhos, meus companheiros de investigação tinham elevado potencial de participação, de decisão e de reflexão, é incrível o potencial reflexivo das crianças, elas elaboram, analisam, falam e corrigem em seguida se for necessário.

Ao perceber-se como filho (a), a criança em muitos casos consegue desde cedo, identificar o

momento certo de negociar um interesse seu com seus pais e mães, seja por capricho ou não. Isso é possível porque a criança rapidamente toma consciência do seu mundo e qual o melhor modo de vivenciá-lo, o que torna a criança um sujeito ativo, que é um dos reais pressupostos da Sociologia da Infância, que atualmente se reveste completamente de opiniões unânimes conforme Alderson (2005, p. 264), “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e determinação das suas próprias vidas, das vidas que os rodeiam e da sua sociedade”.

Reconhecer a competência das crianças enquanto filhos (as) dentro dos espaços domésticos, dando vez e voz de maneira particular como elas merecem, é algo de extrema importância para que se tornem adultos realizados e, mais que adultos realizados, felizes e de bem com o convívio familiar enquanto ainda crianças.

Para que as crianças se percebam como filhos (as) com importância no meio em que vivem é imprescindível que em muitas situações, antes de gerar qualquer conflito, deveríamos enquanto adultos, nos colocarmos no lugar da criança. Uma vez que ninguém é mais habilitado para investigar o meio onde vivem as crianças do que elas próprias (James; Prout, 1997). Ou seguindo as orientações que elas, as crianças nos vão oportunizando com um olhar atento aos movimentos naturais típicos da infância, do seu estar com seus pares, de seus diálogos, de suas expressões faciais reveladores de sentimentos, etc.

Devemos enaltecer o fato das crianças serem intérpretes delas mesmas e o fazem da melhor maneira possível, coisa que nem sempre que é realizado pelo adulto tem tão bons resultados e de maneira eficaz e que traga tanta fidedignidade. Tão competentes nesta função, que segundo Montandon (2005, p. 495): “as crianças sabem exprimir-se a respeito das suas experiências e os seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. Se, ao crescerem, abandonam inevitavelmente a coletividade de que fazem parte, outras vêm tomar o seu lugar: o espaço das crianças permanece sempre e contém a sua cultura.”

Muitas vezes a professora-investigadora precisa ir além daquilo que a criança vem mostrando, que é o que acontece geralmente na vida das crianças, as crianças de algum modo, pelo menos estas crianças participantes da pesquisa, tem espaço para brincar nos dois contextos, família e centro de educação, tem o lugar para morar, tem alimentação, tem a proteção da família. Acontece que neste universo relacional, lá no espaço no interior familiar, também caminham juntos algumas punições, por vezes velada, por vezes aberta, já banalizada, entendida por muitos como um processo naturalizado e que dessa forma as crianças devem ser educadas.

Não diferente do exposto acima, as crianças no quadro a seguir revelam o que as crianças

gostam de fazer quando estão em suas casas, citam primos, amigos, vizinhos, familiares, passeios. Representam uma infância feliz, praticamente a idealizada por todos nós. A família que tem diálogos, que tem respeito entre os membros, que respeitem os espaços das crianças. Outro fato relevante nas representações com estas crianças é que poucas mencionam irmãos. Muitos são filhos únicos, ou no máximo tem mais um irmão, totalizando nesta amostra que as crianças envolvidas nesta investigação têm famílias consideradas pequenas, dois filhos no máximo.

Neste quadro as crianças enfatizam o brincar, porque a pergunta foi o que a criança gosta de fazer quando está em casa, conforme podemos observar.

6.3 A vida intrafamiliar no conceito das crianças

Quadro 20 - Fala das crianças sobre o que gostam de fazer em casa

CRIANÇA	FALA DA CRIANÇA SOBRE O QUE GOSTA DE FAZER EM CASA
Joana	<i>“Brincar de pata cega com minha irmã e meu irmão, de esconde- esconde, gosto muito de pintar de tinta lá em casa.”</i>
Lucas	<i>“Gosto de brincar com brinquedos, brincar com vídeo games, ver televisão, brincar com a cobra de brinquedo.”</i>
Eduardo	<i>“Gosto de brincar de pega- pega com meu irmão, gosto de jogar vídeo game com meu pai, gosto de fazer moicano no cabelo.”</i>
Mateus	<i>“Brincar com os brinquedos, brincar com os amigos.”</i>
Edson	<i>“Brincar de esconde- esconde com o João Pedro.”</i>
Davi	<i>“Brincar com a cachorra, soltar pipa, gosto do sol, gosto de ir no sol.”</i>
Sério	<i>“Andar de skate, mãe dormindo, amigo do tio vendo minha cama, vó em pé costurando, tio subindo a escada.”</i>
Matias	<i>“Brincar com bonecos, brincar de controle remoto de mão, de skate, gosto de deitar.”</i>
Silvio	<i>“Tomar sorvete, brincar de balanço, de esconde- esconde, soltar pipa, jogar futebol, brincar de pega- pega.”</i>
Fabiano	<i>“Brincar de pipa, gosto de brincar na rua, de futebol, brincar com meu tio de bola.”</i>
Cristiano	<i>“Gosto de desenho, de brincar no sol, brincar com brinquedos.”</i>
Elisabete	<i>“Brincar com balão, assistir tv, passear, brincar com brinquedos na sombra.”</i>
Cláudio	<i>“Passear com a mãe, brincar no sol, no quarto, brincar com o pai no vídeo game, brincar com dinossauro.”</i>
Alexandre	<i>“Gosto de jogar bola dentro de casa, jogar vídeo game com o pai, ver desenho com o pai e com a mãe, gosto de soltar pipa e aproveitar o solzinho lá fora.”</i>
Patrícia	<i>“Brincar com minha mãe de esconde - esconde, colher flores, cuidar dos cachorros, gosto de correr, soltar pipa.”</i>
Vitória	<i>“Passear na cidade, pedir pizza em casa.”</i>

Ao fazer referências sobre as atividades em família, o que gostam de fazer quando estão em casa, as crianças revelam só coisas boas, presença da participação de pais e mães nas brincadeiras, tem muitas brincadeiras com outras crianças, na rua, brinquedos como bola, skate, pipas que envolvem o espaço livre, fora de casa. Não houve aqui registros de situações constrangedoras. Embora sabemos que em geral a infância sofre nessa fase do desenvolvimento, principalmente numa sociedade machista, que não consegue dar conta de quem se encontra nas classificadas minorias, onde mulheres, crianças, idosos, estão a mercê muitas vezes, nas suas fragilidades, as inseguranças, os medos, a submissão, por vezes a violência, o abuso, etc.

Por isso, ouvir das crianças da sua felicidade de estar em casa é como um bálsamo para nossos ouvidos, mesmo sabendo que estas crianças são oriundas de bairro popular e que também podem estar expostas aos contratempos de uma sociedade em mudanças e que problemas sociais e econômicos assolam as famílias, desagregando seus membros, sem se dar conta desse movimento que as poucos invade as famílias e causa muitas desestruturas, as vezes, separações, rupturas que vão significar profundamente na vida das crianças de maneira negativa.

Assim, por todo o exposto, entendemos que punições físicas com nossas crianças também acontecem, e nas conversas informais, até nos corredores do centro de educação, ou na saída da sala de atividades os familiares, geralmente pai ou mãe saem fazendo comentários assim com as crianças: *“você fez algo errado então?” “Em casa vamos ter uma conversinha” e “uns tapas, ou uma chineladas você está merecendo”, ou “vai apanhar quando chegar em casa, se prepara”.*

Contudo, o quadro acima traz verdades, estou certa que a fala das crianças e suas representações apontam o que acontece realmente, mas há mais algumas coisas para as crianças revelarem nesta pesquisa.

Para isso, fomos continuando as entrevistas com as crianças deste grupo de pesquisa, as conversas e uma indagação aqui e ali poderiam nos trazer novos fatos. Dada nossa relação estar firmada, nossa confiança mútua, a ética presente em todos os momentos, pois, muitas vezes as crianças comentavam algumas situações vivenciadas no âmbito familiar e pediam segredo, era falado de maneira sussurrada bem juntinho do ouvido da investigadora, no entanto, por vezes ao ouvir delas estas situações que eram problemas relacionados as brigas do casal, separação do casal ou problemas econômicos, mas que elas tinham consciência de que aquelas informações faziam parte, e portanto, eram somente de interesse da família, e os seus pais e mães verbalizavam a elas que nenhum daqueles assuntos familiares poderiam ser comentado fora de casa. Assim, fomos ouvindo as crianças, seus segredos, contados sempre com as mesmas características: junto ao ouvido e bem rápido, não tornando a falar sobre o assunto. Como ouvintes atentos e éticos, seguimos, tranquilizando-as, que

tudo ficaria bem, que poderia apenas ser uma fase e que todas as famílias tem suas discussões para resolverem as questões que precisam de uma atenção no lar. A criança nos lançava um sorriso, aparentemente satisfeita com aquela resposta e saía correndo para brincar, geralmente nos dava um beijo antes da saída disparada em direção aos seus pares.

Contudo já visualizava que estas entrevistas poderiam nos trazer mais informações, fomos dando continuidade a pesquisa com um foco agora mais individual e as respostas realmente foram surpreendendo e pode ser acompanhadas no quadro abaixo.

6.4 As crianças falam como eles se percebem enquanto filhos (as)

Quadro 21 - As crianças falam do seu papel de filhos (as).

CRIANÇA	FALAM SOBRE O SEU PAPEL DE FILHO (A)
Edson	<i>"Eu fico quieto e brinco com meus brinquedos."</i>
Vitória	<i>"Boazinha, mas incomodo minha mãe só um pouco. Eu quero ganhar um patins e eu preciso obedecer o meu pai e minha mãe. Meu pai disse que eu tenho que obedecer meu pai e minha mãe para ganhar o patins. Só eu sou mais esperta que o meu pai e minha mãe. Porque eu expliquei tudo sobre a mula-sem-cabeça (atividades realizadas em sala sobre o Folclore brasileiro – apresentada a frente nesta tese). Meu pai diz que eu sou esperta e meu pai só as vezes."</i>
Elisabete	<i>"Um pouquinho eu desobedeço meu pai e minha mãe. Por isso, meu pai tem uma vara em casa. Meu pai saiu, foi no mercado comprar umas coisas e trouxe a vara de uma árvore. A vara fica em cima da geladeira. O pai ameaça pegar a vara. A vara faz um barulho grande – tipo o chicote do Beto carreiro (é um homem com cavalo e chicote –artista). E quando dói, como uma coisa cai em cima de você – dói muito mais. A mãe ameaça: Oh! Essa é tua amiguinha, quando eu te bater você vai perder até o rumo. (professora – porque você apanha?) Só quando eu ignorar minha mãe. Quando também eu, tipo, responder minha mãe. (professora- e você responde muito?) As vezes não muito. (professora – e que tipo de resposta você dá?) Assim... mas não vai falar isso pra ninguém... Outro dia eu estava chorando e minha mãe disse: para Elisabete, eu respondi, não vou parar não. Então eu vou pegar a vara. (professora – e você estava chorando por que?) Por causa da vara. Medo da vara. É, a vara dói muito."</i>
Davi	<i>"Querido. (professora - Porque? Eu faço as coisas certas. Fazer as coisas certas é fazer o que a minha mãe manda eu fazer. Ela manda eu deitar no sofá e ver um desenho, porque ela vai conversar com meu pai, conversa de adulto. (professora – o que mais a mãe pede?) Ela pede pra mim deitar na cama porque está com dor de cabeça. Pra ficar com ela deitado pra cuidar dela. Se aparece um ladrão, ela não sabe lutar, só eu. No mês de agosto eu vou mudar de faixa, agora eu vou para a faixa verde. Eu tenho que respeitar as regras. (professora – Quais?) Não colocar o pé na mesa, (professora – e você coloca?) Não. (professora – e os amigos, você brinca com os amigos em casa?) Eu tenho de amigo o Gabriel, o Arthur e meu primo Vítor. (professora - E você briga com eles?) Não, não, eu não brigo. Eles querem brincar sempre com o meu vídeo game. Mas eu não deixo não. As vezes eu deixo eles brincarem, se eles não estragarem. (professora – você não brinca em casa com brinquedos?) Não. (professora – você não tem brinquedos?) Eu tenho, mas eu não quero brincar. (professora – por que?) É muito chato. Eu brinco com os bonecos, até que eles são legal, eu tenho o 'Thor' grande e pequeno. (professora – quem deu a você?) Um Thor grande foi a vó Sílvia e o Thor pequeno foi a dinda. (professora – você gosta de ser filho?) gosto, mais gosto mais ainda de ser adulto, porque o meu pai não deixa jogar jogo de arma, se eu se comportar eu posso. (professora – por que você perde as coisas por não se comportar? O que você faz?) Quando coloco o pé na mesa e no sofá, que o pé tá sujo. (professora - e quando você</i>

CRIANÇA	FALAM SOBRE O SEU PAPEL DE FILHO (A)
	<p>responde? Quando não obedece?) <i>É quando eu falo palavrão: que ela não deixa eu fazer as coisas – quando ela manda eu tomar banho e eu quero comer primeiro. E aí ela me bate na boca com chinelo.</i> (professora – e daí ? Você vai comer ou vai para o banho chorando?) <i>Eu vou para o banho, mas não chorando, eu já tomei vacina de forte.</i> (professora – quem te falou da vacina?) <i>Minha mãe disse que eu tomei vacina de forte e não chorei.</i>(professora – e seu pai, te bate?) <i>Não, ele tem um pau.</i> (professora - e não bate?) <i>Não só ameaça.</i> (professora – só ameaça e dói o pau?) <i>Dóiiiiiii,</i> (professora – onde ele bate?) <i>Perna, joelho – (a criança mostra o local). Mas se ele bater, o que será que vai ficar??”</i></p>
Marcelo	<p><i>“Legal na minha casa, (professora – Por que?) Porque eu solto pipa com meu irmão. Gosto de ver desenho.</i> (professora – a tua mãe deixa ver desenhos?) <i>Hunrum, hunrum, eu vejo novela.</i> (professora – tu obedeces?) <i>hunrum, hunrum,</i> (professora – e quando não obedeces?) <i>Ela briga comigo e bate em mim.</i> (professora – ela briga mais ou bate mais?) <i>bate mais, com a mão na bunda.</i> (professora – e dói?) <i>dói muito!!!!</i> (professora – tu choras?) <i>Choro um pouquinho e depois paro de chorar.</i> (professora – o que você faz que ela briga com você?) <i>Ela briga comigo, eu brigo com ela e ela me bate. Eu gosto de ficar na casa da minha vó, porque eu gosto de brincar com o Riam, que mora com a vó</i> (professora – me diga uma coisa, a tua mãe quando te bate, alguma vez pede desculpa?) <i>Só uma vez na rua, eu tava indo pela calçadinha, a mãe me puxou pelo cabelo, doeu, ela me pediu desculpa.”</i></p>

Então as conversas em formato de entrevistas vieram revelando um pouco mais e chamou nossa atenção o comentário de cinco crianças. Nestas falas das crianças estão evidenciados os castigos, as punições físicas e situações que marcaram a vida das crianças, por isso, revelavam neste momento que as questões de gênero pouco se destacam, os registros são de duas meninas e três meninos, afinal, as punições na vida familiar parece estar para todos e todas.

6.5 O espaço da criança na família estaria ameaçado?

Hoje em dia pensar que ainda acontece a banalização das punições físicas no interior de algumas famílias é repudiante e deve ser combatida. Temos certeza que isto acontece no cenário de famílias de todo o mundo. Precisamos cada vez investirmos em políticas sociais que venham a promover os valores familiares para ficar evidente que o futuro das crianças não depende só do que é ensinado na sala de atividade, mas também do que acontece fora dela, dentro de cada família. Papel este, de relevante importância, de observância dos pais e responsáveis, que deveriam procurar ao máximo o melhor desempenho afetivo para com seus filhos (as).

É urgente que as representações referentes ao desempenho parental não fique à mercê da mera banalização de punições físicas e psíquicas em relação a seus filhos (as) pequenos, que pelo fato de serem pequenos, não mereçam a atenção e o respeito devidos e que não passam de “marionetes” que precisam sempre do controle autoritário dos adultos (Alderson, 2003, p. 241- 257).

Perante tais circunstâncias, onde Davi e Elisabete no quadro acima revelam as maiores situações de medo, insegurança, submissão, ausência de diálogo, mesmo assim, demonstram poucas

falas em relação as atitudes e a conduta dos pais e mães, tentam sim, conversar, explicar aos pais seus pontos de vista, mas não são ouvidos, as punições seguem. Eles não escondem que tais punições as desagradam ou a dor que a situação lhe causa, porém porque intérprete competente e reflexivo da sua própria experiência de vida (Ferreira, 2004), percebem-se na sua inevitabilidade e assume uma atitude de resignação.

Sabemos que as marcas do que houve ficam no registro das crianças, na memória, principalmente se percebem que toda a punição não houve sentido, as criança não fez algo grave, o que também não explicaria a punição, mas observamos nas entrevistas que para as crianças a punição ter um motivo e não ter um motivo são diferentes. A criança como competente em seu potencial reflexivo, consegue fazer uma leitura desta situação.

Apesar de que, segundo Alderson e Philips (2003), como forma de sublinhar o que está por detrás da banalização da punição física e psicológica, aqui levada a proporções inadmissíveis.

A representação do menino Edson, onde logo vai dizendo em poucas palavras: *“Eu fico quieto e brinco com meus brinquedos.”* Edson parece ter compreendido que o melhor é se calar, apenas brincar, ficar quieto talvez seja a necessidade que sua família exige. Pode ser um discurso repetido em que a criança já se apropriou e para não sofrer punições se isola no seu mundo, a criança e seus brinquedos, num potencial de percepção que faz com que a criança num movimento de resignação se fortaleça, observando seu meio, suas características familiares. Talvez uma submissão sem volta, um gerador de medos e inseguranças e subserviência.

Compreendendo toda a carga benéfica ou não sobre a vida das crianças e partindo do princípio que a vida das crianças no seu cotidiano está intensamente ligada a família, e esta, ao se tornar um ambiente de humilhações, constrangimentos, punições, para onde irá a criança? Pois, representado principalmente por Davi e Elisabete, quando notadamente a punição física, se naturaliza e sendo negada suas capacidades de direito de defesa e estavam nítidos nas crianças no momento da entrevista, onde certamente reviviam o que havia acontecido, nos indica que a criança fica sem direção, impotentes diante das situações mencionadas por elas. Segundo Davi e Elisabete com tantas informações, nos revelando pouco a pouco, ainda inseguros, falando baixo, certamente com medo, que para Alderson e Philips (2003, p.175), nenhuma violência parental é necessária e todos os riscos de violência ofendem e encorajam o medo, o ressentimento e uma sensação de humilhação e impotência. (...) Mesmo assim, a punição física continua prevalecente e socialmente aceitável.

Numa reflexão mais profunda, além destas punições físicas, de não levar em conta o argumento da criança, como se fosse um pecado mortal, onde nem direito de defesa lhe é garantido. Sem contar a indiferença ao pedido da criança para não sofrer tal punição, a indiferença ao choro da

criança, a indiferença ao sofrimento da criança em tentar explicar o que aconteceu, evitando com um pedido de desculpas alguns momentos de sofrimento. Observamos que constrangimentos e humilhações vão ganhando espaço no ambiente doméstico, onde deveriam ser protegidas de tais ataques.

E no caso de Davi segue querendo nos dizer: ***“Eu faço as coisas certas. Fazer as coisas certas é fazer o que a minha mãe manda eu fazer. Ela manda eu deitar no sofá e ver desenho, porque ela vai conversar com meu pai, conversa de adulto.*** (professora – o que mais a mãe pede?). ***Ela pede pra mim deitar na cama porque está com dor de cabeça. Pra ficar com ela deitado pra cuidar dela. Se aparecer um ladrão, ela não sabe lutar, só eu.***

Outras questões estão implicadas, pois a criança passa a assumir muitas responsabilidades e um apelo emocional muito forte está no meio destas relações familiares, onde conforme as palavras própria de Davi ***“Fazer as coisas certas é fazer o que a minha quer”***, então onde está a autonomia da criança, a possibilidade de todo ser humano de cometer erros, etc.

Davi continua dizendo outras situações sobre suas relações principalmente com sua mãe, lembrando que a mãe está grávida e com isto pode estar mais sensível, mesmo assim, as punições não cessam: ***“No mês de agosto eu vou mudar de faixa, agora eu vou para a faixa verde. Eu tenho que respeitar as regras.*** (professora – Quais?) ***Não colocar o pé na mesa,*** (professora – e você coloca?) ***Não”***. Essa fala do Davi se refere ao judô que ele pratica, os pais entenderam que lhe faria bem, pois o menino (segundo seus pais) estava apresentando uns “desajustes comportamentais”, diversas agressões a outras crianças, conforme as palavras de Davi, que expõe que uma das regras familiares é não bater nos amigos: ***“Eu tenho um amigo, o Gabriel, o Arthur e meu primo Vitor.*** (professora - E você briga com eles?) ***Não, não, eu não brigo”***.

Embora em outras falas o Davi vem sinalizando todos os seus compromissos em casa: este foi de um outro quadro, das regras estabelecidas na família e que ele bem descreveu em sua atividade ***“Não colocar os pés na parede. Não jogar jogos perigosos no vídeo game. Não colocar chave na tomada. Não deixar os brinquedos jogados no chão. Não ficar vendo tv até tarde escovar os dentes depois de comer. Tirar o prato da mesa após terminar de comer. Ajudar nos trabalhos de casa porque minha mãe está grávida.”***

A quantidade da palavra “não” é facilmente detectada e incorporada em seus discursos e narrativas. No centro de educação infantil, Davi quando tem oportunidade de agredir uma criança indefesa logo o faz, foram muitas conversas e somente com a intervenção e mediação da professora-investigadora que estas atitudes amenizaram. Davi por vezes nos parecia sentir prazer em fazer outra criança chorar após suas atitudes agressivas, o que também pode acontecer por ele estar entendendo

que estas agressões podem resolver as situações cotidianas, antes mesmo do diálogo. Ao mesmo tempo, Davi não fazia nenhuma tentativa de agredir crianças que poderiam revidar com atitudes semelhantes, era somente com crianças que não revidavam suas agressões.

Talvez por tudo isso, pela necessidade de ser maior e poder fazer tudo que ele quisesse, o menino Davi descreve assim: quando eu pergunto se eles gostam de brincar, responde *“não”* (professora – você não tem brinquedos?) *Eu tenho, mas eu não quero brincar.* (professora – por que?) *É muito chato. Eu brinco com os bonecos, até que eles são legal, eu tenho o ‘Thor’ grande e pequeno.* (professora – quem deu a você?) *Um Thor grande foi a vó Silvia e o Thor pequeno foi a dinda.* (professora – você gosta de ser filho?) *“gosto, mais gosto mais ainda de ser adulto, porque o meu pai não deixa jogar jogo de arma, se eu se comportar eu posso”.*

Talvez para Davi a infância esteja sendo um período ruim, e que nem mesmo ele com toda a percepção inerente da infância, esteja conseguindo organizar interiormente estas questões que vivencia no ambiente familiar, afinal, constata-se em suas falas que não pode ter atitude própria, somente aquelas solicitadas pela mãe ou pelo pai, então talvez tudo isso explica suas atitudes adversas no centro de educação com outras crianças. Daí também começamos a compreender porque logo quer ser adulto, para poder fazer tudo que quiser, eu penso que isso, o Davi já compreendeu.

Em outro trecho da entrevista observamos: (professora – por que você perde as coisas por não se comportar? O que você faz?) *“Quando coloco o pé na mesa e no sofá, que o pé tá sujo.* (professora - e quando você responde? Quando não obedece?) *É quando eu falo palavrão: que ela não deixa eu fazer as coisas – quando ela manda eu tomar banho e eu quero comer primeiro. E aí ela me bate na boca com chinelo”.*

Este episódio que Davi relata: *“É quando eu falo palavrão: que ela não deixa eu fazer as coisas – quando ela manda eu tomar banho e eu quero comer primeiro. E aí ela me bate na boca com chinelo”.* Foi mencionado pelo Davi quando conversávamos e desta forma, podemos entender que a fome que o menino relata na frase acima acontecia pela sua trajetória no decorrer do dia, por isso ele sofre as agressões nesta hora de sua mãe, vamos explicar melhor conforme o relato de Davi. As crianças jantam no centro de educação às 16:00 horas, no caso deste menino, não aceitou bem as sopas, que geralmente eram servidas no final da tarde, assim, sua última refeição, provavelmente foi no almoço em sua casa, considerando que o cardápio servido às 13 horas 30 minutos, geralmente não agradavam ao paladar do menino ou mesmo estava satisfeito com a última refeição realizada com sua família. Contando com outro agravante, porque o pai ou a mãe do menino chegavam para lhe buscar próximo das 19:00 horas. Ao chegar em casa pedia a mãe para comer, evidente que em sua casa teriam os alimentos preferidos do menino ou porque já estava horas sem alimentar-se. Nos relatou que

estava com bastante fome, porém sua mãe não estava atenta para esta situação, também não lhe oportunizou uma explicação. A frase foi: ***“quando ela manda eu tomar banho e eu quero comer primeiro. E aí ela me bate na boca com chinelo”***. Nos relatou ainda, que neste momento acabava dizendo alguns palavrões para sua mãe, na ausência de um diálogo e movido pela fome, entendendo ter em casa os alimentos que ele gostava. Continuava com fome e não foi ouvido em sua necessidade básica, após uma tarde fora de casa, sem ter se alimentado na maioria dos dias e sua mãe acompanhava e sabia que o menino rejeitava grande parte dos cardápios apresentados. Para concluir a fala completa de Davi, o menino finaliza desta maneira a entrevista: (professora - e daí, você vai comer ou vai para o banho chorando?) ***Eu vou para o banho, mas não chorando, eu já tomei vacina de forte.*** Numa demonstração de resiliência, Davi encerra sua fala.

Num emaranhado de situações domésticas que acabam por alterar a perfeita natureza da infância, estas questões fomos abordando em reuniões com familiares, sem evidentemente citar nomes, nem crianças, nem pais e mães, mas abordando o desenvolvimento infantil. Na realidade, num aprofundamento de todas as questões colocadas neste episódio teremos muito mais o que observar de consequências para as crianças vítimas de punições domésticas.

Mas não se encerram por aqui os episódios com nossas crianças, parceira de nossa investigação, trago agora o caso da Vitória, que assim responde a entrevista para a professora-investigadora: ***“Boazinha, mas incomodo minha mãe só um pouco. Eu quero ganhar um patins e eu preciso obedecer o meu pai e minha mãe. Meu pai disse que eu tenho que obedecer meu pai e minha mãe para ganhar o patins. Só eu sou mais esperta que o meu pai e minha mãe. Porque eu expliquei tudo sobre a mula-sem-cabeça”***.

Temos aqui, uma situação de pouco controle emocional da família em relação a criança, por algumas situações vivenciadas no contexto familiar, Vitória chegava nos contanto no centro de educação que seus pais estavam bravos com ela, porque ela havia sido desobediente. Acontece que no centro de educação a Vitória era muito educada, muito aplicada em tudo que fazia, desde o brincar com seus pares ou ao desenvolver uma atividade. Vitória era amiguinha de todos e todas e também dos adultos que por ali passavam.

Nitidamente havia uma preocupação exacerbada da parte do pai e da mãe da Vitória com seu comportamento, menina era bem cuidada nos aspectos das necessidades básicas que poderíamos observar. Tudo que Vitória nos contava era rápido, ao ouvido, ainda assim, bem baixinho o som da fala, sussurrado. Mas tinha desejo de nos contar como aconteciam as relações familiares dela, sempre nos lembrando que era segredo o que nos relatava. Começamos a pensar, afinal, quando a criança não está no centro de educação e não tem a amizade e confiança da educadora de infância, como deve ser

estes desabafos? E para quem? Nós profissionais da educação somos os primeiros na lista das relações muitas vezes. Para tanto, quão grande é nosso compromisso com estas crianças, qual o tamanho de nossa função educacional e social? E quando nos sentimos engessados para ajudar as crianças nestas questões abordadas pela menina Vitória, pedindo segredo? Como podemos auxiliar estas famílias ?

O que está aqui em questão não é o julgamento das famílias, nem denunciar as famílias, ou tirar as crianças das famílias, mas de como ajudar estas famílias. Uma maneira de orientar as famílias, numa rede de atenção, que pode ter como um ponto de partida o próprio centro educacional. Desta maneira, nos últimos encontros do ano, que foram reuniões com familiares, reunião para combinar a festa de finalização do ano letivo e despedida da educação infantil, foram espaços onde criamos uma possibilidade de diálogo acerca dos resultados da pesquisa, de maneira geral fomos apontando cuidadosamente o que eu considerava que estava ocorrendo, segundo os relatos das crianças envolvidas na pesquisa.

As famílias ouviram atentamente, talvez algo mudou no interior destas famílias, mas não temos a certeza. No entanto, as crianças estavam mais seguras, conhecedoras da Declaração dos Direitos das crianças, disso tínhamos a certeza, agora tratava-se de um grupo de crianças bem informadas, que participaram de inúmeras discussões que envolvia o cotidiano das mesmas e que poderiam levar algumas daquelas discussões para a sua vida familiar e argumentar com seus pais e mães antes de uma punição física. A exemplo das últimas palavras da Vitória a entrevista concedida: ***“Só eu sou mais esperta que o meu pai e minha mãe. Porque eu expliquei tudo sobre a mula-sem-cabeça”***. Assim, espero que a Vitória também possa explicar no contexto doméstico quando houver a necessidade de sua própria defesa. A ‘mula sem cabeça’ que a menina cita em sua fala, trata-se de uma figura do folclore brasileiro que estávamos pesquisando na sala de atividades, então as crianças ávidas por conhecimentos e competentes socialmente e como sujeitos ativos em suas participações, foi contar tudo a seu pai e mãe, Vitória explicou tudo o que estávamos pesquisando, o que descobrimos e seus pais, segundo seu relato, lhe falaram que ela era muito esperta.

Com tantos desafios e descobertas do sofrimento destas duas crianças do nosso grupo de crianças participantes da investigação, contamos com os relatos de Marcelo e Elisabete. Para Marcelo, a situação parece muito costumeira, a mãe compreendeu que o menino agiu errado, logo lhe deu um tapa na boca, ou em outro lugar do corpo, a questão aqui é baseada em tapas. Em sua entrevista Marcelo registra assim: ***“Ela briga comigo e bate em mim.*** (professora – ela briga mais ou bate mais?) ***bate mais, com a mão na bunda.*** (professora – e dói?) ***dói muito!!!!*** (professora – tu choras?) ***Choro um pouquinho e depois paro de chorar.*** Quando o menino refere-se a ela, é sua mãe, o menino não

costumava ir acompanhado para o centro de educação pelo pai, o casal era separado. A mãe trabalhava num comércio perto do centro de educação, mulher jovem, responsável pelo menino, com estrutura familiar boa, embora separada do pai da criança, tinha apoio dos familiares em todos os sentidos. Acontece que agredia o menino com um ‘tapa’ na dúvida de o menino ter feito algo errado ou não, e na certeza de ter realizado algo errado, mais ‘tapas’, e o que dizer agora? Seria um vício, uma espécie de protocolo para educar os filhos? Passados de geração em geração? Então eu continuei perguntando: (professora – o que você faz que ela briga com você?) ***Ela briga comigo, eu brigo com ela e ela me bate***”, chega a parecer relação de duas crianças, chega a parecer mais, que quem começa os conflitos por ausência de um diálogo, de um questionamento, seria a mãe. Pois, no que tange as minhas observações a relação da mãe com a criança era tranquila. Continuamos perguntando em entrevista e Marcelo respondeu: (professora – me diga uma coisa, a tua mãe quando te bate, alguma vez pede desculpa?) ***Só uma vez na rua, eu tava indo pela calçadinha, a mãe me puxou pelo cabelo, doeu, ela me pediu desculpa.*** Parece que o pedido de desculpas ficou marcado, também talvez por um reconhecimento da mãe que agiu errado com Marcelo. Esse fato, conforme seu relato, eles estavam caminhando, num pequeno tropeço que o menino deu e saiu fora do cantinho da calçada a mãe lhe disparou um puxão no cabelo, como se fosse um novo formato de comunicação. Depois da agressão no meio da rua, sem ter feito nada de errado, apenas um escorregão na calçada, o menino sentiu-se humilhado, mas levantou a cabeça e continuou a andar.

As contribuições de Newell (2006, p.14) são relevantes neste contexto de análise de pesquisa, onde são lembrados da tradição dos castigos corporais:

Mas as crianças são diferentes” é a resposta habitual. São-no, a partir deste ponto especial: os bebês e as crianças pequenas que segundo indicam as investigações levadas a cabo, são vítimas da maior parte dos castigos corporais em casa, são diferentes porque são pequenos e frágeis. A vulnerabilidade das crianças, a etapa de desenvolvimento em que se encontram, a sua relativa dependência dos outros e as enormes dificuldades que enfrentam ao procurar proteção para si próprias: todas estas diferenças sugerem que deveriam gozar de mais, não menos, proteção golpes e lesões deliberadas (2006, p. 14).

Como podemos lidar com tantas informações, tão próximas de nós educadores? É constrangedor, fazer constatações como estas, onde nossos alunos e participantes da pesquisa recebem no ambiente familiar tais castigos físicos. É fato que mais crianças deste mesmo grupo também sofram com penalidades deste formato, mas a própria banalização destas ações no interior da família faz com que passe despercebido estas humilhações e agressões que as crianças sentem.

De fato, é urgente que medidas sociais, como políticas de desenvolvimento infantil, sejam elaborados dentro das orientações da Convenção dos direitos das crianças, que discussões passem a permear espaços onde as crianças frequentam, principalmente os centros de educação, as escolas e

que as práticas de punições e castigos possam ser erradicadas em nossa sociedade.

Para autores como Newell (2006), a preocupação é o fato de numa escala global a tendência a estas punições só aumentarem. Newell revela que esse movimento de punições a infância vem crescendo e parece não ter parada. Para além da erradicação necessária deste mal social, é necessário a prevenção e que somente medidas eficazes podem trazer a proteção que necessita a infância exposta a este movimento de punições hoje legitimadas pela sociedade.

Para Qvortrup (1995), um dos contrassensos relacionados à infância: os casais estão menos dispostos a gerar e educar crianças e a sociedade proporciona-lhes cada vez menos tempo e espaço, apesar do discurso universal da sua valorização.

É perceptível que políticas voltadas para a Família em uma sociedade devem ser prioridade, contribui as palavras de Rita Marchi (2010a),

Assim, na sociedade de risco” os casais têm que encontrar soluções privadas para problemas que, estando dadas as possibilidades que a sociedade lhes oferece, se resumem a uma repartição interna dos riscos, atualizando assim duas das características centrais desta sociedade (repartição dos riscos e individualização dos problemas socialmente criados).

Nesta mesma linha de pensamento, Priscilla Alderson (2003, p. 1), refere-se a escuridão de ideias do século XIX alerta que “raramente são consideradas como pessoas reais, competentes e pensantes, continuando a ser encaradas como pré-sociais, marionetes que precisam do firme controle do adulto enquanto as suas mentes crescem lentamente à medida dos seus corpos”.

Compreendemos que o mundo inteiro sofre com esta problemática social, que são as punições físicas das crianças pelos próprios adultos que lhe colocaram no mundo, que lhes deram a vida, reconhecemos que esta foi apenas mais uma pesquisa que também apontou esta preocupação com amostras de crianças que revelam as punições físicas recebidas e que segundo Peter Newell (2006, p. 13):

Hoje em dia todos os estados pretendem contar com algum tipo de sistema de proteção da infância. No entanto, em 94 países este coexiste com os espancamentos autorizados pelo Estado, utilizando bastões, cintos e paletes de madeira. Noutros 81 os castigos com varas ou o açoitamento ritualizado de meninos e meninas são usados nos sistemas penais, com a autorização do Estado. Só em 16 Estados as crianças adquiriram a plena proteção legal contra ataques no próprio lar assim como em qualquer outro sítio.

Procurando por políticas sociais que envolvam a família no Brasil temos um teor teórico de garantias, há com certeza programas que ajudam muitas famílias, no entanto, não há um programa de educação voltado às famílias sobre a desnecessária punição física. Se ainda existem espaços

educacionais que profissionais agridem as crianças, onde muitas vezes as crianças vivem institucionalizadas, este precisa de medidas que preservem a dignidade e a vida das crianças.

O Parlamento Europeu recebeu do Instituto de Política Familiar (2007), linhas de atuações relevantes para abordar esta problemática social:

- Promover a família como instituição;
- Fomento do conceito de família e promover uma cultura e um ambiente favorável que permita à família enfrentar o dia a dia;
- Ajudar os pais a terem filhos (as) que desejam;
- Integrando de maneira verdadeiramente humana e construtiva os seus diferentes espaços de desenvolvimento laboral, familiar e pessoal;
- Ajudar as superar as crises familiares;
- Reconhecer o direito fundamental dos pais na educação dos filhos;
- Promover a participação ativa de pais e associações e levando em conta, com medidas específicas, as famílias com determinadas necessidades.

São encaminhamentos e discussões urgentes na sociedade mundial, uma vez já reconhecido pela Organização Mundial de Saúde que as crianças podem ter muitos problemas relacionados a muitas práticas inadequadas aplicadas principalmente no ambiente familiar, trazendo problemas sérios para as gerações contemporâneas e para as próximas gerações.

Vamos abordar agora a situação que aconteceu com a menina Elisabete, não diferente das descrições de outras crianças neste estudo, também traz uma história de sofrimento familiar, com as punições físicas, o excesso da autoridade do pai e da mãe, trazendo problemas de várias formas para as crianças que vivem no ambiente doméstico.

Na entrevista com Elisabete, ela revela: *“Um pouquinho eu desobedeço meu pai e minha mãe. Por isso, meu pai tem uma vara em casa. Meu pai saiu, foi no mercado comprar umas coisas e trouxe a vara de uma árvore. A vara fica em cima da geladeira. O pai ameaça pegar a vara. A vara faz um barulho grande – tipo o chicote do Beto carreiro (é um homem com cavalo e chicote –artista). E quando dói, como uma coisa cai em cima de você – dói muito mais. A mãe ameaça: Oh! Essa é tua amiguinha, quando eu te bater você vai perder até o rumo. (professora – porque você apanha?). Só quando eu ignorar minha mãe. Quando também eu, tipo, responder minha mãe. (professora- e você responde muito?) Às vezes não muito. (professora – e que tipo de resposta você dá?) Assim... mas não vai falar isso pra ninguém... Outro dia eu estava chorando e minha mãe disse: para Elisabete, eu respondi, não vou parar não. Então eu vou pegar a vara. (professora – e você estava chorando por que?) Por causa da vara. Medo da vara. É, a vara dói muito”.*

Elisabete, vítima deste caso familiar, tinha ótimo comportamento no centro de educação, uma menina querida por todos, muito talentosa em suas atividades, por exemplo os desenhos de Elisabete que podem ser observados aqui nesta pesquisa. Desconsiderando então, que seja um péssimo comportamento, para justificar o injustificável. Partindo deste princípio podemos analisar que este é um hábito de alguns pais e mães. Notadamente, há violência doméstica, causadas por pais e mães que querem assegurar o controle dos comportamentos infantis. Sabemos que problemas relacionados a economia da família, as relações conjugais, o uso de rogas, de bebidas alcoólicas, as frustrações pessoais, o trabalho fora de casa, são também potenciais de descontrole emocional de pais e mães e acabam sendo transferidos para os filhos (as). Não justificam punições e castigos físicos as crianças, mas, existentes. No caso das mulheres, este excesso de atividades fora de casa, nos afazeres domésticos, muitas delas, únicas responsáveis pelo sustento da família, são questões que relacionamos aqui para serem refletidas.

O que nos chama a atenção, considerando as famílias que fizeram parte desta pesquisa é o fato de serem, dentro do padrão social estabelecido, famílias 'estruturadas', com um bom indicativo de convivência na sociedade, trabalham, possuem carros, com moradias próprias. Então, se estas crianças oriundas desta organização familiar, estão sofrendo dentro das famílias, podemos imaginar as famílias com maiores problemas sociais? Embora sabemos que dentro de famílias consideradas ricas, no melhor padrão de moradia e de atendimento as necessidades da infância também encontraremos problemas relacionados as punições físicas das crianças. Mas é fato que as crianças mais pobres é que sofrem mais por ausência de muitos cuidados básicos, emocionais, etc.

A menina Elisabete nos relata que por vezes a mãe a chamava pelo nome e ela não respondia, a menina estava fazendo outras coisas de sua preferência e não respondia ao chamado de sua mãe. Então, o fato de ignorar a mãe, levou a mãe a pedir que o pai trouxesse para casa uma vara e poder talvez passar a responsabilidade de educar para a vara, uma vez que é somente pegando nesta vara que a menina lhe obedece. A menina começa a chorar, só em ver a vara, nos relata e se não parar de chorar vai receber varadas. Talvez na maioria das vezes é só ameaça, mas a menina chegou a relatar que a vara dói, numa demonstração que já foi punida pela tal vara.

Entretanto, uma criança viver sob ameaças, não parece ser salutar. As crianças estão sofrendo no interior dos lares. Ainda nas palavras de Alderson e Phillips (2003, p. 175): "O que mais debilita a proteção das crianças enquanto seres "que serão" em vez de seres "que são, é um poderoso sistema que favorece os "direitos parentais" sobre os direitos das crianças."

É certo que muitos pais e mães tratam seus filhos (as) da mesma maneira que foram tratados, afinal, sempre estamos estudando que para quem nunca recebeu carinho ou vivenciou laços afetivos,

difícilmente consegue passar para um filho (a). Para Newell (2006, p.14), pode ser assim explicado:

A dificuldade reside na dimensão parental. A maioria das pessoas em, quase todos os países, foram vítimas de castigos corporais quando eram crianças. A maioria dos pais bateu nos filhos e filhas. Ninguém gosta de criticar os pais nem a forma como criamos os nossos filhos e filhas. E isto faz com que seja difícil para muitas pessoas, incluindo políticos, líderes comunitários, trabalhadores em prol da proteção das crianças e inclusive defensores dos direitos humanos, considerar esta questão com humanidade e lógica.

Considerando ser a família, ou seja, pais e mães a fonte protetora das crianças, como pode chegar a este ponto de prejuízos a própria criança, que nas palavras de Smijka Tomanovi'c (2004, p.354), “a partir do momento em que a vida diária das crianças está fortemente relacionada com o hábitus familiar, este se tornou a fonte primária de constrangimentos e oportunidades para elas”. Além das punições físicas, este formato de violência contra a criança sugere a indiferença, o isolamento, a humilhação e prevalece na sociedade, pois é socialmente aceita.

7 A HORA DO CONFLITO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A REAÇÃO DA FAMÍLIA

É indiscutível a naturalidade que as crianças possuem de conseguirem mediar atritos, mal estares e a pressões sociais, dando sentido às suas experiências através de um trabalho recíproco muito próprio da cultura construída com seus pares (Ferreira, 2004, p. 193).

Uma mediação de conflito, por conta de um acontecimento na hora de brincar envolvendo oito meninos, foi necessário conversar com as famílias destas crianças, informando o ocorrido e pedindo para conversarem com seus filhos sobre a gravidade do mesmo: sete meninos numa roda e no meio apenas um menino, que tentava defender-se das agressões de todos os outros.

Esse menino que estava no meio da roda pedia a amizade de seus colegas de sala, já tinha uns dois dias que ele ficava atrás dos meninos pedindo para que eles fossem seus amigos, nós acompanhávamos esta situação e já havíamos interferido e até falado com o pai da criança. Infelizmente, os meninos incomodados com os pedidos de amizade, organizaram-se para juntos, humilhar e agredir o amigo. Era no horário de brincadeiras fora da sala e estávamos bem próximos, assim, nada aconteceu além daqueles primeiros movimentos na roda. Conversamos inicialmente com as crianças e após falar com as famílias, no outro dia, chamamos cada uma das crianças envolvidas neste caso e perguntamos o que os pais e as mães haviam lhes falado em casa, e então disseram:

Quadro 22 - A fala das crianças sobre comentários de seus pais e mães

CRIANÇA	FALA DAS CRIANÇAS
Cristiano	<i>"Minha mãe falou que não pode brigar, não pode bater no amigo. Bater no amigo é feio."</i>
Edson	<i>"Minha mãe me bateu de chinelo, doeu. O pai falou que não pode bater no amiguinho, daí tava todo mundo lá batendo no Raul. Eu vou brincar com o Raul."</i>
Silvio	<i>"Minha mãe disse que não é pra mim bater. Fiquei de castigo, sem o meu telefone e sem jogar vídeo game. Eu não vou mais bater nele."</i>
Alexandre	<i>"Daqui eu fui conversando com meu pai – pai eu bati no Raul", -tu pediu desculpa? - Que coisa feia. Falei pra mãe ela achou muito feio. (professora - te bateram?) Não só conversaram. Meu pai disse que foi uma covardia. Ele disse que eu fui covarde. Eu pedi desculpas pro meu pai. Ele disse que eu fui na pessoa errada. O pai disse se quando eu for maiorzinho, os amigos jogarem pedra no ônibus, no carro, nas janelas, você vai fazer também Alexandre? Não, não vou fazer isso. Foi feio, foi errado, fui na pessoa errada."</i>
Guilherme	<i>"Meu pai me bateu na boca, ele disse que não é mais pra mim bater no Raul, ele disse que é muito feio fazer isso. Minha mãe me botou de castigo e apanhei dela. (professora – onde apanhou?) na bunda de chinelo. A mãe disse que eu não posso mais fazer isso. Eu não vou fazer mais."</i>
Davi	<i>"Sobre o assunto do Raul ele não bateu. Bateu por causa do livro que eu fui buscar pra pintar. A minha mãe brigou porque eu fui na hora do jantar buscar o livro. (professora – apanhou onde?) na boca. Meu pai disse para não bater mais no Raul. Se não ele vai falar pro meu Mestre e daí eu não vou mudar mais de faixa. Todo mundo está na faixa verde e eu na amarela. A mãe falou pra não bater mais no Raul. Agora eu penso que é errado bater nos amigos e vou fazer as coisas certas."</i>
Matias	<i>"Meu pai brigou comigo, meu pai disse que não pode fazer isso na escola, ele não disse mais nada. A minha mãe disse: não pode bater no amigo, isso é muito feio, minha mãe ficou muito brava - Não pode bater no amigo."</i>

Voltamos agora para as respostas dos pais e mães após a situação de agressividade contra um amigo da sala. Situação que foi bastante dialogada com as crianças envolvidas e pais e mães foram comunicados para conversarem com as crianças sobre o ocorrido. Quando aconteceu a conversa com os pais e mães, não pedimos a nenhum deles para punir fisicamente as crianças, bem ao contrário dessa atitude, naquele momento pedíamos o diálogo com as crianças também em casa, para que esse tipo de atitude entre alguns meninos não voltasse a acontecer.

Rita Marchi (2007b, p.10) registra que todas as transformações sociais adentram aos contextos familiares e “transforma as suas formas e relações de parentesco, as formas de reprodução e contracepção, a divisão do trabalho doméstico, a vida do casal e também as das crianças”.

Não diferenciada de todo percurso desta investigação, as crianças eram participantes ativas também neste momento em que aconteceu o conflito entre as crianças, a exemplo da referência de Alderson (2005, p.261 -266), o qual considera “as crianças como co-autoras de dados”. Nesta pesquisa a idade das crianças não foi em nenhum momento um obstáculo, bem ao contrário, as

“crianças muito novas (pré-escola), podem igualmente participar na tomada de decisões em grupo e decidir sobre prioridades (...) aos 5 anos já adquirem compreensões que durarão toda a vida”.

Segundo o relato das crianças, houve os diálogos em casa sobre o acontecido no centro de educação, mas também houveram as punições físicas para Edson: *“Minha mãe me bateu de chinelo, doeu”*. Para Guilherme: *“Meu pai me bateu na boca”*. Para Davi: *“Sobre o assunto do Raul ele não bateu. Bateu por causa do livro que eu fui buscar pra pintar. A minha mãe brigou porque eu fui na hora do jantar buscar o livro. (professora – apanhou onde?) na boca.*

As tentativas de resoluções de problemas são o motivo de alguns pais e mães precisam para agredir seus filhos. Das oito crianças envolvidas neste incidente no centro de educação, três deles receberam punição física em seus lares. O Davi, não recebeu punição por isso, conforme sua fala, no entanto, o fato de sair da mesa na hora da conversa para buscar um livro que queria pintar fez com que o menino recebesse a punição física, uma vez que já sabemos, que se ele não faz o que a mãe quer ele recebe as punições.

Quanto a conversa dos pais e mães com seus filhos envolvidos neste episódio foram muito importantes, no outro dia as crianças estavam se relacionando bem e não voltou a acontecer outro fato semelhante aquele que havia desencadeado num momento de brincadeiras entre as crianças.

Chamou nossa atenção o fato de apenas um pai perguntar se a criança havia pedido desculpas. Da mesma maneira chamou nossa atenção o fato de nenhum pai ou mãe lembrarem seu filho de pedir desculpas para aquele amigo, pelo que haviam feito no dia anterior. Pois, o que as “crianças respondem e participam na investigação é reveladora das diferentes experiências sociais e competências sociais” (Christensen; James, 2005a, p. 172).

Se falássemos agora em valores e refletíssemos como é determinante neste convívio familiar a reprodução dos bons hábitos e boas atitudes, desprezando as atitudes e hábitos que não contribuem para o desenvolvimento da pessoa, valores importantes para serem vivenciados no lar e no meio social. É, portanto, facilmente constatado na pesquisa que estamos realizando e que vai de encontro a estas palavras: “uma característica central dos adultos é que estes exercem poder sobre as crianças” (Mayall, 2005, p. 124).

7.1 As crianças falam e desenham sobre o que fazem no Centro de Educação e na família

Somente neste momento de nos encaminhamos para o final da investigação, vamos colocar juntos, sendo de um lado o centro de educação e no outro lado a família. No desejo de chegar as respostas aqui esperadas que são como as crianças se percebem enquanto filhos (as) e alunos (as)

nas instituições primeiras em suas vidas, a família e o centro de educação. Esta jornada dupla de atividades familiares e escolares, bem como, assumir dois papéis que se expressam entre serem filhos (as) e serem alunos (as), nos remete a necessidade de dialogar ainda mais com as crianças participantes desta pesquisa, relacionando diretamente seus anseios a instituição infantil e seus anseios diante do universo familiar. Desta forma, podemos observar suas representações:

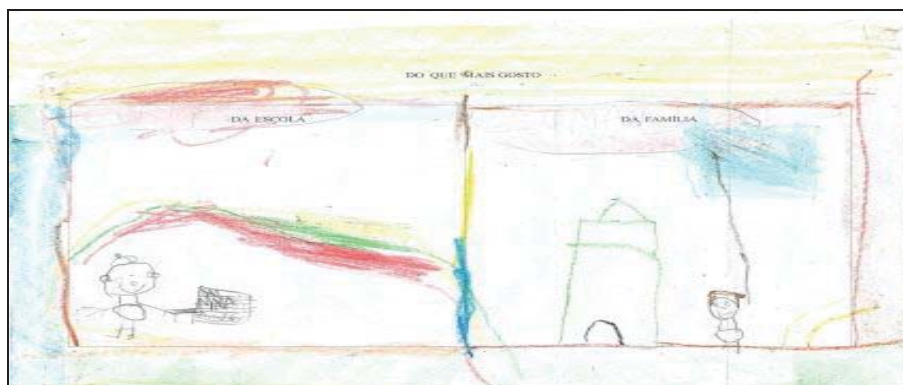


Figura 129 - Desenho de Silvio
CEI "Escrever", na família "Soltar pipa".

Para Silvio o Centro de Educação é o lugar para escrever, enquanto na família realiza atividades como soltar pipas. Seus desenhos representam muito bem sua descrição.

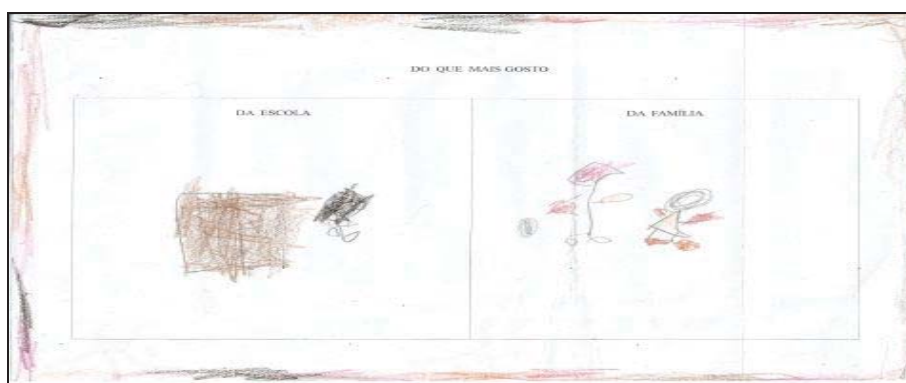


Figura 130 - Desenho de Fabiano
CEI "Eu lendo um livro", na família "Eu brincando de bolinha e minha mãe vendo".

No desenho e fala de Fabiano está visível a presença da leitura no contexto do centro de educação e na família, destaca a importância de brincar e ser acompanhado por sua mãe a observá-lo.

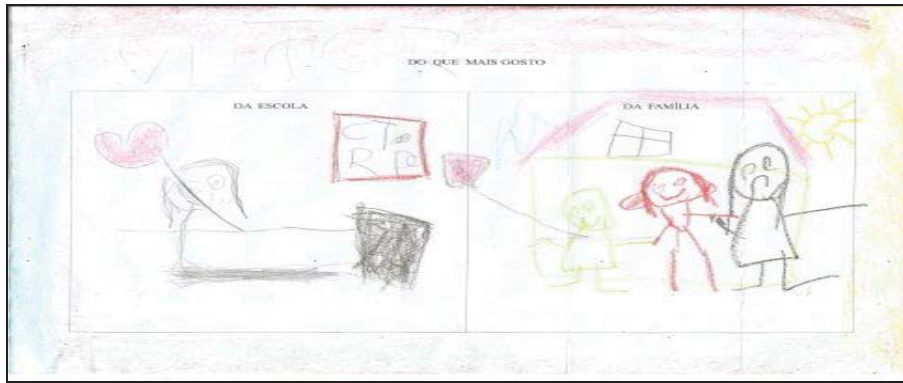


Figura 131 - Desenho de Sérgio
CEI “*Eu gosto de ler*” na família “*Soltar pipa*”.

Para Sérgio o desenho é de uma criança sentada lendo na sala de atividade, numa demonstração da força de um discurso, e soltar pipa é uma atividade realizada em casa, com a família.

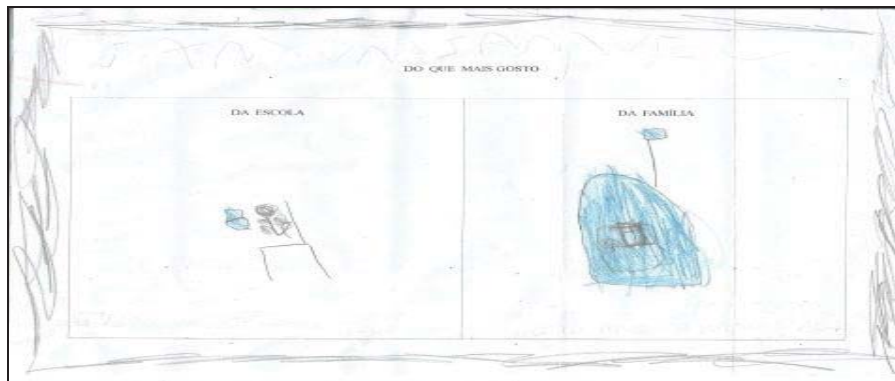


Figura 132 - Desenho de Claudio
CEI “*Estudando*”, na família “*Jogando vídeo game, gosto mais da minha casa*”.

Claudio evidencia em sua produção no espaço educacional ligado ao estudo e em casa destaca o jogo de vídeo game, fazendo um registro muito interessante quando refere-se preferencialmente a casa dele para estar.



Figura 133 - Desenho de Vitória
CEI “*Aprender o alfabeto*”, na família “*Gosto de cantar*”.

Vitória ao falar de espaço educacional remete-se ao ato de aprender o alfabeto e em casa destaca sua vontade de cantar. Interessante que a Vitória gosta muito de brincar no centro de educação, assim como as outras crianças, mas na hora de falar ou desenhar, os indicativos são na maioria das vezes no sentido de estudar, de ler, de escrever.

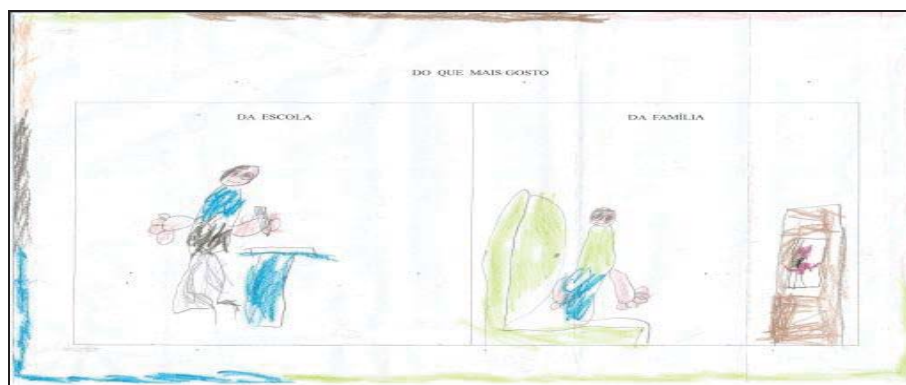


Figura 134 - Desenho de Carlos
CEI "Eu estudando", na família "Eu assistindo televisão".

Carlos em seus registros também evidencia o espaço educacional como lugar para estudar e em casa menciona que o mais gosta é ver televisão.

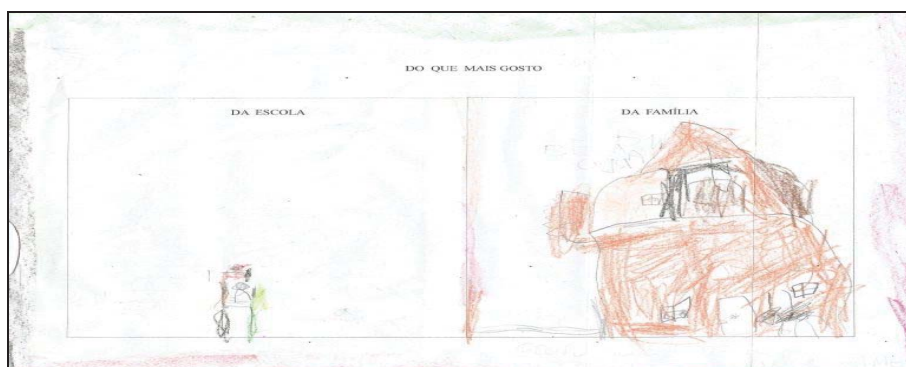


Figura 135 - Desenho de Benedito
CEI "Eu desenhando", na família "Gosto de jogar vídeo game".

Os desenhos de Benedito trazem com muita clareza imagens que correspondem com o que expressou através de sua fala. No centro de educação infantil se posiciona sozinho na sala de atividades, na família destaca como o lugar que criança gosta para jogar vídeo game.

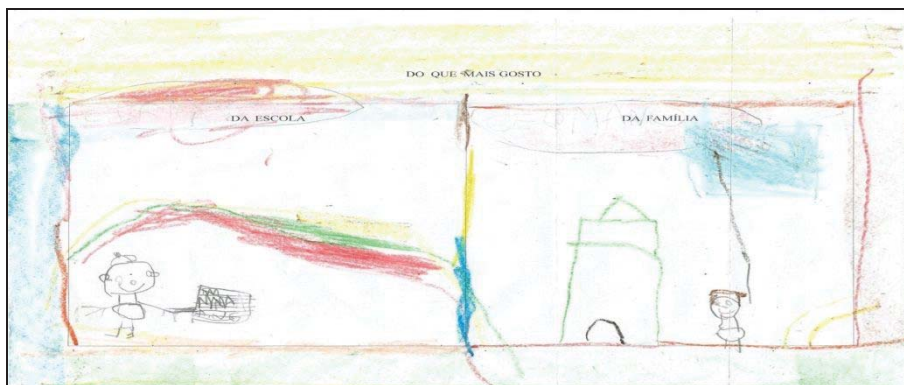


Figura 136 - Desenho de Cristiano
CEI “*Eu lendo um livro*”, na família “*Eu brincando de bolinha e minha mãe vendo*”.

Aqui estão as representações de Cristiano através do desenho e de sua fala. Destaca-se com livro na mão no centro de educação, enquanto na família está brincando com a observação de sua mãe.

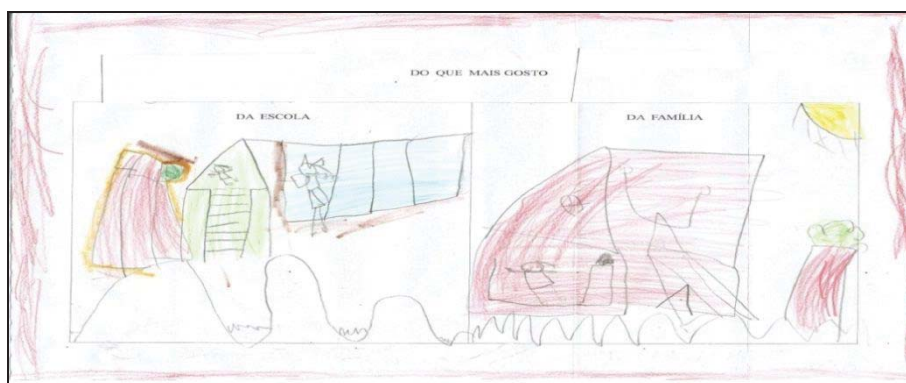


Figura 137 - Desenho de Silvio
CEI “*brincar no balanço*”, na família “*Gosto de brincar com meu amigo Amarildo vizinho*”.

Em suas falas, também em seus desenhos Silvio nos ajuda a compreender ainda melhor que no centro de educação gosta muito do balanço e que na família gosta de brincar com seu vizinho.

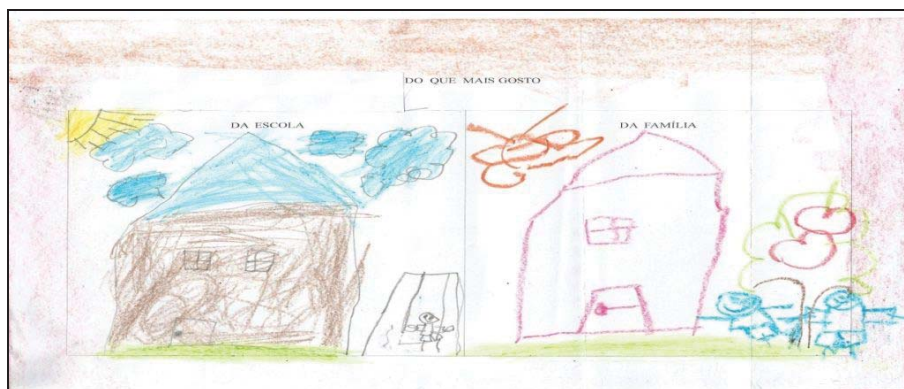


Figura 138 - Desenho de Mateus
CEI “*brincar de balanço*”, na família, “*Ler e brincar com meu cachorro*”.

Os desenhos de Mateus estão bem alinhadas a sua fala, onde relaciona brincar de balanço no centro de educação e na família e com a presença de seu cachorro gosta de estar com seus livros.

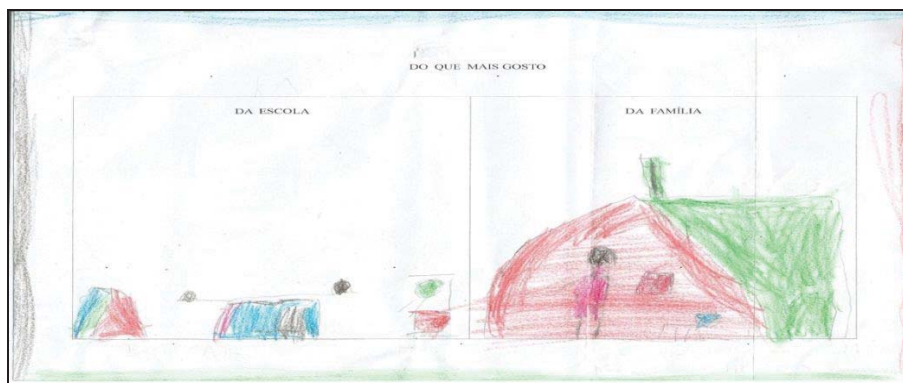


Figura 139 - Desenho de Guilherme
CEI "ver filme do cachorro Romeu", na família "mergulhar na piscina".

Nos desenhos de Guilherme ele menciona o filme que assistiu no centro de educação, quando em alguns dias da semana a profissional da educação que os recebe na sala de atividades ou que fica com as crianças no final da tarde após a saída da professora, entre outras atividades diferenciadas para esses horários, uma delas é o uso da televisão, o que deve ter chamado a atenção do menino, principalmente porque destaca o cachorro como personagem. Na família, o menino Guilherme refere-se ao banho de piscina, que apesar de não estarmos no verão, para Guilherme pode ter significado muito a última estação por conta dos mergulhos na piscina que pode dar ou quem sabe que deseja dar estes mergulhos.

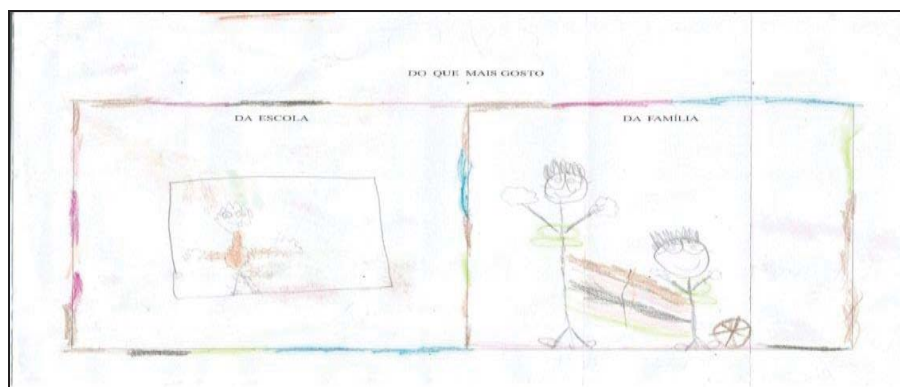


Figura 140 - Desenho de Lúcia
CEI "brincar no balanço do parque", na família "pular na cama".

Para Lúcia a possibilidade de brincar no parque no centro de educação e pular na cama em casa são as suas escolhas.



Figura 141 - Desenho de Elisabete
CEI "no parque", na família "Pular na cama".

Nos desenhos de Patrícia me parecem com algumas semelhanças com os desenhos anteriores de Lúcia, talvez por que sentavam juntas na hora do desenho e pensaram situações que lhes agradavam de forma a expressar no desenho e na fala. Deve ter acontecido um "combinado" entre elas.



Figura 142- Desenho de Lucas
CEI "eu desenhando", na família "Gosto de jogar vídeo game".

Nos desenhos e na fala de Lucas, estão presentes atividades de desenhar no centro de educação e na família, os jogos de vídeo game destacam-se com maior prioridade.

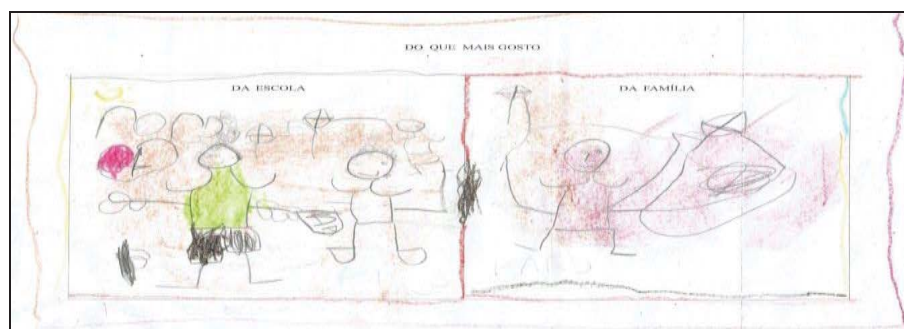


Figura 143 - Desenho de Davi
CEI - "brincar muito com os amigos e jogar futebol com o Silvio"
família "brincar com skate".

Para Davi as brincadeiras são muito bem representadas, sendo nas suas expressões gráficas ou em suas falas. No centro de educação brincar com amigos e principalmente a bola é realmente o que mais gosta e em casa brincar de skate é sua escolha favorita.

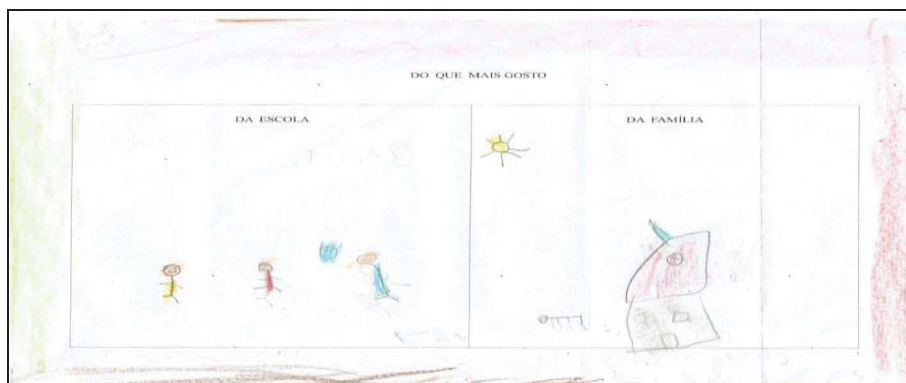


Figura 144 - Desenho de Cristiano
CEI - *“brincar com os amigos”* na família - *“brinco com os meus brinquedos”*

Cristiano representa o espaço educacional com crianças correndo, brincando com os amigos e na família ele registra a casa e relata que lá brinca com seus brinquedos.

Podemos observar que no diálogo entre pares, a criança evolui seus conceitos, exercita os conhecimentos adquiridos nessa imensa realidade social, seus mundos sociais se encontram. E compondo tantas variedades sociais, dos seus parentescos, e de tudo que o cercam que as crianças vão se reconhecendo como filhos (as) e principalmente, qual seu papel no contexto familiar, “ao compararem experiências, discutindo respostas emocionais, acontecimentos, e debatendo valores” (Mayll, 2005, p.139).

O que segundo Luz (2008, p. 32):

É preciso também valorizar e ampliar os conhecimentos sobre as práticas das crianças para que possa conseguir compreender, acompanhar e avaliar o desenvolvimento delas e a própria ação educativa da Instituição. As diversas formas de expressão crianças, como oriunda dos diversos desenhos, movimentos corporais e expressões emocionais, merecem, portanto, ser incentivadas e conhecidas com mais profundidade por parte dos adultos. Essa visão pode auxiliar até mesmo na estruturação dos currículos de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil, que podem ter na investigação dos modos próprios de organização e produção das crianças um norte. Isso pode parecer simples, mas como visto, requer a quebra de paradigmas e de uma visão de educação predominante em nossa sociedade, qual seja, a de valorizar o desenvolvimento da razão e domesticar o corpo e as emoções.

Ferreira (2005, p. 23), nos chama a atenção quando queremos enquanto pesquisadores diminuir a distância entre adulto-criança, mas precisamos ter alguns cuidados para não:

Confundir esse estatuto como sinônimo de neutralidade afetiva, simetria social ou relação

inabalável. Pelo contrário, implica dar conta do que se passa nos meandros da construção dessa relação, reflectir no que neles os diferentes actores fazem acontecer e detalhar algumas das formas de interação social ocorridas entre o adulto-investigadora e as crianças.

Plaisance (2005), afirma “que somente com a articulação entre os ‘direitos-proteção’ e os ‘direitos-liberdade’ podemos construir posturas e práticas que evitem os excessos de uns e de outros”.

Através das palavras de Vilarinho (2003), é importante: “ao tomarmos as crianças como atores, dando-lhes direito a palavra e reconhecendo-as como produtoras de sentido, podemos atestar a existência de duas esferas políticas (da família e da infância), que além de distintas, podem ser antagônicas, pois nem sempre tem interesses comuns”.

Com esta observação vamos conduzindo nossa pesquisa no sentido da compreensão da criança ao universo do centro de educação.

O entendimento de que a Sociologia da Infância vem contribuir às discussões dos processos realizados pela Pedagogia da Infância no tratamento e postura da instituição educacional com relação a criança é cada vez mais forte na linha das teorias e estudos. Acontece que na prática e através de pesquisas como esta, realizadas em espaços infantis, que podemos constatar quão deficiente ainda encontram-se os eixos norteadores de uma pedagogia que se fecha, não permitindo reconhecer as mudanças que acontecem de maneira rápida na sociedade, submetendo muitas vezes as crianças ao retrocesso educacional e cultural.

É incontestável que a educação infantil incorporou significativos avanços com o passar do tempo. As metodologias de ensino representam importantes garantias para que tenhamos práticas pedagógicas que alcancem seus objetivos e que sejam resistentes quanto às tecnologias e às teorias de vanguarda que surgem no dia a dia. Porém, ainda permanecem observações de juízo crítico face a seus descaminhos referentes a participação ativa da escola e na promoção de uma educação de qualidade.

Arelado ao problema cultural, é unânime sob várias opiniões que, a falta de atitudes mobilizadoras e o comodismo por parte de muitos profissionais envolvidos com a educação e do sistema organizador deste processo. Falando em problema político, também não é novidade para ninguém que em países com enormes entraves econômicos, a falta de investimentos na educação é fato consumado. Somos um país que tem desenvolvido através do Ministério da Educação, diretrizes e legislações que promovem iniciativas e recursos pedagógicos para avançarmos na qualidade do ensino, principalmente no que refere-se ao ensino público, onde permanece o desafio e que, na prática pouco verifica-se em mudanças.

Sobre as questões que envolvem a sala de atividades em si, os desafios a serem superados

são muito grandes. Inicialmente a sala de atividade, não pode ser considerada apenas como uma referência espacial onde as crianças permanecem por determinado tempo. Ela deve ser um lugar onde os profissionais empregam todo o seu esforço, competência e afetividade naquilo que estão fazendo. A sala de atividade está cheia de crianças prontas para realizarem descobertas, para participarem plenamente dele do mundo. Compreender o espaço da sala de atividades com atrativos que despertem o interesse e a curiosidade da criança em participar, em conhecer e envolver-se para construir seus conhecimentos.

Outro aspecto que acaba passando despercebido é o fato de muitos profissionais da educação verem a sala de atividade como um espaço confinado por quatro paredes. Da mesma forma, podemos imaginar que estes mesmos profissionais veem a escola, apenas como um prédio, totalmente cercada por muros. Mas a escola somos nós, a sala de atividades somos nós em movimento contínuo e integrado às transformações globais e as inovações que batem a nossa porta.

As crianças ao se organizarem numa sala de atividades, estando juntas ao redor de uma mesa, transferem para o profissional da educação um grande desafio e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade. É como se a criança passasse uma procuração legal ao professor dizendo: estamos aqui, queremos participar, nós precisamos que você nos dê oportunidade para que isso aconteça. E ao aceitarem esse desafio, os profissionais, devem saber que este compromisso deve ser concretizado por meio de ações democráticas e que todas as suas rotinas devem ser legitimadas em nome dos valores de uma verdadeira educação infantil. Só assim, “as rotinas da sala de aula constituem-se num conjunto estável de atividades, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (Corsaro, 2011, p. 3).

A vida escolar das crianças na educação infantil, desde a sua implementação como etapa da educação básica, vem sendo remodelada constantemente por rotinas pedagógicas normativas, autoritárias e centradas no papel do professor (a). Mesmo que as políticas públicas tenham propiciado avanços significativos na área da educação infantil, ainda está muito longe da realidade de que essas políticas alcancem resultados pedagógicos sensíveis às necessidades da educação infantil.

O profissional da educação precisa ser antes de tudo um descentralizador. Deve contribuir para que a criança participe mais, fazendo com que ela desenvolva-se com autonomia. Uma autonomia conseguida e fortalecida através de trabalhos cooperativos, lúdicos e variados. É o papel do profissional da educação e o entendimento da função social da escola por parte dos profissionais que fazem com que estes compreendam seu compromisso com a qualidade do ensino, com as crianças. Partindo do princípio que o “cala boca” já morreu, não há porque continuar insistindo em práticas ultrapassadas para conduzir a aprendizagem.

O protagonista neste processo é o aluno (a), é preciso que os profissionais da educação compreendam isso, que a escola não está centrada nele e sim no aluno (a). As políticas educacionais, o planejamento de atividades do profissional, as formações acadêmicas, as formações continuadas, os grupos de estudo são para a qualidade de ensino. São para o melhor desenvolvimento da criança.

As famílias por sua vez, sofrem por não serem conhecedoras do desenvolvimento infantil, e muitas vezes deixam todo o trabalho da educação por conta da instituição de ensino e dos profissionais que lá se encontram. Nem mesmo a instituição educacional está preparada para atender as necessidades das famílias de compreensão deste processo sensível de educação das crianças, principalmente que é recente as discussões das relações entre a família e escola no Brasil.

Escola e família, unidas conseguem melhores resultados. A formação acadêmica, por sua vez, não trata de disciplinas que ensinam sobre família, nem em formação inicial, nem em especialização e raramente o fazem em cursos de formação continuada, o que vemos então, é a escola como um palco de tentativas de superar estas questões somente resolvendo situações na individualidade. É evidente que um planejamento de orientação às famílias realizado pela escola, superando as reuniões de pais, já ultrapassadas e que não atraem as famílias à participarem, são imprescindíveis neste contexto.

Apontamos os estudos da Sociologia da Infância que nesta tese traz o suporte teórico e seus autores para compartilhar com a reorganização do processo educacional com vistas à qualidade de vida e de aprendizagem das crianças. É a Sociologia neste contexto, que vem lembrar aos profissionais da educação e todo o sistema de ensino que a criança é protagonista de sua aprendizagem, é um sujeito ativo na sociedade, portanto, na família e na escola.

7.2 O olhar da criança para o Centro de Educação Infantil

Para Egan (1994), “O sucesso educativo não está em fazer o que é novo pareça familiar, mas em descobrir a novidade naquilo que nos é familiar. É descobrir o maravilhoso que está escondido naquilo que tomamos por vulgar que é importante em educação”.

Sob o olhar de Quinteiro (2002, p. 21-37), constatamos que “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises.” Ainda a autora faz críticas a este processo centrado no universo do adulto quando afirma que “o potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige.”

Quadro 23 - A criança fala como se percebe enquanto aluno (a).

CRIANÇA	FALA SOBRE SEU PAPEL DE ALUNO
Claudio	<i>"Obedeço a professora, brinco com os amigos."</i>
Edson	<i>"Inteligente, cuidando das pessoas."</i>
Fabiano	<i>"Cuido dos amigos. Gosto de brincar."</i>
Soraia	<i>"Faço atividade, a gente brinca."</i>
Matias	<i>"Bonzinho."</i>
Cristiano	<i>"Não sei, eu brinco com todos os amigos."</i>
Vitória	<i>"Me sinto feliz e sempre eu vou para escola. Eu sempre vou desenhar um desenho bonito."</i>
Elisabete	<i>"Me sinto guerreira. Eu nem sei o que é guerreira. O que é mesmo? Porque faço as coisas muito rápido. Me sinto disponível. O que é disponível mesmo? Eu gosto de fazer as coisas, eu amo fazer as coisas. Mas o que eu gosto mesmo é de ti aqui na escola." (refere-se a professora).</i>
Sérgio	<i>"Gosto de desenhar bastante, gosto de brincar bastante."</i>
Alexandre	<i>"Bonzinho, gosto de fazer atividades."</i>
Lucas	<i>"Esperto, bonito."</i>
Catarina	<i>"Obediente para professora e cuido dos amigos."</i>
Joana	<i>"Sou legal."</i>
Mateus	<i>"Eu gosto de brincar."</i>
Davi	<i>"Eu me sinto que eu sou querido, eu me sinto que eu sou comportado. (professora -E quando você faz algo que a professora chama sua atenção?) Me sinto mal, sinto que sou malcriado."</i>
Eduardo	<i>"Legal, (professora -Por que?) eu tenho um monte de amigo."</i>
Marcelo	<i>"Gosto de brincar com os brinquedos."</i>

No quadro acima, podemos observar que as crianças se reconhecem como boas, queridas, que participam das brincadeiras, das atividades. Destacam por várias vezes que tem amigos, que são legais. As falas são no sentido que se sentem bem no centro de educação e que gosta de tudo isso que mencionaram.

É nítido o carinho que as crianças tiveram por mim, o respeito foi mútuo, como profissional sempre fui atenciosa e estava disponível quando as crianças tinham algo para me relatar. As crianças me falavam diariamente sobre o amor delas por mim, e expressavam "eu te amo professora". Até emociona, pela função que exercemos, enquanto professores de crianças pequenas, precisamos ter amor e competências para estar com elas, e tudo mais flui naturalmente.

Podemos imaginar como deve representar o centro de educação em suas vidas, talvez um 'escape', o lugar do aconchego, o lugar que é respeitada, o lugar que pode dialogar sem receber censuras? Assim, como ao contrário de tudo isso, as instituições de ensino ou aos profissionais da educação que não cumprem sua função social, também podem deixar que muitas crianças se encaminhem para o isolamento ou a depressão, como está sendo comum na infância, pela ausência

de um espaço que o proporcione um pouco de conforto, de confiança, de sorriso e de referência, pois muitas vezes somos nós educadores as referência na vida das crianças. Talvez porque evidenciamos as participações das mesmas, que segundo Alderson (1995), a criança deve ser participante dos processos que vivencia. E podemos compreender nas palavras de Luz (2008, p. 30) que:

O valor dado à interação com os pares e ao protagonismo infantil, reconhecimento de que as crianças devem participar ativamente na construção de sua própria história, atribui um lugar de destaque às creches e às pré-escolas, que devem ser guardiãs e promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil.

A autora ainda relaciona que:

As instituições que se encarregam da educação das crianças devem também funcionar de modo a respeitar os direitos civis desses sujeitos. No que se refere à qualidade do serviço prestado pelas creches e pré-escolas, a apropriação de referências que tomam a criança como sujeito e ator social pode contribuir na definição de critérios que devem ser considerados na organização da rotina das instituições e na definição de seus projetos político-pedagógicos.” (Luz, 2008, p. 31).

Quando as crianças desenham a instituição infantil de maneira harmoniosa é muito positivo para todo o processo educacional. Assim apresentamos a visão que este grupo de crianças teve de suas participações nesta investigação dentro do centro de educação.

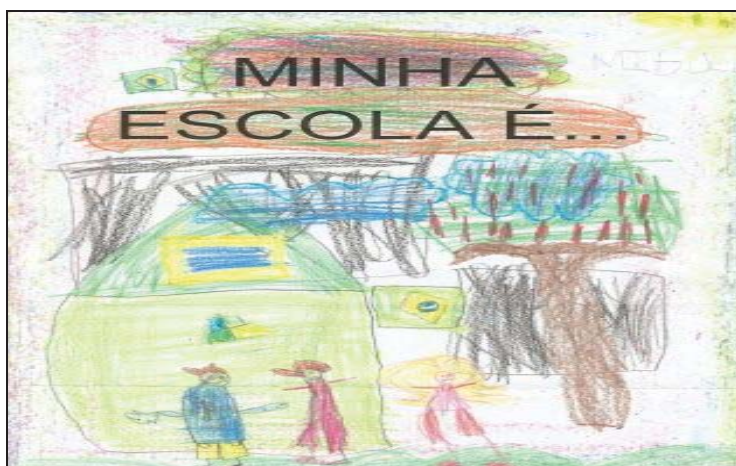


Figura 145 - Desenho de Lúcia.

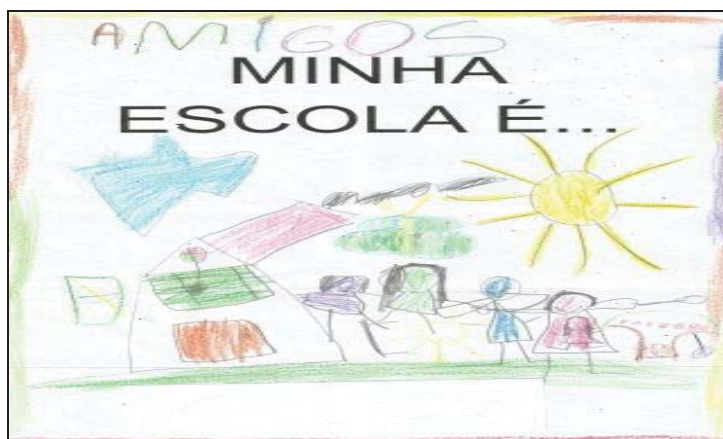


Figura 146 - Desenho de Silvio.

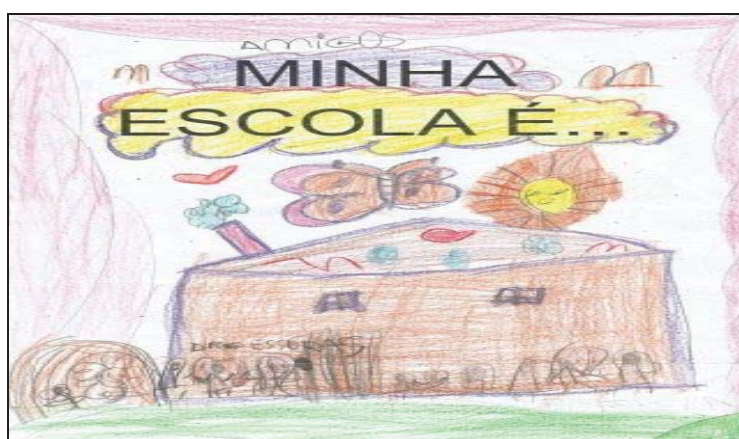


Figura 147 - Desenho de Elisabete.

Essa resposta das crianças e o brilho no olhar associado a ética, ao respeito, e ao diálogo foram parceiros para garantir um feliz resultado no final do ano letivo. Conseguir organizar o processo de investigação, atender as crianças em suas necessidades, administrar o pedagógico que precisava continuar, dar a devida atenção às relações familiares, os registros e as assembleias foram um grande desafio. Mas tudo foi muito importante para alcançarmos nossos objetivos.

A garantia de uma participação ativa que considere as habilidades e capacidades atuais das crianças se coloca, a nosso ver, como um primeiro desafio a ser superado. A educação Infantil se organiza de forma assistencialista, sem possibilitar às crianças oportunidades de desenvolver suas potencialidades; ou de maneira excessivamente escolar exigindo-lhes comportamentos que estejam fora de alcance e que prejudiquem o desenvolvimento.

Cabe assinalar que o entendimento da criança como cidadã e ator social não significa desconhecer a função dos adultos como essencial no desenvolvimento dela, pois é na relação com eles

e com os pares que a criança se desenvolve como pessoa. Desse modo, não estamos desvalorizando a função dos adultos, mas pontuando a necessidade de repensar as relações que estabelecemos com as crianças, o que, de forma alguma, os exime das responsabilidades de possibilitar-lhes o cuidado e a proteção necessários ao seu momento de vida.

Assim, acreditamos que essas reflexões oriundas da sociologia da infância não somente possam contribuir para a efetivação de uma educação de infância com qualidade, mas que possam ajudar na construção de novos modos de interação entre as pessoas que se pautem pelo respeito à diversidade. Olhar a criança e a infância considerando suas especificidades e limitações é tarefa que nos ajuda a compreender melhor o ser humano e que pode oportunizar o crescimento de todos nós como cidadãos.

Um diferencial da sociologia da infância encontra-se no fato de reconhecer a especificidade da infância, projetando a criança como um sujeito pleno, possuidor de uma lógica própria e de maneira alguma considerado inferior ou menos elaborado que o adulto, um grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado.

De acordo com essa visão, Mollo-Bouvier (2005) chama a atenção para um novo modo de compreender o conceito de socialização, no qual as crianças são vistas como participantes ativas de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. É nessa perspectiva interacionista que se contrapõe à visão tradicional de que a criança seria um ser passivo. Tudo isso, é gerador de desafios aos pesquisadores da infância, no sentido de reorganizar perspectivas inovadoras, novos entendimentos das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo.

8 O “NAMORO” ENTRE OS PEQUENOS: UM TEMA EM DEBATE NA SALA DE ACTIVIDADES

“Eu posso explicar!!!!” Algumas crianças da turma começam a enviar bilhetinhos com desenhos para outras crianças, começou pelas meninas, no entanto, os meninos gostaram e participaram, as muitas falas e um tom de fofocas e risadas eram assim: *“tem gente namorando”*, foram passando os dias e o número de namoros foi aumentando, tentativas de beijinhos no rosto no fundo da sala vinham aos meus ouvidos através de outras crianças e de repente a sala estava tomada num clima de namoro que foi preciso conversar. As crianças contavam em casa de seus namoros e pais e mães dos meninos apoiavam, já os pais e mães das meninas as castigavam e até apanhavam por falar em namoro.

Por isso, o tema foi para o debate em nossas assembleias e depois de muita conversa sobre a

importância da amizade, que o namoro agora dá espaço a amizade, fomos ouvindo e também falando. As crianças demonstraram a compreensão de tudo que foi discutido, das experiências contadas pelos seus pares e movidos pela curiosidade, lembramos de solicitar as crianças um desenho que representasse tudo aquilo que debatemos e tal foi a surpresa que nas representações estava destacada o namoro mais do que a amizade que tanto conversamos.

A exemplo de tudo que aqui foi falado a respeito das crianças, nos deparamos na pesquisa enquanto professora-pesquisadora com uma situação que nos oportunizou ouvir as crianças sobre o assunto em destaque, compartilhar ideias entre pares e participar de um debate fantástico que dizia respeito a somente eles, que era a vontade de estar mais próximo de um amigo ou amiga de sala, mas que gerou até conflitos em casa. Apresentamos a seguir, o desenho e a fala da criança sobre o tema em debate.



Figura 148 - Desenho de Vitória:

“Eu e o Eduardo a gente tá se abraçando. Ele tá me acompanhando até em casa.”



Figura 149 - Desenho de Raul:

“Eu e minha namorada Catarina dando uma voltinha.”



Figura 150 - Desenho de Edson:
"Não pode mostrar o pinto."



Figura 151 - Desenho de Guilherme:
"Não pode apertar a bunda dos outros aqui na escola."



Figura 152- Desenho de Carlos:
"Meu irmão e a namorada dele passeando."



Figura 153 - Desenho de Soraia:

“A Joana foi lá em casa brincando e nós ligamos ‘de brincadeira’ para os amigos que estavam falando em namorar e falamos para não falar mais em namoro.”



Figura 154 - Desenho de Catarina:

“Que é muito feio namorar. Que só os adultos podem namorar.”



Figura 155 - Desenho de Silvio:

“Somos amigos, eu brincando de pega-pega com a Catarina.”



Figura 156 - Desenho de Fabiano:
"Eu, Eduardo e Marcelo, jogando futebol. Time do Brasil e time contra o Brasil também."



Figura 157 - Desenho de Alexandre:
"Eu e minha namorada, a marina, estuda aqui de manhã. Estamos dando uma voltinha."



Figura 158 - Desenho e Benedito:
"Uma namorada e um namorado caminhando. (professora – e quem são estes? Pensou...e...) Eu e minha namorada, a Luiza, ela estudava comigo."



Figura 159 - Desenho de Joel:

“Brincando de paraquedas, eu fiz eu e a Patrícia. (professora – por que fez a Patrícia?) Porque ela é minha amiga.”



Figura 160 - Desenho de Mateus:

“Eu e a Catarina brincando de vampiro.”



Figura 161 - Desenho de Patrícia:

“Eu e o Mateus (professora – por que?) Porque eu sou amiga. Brincando de múmia cega.”



Figura 162 - Desenho de Matias:

“De mãos dadas passeando. Eu e a Elisabete. (professora – Por que fez a Elisabete?) Porque eu gosta dela, é bonita.”



Figura 163 - Desenho de Joana:

“Eu tô aqui dentro de casa. Elisabete (fora), Que não é certo namorar aqui na escola. (professora – e fora da escola pode é?) Quando é adulto é.”



Figura 164 - Desenho do Davi:

“Eu fiz eu e a Vitória. A gente está brincando de bola.”



Figura 165 - Desenho e Marcelo:

"Eu to aqui, sou goleiro. Campo de futebol, Fabiano, Eduardo, Fabiano e Eduardo jogando."



Figura 166 - Desenho de Eduardo:

"Eu fiz eu e a Vitória. (professora – por que você fez você e a Vitória?) Porque eu gosto dela. Desenhei meus músculos e a Vitória carregando uma placa com o meu nome, indo atrás de mim."



Figura 167 - Desenho de Lucas:

"Quando uma menina olha para alguém bonito. O sol de coração é para ficar bonito."



Figura 168 - Desenho de Cristiano:
"Meu pai soltando pipa."

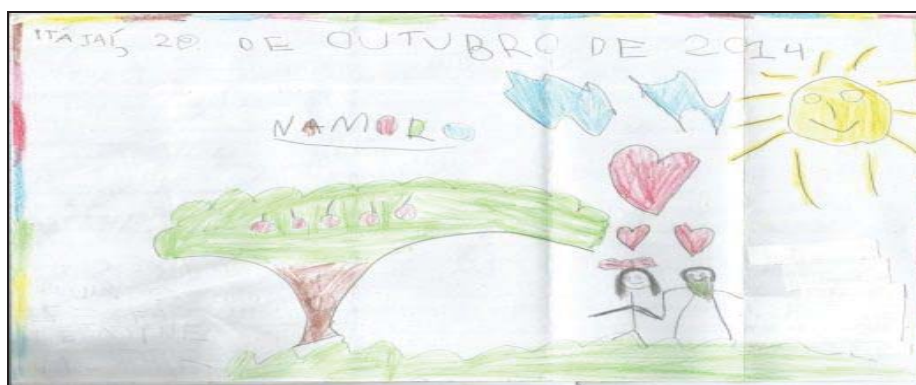


Figura 169 - Desenho de Sérgio:
"Eu tô dando a mão pra minha namorada – Soraia. (professora – você acha que tá na hora de namorar?) Acho."

Na conclusão desta atividade, podemos compreender que apesar de algumas crianças ainda representarem no desenho os seus prováveis ou pretenciosos namoros, nós já havíamos discutido e realmente houve meninas que foram punidas fisicamente a chineladas por comentar alegremente a sua mãe que estavam namorando, e assim, o que era apenas para ser um diálogo e uma oportunidade de conversa entre a família tornou-se um momento de dor, sem entender tal agressão, pois, as crianças estavam apenas falando sobre o que sentiam ao seus pais. Mas a partir deste momento compreenderam o namoro com outro significado, de algo ruim talvez e principalmente que deveria ficar longe desta ideia e do amiguinho que gosta de brincar.

Daí vem alguns questionamentos de qual seria o espaço da criança enquanto filho (a), e enquanto (a) neste emaranhado de contraposições, afinal, em que condições a criança está amparada pela família, pela instituição de ensino e pela sociedade?

É por vezes difícil, nos dias atuais, visualizar alguma certeza que nos lembre uma ruptura as situações contraditórias que caracterizam a condição da infância na atualidade e do quão é banalizado

e às avessas no contexto familiar as punições, humilhações e agressões. É verdade que no decorrer dos tempos muitas foram as construções sociais da infância. E que as transformações sociais e que avançam sobre as famílias, modificando seus modos de vida, de educar seus filhos (as).

8.1 O que está no pensamento das crianças, quando referem-se às atividades realizadas no Centro de Educação Infantil.

A exemplo da atividade realizada sobre a família, também vamos observar qual a percepção das crianças sobre o centro de educação infantil. Essa atividade pretende compreender o que está no pensamento das crianças, o que gostariam de fazer no centro de educação infantil.

As representações são muito bem elaboradas, são imagens relevantes que dizem respeito ao que estamos propondo. As crianças me surpreenderam todo o tempo da pesquisa, por suas rápidas percepções, suas agilidades em compor ideias, pensamento e competências crítico reflexivas, conforme pode ser observado e analisado. Lembrando que em nenhum momento este grupo de crianças envolvidas na pesquisa recebeu qualquer desenho pronto ou fotocopiado, todas as produções são espontâneas e resultado de nossos diálogos e suas percepções.



Figura 170 - Desenho de Vitória:
“Brincar de balanço com Catarina no parque.”

Parece que temos mudança na maneira de pensar o espaço educacional infantil, a Vitória vem expressando a vontade de brincar com sua amiga. Podemos observar que dentro do balão no desenho de Vitória está refletindo sua fala.



Figura 171 - Desenho de Cristiano:
"Brincar com Lucas."

Cristiano desenhou em seu balão que representa o pensamento, as brincadeiras com um amigo, começa a perceber que o centro de educação, passa de um lugar para estudar, na concepção das crianças, para um lugar para brincar com outras crianças como prioridade.

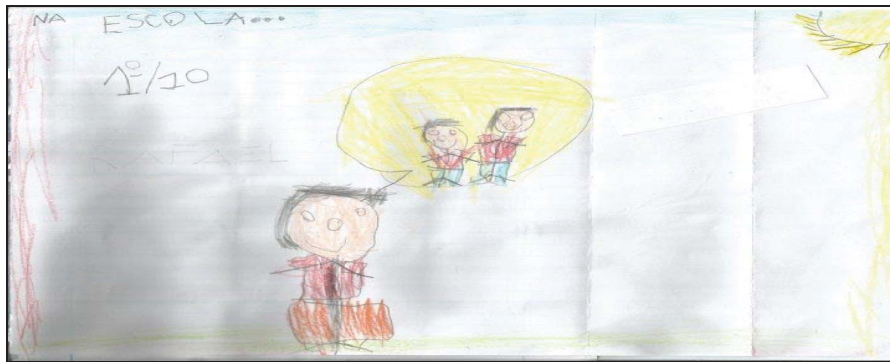


Figura 172 - Desenho de Benedito:
"Eu e Carlos brincando."

Os desenhos de Benedito também reconhecem a pré-escola como um lugar para brincar, para se divertir, um lugar para fazer amigos.



Figura 173 - Desenho de Soraia:
"Encher balões, fazer atividades."

No pequeno balão de Soraia registra os balões que as crianças gostam muito de brincar e lembra das atividades como opções para realizarem no centro de educação.



Figura 174 - Desenho de Alexandre:
"Jogar futebol com os amigos."

No desenho de Alexandre podemos observar que jogar bola com amigos é que está no pensamento do menino.

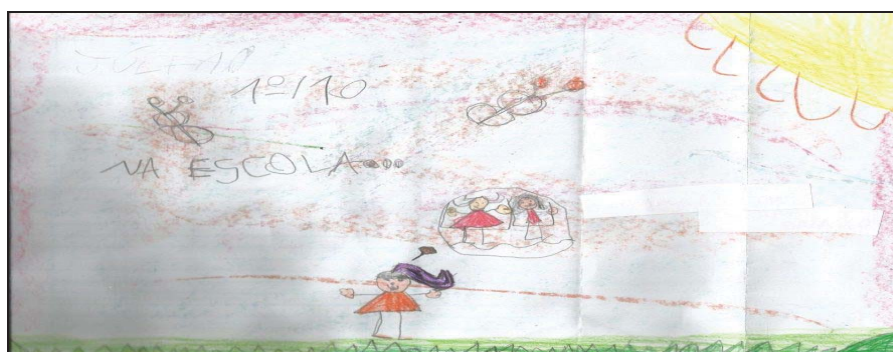


Figura 175 - Desenho de Catarina:
"Brincar com a Joana no balanço."

Para Catarina, o parque tem grande significado e procura evidenciar através da fala e do desenho.



Figura 176 - Desenho de Carlos:
"Tô brincando com o Benedito de encher balão."

Aqui volta a representação dos balões, acredito que também deve ter sofrido influências por conta de brincadeiras com balões que temos praticado no centro de educação.



Figura 177 - Desenho de Joana:
"Brincar de futebol com a Catarina e a Vitória."

Observa-se também o que estava no pensamento de Joana, que é brincar de futebol com as amigas, questões que as meninas até então não haviam falado, apenas os meninos falavam e jogavam futebol, sendo o futebol jogado por meninas há bastante tempo, inclusive no Brasil temos uma grande representante desse esporte que é a Marta. Mesmo não sendo tão badalado no Brasil em outros países como nos Estados Unidos, grande parte das meninas jogam futebol. Mostra no balão essa dimensão de gênero é bem interessante, pois muitas vezes as mães das meninas interferem sobre seus desejos indicando que não é apropriado a elas certas questões, inclusive no esporte.



Figura 178 - Desenho de Edson:
"Andar de skate, brincar com os amigos de tênis (jogo)."

O espaço educacional tornou-se também espaço de brincar para Edson, que coloca suas vontades no balão, expressa com desenho e confirma através da fala que quer brincar com amigos, traz novas propostas de jogar tênis que não vemos por aqui em nenhuma Instituição de ensino, nem mesmo nas particulares. O que parece ser para Edson uma possibilidade interessante.



Figura 179 - Desenho de Lúcia:

“Querida ver chuva, queria comer uma banana e maçã, queria ver borboletas, queria ver tv.”

Aqui nossa amiga Lúcia faz uma frase que nos parece poética, e nos faz lembrar o que ela gostaria definitivamente de fazer: coisas diferentes no espaço escolar. Que no lanche tenha banana e maçã, ver borboletas talvez aponte um ambiente rico em plantas e flores.



Figura 180 - Desenho de Guilherme:

“Fazer deveres, jogar bola na quadra da escola, brincar de carrinho.”

Apresentamos aqui o desenho de Guilherme que revela no seu pensamento a vontade de brincar na quadra da escola, essa escola que o menino faz referência é da escola que fica praticamente junto com o Centro de Educação Infantil, tem uma quadra coberta, tem uma quadra na areia e tem uma quadra de grama que visitamos muitas vezes para brincar. Guilherme menciona aqui o brincar de carrinho.



Figura 181 - Desenho de Davi:
"Gosto de jogar bola com o Silvio."

No desenho de Davi, observa-se o gosto pela bola, este gosto do menino já conhecemos do nosso dia a dia, eles brincam e gostam de bola.



Figura 182 - Desenho de Marcelo:
"Gosto de jogar bola com o Davi e o Eduardo."

É provável que vamos ter muitos desejos e desenhos voltados para o futebol, trata-se de um grupo de crianças, sendo os meninos em maior número e contamos ainda com um ano que acontece a copa do mundo no Brasil.



Figura 183 - Desenho de Eduardo:
"Brincar com Marcelo de futebol."

Mais uma vez o futebol tem marca registrada. O pensamento de Eduardo mostra muito nitidamente ele e outro amigo jogando bola.



Figura 184 - Desenho de Raul:
"Brincar com o Sérgio."

No desenho de Raul estão representadas as brincadeiras com outro amigo.



Figura 185 - Desenho de Mateus:
"Eu e Soraia enchendo balão."

Aqui um menino foge um pouco das bolas que correm pelo gramado e dá preferência a bola no ar, com uma amiga representa no seu desenho encher balões.

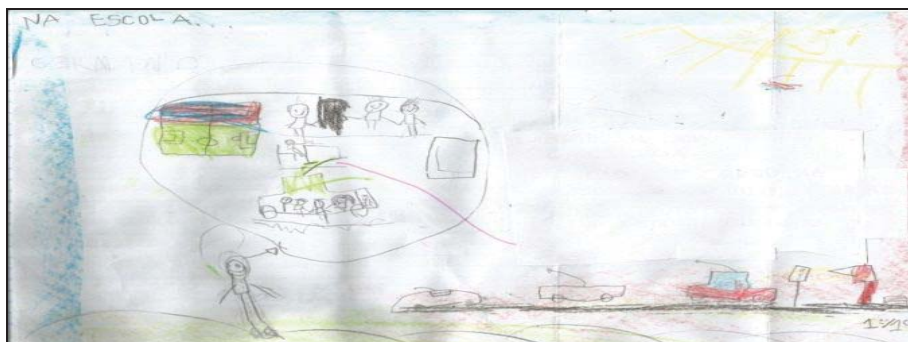


Figura 186 - Desenho de Silvio:
"Brincar com Matias, Alexandre e Catarina. Andar de carro na escola – carro de verdade. Futebol na quadra da escola do lado da nossa. Eu estudando."

Aqui apresentamos um pensamento complexo e inusitado pensamento, por exemplo andar de carro dentro da escola e quando eu falei a ele “o que?” “carro de verdade?” Silvio soltou um sorriso dos mais lindos, um jeito maroto e sapeca e confirmou “*é é carro de verdade*”, mas ao mesmo tempo marca presença formando um grupo de futebol e não esquece dos estudos, que afinal, ainda deve estar no pensamento dele, assim como ele muito bem representou.

Compreendo que todos os nossos diálogos, os nossos planejamentos, as atividades coletivas, as histórias contadas e observadas no livro, as canções, os filmes, passeios, as parcerias estabelecidas com as famílias, tudo isso fez com que as crianças percebessem o centro de educação com ricas possibilidades de aprendizagens, de brincadeiras sendo felizes nesse espaço e juntos aprender e ensinar muitas coisas e uns aos outros.

A exemplo de muitos outros estudos, reconhecemos esta investigação como inacabada. Sabemos que mais do que encontrar respostas, saídas para os variados desafios, ainda nos cabe alguns questionamentos. Que para outros investigadores, devem ir adiante de onde conseguimos chegar e fazer valer a força do investigador, para uma sociedade que se diferencie no que concerne a infância, deixando para trás resultados não tão alegres como encontramos ao identificarmos punições físicas às crianças e as mesmas serem banalizadas e legitimadas pela sociedade nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o reconhecimento da criança como sujeito de acção e de direitos é recente, pois, historicamente, ações normativas têm colocado as condições da infância e a defesa dos direitos da criança em debate e onde movimentos internacionais e nacionais têm sido relevantes para dar visibilidade aos problemas da infância e para a constituição de um corpo legal importante, tais como: a Declaração de Genebra em 1924, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989, a Declaração dos Direitos das crianças em 1959, a Constituição Brasileira em 1988 e por consequência o Estatuto da Criança e do adolescente em 1980, pautados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Impulsionados por estes debates, consideramos a grande contribuição da sociologia da infância para o aprofundamento de pesquisas e estudos que tem por concepções as crianças como actores sociais e as culturas infantis como norteadores da infância como grupo geracional, percebendo-as como sujeitos de conhecimento, com vez e voz. Afinal, as mudanças que estão por trás da participação da infância, tratam-se de grandes e profundas mudanças, alterando as relações geracionais.

Ao desenvolver a investigação observamos que através do diálogo com o grupo de crianças e delas com seus pares, da participação das crianças na organização do espaço, no planejamento e no desenvolvimento das actividades, as crianças reconhecem-se como sujeitos de direitos, com um estatuto social geracional próprio, sentem-se capazes, com autoestima, descrevem-se como crianças boas, inteligentes, lindas, legais, que respeitam e cuidam dos amigos (as), que fazem desenhos bonitos, gostam de todos, com bons sentimentos portanto, expressivas e ativas no contexto da educação infantil e no âmbito familiar. Os resultados da pesquisa reforçam estes pressupostos ao dar visibilidade às suas vozes e suas expressões no cotidiano de participação coletiva.

As crianças participantes desta investigação demonstraram ser conhecedoras das suas situações de vida como ninguém seria capaz de ser por elas ou para elas. O grupo de crianças relata suas vivências com as famílias, com a professora-investigadora e seus pares, possibilitando nossas percepções para suas visões de mundo, para a submissão à figura do adulto no seu cotidiano familiar e educacional, no entanto, tem suas percepções sobre como ocorre estas relações de submissão, seja no ambiente educacional ou familiar e para além destas percepções, as crianças relatam e emitem opiniões sobre situações que vivenciam.

Relembrando autores e estudiosos que deram sustentação ao desenvolvimento da parte teórica desta tese, da própria investigação e da análise dos dados que compõe este estudo, que especialmente

as falas das crianças vem ao encontro destes registros conclusivos. Como por exemplo, as visões dominantes dos adultos acerca do interesse das crianças pela escrita e leitura no início desta pesquisa. Importante destacar que nossos diálogos e compartilhamento de ideias e actividades foram permitindo o olhar das crianças para o brincar com um pouco mais de consideração, talvez um brincar sem culpa? Uma vez que segundo as próprias crianças o foco desta sala da pré-escola era de querer aprender a escrever e ler. Foram aos poucos percebendo os diferentes momentos dentro da rotina da instituição infantil, conforme escreve Manuela Ferreira (2004, p. 84) sobre o brincar:

(...) brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

Nesta investigação o percurso foi no direcionamento de uma prática que viesse ao encontro das necessidades das crianças, valorizando as particularidades da cultura infantil, aqueles momentos que as crianças brincam, interagem, vivenciam experiências e comunicam isso ao mundo, seja infantil ou adulto. Questões como estas, se relacionam estreitamente com a própria acção educativa dos profissionais da educação e com a organização da instituição infantil, o que também implica numa prática reflexiva contínua dos profissionais e da instituição.

As instituições infantis devem estar atentas para não cometerem equívocos, que segundo as palavras de Mollo-Bouvie (2005), podem ocorrer quando faz menção as instituições infantis, que surgem, justamente para cuidar e promover a qualidade do tempo com as crianças que ali se encontram, serem capazes de impor à criança coerções e outros absurdos ou até erros psicológicos, por conta de procedimentos estanques e das disputas que acontecem entre si, enxergando apenas o poder sobre algumas faixas etárias ou actividades.

A experiência profissional de muitos anos na instituição infantil, nos permite observar que poucas mudanças ocorreram na instituição infantil e que a mesma não acompanhou as mudanças que aconteceram na sociedade e na família. Que é premente um movimento coletivo de análise do atendimento as crianças, compondo um espaço onde a criança seja participativa, sujeito de direito e de acção sobre situações da vida e das suas relações. Ainda é visível uma incapacidade para perceber que a acção educativa não é um movimento solitário, mas a de uma equipa que atua em conjunto (Sarmiento, 2004b).

Esperamos que o respeito à criança seja um diferencial nos centros de educação infantil, que atendem diariamente crianças com histórias de vidas diferenciadas e por vezes marcadas por

indiferenças e ausências. Na instituição infantil, ainda estão evidentes as consequências de uma perspectiva pedagógica conservadora, presente nas relações, nos discursos, nos espaços. Dos dados recolhidos nesta investigação, foi possível constatar que muitas crianças no ambiente familiar estão expostas a um contexto de submissão, um autoritarismo conservador, que transcendem as relações familiares e podem ser percebidas pela ausência de conhecimentos sobre a infância.

Percebe-se o fato da banalização das punições físicas e emocionais contra as crianças, apontadas por elas, dentro do espaço doméstico, a ausência do respeito a sua condição de estar em desenvolvimento e fazer travessuras. Inúmeras situações que apenas ao ouvir a criança, pais e mães conseguiriam uma resolução que não chegasse ao castigo e a punição física. Este contexto de submissão é agravado pelo medo, insegurança, resultado de um estilo parental autoritário que nos dias atuais deveria ser substituído por um estilo parental participativo, democrático, onde ouvir a criança pudesse ser o ponto de partida na hora de um conflito doméstico.

É perceptível nas falas e nas atividades que as crianças desenvolveram que depreendem os erros cometidos por seus pais e mães quando aplicam as punições físicas. Estas punições acompanham humilhações, dor, sentimento de incapacidade para resolver uma situação em conflito. As crianças revelam que dificilmente são ouvidas pelos seus pais e mães e que os mesmos, revestidos de um estilo parental autoritário, nem permitem o diálogo.

Desta maneira, desconhecendo um estilo parental participativo, democrático, que ouve a criança e leva em consideração seus argumentos, necessidades, anseios, dificuldades em lidar com determinadas situações que comumente levam às punições físicas. Algumas crianças entenderam no decorrer destas experiências no lar, que o melhor é “ficar quieto no canto”, conforme a fala de uma criança, para não sofrer as punições físicas e emocionais aplicadas por pais e mães.

As punições físicas denunciadas pelas crianças neste estudo, onde o espaço familiar pode ser cruel, reforçam a importância dos estudos que segundo Montandon (2006), é relevante estudar e identificar o que as crianças pensam e sentem das experiências vividas no contexto familiar, uma vez que os estilos parentais influenciam o desenvolvimento das crianças e a sua condição de assumir a multiplicidade de papéis, enquanto filhos(as) e alunos(as).

Os resultados desta pesquisa alertam para a necessidade de políticas públicas voltadas para a família e para a infância, por instituições educacionais engajadas, com profissionais da educação comprometidos com a qualidade no atendimento as crianças. Importa ainda, dar atenção ao fato mencionado por Vilarinho (2004), cujo *adultocentrismo* está presente nas políticas públicas direcionadas para a infância, justamente por serem elaboradas segundo o interesse dos adultos, sem a participação das crianças. As políticas públicas destinadas para a resolução das questões que afectam

a infância, nem sempre levam em consideração as crianças como actores sociais e as diversas e desiguais condições da infância.

É preciso acontecer um movimento de todos, estudiosos, pesquisadores, famílias, profissionais da educação, governos, sistemas educacionais, políticas públicas, crianças e sociedade em geral, para dar visibilidade às crianças e aos problemas que vem enfrentando este grupo geracional, dando espaço a ideia de que a criança é um agente importante de transformação cultural na sociedade.

Desejamos que as contribuições deste estudo, compreendendo esta investigação como inacabada, mas que traz contributos para um movimento pela infância e os desafios a serem enfrentados pelas crianças na atualidade. Sabemos que mais do que encontrar respostas ou saídas para estes desafios que envolvem vários segmentos, ainda tem um longo percurso. Esperamos que para outros investigadores, esta pesquisa possa se tornar um ponto de partida, o fato de chegarmos até aqui, e assim, fazendo valer a força do investigador, para uma sociedade que se diferencie no cuidado as questões relacionadas a criança, compreendendo que: **“As crianças não podem ser deixadas para trás”**, conforme a fala de uma criança nesta investigação.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Alderson, P. (1995). Listening to children: ethics and social research. Barkingside: Barnardo's.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In P. Christensen and A. James (eds) Research with Children. London: Falmer.
- Alderson, P.; Phillips, B. (2003). Beyond 'anti-smacking': challenging parental violence and coercion. *Cadernos de Pesquisa*, n.5, pp. 175.
- Alderson, P. (2003). Direitos e Ritos Institucionais: um Século de Infância. Lição Professorial Inaugural. Instituto de Educação, na Universidade de Londres: Londres.
- Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras: Os Efeitos dos Direitos de Participação na Metodologia de Investigação. In the P. Christensen & A. James (orgs.). Investigação com Crianças: Perspectivas e práticas, Porto: Ediliber, n.150, pp. 261-280.
- Almeida, A. N. (1999). Sombras e Marcas: os Maus-Tratos às Crianças na Família. *Análise Social*, pp. 91-121.
- Ariès, P. (1981). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar.
- Barbosa, H. E.(2007). A Construção histórica do sentimento de Infância. Goiânia. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pdf. Acesso em 25 de março de 2016.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* , pp. 349–378. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benjamin, W. (1984a). A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora Summus.
- Benjamin, W. (1984b). Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus.
- Bogdan, R.; Bilken S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a theory of practice. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu P.; Passeron, J. C. (1977). Reproduction in education, society, and culture. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bruschini, C. (2000). Teoria crítica da família. *Caderno de Pesquisa*, n.2, pp. 98-103.
- Burr, W. R., Hill, R., Ney, F. I. & Reiss, I. L. (1979). Contemporary theories about family. New York, NW: Free Press.
- Cambi, F. (1999). História da pedagogia. São Paulo: UNESP.
- Carvalho, E. M. G. (2003). Educação Infantil: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus.

Castilho, G. (1998). La didáctica de la educación infantil. Proyecto Docente e Investigador de Catedrática de Facultad. Universidad de Málaga, Espanha.

Chamboredon, J.C.; Prévot, J. (1982). O ofício de criança. In: Grácio, S.; Stoer, S. Sociologia da Educação II. Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 51-77.

Christensen, P. e James, A. (2005a). Pesquisando as crianças e as infâncias: culturas de comunicação. Investigação com crianças: perspectivas e práticas, Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp. 13-20.

Christensen, P. & James, A. (2005b). Diversidade e Comunicabilidade na Infância: Algumas Perspectivas Metodológicas. Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, pp. 18-25.

Coménio, J. A. (1976). Didáctica Magna. Lisboa: 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2000). (2ª ed.). São Paulo, SP: Editora Iglu.

Corsaro, W. A. (1993). A Reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação & Sociedade*, n. 91, pp. 111-131.

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2002). A Reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação. Sociedade e Cultura*, n.17, pp. 113-134.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. Müller, F.; Carvalho, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, pp. 31-50.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed.

Crousaz, J. P. (1722). *Traité l'éducation des enfants*. In Vilarinho, M. E. (2000a). “Políticas de Educação Pré – Escolar em Portugal” (1977 – 1997). Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional.

Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959 (1959). UNICEF.,

Disponível em:

http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em Junho 2015.

Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948 (1948). UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em Junho de 2015.

Delgado, A. C. C. & Muller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 4, pp. 161-179.

Delgado, A. C. C.; Muller, F. (2013). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª Reunião anual da Anped. Anais... Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 13 dez. 2019.

De Mause, L. (1991). História de la infância. Madri, Alianza. Universid.

Denzin, K. D. & Lincoln Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Michigan: Sage Publications

Devine, C.; Hansen, R. C.; Wilde, R. (2007). Direitos Humanos. Referências Essenciais. Editora USP. São Paulo.

Dewey, J. M. (1940). Edication as politic. Edication today. New York: G.P. Putnam 's Sons. Van Rees Press.

Donzelot, J. (1986). A polícia das famílias. Rio de janeiro: Edições Graal Ltda.

Draibe, S. (2005). As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas para a década de 90, Brasília: IPEA/IPLAN.

Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.5, pp. 222-231.

Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Paris: Seuil,

Egan, K. (1994). O uso da narrativa como técnica de ensino. Portugal: Dom Quixote.

Fernandes, N. e Tomás, C. (2011). Abordagens etnográficas com crianças: dilemas metodológicos e éticos. Comunicação apresentada no Seminário internacional Pesquisa e Infância: desafios que as crianças lançam à etnografia, FPCE, Universidade do Porto, 4 de Novembro.

Ferreira, M. (2004). A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Porto: Afrontamento.

Ferreira, M. Editorial. (2002). Educação, Sociedade & Culturas, pp. 7-12.

Ferreira M. (2010). "Ela é nossa prisioneira!" Questões teóricas, epistemológicas e éticas metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, pp. 151-182.

Ferreira M. (2005). Branco Demasiado ou ...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In Sarmento, M.J.; Gouveia, M.C.S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, pp. 143-162.

Froebel, F. (1896). The education of man. In: Harris, W.T.(Ed.). *The international series*. New York, pp.34-56.

Gaitán, Lourdes. (2006). Sociologia de la infância: análisis e intervenion social. Madrid. Editora Sintesis.

- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, n.14, v.2, pp.03-11.
- Geertz, C. (2008). A interpretação das culturas – 1ª ed. 13ª impressão – R.J. LTC.
- Giddens, A. (1989). A constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes.
- Goldman, L.; Emmison, M. (1987). The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. *Childhood*, pp. 325 -342.
- Graue, M. E. & Walsh, J. D. (2003a). Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, E; Walsh D. (2003b). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hendrick H. (1990). Constructions and Reconstructions of British Childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. In James, A. e Prout, A. (org) Construting and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood. London: The Falmer Press, pp. 35-96.
- Inkeles, A. (1968). Society, social structure and child socialization. In: Socialization and Society J. A. Clausen. Boston: Little Brown and Co.
- James, A; Jenks, C.; Prout, A. (1998). Theorizing childhood. New York: Teachers College Press.
- James, A.; Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. 3ª ed. London
- James, A. (1997). Constructing and Reconstructing Childhood. London: Falmer Press.
- James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998). Theorizing Chilhood. New York: Teachers College Press.
- James, A.; Prout, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A.; Prout, A. (orgs.) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, pp. 7 - 34. London: The Falmer Press.
- Kaslow, F. (2001). Families and family psychology at the millennium. *American Psychologist*, pp. 37-46.
- Kohan, W. O. (2003). Infância: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kramer, S. (2006). A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez.
- Lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em setembro de 2015.
- Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014 (2014). Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13010-26-junho-2014-778958-norma-pl.htm>. Acesso em setembro de 2015.

Lei n. 5.452, de 01 de maio de 1943 (1943). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em outubro de 2015.

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em outubro de 2015.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em Novembro de 2015.

Lima, R. C. (2005). Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Locke, J. (1973). Ensayo sobre el gobierno civil. Madrid: Aguilar

Luz, I. R. da. (2008). Contribuições da sociologia da infância à educação infantil. *Revista paideia*, n.22, pp. 23-34.

Marchi, R. de C. e Sarmiento, M. J. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, pp. 91-113.

Marchi, R. de C. (2007a). A Radicalização do Processo Histórico de Individualização da criança e a “crise social” da Infância. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau.

Marchi, R. de C. (2007b). Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tese de Doutorado em Sociologia Política.

Marchi, R. de C. (2010a). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, n.1, pp. 183-201.

Marchi, R. de C. (2010b). A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, n. 2 pp. 1-18. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em Junho de 2017.

Marx, Karl. (1978), L' organization des premiers savoir-faire: *Child Development*, pp.1-11.

Maurás, M. e Kayayon, A. (1994). Apresentação. In Kaloustian, S. M. (Org.). Família brasileira: a base de tudo. Brasília: UNICEF: Cortez Editora, 2000.

Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In Christensen, P., James, A. Investigação com crianças: perspectivas e práticas: Porto, pp.123-141.

Mioto, R. C. T. (1997). Família e Serviço Social: contribuições para o debate. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 55, pp.114-129.

Mistral, G. (1938). Biblioteca y escuela. *Revista de Educación*, pp. 72 -80.

Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*. Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças, n. 91 pp. 391-403.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*. Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças, pp. 391- 403.

Montandon, C. (2006). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, n.91, pp. 25-64.

Montessori M. (1957). Ideas generales sobre mi método. 2ª ed. Buenos Aires: Losada.

Montessori M. (1965). Pedagogia Científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant.

Morin, E. (2001). O método 4. As idéias. Tradução de Juremir Machado da Silva. Título original: La Méthode, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. Porto Alegre: Sulina.

Neves V. A. F. (2010). Tensões contemporâneas no proceso de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso. Tese (doutorado em educação) – Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Newell P. (2006). Trade and environmental justice movemensts: taking, stock, moving forward. *Environmental Politics*, pp.656-660.

Nogueira, M. ; Romanelli, Zago N. (2003). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, 2 ed. Petrópolis: Vozes.

O’Kane, C. (2005). O Desenvolvimento de Técnicas Participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: Christense, Pia; James, Allison. *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinette, pp. 143 – 169.

Oliveira, Z.M.R de. (2002a). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Oliveira, Z.M.R de. (2002b). Creches; crianças, faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, Z. M. R. (2004). Entender o outro...exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. São Paulo: Cortez.

Parsons, T., & Bales, R. F. (1995). Family, socialization and interaction process. New York: The Free Press.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (2001). Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Perrenoud, F. (1981). "Aller à l' école, est-ce vivre ou se préparer à l' avie?", Textos livres. *Rapsodie*, n.5, pp. 5-10.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Coleção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora LDA.
- Perrenoud P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Asa.
- Piaget, J. (1973). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget J. (1978). *A psicologia da criança do nascimento a adolescência*. Lisboa: Morais.
- Pinto, M. (1997). *A Infância como Construção Social*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Plaisance, E. (2004). Por uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, n. 86, pp. 221-241.
- Plaisance, E. (2005). Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação e Sociedade*, n. 86, pp. 405 - 417.
- Política Nacional de Educação Infantil (2010). *Revista Criança*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf
- Prout, A. (2004). *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Prout, A. (2005a). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge Falmer.
- Prout, A. (2005b). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, pp. 321-341. *Research Article*. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>. Acesso em 18 de Setembro de 2016.
- Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: 24ª Reunião da ANPED, Caxambu-MG. CD-ROM COMEMORATIVO 25 ANOS ANPED.
- Quinteiro, J. (2004). O direito à infância: por uma educação contra a barbárie. In: Sarmiento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz. (Org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, pp. 163-179.
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: The international project childhood as a social phenomenon. *Childhood*, n. 1, pp. 119-124.
- Qvortrup, J. (1995). From Useful to Useful: The Historical Continuity in Childrens 's Constructive Participation. *Sociological Studies of Children*, pp. 49-76.

Qvortrup, J. (1999). Crescer na Europa – Horizontes actuais dos Estudos sobre a Infância e a Juventude. A Infância na Europa: novo campo de Pesquisa Social. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Ramos, M^a C. A. (2002). Educación Familiar: uma proposta disciplinar y curricular. Málaga. Editora ALJIBE.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998). Brasília, DF: MEC/SEF.

Rocha, E. A. C. (2008). 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. 30^a ed. zero a seis, Florianópolis, pp. 52-65.

Rosemberg, F. Mariano, C.L.S. (2010). A Convenção Internacional sobre os direitos da Criança: debates e tensões. Cadernos de Pesquisa, n. 141, pp. 693 – 728.

Rousseau, J-J. (1985). Emilio ou da educação. São Paulo: Editora Edipro.

Rousseau, J-J. (1991). Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 5^a ed. São Paulo. Ed. Nova Cultura, (Coleção os pensadores, 6), pp. 215-320.

Santos, S. V. S. Dos (2014). Sociologia da Infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. Educação em perspectiva, Viçosa, n. 1, pp.117-139.

Santos, J. D. F. dos. (2007). As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória do Brasil. Histedbr, ed. 28. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/28/art15_28.pdf. Acesso em 12/09/2015.

Sarmiento, M. J.; Pinto, M. (1997). As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (Coord.). As crianças: contextos e identidades. Portugal, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, pp. 7-30.

Sarmiento, M. J. (2000a). O Estudo de caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação, pp.137 - 179. Rio de Janeiro: 2^a ed. Lamparina.

Sarmiento, M. J. (2000b). Lógicas de Acção nas Escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmiento, M. J. (2000e): Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas, Controvérsias. Sociedade e Cultura 2^aed. *Cadernos do Nordeste, Série Sociologia*, pp. 145-164

Sarmiento, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In Regina Leite Garcia (org). Em defesa da Educação Infantil, pp. 13-28. Rio de Janeiro: DP&A.

Sarmiento, M. J. (2003a). Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED.

Sarmiento, M. J. (2003c). O que Cabe na Mão...Proposições para uma Política Integrada da Infância. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, pp. 73-85. Porto: Porto Editora.

- Sarmiento, M. J. (2004a). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmiento M. J. e A., Cerisara. A. (2004). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação, Porto: Edições Asa, pp. 9-34.
- Sarmiento, M. J. (2004b). Essa Criança que se desdobra.... *Revista Pátio: Educação Infantil*, n. 6 pp.14-17.
- Sarmiento, M. J. (2006). Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. Relatório da Disciplina. Braga, Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, pp. 85-103.
- Sarmiento, M. J. (2007a). Conhecer a Infância: os Desenhos como Produções Simbólicas. Lição de síntese de provas de agregação. Universidade do Minho, Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J. (2007b). Culturas Infantis e Interculturalidade. In: Dornelles, Leni Vieira. Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2008). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Alarcão, I., Miguéns M. I (coord.). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos: actas do seminário. Lisboa. Braga: Universidade do Minho, pp. 68-90.
- Sarmiento, M. J. e Marchi, R. de C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, n. 4, pp. 91-113.
- Sarmiento, M. J. (2011a). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Martins F. A. J; Prado, P. D. (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, pp. 27-60.
- Sarmiento, M. J. (2011b). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, PPGE/ME FURB, n.3, pp. 581-602.
- Sirota, R. (1993a). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*. Institute National de Recherche Pédagogique, n. 104, pp. 85-108.
- Sirota, R. (1993b); Perrenoud, F. (1995). Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Porto: Porto Editora.
- Sirota, R. (1994). A Escola Primária no Cotidiano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sirota, R. (2000). A Escola Primária no Cotidiano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sirota, R. (2001). "Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar". *Cad. Pesquisa online*. 2001, n.112, pp. (7-31). ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.
- Sirota R. (2005). L' enfant acteur ou sujet dans la Sociologie de l'Enfance: evolution des positions théoriques au travres du prisme de la socialization, pp. 45-62.
- Soares, N. F. (2006a). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, n. 1, pp.25-40.

Soares N. F. (2006b). Outras infâncias. A situação social das crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores. Braga: Universidade do Minho – CEC.

Trabalho Infantil, Migrações, Exploração de Crianças, Seminário Guimarães (2016). Anais... Conclusões. Seminário. Auditório da Fraterna – Centro de Comunicação e Solidariedade Social. Guimarães, 6 de Junho de 2016. Disponível em:

<http://www.cnasti.pt/cnasti/documentos/publicacoes/1465661676.pdf>. Acesso em 04 dez. 2019.

Thorne, B. (1993). Gender play: Girls and boys in school. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press

Tomanovic – Mihajlovic, M. (2000). Yong people's participation within the Family: Parents' accouts. The International jornal of children's Rights, n.8, pp. 151 – 167.

Trevisan, A. L. (2006). Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. Educação & Realidade, n.1, pp. 23-26.

UNICEF. (2005). Childhood Under Threat. New York: Unicef Press.

Valle, L. de D. (2010). Fundamentos da educação infantil. Curitiba: Fael editora.

Vequi, V. P. (2010). Educação Familiar: dimensões afetiva, cognitiva e de socialização das crianças. Itajaí: Casaberta.

Vilarinho, M. E. (2000a). “Políticas de Educação Pré – Escolar em Portugal” (1977 – 1997). Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional.

Vilarinho, M. E. (2000b). “Somos Gente! As crianças entre a família, o Estado e a Sociedade”. Fórum Sociológico, dossiê: as cores da infância, n. 3/4, pp. 95-112.

Vilarinho, M^a E. (2003). “As crianças e os (Des)Caminhos e desafios das Políticas Educativas para a Infância em Portugal” in Manuel Sarmiento & Ana B. Cerisara (org) Crianças e Miúdos Perspectivas Sociológicas da Infância e Educação. Porto: Asa, pp. 209-247.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1991). Obras escogidas. Madrid: Visor. (Conferências sobre psicologia).

Vygotsky, L.S. (1994). A formação social da mente. São Paulo: 7^a ed. Martins Fontes.

Walsh D.; Graue E. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndice A

Registros fotográficos realizados pelas crianças – arrumando cabelos



Figura 187 – Arrumando cabelos.



Figura 188 – Arrumando cabelos.



Figura 189 – Arrumando cabelos.



Figura 190 – Arrumando cabelos

Apêndice B

Registros fotográficos realizados pelas crianças - encontro com as famílias



Figura 191 - Encontro com as famílias.



Figura 192 - Convite da festa da família.



Figura 199 - Desenho de Elisabete.



Figura 200 - Desenho de Carlos.



Figura 201- Desenho de Cláudio.



Figura 202- Desenho de Soraia.

1ª FESTA DA FAMÍLIA	
OFICINAS:	
- DESENHO E PINTURA:	REFEITÓRIO/ RESPONSÁVEL:
- JOGOS GIGANTES:	DENTRO DO CERCADINHO/RESPONSÁVEL:
- JOGOS DE MESA:	REFEITÓRIO/ RESPONSÁVEL:
- CIRCUITO E COMPETIÇÕES :	NA RUA/RESPONSÁVEL: RITA E AUXILIARES:
- SALA DE NUTRIÇÃO:	SALA DO JARDIM II RESPONSÁVEL:
- SALA DA FISIOTERAPIA:	SALA MATERNAL I/RESPONSÁVEL:
- BEBEDOTECA:	SALA DO BERÇÁRIO/RESPONSÁVEL:
- SALA DA ENFERMAGEM:	SALA DO PRÉ/RESPONSÁVEL:
- SALA DE COSMETOLOGIA E ESTÉTICA:	SALA DO JARDIM I/ RESPONSÁVEL:
- BALCÃO DA CIDADANIA:	SALA DA DIREÇÃO/RESPONSÁVEL:
OBS: AS ATIVIDADES DEVEM SER ORIENTADAS PARA QUE HAJA PARTICIPAÇÃO SEMPRE DOS PAIS COM SEUS FILHOS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS.	

Figura 203 – Programação da Festa da Família.



Figura 204 - Desenho de Joana.



Figura 205 - Desenho de Mateus.



Figura 206 - Desenho de Elisabete.



Figura 207 - Alexandre, Davi e Vitória.



Figura 208 - Eduardo e Catarina

Apêndice C – As crianças brincando na sala de atividades.



Figura 209 - Brincando na sala de atividades.



Figura 210 - Brincando na sala de atividades.



Figura 211 - Brincando na sala de atividades.



Figura 212 - Brincando na sala de atividades.



Figura 213 - Brincando na sala de atividades.

Apêndice D – Passeios Fora do Centro de Educação: Clube de Futebol



Figura 214 - Chegada do grupo no Estádio.



Figura 215 - Crianças correndo pelo Estádio.



Figura 216 - Crianças na torcida.



Figura 217 - Crianças conhecendo a história do Clube.



Figura 218 – As crianças realizam uma entrevista.



Figura 219 - Desenho de Matias sobre o passeio.



Figura 220 - Crianças no ônibus.



Figura 221 – Crianças visitam exposição.

Apêndice F – Atividade de releitura da obra de arte observada – Crianças escolheram a Bandeira do Brasil e as famílias participam.



Figura 222 - Atividade coletiva, releitura da Obra de Arte.



Figura 223 - Atividade coletiva, releitura da Obra de Arte.



Figura 224 - Atividade coletiva com a participação da família.

Apêndice G – Passeio na casa da professora – muitas brincadeiras



Figura 225 - Crianças assistindo filme.



Figura 226 - Crianças brincando na área da casa.



Figura 227 - Crianças brincando com jogos

Apêndice H - Tema Folclore – as crianças constroem esquema para compreenderem as lendas folclóricas brasileiras e divertem-se com os personagens

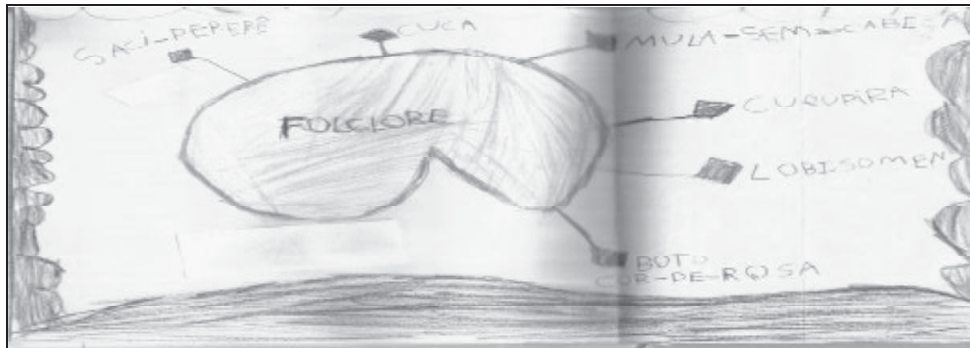


Figura 228 - Desenho da Catarina.

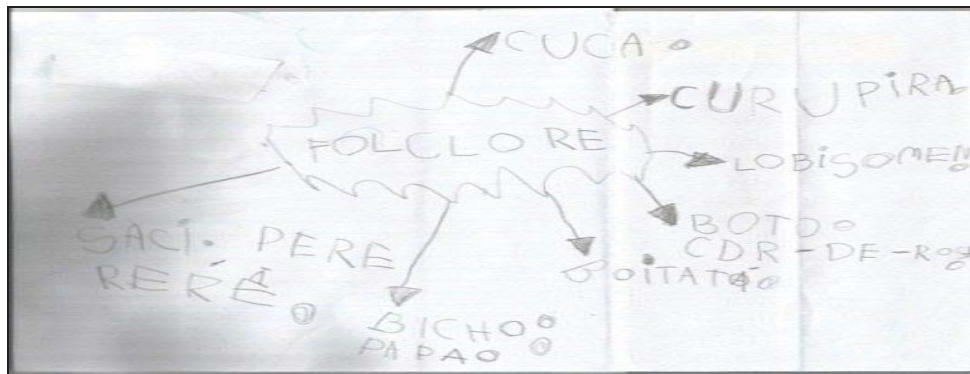


Figura 229 - Desenho de Sérgio.



Figura 230 - Desenho de Cristian
Saci – Pererê.



Figura 231 - Desenho de Mateus
Mula sem-cabeça.

Apêndice I – As crianças encontram um caracol na sala de atividades –
um potencial de descobertas



Figura 232 - O caracol.



Figura 233 - Crianças olham o caracol.



Figura 234 - Desenho de Matias

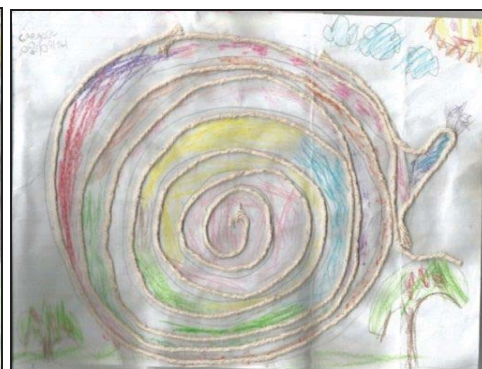


Figura 235 - Desenho de Marcelo.



Figura 236 - Atividade de Cristiano



Figura 237 - Atividade de Elisabete.



Figura 238 - Desenho de Elisabete



Figura 239 - Desenho de Matias



Figura 240 – Desenho de Benedito – escolha do nome para o caracol. Conforme pode ser observado o registro no desenho, o nome eleito foi Neymar.



Figura 241 - Desenho de Mateus. Devolvendo Neymar – o caracol, ao seu habitat natural



Figura 242 - Matias e Carlos escrevem a palavra caracol no quadro



Figura 243- Matias a esquerda e Carlos a direita festejam a escrita



Figura 244 – Matias escrevendo caracol



Figura 245 – Catarina escrevendo caracol.

Apêndice J – Atividades coletivas para exposição no Centro de Educação sobre o Direito das Crianças



Figura 246 - Fabiano e Eduardo.



Figura 247 – Atividade coletiva.

Apêndice K - Brincadeiras ao ar livre no Centro de Educação Infantil.



Figura 248 - Brincando com balões



Figura 249 - Eduardo e Sérgio.



Figura 250 - Eduardo e Vitória



Figura 251 - Brincando na areia.



Figura 252 - Futebol no campo.



Figura 253 - Brincando no campo de futebol.



Figura 254 - Fabiano e Sérgio.



Figura 255 - Outras brincadeiras.



Figura 256 - Brincando na rua.



Figura 257 - Brincando na rua.



Figura 258 - Brincando na rua.



Figura 259 - Brincando na rua.



Figura 260 - Encerramento das atividades com troca de presentes.

Apêndice L – Consentimento escrito pelas crianças para autorizarem a investigação

CONSENTIMENTO

EU JOÃO ACEITO PARTICIPAR DA

PESQUISA DA VILMARA

MARÇO 2014

CONSENTIMENTO

EU GABRIEL ACEITO PARTICIPAR DA

PESQUISA DA VILMARA

MARÇO 2014

DAVIMAR PEREIRA

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Apresentação da Investigação para pais, mães e responsáveis das crianças da pré-escola do Centro de Educação Infantil, para obtenção do título de Doutora em Sociologia da Infância.

Braga – Portugal – Europa
Fevereiro de 2014

Pesquisadora Vilmara Pereira
Orientadora Emília Vilarinho

Princípios

- A importância desses estudos e pesquisas para revelar o que expressa a criança sobre a sua própria infância e sua participação na sociedade através da família e da escola.
- O lugar da criança enquanto filho (a) e aluno (a) nos dois contextos família e escola.

Objetivos

- Uso de materiais unicamente para investigação – (diálogos, entrevistas, imagens – fotografias, expressões gráficas).
- Devolução da pesquisa no término da mesma.

Metodologias

- Observação e registro das crianças em contexto de pesquisa.
- Conversas informais com as crianças
- Entrevista com pais, mães ou responsáveis
- Expressões gráficas individuais e coletivas das crianças
- Imagens relevantes para a investigação

Preocupações Éticas

- Informação para as crianças sobre o estudo realizado. A pesquisa que vai envolvê-las e a participação consciente da criança através do consentimento delas mesmas.
- Junto as famílias – pais, mães ou responsáveis obter autorização das crianças para este estudo.
- Observância das questões de anonimato. As expressões gráficas, diálogos e imagens recebem outra identificação na pesquisa que estará na Tese.
- As imagens utilizadas serão apenas para fins da investigação, publicação da Tese, artigo em revista ou livro.

Itajaí, fevereiro de 2014.

Ass.:

Apêndice N – Comunicado para pais e Mães sobre a investigação

Comunicado aos pais, mães e responsáveis pelas crianças da pré-escola sobre a pesquisa.

Compreender como as crianças significam seu papel de filho (a) e de aluno (a) no dia a dia, no contexto familiar e escolar é aqui nosso objetivo descobrir. Afinal como a criança, sujeito de direito, de conhecimento, de participação na família e no CEI (Centro de educação infantil) representa essa participação.

Haverá nesse estudo diálogo com as crianças seguidos de registros, lembrando que esses diálogos são informais, dentro do contexto diário de atividades e brincadeiras das crianças ou enquanto brincam com outras crianças. Seguidos de registros gráficos e imagens fotográficas que podem se dar de forma individual e coletiva, desde que sirvam aos propósitos da pesquisa.

Explicando isso, peço a colaboração dos senhores (as) para que autorizem a participação dos seus filhos (as) através da autorização anexa a este comunicado. Garantindo ao final da tese, já organizada, o resultado da pesquisa que seus filhos (as), fizeram parte.

Muito obrigada,

Atenciosamente,

Vilmara Pereira

Apêndice O – Autorização de Pais e Mães sobre a participação das crianças na investigação

Autorização dos pais, mães e responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa

Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança Autorização de pais, mães ou responsáveis para a participação da criança na pesquisa.

Eu.....responsável pelo (a) aluno (a)....., que participa da sala de atividades da pré-escola deste centro de educação infantil, por isso, declaro que autorizo meu filho (a) a participar da pesquisa de Doutorado neste ano de 2014, que tem como título “Infância, Família e Escola, significados atribuídos pelas crianças aos seus papéis de filho (a) ou aluno (a). Realizada pela professora e pesquisadora Vilmara Pereira, sob orientação da Professora Doutora Emilia Vilarinho.

Declaro ainda ter sido informado (a) dos princípios e objetivos da investigação e das preocupações que envolvem a pesquisa e principalmente no que se refere ao uso das imagens adquiridas no processo de investigação.

Fevereiro de 2014

Apêndice P – Declaração de Devolução dos Resultados da pesquisa

Declaração de Devolução dos Resultados da pesquisa

Declaro que a pesquisadora Vilmara Pereira, apresentou no mês de dezembro de 2014 os resultados da pesquisa realizada na sala de atividades da pré-escola onde meu filho (a) frequenta e portanto, fez parte da pesquisa.

..... Dezembro de 2014.

Assinatura