

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANA MARIA CANTOS

**O REI ESTÁ NU: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS  
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANA MARIA CANTOS

**O REI ESTÁ NU: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Maria Carolina Bovério Galzerani.

CAMPINAS  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C168r

Cantos, Eliana Maria, 1966-

O rei esta nu: problematizando as práticas na educação infantil / Eliana Maria Cantos. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Creches. 3.  
Infância. 4. Experiência. 5. Educação das sensibilidades. I.  
Galzerani, Maria Carolina Bovério, 1949- II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-131-BFE

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CAROLINA BOVÉRIO GALZERANI

-----

2ª LEITORA: PROFA. DRA. MARIA SILVIA DUARTE HADLER

-----

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso com todo o meu amor a Antonio Carlos de Lima. - Você “Nego” me ajudou a fazer uma tarefa que seria só minha: a de descobrir que eu era capaz! E eis-me aqui!

## **Agradecimentos**

Muitas pessoas passam pela nossa existência, algumas deixam marcas profundas, e não seria diferente nessa fase tão importante de minha vida!

Agradeço à “Fonte da Vida”, a oportunidade de estar aqui nesse planeta, podendo vivenciar intensas experiências. Para estar aqui precisei de duas pessoas para lá de especiais pelas quais sinto profunda gratidão: minha mãe Maria Rita de Jesus Cantos e meu pai João Sette Cantos; obrigada por me concederem a oportunidade de nascer de vocês nesta belíssima família e por cuidarem de mim da melhor maneira e sempre com muito amor. Obrigada mamãe e papai! Obrigada por compreenderem minhas ausências quando estava nessa produção.

Ao meu filho Hugo Cantos de Almeida, por ter nascido de mim, por todas as nossas experiências juntos. Você veio e as coisas mudaram a ordem instituída, mas sempre é tempo de retomar, pelo menos enquanto estamos por aqui. A inversão do modelo de vida estabelecido pela sociedade não torna a trajetória menos valiosa, nem tampouco menos prazerosa. Assim foi feito então!

Ao Antonio Carlos de Lima, “meu bem”, parceiro, meu amor, que tanto me incentivou a voltar a estudar e muito contribuiu para que isso fosse possível, agradeço imensamente que você tenha feito com que esse meu lado estudante se revelasse e se expressasse. Foi um trabalho árduo, mas você com toda a sua meiguice e ternura conseguiu!

Ao Luiz Eurípedes da Silva (1946-2005), pela amizade, os valiosos ensinamentos e sua presença tão especial!

À Lucia Ivone Ribeiro querida, que vez ou outra me falava com aquele jeitinho para que eu estudasse, e que me ensinou muitas lições de educação das sensibilidades.

À Ana Cláudia Calderon, que me inspirou com sua garra de estudante e educadora, por tantos livros, mas acima de tudo pela nossa grande amizade!

À Vera Lúcia do Nascimento, pela companhia e inspiração no trabalho e pela vibração quando ingressei na Universidade.

À querida Paula Ferreira de Souza Agrella pela paciência, amizade, companhia de faculdade, do ônibus, uma pessoa sempre presente em minha vida. Muitíssimo obrigada pelas suas preciosas contribuições, seu incentivo e pela admiração pelo meu modo de ver a Educação Infantil.

À Lais Fernanda da Silva pela amizade que construímos dentro e fora da Unicamp e pelo “incentivo-empurrão” que sempre me deu, e pela disposição inesgotável de ler cada produção minha, seu estímulo foi essencial. Sem você amiga, talvez tivesse me formado apenas no ano seguinte!

Ao Emanuel por sempre compor o grupo de trabalhos comigo, Paula e Lais, éramos um grupo de sucesso!

À Tati que foi a primeira pessoa com quem conversei na Unicamp, foi ela quem pacientemente me ensinou todas as coisas lá no laboratório de informática.

À Angelina Dias da Silva pelo trabalho realizado com as crianças e seu grande conhecimento compartilhado sempre com quem se interessasse.

Ao Dennis Rocha de Lima (1985-2007), nossa breve, porém intensa convivência deixou em mim marcas de um grande carinho!

À Marcele Querino, a companheira em tempos difíceis!

Á Célia Regina Cool pelo nosso trabalho com as crianças!

À Beatriz Ruela, que por um tempo foi a companheira de resistência!

Ao Ruy Braz, pelas lições de educação das sensibilidades com as crianças!

À Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, por seus ensinamentos e pela inspiração!

À Adriana Varani pelas dicas no portão da creche.

À Maria Sílvia Duarte Hadler, minha segunda leitora, obrigada por suas observações.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria por nos apresentar a (s) infância (s) sob outra perspectiva.

À Luciane da Coordenação de Pedagogia e a todos os funcionários da Faculdade de Educação pela atenção e carinho.

Agradeço à amiga querida Ana Paula Oliveira pelo carinho, por nossas conversas pedagógicas ou não, por transportar meu pôster, pelas sugestões e contribuições! Que bom que conheço você!

À Dirce Miranda de Souza (1928-2012), uma grande amiga, um ser humano fantástico com quem aprendi o valor de uma boa conversa, ela é um dos exemplos de intercambiar experiências no sentido benjaminiano, além disso ela sempre esteve comigo em vários momentos importantes, tem coisas que só nós duas sabemos. Querida, obrigada por tudo, aprendi a amá-la e você me ensinou o valor do ser e não do ter. A sua lembrança foi fortemente despertada em mim através das leituras de Walter Benjamin. Obrigada por seus ensinamentos!

Agradeço à Amélia de Lima (1944-2003), por ter trazido ao mundo esse filho magnífico que é hoje o meu companheiro de jornada.

Aos professores dos cursinhos do Sindicato (infelizmente extinto), do ano de 2006 e Herbert de Souza do ano de 2007, que foram muito importantes na minha formação!

Aos companheiros e companheiras do Cemei Lúcia por serem tão acolhedores (as) em meu regresso.

Agradeço também, a todas as pessoas que, mesmo de maneira indireta, mas não menos importante, colaboraram com essa produção de alguma forma.

À Aline de Souza Gabos (além da ajuda técnica) e Eliane Moralles pela valorização profissional!



E principalmente às crianças, todas as quais tive a oportunidade de estar junto e todas as outras também! Estar com as crianças e ouvi-las é fascinante para mim! Agradeço também às famílias, pela oportunidade que nos oferecem de estarmos todos os dias com suas crianças, seus mais valiosos tesouros!

## **Resumo**

Este trabalho tem como foco problematizar algumas práticas presentes nas creches da rede municipal de Campinas. Adentrando nesse universo, busco trazer à tona alguns episódios analisando-os de modo a estranhá-los, numa tentativa de explicitar a serviço de quem estamos ao nos relacionarmos com as crianças, com as famílias e entre nós mesmos no interior das instituições. Até que ponto temos clareza de fato, acerca de nossas ações ou simplesmente as executamos porque sempre foi assim. Esta pesquisa revela mais questionamentos do que respostas: Nossas práticas correspondem com nosso discurso? Como concebemos a criança na educação infantil? Quais são nossas pretensões ao agirmos de determinado modo? Como são nossas ações em tempos de modernidade capitalista? De qual perspectiva vemos a brincadeira nas creches? Como lidamos com as diferenças? Para tal, apoio-me principalmente em Walter Benjamin, entretanto, outros vários autores se fazem presentes sustentando um possível entendimento da complexidade dessas relações e a busca de “saídas”.

Palavras-chave: creche; infância(s); Walter Benjamin (1892-1940); “experiência”; educação das sensibilidades.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>MINHAS MEMÓRIAS: UMA “VIAGEM” NO TEMPO! .....</b>	<b>2</b>
Minha tia morava em casa .....	2
Minha mãe trabalhava muito .....	3
Muitas bonecas .....	3
Os livrinhos.....	3
Papai Noel.....	3
Os algodões.....	4
Queria desmanchar os brinquedos .....	4
Dália, minha amiga invisível .....	4
A boneca Mônica .....	5
Meu tio me trancou dentro do táxi.....	5
Eu brincava na barbearia do meu avô .....	5
A pimenta.....	6
As linhas .....	6
Meu avô e as paçoquinhas .....	6
Eu brincava de ser minha avó, achava ela bonita .....	7
As histórias do papai.....	7
Acampamento de ciganos .....	7
Queria ir para a escolinha .....	8
Marcas de batom .....	8
O primeiro caderno .....	8
As cobrinhas de pano .....	9
O medo de ir para o “ginásio de cima” .....	9
A segunda série.....	9
Elefante verde .....	10
“Joãozinho de bolacha” .....	10

“Vandinha” .....	10
“Queimada” na rua.....	11
A recuperação de química: tive vergonha.....	11
O colégio.....	11
Outros caminhos .....	12
A chegada na Universidade .....	13
Da chegada à Educação Infantil.....	13
Rememorar para quê? .....	17
<b>PROPOSTA METODOLÓGICA</b>	
<b>CONFECCIONANDO AS ROUPAS DO REI! .....</b>	<b>23</b>
<b>Meu amigo Luiz: a figura de um narrador .....</b>	<b>24</b>
Como agimos com as crianças? .....	25
<b>CAPÍTULO I – O REI VESTE AS ROUPAS “NOVAS”! .....</b>	<b>30</b>
<b>Na esteira da história buscando entender as Instituições de Educação Infantil.....</b>	<b>31</b>
Adentrando no universo das creches .....	36
Professor(a) X Monitor (a) – existências e relações complexas .....	43
<b>CAPÍTULO II – QUE ROUPAS SÃO ESSAS? .....</b>	<b>47</b>
“É de pequeno que se torce o pepino” .....	52
As rodas de conversa .....	54
Falando um pouquinho sobre a televisão.....	55
Separando os meninos e as meninas .....	57
Uma atividade que extrapola os padrões .....	58
“Ela é pior que índio” .....	59
Explicando as rotinas da creche para as crianças .....	61
Sobre a escolarização na Educação Infantil.....	63
Uma experiência com teatro .....	69
Relatos que valem como exemplo de educação das sensibilidades.....	70
<b>CAPÍTULO III – MAS O REI ESTÁ NU!.....</b>	<b>73</b>
O espaço físico das creches .....	76
Festas: a oportunidade do encontro com as famílias .....	77

Apresentação das crianças em dias de festa.....	79
A avaliação .....	80
<b>INCONCLUSÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>PERCEBENDO A SITUAÇÃO: UMA OPÇÃO PELO “NOVO”!.....</b>	<b>90</b>
REFERÊNCIAS .....	93
ANEXOS .....	97
ANEXO I – HISTÓRIA: A ROUPA NOVA DO REI.....	98
ANEXO II – FOTOS DO PÔSTER .....	106
ANEXO III – FOTOS DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE CONFECÇÃO DO PÔSTER .....	111

# INTRODUÇÃO

## **Minhas memórias: uma “viagem” no tempo!**

Para apresentar o tema<sup>1</sup> do qual me propus a falar, inicio com um pouco da minha história pessoal, fragmentos de minha infância, que permanecem vivos em mim, contribuindo para me constituir no que sou hoje. As pequenas histórias não seguem uma sequência cronológica, procurei descrevê-las na medida em que foram emergindo em minha memória.

Iniciar o trabalho a partir da rememoração consiste, além de expor o sujeito que produz conhecimento, também um exercício de “produzir rememorações, ressignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias”. (GALZERANI, 2009, p. 56)

### **Minha tia morava em casa**

Minha mãe trabalhava fora e, eu a única filha, ficava com minha tia adolescente que morava em casa para cuidar de mim. Eu gostava e não gostava ao mesmo tempo, sentia muitas saudades de minha mãe e minha tia, às vezes, era um pouco cruel: quando não queria fazer o que ela desejava, dizia que ia cortar minha língua se eu contasse para minha mãe e eu acreditava. Ficava com muito medo, mas gostava quando saíamos para passear escondidas de minha mãe, só que para isso era preciso que eu entregasse o dinheiro que minha mãe e meu pai me davam para guardar em minha carteira vermelha. Eu entregava, pois era necessário para podermos pagar as passagens de ônibus, mas depois me arrependia quando via meus pais. Todo domingo de manhã, eles me chamavam para ficar com eles no quarto e conversávamos os três, era muito gostoso, pois ficávamos muito distantes durante a semana por causa do trabalho. Pior mesmo foi dia que me pediram para pegar a tal carteira vermelha para ver quanto já tinha de dinheiro; comecei a chorar e contei tudo para eles, já pensando no horror que seria ficar sem língua.

O que teriam significado essas experiências? Como se sentia essa criança?

---

<sup>1</sup> O título deste trabalho: “O REI ESTÁ NU” foi inspirado na história Hans Christian Andersen (1805-1875) "A nova roupa do rei" - In: ANDERSEN, H. S. **As histórias maravilhosas de Andersen**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 1995.

### **Minha mãe trabalhava muito**

Sentia muitas saudades dela, éramos muito apegadas. Ela foi trabalhar na casa de uma senhora e chegava muito tarde; quando me levava junto eu gostava, pois lá tinha Coca-Cola e eu podia tomar, em casa nunca tinha, quando tinha refrigerante era de outras marcas. Gostei também, muito mesmo, quando minha mãe trouxe em meio a um lenço colorido, algumas panelinhas de brinquedo, elas eram de alumínio, iguais às que havia na cozinha de verdade! Ah como gostei, quando ela abriu aquele lenço e apareceram as panelinhas! Mas não durou muito, eu pensei: preferia que ela não fosse trabalhar, mesmo que não trouxesse nenhuma panelinha! Essa criança já sabia o que era mais importante na vida!

### **Muitas bonecas**

Lembro-me que tinha várias bonecas, brincava que todas eram minhas filhas e colocava-as para dormir aos pés de minha cama, ajeitava-as lado a lado e depois cobria com um pano. Um dia minha avó disse para eu não dormir com elas porque ia sonhar coisa ruim, eu nunca tinha sonhado, mas naquela mesma noite sonhei com algo de que não me lembro, só sei que era ruim e nunca mais quis dormir com as bonecas.

Crenças e superstições do mundo adulto penetrando no mundo da imaginação criadora da criança. Quais perguntas sem respostas? Quais tensões são desencadeadas?

### **Os livrinhos**

Ganhei três livrinhos de histórias infantis. Eu ainda não sabia ler e meu pai contava as histórias para mim. Muitas vezes ele estava com sono e pulava umas partes e eu, que já havia decorado o livrinho, reclamava com ele; então, às vezes ele voltava a página, outras vezes não, acho que dependia do quanto estava cansado. Eu ficava o tempo todo com os livrinhos e, às vezes, fazia de conta que eram catálogos da Avon e conversava “sozinha”, ou seja, com minhas clientes invisíveis e eu era a revendedora dos produtos.

Uma criança que convivia com adultos na maior parte do tempo, imaginativa e brincava de ser adulta.

### **Papai Noel**

Um dia vi meu pai e minha mãe colocando uma caixa perto da árvore de Natal, estava espiando sem ser vista, é claro. Foi assim que descobri que o “velhinho” não existia de verdade e que eram meus pais que compravam o presente no Natal. Fiquei pensando nisso e



não contei nada pra eles, não queria que ficassem tristes. Eu também não tinha ficado, apenas um pouco desapontada, mas triste não.

Ao decidir não contar nada sobre a descoberta, que posição assume essa criança? Que compreensão própria do sentimento dos pais demonstra ter?

### **Os algodões**

Ficava observando minha mãe cuidando das unhas, geralmente era aos domingos à tarde. Ela tirava o esmalte velho e o algodão ficava incrivelmente colorido: seu branco ficava tomado pelo vermelho e isso, para mim, era encantador. Ela queria pintar minhas unhas também, mas eu só queria saber dos algodões coloridos pelo esmalte!

Como diz Walter Benjamin em Canteiro de Obra:

...as crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. (BENJAMIN, 2009, p. 18-19).

### **Queria desmanchar os brinquedos**

Uma vez, cismeí de saber o que havia dentro dos brinquedos. Tinha um pianinho e na sua parte superior, por onde saía o som, havia uma de trama de fiozinhos bem pequenos. Cortei-os com uma tesoura para ver lá dentro, é claro que ficou feio, meus pais brigaram, mas não vi problemas, pois ainda funcionava e dava para brincar e, o mais importante, é que eu o tinha visto por dentro. Tive também uma bonequinha que mamava e fazia xixi. Queria saber como isso acontecia e desmontei a boneca. Fui bem cautelosa em fazer isso para não estragar e não levar bronca. Descobri que tinha um caninho que saía por dentro da boca e ia até chegar ao lugar por onde saía o xixi.

De acordo com Benjamin (1984), essa é uma atividade própria da criança, que não o faz por maldade ou descuido e sim, porque deseja conhecer o brinquedo por inteiro, ou mesmo, atribuir-lhe outro significado.

### **Dália, minha amiga invisível**

Eu tinha uma amiga que se chamava Dália e a casa dela era exatamente onde ficava a torneira do jardim. Eu passava boa parte do tempo por lá em longas conversas. Ela não era criança não, era adulta, e eu contava a ela tudo que me acontecia. Não me lembro muito dos assuntos, só que eram muitos e, às vezes, minha mãe ficava me chamando pra entrar em casa e eu não queria ir. Ela e meu pai sabiam da Dália e, às vezes, não se importavam por eu ficar na "casa" dela.

### **A boneca Mônica**

Um dia cismeí que queria um boneco Cebolinha, mas minha mãe queria comprar a Mônica, pois o preço era menor e precisava do dinheiro para outras coisas. Tentou me convencer, mas eu não queria e, mesmo assim ela comprou. Não me convenci, detestava aquela Mônica e resolvi dar um jeito nela. Seu vestido vermelho era uma tinta, então comecei a raspar, até que começou a descascar. Nesse dia meu tio Luís estava em minha casa passando uns dias e quis saber o que eu estava fazendo. Esse tio era muito brincalhão e atencioso comigo. Conteí a ele minha intenção e, então ele quis me ajudar. Juntos pintamos os dentões da Mônica com uma caneta azul, para dar a impressão de que estavam com cárie. Eu já havia cortado uma ponta do dente dela e preenchi o buraquinho com papel pintado de azul. Foi um bom trabalho e conseguimos estragar mesmo a Mônica!

### **Meu tio me trancou dentro do táxi**

Era o casamento da minha tia, e eu a dama de honra, mas eu estava brava, com uma cara de poucos amigos, embora gostasse muito da minha tia. Não sei porque estava assim tão brava, só sei que, após a cerimônia, eu queria sair logo dali da igreja, e não é assim que acontece esse evento, as pessoas todas vão cumprimentar os noivos e demora bastante. Eu saí lá para fora da igreja e meu tio foi atrás de mim para me trazer pra dentro. Como eu não queria de jeito nenhum ele disse que, para minha segurança eu ficaria no táxi e não poderia sair até que todo mundo chegasse. Achei divertido ficar sozinha dentro de um carro e “poder” mexer em tudinho!

### **Eu brincava na barbearia do meu avô**

Meus avós paternos moravam em uma cidadezinha do interior em uma chácara. Quando íamos visitá-los era bem legal. Ele tinha uma barbearia na chácara, e era tão fascinante brincar lá! Ele me deixava mexer em quase tudo, menos na navalha que não e o melhor era que ele explicava muito bem o motivo de não querer que eu mexesse no tal instrumento. Havia muitas outras coisas interessantes, como a cadeira verde; até hoje me lembro da enorme cadeira giratória e dos pincéis, do imenso espelho e do meu querido avô que brincava de passar aquela espuma de barbear tão branca e cheirosa em mim.

### **A pimenta**

Passeando com meu pai no jardim da chácara em que meu avô morava, me encantei com uma planta que tinha umas bolinhas vermelhinhas. Perguntei se podia comê-las e meu pai autorizou. Lembro-me que, alguns minutos depois, tudo começou a arder no meu rosto e eu comecei a chorar muito. Eu já estava aos gritos e muitas pessoas se juntaram à minha volta, como minha mãe e minhas tia, que queriam saber de meu pai o que havia acontecido, pois era ele quem estava comigo. Percebi que ele estava em apuros, pois as pessoas começaram a ficar muito bravas com ele; afinal ele havia me deixado comer pimenta! Foi uma correria, me lavavam com água e até com leite para amenizar os efeitos da pimenta.

### **As linhas**

Minha mãe costurava e em cima da máquina de costura sempre havia linhas soltas de diversas cores e eu estava sempre por ali mexendo nelas. Minha mãe sempre me observava e, uma vez, me disse com um jeito muito sério, para não colocá-las na boca, porque morreria. A princípio tive medo e saí de perto das linhas, mas após alguns dias voltei a rondar o local perto da máquina e peguei um pedaço de linha, examinei e pensei se seria mesmo possível morrer engolindo um pedaço. Resolvi testar colocando um pedaço pequeno na boca e, tomando coragem, engoli a linha. Após esse gesto, fiquei andando pela casa, procurei ficar bem perto da minha mãe, pois pensei que, se eu morresse mesmo, já teria ficado o dia todo com ela. O dia passou, chegou a tardinha e pensei que estava chegando a hora de ver se eu ia mesmo morrer. Não sei por que, mas associava a morte ao anoitecer, que era para mim o fim do dia, mas nada aconteceu até a hora de dormir. Então, pensei que poderia ser enquanto dormisse. Desse modo, fui dormir pensando que talvez não acordasse, mas no outro dia acordei normalmente, um pouco surpresa por estar viva. Assim, comprovei que, se a gente comer linha, não morre. Porque será que a minha mãe tinha dito isso? Provavelmente para que eu não ficasse colocando qualquer coisa na boca, pessoas adultas têm essa preocupação.

Quais as razões de colocar à prova uma afirmação com uma consequência dessa gravidade?

### **Meu avô e as paçoquinhas**

O pai de minha mãe trabalhava em um armazém. Ele era bem atencioso comigo, conversava bem devagar, enrolando seu cigarro de palha e tomando um café. Eu ficava ali do lado dele, observando todos os seus gestos e um dente de ouro que ele tinha. Gostava desses momentos

e também de quando ele trazia do armazém paçoquinhas para mim. Ainda hoje, quando como esse doce, a figura dele me vem à cabeça e sinto saudades.

### **Eu brincava de ser minha avó, achava ela bonita**

Minha avó, mãe de minha mãe, sempre ia em casa. Eu a achava tão bonita e espiava quando ela ia trocar de roupa. Usava sempre uma bolsa e uma sacola, eu brincava de ser ela, imitava o jeito de falar e de se vestir, pegava bolsa e sacola e saía brincando pela casa, e também colocava duas laranjas dentro da blusa, para imitar-lhe os seios fartos. Ela sempre ia lá pra casa quando estava chovendo, pois com chuva ela não ia para o trabalho e sim, ia trabalhar com minha mãe que fazia salgadinhos para vender. Como eu gostava muito da sua presença, rezava para que chovesse a semana toda e, às vezes, chovia mesmo. Ainda hoje, quando chove aquela chuvinha mansa, bem fraquinha, me recordo desses tempos de criança.

### **As histórias do papai**

Era eu quem ia sentar na beira da cama do meu pai para que ele contasse histórias para mim. É que ele ia dormir muito cedo, pois acordava cedo também, e eu ia atrás dele. Me lembro que contava as histórias sem livros, ele mesmo as inventava, misturava com suas histórias de vida. Mas ele repetia muito e então, eu memorizava, mas no outro dia ele contava um pouco diferente e eu ficava brava, pois queria ouvir igual à história da noite anterior, mas ele enrolava de um jeito que acabava me convencendo. E, quase todas as noites, era eu quem colocava o papai para dormir, era bom, ele sempre acabava dormindo e eu saía bem devagar do quarto para que ele não acordasse.

### **Acampamento de ciganos**

Morávamos em um bairro novo, por isso havia muitos terrenos sem construção que, de tempos em tempos, eram ocupados por ciganos que armavam suas barracas. Eu ficava sempre observando, tinha tudo que uma casa convencional tem: fogão, mesa, cama e as mulheres com suas roupas coloridas e compridas, diferentes das nossas; achava tudo fascinante, além da música que tocavam e dançavam. Minha mãe, quando pedia que eu comprasse algo no bar, dizia para tomar cuidado porque, segundo ela, ciganos roubavam crianças e recomendava que eu passasse do outro lado da rua. Eu não obedecia, pois do outro lado da rua não dava para ver direito a barraca e todas as coisas que estavam lá dentro, inclusive as pessoas, e passava bem

pertinho. No fundo desejava ser levada para dentro da barraca, tinha tanta curiosidade! Mas isso não aconteceu, e admito que senti uma certa frustração.

### **Queria ir para a escolinha**

Esperava com certa pressa o dia em que minha mãe me matricularia na escolinha. Ansiava por brincar com outras crianças. Afinal, como filha única, a única chance que tinha de contato com pessoas de minha idade era praticamente nenhuma, pois era também a primeira criança da família, a neta mais velha, a única sobrinha, portanto, rodeada por adultos e adultas. Isso não era tão ruim, mas o desejo de estar com outras crianças era intenso. Quando ia ao centro da cidade com minha mãe, na volta ficava torcendo para pegarmos o ônibus que passava perto da Escolinha Chapeuzinho Vermelho, porque de dentro do ônibus dava para ver a mini roda gigante que tinha lá. Aí podia ficar imaginando as brincadeiras e todo o resto do parquinho que pensava existir nas escolinhas. Um dia minha mãe me disse que eu não iria nem para o “prézinho” (era assim que se falava), pois ela tinha medo que eu me machucasse e que só iria para a escola no primeiro ano. Lembro-me que fiquei muito triste, continuaria sozinha, não brincaria com outras crianças.

O que essa criança desejava ao querer estar com outras crianças?

### **Marcas de batom**

Quando chegou a época de ir para a escola, não queria me separar da minha mãe. Ela me levava na porta da escola e eu chorava todos os dias. Foi então que descobrimos um jeito para resolver isso, não sei se fui eu ou ela quem descobriu, o que sei é que se minha mãe me beijasse o rosto e ficasse a marca do seu batom, eu não chorava, porque sentia sua presença ali, juntinho de mim.

### **O primeiro caderno**

Meu pai achava melhor que eu fosse para a escola sabendo pelo menos escrever meu nome. Então, me deu um caderno em que ele escreveu primeiramente meu nome completo e, em seguida, cada letra dele. Ele escrevia na primeira linha de cada página para que eu copiasse nas outras linhas até completar toda a página. Para mim era tão difícil! Então, eu chorava por não conseguir, molhava o caderno e aí é que não conseguia mesmo escrever. Achei que nunca conseguiria...

Será que essa criança queria mesmo escrever nesse momento? Seria necessário esse exercício de antecipação escolar?

### **As cobrinhas de pano**

Quase todas as noites quando minha mãe ia tomar seu banho, eu me sentava na porta do banheiro pelo lado de fora. Antes, eu passava pela máquina de costura dela e pegava algum pedacinho de tecido que achava que ela não ia mais usar em suas costuras; então, cortava uma “tira” comprida e enfiava por debaixo da porta, ficava ali esperando que a mamãe visse e dissesse: - Olha a cobrinha! Isso era quase que um ritual entre nós duas, eu queria ficar ali juntinho dela para fazermos companhia uma pra outra. Parece algo sem importância, mas para nós duas, com certeza, tinha muito significado. Ao narrar esse fato sinto um “calorzinho” no peito!

### **O medo de ir para o “ginásio de cima”**

As minhas notas na escola eram sempre muito boas, mas o comportamento não. Eu não conseguia ficar quietinha como os adultos esperavam, até tentava, mas gostava de conversar (felizmente ainda gosto). Sempre brigavam comigo por isso, tanto em casa, como na escola: me parece que não adiantou. Havia também uma ameaça no ar, que era para todas as crianças; quem não se comportasse era transferido para o "ginásio de cima", como popularmente era conhecido. Circulava a ideia de que quem estudava lá não era considerado "boa coisa" não. Minha mãe dizia: se for transferida para o ginásio de cima você apanha!

Por qual motivo essa obsessiva valorização de um certo tipo de comportamento?

### **A segunda série**

Foi um período bem marcante, pois a professora era tão legal, tão amorosa! E ensinava musiquinhas pra gente, fazia gestos, não tinha vergonha como outras pessoas adultas que eu conhecia, e era bonita, muito mesmo, talvez até pelo fato de ser tão alegre e se aproximar da gente que era criança, sem aquele receio de nos tocar. Para tudo ela brincava e arrumava um jeito para nos sentirmos felizes ali. Quando fazia ditado, pra gente saber quando era “M” ou “N”, combinou que se fosse o “N” ela encolheria o nariz, aí era só olhar para o rosto dela. Das músicas me recordo até hoje e também do nome completo da professora.

Para essa criança, o que realmente representou a professora?

### **Elefante verde**

Uma vez fui com minha avó em uma excursão, ao Zoológico em São Paulo. Só que, antes do Zoológico, a programação era em uma igreja e, só depois, iríamos comer o lanche que ela levou e, enfim, ver os animais. Eu fiquei com ela na igreja torcendo para aquela reza terminar logo, mas demorou, e muito. Talvez eu tenha achado isso devido a minha ansiedade. Depois, quando finalmente chegamos ao Zoo, eu fiquei atenta olhando todos os bichos. Estava mais interessada no elefante, já havíamos passado por ele, mas para mim havia algo errado; mesmo assim não perguntei nada pra vovó e continuamos passeando. Quando já tínhamos andado por todo o lugar, eu perguntei a ela onde estavam os outros elefantes, ela me disse que não havia outros elefantes, apenas aqueles que vimos no início do passeio. Foi aí que tudo se confirmou, quero dizer, fiquei tão decepcionada, pois descobri que o elefante não era verde como aquele da propaganda do extrato de tomate elefante. Como assim? Eu tinha certeza que era verde! Mas por que, então, a propaganda faz a gente pensar que é? Será que só eu pensava assim? Não falei nada com minha avó, aliás, nunca falei com ninguém sobre esse assunto; foi apenas depois de adulta foi que comentei com algumas pessoas. Mas, pelo que pude notar, elas acham esquisito esse meu pensamento. Digo isso pelo jeito que me olham, ou até mesmo quando dizem: - Ah Eliana, só você mesmo!

O que essa criança sentiu com tal descoberta?

### **“Joãozinho de bolacha”**

Meu pai que era vendedor de bolachas e doces (naquela época era comum vender essas coisas em uma perua com alto-falante). Muitas vezes passava pela região da escola quando eu estava em aula. Um dia, quando ouvi a voz dele no alto-falante, falei para as pessoas da sala que era meu pai; afinal, fiquei orgulhosa dele. Acho que não foi uma boa ideia, pois desse dia em diante, todas as vezes que escutavam o som, os moleques da sala começaram a batucar na carteira e cantar bem alto a uma só voz: - Joãozinho de bolacha! E eu ficava muito brava.

### **“Vandinha”**

Havia uma professora tão brava na escola e eu também era brava com colegas que faziam brincadeiras que eu não gostava como, por exemplo, quando “tiravam sarro” do meu cabelo. Como a professora se chamava Vanda, eu era chamada de Vandinha. Eu não gostava, porém, as coisas foram se complicando, pois quanto mais brava eu ficava, tanto pelas brincadeiras chatas, quanto pelo apelido indesejado, mais ainda ele “pegou”.

### **“Queimada” na rua**

Como eu gostava de brincar de queimada! Era só a gente sair mais cedo da escola quando faltava alguma professora e já nos organizávamos. Só tinha um problema: um garoto, meu vizinho, que não queria ir. Ele sempre queria ir direto para casa e, se minha mãe o visse, como sempre acontecia, depois eu apanhava ou ficava de castigo. Eu tentava convencê-lo a brincar ou pelo menos a me esperar, às vezes dava certo. O pior era quando ele esperava eu me distrair e ia embora, sem que eu visse; aí, quando chegava em casa, minha mãe já estava muito brava comigo. O que eu não entendo é como minha mãe, sempre tão ocupada dentro de casa, sempre via esse garoto quando chegava mais cedo. Cheguei a suspeitar que ele a chamasse para contar tudo, mas isso nunca cheguei a saber.

### **A recuperação de química: tive vergonha**

Houve um ano em que acabei ficando para recuperação. Mas, da minha turma, só eu fiquei indo pra aula quando todo mundo já estava de férias. Sentia vergonha, pois parecia que só o fato de eu estar na rua com um caderno na mão, queria dizer que eu era uma aluna ruim. Senti-me muito constrangida e achava que era porque eu não parava quieta, gostava de conversar.

Gostar de conversar era de fato um problema!

### **O colégio**

Este ficava um pouco longe, mas dava para ir à pé. Íamos em turma, uma passava na casa da outra bem cedinho, entrávamos às 7 horas. Era bem “puxado”, diferente das séries anteriores, passava a manhã toda na escola e à tarde precisava estudar muito, senão não dava conta. E tinha uma professora de português:

- Ah! Essa achávamos que era o nosso algoz, de tão exigente que era na redação, ninguém gostava! Podia ter tido um jeito melhor pra ensinar, que tivesse um significado, mas aprendi com ela, foi como um remédio amargo. Poderia ter sido mais doce, mas acabou funcionando.

Mas sabemos que nem sempre funciona.

Por que será que na escola persistem essas práticas que não fazem sentido, no momento, para a criança ou para o adolescente? Por que sacrificam o hoje em nome do amanhã?



### **Outros caminhos...**

Não continuei os estudos. A princípio achei que retornaria em breve, depois achei que não mais, e muitos anos se passaram. Quando, novamente, retornei, fortemente incentivada por meu companheiro, decidi me “aventurar” no cursinho pré-vestibular. Trabalhava já na Educação Infantil e muitas colegas faziam curso de Pedagogia à distância. Resolvi ir para o cursinho que estava oferecendo uma bolsa e foi lá que voltei a me encantar com os estudos e começava uma caminhada rumo à Universidade. Após tantos anos parada! Algumas pessoas incentivavam, como meu marido, que passou a assumir a tarefa de cozinhar em casa para que eu pudesse estudar; a Ana Cláudia que até trabalhou alguns dias em meu lugar para que eu pudesse me preparar com mais tranquilidade para as provas; outras diziam que era muito difícil e que eu nunca conseguiria! Mas eu resolvi caminhar por esse caminho, sim! E não demorou muito, apenas dois vestibulares bastante exaustivos e eu estava na Unicamp. Quando contava, as pessoas ficavam encantadas. Mas, quando dizia que o curso era o de Pedagogia, diziam:

- Ah Pedagogia! E faziam uma cara de decepção.

Dentre as companheiras de trabalho, a que estava sempre junto de mim era a Lúcia, que começou a cursar Magistério, com uma disposição, que eu admirava, mas não pensava nisso para mim. Pessoa calma, mas consciente, entendia de muitas coisas, principalmente questões políticas e tentava me apontar caminhos, me alertar e eu sempre muito resistente. Uma vez me falou com suas palavras sobre a importância das relações com o outro, desse mundo do capital em que o ter se sobrepõe ao ser e eu nem entendi direito, tão acrílica e imersa no sistema me encontrava naquele momento de minha trajetória. Só fui começar a compreender sobre esses assuntos ao começar a estudar novamente, mas como era difícil! Mesmo em casa, meu marido e eu conversávamos sobre esses assuntos, mas a resistência sempre vencia. Tudo já estava tão naturalizado e cristalizado em mim! Porém, o contato com as leituras, com pessoas que tanto no cursinho, quanto na Universidade tinham um discurso crítico acerca dessa sociedade e do sistema vigente, contribuíram para que minhas antigas ideias fossem derretendo como um sorvete, ou como um iceberg, pois era um acúmulo muito grande, de muito tempo. Pensando sobre esse assunto, vale a pena levar em consideração que a maioria das pessoas deve ter uma justificativa aceitável para a resistência a essas ideias, pois se desde muito pequenas já são inseridas em uma cultura do ter, que naturaliza e justifica as ausências de pessoas queridas com um brinquedo novo, ou qualquer objeto, fica muito mais difícil que na vida adulta

recuperemos a capacidade de estranhamento a tudo isso, uma vez que já estaremos nas malhas do sistema.

### **A chegada na Universidade**

Foi muito boa a sensação de chegar, fazer matrícula, parecia que estava pisando nas nuvens. O dia a dia assustava um pouco, algumas aulas eram exaustivas e tinha muita coisa para estudar em casa. No ônibus ou em qualquer lugar que estivesse, tinha um texto ou um livro na mão para ler. Às vezes me perdia com as coisas do lar e do trabalho, mas depois me encontrava de novo. Ia seguindo pelo curso, me apaixonando por uns temas e não gostando de outros, construindo as relações com as companheiras e companheiros de turma, e passei a graduação, produzindo conhecimento. Chegando agora às portas de me graduar, é que me dedico e me debruço nesse trabalho que estou curtindo muito fazer, em que às vezes também me perco e me acho de novo em meio a ele e a tantos outros afazeres. Muitas vezes eu falei que só queria estudar e não trabalhar, hoje sei que se não trabalhasse na Educação Infantil, não teria como escrever sobre esse tema, pois a pesquisa é sobre minha prática. Então, chego à conclusão de que está tudo em um bom caminhar.

### **Da chegada à Educação Infantil...**

Quando iniciei meu trabalho na creche pensava em cuidar das crianças apenas, fazer o que era a minha função, no meu horário de trabalho e pronto. Com o passar dos dias, meses, anos, fui percebendo que no campo da Educação, não era bem assim. Tudo era complexo, as teorias sobre a infância eram diversas, a divisão social do trabalho também presente nas instituições de Educação Infantil. Essas questões foram se apresentando à minha frente. A princípio não via nada disso, apenas ouvia algumas coisas nas reuniões, mas não compreendia direito, mas, voltando a estudar, era impossível não mergulhar com tudo nesse universo. Foi dessa maneira que fui me envolvendo a cada dia com as questões da Educação, mais especificamente da Educação Infantil. Um fato muito importante, foi um curso de Formação para Monitoras oferecido pela Rede Municipal de Campinas, em que as professoras Simone e Daniela abordavam as questões da Educação Infantil, utilizando principalmente a bibliografia italiana. Esse foi o início de tudo, o que iria me tirar aos poucos das práticas repetitivas e cristalizadas que realizava, desvendando em minha frente o que sempre estive ali e eu não enxergava. Esse curso e essas professoras iniciaram em mim uma pessoa que pensava criticamente. No ano seguinte passei a frequentar um grupo chamado “complexa”, um grupo de estudos para

profissionais que atuam na Educação Infantil na rede pública de Campinas e região. As reuniões aconteciam (e ainda acontecem) uma vez por mês, aos sábados, no Salão Nobre ou sala da congregação da Faculdade de Educação da Unicamp. Tínhamos oficinas, leituras, filmes, compartilhávamos as experiências vividas com as crianças na creche. O grupo é coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria. Os encontros foram essenciais na minha formação, pois o que vivíamos ali não era ensinado no curso de Pedagogia. Embora as disciplinas de Educação Infantil fossem ministradas pela mesma professora e seguissem a mesma perspectiva de trabalho do grupo, era possível perceber a diferença, ao longo da formação, de quem tivesse participado, ainda que poucas vezes dos encontros do grupo. Afirmando que, se não tivesse participado do grupo, minha formação não seria a mesma e agradeço imensamente as contribuições grandiosas e significativas.

Nossas escolhas são feitas através daquilo que mais nos toca. O que quero dizer é que na creche onde trabalhava eu gostava da forma como a minha companheira Lúcia trabalhava, tanto da maneira com que lidava com os adultos, como com as crianças. Ela conversava com as crianças em uma situação de igualdade, com jeito carinhoso, com respeito, não era um carinho meloso. O que me encantava também eram minhas outras duas companheiras Ana Cláudia e Vera, que já trabalhavam com as crianças numa perspectiva mais emancipatória, reconhecendo os direitos das crianças de usufruir de todos os espaços da creche. Elas inovavam, inventavam moda, no sentido de proporcionar às crianças momentos prazerosos de experimentar o “mundo” ao redor, pegar em um livro, rasgar revistas e depois “mergulhar” no papel picado, dentre outras coisas. E as crianças? Ah! As crianças amavam! Tudo parecia uma grande bagunça, mas só pra quem estava de fora!

Até que em 2007 trabalhamos juntas nós três. Foi uma experiência bastante desafiadora para mim, pois não é tarefa fácil construir e realizar um trabalho inovador, principalmente em uma sala de "agrupamento I" (nomenclatura utilizada nas creches da Prefeitura de Campinas, que se refere a turmas de crianças de 4 meses a um ano e 5 meses). O que havia de diferente em nosso trabalho era quase tudo, pois as crianças deste agrupamento não costumavam sair da sala e ocupar espaços como o refeitório, o parque, a horta. Todas as atividades aconteciam na sala (inclusive a alimentação), e no solário, que é uma área cercada, como se fosse um prolongamento da sala, mas ao ar livre. E nós quebramos o convencional: em alguns meses de trabalho, passamos a experimentar como seria oferecer as refeições aos bebês no refeitório, sair com eles da sala para outros ambientes da creche. Neste ano contamos com o apoio do diretor da creche, o Marcus Vinícius, que confiava no nosso trabalho, apesar da resistência

das demais pessoas da escola. Essas inovações provocavam estranhamento, pois ninguém tinha feito isso ainda; antes cada bebê ficava no seu berço, após ser higienizado e alimentado. Após as mudanças podíamos vê-los engatinhando alegremente e começando a andar (antes o tempo e o espaço eram restritos) pela sala e por todos os ambientes, podendo explorar o que desejassem, obviamente com nossa observação. Aliás, quase tudo era fotografado. A fotografia configurava-se em um dos importantes instrumentos de registro para uma percepção das reações dos bebês. Esse ano foi decisivo para mim e nunca mais fui a mesma, pois trabalhar dessa maneira despertou em mim a verdadeira paixão pela educação infantil. Importante destacar a minha resistência inicial junto às companheiras, que, quase todos os dias, precisavam me convencer que era necessário registrar, afinar o olhar para determinado acontecimento. Eu estava sempre querendo retomar o “vamos fazer como sempre foi”. Nessa relação de amizade e profissionalismo as experiências que vivemos foram muitas e intensas. Quanto às crianças que estiveram nessa sala de berçário no ano de 2007, com certeza puderam ter garantidos seus direitos integralmente, principalmente o direito à brincadeira e à manifestação de seus desejos e necessidades. A relação com as famílias também foi muito intensa e calorosa.

Quanto a mim, como já assinalei já não sou a mesma. O contato com as companheiras Ana Cláudia e Vera foi um impulso bem forte para que, mesmo que eu tenha recaídas, que elas sejam passageiras.

Após esse período fui trabalhar em outra creche, com outras companheiras, outra gestão, que nem sempre confiava no trabalho das profissionais, principalmente quando extrapolavam o convencional, tinham outras concepções de infância, outros modos de trabalhar, que não percebem a criança enquanto aluno simplesmente. Porém, a minha origem enquanto profissional da educação infantil que passou a ter consciência do que significa o trabalho com crianças é marcada nesse período do ano de 2007. Depois dessa experiência não haveria caminho para retornar ao modelo convencional.

Quando trabalhei com a Angélica<sup>2</sup>, percebia que ela mesclava práticas convencionais com emancipatórias, eu sempre dizia que ela era influenciada por mim, ela nunca concordou, nem discordou. Ela era uma companheira e juntas resistíamos ao estilo conservador e autoritário da instituição em que trabalhávamos, realizávamos coisas incríveis com as crianças, atividades que privilegiavam o protagonismo delas, a produção das culturas infantis e combatíamos o

---

<sup>2</sup> Alguns nomes aqui citados são fictícios

modelo escolar que se fazia muito presente. No ano seguinte, formamos uma equipe que trabalharia na sala do berçário, uma equipe promissora, comprometida com suas ideias e cheia de ânimo, porém não vingou, pois a Angélica foi trabalhar em outra creche e a Ruth, outra participante do grupo, passou em um outro concurso público. A promissora equipe do berçário se diluiu e o que aconteceu foi um “ajuntamento” de pessoas desiludidas com um sonho que acabou antes de começar. Se teria êxito não sabemos, nem nunca saberemos. Eu fiquei e era difícil resistir sozinha ao regime imposto. Quando só uma pessoa não concorda com a imposição, essa pessoa passa a ser o problema. Eu precisava estudar e mergulhar nas teorias em que acreditava e com as quais mais me identificava para argumentar e não ser engolida, massacrada. Mas trabalhar no sentido contrário, sozinha, é muito difícil e requer um preparo que eu não tinha, ou pelo menos julgava não ter. Precisava me fortalecer para não perder o encanto pelo trabalho, isso não! Foi um ano difícil e a Alice, uma outra companheira, estava sempre a meu lado, ela tentava me proteger de algumas coisas que às vezes nem eu percebia, coisas do dia a dia... Ela foi um alento naqueles dias tensos.

No ano seguinte não estávamos mais juntas, tinha que aprender a me virar. No segundo semestre o Maurício, um companheiro que trabalhava de manhã, mudou de período e veio compor o grupo da tarde. Me chamava a atenção a maneira como ele se relacionava com as crianças, conversava com elas como se fossem iguais, não sei se duas crianças ou dois adultos. Gostei, e meu foco se voltou para essas práticas desse companheiro de trabalho. Para não me perder do meu próprio foco, muitas vezes me espelhava nessas práticas em que se evidenciava a ternura, a sensibilidade, o respeito dele para com as crianças. Terminou mais um ano e mudei de escola, retornei a uma creche em que já havia trabalhado e havia me sentido muito acolhida, uma creche com muitos problemas, muitas situações, como qualquer outra, mas também com muito calor humano.

E é desse lugar historicamente localizado, que passo a analisar as práticas educacionais em - creches na cidade de Campinas - não apenas as minhas, pois nos constituímos na relação com o outro. Portanto, o caminhar não é solitário.

A escolha por esse assunto foi se delineando em conversas com minha orientadora, a professora Maria Carolina. Eu a procurei, pela identificação enquanto pessoa, que tinha uma relação próxima com os alunos. Embora a disciplina que ministrava fosse difícil, ela nos incentivava a buscar mais pelo conhecimento. Dessa maneira, a pesquisa foi se desenhando a partir das nossas conversas. Eu desejava pesquisar sobre a Educação Infantil, pois é minha área de atuação e gosto bastante do meu ofício. Daí, o desejo de compreendê-lo melhor.

***Daquilo que eu Sei***  
**Ivan Lins**  
**(1981) Gravadora Polygram**

*Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza...*

*Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido...*

*Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah Eu!  
Usei todos os sentidos  
Só não lavei as mãos  
E é por isso que eu me sinto  
Cada vez mais limpo!  
Cada vez mais limpo!  
Cada vez mais limpo!*

### **Rememorar para quê?**

A letra da música de Ivan Lins traduz alguns dos meus sentimentos e posicionamentos frente à Educação Infantil.

Proponho-me agora a relacionar a criança que fui, na busca da relação com a minha própria prática. Não se trata simplesmente de recordar o passado e recontá-lo aqui, na esperança de ter lembrado de todos os detalhes, o que não seria possível. O que hoje me move não é o mesmo que antes, mas é possível encontrar pistas. Como sugere Galzerani, 2009:

Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (p. 63).

Passo a me debruçar e me dedicar a essa tarefa que me é agradável por estudar mais sobre um tema que me é caro, mas precisar conciliar esse estudo e exercício de escrita com tantas outras atividades do meu cotidiano. Acabo de me lembrar de uma criança da turma de 2009 que me disse certo dia: - Iana (era assim que essa menina de pouco mais de dois anos me chamava), você é um docinho tão azedinho! Emocionei-me entre tantas outras vezes estando com as crianças!

Considero de muita importância mencionar esses detalhes, pois aqui vai uma pessoa inteira com todas as suas dimensões humanas.

Na busca da relação das experiências vividas na infância que me constituíram no que sou hoje, posso observar pistas bem claras de que a criança sabia que o ser vale muito mais que o ter. Por exemplo, isso se evidencia no episódio com as panelinhas que a mamãe trazia do serviço, bem como na história do Cebolinha e da Mônica, em que brincar com o tio e a cumplicidade que se desenrolava na brincadeira tinha muito mais significado do que conservar o brinquedo. No relato sobre a professora da segunda série sua atuação foi marcante e inesquecível: ela sai do seu lugar de adulta para se igualar às crianças, pois canta e dança como tal e até nos momentos das atividades de gramática, ela lança mão da brincadeira. Suas aulas eram tão prazerosas, que quando me lembro, sinto no corpo a sensação de muitos anos atrás, daí a importância que nós, profissionais docentes, temos junto às crianças. Somos importantes, principalmente, no que dizemos às crianças com nossas atitudes em relação a elas, o quanto as valorizamos e fazemos com que se vejam enquanto pessoas que merecem o nosso respeito. Nas lembranças vale observar o quanto são importantes as brincadeiras na rua, as conversas com a amiga invisível e até mesmo as relações conflitantes com outras crianças, como no caso dos apelidos; ou do equívoco do papai que me autorizou a comer pimenta, das histórias faltando pedaço, enfim, todas essas histórias me remetem a valorizar a experiência da criança e a sua relação com as outras pessoas. Ressalto aqui, que fui uma criança que, sendo filha única, e que não frequentou a creche, tive poucas experiências com outras crianças até ir para a escola, já com seis anos e meio. Apenas algumas vezes ia à casa de minhas primas, mas eu era a mais velha, portanto, só posso dizer que sentia uma enorme falta de conviver com crianças e reclamava isso com minha mãe, eu queria ir pra escolinha, mas minha mãe tinha pena e preferia que eu ficasse em casa. As lembranças de querer muito conviver com outras crianças reforçam minha defesa da educação das crianças no espaço coletivo. É um direito conviver com adultos que não sejam parentes e com outras crianças. Seguindo mais algumas pistas dessa criança que aqui se mostra, chamo a atenção para o episódio do elefante verde, pois o modo como a televisão apresenta as coisas às crianças precisa ter o nosso olhar atento. Refiro-me aqui aos momentos de televisão existentes na creche, que é nosso campo de atuação, ainda que em casa, as crianças também tenham um contato intenso com a televisão. Hoje em dia nenhuma criança pensaria que o elefante é verde, mas e os desenhos que por vezes apresentamos a elas, que modos de se relacionar com o outro propõem? Afinal, de nada adianta conversarmos quando as crianças tem um conflito

ou se desentendem e proporcionarmos a elas desenhos que ensinam estratégias de “passar a perna” no outro. Outro aspecto relevante a ser destacado é o que se refere ao comportamento supostamente adequado, a criança quieta, que não conversa, é boazinha. O que é ser boazinha de fato? No contexto das minhas memórias me parece que era fazer o dever e não se comunicar muito. Transferindo isso para os dias de hoje me parece que nada mudou, pois uma criança que não gosta de ficar sentada na roda e quer mexer nas coisas, conversar na hora das refeições não é bem vista de jeito nenhum. Logo encontram um problema ou no adulto (a) responsável pela turma ou na própria criança que é tratada como hiperativa e muitas vezes encaminhada a um especialista e medicada. Será que doente mesmo não seriam nossas práticas ou nosso pouco conhecimento acerca das especificidades das crianças?

Se as crianças são dotadas da potencialidade de construir seu caminho em um contexto que é dado a elas, que possamos oferecer-lhes outras formas de atuar nesse contexto. Ir a contrapelo da história, como sugere Walter Benjamin.

Defendo uma Educação Infantil que privilegie o caráter lúdico, o prazer e o encantamento, despertando a curiosidade das crianças, permitindo o protagonismo infantil, as relações com seus pares, bem como com adultos e adultas presentes na instituição e também com a natureza. Não proclamo uma não ação com as crianças, ao contrário, nossas ações devem expressar uma intencionalidade que requer planejamento e registro para posterior avaliação da nossa prática, no sentido de constatarmos como está caminhando o nosso fazer pedagógico, em que podemos modificar nossas ações com as crianças. Essa intencionalidade não deve, porém, ser confundida com a utilização do brinquedo e das brincadeiras como instrumento para ensinar algo, impedindo, assim, as manifestações das crianças, como coloca Prado (2009) sobre a observação das brincadeiras das crianças na creche:

As brincadeiras, por sua vez, eram vistas como atividades em que as crianças, predominantemente, desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, por intermédio da intervenção pedagógica das professoras e monitoras, definindo formas, regras e objetivos, promovendo, estruturando e organizando os espaços para sua promoção entre as crianças, num jogo que valorizava a brincadeira contida, adestrada, dirigida, aquela em que as crianças aprendiam, produziam ou aproveitavam seu tempo. (p. 105)

O discurso que circula na contemporaneidade é de que a criança deve brincar para aprender coisas, aprender o modo de funcionamento do mundo, aprender a utilizar o que é dado pronto a elas, demoniza-se o brincar pelo brincar e o tempo livre, que respeitaria a força inventiva da criança. Suprime-se assim, o direito das crianças se expressarem e de intercambiarem experiências entre si e com os adultos, (GALZERANI, 2009, p. 50), uma vez que segundo a autora, “essa já é uma dificuldade que vivemos na contemporaneidade, entre



tantos outros obstáculos como da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais nós proviemos, da ordem das nossas complicações”. Reduzindo as crianças a alunos, sendo escolarizados desde a mais tenra idade, sendo tolhidas as possibilidades de viver essa etapa da vida de maneira plena, ser realmente criança, sem pressa de crescer, sem ser tratado como uma promessa de adulto, ou uma miniatura deste, que precisa apenas se adequar às regras da sociedade.

Todavia, não é minha intenção sugerir uma pedagogia que tome a criança como incapaz. A criança é sim, capaz, não faço insinuação a um tratamento da criança que não deve ser exposta a conteúdos escolarizantes pelo seu não amadurecimento/incapacidade, nem tampouco assumindo uma visão romântica da infância que a assuma como um mundo encantado, marginal. A criança, obviamente, é parte da sociedade e, como nos alerta Benjamin (1984), o brinquedo pode ser concebido como diálogo simbólico entre a criança e o povo. Reafirmo, desse modo, pelo direito da criança a vivenciar essa etapa da vida, o direito a ser criança, não trabalhar e se manifestar como um ser inteiro em um ambiente prazeroso, que aprecie suas curiosidades, suas inventividades, que lhes possibilite a produção das culturas infantis. Ora, se o homem (entendido aqui no sentido de humanidade) é um ser criador de história, de arte, aperfeiçoa as condições de vida, entre outros tantos feitos, a criança enquanto parte da humanidade, também produz cultura.

Os (as) profissionais docentes são responsáveis por gerir o tempo e o espaço na creche, conforme Faria (2011):

[...] a professora da primeira etapa da educação básica não dá aula, não é professora de disciplinas escolares de uma grade curricular e, ela com intencionalidade educativa é uma professora *de criança*. Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. Trata-se de uma profissão que está sendo inventada: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidado. (p. 14).

O aspecto a ser enfatizado é o da criança como protagonista e não a criança-aluno. O fato da Educação Infantil anteceder o Ensino Fundamental não significa que seja uma fase preparatória para ingresso neste. Escapar das práticas que tendem para a escolarização/homogeneização é o constante desafio das docentes que atuam na educação

infantil, que necessitam de formação específica para atuar com a criança pequena, pois, em geral, os cursos de pedagogia pouco abordam acerca da pequena infância e, além do mais, nem todos (as) profissionais possuem essa formação, muitos provêm de outras áreas de formação. Como a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, importam-se da escola alguns procedimentos, como referir-se à criança como aluno ou “aluninho”, às salas como salas de aula, como também a realização de trabalhos com as crianças em que os conteúdos são muito valorizados pelos atores sociais ali presentes.

Esses procedimentos importados do ensino fundamental tendem a tornar fria a relação do adulto para com a criança, prejudicando ainda a relação criança-criança, pois sempre é valorizado o silêncio, a não interação, um impedimento a relações humanas mais calorosas, afetivas, reconhecendo a criança como pessoa inteira, portadora de singularidades. (GALZERANI,2009, p. 61-62).

O profissional docente é, sim, o adulto responsável pelas crianças, não venho fazer alusão a deixar as crianças entregues ao nada, nem tampouco em defesa à autoridade da vontade do adulto que deseja ter o controle da situação e espera que as crianças sejam “boazinhas”. Ser boazinha significa sentar onde e quando o adulto ordena, nunca questionar e atender prontamente. Um ótimo treino para a formação de um adulto servil. Ser responsável pelas crianças na educação infantil significa criar um ambiente instigador, apresentar possibilidades para que a criança experimente sensações diversas, que possa se relacionar também com seus pares e outros adultos e se expressarem livremente. Educá-las para a solidariedade. O ambiente coletivo é propício a essa educação, porém se não formos cuidadosos em nossas ações poderemos reproduzir os valores mais perversos do mundo do capital, que consiste exatamente em todos quietos e imóveis quando o adulto manda, nenhuma pergunta fora de hora (quem determina a hora é o adulto), como vivenciamos na nossa vida. Podem questionar, mas como então seria se não fosse assim? Um verdadeiro caos? Uma bagunça?

Bem, respondo que a alguns olhos pareceria sim, mas defendo que o importante é uma educação para que as crianças compreendam de fato o porquê das coisas, para que vejam sentido no que fazem e queiram realmente fazer. Para isso é preciso disposição, pois dá trabalho, e muito. Uma disposição que muitas vezes perdemos, e vários são os motivos, por exemplo: precisamos ter clareza do que realmente queremos com o nosso trabalho com os pequenos, precisamos encontrar parcerias nos companheiros e companheiras de trabalho para seguir adiante (o que nem sempre é possível), uma vez que nossa trajetória é diversa e nossa

formação também. O que eu pessoalmente procuro fazer é sempre ler artigos, livros relacionados à infância em perspectivas diversas, para que minhas reflexões estejam em constante exercício e, mesmo assim, o dia a dia muitas vezes nos arrasta ao comodismo.

Quando pensamos em atividades com as crianças, muitas vezes queremos algo que apareça como produto e não valorizamos o processo, que é como as crianças se relacionam com o que disponibilizamos a elas. As turmas grandes também são um fator de desafio para nós, profissionais docentes na creche. O que podemos fazer com mais de 30 crianças por turma? Dividir em minigrupos é legal? Muitas vezes essa possibilidade me leva a pensar em dividir para governar, me causando certo desconforto. Porém, pode ser uma saída em alguns momentos, para que se dê uma atenção maior a cada criança e que possamos nos integrar e interagir com mais tranquilidade sem, contudo, abandonar a ideia do trabalho coletivo.

## **PROPOSTA METODOLÓGICA**

### **CONFECIONANDO AS ROUPAS DO REI...**

### **Meu amigo Luiz<sup>3</sup>: a figura de um narrador**

Luiz é um amigo muito querido para mim, com quem tive uma estreita ligação durante um período da minha vida, costumava dizer que gostava dele como se fosse um pai, mas ele não gostava disso, pois o deixava mais velho e também pelo peso que essa denominação carregava, muito trabalho, muitas responsabilidades, coisas que estão geralmente atreladas à figura de pai, ele demonstrava sua insatisfação quando comparado como tal. Mas o que me faz citá-lo aqui, além, é claro, do meu sentimento de imenso carinho por ele, é o fato de que, quase todas as vezes que conversávamos sobre qualquer assunto, ele dava um exemplo contando alguma experiência que vivera. Eu, muitas vezes, com pouco tempo para conversar, embora gostasse muito, pensava no porquê de tantos exemplos e experiências, deveria poupar o tempo e ir direto ao assunto para encurtar a conversa. Na verdade, não era falta de tempo, era a força do hábito, do modo como vivemos atualmente, sem paciência para ouvir o outro, essa necessidade inventada e compulsiva de fazer muitas coisas de uma vez e com uma tendência a atribuir essas atitudes à falta de tempo, quando o que ocorre é justamente o contrário. Afinal, a modernidade, o tempo do capital, que é o tempo no qual vivemos, não nos permite que desfrutemos dessa capacidade de ouvir o outro, pois, como muito bem nos diz Benjamin (1985) na obra *O Narrador*, “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (p. 198).

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1985, p. 221)

Início a justificativa dos caminhos metodológicos a serem percorridos a partir dessa narrativa. O motivo pelo qual a elegi, foi por esta situação ocorrer cada vez com mais frequência e de tão frequente acabamos por naturalizá-la e nem enxergamos a perversidade que aí reside. Tão emaranhados nos encontramos nas teias do sistema que acabamos por achar normal não termos tempo para nada, sempre com pressa, sem poder falar, nem tampouco ouvir o outro, perdemos oportunidades de nos comunicarmos de maneira mais intensa. Considero a situação narrada um bom exemplo de como o avanço da modernidade capitalista, dificulta o intercâmbio entre pessoas inteiras (GALZERANI, 2009, p. 54).

---

<sup>3</sup>Luiz Eurípedes da Silva (1946-2005)

## Como agimos com as crianças?

Se habituados que estamos a viver quase como autômatos, como serão nossas ações com as crianças? Teremos tempo para ouvi-las de fato? E entendermos suas singularidades, respeitar o tempo de cada criança, não desejarmos que todas façam todas as coisas do mesmo jeito?

Vejam algumas situações que ocorrem com frequência em várias creches:

*Estamos na sala brincando de “ovo-choco”, um adulto chega à porta e diz:*

*- Vocês não vão entrar? Já estão atrasados para o almoço!*

*Interrompo a brincadeira e digo: - Crianças, temos que parar, é hora do almoço!*

*Fazem cara de contrariadas, não querem se levantar, um garoto se aproxima, puxa minha blusa e diz: - Mas por quê? Nem tô com fome?*

Não há tempo para as explicações que seriam essenciais nesse momento. É preciso organizar as crianças e sair rápido para o almoço. A verdade é que estava tão prazerosa a brincadeira que ficamos envolvidos, tanto as adultas, quanto as crianças. E qual o problema disso? Havia um problema de fato?

Sim, havia, pois não podemos atrasar a hora das refeições, pois a creche é organizada pelo relógio, nossa vida é organizada pelo relógio, e não estranhamos esse fato, encaramos e convivemos com ele como se fosse intrínseco à natureza e nem paramos para pensar que a organização dos horários é uma construção social e que nem sempre houve relógios. Nessa direção trago para o diálogo o historiador Edward Palmer Thompson (2002) que esclarece sobre o contraste entre o tempo da natureza e o tempo do relógio e questiona de que maneira a mudança na percepção do tempo afetou a disciplina no trabalho? Transporto esse questionamento para nossas práticas na creche. De que maneira essa percepção do tempo afeta as crianças e a maneira de lidarmos com elas? É bem verdade que nós, adultos e adultas, já estamos convivendo com essa percepção do tempo de modo a não estranhá-la, nem questioná-la, mas e as crianças? Seria uma grande oportunidade para a produção de conhecimento com as crianças.

Em uma reunião, em uma das creches em que trabalhei, conversamos, entre outros assuntos, sobre o fato que as crianças não sabem utilizar os brinquedos e que seria preciso ensinar-lhes a maneira correta.

A esse respeito temos em Walter Benjamin uma reflexão sobre brinquedos e brincadeiras que nos instiga a problematizar esse tipo de situação. Esse autor contribui para que fiquemos alertas em relação ao de equívoco pensar que a brincadeira da criança seja determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, o que ocorre é o contrário. Nesse sentido, Benjamin aponta que: “Pois quanto mais atraentes no sentido corrente são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar, quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.”(Benjamin, 2009, p. 93)

Assim, me questiono, se estamos, de fato preparadas para entender as crianças e suas manifestações? Mais uma vez é Benjamin que nos alerta quando diz que nós interpretamos a nosso modo a sensibilidade infantil, pontuando que o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. (2009, p. 92; 100)

Seria desejável, então, ensinar a "maneira correta" de utilizar os brinquedos?

Trecho de uma conversa sobre crianças que chegam à creche com sono:

*- É preciso chamar as mães para conversar e saber como é a organização familiar e orientar essas famílias no modo de proceder em casa!*

Essas falas tão frequentes me suscitam inquietações. Porque temos que interferir na forma como se organizam as famílias? E tudo é conversado de uma maneira que naturaliza essa prática. Bem como as entrevistas que são realizadas no início do ano, ou quando a criança ingressa na escola. Nesse sentido Michel Foucault em “Vigiar e Punir” (1999), traz uma discussão acerca das instituições, comparando a fábrica, o hospital, a escola, aborda sobre a disciplina que é imposta nessas instituições. Trago este autor com o objetivo de entender esses mecanismos e práticas tão frequentes e familiares a quem trabalha nos espaços de atendimento às crianças. Sobre esses métodos que podem ser comparados com exames, o autor esclarece:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 209).

A casa seria uma extensão das instituições de educação infantil ou vice-versa? Podem instituições que são distintas interferirem-se entre si? Ou somente a escola tem esse direito, essa legitimidade? Busco em Foucault, uma possível compreensão, ou até mesmo uma base para meu estranhamento diante desses eventos tão amplamente difundidos no nosso dia a dia na creche.

Recorrendo mais uma vez a Thompson, com “A Miséria da Teoria ou um planetário de erros” (1981), obra em que o historiador trata sobre a teoria como ferramenta exploratória do real, alertando-nos para o fato de que a produção de conhecimento se dá no diálogo entre sujeito e objeto. Thompson defende a não linearidade e se contrapõe a verdades absolutas e ao estruturalismo que em uma pesquisa baseia-se em teorias e hipóteses, mas não as submete à experimentação, negando assim o polo objeto. Que diálogo estaríamos promovendo entre uma instituição de educação infantil e as casas das crianças? Como compreender as singularidades das diferentes instituições?

Seguindo com mais um comentário: - *Percebo que as suas crianças tem dificuldade em obedecer e sentar quietinhas para assistir TV!*

Parece uma observação tão corriqueira e “normal”. Será mesmo?

O que quer dizer realmente essa frase? Às vezes, queremos mesmo que as crianças sejam comportadas, muitas vezes, aliás. Afinal, são muitas crianças por turma, às vezes não dá para ir ao parque e temos que trocá-las. Então, mantê-las sob controle seria a solução mais imediata para alívio do adulto. Mas a verdade é que muitas vezes as crianças a estas situações, pois elas são desejan<sup>4</sup>tes de vida, ação, novidade. Qual pedagogia podemos exercer com as crianças na educação infantil com turmas numerosas? Ouso afirmar que não é a forma escolar, pois é uma das questões que veem no bojo deste trabalho. Ao mesmo tempo em que faço esta afirmação, reconheço a forte, senão a única tendência em preparar as crianças para o ensino fundamental, como também para o futuro e como ouvimos e até mesmo falamos frequentemente: - *A sociedade cobra é preciso ensinar as crianças a viver em sociedade.*

---

<sup>4</sup> Termo usado por Abramowicz (2003)



Mais uma vez recorro a Foucault:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficiência que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (1999, p. 164)

Abramowicz (2003) traz importantes considerações acerca da Educação Infantil e questiona nossa postura diante das diferenças que se mostram nesse espaço:

Ao propor trazer as crianças para essa escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo, da palavra e da voz, com currículos unificados e nacionais, o que pretendemos ao trazê-las para essas instituições? (p. 19)

Para sustentar melhor a problematização que estou procurando desenvolver trago ainda as significativas contribuições de Ana Lúcia Goulart de Faria no campo da infância. Esta autora defende o protagonismo da criança, contrapondo-se às teorias baseadas no adultocentrismo<sup>5</sup> (ROSEMBERG, 1976 *apud* GOBBI, 1997), e no desenvolvimento da criança em seu aspecto biológico, levando em conta principalmente a criança enquanto aluno, portanto, um ser incompleto a ser preenchido com os conhecimentos do adulto, que irão prepará-lo para a vida. Faria (2005) assinala que: “hoje temos um acervo bastante denso com as pesquisas revelando infâncias diferenciadas, crianças curiosas e inventivas, capazes de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas.” (p.3)

Diante dessas afirmações não podemos esperar apenas obediência das nossas crianças, elas nos desafiam, seguindo a argumentação da autora, e repetindo suas palavras: “a buscar formação continuada de outro tipo”. (FARIA, 2005, p. 3)

Prosseguindo:

As novas diretrizes dos cursos de Pedagogia acompanham a LDB e exigem estágio e formação certificada para a docência nestas instituições. Pela primeira vez na trajetória do MEC, ele lança (em dezembro de 2006) ao lado do documento com a política para a educação infantil, o documento sobre a organização do espaço físico para uma infraestrutura condizente com o novo direito desse novo ator social: a criança pequena e sua experiência. Desta forma, vemos reconhecido que educar as crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo. (FARIA, 2007, p. 15).

---

<sup>5</sup> Palavra utilizada por (ROSEMBERG, 1976 *apud* GOBBI, 1997). O termo adultocêntrico aproxima-se aqui de um outro termo bastante utilizado em Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados apenas segundo os nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro. (GOBBI, 1997, p. 26)

Guattari, (1981), em “As creches e a iniciação”, discute aspectos que envolvem a presença das crianças nas instituições de educação infantil: “Quanto mais precoce for a iniciação mais intenso e duradouro será o imprinting de controle social” (p. 53).

Com isso vem o autor a questionar a inclusão das crianças pequenas nas creches que, ao exercer práticas escolarizantes e homogeneizadoras, pautadas no adultocentrismo, seriam um mecanismo eficaz de preparar as crianças, desde muito cedo, para o modelo de sociedade de que dispomos. Destaco que cabe à postura adotada por nós, educadores, para dar ou não legitimidade a tal intenção.

Através da exposição desse modo de olhar a infância, penso que é preciso nos confrontarmos com a realidade, aproximarmo-nos do que realmente é feito cotidianamente e nos dispormos a pensar sobre o que é realmente possível de ser feito. Digo isto levando em consideração que a realização do trabalho não se dá individualmente, mas em grupo, então não é suficiente que uma ou duas pessoas tenham a mesma concepção de infância. A questão é: como realizar o trabalho em que acreditamos sendo minoria no grupo? Como conquistar companheiros e companheiras de trabalho a rever práticas tão enraizadas, tão cristalizadas? Como não sermos seduzidos por maneiras mais cômodas de trabalhar?

Para promover um diálogo que possibilite pensar nessas questões complexas de trabalho coletivo, busco mais uma vez Walter Benjamin (1984) com o conceito de *experiência*, em que ele a concebe não como individual, mas sim coletiva. No nosso convívio diário na trama das nossas relações trazemos outras vozes no nosso discurso e na nossa prática.

Após essa breve apresentação do olhar metodológico que acompanha esse trabalho, convido o leitor a embrenhar-se em um pequeno universo ao encontro com os meninos e meninas e com os profissionais que, querendo ou não, sendo reconhecidos ou não, são profissionais docentes.

## **CAPÍTULO I**

### **O REI VESTE AS ROUPAS “NOVAS”!**

## **Na esteira da história buscando entender as Instituições de Educação Infantil**

Não é intenção deste trabalho relatar em pormenores a história da Educação Infantil, e sim, apenas situá-la historicamente.

Durante séculos a educação da criança esteve a cargo exclusivo da família (adultos (as) e crianças), e era nesse meio que se apropriava da cultura. Com as mudanças e impactos causados pela revolução industrial, que incluem a entrada da mulher para o mercado de trabalho, altera-se, assim, o modo de educação das crianças, que passam a ser atendidas por mulheres que optaram por não trabalharem nas fábricas e vendiam seus serviços dessa maneira. Com o aumento das novas formas de trabalho e consequente absorção dos pais, foram organizados atendimentos formais às crianças. Mulheres da comunidade organizavam atividades de canto e memorização de rezas para as crianças atendidas, com o intuito de cultivar bons hábitos e desenvolvimento moral (RIZZO, 2003, *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Era outra possibilidade de emprego para mulheres, porém, eram muitas crianças para uma única mulher tomar conta. A falta de preparo, comida e hábitos de higiene, resultava em maus tratos às crianças em nome da obediência e passividade. Como a preocupação das famílias pobres era a da sobrevivência, acabavam sendo aceitos os maus tratos com as crianças que se tornaram comuns, assim como também se tornaram corriqueiros os hábitos de limpar as ruas acolhendo crianças abandonadas.

Kuhlmann Junior. (2001 *apud* PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 81) destaca que as primeiras instituições, embora com preocupações assistenciais, apresentavam também propostas pedagógicas; a exemplo disso a “Escola de Principiantes”, ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, França no ano de 1769, para crianças de dois a seis anos; a escola de Robert Owen criada em 1816 na Escócia, que recebia crianças a partir de dezoito meses; a sala de asilo francesa, também seguia essa perspectiva de cuidar e ter também uma proposta educativa. A intenção primeira era retirar as crianças das situações de riscos, para posteriormente oferecer-lhes a oportunidade de desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.

Didonet (2001 *apud* PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 82), aponta que os mais pobres, ou seja, as mulheres trabalhadoras precisavam deixar os filhos sozinhos ou em uma instituição, que precisaria ter atendimento integral, gratuito ou muito barato e cuidar das crianças enquanto as mães estivessem no trabalho; a educação pertencia à família. Essa procedência é que agrega creche-criança-pobre-assistencialismo.

Estaria aqui o embrião responsável pelas práticas e discursos equivocados? Como educar as famílias, escolarizar as crianças desde a mais tenra idade para que possam ser compensadas as privações que sofrem as crianças mais pobres, podendo ter acesso ao conhecimento a fim de acompanharem adequadamente as posteriores etapas de ensino? Afinal as crianças são o “futuro da nação”, esse é o nosso discurso! A perfeita maquiagem que obscurece os problemas sociais!

De acordo com Kuhlmann Junior (2004) outra instituição (que antecede a creche) de assistência à criança abandonada foram as Casas dos Expostos, modelo importado da Europa, que iniciou-se no Brasil no século XVIII. Essas instituições recebiam os bebês que eram abandonados nas “Rodas”. Eram dispositivos de madeira em formato cilíndrico no qual a criança era colocada e o mesmo girava para dentro da instituição, preservando a identidade de quem deixasse a criança. A proposta da creche seria então, um sustentáculo para que as famílias pobres não tivessem apenas a escolha de abandonar seus filhos nas “Rodas”. Mesmo assim existiram no Brasil até parte do século XX.

Muitas foram as tentativas de organizações com intuito de combater a mortalidade infantil, por meios filantrópicos e não por parte do poder público. A implantação das creches e jardins de infância (final do século XIX e início do século XX), através de justificativas dos setores jurídico-policia em defesa da infância moralmente abandonada, médico-higienista e religiosa, objetivava o combate à mortalidade infantil na esfera familiar, bem como nas instituições de atendimento.

Em Kuhlmann Junior (1998 *apud* PASCHOAL; MACHADO 2009 p. 83), temos que o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, cujo objetivo era atender as mães grávidas pobres, assistir recém-nascidos, distribuir leite, consulta pós-parto no período de amamentação, vacinação e higiene dos bebês. Os serviços se ampliaram através de filiais, por todo o território brasileiro e por isso considerado um dos mais importantes. De grande importância também foram: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1899) e o Departamento da criança (1919), ambos no Rio de Janeiro, sendo que este último tinha por finalidade fiscalizar as instituições e também combater o trabalho das mães voluntárias que atendiam os filhos das mulheres trabalhadoras de maneira precária.

A industrialização do país, a admissão da mulher no mercado de trabalho, a imigração europeia para o Brasil, são alguns dos responsáveis pela força que os movimentos operários

começaram a ganhar através de suas organizações, reivindicando, entre outras coisas, a criação de instituições para cuidado de suas crianças para que pudessem trabalhar.

Oliveira (1992, p. 18) ressalta que com a intenção de abrandar a força desses movimentos, controlando o comportamento dos operários, os donos das fábricas passam a conceder alguns benefícios como vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas. A ideia era que mães satisfeitas produziram mais e melhor.

As conquistas não se deram sem conflitos e, com o avanço da industrialização, a entrada significativa das mulheres no mercado de trabalho (agora também as de classe média), fazia crescer a necessidade de atendimento às crianças.

De acordo com Faria (2006, p. 284):

...é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulando aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho o direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”.

O movimento feminista, segundo Haddad (1993) defende a ideia de creches e pré-escolas para todas as mulheres, independente da condição econômica, ou necessidade de trabalhar.

O fruto dessas reivindicações foi o aumento das instituições públicas de atendimento à infância. Porém, tais instituições foram focalizadas tendo como base a teoria da privação cultural, que consiste, segundo Kramer (1982, p. 54), na defesa de uma educação escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as carências culturais das crianças provenientes das classes dominadas.

E nos anos 80, destaca Faria (2006, p. 284) que o próprio movimento feminista passa a elevar a bandeira de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras, após pesquisadoras feministas observarem como são as crianças quando com outros adultos que não são a família e o prazer do convívio nas primeiras creches italianas e francesas.

A primeira orientação para educação das crianças em creches realizada no Brasil foi feita pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) denominada “Creche-urgente”. (FARIA, 2006, p. 284).

A partir da Constituição de 1988, a educação das crianças de zero a seis anos passa a ser direito do cidadão e dever do Estado com caráter educacional, portanto a inclusão da creche no tema educacional caracteriza sua função educativa, fazendo parte o cuidar e educar que são indissolúveis.

Temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70. Assim como uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. (FARIA, 2006, p. 284).

Em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, é feita a inserção das crianças no universo dos direitos humanos, o que significa que a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Em 1996 com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica.

Seria essa nomenclatura a outra causa do que eu nomeio equívocos? Primeira etapa da Educação Básica e práticas escolarizantes são sinônimos?

Conforme assinalam Mathias e Paula (2009), o Plano Nacional de Educação Infantil realizou em 2006, juntamente com MEC, encontros e seminários a fim de discutir a nível municipal e estadual de educação, as questões relacionadas às políticas públicas para a Educação Infantil. Elaborou-se, assim, um documento denominado Política Nacional de Educação Infantil, em que são definidos objetivos para a expansão de oferta de vagas para as crianças e, entre outros itens, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Nesse ponto, as considerações de Kuhlmann Junior. (2000) são bastante atuais:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. (p. 7)

Em Faria (2007, p. 15), temos que:

Pela primeira vez na trajetória do MEC, ele lança (em dezembro de 2006) ao lado do documento com a política para a educação infantil, o documento sobre a organização do espaço físico para uma infraestrutura condizente com o novo direito desse novo ator social: a criança pequena e sua experiência.

Sobre os documentos acima citados, pode-se dizer que, na prática, ainda não é o que ocorre nas instituições.

No Município de Campinas-SP o atendimento às crianças vem sendo terceirizado com a implantação das Naves-Mãe. São instituições em que os recursos são públicos, mas a administração fica a cargo de entidades filantrópicas. Embora o objetivo deste trabalho não seja analisar detalhadamente este assunto, aproveito para colocar algumas questões:

*Que diferenças estão presentes nesses novos espaços que atendem nossas crianças? São espaços que acabam por ampliar o atendimento às crianças, mas significa avanço ou retrocesso?*

Mesquita (2012), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, faz uma análise sobre o assunto: “Um pouco da História das Creches e Naves-Mãe de Campinas: Paralelas que se cruzam.”

De acordo com Mesquita (2012):

Em 26 de outubro de 2005, Helena Costa Lopes de Freitas assume a Secretaria de Educação, no lugar de Hermano Tavares. Há nesse período uma política de “corte de gastos” para equilibrar as finanças da Prefeitura. Logo, as propostas feitas pelo Departamento Pedagógico não foram aprovadas. Um novo fator surge para dificultar ainda mais o quadro, o déficit de crianças fora das instituições de Educação Infantil gerou uma ação da Vara da Infância e da Juventude. (p. 29)

O quadro era assim representado:

Eram 60 CEMEIs e 80 EMEIs. Papel importante também era desempenhado pelas instituições particulares que ofereciam vagas na educação infantil por meio de convênios com a Prefeitura. Ainda assim, o déficit era gigantesco, o que gerou uma ação da Vara da Infância e da Juventude, obrigando o município a zerar o déficit até o final de 2009. (SANTOS, 2010 *apud* MESQUITA, 2012 p. 29)

Desse modo, como podemos observar, as Naves-Mãe são implantadas no município de Campinas como uma solução rápida para um grande problema. Atualmente o atendimento às crianças se dá pelas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), este nome está sendo substituído por CEI (Centro de Educação Infantil) e pelas Naves-Mãe.

Diante dessas breves considerações acerca das Naves-Mãe pergunto ainda:

*Qual o Projeto Pedagógico desenvolvido nesse novo espaço de Educação Infantil? A que interesses atende? Qual a concepção de infância presente nas práticas ali exercidas? E qual a concepção de Educação?*

Esse é o ponto em que se encontra a educação infantil em Campinas na atualidade.

Neste trabalho não me proponho a falar de uma determinada creche, mas sim trazer experiências vivenciadas em algumas nas quais trabalhei ou tive a oportunidade de estagiar ou visitar. Portanto, falo do lugar de sujeito da experiência no sentido de Larrosa (2002).

Todas as creches em questão fazem parte da Rede Municipal de Campinas, localizando-se em diversos bairros mais distantes da região central e atendendo crianças de família de classe média e de classes mais populares.



O esquema abaixo colocado é referente à divisão das crianças por idade em cada sala que é denominada agrupamento nas unidades de atendimento pertencentes à Prefeitura Municipal de Campinas – SP.

**Idades das crianças nos agrupamentos:**

**Ag. I – crianças de 4 meses a 1 ano e 5 meses**

**Ag. II – crianças de 1 ano e 5 meses a 2 anos e 11 meses**

**Ag. III – crianças de 2 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses**

**Adentrando no universo das creches**

*Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. (BENJAMIN, 1995, p. 101)*

Apresento-me como sujeito da experiência, e como tal, não estou sozinha, trago em mim outras vozes de outros companheiros e companheiras de jornada que se fazem presentes em mim. Ao me expor aqui nessa relação coletiva é possível criar condições de rever o nosso cotidiano, descobrindo, senão um novo modo de atuar no ambiente, ao menos uma tentativa de entender alguns porquês. Carregamos conosco além dos nossos saberes, também nossos desejos, nossos sentimentos e dessa forma, em nossas ações tudo isso estará sempre presente.

Apoio-me em Larrosa, para quem:

(...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, com uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

Essa receptividade primeira do sujeito, essa disponibilidade fundamental na vivência da experiência se apresenta, portanto, permeada pelos saberes, pelos desejos, sentimentos, pelas diversas outras vozes já inscritas na configuração desse sujeito. Essa perspectiva permite a Larrosa (2002, p.27) pontuar que “se a experiência não é o que acontece e sim o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência”. Portanto, duas pessoas que vivem um mesmo episódio não o vivem da mesma maneira. Nesse caso é possível afirmar que se outra companheira ou companheiro fizessem

uma reflexão acerca de um mesmo fato ou conjunto de fatos, certamente seriam tocados (as) de formas diferentes.

A opção pela narrativa é inspirada pelas leituras de Benjamin, que nos adverte sobre o desaparecimento da figura do narrador, que é aquele que conta histórias e nos aconselha. A modernidade nos impede de termos tempo de narrar nossas histórias e ouvir as histórias de outros, ela nos impele a agir como máquinas, guiados sempre pela urgência em executar tarefas, sem conversas mais longas, sem refletir sobre nossas ações, sem aconselhamentos, vivendo apenas o agora, apreciando mais as coisas materiais em detrimento às relações humanas. Se não conseguirmos nos comunicar como pessoas inteiras, ou seja, com todas as dimensões que nos constituem, como, enquanto pessoas que se propõem a estar com as crianças, em tempo praticamente integral do dia, poderemos aspirar que elas se relacionem entre si ou conosco sem essa influência? Mesmo as crianças apresentando um modo próprio de estar no mundo e com a capacidade de transgredir, a influência de pessoas adultas em convívio diário é muito significativa. Estaremos dessa forma contribuindo para a reprodução desse modo de vida que se apresenta em nossa sociedade atual.

Precisamos parar e prestar atenção na forma como se desenvolvem as nossas relações com o outro, recuperarmos a capacidade de nos comunicarmos. Nesse sentido é que passo a narrar alguns episódios ocorridos em que fui tocada pelos acontecimentos. Considero ter sido tocada do modo que fui, principalmente pelo fato de estar vivendo as experiências simultaneamente em contato intenso com as leituras.

Antes, porém, considero de vital importância essa consideração de Benjamin: "*Ela (a narrativa) 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*". (1995, p. 205). Assim como Larrosa diz que a experiência é algo que *nos* acontece, Benjamin diz que na narrativa está a marca do narrador. Desse modo, como já mencionado anteriormente, se fosse outro sujeito a narrar o mesmo ocorrido, a narrativa seria outra, pois as subjetividades e sensibilidades despertadas não são iguais em sujeitos diferentes.

Em uma das creches que trabalhei, durante uma reunião com o grupo, entre outros assuntos, foi discutida a questão de deixar as crianças o dia todo de sapatos. Ocorria que estávamos no período de dias quentes, mas a professora considerava muito importante que as crianças ficassem calçadas em todos os momentos (obviamente exceto para dormir), para que aprendessem a prática de usar calçados, pois se não fosse assim, em ocasiões que precisassem de fato usá-los, não saberiam, sem contar os perigos a que estariam expostas se caminhassem

pelos espaços da creche sem o acessório, principalmente no parque. O que vinha acontecendo é que, no período da tarde quando as crianças acordavam, nós que trabalhávamos neste horário deixávamos que elas ficassem descalças, ou quem preferisse poderia calçar com nossa ajuda, mas nenhuma criança preferia. O que ocorreu nessa reunião foi uma tentativa da professora de nos conscientizar, acerca da importância, considerada por ela, de que as crianças permanecessem calçadas. Eu me posicionei contrária à tal argumentação, alegando que temos toda a vida para aprender a ficar calçadas e que pelo menos nesse período da vida a criança tem o direito de optar, e ainda que ir ao parque descalça seria agradável, devido ao contato com areia, terra, folhas das árvores. A professora, por sua vez insistiu em nos conscientizar, ponderando que no parque era ainda pior devido ao perigo das pedras, raízes expostas das árvores e outras coisas que por lá poderiam ser encontradas. Delicadamente ela disse que gostaria que assim fosse feito, mesmo no período da tarde. O grupo não se manifestava, então ficamos nós duas a falar, diante do silêncio das outras. Esse silêncio acaba por revelar o receio de se indispor no grupo, não contrariar o outro, ainda que sua opinião seja diferente, deixar sempre os outros decidirem e apenas cumprir o determinado. Eu mesma já fui assim, hoje não consigo mais, mesmo que em algumas ocasiões deseje só observar, não me é mais possível. Estava vivendo uma situação corriqueira no trabalho, pois são quinzenais ou mensais as reuniões do grupo, denominadas reuniões de setor, o que havia de diferente é que as leituras de Walter Benjamin estavam latentes em mim e encontravam eco no meu trabalho. Era a questão de ouvir o outro e não fazer valer apenas as nossas convicções, os nossos saberes. A minha experiência era de crianças no parque descalças (lembrando que em períodos de calor), a experiência da companheira era de crianças no parque calçadas. Ouviria no passado isso tudo como se tivéssemos que fazer sempre o que os outros querem e isso geraria revolta e comportamentos de minha parte de não falar mais nada, não opinar. Agora já não penso assim, ao ouvir a experiência da professora, não deixei de me indignar, pois penso diferente, mas o que é o trabalho em grupo senão essa colcha de retalhos em que é preciso se chegar a um consenso? (...) qual o preço ao consenso, e quais são as vozes que devem ser condenadas ao silêncio na sua procura? Não existe consenso sem exclusão (...) (ORTEGA, 2004 *apud* QUINTINO, 2005, p. 57).

Apesar disso, desse certo desconforto causado pelo consenso, o trabalho em grupo requer essa postura, senão não avançamos. Construir coletivamente uma vivência de trabalho demanda disposição dos envolvidos para experimentar o enfrentamento. Apoio-me na abordagem de Quintino sobre o trabalho de grupo, a qual se coaduna com a presente reflexão:

Penso que os integrantes não precisam acreditar nos seus íntimos na decisão do grupo. Eles poderão realizar o planejado e voltar a argumentar. No momento da decisão, é provável que alguns tenham que ceder, mas não significa que tenham que se apagar. Uma vez realizadas as tarefas haverá um outro momento de avaliá-las, então será possível uma nova chance de se colocar. (QUINTINO, 2005, p. 72).

Nossas práticas revelam nossa concepção de infância, muito embora não possamos afirmar que somos exatamente o tempo todo de determinada vertente, pois nossas ações se mesclam, e afirmar isso seria negar nossa dimensão humana.

Trabalhar em grupo é uma prática desafiadora, pois cada pessoa tem suas concepções, suas visões de mundo, seus sentimentos e suas formas de agir. Além disso, quando se trata de trabalhar em grupo, juntamente com as crianças, as relações tomam uma dimensão ainda mais complexa, pois são três ou quatro pessoas adultas, mais aproximadamente trinta crianças pequenas juntas. Precisamos encontrar a melhor maneira de conviver. No grupo do qual faço parte este ano não foi diferente, nos primeiros momentos nos observamos e ficamos imaginando como seria o outro de fato, cada palavra, ou gesto que fazíamos era notado pelos integrantes do grupo, passados poucos dias já agíamos com a naturalidade de muito tempo de convivência. O trabalho com as crianças no início do ano é intenso, pois não sabemos nomes, não conhecemos os pertences delas e elas mesmas ainda não conseguem identificá-los, desse modo ficamos envolvidas com essas tarefas. No decorrer do período de trabalho vamos percebendo as atitudes das companheiras, o modo que se relacionam com as crianças, que se propõem a contar uma história, ou cantar com as crianças. Quando exponho minha compreensão acerca da infância, quase sempre ocorre um estranhamento, pois a maioria das profissionais enxerga a criança como aluno, que está ali para aprender coisas, a obedecer ao adulto e pronto. Nesse grupo encontro receptividade, apesar das visões diferentes há um respeito de ambas as partes e uma abertura a experimentar conhecer o diferente. Conseguimos planejar nossos trabalhos com as crianças, mesmo tendo concepções diferentes.

(...) no amigo não devemos procurar uma adesão incondicional mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças (...) (NIETZSCHE apud ORTEGA<sup>6</sup>, 2004, p. 80)

Outro fato que me causa inquietação são as conversas a respeito das famílias, se a mãe trabalha ou não, e se o pai se trabalha à noite por que então não fica com a criança, ao invés

---

<sup>6</sup> In: QUINTINO, Tania Cristina de Assis. Alice no país das maravilhas: Currículo integrado, interdisciplinaridade e um grupo de professores que mergulha na toca do coelho. Campinas, SP [s.n.], 2005, p. 58.

de levá-la para a creche? Por que a avó não fica com a criança? Ou as irmãs ou irmãos maiores? Ou ainda: A mãe de tal criança anda pelo bairro o dia todo, e também comentários sobre as roupas que as famílias usam para vir buscar as crianças, comentam que não são roupas de quem estava trabalhando.

As conversas entre as profissionais das creches em geral (digo isso por já ter trabalhado e estagiado em outras instituições) acerca desse assunto são constantes e uma hora ou outra todas nós acabamos nos envolvendo em tais assuntos, mesmo que entendamos que esse não é nosso papel. Afinal estamos ali, em uma instituição que funciona em determinado horário para receber a criança, a creche é direito da criança e opção da família. Portanto a família faz a opção, independentemente se vai trabalhar, ou realizar outras atividades de seu interesse. Nossas opiniões pessoais sobre a figura da mãe, pai ou pessoas da família não encontram espaço nesse contexto. Às vezes chega-se ao ponto de falar que as pessoas não deveriam ter filhos se não têm tempo para lhes dar atenção. Não quero, contudo, dizer que as crianças não têm direito de estar com as suas famílias, porém ao aderirmos a comentários desse tipo, passamos a fazer uma leitura muito simplista da realidade social, culpabilizando as famílias. Enredamo-nos em uma teia de comentários passando a julgar o outro.

As relações entre funcionários e famílias ocorrem em um campo de tensão. Nidelcof, (1978, p. 96-102), aborda essas questões, discutindo as subjetividades que envolvem esses atores sociais, a visão que têm das crianças, bem como a forma com que interpretam a realidade social e histórica.

Discute acerca da incompreensão mútua entre professores e famílias e atribui essa falta de entendimento a um posicionamento assumido pelo professor de difundir a ideologia da classe dominante, não se considerando um trabalhador aliado às famílias também trabalhadoras, adotando, por vezes, uma atitude de superioridade diante das mesmas.

A autora traz duas “categorias” de professor: o “professor-povo” e o “professor-policia”. O “professor povo”, em sua concepção, é aquele que reconhece claramente os problemas contemporâneos, percebendo para onde e como a História avança, o que permite revisar o papel político da escola, promovendo atitudes que prenunciam uma nova ordem social; um professor com esse perfil mantém um diálogo de igualdade com as famílias, buscando a solução para os problemas em conjunto com as mesmas, não assumindo o papel de juiz; age de forma que o povo o considere como um trabalhador, um companheiro que cumpre uma tarefa, que integra sua ação nas lutas da classe trabalhadora. Já o “professor-policia” age de modo que a relação se configure como forma de cobrança, mandando chamar

a família para se queixar do comportamento da criança (o que abre esse precedente para o inverso), não tenta um diálogo para, em conjunto, encontrarem uma solução, fala com as famílias como portador da “verdade”, como alguém que não tem nada a aprender no diálogo. Esse modo de agir acaba por estabelecer uma relação que gera desconfiança por parte das famílias, que não se sentem identificadas com esse perfil de professor.

Outro assunto bastante controverso é sobre o horário de entrada das crianças. Há um certo rigor, mas sempre acabam entrando as que chegam atrasadas. Dizem que atrapalha a rotina que regras devem ser respeitadas, para um bom funcionamento da creche, que é necessário se organizar para preparar as refeições, entre outras coisas. Não discordo totalmente nesse aspecto, nem defendo que entrem o dia todo em qualquer horário, pois certamente causaria transtorno. Talvez fosse viável um tempo maior para que as crianças chegassem, ao invés de quinze minutos - (atualmente a entrada é das 7 às 7:15 com tolerância até 7:30) - por que não uma hora: das 7 às 8? Digo isso, pois há um número considerável de famílias que não moram no bairro e utilizam o transporte coletivo, e ainda algumas pessoas chegam demasiado tarde em casa na noite anterior e, por conta do horário restrito de entrada na creche, têm seu descanso ainda mais reduzido.

Coloco aqui uma questão: Nem todas as pessoas começam a trabalhar logo pela manhã, os horários variam bastante; por que não podem, então, ficar com seus filhos até mais tarde? Afinal não é isso que tanto falamos diariamente entre nós profissionais?

Algumas profissionais consideram essa postura como proteção exagerada, porém, acredito na creche como acolhimento sem assistencialismo. Podemos construir relações mais estreitas na compreensão do outro, mostrando-nos mais abertos ao diálogo, não aquele portador das verdades absolutas, mas da troca de saberes. Não tenho a ilusão de que seja fácil e simples, mas acredito em sua construção a partir de uma proposta diferente da nossa parte. Mesmo que oscilemos e não sejamos o tempo todo isto ou aquilo, é possível que o trabalho em grupo seja terreno fértil para essa semente de relações mais próximas, entre nós, enquanto grupo, e as famílias.

É nessa perspectiva que o trabalho em grupo tem ganho outro significado, nessa relação de ouvir e poder ser ouvida, expor nossas convicções, vencendo os obstáculos que nos impedem de intercambiar experiências. (GALZERANI, 2009, p. 50).

Trago para essa reflexão, também, uma prática bastante comum realizada no início de cada ano nas creches, a entrevista com as famílias. São abordadas questões acerca da organização familiar, dos hábitos e preferências da criança e da família, questões de saúde,

entre outras. Carvalho (2005) faz uma análise acerca das questões de uma instituição de educação infantil em Porto Alegre, e podemos observar que as perguntas são similares às feitas aqui na região de Campinas. O intuito desse pesquisador, em sua dissertação de mestrado, é compreender essa prática, tão naturalizada nas creches, enquanto “práticas de exame”. Nesse sentido, ele se apoia em Foucault (1987 p. 156), a respeito do exame: “*supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício de poder*”.

Nesta direção, o poder disciplinar, ao mesmo tempo em que produz saberes sobre as crianças e suas famílias, confere visibilidade às mesmas. E assim, “as práticas de exame”:

(...) estabelecem uma conexão entre o interior e exterior da instituição, pois, ao mesmo tempo em que servem de informação para quem trabalha diretamente com as crianças, podem ser utilizados como documento para encaminhamento a outros especialistas. (CARVALHO, 2005, p. 108)

Observo que os procedimentos de entrevista nas creches que conheci ocorrem de maneira muito semelhante, as informações colhidas na entrevista são utilizadas como apoio para justificar atitudes das crianças/famílias e possíveis encaminhamentos futuros.

A análise feita por Carvalho traz ainda que a entrevista intenciona conhecer e explicar a criança através dos modos como ela é educada, acrescentando que:

(...) destaco que algumas questões além de inquirir a respeito da temática proposta (ambiente familiar) “sugerem” e (de certa forma) “ensinam” ações que “devem” ser realizadas pelas famílias (a partir daquilo que a instituição concebe como “verdade” em relação à educação das crianças) (CARVALHO, 2005, p. 111).

Uma vez realizadas as entrevistas, estão documentadas as ações e hábitos das crianças/famílias que servirão como base para algumas explicações de atitudes das mesmas, as quais serão chamadas ao longo do ano para reuniões, se acontecerem fatos considerados anormais pela instituição. Um ponto relevante destacado por Carvalho se refere à sugestão sutil presente nas entrevistas de como as famílias deveriam agir na educação das crianças. Não se trata, portanto de uma prática neutra.

Podemos então aproximar a prática das entrevistas às considerações de Foucault (1999, p. 215): “O exame cercado de todas as suas técnicas documentárias faz de cada indivíduo um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para conhecimento e tomada para o poder”.

Tanto as entrevistas, como as conversas registradas nas reuniões acerca das atitudes e comportamentos no ambiente extraescolar, são as fontes das quais a instituição lança mão para estabelecer os modos certos de agir e viver, posicionando-se como a portadora de um saber legítimo.

O intuito dessa abordagem é olhar uma prática tão comum e naturalizada através de uma ótica diferente da habitual, aquela que tudo naturaliza e acredita que sempre foi assim. Olhar com condições de enxergar mais, de maneira ampliada e nos questionarmos sobre a repetição de “velhos hábitos” sem reflexão. Volto a afirmar que não tenho a pretensão de dizer que está tudo errado e trazer aqui prescrições de “como fazer”. O objetivo é observar algumas práticas e/ou episódios cotidianos de outro modo, de outra perspectiva.

Neste primeiro capítulo foram descritas algumas relações e práticas entre os adultos (as) da instituição e destes com as famílias. Antes, porém, de prosseguir, é preciso tocar em um assunto importante e delicado.

### **Professor (a) X Monitor (a) – existências e relações complexas**

Obviamente não poderia deixar de mencionar a presença de dois profissionais de categorias diferentes que atuam com as crianças. O assunto é tema da pesquisa de Debora Evelin Ferreira em 2010, intitulado: “Chovem duas chuvas – Professoras e Monitoras: ao mesmo tempo iguais e diferentes”. A pesquisadora analisa o trabalho de ambas as profissionais na educação e cuidado das crianças na creche, explicitando a necessidade de formação específica e valorização das duas profissionais, embora o poder público não reconheça as monitoras como docentes. A pesquisa destaca ainda a luta das monitoras para serem reconhecidas como professoras. Não é intenção de discutir neste trabalho o tema com profundidade, porém, não há como deixar de fazer referência a um assunto que para algumas pessoas soa tão naturalmente, mas que merece ser problematizado.

Ocorre que existe em cada sala um professor (a) que é responsável pela turma, atuando junto no mesmo espaço e com as mesmas crianças existe a figura do monitor (a). Os dois profissionais estão em contato direto com as crianças e realizam as mesmas tarefas (quase sempre), mas há diferença de salário, de nomenclatura, de carga horária. São diferenças e semelhanças que geram considerável desconforto e alguns constrangimentos.

Concordando com Ferreira (2010):

De modo geral, entendo que a origem das desigualdades entre professoras e agentes está diretamente relacionada a ações do Poder Público Municipal de Campinas. Uma dessas ações é a decisão da Prefeitura Municipal de Campinas de contratar através de concursos públicos professoras leigas para trabalhar em creches e colocando apenas uma única professora que “supostamente” possui formação para tal. Digo supostamente, pois tanto a formação das professoras como a das monitoras não contempla a especificidade da educação de crianças de 0-6 anos (Vieira,1999 apud Wada, 2003). Os currículos dos cursos de pedagogia estão voltados, quase sempre, para o ensino fundamental e possuem uma grande carência de disciplinas voltadas para creches e pré-escolas. A ação de excluir as monitoras do quadro da educação abre, assim, um abismo nessas desigualdades. (p. 17)



O monitor (a) quase sempre é concebido (a) como ajudante do professor (a), tem até quem diga: - *meus monitores!* Ora não somos ajudantes da professora, mas quem somos então? Pergunta de resposta complexa, pois estamos com as crianças, mas não estamos ligados (as) à Educação e sim, somos do quadro geral. Porém, nos é cobrado que façamos o *pedagógico*, mas o que vem a ser o *pedagógico*, senão tudo o que fazemos com as crianças? O professor (a) também dá banho, troca as crianças e está presente na hora das refeições? Alguns profissionais sim, outros não; havendo ainda os que fazem e entendem a criança como um ser inteiro, portador de todas as dimensões humanas, mas às vezes é interpelada por um monitor (a) que pede que deixe essas funções que não são do professor (a). Ao mesmo tempo em que existem monitores (as) que são terminantemente contra a fazer o *pedagógico*, pois “não ganha para isso”.

De fato, havendo tantas diferenças (inclusive a do salário), como monitora devo admitir e concordar com os (as) companheiros (as) que “não ganhamos para isso mesmo.” Entretanto questiono a questão do que é fazer o *pedagógico*, que na maioria das vezes é entendido apenas como atividades com materiais diversificados, coisas que “aparecem” na materialidade, enquanto que outras atividades de igual importância são consideradas de segundo plano.

Alguns caminhos para reflexões rumo a uma possibilidade de desvendar essa teia de atividades e relações tão complexas que está instalada no ambiente da creche, seria pensar e buscar na história, a origem desse emaranhado, não se trata buscar uma linearidade, e sim examinar como fatos históricos definiram sentidos para essa configuração que se apresenta. Pois:

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes maciços. (BENJAMIN, 2006 *apud* RAMOS, 2012, p. 19).

Outro ponto que merece atenção é o destaque e valorização das atividades em sua materialidade, ou produções das crianças (ou o que os adultos fazem para elas, pois na maioria das vezes é o que ocorre para que fique “mais bonito”), como o que há de mais relevante é devido ao olhar a criança como aluno. Ao valorizar e enfatizar as produções materiais há uma desvalorização simultânea dos detalhes, que acabam por ficar em segundo plano (quando não em último) e sendo relegado à figura do monitor (a). É bastante comum a referência ao pedagógico, que é entendido como algum “trabalhinho” feito pela professora

junto com as crianças. Além de que, ao priorizar tais atividades, deixamos a cultura que as crianças produzem relegadas a segundo plano como coloca Prado (2009):

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (p. 101)

Defendo que todas as nossas ações são pedagógicas, sejam elas realizadas por professores (as) ou monitores (as).

Essas diferenças acabam se fazendo perceber envolvendo inclusive as relações com as famílias. Não é raro chegar à porta da sala de sua criança e perguntar pela professora, muitas vezes de tão habituadas que estamos com essas práticas, não questionamos e achamos natural. Um dia desses, a mãe de uma criança ao entregá-la na porta da sala à monitora perguntou se a professora estava, a monitora disse que não, mas afirmou que se quisesse saber algo a respeito da criança ela poderia responder. Eu mesma fiquei admirada com tal resposta, pois se fosse comigo naquele momento não teria agido como a colega de trabalho. Evidentemente que sou favorável a este comportamento, apenas chamo a atenção para a ingenuidade com a qual lidamos com essas práticas que alimentam essas diferenças. Vale ainda esclarecer, que não se pode responsabilizar as famílias pela maneira como se expressam, mas sim o discurso veiculado pela própria instituição.

Se ambos os profissionais estão com as crianças vivendo os mesmos acontecimentos, por que tais diferenças?

É fato que, tanto o professor (a), quanto o monitor (a), foram admitidos nos respectivos cargos através de concurso público de acordo com os pré-requisitos exigidos para cada função. Ao abordar esse assunto não ignoro a legitimidade da configuração de ingresso. Desloco meu olhar para a divisão do trabalho que se instala nas instituições de educação infantil, o profissional que pensa, e o que executa. O que se delinea a todo o momento em nossa frente é a separação do corpo e da mente, ou “teoria e prática, *logos* e *eros*, conhecimento racional e sensibilidades”. (GALZERANI, 2009, p. 50).

Como já dito anteriormente, este trabalho não tem a pretensão de apontar saídas para as questões aqui postas, e sim olhar com estranhamento o que está diante de nós todos os dias e nos parece tão natural.

Neste primeiro capítulo, como já colocado anteriormente, foram descritas algumas relações e práticas entre os adultos (as) da instituição e destes com as famílias. No próximo capítulo, o roteiro da “viagem” nos convida a adentrar nas relações com as crianças.

## CAPÍTULO II

### QUE ROUPAS SÃO ESSAS?

*Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E do mesmo modo que o amante abraçava sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. (BENJAMIN, 1995, p. 87-88)*

Este capítulo será um espaço para explicitar alguns dos nossos fazeres com as crianças e ao mesmo tempo olhá-los com uma lente que amplie nossa visão, o que por vezes nos levará a estranhá-los.

Trago para a reflexão relatos de situações vivenciadas nas creches em diferentes contextos:

*“Bom dia meu Deus querido  
as aulas já vão começar  
nós queremos que o senhor  
venha conosco ficar  
aqui estamos juntinhos  
e já vamos trabalhar  
abençoe a nossa classe  
a nossa escola e o nosso lar  
Amém”*

Esta é uma oração realizada praticamente todos os dias pela manhã em algumas creches nas quais estive trabalhando, estagiando ou em visita. As crianças ao chegarem à sala, são recebidas na porta, geralmente pela professora, penduram suas mochilas na parede e acomodam-se na roda, onde geralmente estão as monitoras.

Em um primeiro momento, no que uma simples oração pode causar estranhamento?

Bem, se a escola pública é laica, por que rezar?

Em outros momentos, como antes das refeições, são feitos agradecimentos a papai do céu pelo alimento.

Abordei o assunto de maneira informal com colegas da sala, uma delas me perguntou se eu estava falando isso por não ter nenhuma religião. Senti um certo julgamento em sua fala, mesmo assim disse que não era essa a questão e defendi que a religião deve ser decidida pela família e professada na escola. Comentei sobre a existência de famílias que não creem em Deus e fui olhada com espanto, prossegui argumentando sobre outras formas de crença e religiões, que também deveriam então ser contempladas na escola, se fosse o caso de abordar o assunto. Como estávamos em horário de trabalho que não era reunião de setor, fomos envolvidas pelos acontecimentos e o assunto se perdeu. Porém não se perdeu de mim e todos os dias vivemos tais momentos. Novamente abordei o assunto, desta vez com a colega professora da sala e perguntei por que se rezava tanto com as crianças, e ela me respondeu que não era tanto, mas só um pouquinho, para passar alguns “valores” que as crianças precisavam. Ponderei ainda sobre a possibilidade de algumas famílias serem ateias; imediatamente ela me disse que não tínhamos casos assim, pois nas entrevistas do início do

ano todas declararam ter uma religião e encerrou-se o assunto, dando continuidade aos afazeres. Todas as vezes (e para mim são muitas por dia), que se reza com as crianças na sala, eu acabo arrumando outra coisa para fazer, ou vou guardar um brinquedo ou objeto que está pela sala. É uma questão delicada abordar o assunto, uma vez que, ao que tudo indica, apenas eu estou insatisfeita com tais práticas. Conversando com colegas de outro setor, elas dizem que essas crianças precisam de Deus em suas vidas, que não faz mal! A alegação é que não é religião, é apenas falar de Deus.

No final do primeiro semestre mudou a professora da sala, e nada foi alterado nesse aspecto, continuam rezando e agradecendo. Houve um dia em que a nova professora estava pedindo às crianças para sentarem-se na roda para agradecer e olhou para todos os presentes na sala e disse que não ia fazer isso sozinha. Senti um constrangimento e desconforto. Contudo, sei que não é o caso de não ser eu a que conduz essa atividade, é que ela não deveria existir. Agora com o passar do ano e o crescimento das crianças, cada dia uma é convidada a fazer o agradecimento/oração em voz alta para a turma. É claro que as crianças gostam, mas não é isso que está em questão, o fato é que estamos ensinando uma verdade que pode não ser condizente com a das famílias. É em favor da neutralidade o meu questionamento.

E não paramos por aí. As pessoas trazem DVDs religiosos de suas casas. Outro dia foi colocado para as crianças assistirem “Homenzinho Torto” – Aline Barros Trata-se de um DVD que fala da Bíblia e de Jesus. Já me surpreendi com colegas cantando músicas infantis das igrejas das quais fazem parte. As mensagens são para que a criança obedeça e seja boazinha, senão Deus castiga.

Nesse sentido, podemos observar a seriedade e o quão perigoso pode ser a disseminação de uma mensagem aparentemente simples. Ensinar a criança a fazer as coisas pelo medo ou pela recompensa. É isso mesmo que queremos?

Minha posição é por uma educação que privilegie o respeito ao outro, a solidariedade, pois o convívio coletivo demanda uma educação para a alteridade<sup>7</sup>, considerando e mostrando à criança que se ela tem sentimentos, o outro também os tem e que todos têm direito de expressá-los: “conviver é estabelecer regras de vivência coletiva”. Essa convivência envolve as relações criança-criança e adulto-criança. Considerando a creche enquanto “espaço de sentimento”.

Tendo em vista a gravidade desses acontecimentos diários na creche, tenho minhas limitações para agir, pois no trabalho em grupo se você for solitário em suas ideias como se

---

<sup>7</sup> FILHO LEITE, Aristeu Gonçalves.

sentir parte do grupo nesses momentos? E quanto às crianças? O fato de eu simplesmente não rezar, não significa que eu esteja defendendo o direito delas e de suas famílias a uma escola laica. É preciso um enfrentamento, levar o assunto ao debate, o que esbarrará em questões de cunho pessoal, pois a grande maioria das pessoas faz questão de professar sua religião pelos corredores da escola.

Chegam a atribuir os problemas da comunidade à falta de Deus e de religião.

Diante dos fatos apresentados e assumindo minha posição de minoria, para não dizer de única a defender a neutralidade na creche e que a religião possa ser uma opção da família, conforme se deseje. Na medida em que os fatos aconteciam, eu “dialogava” com Benjamin (1984), “O ensino de moral”, em que faz um enfoque detalhado do assunto, destacando que “a vontade moral é inabordável para o educador na mesma medida em que a lei ética pura e única é inacessível em si mesma” (p. 18).

Em suas palavras:

O ensino de moral combate o elemento periférico, carente de convicção em nosso conhecimento, combate o isolamento intelectual da formação escolar. O importante não é assenhorar-se, de fora, do conteúdo dessa formação, com a tendência do ensino de moral; importante é captar a própria história desse material de formação, captar portanto o espírito objetivo. Nesse contexto deve-se esperar que o ensino de moral constitua uma etapa de transição para um novo ensino de história, no qual também o presente encontre sua orientação histórico-cultural (BENJAMIN, 1984, p. 22)

De acordo com Benjamin, é preciso que tenhamos clareza sobre a história da formação moral em nossa sociedade e podemos considerar que é importante que as crianças tenham possibilidades de compreender como a sociedade se organiza.

Alguém poderá dizer:

- Mas na educação infantil? Como assim?

Bem, é claro que não vamos dar uma aula de história complexa na creche, mas em detrimento da oração de agradecimento, que tal uma explicação de onde vêm os alimentos, quem os produz, de que forma? Como vivem essas pessoas, como são os alimentos antes de serem preparados? Como são quando estão plantados? Tais explicações despertariam outras curiosidades nas crianças, e à medida em que as deixássemos que se expressassem, teríamos assuntos outros a conversar, sobre o modo como a sociedade foi se organizando até os dias de hoje.

Benjamin (1984) tem um posicionamento acerca do assunto:

A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. O campo onde isto acontece não precisa ser isolado do campo da luta de classes. De maneira lúdica seus conteúdos podem muito bem – devem talvez – encontrar um lugar nesse espaço. Não podem porém assumir um domínio formal sobre as crianças. (p. 87)

Sobre isso é Guattari (1985, p. 54) quem nos diz: “a criança deve aprender o que é sociedade, o que são seus instrumentos, e de um certo modo governá-los”.

Apenas um exemplo, mas primeiro seria necessário um trabalho com os adultos (as), e esse considero o mais delicado dos assuntos. Tendemos a ensinar às crianças o que achamos correto, o que tem valor para nós. Por essa razão optamos por privilegiar determinadas práticas em detrimento de outras.

Nessa perspectiva Guattari, (1985) faz a seguinte colocação:

Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo das atendentes, dos psicólogos, um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc... (p. 53-54)

Esta exposição de acontecimentos, bem como a sugestão, não objetiva julgamentos, nem estabelecimentos de certo ou errado. Trago as questões como parte dos acontecimentos da creche e como inquietação, argumentando a favor do direito à escola pública laica e considerando a religião como pertencente à esfera privada, que no caso seria a família.

Considero positivo para a criança frequentar a creche, em primeiro lugar porque sempre desejei frequentar um espaço onde pudesse conviver com outras crianças. Hoje, enquanto educadora, acredito que esse espaço pode ser, sim, de adestramento precoce da criança, (GUATTARI, 1985), ele diz que não se pode mais esperar pelo serviço militar para que faça este trabalho, seria esperar muito; no espaço da creche podemos estimular atitudes de conformação que contribuem grandemente para a formação de pessoas acríticas, que tudo aceitam, sem questionar por estarem aliados da realidade dos fatos que a rodeiam e que formam a sociedade, mas que, ao contrário, pode ser um espaço de convivência coletiva, de educar para a solidariedade. A criança, ao conviver em um espaço coletivo, tem a oportunidade de vivenciar experiências diversas daquelas da esfera privada do lar, em que geralmente é rodeada por adultos (as), mas fora da casa ela também convive com adultos (as), só que outros, com outras ideias, modos diferentes de ser. Podemos dentro do sistema, que poderia ser de adestramento, fazer o movimento contrário, no coletivo de crianças, apontando caminhos, como alerta Faria (2005, p. 72): “para a negação do individualismo, o



conformismo, a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade”.

Além disso, é visível o prazer que as crianças sentem em estar entre elas. Gostam de comer juntas na mesa do refeitório e conversar, dar comida na boca do coleguinha, puxar a cadeira para lá ou para cá, e a tudo nós tentamos proibi-las, sentar direito, comer sem conversar. Por acaso nós assim fazemos? Não estou aqui em defesa de ensinar as crianças a falarem de boca cheia, sentarem-se de qualquer modo, ensinar uma prática social como comer à mesa é diferente de exigir o silêncio dos monastérios. Mas tem a musiquinha antes de ir ao refeitório:

*Chegou a hora de almoçar/jantar, vamos comer sem conversar...*

Mas as crianças transgridem e como conversam! É só virarmos para atender outras crianças ou mesmo conversar com a companheira e lá estão elas conversando, levantando-se dos lugares, querendo entrar debaixo da mesa.

Em Iturra (*apud* AGOSTINHO, 2003, p. 88), temos que “a única idade socialista de um ser humano, é o seu tempo de criança”, “que anuncia um mundo de felicidade para todos.” Isso me faz recordar de quando meu filho frequentava a creche e tinha duas luvas, uma nova para passear e outra mais velha para ir à creche, um dia procurei a luva nova e ele disse que havia dado ao seu amigo, pois este não tinha nenhuma e ele não precisava de duas. Benjamin, (1984) faz uma crítica aos pedagogos que têm como principal tarefa inculcar à criança princípios e imperativos (BOLLE, 1984). Entendo como ensinar o funcionamento das coisas como se só existisse um modo, “sempre foi assim”, não há espaço para o novo, o diferente, e assim conduzimos as crianças a reproduzirem o sistema praticamente convencidos de que tudo é estático.

### **“É de pequeno que se torce o pepino”**

Esse ditado popular me move a dar sequência ao assunto. O que quero dizer é que, se ensinamos às crianças a serem passivas e obedientes simplesmente, sem explicar a elas os porquês das coisas, impor nossas ordens com caras de bravas, ou falando mais alto para mostrar autoridade, primeiramente as crianças se sentirão amedrontadas e aborrecidas por estarem em um ambiente assim, e aos poucos se acostumarão a obedecer sempre, inclusive quando se tornarem adultas. Daí a razão desse subtítulo, que se encaixa perfeitamente com algumas práticas por nós exercidas. Pois estamos imersos nessa sociedade e acabamos por

reproduzir atitudes que estão cristalizadas em nós, inculcando nas crianças os valores vigentes, como se fosse natural e a única possível. Será essa a educação que queremos?

Não quero com isso fazer alusão a deixar de orientar, de conversar, de brincar. E simplesmente nada fazer. Não se trata disso em absoluto. Refiro-me à maneira como se faz as coisas, como ocorrem essas relações com as crianças. Qual o papel do adulto nessa relação?

Também não faço menção à creche e aos docentes como a “tábua de salvação” para a resolução dos problemas sociais. Mas no interior da creche, a vida que ali pulsa representa possibilidade de construção do novo, o que poderíamos chamar de escovar a história à contrapelo (BENJAMIN, 1985). Mostrar às crianças, construindo com elas, formas de viver mais significativas, apesar da modernidade capitalista que nos impele a agir mecanicamente, a serviço do relógio, da não manifestação das emoções, da disciplina e da obediência sem questionamento.

Na condição de sujeito da experiência (LARROSA, 2002), enfatizo o quanto é difícil nos mantermos na posição de ir a contrapelo dos fatos, pois a facilidade de seguir a maioria, tanto pela cobrança e o lugar de destaque que a pessoa que pensa diferente ocupa, como pelos acontecimentos do dia a dia, nossas subjetividades, muitas vezes nos impedem de resistir sempre e, por vezes, nos vemos nas garras do convencional, ainda mais que assim fomos educadas, para não criar caso ou inventar moda, fazendo somente o que é da nossa obrigação, de preferência sem chamar muito a atenção. São condições a que estamos expostas na totalidade do tempo, que nos levam a atitudes conflitantes. Apesar de toda essa condição que faz parte da nossa própria dimensão humana, precisamos superá-las por meio de constante formação e reflexão sobre nossas práticas.

Contudo em Galzerani (2009), temos para refletir sobre o que diz Benjamin: “Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno como prenhe de potencialidades de “salvação” ou de construção de “novas” práticas sociais.” (p. 56).

Seguindo essas pistas, podemos refletir sobre nossa atuação com as crianças, em defesa de relações que considerem a criança como um ser inteiro, produtor de conhecimentos, portador de singularidades (Galzerani, 2009, p. 61), e que nós, os adultos da relação, não tenhamos atitudes que desqualifiquem a criança e deixemos de querer a elas tudo ensinar, como se elas próprias, ao iniciarem na creche, nada soubessem. A proposta é de uma relação humana em que os seres envolvidos possam interagir e articular seus saberes e, sobretudo, seus sentimentos.

## **As rodas de conversa**

Quando fazemos as rodas da conversa com as crianças está subentendido que queremos conversar com elas? Não exatamente, pois conversar seria nós falarmos e as crianças também, mas não é o que ocorre. Fazemos roda por qualquer motivo, para ter maior controle sobre as crianças, para dar água, para falarmos com elas, para contar histórias, cantar, “fazer os combinados”, que na verdade, consistem em normas estabelecidas pelo (a) adulto (a), a que a criança deve submeter-se, e quando isso não ocorre, dizemos que ela não cumpriu o combinado. Analisando, me parece um equívoco, dizer que tais situações equivalem a construir regras de convivência juntamente com as crianças.

A respeito da roda de conversa, vejamos as colocações de Abramowicz (2003):

Quando optamos por fazer uma roda de conversa, seja por razões metodológicas, por estratégias, ou porque nos disseram sobre a necessidade de tal atividade, deveríamos acreditar que as crianças têm algo a falar. De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças. A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças têm o que dizer e de que suas falas não são infantis, temos que aguentar a voz e o desejo delas. O outro fala coisas de que muitas das vezes não gostamos, e as crianças muitas vezes falam coisas e dizem de interesses com que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isso. Aguentar a fala destoante da nossa é o mais difícil. (p.20)

Os comentários da autora vêm ao encontro da descrição de uma experiência que passo a descrever:

Uma vez, quando trabalhei com crianças de um ano e oito meses a três anos, na roda cantamos juntos, depois cada criança quis cantar uma música ou trecho de música e de acordo com o desejo delas seguimos. A companheira falou que isso iria virar uma “bagunça”, não precisava fazer assim, pois deveríamos cantar e ensinar os gestos para as crianças aprenderem e nada mais. Foi um tanto quanto desconcertante para mim, pois eu percebia a resposta das crianças: elas gostavam desse modo, algumas não queriam cantar, mas era visível que era prazeroso estarem ali. Eu não soube o que fazer e pedi que ela conduzisse a atividade. Depois desse dia procurava fazer a roda quando estava sozinha com as crianças, não soube lidar com essa questão. Em um outro dia, quando fizemos massinha na roda com as crianças, foi a maior animação, elas adoram, mas na hora de brincar com a massinha precisava ser na mesa para não sujar o chão, a brincadeira exclusivamente na mesa limita os movimentos, pois a criança deve ficar sentada em seu lugar brincando naquele pequeno espaço, enquanto que no chão a liberdade de deslocar-se pela sala proporciona que ela fique de pé, sentada no chão ou até mesmo deitada, podendo misturar a sua massinha com a do colega, ir até o espelho, fazer um bigode de massinha e ver como ficou, enfim fazer o que a sua criatividade e o seu desejo

permitir. Em nome de não sujar o chão e ficar tudo sob controle, ficamos na mesa e foram tiradas fotos das crianças pedindo que olhassem para a câmera e posassem para a foto. Considero as fotos espontâneas as mais belas, principalmente das crianças, pois o inesperado é sempre capturado se tivermos uma intenção e um olhar para isso. A beleza das fotos no caso estaria a serviço de registrar o trabalho com as crianças e as suas manifestações.

Aproveitando o momento para fazer uma crítica a mim mesma enquanto profissional, pois não soube me posicionar, nem defender o que acredito em relação às práticas na educação infantil, fiquei apenas lamentando profundamente, porém calada. Em que esse lamento interior contribuiu para mim ou para as crianças? Superar limites e se posicionar são atitudes que podem causar conflito, mas, principalmente pode ajudar a encontrar o caminho do meio. Além disso, assumir uma posição contrária requer também uma boa argumentação, senão convincente ao menos que provoque o pensamento do (a) colega de trabalho.

Galzerani (2009) nos alerta sobre algumas dificuldades contemporâneas: “(...) temos dificuldade em intercambiar experiências; temos dificuldade em nos comunicar; temos excessivos obstáculos entre nós, da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais proviemos, da ordem das nossas complicações.” (p. 50).

### **Falando um pouquinho sobre a televisão**

Fazemos uso da televisão na sala, principalmente na hora de trocar as crianças ou em dias de chuva. Quando colocamos algum desenho para as crianças assistirem é necessário que tenhamos cautela, precisamos ter conhecimento do conteúdo previamente. Os desenhos infantis não são neutros, nem tão ingênuos. Transmitem concepções sobre a sociedade, sobre as relações entre as pessoas, enfatizam determinados valores. Sobre esse tema, Adorno, um severo crítico da indústria cultural escreve:

“Se os desenhos animados têm outro efeito além de habituar os sentidos a um novo ritmo, é o de martelar em todos os cérebros a antiga verdade de que o mau trato contínuo, o esfacelamento de toda a resistência individual, é a condição da vida nesta sociedade. Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento. O prazer da violência contra o personagem transforma-se em violência contra o espectador, o divertimento converte-se em tensão.” (ADORNO, 2009 apud SOUZA, 2011, p. 70).

Adorno problematiza fortemente o poder de difusão de certos comportamentos pelos meios de comunicação de massa. Conhecemos também, desenhos animados que naturalizam o hábito de levar vantagem “passando a perna no outro”, há programas infantis que apresentam seus integrantes como crianças padrão, geralmente brancas, magras, como eu costumo chamar

“criança de comercial”. Nesse caso, como ficam as crianças com características que diferem dessas? Invisibilizadas. Não se veem em lugar nenhum, crescem se achando inadequadas e sem importância, por não se enquadrarem nos modelos que as mídias propagam.

Vejamos o que diz Guattari (1985):

A educação televisual modela o imaginário, injeta personagens, cenários, fantasmas, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, as raças, etc...Ela ocupa o lugar de um certo tipo de conversa, de leitura, etc. (p. 53)

O autor concebe a televisão como a disseminadora dos comportamentos dominantes: “(...) as técnicas de impregnação que fazem o trabalho com suavidade e muito maior profundidade” (p. 53).

Benjamin (1984, p. 13) nos alerta sobre “a necessidade de se preservar os valores da infância e da juventude, pois enquanto “futuro da nação”, são o alvo da máquina de propaganda”. Essas colocações do autor são totalmente válidas para a nossa realidade contemporânea.

Cabe também comentar sobre alguns desenhos animados pelos quais as crianças se apaixonam e ficam querendo todos os dias o mesmo e novamente ficam ali paradas, olhos fixos, como se nunca tivessem visto aquelas cenas que veem todos os dias. Na em sala em que estou, o eleito, por enquanto, é o Pingu, o desenho que as crianças não se cansam de ver. Nós procuramos variar, mas elas insistem neste. Como já mencionado anteriormente, cabe a nós analisarmos o conteúdo e a mensagem presentes no desenho a que as crianças estarão expostas. Feito isto, creio que, sem excessos, podemos proporcionar esses momentos às crianças. Chamo de excesso a exposição demasiada das crianças à televisão em detrimento de outros fazeres.

É Benjamin (1984) que nos diz:

Para ela, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. (p. 75).

O autor aqui está se referindo à ação das crianças nas brincadeiras, porém elas se comportam assim também com determinados desenhos animados e histórias infantis. Recordo-me quando criança as histórias que meu pai sempre contava, tanto dos livrinhos, como as que ele inventava ou narrativas de suas experiências. Eu sempre pedia para que ele repetisse a do dia anterior.

Na creche proporcionamos à criança um repertório variado de atividades, músicas, desenhos, mas sabendo desse “sempre de novo”, das crianças, a variedade pode ser flexível para atender essa especificidade sugerida por Benjamin, sem, entretanto, ir ao extremo da mesmice.

### **Separando os meninos e as meninas...**

Uma prática bastante comum nas creches é separar meninos e meninas para levar ao banheiro. Sempre há o argumento de que não se trata de separar por outra razão a não ser para ter o controle de quem já foi ou não. Apesar de tal afirmação, podemos perceber que, não só através dessa prática como outras também, fazem questão de diferenciar os corpos dos meninos e meninas. Na hora de distribuir os brinquedos, as bonecas e brinquedos de casinha sempre são para as meninas e carrinhos, caminhões para os meninos; não que as próprias crianças sejam impedidas de pegar o brinquedo que quiserem, mas são incentivadas a pegarem o mais “adequado”, e quando ocorre a disputa se é a menina quem está com o carrinho, o adulto sempre diz para que ela entregue ao menino e a ela é oferecida a boneca e vice-versa. Se a brincadeira for com esmalte ou maquiagem, aí a coisa se complica mesmo, pois tem ainda a questão das famílias. Lembro-me de uma vez em que estava passando batom nas crianças, um menino se aproximou e me disse: *“Queria passar, mas se meu pai chegar...”* O garoto falou isso e ficou me olhando querendo que eu lhe falasse algo, como tinha várias crianças à minha volta, antes que eu tivesse tempo para responder, ele chegou bem perto de mim, limpou a boca e disse: *“Vou passar”*. Eu passei, entretanto, se o pai do garoto chegasse nessa hora, entenderia a brincadeira? E eu saberia conversar com ele, se necessário fosse?

O que acontece nesses casos é que nós não temos uma preparação para lidar com tais situações, porque não adianta dizer para o menino passar manteiga de cacau nos lábios, se estamos passando batom colorido nas demais crianças. Aliás, se assim o fizermos, essa ação revela que supomos ser negativo que um menino experimente um batom. É uma questão complicada que nos faz muitas vezes deixarmos algumas brincadeiras e atividades de lado, o que acaba sendo uma perda para nós e as crianças.

Finco (2007), faz uma abordagem sobre a Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil:

Outros mecanismos sutis utilizados para produzir a feminilidade e a masculinidade refletem-se a todo o momento na escola, mostrando, por exemplo, como os professores tendem a recompensar a docilidade e submissão das meninas e a esperteza e a agitação dos meninos. Dessa forma, frequentemente, sem percebermos, por uma simples frase, ou pelo tom de voz, além de ações objetivas e concretas, tratamos de forma diferenciada meninos e meninas. (p. 106).

Essas questões são frequentes no espaço da creche e embora não seja o objetivo deste trabalho um enfoque mais aprofundado no que se refere às questões de gênero, não poderia deixar de fazer esse breve questionamento. Acrescento ainda o comentário trivial de que as salas com maior número de meninos é mais agitada e quando uma menina é mais ativa, costumamos dizer que nem parece menina, que é feio ser assim e deve se comportar como uma mocinha.

### **Uma atividade que extrapola os padrões**

Chamo a atenção para uma prática que considero positiva: temos na creche um companheiro, o Alexandre<sup>8</sup>, que traz para a sala as “músicas proibidas”, trata-se dos funks. Porém, a atividade que presenciei foi interessante e chamou a atenção das crianças. Ele contava a história do Chapeuzinho Vermelho utilizando um livro de pano bem grande. À medida que contava a história e mostrava as figuras do livrão, utilizava trechos da música que “saíam” de uma caixa de som, as crianças ficavam visivelmente felizes e envolvidas pela atividade, pois a música faz parte do dia a dia delas fora da escola e a história da “Chapeuzinho”, todas as crianças adoram. Acredito que não adianta apenas ignorar tais músicas e fazer de conta que elas não existem, também não quero dizer que devemos tocá-las sem medida na educação infantil, não esquecendo que muitas delas têm conteúdo impróprio para as crianças, inclusive com palavrões, há muitas outras opções e as crianças tem o direito a ouvir um repertório variado de músicas de todos os ritmos e idiomas, mas chamo a atenção para essa atividade que considero bastante criativa e que as crianças tanto apreciam. A atividade mescla a história clássica para as crianças com a música que elas ouvem na rua ou mesmo em suas casas. Portanto é o real “interagindo” com o imaginário das crianças.

Podemos perceber uma preocupação da Educação Infantil, em geral, quanto às atividades concebidas como pedagógicas. A frequente pergunta:

*E quanto ao aspecto pedagógico, o que tem sido feito?*

Então tudo não é pedagógico? Quando estamos alimentando, trocando, oferecendo brinquedos, deixando que as crianças brinquem livremente no parque quer dizer que não estamos fazendo o “pedagógico”?

Pedagógico na quase totalidade das vezes é entendido como trabalhinhos, aprender alguma coisa que possa ser classificada no papel, como as cores, por exemplo, ou se a criança

---

<sup>8</sup> José Alexandre do Carmo – Monitor de Educação Infantil no Município de Campinas

já consegue entender o que é cheio ou vazio, dentro ou fora e assim por diante. Isso tudo por conta do modelo escolar adotado nas instituições de educação infantil.

Antes de abordar esse assunto quero enfatizar a importância da maneira como trocamos as crianças, suas fraldas, suas roupas, como damos banho nelas. A forma como realizamos essas práticas sinaliza para as crianças o quanto elas são ou não importantes, qual a importância das pessoas, como podemos nos dirigir a elas.

Mesmo que o número de crianças presentes em uma mesma sala seja grande, é preciso atenção de nossa parte, se por vezes temos que fazer as coisas em um ritmo mais acelerado, para cumprirmos as tarefas de trocar as crianças, organizarmos a sala, respeitar os horários, que ainda assim, atentemos para a importância de nossas atitudes.

Que possamos ter cuidado no toque e nas palavras, pois estamos ensinando às crianças o valor do ser humano e como deve ser tratado, se não fazemos com carinho, nos rendendo apenas ao tempo que sempre será apertado nesse mundo de modernidade em que vivemos em função do relógio, ensinamos o contrário a elas, ou seja, que o ser humano não significa muito, podendo ser tratado de qualquer maneira. São esses pequenos detalhes, cheios de significados que consistem em uma das brechas para estreitarmos as relações com os pequenos. Se não podemos ignorar o relógio, que mesmo no pouco tempo que temos para trocar ou dar um banho na criança, que façamos com ternura. É preciso ter uma habilidade terna com os pequenos, pois nessa intimidade da troca, de uma colherada de comida que ajudamos a criança a colocar na boca está presente a relação humana e pedagógica poderosa que ensina a importância que tem ou não o ser humano. Temos a oportunidade de proporcionar essas experiências às crianças, pois estão conosco na creche boa parte do dia. Não estou em defesa da superlotação das creches, e sim, consciente que nossa luta por melhores condições de trabalho e bem estar das crianças deve ser travada, porém não nas nossas relações cotidianas com elas.

### **“Ela é pior que índio”**

Esse é um episódio curto, mas não menos importante, traz à tona a questão da importância das nossas ações com as crianças. Por mínimas que sejam, podem sugerir ou determinar certo tipo de preconceito ou opinião. Uma menina da turma não fica com sapato no pé, e mesmo que os coloquemos, ela tira. A mãe disse que em casa ela apresenta o mesmo comportamento. Porém, certo dia veio reclamar conosco sobre o fato de outras crianças



estarem calçadas e ela não. Explicamos que a menina tira os sapatos o tempo todo e a mãe pediu para insistirmos; então, ocorreu esse comentário na sala: “*Ela é pior que índio*”!

Bem, a menina foi comparada, ou melhor dizendo, classificada como sendo pior que índio, tendo como pressuposto que ser índio é ruim. Por quê? O que sabemos de fato sobre os costumes dos índios? Parece-me que comportamentos ou modos de ser e agir que fogem ao padrão do que rotulamos como normais são vistos com estranhamento. É como dizer: “Todas as crianças ficam calçadas, só ela não fica”.

Qual o problema existente nesta situação? Em primeiro lugar conosco que identificamos a situação como um problema da criança, a meu ver não há problema, mesmo que a mãe tenha reclamado, vejamos que anteriormente foi ela mesma quem nos relatou que em casa a menina não fica calçada também e pareceu não se importar com o fato. Agora, porém, deseja que a sua filha, assim como as outras crianças, fique calçada. Precisamos, então, conversar com a criança, oferecer a ela um calçado confortável, explicar a ela que quando está frio colocamos sapato e seria bom que não tirássemos para ficarmos com o péquentinho, e assim, aos poucos, ela própria já estaria calçando os sapatos. Vejo problema, sim, no comentário feito, ao dizer que a criança é pior que índio. Sem perceber, estamos ensinando às crianças que ser índio é ruim pelo simples motivo de ele ter costumes diferentes dos nossos. Um comentário aparentemente ingênuo vem carregado de preconceito, o que estamos ensinando às crianças, pois elas estão sempre atentas ao que dizemos e fazemos perto delas. “As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar” (GUNNARSSON em ROSEMBERG; CAMPOS, 1994 *apud* FARIA, 2005, p. 68).

Na verdade, o que ocorre é a nossa dificuldade em coexistir nos ambientes coletivos e perceber que o domínio do outro escapa ao nosso desejo de controle. Acrescento que felizmente isso ocorre, a resistência à intolerância que insistentemente se escancara à nossa frente dizendo: Estou aqui! Fazendo-nos um convite à convivência com o diferente, o que não é, e nem será igual ao que esperamos ou consideramos adequado. A diversidade presente nos espaços de convivência coletiva exercita novas maneiras de existir. O que parece é que nossa formação não contempla as especificidades presentes nos ambientes das creches, ou seja, desejamos uma infância homogênea e controlável. Como as coisas não são assim, muitas vezes consideramos o trabalho com as crianças difícil e desgastante.

Nesse sentido considero oportunas as seguintes considerações:

(...) no interior desse crescimento esquizofrênico da importância do valor da infância permanece a rejeição de sua alteridade -, isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perversa-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura. (KULHMANN JUNIOR, 1998, p. 21 *apud* FARIA, 2006 p. 282)

Novamente é Abramowicz, 2003, quem traz importantes contribuições para a nossa reflexão:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. A partir deste ponto é fundamental entender o que se aponta por ter direitos. Deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças. Diferenças que façam diferenças, pois há, na atualidade, o discurso da tolerância às diferenças e produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Ou seja, marcar diferenças significa marcar o dissenso e não o consenso. Então a pergunta que se coloca é: Para que queremos incluir as crianças pequenas no sistema educacional? (p. 16)

Os comentários feitos pela autora se referem às das crianças de quatro a seis anos, porém, no dia a dia da creche, esta realidade se faz presente também com as crianças menores desde o berçário. O comportamento “diferente” é observado, comentado, analisado. O desejo de homogeneização parece incontrolável em nós, os adultos presentes na creche. Comumente falamos às crianças que precisam fazer como as outras, pois não são diferentes de ninguém, isso para qualquer tentativa individual de ação das crianças que não seja igual à do grupo. Tais fatos ocorrem com bem mais frequência do que gostaríamos, são práticas cristalizadas e naturalizadas em nós que precisamos rever.

### **Explicando as rotinas da creche para as crianças**

Imersos nos afazeres do dia a dia na creche, nem sempre há tempo para visitar outras salas. Mas num certo dia, na sala ao lado da minha, vi um cartaz com sol, outro com chuva e ainda um terceiro com nuvens; havia, também, um relógio feito artesanalmente. São comum esses cartazes nas salas na maioria das creches, alguns são confeccionados pelas profissionais, outros são comprados prontos, mas o que havia de diferente é que apresentava uma história construída com as crianças. Segundo as profissionais que trabalham na sala, um dia as crianças estavam brincando e chegou a hora do café e algumas reclamaram pelo fato de terem que parar a brincadeira. A professora, então, passou a explicar para as crianças o tempo do relógio, e a cada dia foi acrescentando mais informações e construíram o relógio de papel. Do

mesmo modo procedimentos semelhantes foram feitos com os cartazes do sol, da chuva e do tempo nublado. Parece simples, porém, através de uma construção como essa, podemos começar a produzir com as crianças o conhecimento sobre as rotinas da creche, pois se temos hora para tudo o que fazemos com as crianças, nada mais legítimo do que elas próprias saberem por que as rotinas são assim organizadas, que não foi assim desde sempre e que se trata de uma construção social.

Sobre esse tema o historiador britânico Edward Palmer Thompson (2002), traz contribuições bastante elucidativas para nós, educadores, acerca da mudança de concepções sobre o tempo ocorridas com o desenvolvimento do capitalismo e a revolução industrial, inclusive sobre a invenção do relógio que passa a ser um instrumento de regulação do tempo o qual passa a ser sinônimo de dinheiro.

Apesar de conhecermos muito bem esta última referência acerca do tempo e até repeti-la mesmo em nossa vida pessoal, agimos com tamanha naturalidade, sem nada estranhar, que causa a impressão que essas organizações nasceram juntamente com o surgimento do mundo.

Na creche somos reféns da rotina, em nome de um funcionamento razoável da instituição, com horários rígidos que devem ser seguidos, acostumamos a criança ao “uso econômico do tempo” (THOMPSON, 2002), e vamos inculcando-lhes seu uso para que, na idade adulta, esses mecanismos já se apresentem como hábitos naturais.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2002), em sua tese de doutoramento “Por Amor e Por Força Rotinas na Educação Infantil” faz um estudo sobre as rotinas nas referidas instituições:

(...) as rotinas, como muitos outros processos que vivemos habitualmente nas sociedades ocidentais, cristãs, ricas, brancas, apesar de fazer parte de nossa paisagem familiar tanto assim que quase se tornam invisíveis – não são naturais como muitas vezes tende-se a acreditar e que, em outros tempos, chegaram até a “escandalizar as pessoas” (FOUCAULT *apud* BARBOSA, 2000, p. 55)

Acrescenta ainda:

Ainda pode ser apontado como característica das rotinas o fato de elas conterem a ideia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente à ideia de transformar. E que também as rotinas são feitas a partir de uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto as rotinas têm um caráter normatizador. (p. 53)

Quando conversamos sobre a rotina, acabamos concluindo que é muito necessária e natural, que traz segurança para as crianças, uma vez que já estão fora do lar por muitas horas. É a nossa visão enquanto adultos e não a fala das crianças. Não quero, contudo, levantar uma bandeira em favor de banir a rotina das creches, nem tampouco “satanizá-la”. Tocar nesse

assunto se faz necessário nesse trabalho que se propõe a expor alguns acontecimentos da creche, para que haja uma busca pela compreensão e ainda que não seja na sua totalidade, pois seriam necessários estudos mais aprofundados acerca do assunto, como fez Barbosa, (2000). Vale o questionamento e o estranhamento de mais uma prática que se apresenta como natural e imutável e não como construção social. A rotina tem um objetivo na educação infantil, vejamos o que observa Barbosa (2000): (...) podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação. (p. 53).

Merece ser mencionado o fato de que há instituições em que se recomenda um rigor em seguir as rotinas, os horários em que cada turma deve ocupar os espaços da creche, pois dessa maneira a equipe gestora saberá exatamente onde cada um está.

Faria, (2005), sugere falarmos em jornada ao invés de rotina:

O dicionário Aurélio diz que um dos sentidos da palavra jornada é marcha ou caminho que se faz num dia. Assim, o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir esses rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas. Por exemplo, um dia troca as fraldas contando história, no outro cantando, assobiando... (p. 71).

Enquanto profissional da educação infantil, o meu posicionamento no que diz respeito a essa questão é de que precisamos reinventar, repensar a nossa prática, pois de acordo com a realidade que temos hoje nas salas de educação infantil não vislumbro essa possibilidade, estamos sempre em corrida contra o tempo objetivando atender os horários da instituição e com o modelo que importa as práticas da escola o número de adultos é sempre insuficiente em relação ao número de crianças.

### **Sobre a escolarização na educação infantil**

Chegamos a um ponto da exposição de determinadas práticas vividas nas creches que se faz necessário tocar no delicado e importante assunto acerca da escolarização precoce das crianças. Ao que me parece, com alguns anos de profissão, trabalhando em creches, estagiando em outras, e em algumas visitas realizadas, não sabemos muito bem o que fazer com as crianças. Em algumas reflexões chego a pensar que o nome “primeira etapa da educação básica” seja o responsável pela tentativa de reprodução do modelo escolar na creche, também e principalmente a ideia da educação compensatória em que Kramer (1982) explica:

A atual proposta da política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos, encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as “carências culturais” das crianças provenientes das classes dominadas. (p. 54).

Nesse sentido, nossas atuações se dão com essa tendência intensamente escolar, em algumas creches mais, em outras menos, porém sempre presente. Nas nossas dificuldades, seja de formação docente não voltada para a educação infantil, seja de não formação, ou de concepções diversas sobre a infância é que tudo acontece. Faço questão de deixar aqui registrado que tive a oportunidade de trabalhar com profissionais que sequer pensavam em cursar pedagogia e desempenhavam com as crianças práticas que nada tinham de escolarizantes e sim, reconheciam na infância um tempo em si de experimentações, apropriação do mundo que as cerca. Já dizia Benjamin (1995, p. 18) sobre “o enrabichamento dos pedagogos pela psicologia, impedindo-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados”.

Caminhamos para a construção de práticas “elaboradas” na educação infantil, inclusive com uso de apostilas já presentes em algumas instituições, tratando a criança na creche como aluno, que necessita, portanto, ser escolarizado, homogeneizado, pois é um ser incompleto e o adulto se incumbe desta tarefa. Não considero ousadia de minha parte repetir o que disse Benjamin (1984, p. 13), “... enquadramento compulsório das crianças num mundo de adultos enrijecidos...”

O que vemos com frequência, para não dizer totalmente é a “infância substituída pela alunância” (ENGUIITA *apud* BATISTA, 1998, p. 86)<sup>9</sup>. As salas das creches são chamadas “salas de aula”, as crianças são chamadas de “alunos”, quando nos comunicamos com as famílias das crianças por escrito é assim que escrevemos: “O *aluno* fulano de tal...”, ou “Tal dia não haverá *aula*.” Portanto, nas práticas há a exaustiva intenção de dar aula para as crianças na creche, inclusive no berçário. Digo inclusive no berçário, não porque conceba os bebês como menos capazes, e sim, como defesa do direito de eles estarem na creche e se expressarem das múltiplas maneiras que lhes é específica em suas múltiplas linguagens, inclusive e também as crianças maiores. E nós, os adultos da creche, é que precisamos nos alfabetizar nessas linguagens, as quais deixamos que se perdessem no tempo. Impossibilitados de ver e enrijecidos (BENJAMIN, 1984), tentamos fazer o que parece ser a única coisa que

---

<sup>9</sup> In: AGOSTINHO, Kátia Adair, O espaço da creche: que lugar é este? Disponível em [www.ced.ufsc.br/~nee0a6/katia.pdf](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/katia.pdf) acesso em 02/08/2013

sabemos na nossa condição de adultos: ensinar os pequenos. Na nossa empobrecida concepção de infância: incompleta, futurista, incapaz. (FARIA, 2007, p. 16)

Inspirada por Benjamin, Galzerani, (2009) nos propõe:

(...) que questionemos o nosso olhar em relação à criança, que possamos encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos, tão hierarquizados. (p. 65)

Marcellino, (1990) alerta para o que chama de dominação etária, em suas palavras:

De um modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo. (p. 58)

As reflexões propostas pelos autores citados nos remetem aos nossos fazeres na creche. Falamos muito em realizar atividades, sempre ensinar é o nosso objetivo.

Kuhlmann Junior (2005) adverte:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (p. 57).

Organizar o tempo e o espaço da creche para as crianças, pronto eis a chave para o sucesso! Como disse (BENJAMIN, 1929 *apud* FARIA, 2007, p. 16): “o professor de criança deve ser como um diretor de teatro: criar condições para o elenco atuar”. Qual seria, então, a razão de tantos equívocos? Por que nossas ações “escorregam” entre práticas ora escolares, ora privilegiando as *culturas infantis*, conceito construído por Florestan Fernandes em sua pesquisa intitulada “As “trocinhas” do Bom Retiro”, em que pesquisou o coletivo infantil na esfera pública, fora das instituições, na rua, fora da esfera privada da família. (FARIA; FINCO, 2011, p. 2).

A pergunta parece simples, porém, a resposta complexa. A própria origem da educação infantil, com suas preocupações assistenciais, mesclada por propostas educativas, seguida pela passagem do assistencialismo à Secretaria da Educação, caracterizando-se atualmente como a primeira etapa da educação básica, sugere uma preparação das crianças para a vida escolar. São fatores que, aliados à nossa falta de preparação/formação para atuar na educação infantil passam a ser agravantes e responsáveis por tantos equívocos.

Vemos no cotidiano da creche a cobrança das famílias, pois acham uma “belezinha”, quando seus pequenos começam a conhecer números, letras, identificar seus nomes, enfim

vêm através dessas atitudes o “progresso” e desenvolvimento das crianças e o valor do nosso trabalho. Empunhando a bandeira em defesa de uma pedagogia que se oponha a um psicologismo simplista de cunho cognitivista (KUHLMANN JUNIOR, 2005) pondera:

(...) as crianças participam das relações sociais, e este não é um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas de seu desenvolvimento. (p. 57)

Em nossas conversas em reuniões ou até mesmo informalmente comentamos a respeito das turmas grandes como um impedimento à realização das atividades. Geralmente o que ocorre é que a professora separa algumas crianças por dia para fazer os “trabalhinhos” que serão posteriormente entregues às famílias e à escola em geral para justificar o que as crianças aprendem. Não considero negativo dividir em pequenos grupos, embora como já disse anteriormente me soa como dividir para ter controle, governo das crianças, mas pensando em um momento de poder dar uma atenção maior, desde que não “sufoque” a criança, me parece positivo. Mas e o que as crianças fazem no coletivo, quando estão entre elas, “longe” dos adultos (as)? Digo longe entre aspas, pois devemos sempre observar, ora interferindo, ora não. Nosso trabalho, nossas ações são elementos desafiadores para nós. O que proporcionar aos pequenos, como criar as tais condições para o elenco atuar, agindo como o diretor de teatro proposto por Benjamin?

É bastante corriqueiro também o comentário sobre as formações das turmas por agrupamento e não por idade. Interpretamos ser prejudicial à criança maior, pois poderia estar bem “adiantada” e tem que ficar na sala com criança que ainda usa fralda, poderia aprender e produzir coisas com as crianças de sua idade. A excessiva preocupação com os conteúdos escolares novamente presente em comentários dessa ordem, a criança então não aprende na convivência entre elas mesmas, em suas sensibilidades? Quem trabalha nas creches sabe muito bem que a formação de turmas por agrupamento é uma estratégia para ampliar o atendimento, porém podemos subverter essa ordem e utilizá-la em nosso favor, ou melhor, em benefício à criança, privilegiando a convivência coletiva.

(...) fazendo da creche um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2005 p. 72)

Sobre o ócio, um tema bastante recorrente nos últimos tempos na creche, dizem os profissionais que as crianças não podem ficar ociosas. Por que não? O que está implícito nesta colocação? As crianças precisam estar sempre ocupadas, tudo tem que ter sentido, objetivo,

ponto de partida e ponto de chegada para tudo que se faz com a criança. São algumas falas de quem trabalha nas creches.

Marcellino (1990) faz significativas reflexões a respeito das contribuições bastante eficazes da escola, com relação ao furto do lúdico:

Raramente a atividade lúdica é considerada pela escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do “riso poético”, a sisudez do realismo. Algo parecido com os “passeios educativos”. Aí a festa é compulsória e, como não poderia deixar de ser desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio etc, dificultam e restringem a vivência do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os “deveres”. (p. 85).

O que vemos, ouvimos e também falamos diariamente é exatamente isso, nada diferente na maioria das creches, sempre usamos a brincadeira para que a criança aprenda algo, *aprender brincando*, me parece mais uma armadilha, os dias de passeio são *estudo do meio*, as festas de aniversário são *aniversários pedagógicos* e os bolos são de papel, os chamados *bolos cenográficos*.

Faria (1999, p. 64) também traz considerações acerca do assunto:

O jogo, como atividade lúdica, ociosa, muitas vezes foi negligenciado por aqueles que, embora valorizando a recreação na educação pré-primária e nos jardins de infância, destacavam sua finalidade de facilitar a tarefa da escola primária. Neste caso, o fator lúdico perde a sua importância. Exemplo disso é a fala ambígua de Comenius recomendando como fundamental que “as crianças devem estar ocupadas em trabalhos, sejam sérios, sejam recreativos, para que não se habituem ao ócio<sup>10</sup>”.

A autora fala sobre as atividades nos parques infantis de Mário de Andrade onde “estavam presentes os rituais, as músicas, as danças e as apresentações folclóricas”, não reconhecendo nas metas do poeta “instrumentalizar o jogo e as brincadeiras, retirando o aspecto gratuito, do prazer pelo prazer” (p. 64).

Para o poeta, segundo FARIA (1999 p. 81) “a arte nasce do ócio, é filha da preguiça, é deformadora da natureza” e que a arte nasceu “dum bocejo sublime, assim como o sentimento do belo deve ter surgido duma contemplação ociosa da natureza”.

O que podemos inferir a partir das considerações feitas pelos autores é que o ócio seria um aliado da criação, da possibilidade do surgimento do novo, de algo que subverta a ordem das coisas, portanto, uma vez ocupadas, tudo sob controle.

Essas reflexões me fizeram lembrar uma música por sinal bastante tocada nas creches:

---

<sup>10</sup> In: Comenius apud Marinho, 1971 p. 142



**“Sai Preguiça”**

**Palavra Cantada<sup>11</sup>**

*A danada da preguiça  
pode ser uma doencinha  
que pega nos adultos  
e também nas criancinhas*

*Da uma moleza  
só querendo espreguiçar  
só de falar nela  
da vontade de deitar*

*Sai preguiça  
Vai te catar*

*Sai preguiça  
Aqui não tem lugar*

*Sai preguiça  
Comigo não tem vez*

*Sai preguiça  
Comigo não tem vez*

*Sai preguiça  
Vai pegar outro freguês*

*tic tic tic tic tic tic tah  
sai preguiça eu preciso trabalhar*

Compartilho aqui a letra de uma música bastante tocada nas creches. Ouvindo ou mesmo lendo, me provoca a sensação de que, ao realizar com eficácia o trabalho de extirpar da criança o exercício da criação, passando pela vida sem saboreá-la devido a muitas atividades preparando-a para a vida, para o amanhã, sem tempo para a contemplação.

Korczak e Dallari (1986) *apud* Marcellino (1990) trazem uma pertinente reflexão:

Renunciar ao hoje em nome do amanhã? O que esse futuro nos prenuncia de tão sedutor assim? Pintamo-lo com cores exageradamente sombrias; e eis que chega o dia em que nossas previsões se concretizam: o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita com negligência. (p. 79)

Marcellino (1990) traz ainda, que a criança tem direito ao respeito, o que não quer dizer que o mundo dela seja um mundo à parte do mundo dos adultos. Defende que a intervenção do adulto seja respeitosa deixando que as crianças lhe “ensinem sonhos”. (p. 79)

---

<sup>11</sup> Disponível em: <letras.mus.br>. Acesso em: 22 jul. 2013.

Benjamin (1984) pondera também sobre a criança não pertencer a uma comunidade isolada, mas sim parte do povo e da classe de que provém. Quanto aos brinquedos, esses são “um mudo diálogo simbólico entre a criança e o povo”. (p. 70)

Tanto Benjamin quanto seu contemporâneo Mário de Andrade segundo Faria (1999 p. 78), tinham a mesma preocupação em relação à educação das crianças operárias e a não interferência direta do adulto nos grupos infantis.

Também Galzerani (2009, p. 66) inspirada em Benjamin enfatiza a “relação plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades”.

Nessa direção temos apoio em (GUATTARI, 1985, p. 54) quando diz: “não se trata de proteger a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial ao abrigo da realidade social.” Sugere ainda que criemos condições que lhes permitam adquirir meios de se expressarem autonomamente.

Podemos destacar que as colocações feitas pelos autores não defendem que as crianças devem ficar entregues à própria sorte fazendo o que bem entenderem. Todos evidenciam a intervenção do adulto nos grupos infantis, porém uma intervenção que respeite, permita e viabilize as condições para as manifestações infantis. Repetindo Benjamin que de acordo com Faria (2007), compara o professor de criança com o diretor de teatro que cria condições para que o elenco atue, conforme já mencionei anteriormente.

### **Uma experiência com teatro**

Tive a oportunidade de ver algumas companheiras de trabalho “fazendo teatro” com as crianças. Em geral, o adulto (a) escolhia um tema, geralmente um clássico da literatura infantil, mas já assisti também teatros de conscientização à preservação do meio ambiente. São os dois temas mais frequentes. Escolhido o tema apresentava-se para as crianças o que e como ia acontecer, nomeavam-se as crianças que representariam cada personagem e ensaiavam exaustivamente. O adulto era sempre quem narrava a história e quando os personagens tinham que falar esse adulto colocava o microfone próximo à criança. No dia da apresentação era a mesma coisa, só que tinha criança que desistia quando via as pessoas todas paradas para assistir ou quando via as roupas ou fantasias; algumas gostavam e muito, outras não. Esse tipo de apresentação teatral é uma tentativa de aproximação ao teatro comercial que temos hoje, não percebo que seja uma maneira das crianças se expressarem com naturalidade e sim, um comportamento totalmente guiado pelo adulto (a). Causava a impressão de que a

criança estava cumprindo uma tarefa. Evidentemente, a maioria achava tudo lindo, e os comentários eram: *nossa parece um mocinho ou mocinha, que belezinha, falou direitinho!*

Duas questões me ocorrem: primeiramente qual o significado para a criança repetir tudo que lhe mandam ou pedem para uma apresentação? E ainda: e se por acaso a criança errasse e não falasse “direitinho”, qual seria a repercussão para ela e o que o adulto (a) lhe diria?

Esse modelo de teatro não se parece em nada com o sugerido por Benjamin (1984, p. 86): “Aquilo que se extrai à força da criança como “desempenho” acabado, jamais pode medir-se em autenticidade com a improvisação”.

Benjamin (1984, p. 86) fala ainda que a verdadeira essência da educação é a observação, onde toda a ação e gesto infantil transformam-se em sinal, porém não do inconsciente, das latências, repressões, censuras, como pretendem os psicólogos, mas de um mundo no qual a criança vive e dá ordens.

Ao apresentar e questionar esse episódio do teatro, não intenciono estabelecer uma verdade absoluta e sim, proporcionar uma observação do tema através da ótica benjaminiana. Reconhecendo que, para nós que atuamos na creche, muitas vezes parece que não há outro jeito de fazer as coisas a não ser como sempre foram feitas. Quantos de nós, educadores, sabem a respeito da diferença do teatro da burguesia em relação ao teatro infantil proletário ao qual se refere Walter Benjamin? O filósofo diz que a educação proletária necessita de um contexto, um terreno objetivo no qual se é educado;

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho de educação. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representara nos antigos cultos. O mais alto converte-se no último de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também durante a apresentação as crianças sobem ao palco e ensinam e educam os atentos educadores. (BENJAMIN, 1984, p. 88)

Como pudemos observar, o teatro proposto por Benjamin nada tem em comum com o que estamos praticando na educação infantil. Na verdade acredito que nem sabemos como, nem por onde começaríamos se tivémos intenção de tamanha ousadia. Afinal, é assim que pareceríamos aos olhos de alguns: ousados (as)!

### **Relatos que valem como exemplos de educação das sensibilidades**

(...) para Benjamin o sujeito da experiência, que narra suas memórias, não é um sujeito individual, mas um sujeito coletivo que se constrói na relação com os outros (...) (RAMOS, 2012, p. 22)

Como uma experiência marcante para mim tanto profissional como pessoalmente foi trabalhar com a Lúcia<sup>12</sup>, pessoa que sabe muito bem sobre sensibilidades, sua maneira de conversar com as pessoas em geral, sejam adultos ou crianças, deixa bem claro isso. Sabe dirigir-se às pessoas com serenidade e delicadeza, sem, contudo ser ingênua. Isso não faz parte dela, mulher conhecedora de política, sabe ser crítica sem alterar a voz, capaz de perceber estratégias e tramas que ocorrem nos ambientes, principalmente no trabalho, pois é pessoa atenta aos detalhes. Na relação com as crianças ela é a educadora que observa, sabe ouvir a criança, respeitar seu tempo, não age com a superioridade de sua condição de adulta, nem tampouco se porta como a própria criança, sua posição é clara, está ali presente para companhia, auxílio e troca de saberes. O que mais me marcou, o que aprendi, e, me lembro disso quase todos os dias procurando me desacelerar, foi um dia quando trabalhávamos juntas na creche, e eu fazendo tudo rápido, queria terminar o trabalho das trocas das crianças, colocar sapatos nelas (e que não tirassem), arrumar a sala, foi quando ela me disse que não precisava ser assim, tínhamos a tarde toda para fazer o que era preciso, não havia a necessidade de correr e isso nem era bom para mim. Respondi que esse era meu ritmo, portanto era bom, sim, e continuei com minhas tarefas automatizadas naquele dia e por muitos ainda. Hoje já bem mais desacelerada, pois a lógica do nosso trabalho docente, não é a mesma da fábrica, nem do trabalho em lojas, ou consultórios médicos de empresas, foi preciso tempo, alguns exemplos e estudos para que eu percebesse. Felizmente há pessoas que não perdem essa clareza, nem se deixam envolver totalmente pelo que o sistema tenta nos impor e ainda tenta esclarecer quem permite. Assim é Lúcia, a profissional docente com a qual as crianças têm o privilégio de estar e eu tive meu aprendizado que me valerá uma vida e cuja amizade cultivaremos por todos os tempos.

Outro fato que merece ser compartilhado aqui é sobre um companheiro com o qual trabalhei na sala de agrupamento I, que são os bebês de quatro meses a um ano e cinco meses. Era fácil notar o prazer que era para ele estar com os bebês, acompanhar suas conquistas, o engatinhar, os primeiros passos, o primeiro balbúcio. Pessoa de natureza tranquila, gostava de brincar com os pequenos, rolava no chão, cantava, tinha a habilidade de tocar violão, o que era pra lá de bom, pois as crianças amavam, não só as crianças. Na hora de trocar os bebês, ou dar banho ele também gostava, só que tinha um tempo próprio, como cada um tem o seu. Mas o tempo dele era diferente e destoava do grupo, pois ele conversava, cantava, ouvia e isso

---

<sup>12</sup> Lúcia Ivone Ribeiro, Pedagoga e Monitora de Educação Infantil no Município de Campinas

incomodava as pessoas que tinham um ritmo frenético, que acaba nos envolvendo pelo número de crianças na sala para poucos adultos (as), a rotina e horário sempre nos atropelando nos afazeres. Algumas vezes nós falávamos para que ele ficasse com as crianças cantando e tocando violão que nós faríamos as trocas, tudo para que fosse mais rápido; nos achávamos mais rápidas e habilidosas por sermos mulheres? Talvez sim, acho que certamente. Ou não tínhamos a disposição para ficar na sala com os bebês e atribuíamos a ele essa tarefa, já que se mostrava disposto e, se as crianças gostavam, porque não? Parecia mais confortável para todos (as)!

Para mim era bem claro que não havia recusa da parte dele em trocar ou dar banho, ao contrário ele sempre se propunha a revezar conosco. Chegamos a fazer algumas tentativas, inclusive sugeridas por ele para que ninguém fizesse mais uma ou outra tarefa, mas o fato é que queríamos rapidez nas trocas, para acabar e cumprir os horários. Mas é como no relato anterior, na verdade tínhamos o período todo para realizar os trabalhos (não desconsiderando que na sala de berçário algumas ações são urgentes) e estávamos nos rendendo a um certo automatismo e desejando que o grupo aderisse.

O que desejo ressaltar neste relato é a ação do companheiro de trabalho, que na sua relação com os bebês agia de maneira diferente das que já havia presenciado. Ele conversava com igualdade, sempre se colocando na altura da criança, ou carregando em seu colo, não falava *tatibitate*, e sim na linguagem do nosso dia a dia, dava espaço para a manifestação das crianças, mesmo que fossem contrárias ao que estava propondo para o momento. Durante as trocas e o banho, como já citado, eram longas conversas e não eram unilaterais, pois não era à toa que os primeiros balbucios e até nomes eram ouvidos por ele.

Com a exposição deste pequeno relato, desejo mostrar que existem iniciativas e possibilidades de outros modos de fazer, mas que também na prática existem muitas resistências até mesmo por parte de quem se diz favorável a esses outros modos. Se desejamos de fato a mudança, ela deve se iniciar em nós, para que tenhamos olhos para reconhecê-la no outro. A esse respeito, haverão algumas pistas no próximo capítulo, não como prescrições, em busca de uma única verdade, e sim indagações, questionamentos e inquietações!

## **CAPÍTULO III**

### **MAS O REI ESTÁ NU!**

*Toda criança quer  
(Palavra Cantada)<sup>13</sup>*

*Toda criança quer  
Toda criança quer crescer  
Toda criança quer ser um adulto  
E todo adulto quer  
E todo adulto quer crescer  
Pra vencer e ter acesso ao mundo  
E todo mundo quer  
E todo mundo quer saber  
De onde vem  
Pra onde vai  
Como é que entra  
Como é que sai  
Por que é que sobe  
Por que é que cai  
Pois todo mundo quer...*

Início este capítulo com a música “Toda criança quer”, em primeiro lugar por ela ser bastante tocada nas creches e, em segundo, para indagar: *será mesmo?*

Faço a pergunta apoiada em Marcellino (1990, p. 61), que defende uma proposta de educação que não subtraia da criança o direito de sonhar, que não negue o direito à vivência da infância em nome do vir a ser, da preparação para o amanhã. Sei que já expus o assunto anteriormente e insisto em retomá-lo pela relevância que tem nesse trabalho e pela pertinência com a canção que inaugura este capítulo. Marcellino se contrapõe a Jean Chateau (1987) que concebe a infância “como aprendizagem para a vida adulta” e instrumentaliza o jogo para treinar as funções psicológicas e psíquicas. Nesse sentido ele pronuncia que “a criança é ensinada a sonhar em ser adulto”.

Marcellino ainda afirma que a criança, para ser reconhecida, tenta corresponder às tarefas que lhe são impostas, o que implica em renunciar cada vez mais antecipadamente ao “direito de sonhar”.

Além disso, acrescenta: “(...) a acomodação a uma sociedade dada, a qual é preciso conformar-se; preparação para adultos padronizados, com funções específicas, exercitadas através dos brinquedos, inclusive para a aceitação das regras do jogo imposto” (p. 68).

Benjamin (1984) traz contribuições que corroboram com o exposto, ao falar da experiência. Em suas palavras: “(...) conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos

---

<sup>13</sup>Disponível em:<<http://multishow.globo.com/musica/palavra-cantada/toda-crianca-quer/>>. Acesso em 23 ago. 2013.

proporciona sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida.” Ou seja, a criança ao ser “empurrada” para o amanhã, vivendo como aprendiz de adulto, é tolhida na sua criação, na possibilidade do novo, ficando refém de uma relação íntima apenas com o vulgar, o “eternamente-ontem” (p. 24).

É nesse sentido que questiono a afirmação presente nesta música, bem como na fala de muitos educadores e demais adultos (as): será que a criança quer mesmo ser um adulto tão precocemente, sem antes mesmo saborear a sua infância? Obviamente, a criança imita os adultos de várias maneiras, seja através da fala, dos gestos, das roupas e sapatos, assistimos muitas cenas assim, não estou negando isto; minha contraposição é em que medida influenciemos demasiadamente esse desejo, quantas vezes reconhecemos e valorizamos na criança suas especificidades, suas brincadeiras descompromissadas, o “riso poético” (MARCELLINO, 1990, p.85), seus “despropósitos” (MANUEL DE BARROS *apud* FARIA 2007, p. 18), suas fantasias? Não são poucas as ocasiões em que repreendemos a criança em seus gestos e comportamentos, dizendo que já é uma mocinha ou um mocinho e deve comportar-se como tal, e igualmente a elogiamos quando faz algo que atenda nossas expectativas de adultos (as). Esses desejos e incentivos são absorvidos pela criança e ela, cada vez mais precocemente, almeja atingir esse perfil.

Faria (1999, p. 62) fala a respeito de a criança ser reconhecida na sua “especificidade infantil, enquanto uma fase da vida a ser vivida no seu tempo: tornando-se criança, sem precisar transformar-se em adulto rapidamente, encurtando sua infância”.

Outro dia, conversando com uma colega pedagoga, ela me disse que não era favorável à escolarização na educação infantil, mas que havia mudado de ideia. Indagando sobre o motivo da mudança de opinião, ela me disse que foi depois de conhecer um garoto de aproximadamente cinco anos que sabia fazer várias contas e gostava disso; a partir desse caso, ela se convenceu de que as crianças gostam e necessitam desses conteúdos. O detalhe é que foi a própria mãe quem ensinou o garoto desde bem pequeno. O problema não está propriamente em ensinar, mas em priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros ou mesmo deixar de proporcionar/permitir outras experiências às crianças; assim, não estamos apontando o que acreditamos ter “valor” na vida, desconsiderando que a criança possa usufruir da sua condição.

Nesse sentido, não seríamos nós que acabamos por influenciar a criança a desejar ser adulto rapidamente? Seja por meio da música, pela valorização/elogio do domínio que a



criança apresente acerca dos conteúdos escolares ou pré-escolares e das atitudes de mocinho ou mocinha.

Sobre a obrigação precoce: “É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse... a espontaneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado” (WINNICOTT, 1975 *apud* MARCELLINO 1990 p. 65).

Não posso encerrar essa exposição de outro modo que não seja interrogando a parte da música que diz: “e todo adulto quer crescer para vencer e ter acesso ao mundo.” Que perspectiva sinaliza essa frase: crescer para vencer e ter acesso ao mundo? Que implicações tem para a criança tal afirmação?

### **O espaço físico das creches**

Não me aprofundarei aqui na discussão acerca do espaço físico, mas desejo comentar as diferenças encontradas nas creches em que tive a oportunidade de trabalhar/estagiar. Em uma delas, o espaço é todo dividido em pequenos compartimentos para que cada turma/sala possa ocupá-los ao longo do dia sem que haja interação, ou seja, cada turma em seu lugar, em seu horário pré-determinado. Existe, também, o parque das crianças grandes e o parque das crianças menores. Em outra, o parque é imenso, chamado de “parcão”, com muitas árvores antigas, muita areia, balanços, gangorras, casa do Tarzan, trepa-trepa e uma área cimentada grande onde é possível realizar várias atividades como andar nas motocas, sentar com as crianças, enfim, fazer o que quiser. Esse parque me remete à ideia dos Parques Infantis de Mário de Andrade descritos por Faria (1999):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir, recrear. (p. 61- 62)

Evidente que gostaria de poder mencionar aqui que todo o descrito acima acontece no cotidiano das creches, porém, não é possível dizê-lo. Ressalto a importância desse espaço privilegiado que favorece a interação entre crianças de outras salas, outras idades, embora isso não seja do agrado de alguns adultos (as), que encaram esse momento como o grande perigo de que as crianças maiores machuquem as menores, deixando de perceber a possibilidade de aprendizado que esse momento representa. Nessa creche também existe um parque que é

destinado às crianças menores, mas todas as crianças podem ocupar todos os espaços, há horários específicos para cada turma, entretanto são flexíveis.

Faria (2005, p. 69) alerta para a questão do espaço físico, afirmando que sua organização revela a pedagogia adotada; nessa perspectiva, o que quero dizer com essa descrição é que uma creche que divide seus espaços em pequenos compartimentos que acomodem apenas uma turma de cada vez, não favorecendo a interação nem de adultos (as), nem de crianças, é adepta de uma pedagogia que valoriza o desenvolvimento cognitivo das crianças, o modelo escolar, concebe as crianças menores como indefesas, que não podem interagir com as maiores, pois serão machucadas por elas, não levando em consideração a riqueza dessa interação, os sentimentos que podem ser despertados nessa relação, não valorizando ou possibilitando que existem irmãos, primos, vizinhos, que ficam na mesma creche e em salas diferentes e que poderiam se encontrar em alguns momentos de interação, momentos esses que poderiam ser plenos de sentidos para as crianças. Afinal, o que sentimos quando encontramos um amigo querido? Que sensação teríamos se, ao nos aproximarmos de alguém que nos é caro, fôssemos advertidos a não prosseguir, pois a hora não seria oportuna? O que pensamos sentir a criança, então?

Não estou alegando que tudo deve virar uma grande bagunça, cada criança podendo ficar onde bem entender, apenas que pensemos: quem trabalha com crianças/seres viventes necessita ter clareza dos sentimentos, das sensibilidades que esse fazer envolve.

Recorro a Galzerani (2009), e deixo para refletirmos:

“(…) que nós nos relacionemos com a criança por meio de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos; que a constituição dessa relação seja plena de sentidos para todos os envolvidos (...)” (p. 63, 64)

### **Festas: a oportunidade do encontro com as famílias**

Foi conversando com uma companheira de trabalho sobre as festas na creche, que nós começamos a pensar na preciosa chance que representa este momento para construir uma relação mais próxima com as famílias. O ritmo acelerado do dia a dia muitas vezes dificulta ou até mesmo impede que tenhamos um contato maior. Mais difícil se torna quando as famílias não podem entrar na creche (em algumas funciona assim) e a regra é que entreguem suas crianças no portão à monitora ou professora na hora da entrada, e o mesmo ocorrendo no horário da saída. A gestão da escola justifica essa regra, argumentando que tudo o que acontece dentro da creche denomina-se aula e que, sendo assim, precisa ter um sentido, um motivo para que entrem pessoas de fora, mesmo que sejam as famílias das crianças que ali

passam o dia ou boa parte dele. As pessoas podem visitar/conhecer a creche quando assim o desejarem, mas com um acompanhante que seja da equipe gestora que se incumbirá de mostrar o espaço da creche às famílias. Em alguns poucos momentos a entrada é permitida, podem ser organizados eventos nas salas, denominadas “salas de aula”, que permitam o acesso das famílias ao interior da creche, eventos esses que devem ter caráter pedagógico, mostrar trabalhos/atividades (geralmente são autorizados ou não pela orientadora pedagógica). Isto é válido, também, para as festas que ocorrem cerca de duas vezes durante o ano e para as reuniões de pais, porém, no dia a dia não.

Encaro esse procedimento como um mecanismo que dificulta o fluir do nosso trabalho, pois paira no ar certa desconfiança ou mesmo curiosidade a respeito do que se passa dentro da creche. Não se trata de uma impressão pessoal, faço referência a isso baseada em comentários feitos por algumas famílias.

Nos dias de festa na creche podemos ter um contato mais caloroso com as famílias, pois, apesar de estarmos trabalhando, as situações fluem com mais naturalidade. É o encontro de pessoas (trabalhadores (as) e famílias) sem as formalidades, as armaduras formadas pelas obrigações cotidianas. É um momento de encontro entre pessoas, somente isso. As mães querem que posemos para fotos com suas crianças e elas gostam de conversar, de estar conosco, contar coisas sobre as crianças e também de nos ouvir sobre qualquer assunto. Geralmente, as festas proporcionam esse intercâmbio de experiências que é praticamente impedido no dia a dia.

Não é em todas as creches que o acesso é restrito, ocorre apenas em algumas em que tive a oportunidade de estar. Mesmo assim, considero relevante uma reflexão sobre o assunto, pois a construção de novas relações com as crianças no espaço da creche não poderia ocorrer sem perpassar essa mesma construção com as famílias e a comunidade. Considero fundamental que não tenhamos verdades únicas a oferecer e que, sobretudo, troquemos visões de mundo e sensibilidades. (GALZERANI, 2009, p. 66).

Mesmo nas creches em que é permitido entrar no período de entrada e saída das crianças, as relações cotidianas são rápidas e, muitas vezes, com caráter hierárquico. Não tenho a pretensão de dizer que desconstruir algo que há muito tempo está cristalizado nas pessoas será fácil, nem tampouco um “mar de rosas”, pois todos nós sabemos que as relações humanas não o são. Só ressalto que essa ação deve partir de nós, profissionais que atuam na creche diretamente com as crianças.

## **Apresentação das crianças em dias de festa**

Em se tratando de festas, não poderia deixar de tocar num aspecto, o qual considero relevante: estou me referindo à apresentação das crianças que as professoras/monitoras preparam para os dias de festa. Com certa antecedência, escolhem a música e começam o ensaio com as crianças. Evidentemente, elas gostam (a maioria) e participam ativamente dos ensaios, imitando os gestos e danças que os adultos sugerem a elas. Durante semanas ocorrem os ensaios e as crianças estão fazendo tudo conforme o esperado. Quando chega o “grande dia”, nem sempre tudo ocorre da forma planejada. Tenho meu palpite quanto ao assunto: é que no “grande dia”, as crianças, que ensaiaram dias a fio em um ambiente familiar a elas, vêm tudo se mostrar de forma diferente; vestem nelas roupas diferentes, algumas nunca vistas antes, são fantasias de acordo com o tema da apresentação e, como se não bastasse, uma multidão as aguarda para vê-las brilhar no palco. É muita coisa para elas! As reações são diversas: há crianças que gostam dessa novidade, outras choram e se recusam a realizar a dancinha ensaiada, ou o teatro que tanto gostaram de apresentar nos ensaios, só que para os amigos e adultos da creche, não para um aglomerado de pessoas que nunca viram juntas e, de uma vez só, olhando para elas. Considero uma exposição desnecessária e uma prática supostamente educacional que mais se assemelha à exploração da criança para o prazer dos adultos, e não vejo exagero em tal afirmação.

Sabemos que todos acham bonitinho ver seu filho (a) apresentar um teatro ou dança, mas, e se ele não quer ou se não se sente à vontade, como é que fica?

Cheguei a presenciar uma mãe cujo filho ao ver a multidão e a roupa estranha que vestia, começou a chorar e saiu do “palco”. Ao final, vi sua mãe, muito brava, dar-lhe um beliscão e perguntar o que ele estava pensando, que ela e outros parentes foram até lá para vê-lo e “é isso que ele fazia”. O menino chorava sem parar. Este é um episódio, mas tive o desprazer de presenciar outros em que a mãe se zangou com a criança que se recusou a participar ou o desempenho não correspondeu às expectativas dela.

Trabalhei em uma creche na qual não se fazia apresentação das crianças. As apresentações ocorriam no dia a dia e eram filmadas, as crianças que tivessem fantasias podiam usá-las e tudo corria de forma agradável para elas. No dia da festa entre as brincadeiras de bingo, bazares e comidas, havia o horário das apresentações que aconteciam em uma sala predeterminada, devidamente equipada com data show e cuidadosamente arrumada para que as famílias pudessem assistir o que seus pequenos faziam quando estavam na creche entre seus amigos e outros adultos que não os da família. A repercussão desse modo

de fazer era muito bem aceita por todas as pessoas envolvidas e não causava constrangimento às crianças. Além de tudo, a espontaneidade era valorizada.

Concordando com Benjamin (1984): “Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto” (p. 87).

O argumento para a insistência das pessoas que trabalham nas creches é que as famílias esperam por esse momento. Concordo que esperam, porém se construíssemos juntamente com as famílias que há outras maneiras de verem como agem suas crianças no cotidiano da creche, certamente entenderiam, o que seria muito positivo, principalmente para as crianças, que seriam poupadas desse momento que para algumas é prazeroso, mas para outras, não.

### **A avaliação**

A avaliação sistematizada na educação infantil acontece duas vezes ao ano nas creches, porém, ela é resultado de uma avaliação contínua, ocorrendo ao longo do ano. Trata-se de uma verificação individual do desempenho das crianças.

A Lei de diretrizes e Bases – LDB, diz: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, Art. 31 p. 16).

De acordo com a LDB, quando menciona o registro do desenvolvimento da criança, imaginamos avaliar as conquistas da criança ao longo do ano/semestre, porém o que acaba ocorrendo é uma tentativa de homogeneizar as crianças, a partir do estabelecimento de um comportamento padrão. A diversidade e o tempo de cada criança não são valorizados, pois, se uma criança tem um ritmo diferente do considerado ideal, a comparação entra em cena. Se uma criança não apresenta o comportamento esperado, ou seja, de se comportar, sentar na roda quando solicitada e com as perninhas cruzadas, sem conversar, ela é tida como indisciplinada, aquela que não para quieta. Sobre sentar na roda de um determinado jeito, gostaria de evidenciar o quanto o condicionamento de atitudes é poderoso no nosso dia a dia. Como exemplo, num certo dia, enquanto estávamos sentadas na roda com as crianças, e a professora falou que era para sentar e cruzar as pernas, eu cruzei as minhas imediatamente e, então, me dei conta que não desejei fazer aquilo, foi mesmo uma reação automatizada. “Até que ponto contemporaneamente temos sido autômatos, enredados nas teias do próprio sistema...” (GALZERANI, 2009, p. 55).

Digo isso sem medo de cair no exagero, pois eu mesma me assustei com tal reação! E ao agirmos de maneira automatizada, incentivamos também a criança a fazê-lo. São pequenas atitudes que vão se somando e se transformando em práticas sem significado, que as crianças realizam porque alguém falou que era certo, mas que para a criança nada representa, ela faz “porque sim”.

Carmona (2012), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, fez uma análise da Avaliação na Educação Infantil, em que descreve episódios e faz uma análise da avaliação existente em determinada creche, revelando a presença da “avaliação de valores e atitudes de maneira informal pela professora que se baseia nos comportamentos das crianças atribuindo às mesmas ameaças ou recompensas”. Em suas palavras, conclui:

Queremos ressaltar que não somos contra a avaliação nesse momento da educação, o que não concordamos é com o uso que se faz dela, com o objetivo de controlar e classificar a criança. Acreditamos que avaliação pode ser positiva, desde que usada a favor da criança, procurando observá-la para conhecer seus interesses e necessidades, e sirva de orientação ao trabalho do professor, com vistas a aprimorá-lo constantemente. (CARMONA, 2012, p. 69).

A autora considera, dessa maneira, a avaliação como aliada no trabalho pedagógico, ao invés de um modelo de julgamento:

No momento em que o professor pensa sobre as crianças e conhece suas características, não para compará-las, para julgá-las e classificá-las, mas para organizar o trabalho, para proporcionar um ambiente rico, prazeroso, com estímulos que vá ao encontro dos seus interesses, a avaliação pode ser positiva e favorecer o crescimento, tanto da criança quanto do adulto (GODOI, 2000 *apud* CARMONA, 2013, p. 69)

Diante dessa pequena exposição da avaliação na creche, podemos perceber que há um longo caminho a ser percorrido se houver o desejo de proximidade com o que apontam as pesquisas, ou seja, uma avaliação na educação infantil que favoreça a criança na garantia de seus direitos conquistados, encarando-a em toda a sua dimensão humana, como ser inteiro e não como simplesmente um aluno a desenvolver competências. Como bem coloca Abramowicz (2003): “ter direitos deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças.” (p. 16)

É certo que a autora citada está discutindo a inclusão, mas uma creche não deixa de ser um espaço de inclusão, pois ali convivem diferentes infâncias. A infância não é única como desejamos nós, e toda a tentativa de homogeneizá-la é frustrada, ora para o adulto, ora para a criança. Podemos perceber no dia a dia da creche as reações diversas das crianças às tentativas dos adultos (as) de controle e adequação a um padrão pré-estabelecido: algumas ficam apáticas por alguns momentos para em seguida voltarem a ser falantes, “bagunceiras” e não param quietas, outras parecem nem ouvir e continuam fazendo o que lhes interessa.

Sentimo-nos fracassados, na nossa empreitada de controlar a turma, oscilamos no pensamento “somos nós ou as crianças o problema?”

É pena que o mais comum seja chegarmos à conclusão que são as crianças o grande problema, e são muitas as justificativas: famílias desestruturadas, ausência de limites, falta de pulso firme (essa é a mais nova frase adotada pelos (as) companheiros (as)).

Mesmo tendo uma concepção de infância diversa da que enxerga a criança como aluno, um ser que precisa se adequar à sociedade, e reconhecendo nela “o ser humano de pouca idade” (BENJAMIN, 1984, p. 11), sempre utilizo o pronome “nós” ao me referir às nossas ações, pois não consigo ser o tempo todo “ou isto, ou aquilo”. As “ambivalências” se fazem presentes em minhas ações (GALZERANI, 2010)<sup>14</sup>, enquanto uma nova possibilidade se descortina à minha frente, na medida em que passo a reconhecer: “... a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno como prenhe de possibilidades de “salvação” ou de construção de “novas” práticas sociais.” (GALZERANI, 2009, p. 56).

Ou seja, vou seguindo as “pegadas” desse “novo” modo de atuar, de repensar as relações cotidianas, percebendo que a transformação não se dá repentinamente numa ruptura definitiva no momento em que se decide: “- Vou mudar”! Para isso, o caminho a ser percorrido é diário e a ação que transforma tem seu germe nos detalhes. São atitudes aparentemente insignificantes rumo à construção de novas relações de convivência com a criança, sem a superioridade costumeira de quem tem o conhecimento a ser transmitido, mas extrapolando a nossa posição de adulto (a) dominador (a) e tecendo um “intercâmbio de experiências” com as crianças. (GALZERANI, 2009, p. 50)

No espaço coletivo da creche estão presentes as várias infâncias<sup>15</sup> (BARBOSA, 2000, p. 84) e não um só tipo de infância como a sociedade deseja. Quando digo sociedade incluo, evidentemente, nós que atuamos diretamente com as crianças. Como problematiza Abramowicz (2003) sobre o que pretendemos ao trazer as crianças para esse modelo de escola em que predomina a homogeneização, a disciplina, se sabemos que tanto as crianças trazem muitas diferenças, bem como os adultos (as)? Será que sabemos mesmo? Ou desejamos não saber ou esquecer, fazer de conta que somos todos (as) iguais? Marchando rumo ao

---

<sup>14</sup> Diálogos da Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani nas aulas nas aulas: Escola e Conhecimento de História e Geografia do 3º ano de Graduação do Curso de Pedagogia.

<sup>15</sup> A discussão sobre o conceito de infâncias (no plural) está presente na tese de doutoramento de Maria Carmem S. Barbosa – Por amor e por força rotinas na educação infantil, 2000.

“silenciamento” das vozes, principalmente das crianças (e também de alguns adultos (as) que não dizem o que gostaríamos!).

Nossas atuações visam atingir um padrão que cremos ser o legítimo (ou somos ensinados (as) a crer e nos encarceramos nessa prisão de conceitos cristalizados e naturalizados em que pretendemos aprisionar também e, principalmente, a conduta das crianças. Por que, mesmo após estudar, problematizar e conhecer continuamos a agir reproduzindo ações que nos contradizem?

Até que ponto temos consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, ser situada na rede temporal – se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do “sempre igual”? (GALZERANI, 2009, p. 55)

Abramowicz (2003), em seu artigo que traz a discussão sobre a inclusão das crianças pequenas no sistema de ensino, alerta sobre nossas ações:

“... é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, *apud* ABRAMOWICZ, 2003, p. 21)

A autora deixa claro que não se trata de atribuir a culpa aos professores (as) e esclarece que se trata de uma discussão sobre as diferenças. Entrar em contato com o referido artigo me fez reconhecer, em seus escritos, situações que realmente se passam comigo, pois nos definimos desta ou daquela maneira, sem analisar de fato o que se passa em nós, nossas crenças, nossa incapacidade de lidar com as diferenças. Refiro-me às diferenças, pois a criança para nós é o diferente, e como lidamos com ela, tentando enquadrá-la em um padrão para conviver em sociedade, essa é máxima exaustivamente repetida por nós. Mas temos medos e dúvidas: mas se não for assim, como será então?

Não há resposta, só o temor por algo que não está sob o nosso domínio. Precisamos ter segurança (ou ao menos imaginar tê-la), e, então, a forjamos pelo controle.

A resposta, só a teremos se abriremos espaço, como sugere Abramowicz (2003):

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer se as ajudamos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes falem e ecoem para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram. (p. 22)

Nesse sentido, retomo a questão da nossa atuação em busca das brechas para estabelecer relações impregnadas de sentido para nós e as crianças. Para isso é indispensável que a comunicação esteja presente, que busquemos “um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido” (BRITTO, 2005). Que possamos perceber e sentir a criança na sua “concretude”



(MARCELLINO, 1990, p. 78), para além do aluno, como ser inteiro que traz consigo toda a sua dimensão humana.

O que as crianças esperam de nós? Será que esperam algo? O que nos dizem com suas múltiplas linguagens? Como entendê-las se estamos tão ocupados (as) em convencê-las (felizmente em vão) a se comportarem de acordo com o nosso desejo?

Vejamos o que Benjamin tem a dizer sobre a comunicação entre adultos e crianças:

Evidentemente, o mundo dos adultos não se opõe em bloco ao mundo da criança, há os que não sabem e os que sabem dialogar. Por exemplo, aquele confeitiro de Barcelona que fabricava bonecas que “ao invés do coração carregam no seu interior uma bola de açúcar”. Quer dizer que ao invés da representação e do eventual sentimentalismo metafórico, o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos. Muito mais próximo da criança do que o pedagogo bem intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago. (BENJAMIN, 1984 *apud* BOLLE, 1984 p. 14)

As crianças são inquietas, a turma é difícil, e como eu sempre digo parafraseando Abramowicz (2003) as crianças são corpos “desejantes”, e queremos que elas não sejam e, além disso, são muitas na sala! O que fazer então? Certamente não tenho uma prescrição, digo que não seria o modelo escolar a melhor opção, por razões já mencionadas anteriormente, mas que volto a reafirmar, apoiando-me em Prado (1999), pois a concepção da criança enquanto aluno está baseada na Psicologia:

Dentro de uma das perspectivas em Psicologia, há uma criança fragmentada em tantas áreas de desenvolvimento: cognitivo, social, afetivo, linguístico, sensorial, motor, constituída ainda por um conjunto de comportamentos que, reunidos por articulações teóricas abstratas, desvincula-se do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia – alguém que está apenas em processo de socialização e, portanto, numa trajetória de capacitação para a vida social, adulta e produtiva. (p. 111-112)

Benjamin (1995, p. 18) denuncia o “enrabiamento dos pedagogos pela Psicologia”, impedindo-os de perceber a infinidade de elementos disponíveis na Terra de atenção e exercício infantis. A busca por fabricar materiais adequados para as crianças impede-as de criarem “para si seu mundo de coisas”.

Prado (1999) traz importantes contribuições sobre essa questão:

A serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, esta noção de desenvolvimento psicológico, preocupada em analisar e avaliar as características das funções psíquicas e o desenvolvimento infantil, fornece seus critérios à educação infantil que, assim como todo o sistema escolar, agrupa e divide mais uma vez as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, organizando-as de acordo com o mundo do trabalho nas sociedades capitalistas. (p. 112)

Apesar do exposto, ao que me parece, temos “a faca e o queijo”. Quero dizer que podemos nos valer do que temos a nosso favor, pois o espaço da creche comumente utilizado

a serviço da escolarização precoce, à adequação das crianças ao mundo dos adultos e à aceitação da realidade, poderá então assumir um caráter subversivo, um “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985, p. 225) se nós, educadores (as), contribuirmos para transformá-lo em um espaço de convivência coletiva das diferenças, de educação para a solidariedade, oportunizando a produção das culturas infantis.

(...) reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alarga-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista, ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados. (PRADO, 1999, p. 113)

Isso implica em uma renúncia à nossa suposta condição de detentores do saber a ser transmitido às crianças e em nos dispormos a estar verdadeiramente com elas, a observá-las nas suas brincadeiras, nas relações que estabelecem com outras crianças, e com adultos. Implica, também, em rever nossas crenças, o que pensamos a respeito da criança, um enfrentamento que requer mudança de vida, como bem coloca Abramowicz (2003), ao se referir às diferenças na inclusão das crianças na creche:

O que fazem os adultos entre si, com as crianças, com os pais, na sua vida? O que fazem os adultos com os negros? Com os pobres? Com os deficientes? O que faremos com os diferentes? Em síntese, a pergunta que está colocada é: o que pretendemos fazer com “o outro”, “com o estrangeiro?” (p. 21)

Refletindo a respeito e pensando nos acontecimentos cotidianos da creche, sinto a necessidade de perguntar a mim mesma: O que pretendo fazer com o outro que mora em mim? Entendo que consiste em realizar um trabalho interior diário, ou mesmo minuto a minuto, com atenção aos detalhes, “uma luta micropolítica antifascista a ser travada cotidianamente” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 21)

Narrar algumas experiências vividas na creche provoca em mim alguns questionamentos quanto aos rumos a serem seguidos, pois os sentimentos despertados por esse exercício não permitem mais que tudo seja como antes.

Em Galzerani (2009, p. 62) temos: “(...) qual sujeito se desfaz e qual sujeito surge e permanece nessa narração de si mesmo?” (...)

E ainda:

(...) as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. (GALZERANI, [s.d.], p. 22)

Ao relatar as experiências vividas na creche e assumir a postura de defender o protagonismo da criança, privilegiando a brincadeira sem a finalidade de ensinar algo, mas como um fim em si mesma, a produção das culturas infantis, dizendo não ao adestramento da criança e à hierarquização das relações, tornam-se imprescindíveis algumas considerações sobre esse modo de agir que tenta fugir do considerado convencional, pois muitas vezes podemos confundi-lo com o nada fazer, apenas deixar as crianças brincando. Faria (2005, p. 2) se refere ao “papel bastante ativo das professoras/educadoras que são protagonistas ao lado da centralidade na criança”.

Esse comentário surge aqui como um desafio, pois vivo essa experiência cotidianamente e o limiar entre as ações controladoras sobre a criança e o nada fazer é facilmente corrompido por nós. E essa é uma questão que carece ser revista, mas não de forma externa com alguém nos controlando, mas internamente, um questionamento conosco mesmos, que venha a provocar uma ruptura com o universo simbólico do “sempre igual” (GALZERANI, 2009), o que consiste em mudança. Refiro-me à mudança gerada pelas lembranças, pois as narrativas aqui tecidas são fruto delas e nos possibilitam “arrancar a tradição ao conformismo” (BENJAMIN, 1984, p. 224). Os relatos das experiências vividas aqui expostos oferecem a oportunidade de questionamentos e novas ações futuras (GALZERANI, 2009).

Mas que ações seriam essas? Como escapar dessa teia que nos envolve diariamente?

Um contato mais próximo com as crianças seria um bom começo. Não me refiro à “paparicação” (ARIES, 1981, p. 158)<sup>16</sup>, às preferências por esta ou aquela criança, mas à importância de relações mais próximas, menos controladoras, que se preocupem com os sentimentos da criança, enxergando-a no coletivo, mas reconhecendo a importância da atenção individual, da construção da amizade entre o adulto (a) e a criança. Ao observar as brincadeiras, nosso olhar não deve estar somente voltado para a proteção e o cuidado para que não se machuquem, mas um olhar atento para o modo como se relacionam entre si e com os

---

<sup>16</sup> PHILIPPE ARIES, 1981, fala a respeito do surgimento de um novo sentimento da infância denominado “paparicação”, em que a criança seria fonte de distração e relaxamento para o adulto.

objetos, como experimentam as coisas. Mesmo sem a nossa concessão, felizmente, elas transgridem.

Gobbi (2007, p. 46, 47) fala sobre a “perda da nossa capacidade de olhar e estranhar o objeto olhado.” E ainda que: “as coisas cotidianas estão diante de nossos olhos e não mais as vemos.” Essas colocações são feitas pela autora referindo-se aos desenhos que as crianças produzem, mas essa perda da capacidade de estranhamento se amplia igualmente para outros âmbitos. “Como exercitar o “amaravilhamento”. O olho que se torna capaz de descobrir a riqueza do simples e do habitual.” (p. 47)

Eis o nosso desafio diário, mas temos apoio:

Para Loris Malaguzzi, educador italiano, “as coisas das crianças aprende-se ficando com as crianças”. Nós, adultos, temos na brincadeira com as crianças a oportunidade de conhecê-las e de nos “re”alfabetizarmos nas diversas linguagens, resgatando as diversas dimensões humanas que fomos embrutecendo em nós, quase esquecendo-as ao nos tornar adultos, encouraçados pela lógica do mercado, competitivo, sério, sisudo. Estar com as crianças, longe de ser uma perspectiva romântica, representa uma possibilidade concreta que temos para aprendermos e reaprendermos com elas. Concordo com Gandini (1994, p.208) para a qual temos de “deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou”. (AGOSTINHO, 2003 p. 76-77)

Estar de fato com as crianças e não apenas ocupar o mesmo espaço que elas, não apenas tomar conta, mas estar junto parece ser a melhor forma de conhecê-las, nos despojarmos da nossa condição de adultos (as), parar de nos assemelharmos ao filisteu que não conhece nada além da experiência e da relação com o vulgar, o “eternamente ontem” (BENJAMIN, 1984, p. 24).

Os relatos aqui apresentados, bem como as reflexões provocadas por eles, não intencionam ser portadores de uma única verdade válida para a educação infantil. Consistem em experiências vividas e mencionadas, por mim que me apresentei como sujeito delas, relatando-as como acontecimentos que me tocaram. Fui um “território de passagem” (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim recorro a Thompson (2002) quando alerta: “(...) conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório, aproximado, com muitos silêncios e impurezas (...)” (p.61).

Após essa narrativa de minhas experiências, enquanto profissional docente (embora não reconhecida, como os demais monitores (as) e agentes de educação infantil), considero inevitável a mudança, a transformação, pois como diz Larrosa (2002, p. 25), a experiência se apoderou de mim, sinto-me um “sujeito tombado, alcançado, derrubado” por ela.

Tomo emprestadas as palavras de Benjamin (1995), deixando uma reflexão: “Toda atenção deve desembocar no hábito se não pretende dismantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem.” (p. 247).

# **INCONCLUSÃO**

## Percebendo a situação uma opção pelo “novo”!

“Sábio é aquele que monotoniza a vida, pois o menor incidente adquire então a faculdade de maravilhar.”  
(Fernando Pessoa)

Início com essa frase, para lembrar que as ações na creche são cotidianas e, portanto, um convite a atentarmos aos detalhes das nossas atuações perante as crianças, no intuito de estabelecer relações mais próximas, renunciando à hierarquia, à “dominação etária” (MARCELLINO, 1990, p. 58), tomando a criança como um ser que é, e não um vir a ser, que deve ser educado para servir aos interesses do modelo de sociedade contemporâneo. A mudança acontecerá no desenrolar dos dias comuns, rotineiros, pois é neles que encontraremos as brechas para “alterar os rumos da nossa própria história na relação com outras histórias.” (GALZERANI, 2009, p. 56)

Duarte Junior (2001) pontua sobre uma educação que para ele é inadiável:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (p. 13)

O autor propõe que entendamos a estética como: “vibrar em comum, sentir em unísono, experimentar coletivamente”. (p. 13)

Sentir a si próprio integrado ao outro. Para isso não vislumbro outra maneira que não seja rechaçando as práticas maquínicas com as quais simples e costumeiramente executamos as coisas, sem realmente senti-las. Mas, ao dizer isso, não tenho a pretensão de efetuar julgamentos a mim mesma ou às outras pessoas. É um processo de reconhecimento de estarmos enredados nas teias do sistema, que nos envolve, mas precisamos escapar, driblá-lo.

Mais uma vez Duarte Junior (2001) tem algo a dizer:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. (p. 14)

Falar em uma educação das sensibilidades implica em falar do fator tempo, pois atualmente vivemos falando ao celular, conectados o tempo todo virtualmente. E qual é o lugar das relações não virtuais, aquelas em que a conexão privilegie o “intercâmbio de experiências”, como se refere Galzerani (2009)?

Thompson (2002) questiona:

Se vamos ter mais tempo de lazer no futuro automatizado, o problema não é “como as pessoas vão conseguir consumir todas essas unidades adicionais de lazer?”, mas “que capacidade para a experiência terão as pessoas com esse tempo livre?”. Se mantemos uma avaliação de tempo puritana, uma avaliação de mercadoria, a questão é como empregar esse tempo, ou como será aproveitado pelas indústrias de entretenimento. Mas se a notação útil do emprego do tempo se torna menos compulsiva, as pessoas talvez tenham de reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas; (p. 302)

Não dispomos de tempo livre no atual ritmo de vida, ou se porventura conseguimos arrumar algum, acabamos por gastá-lo de maneiras outras e raramente investimos em conversar ou dar atenção a alguém; já não realizamos as principais refeições em casa, quiçá em companhia dos familiares como antes. Talvez o caminho para a reinvenção das nossas práticas rumo a uma certa educação das sensibilidades devesse percorrer esse trajeto, apesar dos apelos da modernidade.

“Minhas asas estão prontas para o vôo,  
Se pudesse, eu retrocederia  
Pois eu seria menos feliz  
Se permanecesse imerso no tempo vivo.”  
Gerhard Scholem, Saudação do anjo

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1985, p. 226)

O progresso nos invade, nos seduz e nos confunde em relação ao que importa verdadeiramente em nossas vidas, porém devemos nos “salvar” dele. Entendendo o progresso aqui enquanto “produtor de ruínas” (GALZERANI, 2009, p. 52), tempos em que estamos mais voltados para o ter em detrimento do ser. O desenvolvimento das tecnologias que tanto facilitam a nossa vida, não dá conta de resolver outras “questões fundamentais como o esfacelamento do social, a dominação, a opressão.”

A posição em que nós, educadores, nos encontramos é de grande destaque, principalmente pela nossa atuação na Educação Infantil. Pois, se é verdade como acreditam alguns, que é de “pequeno que se torce o pepino”, também é verdade que podemos subverter o dito popular no que diz respeito a ensinar às crianças o valor das coisas, das relações, da amizade, da solidariedade, do respeito; e nisso, a creche, com toda a pluralidade do coletivo –



crianças e adultos - ali presente, é terreno fértil para essas sementes. A educação não tem o poder mágico de salvar toda a humanidade dos problemas inúmeros, que sabemos pertencer a outras instâncias, mas pode contribuir fortalecendo as relações ou ao contrário ser “reprodutora dos valores burgueses mais terríveis<sup>17</sup>.”

Como já mencionado anteriormente, não pretendo aqui estabelecer uma verdade a ser seguida e sim, apresentar implicações que considero inerentes ao nosso trabalho de educadores (as). Emprésto, assim, as palavras de Guattari (1985), que traduzem o meu pensamento quanto ao trabalho junto às crianças, que possamos estabelecer com elas relações mais intensas, calorosas e, enfim, próximas de verdade.

Se ao atingir a idade adulta num momento ou noutra decide assumir essas roupas ou papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não poder mais desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papéis são portadores. (p. 55)

Que possamos, de fato, estar com as crianças, garantindo seus direitos de viverem plenamente a infância, descobrindo, juntos (as), outras formas de estar no mundo! “Pois as *“ruas” não têm “mão única”*”. (GALZERANI, 2009, p. 50).

---

<sup>17</sup> Frase pronunciada pela Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria em 16/10/2008

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003.

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/~nee0a6/katia.html](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/katia.html)>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ARIÈS, Philip. Os dois sentimentos da infância. In: \_\_\_\_\_. **História social da criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981. p. 156-164.

BARBOSA, Maria Carmem S. Por Amor e por força rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica: arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. SP: Editora Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, SP: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, SP: Summus, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Prefácio**. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: \_\_\_\_\_. **Linguagens Infantis Outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARMONA, Viviane A. P. **Avaliação na Educação Infantil: práticas avaliativas presentes em uma sala de agrupamento III da Rede Municipal de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FARIA, Ana L. Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 15-18.

\_\_\_\_\_. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-99.

\_\_\_\_\_. Pequena Infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, p. 279-287, n. 26, jan.-jun. 2006.

FARIA, Ana L. Goulart de.; FINCO, Daniela. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FARIA, Ana L. Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. (Org.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.1-4.

FERREIRA, Débora Evelin. **Chovem duas chuvas: professoras e monitoras: ao mesmo tempo iguais e diferentes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 94-119.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana L. Goulart de.; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri.; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-68.

\_\_\_\_\_. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM**, Ano 21, n. 28, p. 13-32, [s.d.]. Disponível em: <[bell.unochoapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/.../60](http://bell.unochoapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/.../60)>. Acesso em: 31 jul. 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. O Fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: \_\_\_\_\_. **Territórios da Infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, Araraquara: JM Editora 2007. p. 119-136.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: \_\_\_\_\_. **Revolução molecular: pulsação política do desejo**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985. p. 50-55.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, SP: Loyola, 1993.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, ago. 1982.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: \_\_\_\_\_. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 68-77, 2004. (v.2).

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. Goulart de; PALHARES, Marina S.(Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-ago., 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../rbde14\\_03\\_moyses\\_kuhlmann](http://www.anped.org.br/.../rbde14_03_moyses_kuhlmann)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../rbde19\\_04\\_jorge\\_larrosa\\_bondi](http://www.anped.org.br/.../rbde19_04_jorge_larrosa_bondi)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

LEITE FILHO, Aristeu Gonçalves. Entrevista. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ob3QcgXYHeU>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e infância: o furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, p. 53-89, 1990.

MATHIAS, Elaine C. B.; PAULA, Sandra N. de; A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas. **Revista Interfaces**, n. 1, 13-16, 2009. <[www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1\\_5.pdf](http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2013.

MESQUITA, Samara A. H. **Um pouco da História das Creches e Naves-mãe de Campinas: paralelas que se cruzam**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G.; A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar., 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/.../art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/.../art05_33.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PRADO, Patrícia. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, mar., 1999.

\_\_\_\_\_. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana L. Goulart de.; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri.; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 93-111.

QUINTINO, Tania Maria de Assis. **Alice no país das maravilhas**: interdisciplinaridade, currículo integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2005.

RAMOS, Tacita Ansanello. **Um Estudo Genealógico da Constituição Curricular do Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp (19995 a 2011)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOUZA, Aparecida Maria Sales de. A Temática da Infância sob a visão de Walter Benjamin. **Revista Memento**, v. 2, n. 1 jan.-jun, 2011. ISSN 1807-9717 Disponível em: <<http://revistas.unincor.br>>. Acesso em: 08 maio 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1987. p.47-62.

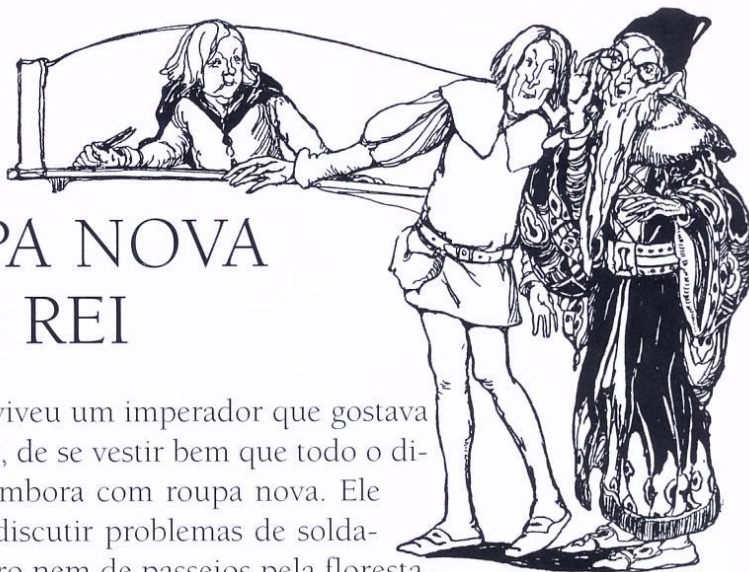
\_\_\_\_\_. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paul, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 267-303.

# ANEXOS

ANEXO I  
HISTÓRIA: A ROUPA NOVA DO REI<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> história disponível em: <[www.ige.unicamp.br / ... / A% 20 Roupa 20% Nova % 20do ...](http://www.ige.unicamp.br/.../A%20Roupa%20Nova%20do...)> acesso em 22/10/2013



## A ROUPA NOVA DO REI

**H**á muito tempo viveu um imperador que gostava tanto, mas tanto, de se vestir bem que todo o dinheiro dele ia embora com roupa nova. Ele não queria saber de discutir problemas de soldados nem de ir ao teatro nem de passeios pela floresta. Só se fosse para mostrar alguma roupa nova. Ele tinha uma túnica para cada hora do dia e em vez de dizer “o rei está em reunião” as pessoas viviam dizendo “o rei está no quarto de vestir”.

Na grande cidade onde ele morava havia muitas coisas interessantes acontecendo e todo dia chegava visita importante. Um dia apareceram dois vigaristas. Os dois espalharam pela cidade que eram tecelões e que sabiam fabricar os tecidos mais lindos do mundo. Tecidos com cores e estampados maravilhosos. E com um detalhe: as roupas feitas com os tecidos que eles fabricavam eram invisíveis para as pessoas que não soubessem trabalhar direito ou que fossem muito burras.

“Essas roupas, pelo jeito, são o máximo”, pensou o imperador. “Se eu usasse essas roupas ia poder descobrir quem não trabalha direito no meu reino e saber quem é burro e quem é inteligente. É, vou mandar tecer o tal pano imediatamente.” E deu um montão de dinheiro aos dois vigaristas para que eles fossem começando o trabalho.

Os dois vigaristas armaram seus teares e fingiram que estavam trabalhando. Nos teares não tinha nem um fiapo. Nada. Eles passavam o tempo todo mandando buscar a seda mais luxuosa e o fio de ouro mais deslumbrante, só que guardavam tudo em suas bolsas e ficavam até tarde da noite trabalhando nos teares vazios.

“Ah! Como eu queria saber de que jeito está ficando o famoso tecido”, pensava o imperador. E ao mesmo tempo seu coração batia depressa com a idéia de que os burros, os incompetentes no trabalho não iam conseguir ver o tecido de sua roupa. Tinha certeza de que não precisava ficar preocupado, que era muito inteligente e trabalhava muito bem, mas mesmo assim achou melhor não ir pessoalmente e mandar outro em seu lugar dar uma espiada no serviço. Todos na cidade estavam sabendo do poder maravilhoso do tecido e estavam com vontade de ver os vizinhos no papel de burros ou incompetentes.



“Vou mandar meu velho ministro que é tão direito ao ateliê dos tecelões”, pensou o imperador. “Ele é a pessoa mais indicada para ver como é esse pano, pois é inteligente e ninguém faz seu trabalho melhor que ele.”

Assim, o velho ministro de quem o imperador gostava tanto foi até a sala onde os dois tecelões estavam sentados trabalhando na frente dos teares vazios. “Oh, meu Deus!”, pensou ele, arregalando os olhos. “Não consigo ver nada!” Mas não abriu a boca.

Os dois tecelões convidaram o ministro a chegar mais perto e quiseram saber se ele não achava que o estampado estava lindo e as cores um encanto — e apontaram para o tear vazio. O pobre velho ministro arregalou ainda mais os olhos mas não conseguiu ver coisa alguma pois não havia nada para ver. “Puxa vida!”, pensou. “Será que sou burro? Nunca achei que era burro. Preciso dar um jeito para ninguém descobrir. Será que não faço meu trabalho direito? Não, não posso dizer a ninguém que não consigo ver o pano.”

— E então? O senhor não vai dizer nada? — disse um dos tecelões.

— Ah, que coisa linda, divina! Uma absoluta maravilha! — disse o velho ministro, olhando atentamente através das lentes de seus óculos. — Que estampado! Que cores! É, não há dúvida, vou dizer ao imperador que o tecido tem minha total aprovação.

— Que bom! Que bom! — disseram os dois tecelões, que em seguida descreveram as cores e o estampado fantástico do pano. O velho ministro ouviu com muita atenção para depois repetir tudo para o imperador — e foi o que fez.

Os tecelões a todo momento pediam mais dinheiro, mais seda e mais fio de ouro. Diziam que era para poder continuar seu trabalho. Mas nem um fiozinho recebido ia parar no tear, pois os dois iam guardando tudo e continuavam trabalhando no tear vazio.

Algum tempo depois o imperador mandou outro oficial de confiança ver como iam progredindo os trabalhos e indagar se ia demorar muito para o pano ficar pronto. E aconteceu direitinho como da outra vez. O oficial olhou, olhou e olhou, mas como a única coisa que havia diante dele eram os teares vazios, não conseguiu ver nada.

— Não é belíssimo o nosso tecido? — perguntou um dos dois tecelões, apontando o tear vazio e descrevendo para o oficial o maravilhoso estampado que não existia.

“Não sou burro”, pensou o homem. “Vai ver que não sirvo para meu trabalho. É melhor ninguém ficar sabendo.” E desandou a elogiar o pano que não conseguia ver, garantindo aos tecelões que estava encantado com as lindas cores e o desenho delicado.

— Absolutamente delicioso — disse ao imperador pouco mais tarde.



“OH, QUE COISA LINDA, DIVINA! UMA ABSOLUTA MARAVILHA!”, DISSE O VELHO MINISTRO.

Todos na cidade só falavam no esplêndido pano.

Até que um dia o imperador resolveu ir pessoalmente dar uma olhada no tecido ainda no tear. Acompanhado por um grupo de homens escolhidos, inclusive os dois solenes velhos oficiais que já tinham ido antes, foi visitar os espertos tecelões, que estavam trabalhando a todo o vapor, só que sem dar pontos, pois não havia fio.

— Lindo, não? — disseram os dois oficiais, muito empertigados. — Dê uma olhada, Vossa Majestade! Que estampa! Que cores! — E apontavam o tear vazio, convencidos de que os outros estavam vendo o tecido.

“Que droga é essa?”, pensou o imperador. “Não estou vendo nada! Isso é

terrível! Sou burro? Não sirvo para imperador? Mas isso seria a coisa mais pavorosa que poderia acontecer comigo!”

Depois disse:

— Ah! Que lindo! Os senhores têm minha imperial aprovação! — E balançava a cabeça satisfeito, olhando o tear vazio. Imagine se ele ia dizer que não estava vendo nada!

Os nobres que acompanhavam o imperador fizeram muita força, mas, exatamente como os outros, não conseguiram ver nada; mesmo assim, exatamente como o imperador, disseram:

— Ah! Que lindo! — E deram a idéia ao imperador de inaugurar aquelas roupas esplêndidas no grande desfile do dia seguinte. — É lindo, magnífico, sensacional.

A notícia correu pela cidade e todo mundo ficou encantado. O imperador deu uma medalha a cada um dos tecelões, juntamente com o título de “Tecelão pela Graça de Sua Majestade”.

Iluminados por mais de dezesseis velas, os tecelões viraram a noite trabalhando. Todo mundo podia ver como eles estavam se esforçando para acabar a roupa nova do imperador. Num certo momento eles fingiram que estavam tirando o pano do tear; depois fizeram de conta que estavam cortando alguma coisa no ar com seus tesourões; costuraram com agulhas sem fio; e finalmente disseram:

— Pronto. Acabamos.

No dia seguinte o imperador, acompanhado pelas pessoas mais importantes de sua corte, foi à sala do tear. Cada um dos tecelões levantou um braço, como se estivesse segurando alguma coisa, e disse:

— Pronto! Aqui está a calça. Aqui está a casaca. Aqui está a túnica. — E assim por diante. — Leves como gaze. Vossa Majestade vai ter a impressão de que não tem nada sobre o corpo, mas aí é que está a beleza da coisa!

— É! — disseram os cortesãos, sem conseguir ver nada. Lógico! Não havia nada para ver!

— Será que Vossa Alteza Imperial poderia ter a bondade de tirar a roupa? — disseram os tecelões. — Para que a gente possa ajudar Vossa Alteza a vestir as novas aqui na frente do espelho!

O imperador tirou a roupa toda e os tecelões fazendo a maior cena: fingiam que estavam entregando a ele uma por uma as peças de roupa que todos achavam que eles tinham feito e o imperador se virava e se contorcia na frente do espelho.



O IMPERADOR DESFILAVA DEBAIXO DO LINDO DOSSEL.



— Incrível! Como estão bem-feitas! Que corte esplêndido! — diziam todos. — Que modelo! Que cores! É verdade, que traje maravilhoso!

Finalmente o principal mestre-de-cerimônias anunciou:

— O dossel para proteção de Sua Majestade está a postos aí fora.

— Bem, claro, estou pronto! — disse o imperador. — Estou bonito? — E deu outra voltinha na frente do espelho, pois queria que todos vissem que estava se olhando atentamente na sua roupa nova.

Os valetes a serviço do imperador roçaram as mãos pelo chão como se estivessem recolhendo a borda do manto. Depois foram andando com as mãos erguidas, pois não queriam de jeito nenhum que os outros percebessem que não estavam conseguindo ver nada.

O imperador desfilava debaixo do lindo dossel, e nas ruas e janelas todos diziam:

— Vejam! Que beleza a roupa nova do imperador! Que cauda mais bonita tem sua túnica! Que caimento!

Ninguém via nada, mas ninguém queria que os outros percebessem. Claro! Só não viam os muito burros ou os que não faziam seus trabalhos direito. Nunca uma roupa do imperador fez tanto sucesso quanto aquela.

— Mas ele está sem nada! — disse uma criança pequena.

— Nossa! Ouçam o que disse esta inocente! — disse o pai da criança.

E as pessoas começaram a repetir umas para as outras as palavras da criança até que o povo inteiro começou a gritar:

— Mas ele está sem nada!

O imperador sentiu o sangue gelar, pois percebeu que todo mundo tinha razão, mas pensou consigo: “Agora preciso continuar até o fim do desfile”.

E os valetes iam andando atrás, carregando uma cauda que simplesmente não existia.



— MAS ELE ESTÁ SEM NADA! — DISSE UMA CRIANÇA PEQUENA.

## **ANEXO II – FOTOS DO PÔSTER**



**O REI ESTÁ NU:  
PROBLEMATIZANDO  
AS PRÁTICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Autora: Eliana Maria Cantos**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina**

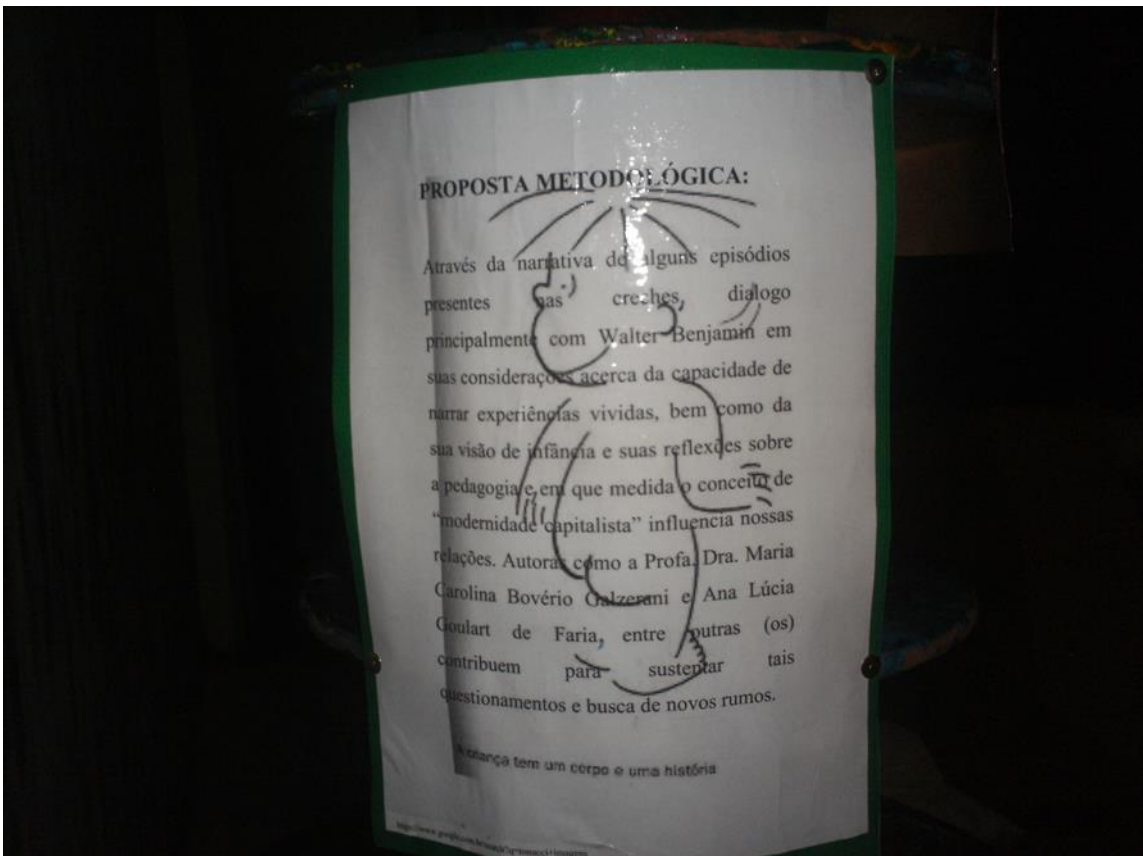
**Bovério Galzerani**

**Contato: [liacantos@hotmail.com](mailto:liacantos@hotmail.com)**

google.com.br?search?q=tonucci+imagens





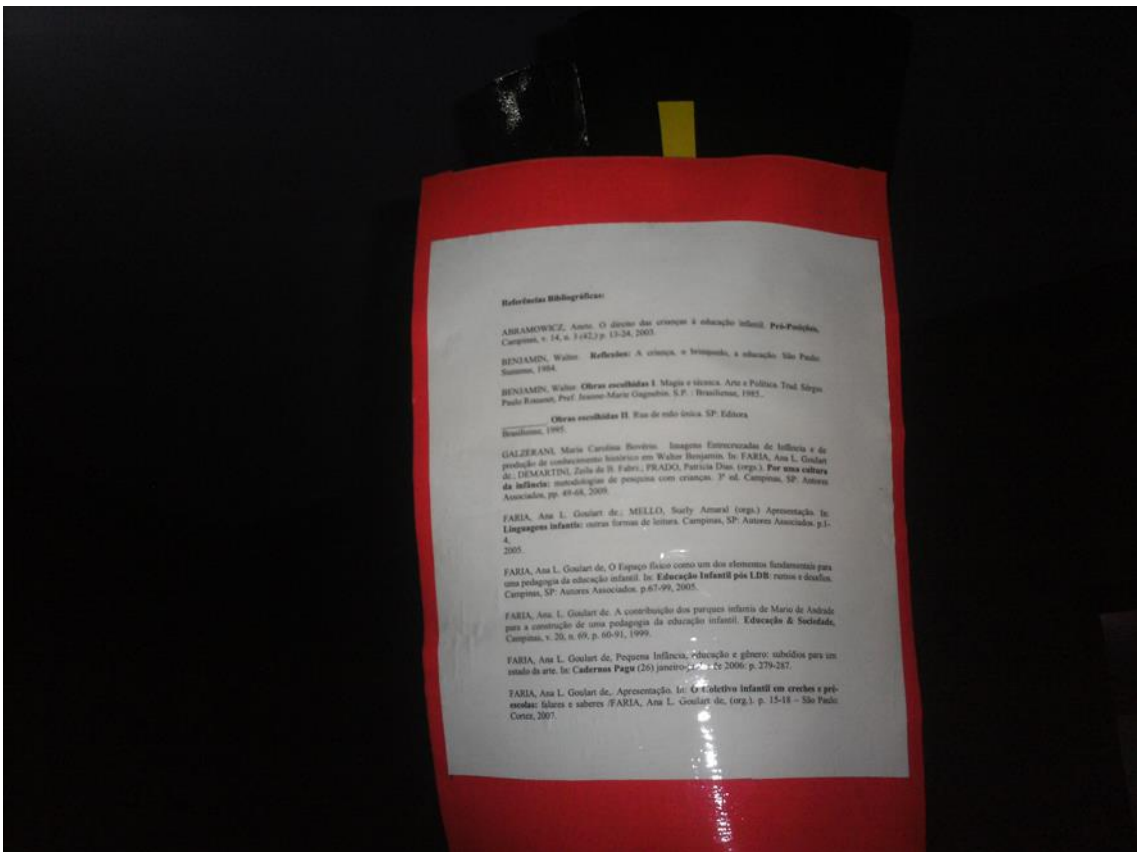




**INCONCLUSÃO:**

As últimas pesquisas não pretendem impor uma prescrição, e sim, propostas para a descoberta de soluções que nos permitam escapar dos artificios que a modernidade nos impõe. Narrar as experiências vividas não é repetir muitas vezes as práticas as relações com o "outro", chamadas as "escritas do 'eu'". Rechaçar a visão crítica da educação infantil enquanto aluno. Parto desses questionamentos rumo à construção do "novo", permitindo que a troca "eu-tu-outro" seja uma relação que ensinemos às crianças o valor da amizade, da solidariedade, utilizando-nos desse trunfo que temos em mãos: o convívio coletivo das crianças e que deixemos também que elas nos ensinem muitas coisas. Os caminhos, estes precisamos construir convivendo!

Ana L. Goulart de Mello



**Referências Bibliográficas**

- ABRAMOWICZ, Anete. O dilema das crianças à educação infantil. *Psicopedagogia*, Campinas, v. 14, n. 1 (42), p. 13-24, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança e o tempo*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e literatura. Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Prof. Jeanne-Marie Gagliardi. S.P.: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II. Essê de não-lingua*. SP: Editora Brasiliense, 1995.
- GALZERANI, Maria Carolina Bionetto. Imagens Entrecruzadas de Infância e de produção de subjetividades literárias em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana L. Goulart de; DEMARTINI, Zuleide B. Fabro; PRADO, Patrícia Dias, (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas, SP: Annuaire Associação, pp. 49-68, 2008.
- FARIA, Ana L. Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (orgs.). *Apresentação. In: Línguas infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Annuaire Associação, p.1-4, 2005.
- FARIA, Ana L. Goulart de. O Espaço Ético como um dos eixos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Annuaire Associação, p.67-99, 2005.
- FARIA, Ana L. Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Maria de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 69, p. 60-91, 1999.
- FARIA, Ana L. Goulart de. *Proposta Infância, Educação e gênero: subsídios para um estado de arte*. In: *Cartas Page* (26) janeiro/2006, p. 279-287.
- FARIA, Ana L. Goulart de. *Apresentação. In: O coletivo infantil em creches e pré-escolas: saberes e saberes*. FARIA, Ana L. Goulart de, (org.), p. 15-18 - São Paulo: Cortez, 2007.

**ANEXO III – FOTOS DAS CRIANÇAS NO  
PROCESSO DE CONFECÇÃO DO PÔSTER**













