

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MICHELE APARECIDA DOS SANTOS



**Os conflitos entre as crianças pequenas na
educação infantil: transgressão ou indisciplina?**

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201132641

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MICHELE APARECIDA DOS SANTOS

**Os conflitos entre as crianças pequenas na
educação infantil: transgressão ou indisciplina?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do diploma de Pedagoga do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas
2010

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	fce
	259e
V:	EX:
Tombo:	5475
PROC.:	13011
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
CÓD. TÍTULO:	15770

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Sa59c	Santos, Michele Aparecida dos. Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil: transgressão ou indisciplina? / Michele Aparecida dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Creche. 2. Infância. 3. Culturas infantis. 4. Adultocentrismo. 5. Agressividade. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	10-286-BFE

Campinas, dezembro 2010

Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria
ORIENTADORA

Profª Drª Áurea Maria Guimarães
SEGUNDA LEITORA

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Ana Lúcia Goulart de Faria, por compartilhar comigo todos os momentos desta pesquisa, com muito entusiasmo e atenção.

A minha segunda leitora Professora Áurea Maria Guimarães, que aceitou prontamente ao convite para ler a minha pesquisa, sempre muito atenciosa e disposta em contribuir com a mesma.

Ao meu amigo Emanuel, que nas horas mais difíceis, me encorajou, e me mostrou que eu seria capaz de chegar até aqui.

A minha família que sempre torceu por meu sucesso, e teve muita paciência comigo nos últimos meses. Especialmente meu avô Tertulino, minha mãe Lúcia, minhas tias Nirse, Aurelides, Sonia, Maria Madalena, meus tios Sebastião, Luiz Antônio, José Carlos e meu primo Gustavo.

As minhas amigas Débora e Deise que vivenciaram comigo todas as dores e as delícias do curso de Pedagogia.

A minha amiga Conceição que compreendeu minha ausência durante este ano em alguns momentos do trabalho comunitário que realizamos juntas.

As minhas colegas leitoras: Nélia e Cândida, que disponibilizaram um pouquinho de seu tempo para colaborem com a minha pesquisa.

As colegas do grupo de TCC: Ana Cláudia, Nara, Carla, Silmara, Andressa, Damaris, Beatriz e Sandra, por todos os momentos que passamos juntas, discutindo sobre as nossas pesquisas e também por todas as experiências compartilhadas.

A todos os professores e professoras do curso de Magistério do CEFAM – Centro de Formação Específica para o Magistério, que conclui no ano de 1996, e muito contribuíram para minha formação inicial.

A todos os professores e professoras do curso de Pedagogia da Unicamp, que apresentaram discussões e reflexões riquíssimas para minha formação. E também a todos os funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação.

Dedico este trabalho, especialmente, a meu avô Tertulino e a minha avó Ana (in memoriam) que são luz para o meu caminho. E a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste meu grande sonho: o de ser professora.

Todos os adultos um dia já foram crianças.

Embora poucos deles se lembrem disso.

(O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 1964)

MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

Pedro Bandeira, 2002

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito, eu sou criança!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi discutir e analisar questões referentes às relações que se estabelecem no espaço da creche, entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças, tendo como enfoque principal os momentos de conflitos (mordidas, empurrões, tapas, entre outros). Para isso, observei três grupos de crianças com idade entre um e dois anos, de diferentes CEMEI's da cidade de Campinas e realizei levantamento bibliográfico sobre a temática da infância e da educação infantil, bem como sobre questões relacionadas à violência, a agressividade e indisciplina na escola.

Através da pesquisa de campo, pude constatar que a organização dos tempos e espaços na educação infantil, ao mesmo tempo em que favorece a produção das culturas infantis também pode disciplinar os corpos, uniformizando o comportamento das crianças e determinando o tempo para brincar, para falar e para o silêncio. Também foram apresentados no decorrer do texto, reflexões sobre a complexidade do cotidiano da creche, e assim, os dados coletados nesta pesquisa mostraram que as crianças sempre produzem culturas infantis entre elas e entre elas e os (as) adultos (as), mesmo quando esses controlam suas ações.

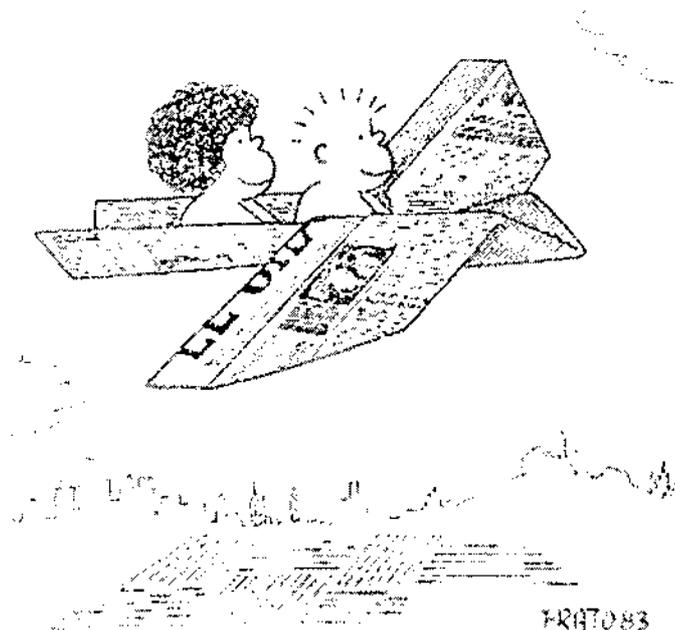
O objetivo da pesquisa foi alcançado, na medida em que, foi capaz de suscitar inúmeras reflexões, promovendo um intenso diálogo entre as idéias de diversos pesquisadores e pesquisadoras e entre os dados por mim coletados, concebendo assim, as questões de conflitos entre as crianças não como indisciplina, mas como transgressão e resistência, isto é, como uma forma de manifestação das diferentes linguagens infantis. E assim, parafraseando o saudoso Maurício Tragtenberg, podemos dizer que a creche é uma organização complexa, que tanto pode inculcar valores como ser emancipadora.

Palavras- chave: Creche, Infância, Culturas Infantis, Adultocentrismo, Agressividade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
1. O CAMINHO PERCORRIDO	07
1.1 – A Pesquisa	07
1.2 – O local da pesquisa	08
1.3 – Procedimentos Metodológicos	10
1.3.1 - Registro das observações	11
1.3.2 – Diário/Caderno de Campo	12
1.3.3 – Levantamento Bibliográfico	14
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES	17
2.1 – Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica.....	17
2.2 - Contribuições da Antropologia e da Sociologia da Infância.....	23
2.3 – A relação adulto-criança e o processo de socialização entre as crianças	27
3. A CRECHE	31
3.1 - A organização dos tempos e espaços da/na creche.....	31
3.2 – A importante relação Família e Creche.....	42
3.3 - Os conflitos entre as crianças no interior da creche e a produção das culturas infantis	45
3.4 - A creche enquanto espaço de poder disciplinador.....	47
4. AS DIFERENTES LINGUAGENS INFANTIS	51
4.1 – Episódio 1: “Neste trem, eu quero ser o primeiro.”.....	51
4.2 – Episódio 2: “Será que tem colo da tia pra todo mundo?”	53
4.3 – Episódio 3: “O cavalinho azul é meu!”.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
BIBLIOGRAFIA GERAL	71
ANEXO 1 - Planta baixa do CEMEI Descoberta	78
ANEXO 2 - Planta baixa do CEMEI Alegria	79
ANEXO 3 - Planta baixa do CEMEI Liberdade	80
ANEXO 4 - Poesia “Ao contrário as cem existe” (Loris Malaguzzi).....	81
ANEXO 5 - Pôster	82

INTRODUÇÃO



O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aqui apresentado, foi realizado a partir de observações diretas do cotidiano de crianças com idade entre um e dois anos e de levantamento bibliográfico ao longo de todo o processo de pesquisa: sobre questões relativas ao tema da infância e da educação infantil, tendo como enfoque principal as relações estabelecidas entre as crianças nos momentos de conflito.

Inicialmente, ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema “Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil”, foi possível constatar que, embora os números de pesquisas sobre a temática da infância tenham aumentado e muito, tanto em números, quanto em qualidade, estas, ainda, têm priorizado a pré-escola em detrimento da creche, apresentando como referencial teórico quase que exclusivamente a Psicologia. E, além disso, verificou-se, também, que, dentre as pesquisas existentes sobre o cotidiano da creche, a maioria dirige o

olhar sobre o adulto que atua direta e/ou indiretamente com as crianças na busca da compreensão da prática pedagógica, não priorizando o olhar e a voz das crianças e muito menos as relações que se estabelecem entre elas. No ano de 1999, Rocha, já nos apresentava este panorama em relação às pesquisas sobre educação infantil no Brasil, quando realizou um levantamento a partir da produção apresentada na ANPED¹, sobretudo pelo Grupo de Trabalho de Educação da criança de 0 a 6 anos, referentes às reuniões anuais ocorridas no período entre 1990 e 1996.

No entanto, é possível encontrar pesquisadores e pesquisadoras que buscam discutir a educação infantil a partir de um outro olhar, no qual as crianças são consideradas protagonistas e produtoras de culturas, como é o caso das pesquisas realizadas pelo GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, da Faculdade de Educação da UNICAMP, que é muito bem representado pela Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, pesquisadora esta, que desde o final dos anos 70 vem lutando pelo direito à infância das crianças brasileiras. E assim, como nos aponta Oliveira (2004), esta luta vem agregar-se a outras contribuições de diferentes áreas do conhecimento na constituição de uma Pedagogia da Infância. Como por exemplo, os congressos acadêmicos e revistas acadêmicas que têm discutido com certa regularidade os temas relacionados à infância, produzindo assim um movimento capaz de mobilizar várias áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia e a arquitetura (Faria, 2005), trilhando, um caminho rumo a “sociologia da infância” e uma “antropologia da infância”, no qual sejam respeitadas as especificidades de cada momento da vida das crianças de 0 a 6 anos.

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Há quinze anos o documento do MEC² (1995) *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* – nos apresentou propostas relativas à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças, destacando também questões relacionadas à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais, que serviram de base para reflexão e discussões realizadas por professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras da área ao longo dos últimos anos, apontando para um redimensionamento do papel social e pedagógico da creche. Nesta perspectiva, a criança é concebida como sujeito de direitos, que possui desejos, competências e necessidades próprias do momento que está vivendo. A creche, por sua vez, é concebida como um espaço de vivência desses direitos.

No que se refere aos conflitos entre as crianças pequenas no interior da creche é fundamental que possamos rever nossos conceitos, sendo que muitos deles ainda estão relacionados ao que chamamos de “indisciplina”. Pois, só assim poderemos descobrir e construir conhecimentos que nos façam

Ver as crianças enquanto *Outros* em relação aos nossos saberes, enquanto seres que se expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria sem que isto as deixe em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e acredito sê-lo com todos os seres humanos), desmonta as nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para a domesticação dos corpos e mentes, (Oliveira, 2004, p.198)

É importante destacar que o “conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal” (Rego, 1996, p.84), e, portanto necessita de uma contextualização para ser pensado. É por se tratar de um

² Ministério da Educação

tema complexo nos permite olhá-lo a partir de diferentes olhares, de diferentes ângulos e sob diferentes perspectivas teóricas.

No meio educacional, por exemplo, a criança que não se submete a todas as ordens do adulto, e nem tampouco se acomoda é considerada como indisciplinada, pois provoca rupturas e questionamentos. E assim, segundo esta concepção, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada criança e do grupo como um todo. Nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte das crianças, mesmo das mais pequeninhas, são entendidas como indisciplína.

É muito comum, ainda, no contexto escolar e em outros contextos, frases do tipo: “essa é uma criança agressiva”, colocando a agressividade como algo inato a uma determinada criança, sem levar em consideração as influências culturais e as experiências educativas.

Em função disso este trabalho propõe a reflexão das seguintes questões: Como acontecem as relações entre as crianças pequenas no espaço da creche? Como nós adultos, nos posicionamos diante dos conflitos que surgem entre elas? Qual a relação entre estes conflitos e a produção das culturas infantis? Como são organizados os espaços e os tempos na educação infantil?

Deste modo, é fundamental que os educadores e educadoras aprofundem suas reflexões sobre as relações estabelecidas entre as crianças, e assim não aceitem a idéia de disciplinamento, tão presente no cotidiano das instituições educacionais, inclusive na educação infantil, como o único caminho possível, e sejam capazes de se apropriar de um novo modo de olhar para as crianças e seus

comportamentos, valorizando sempre suas brincadeiras e as diferentes linguagens infantis. Pois, como nos aponta Benjamim (1984)

“Pôr em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os afaúdes, cactos, as árvores, totêmicas e moedas de cobre, os escudos (p.80).

Enfim, é primordial que ao organizarmos “nossas ordens” como adultos não destruamos as produções realizadas pelas crianças, e sejamos capazes de reconhecê-las como investigadoras, autônomas e expressivas, que devem ter seus direitos assegurados, principalmente no que se refere ao direito de brincar, de estabelecer vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças, expressando assim seus sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. E assim,

As observações de interações entre as crianças pequenas, que aparecem desde muito cedo, desde que seja possível expressar estes comportamentos, têm quebrado a imagem da criança egoísta, orientada para si mesma e para os objetos, desinteressada e incapaz de contato com o outro (Rosemberg, 1996 apud Silva, 2003, p.19).

Neste sentido, é possível considerar a relevância desta investigação, na medida em que, busca analisar e dialogar sobre as ações e reações das crianças pequenininhas frente ao que lhes é proposto nos tempos e espaços da creche. Desse modo, o estudo não pretende de nenhuma maneira esgotar a complexidade das questões que se colocam diante do entendimento dos comportamentos das crianças, mas sim expor situações de conflitos entre bebês e apresentar reflexões e questionamentos sobre os mesmos, reconhecendo que cada criança apresenta necessidades específicas, e por isso não podem ser tratadas de maneira homogênea.

É importante ressaltar, ainda, que esta pesquisa pretende provocar uma mudança significativa em minha prática como docente, além de transformar e inquietar, positivamente, os leitores e leitoras que tenham a oportunidade de terem

contato com a mesma. E, com base no texto de Tragtenberg (1976), *A escola como organização complexa*, pretendo mostrar, a partir dos dados coletados para esta pesquisa, que a creche também se apresenta como uma organização complexa.

Este TCC está organizado em cinco partes. O primeiro capítulo, "*O caminho percorrido*", traz informações sobre os locais em que realizei a pesquisa, bem como o percurso metodológico seguido.

No capítulo 2, "*A educação infantil e suas especificidades*", apresento a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e destaco também as contribuições da antropologia e da sociologia para as pesquisas sobre a infância. Ainda neste capítulo, procuro problematizar questões sobre as relações estabelecidas entre adulto- criança e criança-criança no dia a dia da creche.

Já no Capítulo 3, intitulado "*A creche*", exponho questões relacionadas à organização dos tempos e espaços da creche, além da importância da relação entre família e educadores/educadoras. Também são discutidas neste capítulo questões que embasaram esta pesquisa, ou seja, os conflitos entre as crianças pequenas, as produções de culturas infantis e o espaço da creche como disciplinador.

No capítulo 4, "*As diferentes linguagens infantis*", são apresentados três episódios que relatei a partir das observações realizadas durante o trabalho de campo em três diferentes CEMEIs³ da cidade de Campinas, e que procuro analisar a luz de alguns autores e autoras que constam na bibliografia deste trabalho.

Como considerações finais, são anunciadas algumas reflexões suscitadas a partir da realização e da escrita desta pesquisa, que evidenciam um longo caminho ainda a ser percorrido pelas pesquisas relacionadas à pequena infância e a educação infantil.

³ Centro Municipal de Educação Infantil

1. O CAMINHO PERCORRIDO



Fonte: Livro Teoria e Prática na Pesquisa com crianças (2009)

1.1 - A pesquisa

O meu interesse em realizar esta pesquisa, que tem como foco central as crianças pequenininhas que freqüentam a creche, surgiu a partir da minha primeira experiência profissional com crianças, no ano de 2008, quando atuei como Monitora de Educação Infantil⁴ na cidade de Campinas.

No primeiro momento a minha grande inquietação era descobrir formas de investigação que me propiciasse um novo olhar diante dos conflitos que aconteciam entre as crianças, principalmente em relação às mordidas, tapas e empurrões que ocorriam constantemente entre elas, sendo que o grande desafio era ir além dos

⁴ Em Campinas/SP, são denominadas Monitoras de Educação Infantil as profissionais que trabalham em creches e atuam diretamente com crianças de 0-3 anos, sendo que para o exercício deste cargo não é exigido nenhum nível de escolaridade em particular. No entanto, no último concurso realizado na cidade, em 2008, estas profissionais aprovadas são denominadas Agentes de Educação Infantil, e passa a ser exigido como nível de escolaridade mínimo o Ensino Médio. Vale lembrar que, esta mudança na nomenclatura para o referido cargo, isto é, de Monitora de Educação Infantil para Agente de Educação Infantil, é definida pelo novo "Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos" que foi aprovado pela Câmara Municipal em 2007, e que exclui o cargo do quadro do magistério, alocando o mesmo junto ao quadro geral de funcionários do serviço público municipal, sem considerar a importância do trabalho destas profissionais junto às crianças pequenininhas da creche.

estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, promovendo um diálogo entre a psicologia e a sociologia da infância.

E assim, comecei a pesquisa... Que surgiu como uma viagem de descobertas, alimentada por diferentes “vozes”, que expressam a construção teórica e metodológica de conhecimento a respeito da criança e da infância. Como uma tela em branco que precisa ser preenchida, na qual a pesquisadora é a artista, que assume o desafio de verbalizar uma cultura difícil de se compreender através de palavras estáticas, já que a cultura infantil implica em movimentos, ritmo, códigos e entonações, que nem sempre são entendidas ou bem interpretadas por nós, adultos.

1.2 - O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) localizados em diferentes regiões da periferia da cidade de Campinas, espaços estes que se diferem por sua localização e estrutura física, mas muito se assemelham em sua organização pedagógica e ao atendimento às crianças pequenininhas.

No decorrer do trabalho não identificarei as creches pesquisadas pelo próprio nome, mas sim utilizarei nomes fictícios para as mesmas, sendo estes: CEMEI Descoberta, CEMEI Alegria e CEMEI Liberdade.

Inicialmente, as observações ocorreram em uma turma de dezesseis crianças com idade entre um e dois anos, do CEMEI Descoberta, com as quais eu atuava como Monitora de Educação Infantil durante o segundo semestre do ano de 2008, período em que iniciei minha experiência profissional com crianças pequenininhas na educação infantil. É importante esclarecer que as observações e o trabalho de campo ocorreram em horários opostos ao meu horário de trabalho

Já em setembro de 2009 comecei a atuar como Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de Campinas, após ter sido aprovada no Concurso Público realizado no final do ano de 2008, e a primeira turma de crianças com as quais fui trabalhar tinham exatamente a mesma idade daquelas com as quais atuei no ano de 2008, um a dois anos, e por isso este período, foi muito significativo para meu trabalho de pesquisa, pois pude realizar observações sobre as relações que as crianças mantinham entre si, e também refletir sobre as nossas posturas "adultocêntricas"⁵ diante de tais situações. Digo nossa, porque não só observei as reações das monitoras (que eram, em seu total, apenas mulheres) que comigo trabalhavam, mas também passei a pensar sobre a minha própria prática. Este segundo local da pesquisa nomeei de CEMEI Alegria.

O terceiro e último grupo de crianças que tive a oportunidade de conhecer e observar foi no segundo semestre de 2009, enquanto atuava como Estagiária da disciplina Estágio Supervisionado III, ministrado pela Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, que é também minha orientadora, e que sem dúvida nenhuma trouxe grandes contribuições para minha pesquisa, tanto no que se refere ao trabalho de campo (estágio), como também em relação à bibliografia indicada. Durante a realização do estágio fui muito bem recebida pela equipe da Unidade Educacional, o que possibilitou condições para a realização do meu trabalho de pesquisa. Este será citado em minha pesquisa como CEMEI Liberdade.

⁵ O termo "adultocentrismo" é proposto por Rosemberg (1976) para definir a relação adulto-criança, na qual o adulto desempenha o papel de emissor, aquele que ensina, e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende. E assim, esta relação não é igualitária, pelo contrário, assenta-se no poder detido pelo adulto sobre a criança, que é vista como um ser incompleto, isto é, um vir a ser, que não deve ser reconhecida como sujeito social e produtora de cultura.

1.3 - Procedimentos Metodológicos

Optei pelo estudo do tipo etnográfico, que de acordo com Corsaro (2009), possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo, tendo como foco principal a observação participante, que é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo, sendo que a aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo.

É importante ressaltar que “a observação em situação natural possibilita ao pesquisador obter informações acerca de características do comportamento e seus determinantes que seriam de difícil, ou até mesmo impossível acesso através de outros meios, além de propiciar o estudo do comportamento que não seriam viáveis de serem produzidos experimentalmente” (Pretzlik, 1994 apud Bussab e Santos, 2009, p.108). Assim, o nosso olhar livre de preconceitos e estereótipos, é capaz de captar detalhes anteriormente inimagináveis, principalmente no que se refere à produção das culturas infantis. E o pesquisador, por sua vez, pode reconhecer que a produção do conhecimento tem um caráter interativo, ou seja, o conhecimento não é resultado de um ato instrumental do investigador sobre o sujeito estudado, mas de um processo contínuo de relação dentro do qual, formas cada vez mais complexas de expressão do sujeito e formas igualmente complexas de conhecimento vão se organizando simultaneamente. E assim, a observação cuidadosa das crianças pequenas nos permite um outro olhar sobre as relações que estas estabelecem entres si, e entre elas e os adultos.

É imprescindível reconhecer que toda pesquisa leva embutida em sua formulação as opiniões e as maneiras de pensar de quem a formulou e de quem a realizou, as quais pertencem ao reino do qualitativo. Acerca desta afirmação Queiroz (2008) reitera que,

Todo cientista, ao determinar o tema de sua pesquisa se encontra inserido num universo físico, social e intelectual que a delimita; é também por meio da percepção do que neste universo existe que formula o que pretende investigar. Nesta fase primordial domina o diferenciável, isto é, aquilo que é plenamente qualitativo, e não a uniformidade quantificável. (p.19)

O qualitativo está, portanto, constantemente presente em todo o desenrolar desta pesquisa, uma vez que busca encontrar pistas metodológicas que valorizem as crianças, reconhecendo as mesmas como protagonistas deste processo. Neste sentido, quando envolvemos todas e quaisquer crianças na pesquisa como sujeitos (até mesmo as que não falam), damos oportunidade para saírem do silêncio e/ou fugirem da exclusão, ou seja, da condição de objetos passivos.

Assim, é importante construir um olhar que compreenda as crianças como sujeitos completos em si mesmos, que pensam e se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço em que estão inseridas.

1.3.1- Registro das observações

Acompanhei as três turmas por períodos diferentes, sendo que a primeira turma foi observada durante o segundo semestre do ano de 2008 no CEMEI Descoberta, já a turma do CEMEI Alegria acompanhei no período de Setembro de 2009 à Dezembro de 2009. E no último grupo de crianças do CEMEI Liberdade as observações aconteceram de Outubro de 2009 a Dezembro de 2009.

Em todas as Unidades Educacionais observadas, procurei acompanhar de perto a organização do dia-a-dia das crianças, como elas se relacionavam entre si, e como se dava a relação das mesmas com os adultos que com elas atuavam

diretamente. Assim, pude registrar os vários momentos das crianças em diferentes ambientes da creche, o que foi de grande importância para o levantamento dos dados que serão objetos de análise no decorrer desta pesquisa.

1.3.2 – Diário/Caderno de Campo

Como instrumento de registro, utilizei-me do diário/caderno de campo, que apresentou possibilidades de registrar diversos momentos de interações e ações espontâneas realizadas entre as crianças na sala, no parque, no refeitório, no banheiro, enfim nos diversos espaços do CEMEI. É importante destacar ainda que as anotações contidas no caderno de campo, referentes ao período de estágio que realizei no CEMEI Liberdade, contribuíram significativamente com esta pesquisa, na medida em que apresentou diferentes situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano da creche.

Vale lembrar que o trabalho de campo é um comportamento “herdado” da antropologia, pois o antropólogo precisa ir a campo, conviver com o “outro”, procurar entender o “outro” que é diferente dele.

Na creche, as crianças se defrontam com uma ecologia diferente daquela onde vivem com seus familiares, conotada por alguns aspectos estruturais específicos. Um destes, e talvez o mais característico, é o encontro repetido quotidianamente de várias crianças da mesma idade (Musatti, 1998 apud Silva, 2003, p.13).

Nesta dinâmica de observar, anotar e interagir com os grupos de crianças observados, nem sempre foi possível apreender todos os detalhes nas anotações, o que só conseguia perceber após ler novamente os episódios descritos, porém isso não foi prejudicial para minha pesquisa, pois muitas das expressões, falas, movimentos e ações das crianças não ficaram registrados no papel, mas sim, em minha memória, que guarda com carinho os momentos compartilhados e vividos durante a realização desta pesquisa.

Muitas das minhas anotações foram feitas posteriormente à observação, no entanto, em sua maioria os registros aconteceram no período em que estava na sala com as crianças, de acordo com as orientações apresentadas durante a disciplina Estágio Supervisionado III, que tinha como proposta a observação dos seguintes eixos: relação adulto-adulto, relação adulto-criança, relação criança-criança e aspectos relacionados ao espaço físico. Portanto, é possível constatar que o critério que usei para a observação foi bastante amplo e incluiu todas as ações das crianças: as conversas, os beijos, os abraços, as mordidas, os empurrões, as brigas, a alegria, o choro, os gestos, os gritos, enfim, todas as “cem linguagens”⁶ (Mallaguzzi, 1994).

Neste sentido Prado (2009) nos revela que longe de uma simples sucessão diária de movimentos ou de acontecimentos, o cotidiano da creche extrapola os limites físicos e exhibe profundamente, elementos constitutivos da e na construção de seres sociais, históricos e culturais que, por sua vez, também lhe conferem a heterogeneidade da trama das relações entre os diferentes pares, crianças com crianças sejam da mesma idade ou não e crianças com adultos, que muitas vezes parecem crianças, em momentos de experimentação, imitação, descoberta e invenção de brincadeiras diferentes, nem sempre especificados ou permitidos para os tempos e espaços da creche. Seja nos momentos de banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de explorar o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construções e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças.

⁶ Ver anexo 4 – *Ao contrário, as cem existem.*

1.3.3 - Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico para o presente tema de pesquisa: “Os conflitos entre as crianças pequenas na Educação Infantil”, iniciou-se no segundo semestre do ano de 2008, durante a disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação I – EP144B, ministrada pela professora Débora Mazza, na qual desenvolvi as primeiras idéias a cerca do tema, através da elaboração de um Projeto de Pesquisa inicial.

Já neste primeiro momento deparei-me com algumas limitações, pois a princípio senti bastante dificuldade para compor o quadro de referencial teórico, visto que a maioria dos materiais encontrados traziam uma abordagem direcionada para área da psicologia, e, no entanto não era este o enfoque desta pesquisa, que tinha como objetivo central compreender as relações que se estabelecem entre as crianças pequenas na creche, principalmente nos momentos de conflitos, indo além dos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil.

Foi então, que a professora Débora sugeriu que pesquisasse nas áreas da Antropologia e da Sociologia, buscando algo que contribuísse com a minha linha de pesquisa, e foi o que fiz. No entanto, descobri que não havia quase nenhum material específico sobre o tema em questão, porém já começava a “acender uma pequena luz no final do túnel”. E assim, resolvi entrar em contato com a Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, atualmente minha orientadora, para apresentar-lhe meu tema de pesquisa, e logo em seguida comecei a fazer parte do grupo de estudo de educação infantil, filiado ao GEPEDISC⁷, que é composto por orientandas e ex-orientandas para a organização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

⁷ GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Já neste meu primeiro contato com o trabalho desenvolvido pela Professora Ana Lúcia, pude iniciar minha aproximação com uma bibliografia voltada para o estudo da infância, que concebe a criança como produtora de cultura e não apenas como um “vir-a-ser”. E foi na disciplina Educação Não-Escolar – EP143B, que tive a oportunidade de conhecer a bibliografia indicada pela professora, e que foi muito significativa para composição desta pesquisa.

Dentre os vários autores e autoras utilizados como referência para a minha pesquisa posso citar: Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Dias Prado, William Corsaro, Julio Groppa Aquino, Áurea Maria Guimarães, Joseane Maria Parice Bufalo, Maria Evelyn Nascimento, Danilo Russo, Walter Benjamin, Carmem Lúcia Soares, Fúlvia Rosemberg, Márcia Gobbi, Maurício Tragtenberg, entre outros que aparecerão no decorrer dos capítulos, contribuindo de forma substancial para a elaboração dos mesmos. Vale destacar ainda que o livro *(In) Disciplina na Escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*, escrito por Cândida Maria Santos Daltro Alves (filiada ao grupo de pesquisa de pós-graduação GEPEDISC), contribuiu significativamente para a escrita desta pesquisa, uma vez que nos apresenta uma rica reflexão sobre a complexidade do “problema indisciplina”, bem como a teia imbricada de relações que ocasionam tais situações de conflitos, idéias estas que serão trabalhadas no decorrer deste TCC.

Além disso, alguns TCCs também foram de grande importância, como aqueles elaborados por Meire Lucia da Silva (2003), Denise Cristina Nogueira (1997) e Ana Claudia Caldeiron (2009), orientados pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria.

Cito ainda o trabalho desenvolvido por Julia Borges Lima (2005), uma das poucas pesquisas encontradas durante o meu levantamento bibliográfico, sobre as

questões relacionadas à (in) disciplina e agressividade entre as crianças na educação infantil, pesquisa esta orientada pela professora Áurea Maria Guimarães⁸, que é a segunda leitora do meu trabalho de conclusão de curso.

A bibliografia italiana também teve uma parte muito importante neste trabalho, pois esta possui várias pesquisas sobre a educação infantil, realizadas desde a década de 70 em creches, e para isso utilizei alguns textos do livro Manual de Educação Infantil (1998), organizado por Ana Bondioli e Susana Mantovani, que estarão citados no decorrer deste trabalho como uma importante referência para o desenvolvimento de minha pesquisa, e também quero destacar as contribuições de Aldo Fortunati e Francesco Tonucci (o Frato das imagens).

Portanto, foram estes alguns dos autores e autoras que me inspiraram na escrita do meu TCC, procurando sempre pensar a criança numa perspectiva que as reconheça como sujeitos que constroem história e produzem cultura. É importante destacar ainda que as crianças se apropriam, das culturas “impostas” pelos adultos, ao mesmo tempo imitando-as e recriando-as, mas, também, são capazes de transgredi-las, demonstrando sua insatisfação e opinião diante das mesmas, e para isso inventam diferentes formas de resistência, que podem ser expressadas por meio de sons, gestos, atitudes, ou seja, através das diferentes linguagens infantis.

⁸ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. É professora assistente doutora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais, desde outubro de 1996, na área temática: Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Integrante do Grupo de Pesquisa VIOLAR: Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES



2.1 - Educação Infantil: primeira etapa da educação básica

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser um direito das crianças e dever do Estado, constituindo-se assim como parte do sistema de educação brasileiro, conforme explicitado no Artigo 205: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)”*; e, Artigo 208, Inciso IV *“atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”*. Já em 13 de julho de 1990, o direito da criança a educação, garantido na atual Constituição, é consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – através da Lei nº 8.069.

Porém, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, que a educação infantil é reafirmada como dever do Estado, na esfera municipal, e direito da criança, passando a fazer parte da primeira etapa da educação básica, segundo seu artigo 4º:

"Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade."

Assim, na Seção específica dedicada à educação infantil, foram definidas sua finalidade, oferta e forma de avaliação da seguinte forma:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. 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.

No entanto, mesmo possuindo um vasto referencial em termos de legislação destinada a educação das crianças pequenas, devemos considerar que ainda há um longo caminho que deve ser trilhado pela sociedade civil e pelo Estado para que de fato seja concretizado os direitos das crianças.

Como ressalta Nascimento (2005), ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos, e uma questão que esta inclusão suscita, se refere aos profissionais da educação infantil, pois a LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, especificamente titulando-o como professor ou professora, enquanto continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores e as monitoras, os crecheiros e as crecheiras, os recreacionistas e as recreacionistas, as pajens, etc.

Em alguns municípios a situação destes e destas profissionais é ainda mais séria, como por exemplo, no município de Campinas, em que as monitoras e

monitores, hoje, denominados como agentes de educação infantil, já não fazem parte do quadro da educação, sendo considerados como profissionais da área de serviços gerais⁹.

Outra questão relevante diz respeito a uma “tensão entre a legislação – que determina que a creche é parte integrante do sistema escolar – e a política educacional – que a define como uma instituição educativa sem caráter escolar” (Nascimento, 2005, p.104). Isto é, enquanto a LDB afirma o caráter escolar das creches, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição.

É importante nos atentarmos ainda para outro aspecto que deve ser amplamente discutido: a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, pois é importante compreendermos que para alcançarmos uma educação de qualidade, não basta propor a universalização do ensino público, sem oferecer condições adequadas de infra-estrutura, isto é, prédios com espaços apropriados para que as crianças vivam sua infância plenamente, além da oferta de materiais, como brinquedos e mobiliários que respeitem as necessidades e desejos das mesmas, sem deixar é claro, de valorizar as questões pedagógicas, no que se refere principalmente à formação específica para aqueles e aquelas que atuam diretamente com as crianças de 0 a 3 anos.

Abramowicz (2003) nos lembra que a fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância.

⁹ Ver Trabalho de Conclusão de Curso de Débora Evelin Ferreira - *Chovem duas chuvas - professoras e monitoras: ao mesmo tempo iguais e diferentes* (2010) - orientado pela Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria.

Vale destacar que as creches e pré-escolas, continuam passando por uma grande transformação, desde que vieram da Secretária de Assistência Social e foram vinculadas ao sistema educacional. O que “representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições específico para os pobres, segregado no ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso” (Kuhlmann Jr, 2005, p.55).

Neste contexto conforme nos revela Caldeiron (2009) à condição econômica vivenciada pelas famílias é o retrato da miséria e da desigualdade absoluta geradas pela sociedade capitalista e a criança não ficou fora desse processo, pois ela não esteve (e não está) à margem dessa sociedade. A infância tem-se constituído em alvo de saberes e poderes que vem sendo construído e modificado ao longo da história, configurando-se assim como categoria social.

Nesta confluência encontra-se, também, a linha do brincar e do brinquedo, cuja história se junta com a história da criança a partir do século XVIII. A criança e a infância, que vão sendo produzidas e configuradas, constituindo-se em categorias sociais, vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada (Abramowicz, 2003, p. 16).

Assim, segundo Nascimento (2005), embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, à única diferença apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (Art. 30). Artigo este que foi modificado pelo Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005 aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, que estabelece a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, sendo que a pré-escola passa a atender agora crianças de quatro e cinco anos de idade. E se não fosse o bastante, ainda encontramos no estado de São Paulo, crianças de cinco anos matriculadas no ensino fundamental, e isso está ocorrendo amparado no Conselho Nacional de Educação.

Ao ser definida como um nível de ensino a educação infantil acaba por sujeitar-se a uma série de normatizações próprias à instituição escola, e assim, a criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha apenas três meses de idade. Além disso, o cotidiano das instituições passa a ser preenchido com conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a "difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum (...) à orientação para o trabalho" (Art. 27).

Ao tratarmos desta questão, apoiadas em Nascimento (2005) ressaltamos a seguinte indagação: é possível falar de dever de cidadania de quem sequer tem a noção de individualidade? Evidente que a criança, mesmo antes de seu nascimento, é objeto de cidadania, mas daí a exigir que ela seja capaz de exercer a moral que pressupõe a cidadania há uma distância muito grande. O que se quer enfatizar com isto é que, se há tempos não muito remotos o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização.

No Brasil, o atual atendimento às crianças de quatro e cinco anos, efetivado em inúmeras instituições de educação infantil, propõe a inserção da criança no "mundo adulto" cada vez mais cedo, negando-lhes muitas vezes o verdadeiro direito

à infância, no qual a escolarização precoce vem acompanhada da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, rejeitando assim, visivelmente, a alteridade e as diferenças que as crianças anunciam.

Podemos perceber que as políticas públicas direcionadas para infância acabam refletindo o *adultocentrismo*, ou seja, essas acabam sendo formuladas conforme os interesses dos adultos, não levando em consideração as especificidades da infância e seus diferentes contextos. Portanto, é imprescindível que 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, devemos ter claro: qual o nosso objetivo ao trazê-las para essas instituições?

No entanto, para responder esta questão é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer, do jeito delas, nas suas diferenças. A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando acreditamos que, de fato, as crianças têm o que dizer não “rotulando” suas falas como infantilizadas, temos que ser capazes de ouvir atentamente seus desejos e insatisfações.

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher? Esta é a questão: como a escola pode incluir a criança, proporcionando-lhe condições de devir-criança? (Abramowicz, 2003, p.20).

Neste sentido, a escola como criação institucional tem por função dar formas a essas forças, e assim quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas a essas forças. É o que vemos na maioria dos espaços

educacionais são os modelos de imobilidade, quietude e disciplinarização, processo no qual as professoras e professores participam ativamente, já que também são silenciadas diante de suas reivindicações e manifestações. Assim, acabam trabalhando para que as crianças acompanhem um modelo que acreditam ser o mais correto, tecendo uma verdadeira "camisa-de-força", para que os pequenos não "transgridam" as regras impostas pelos adultos.

Porém, a nossa concepção de infância deve ir na contra-mão desta perspectiva, e como nos lembra Nogueira (1997), devemos respeitar o tempo da criança, para que esta possa desfrutar plenamente dos seus direitos à educação e ao cuidado, no sentido de privilegiar nessa criança os direitos de: brincar – como atividade fim e não como atividade meio -, divertir-se, expressar-se, ser curiosa, imaginativa, e principalmente estar com outras crianças, da mesma idade ou de diferentes idades, trocando experiências e "resolvendo" seus conflitos, na medida em que se sentem contrariadas ou insatisfeitas.

Portanto, podemos dizer que a educação infantil passa por um momento fundamental, em que nós educadores e educadoras somos convidados a participar dos espaços de reflexão e discussão sobre as questões ligadas a infância, tais como: fóruns, seminários, grupos de estudo, etc., acima de tudo nos comprometendo a levar esta discussão para as unidades educacionais em que atuamos.

2.2 - Contribuições da Antropologia e da Sociologia da Infância

A antropologia é um ramo do conhecimento que procura compreender um fenômeno em seu contexto social e cultural. A partir da década de 1960 os antropólogos engajaram-se em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos.

Surgindo assim, novas formulações para concepções centrais ao debate antropológico, que permitiram o estudo da criança de maneira inovadora. Ao contrário de outras esferas, como, por exemplo, o senso comum e as abordagens do desenvolvimento infantil, que concebiam as crianças como seres incompletos a ser formados e socializados, a antropologia passa a compreender a criança como um ser ativo, que ganha legitimidade como sujeito social nos estudos que são feitos sobre elas.

O estudo histórico de Philippe Ariès (1981) sobre a criança e a vida familiar mostra que a idéia de infância é uma construção social e histórica da Europa. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo. Simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que o Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um *sentimento de infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma forma sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais.

Nesse sentido, ressaltamos que as crianças têm um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engajam, não sendo, portanto, passivas na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Assim, devemos reconhecer que elas não são “adultos em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta, e onde quer que estejam elas interagem ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Assim, podemos constatar que a antropologia da criança pode contribuir significativamente com nossas pesquisas, na medida em que, entende as crianças como produtoras de cultura, que elaboram sentidos para o mundo, compartilhando experiências com os adultos e com as outras crianças com quem convivem.

E a sociologia da infância, como pode nos auxiliar no processo de construção das especificidades da educação infantil?

Segundo Quinteiro (2009), a contribuição da sociologia não pode ficar restrita apenas ao conhecimento da situação da criança, mas, sobretudo, deve valorizar as questões relacionadas às culturas infantis, conceito este apresentando por Florestan Fernandes (2004), a partir de pesquisa realizada sobre as brincadeiras das crianças nas ruas do bairro de Bom Retiro em São Paulo. Vale lembrar que o estudo por ele analisado se reporta a um grupo infantil específico: grupos formados nas ruas, que muitas vezes as crianças chamam de “trocinhas”. No entanto, sua contribuição para esta pesquisa pode ser destacada, na medida em que, Fernandes apresenta as crianças como participantes ativas na vida social, e reconhece que suas culturas se constituem por meio de elementos culturais quase que exclusivos das mesmas, caracterizados, principalmente, por sua natureza lúdica atual.

Diante do exposto até aqui, Quinteiro (2009) nos revela que fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as *culturas infantis* constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas.

É importante lembrar ainda que, não basta ouvir e observar as crianças, é necessário interpretar essas ações à luz dos referenciais existentes no campo das

ciências sociais, incluindo aqui as contribuições teóricas do campo da sociologia. Para isso se faz necessário conhecer a história e a condição social da criança, bem como o lugar social que a infância ocupa na escola.

No entanto, devemos destacar “a importância de compreendermos as crianças a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento fazendo construções teóricas na relação entre as teorias” (Corsaro apud Barbosa, 2009, p.181), sejam elas a psicologia do desenvolvimento, a antropologia, a filosofia e especialmente a sociologia, que pode nos permitir novas formas de conhecer o desenvolvimento humano em sua diversidade.

Segundo Barbosa (2009)

A noção de que as crianças são agentes ativos no seu próprio desenvolvimento e na sua socialização parece estar sendo cada vez mais aceita, apesar de muitos ainda questionarem a possibilidade de as crianças serem admitidas como atores sociais, por serem “seres em crescimento ou desenvolvimento”. (p.181)

No caso específico da pesquisa apresentada neste TCC, pude observar que as crianças pequenininhas evidenciam as relações que estabelecem entre si, mostrando como constroem suas preferências sociais e utilizam uma diversidade de meios de expressão para se comunicar e construir significados compartilhados entre pares.

Assim como Câmara (2006) apud Barbosa (idem), ao observar as turmas do berçário, foi possível verificar que os contatos corporais entre os bebês iam se intensificando por meio de movimentação espontânea e permitindo trocas, cada vez mais efetivas, numa evidente intencionalidade de aproximação ao corpo do outro. Os bebês constroem suas relações por intermédio de ofertas, de solicitações, de ameaças, de agressões, de tentativa de aproximação, do isolamento e do choro,

sempre evidenciando a construção de uma vida coletiva através da linguagem, da musicalidade e dos movimentos.

Barbosa (idem) destaca a importância de compreendermos o quanto as crianças, desde muito pequenas, vão consolidando algumas rotinas de brincadeiras em pequenos grupos e, ao se apropriarem das informações culturais, oferecidas pelos adultos, mídias e pares, as transformam em fantasias ajustadas às suas necessidades e preocupações. As crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de crianças, e a partir dos seus corpos, as crianças vão construindo suas identidades em interlocução com os outros com as quais convivem.

2.3 - A relação adulto-criança e o processo de socialização entre as crianças

Nesta dinâmica de relações a criança mostra-se como um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima a pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas, de forma que possa compreender seu ambiente e influenciá-lo. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, a criança sente-se cada vez mais segura para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas percepções da realidade também são diversas.

Neste sentido a educação infantil é um espaço coletivo privilegiado de convivência, onde acontecem interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e também entre os adultos. Fazendo com que esta aproximação entre pessoas de origens e hábitos culturais diversos favoreça positivamente a socialização entre os pares, sejam eles da mesma idade ou de idades diferentes.

A convivência contínua entre o adulto e a criança no interior da creche pode provocar mudanças, tanto no comportamento do adulto, como no das crianças, pois ao conviver com a infância somos convidados a “revisitar” nossa própria infância, sendo a situação lúdica um espaço privilegiado para este encontro. Já para a criança, o mundo adulto é um desafio a ser entendido, pois muitas vezes, o pensamento infantil é pouco valorizado e incentivado, e nem todas as atividades próprias da infância são permitidas pelos adultos.

Siebert (1998) nos fala que há uma complexidade intrínseca na relação que o adulto estabelece com a criança, acentuada pelo véu do esquecimento que se estende na memória adulta, sobre os anos vividos na infância. Isso faz com que, apesar de termos todos vividos essa experiência concreta, as expressões durante os primeiros anos de vida da criança, de um filho, possam nos parecer totalmente fora de nós, quase como se fossem expressões de um “alienígena”, um ser sem características específicas, uma *tabula* (uma tábua vazia) a ser completada, modelada.

Assim, sentimos um desejo incontrolável de projetar nas crianças características nossas, como gostos, prazeres, ambições, medos, angústias, limites e expectativas, disciplinando esses corpos com base em critérios culturais vigentes, no qual o silêncio e a imobilidade são considerados tão importantes para o espaço escolar. O que vemos, portanto, é a separação entre mente e corpo, isto é, a criança pequena deve apresentar comportamentos considerados “corretos”, sem choro, sem briga, sem correr, sem subir, dormir e comer na hora certa, entre outros, pois se não agir desta forma é rotulada como “indisciplinada”, sem limites, sem respeito.

Faria (2002), nos fala sobre a importância do conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar para que sejamos capazes de brincar com as crianças e

permitir o tempo necessário para que elas possam criar, no entanto para que isso ocorra é preciso ainda muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo nossa dimensão brincalhona¹⁰.

Porém, nem sempre é fácil ultrapassarmos a barreira que nos é imposta pela estrutura hierarquizada, uniforme e homogeneizada da rotina, a rigidez e a fragmentação dos tempos e espaços pré-fixados.

Guimarães (2003) nos mostra que o rigor do horário sempre caracterizou as escolas, as oficinas, os hospitais. Nas escolas, e infelizmente na educação infantil, a divisão do tempo vai se tornando cada vez mais rígida, impondo ritmo e regularidade às atividades, e assim os gestos são decompostos ajustando-se o corpo a movimentos determinados, com certa direção, com ordem de sucessão.

Na escola a utilização do tempo é intensificada: cada instante é ocupado por atividades determinadas, segundo um ritmo que acelere o processo de aprendizagem e ensine o emprego da rapidez na passagem de uma operação à outra. Temos aqui o corpo do exercício, do treinamento útil, manipulado pela autoridade. E esse corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, controle, vigilância, oferece-se a novas formas de saber (Guimarães, 2003, p.31).

Na creche, este tempo também é controlado, e nós adultos, em nome da ordem e do bom funcionamento da unidade educacional, acabamos por estabelecer com nossas crianças uma relação de poder, na qual as mesmas são silenciadas, e muitas vezes “roubamos” o seu direito de brincar livremente, o direito de ir e vir, e o mais grave: o direito de ser criança.

Mas, as crianças são mesmo surpreendentes! E na socialização com as outras crianças transformam o dia a dia da creche, estabelecendo relações entre elas cheias de significado, na qual surgem manifestações sujeitas a confrontos,

¹⁰ Ver Trabalho de Conclusão de Curso de Silmara Helena Almeida - *Novas atrizes no cenário da creche: um estudo sobre a inserção de monitoras de educação infantil em um CEMEI de Campinas* (2009) - orientado pela Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria.

negociações, resistências, encontros, desencontros e reencontros. Relações estas que vão além do olhar adulto, e comprovam o seu papel de ser social e capaz de compartilhar com o outro suas curiosidades, opiniões e insatisfações.

Fortunati (2009) nos fala que no jogo das relações entre as crianças, o ponto de vista de cada uma se torna um ponto de comparação e de estímulo para ampliar e enriquecer os diferentes conhecimentos pessoais, que, entre as crianças, não são tão diversos como entre as crianças e os adultos.

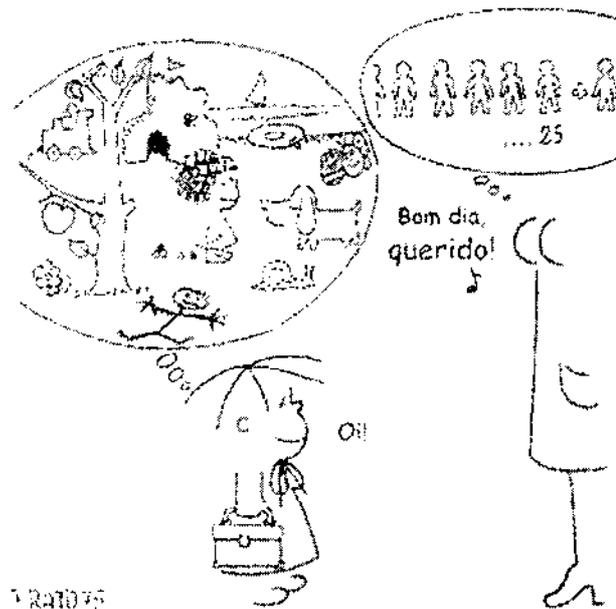
Neste contexto, a ação e a palavra, que nasce e acompanha o encontro entre as crianças, se transformam em elementos que devem ser respeitados pelos adultos, na medida em que são capazes de reconhecer que as trocas entre as crianças existem, e contribuem significativamente no processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento da identidade das crianças.

O corpo, a comunicação dos gestos e das palavras, os espaços e os objetos para dividir e as elaborações fantásticas se transformam em ocasiões das quais pode nascer, inesperada e imprevisivelmente, uma brincadeira nova, cujos sentidos e valores estarão destinados e reconhecidos pelas crianças – os protagonistas absolutos (Fortunati, 2009, p.161)

Portanto, o processo de socialização entre as crianças pode ser considerado, como nos apontou Fortunati (2009), como uma trama de saberes e de papéis que se formam, se transformam e se intercambiam, no qual as crianças inventam e descobrem novas estratégias de relação, nos apresentando outras formas de solução para os problemas e conflitos, que são negociados e compartilhados entre elas.

E assim, é com este outro olhar, pensando em “descobrir” outras maneiras de compreender as relações entre as crianças, especialmente nos momentos de conflitos, que escrevo este TCC.

3. A CRECHE



3.1 - A organização dos tempos e espaços da/na creche

Como apresentado no capítulo anterior, vemos que as relações entre as crianças acontecem de forma dinâmica e nem sempre harmoniosas, sendo que a organização dos tempos e espaços da creche influencia diretamente este conjunto de trocas e interações que ocorrem diariamente.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso Caldeiron (2009), nos fala sobre a importância do diálogo entre o espaço e o tempo, para que possamos propiciar formas coletivas de organização, que privilegiam os saberes/fazeres infantis.

As organizações dos ambientes nas creches devem favorecer ao inusitado, onde as crianças possam vivenciar o processo da experiência, sem limites para a imaginação e a inventividade. Desse modo, os espaços organizados na creche demonstram as concepções presentes nas ações pedagógicas, nas organizações dos ambientes que prevêem possibilidades de existir tempos que favoreçam aos meninos e as meninas (Faria,2005 apud Caldeiron, 2009, p.38).

No primeiro momento analisamos o espaço físico: lugar em que as crianças compartilham suas brincadeiras, seus conflitos e suas fantasias. Espaço este que nem sempre se mostra convidativo para suas aventuras, movimentos e descobertas.

Nas creches em que realizei a pesquisa, apesar de estarem localizadas em diferentes regiões da cidade, foi possível constatar sua proximidade no que diz respeito ao espaço, apresentando apenas algumas diferenças que serão descritas a seguir.

CEMEI DESCOBERTA¹¹ – A creche conta com seis salas organizadas para atender meninos e meninas de 0 a 3 anos em horário integral, sendo uma das salas com banheiro. Uma cozinha, um refeitório, dois banheiros no corredor, uma sala para biblioteca, sala de direção, um vestiário com banheiro para funcionários (as), dois banheiros para uso adulto, uma cozinha para uso dos funcionários (as), lavanderia, um galpão coberto, dois parques, casinha de boneca, tanque de areia. Sendo a sala observada durante a pesquisa referente ao Agrupamento I B, composta por um grupo de dezesseis crianças com idade entre um e dois anos, uma professora e duas monitoras que atuavam no período da manhã e duas monitoras para o período da tarde.

Nesta sala as crianças ainda usavam fraldas, e no momento da troca o mais recomendável seria o banho das mesmas, instante este carregado de significados, pois neste encontro entre criança e adulto podem surgir diversas formas de contato: físico, verbal ou até mesmo pela troca de olhares, que num instante de cumplicidade pode fortalecer a relação entre o cuidar e o educar. Porém, neste espaço não era possível compartilhar o momento do banho, pois não havia banheiro na sala, e assim as monitoras apenas trocavam as fraldas, o que na maioria das vezes ocorria de forma rápida e pelas monitoras, pois a professora por sua vez não trocava fraldas, e nestes momentos ela ficava brincando com as crianças, lendo histórias ou

¹¹ Ver Anexo 1 – Planta baixa do CEMEI Descoberta.

mesmo “vigiando” as ações das mesmas. Deixando, portanto, de participar de um dos momentos mais significativos da relação adulto-criança (troca e banho).

No entanto, é importante ressaltar, como nos lembra Hevesi (2004), ao relatar a experiência de Lóczy¹², que

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia. As crianças as procuram com o olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem a atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado. Mas, para a educadora, isso significa uma tarefa difícil, pois tem de dividir a sua atenção entre a criança de quem está cuidando e as outras crianças do grupo (p.49).

Neste relato, em que vemos monitoras realizando as trocas de fraldas e professora realizando o trabalho “pedagógico” é possível perceber como os adultos definem seus papéis nos espaços da creche, enquanto uns cuidam da higiene, outros “pensam” estar educando, digo pensam porque não percebem que as relações de cuidado e educação são intrínsecas, e que não basta cumprir procedimentos burocráticos, como a elaboração de um projeto pedagógico ou um discurso bem articulado durante as reuniões realizadas semanalmente com as demais professoras, é preciso vivenciar as diversas experiências junto com as crianças.

Outro elemento que merece destaque nesta sala se refere ao seu tamanho, pois esta apresentava um espaço amplo, bem diferente das demais salas da creche, por isso era possível realizar para e com as crianças atividades que privilegiavam o movimento e as mais diversas brincadeiras, bem como diversificação destas, a fim de propiciar escolhas diferentes por parte das crianças, já que não temos as mesmas vontades e gostos sempre. O que não impedia o uso dos demais espaços da creche, como o parque, o galpão coberto, o tanque de areia, a biblioteca e a

¹² O Instituto Lóczy, foi fundado em 1946 como uma das instituições de acolhida de crianças órfãs da capital de Budapeste, em uma pequena vivenda situada no meio de um grande jardim.

casinha de boneca (costumamos denominar assim, porém neste espaço cabiam também carrinhos, telefones e muitos outros brinquedos e objetos que eram resignificados pelas crianças durante suas brincadeiras).

Um fato interessante é que durante os meses de outubro e dezembro de 2008, período em que estava realizando a pesquisa, a sala do Agrupamento I B foi “desalojada”, isto é, uma creche vizinha passaria por reformas e o CEME! Descoberta deveria ceder um espaço para o atendimento destas crianças, e assim o espaço escolhido foi justamente a sala mais ampla da creche, o Agrupamento I B. No início as profissionais que atuavam nesta sala se sentiram contrárias a esta situação, e indagaram: *E agora onde será nossa sala?*”

Inicialmente, o espaço pensado foi à sala da biblioteca, que não representava nem um terço da sala anteriormente utilizada, mas como não havia outra solução, o jeito foi aceitar a situação e aproveitar esta experiência para buscar novas formas de conduzir o cotidiano junto com as crianças. E assim aconteceu... E foi melhor do que se esperava.

O espaço de referência da turma de fato foi a sala da biblioteca, porém a dinâmica escolhida pelas profissionais, e que sem dúvida nenhuma produziu novas possibilidades para o trabalho realizado com as crianças, foi a “ocupação” dos diversos espaços da creche, ou seja, não havia mais a sala do Agrupamento I B e sim turma do Agrupamento I B, pois hora estavam no parque, hora estavam no galpão, hora estavam nos espaços das demais salas da creche, utilizando-se dos brinquedos das crianças maiores. E, quando estavam na biblioteca, além dos livros, exploravam também o mobiliário físico, escalando as prateleiras e “fugindo” para fora, longe dos olhos dos adultos, que infelizmente logo tinha que trazê-las para dentro da sala.

Percebeu-se que, toda esta dinâmica de relações e movimentos que eram propostas pelas educadoras, e aceitas de forma contagiante pelas crianças, acabavam encontrando uma grande barreira: o tempo, a rotina. Assim, como nos lembra Barbosa (2006), na educação infantil existe uma seqüência fixa de atividades que ocorrem no decorrer da jornada, que se referem à música, a história, a pintura, e são associadas à expressão “hora de”. No entanto, as horas de realizar as atividades são cronometradas, e, na verdade, não são horas, e sim minutos, que se justifica em sua rapidez, principalmente, pelo fato de as crianças não se concentrarem. E assim, as práticas se constituem em rituais de socialização e de cuidados, que são expressamente controlados pelo relógio e não respeitam os tempos das crianças.

Mas, mesmo com toda limitação encontrada no que se refere à organização do tempo, pude observar que estas educadoras tentavam “transgredir” junto com as crianças o mesmo, buscando um tempo maior para as atividades ou ações que mais provocavam o interesse das crianças. Neste sentido podemos destacar a idéia de Faria (2005), quando nos lembra que

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc. Estas dimensões estão contempladas nos *Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança*, documento inovador da COEDI/MEC (1995) elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (p.74).

Portanto, nesta experiência vivenciada pelas educadoras em conjunto com as crianças, e por mim enquanto pesquisadora foi possível reconhecer a creche como um espaço da e para a criança, onde ela possa realmente ser criança, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo acesso aos conhecimentos já existentes. E como nos ensina Bufalo (1999), evitando o improvisado, mas permitindo

o imprevisto, que de acordo com a prática educativa utilizada pode possibilitar que os pequenos vivam intensamente a infância.

CEMEI ALEGRIA¹³ - Nesta creche encontramos quatro salas que atendem crianças de 0 a 6 anos, sendo duas para atendimento integral (com um banheiro para utilização das duas salas) e duas para atendimento parcial. Tem um refeitório, uma cozinha, dois banheiros para uso adulto e dois banheiros para uso das crianças, sala de direção, uma pequena cozinha para uso das funcionárias (os), que divide o espaço com a lavanderia, um parque, tanque de areia, horta, estacionamento. A sala observada durante a pesquisa foi o Agrupamento I A, formada por um grupo de trinta e duas crianças com idade entre seis meses e dois anos, uma professora e quatro monitoras que atuavam no período da manhã e quatro monitoras atuando no período da tarde.

Este grupo de crianças apresenta algumas diferenças no que se refere ao grupo observado no CEMEI Descoberta, pois o número de crianças é maior e a idade das mesmas é mais variada, e, além disso, o espaço físico ocupado por estas é bem menor.

No entanto, muitas características aproximam estes dois lugares, pois ambos se constituem como espaços que "evocam convívio, encontros e desencontros, assim permitindo confrontos (e também conflitos) que proporcionam trocas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos" (Faria, 2005, p.77).

Realizei as observações da sala no período da manhã, período este em que atuava diretamente como professora deste grupo de crianças. Neste primeiro momento já pude constatar que o tempo da creche não pertence nem aos adultos e nem às crianças, mas sim a uma estrutura burocrática regida por uma rede

¹³ Ver Anexo 2 -- Planta baixa do CEMEI Alegria.

formalizada de normas que podem ser entendidas como práticas costumeiras, organizadas e realizadas pelos adultos nos espaços da educação infantil, com o intuito de prever o cotidiano da creche e estabelecer os tempos e espaços vividos pelas crianças, no qual adultos e crianças sofrem diretamente uma opressão, e assim assumem papéis já definidos: os adultos têm papel de inserir a rotina no cotidiano e as crianças têm o papel de vivê-la, mesmo que não concordem com a maneira como esta está estabelecida. Neste sentido, como nos aponta Tragtenberg (1976), as práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico, transformando a escola em uma organização complexa, que reforça a reprodução das relações de produção.

Assim, podemos dizer que o cotidiano da Educação Infantil está pautado nas relações de trabalho do mundo adulto, isto é, os horários devem ser estabelecidos e pouco flexíveis: hora do lanche, do almoço, da limpeza da sala, do funcionamento da cozinha, da entrada e saída das crianças, entre outros. Demonstrando com isso, a sincronia que deve existir de acordo com a produtividade, a rapidez e eficácia que a sociedade capitalista nos impõe. Transformando assim, a rotina da creche, em uma rotina disciplinadora, que pretende domesticar o corpo e a mente do indivíduo.

No CEMEI Alegria, as crianças ficavam boa parte do tempo no espaço da sala, onde eram desenvolvidas atividades com músicas, danças, artes, histórias, vídeos, teatro. Mas, o que mais as atraíam eram as suas próprias brincadeiras, isto é, escalar berços, batucar nas prateleiras, se esconder debaixo da mesa com os colegas, enfim, ressignificar o espaço e os objetos o tempo todo.

Junto à sala há um “solário¹⁴”, espaço em que ficam as motocas e cavalinhos, e onde as crianças eram levadas para brincar, mas de certa forma uma brincadeira

¹⁴ Local descoberto reservado ao banho de sol, semelhante a uma varanda.

Assim, começamos a propor novas possibilidades para que as crianças pudessem viver este espaço com mais autonomia e participação. Para isso, começamos a solicitar que as próprias crianças escolhessem os brinquedos que íamos levar para fora, e também disponibilizamos as motocas e cavalinhos para que pudessem utilizá-los no espaço do estacionamento, já que o espaço do solário não permitia o uso dos brinquedos e das motocas ao mesmo tempo. Foi muito interessante, pois as crianças maiores já conseguiam saltar a mureta de cimento que cerca o solário, e assim podiam brincar lá no estacionamento com as motocas à medida que sentiam vontade. Vale ressaltar que todos eram convidados a brincar no estacionamento, e aqueles que se aventuravam a saltar a mureta, eram acompanhados por nós, adultos, pois ao criar novas possibilidades de ação para as crianças não podemos esquecer de sua segurança, seja ela física ou psíquica.

A partir disso, constatamos que, “ainda que existam limitações e dificuldades apresentadas pelo projeto arquitetônico planejado pela administração pública (...) A creche é um lugar de pertencimento, de vida e de significados” (Agostinho, 2003 apud Caldeiron, 2009, p.41). E por isso, os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo.

Vale ressaltar ainda que, este diálogo entre nós, educadoras, só obteve êxito e possibilitou que partíssemos da intenção à ação, porque todas nós compartilhávamos de mesma concepção de infância, na qual a criança é percebida e respeitada como produtora de culturas. Porém, nem sempre as relações entre os adultos são tão harmoniosas.

CEMEI LIBERDADE¹⁵ - Aqui o espaço físico é organizado da seguinte forma: Seis salas para o atendimento de crianças com idade entre 0 e 6 anos em horário integral e parcial, sendo que duas destas salas possuem banheiro. Um refeitório, uma cozinha, sala para direção e secretaria, biblioteca, dois banheiros no espaço interno da creche e um no espaço externo (no momento desativado) para o uso das crianças, um banheiro para uso dos adultos, depósito e lavanderia. Além de três parques, duas casinhas de boneca, galpão coberto, gramado, tanque de areia, horta, espaço arborizado, estacionamento. A sala em que realizei as observações para o trabalho de campo desta pesquisa foi o Agrupamento I A, composta por trinta e duas crianças com idade entre oito meses e dois anos, uma professora e quatro monitoras no período da manhã e quatro monitoras no período da tarde.

Foi também neste mesmo período, segundo semestre de 2009, que atuei no CEMEI Liberdade, como estagiária da disciplina Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. É importante esclarecer que, realizei minhas observações no período da tarde, e por isso não tive contato direto com a professora, conhecendo-a somente a partir dos relatos das monitoras. No entanto, isso não desqualifica em nada minhas observações, visto que as monitoras devem ser consideradas como educadores tanto quanto a professora, conforme já havia citado anteriormente.

Na condição de estagiária pude experimentar uma nova possibilidade para meu olhar como pesquisadora, pois nas outras duas creches observadas, CEMEI Descoberta e CEMEI Alegria, eu estava mergulhada na prática que ali era desenvolvida, de forma que a determinação da rotina e a organização dos espaços, por mais que me incomodassem algumas vezes, acabavam se transformando em

¹⁵ Ver Anexo 3 – Planta baixa do CEMEI Liberdade.

algo tão familiar e natural que em muitos momentos era difícil de perceber as limitações que estas apresentavam para o trabalho desenvolvido com as crianças.

Já no CEMEI Liberdade, pude observar o quanto à organização dos tempos e espaços na educação infantil podem “aprisionar” nossas crianças, na medida em que não contemplam o ritmo e as particularidades das mesmas.

Nesta experiência vivida junto ao grupo de monitoras do Agrupamento I A, foi possível perceber a grande dificuldade que estas apresentavam para articular as atividades que chamamos de pedagógicas (geralmente, planejadas pela professora) com aquelas conhecidas como atividades de cuidado. Digo isso, pois observei que a grande preocupação das monitoras se referia as trocas de fraldas e ao banho, o que pode ser concebida, sem dúvida nenhuma, como uma atividade inteiramente pedagógica, visto que o cuidar e o educar são duas dimensões indissociáveis. Porém, para estas profissionais este momento se constituía como algo mecânico e que deveria ocorrer com certa agilidade, comparado a uma linha de produção.

Nos dias em que estive realizando o estágio e o trabalho de pesquisa, não presenciei nenhuma iniciativa por parte das monitoras que reconhecessem as crianças como capazes de múltiplas linguagens, porém ao dialogar com as mesmas constatei que entendem a necessidade de organizar os espaços para que sejam “flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância” (Faria, 2005, p.79).

E assim o grande dilema apontado por elas é: Como conciliar o tempo e o espaço, já que a rotina da creche constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido?

Batista (1998), em seu texto *A rotina do dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*, apresentado na ANPED¹⁶ em 2001, nos aponta que as múltiplas vivências das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção das atividades previstas no dia a dia. Desse modo, as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no cotidiano da creche indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação.

A assim podemos destacar ainda que

Ao dizer que esta relação é permeada pelo conflito e pela tensão, não significa que se tenha como modelo uma relação pedagógica idealizada onde possa existir uma convivência pacífica e harmônica entre crianças e entre estas e os adultos, sujeitos históricos e culturais cujas ações e reações são marcadas pelo lugar social que ocupam no contexto educacional da creche. Ao contrário, reconhece-se que a tensão e o conflito têm um papel importante tanto no desenvolvimento das crianças como na prática do adulto. O que se busca é compreender que os conflitos e tensões verificados no cotidiano da creche podem contribuir com o repensar a forma de trabalho e a organização temporal e espacial para essas crianças (Batista, 2001, p. 14).

Portanto, é fundamental que reconheçamos o espaço físico como um “lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (Barbosa, 2006, p. 120).

3.2 - A importante relação Família e Creche

A creche, como foi apresentada até aqui, é um espaço constituído por relações complexas que nem sempre são harmoniosas, e neste contexto insere-se também o relacionamento entre educadores e pais, que compartilham entre si o

¹⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

crescimento e a educação das crianças pequenas. Assim, como é destacado por Bonomi (1998), “a criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos”.

Muitas professoras e professores reclamam que as famílias não participam da creche, e que estão sempre muito apressadas, não disponibilizando tempo para acompanhar o trabalho realizado na unidade escolar, mas quando as famílias resolvem conhecer de perto o cotidiano das crianças, essas mesmas professoras e professores, demonstram certo incômodo, pois acreditam que estão sendo vigiadas (os). Porém, é fundamental que os adultos tenham a capacidade de conviver com as dificuldades, as contradições, as esperas e os longos tempos que às vezes requerem o estabelecimento de um relacionamento de confiança entre família e creche.

Este espaço de crescimento das pessoas é espaço de crescimento da creche que, no caminho já empreendido de renunciar a ser “instituição”, torna-se local capaz de acolher muitas famílias diversas e de oferecer a cada uma delas a ocasião de uma experiência humana significativa (Bonomi, 1998, p. 172).

Neste contexto a participação das famílias não é um elemento acessório, mas fundamental, no projeto de um serviço educacional, como nos lembra Fortunati (2009), que pressupõe uma qualidade e uma produtividade da experiência vivida pelas crianças no espaço da creche.

E assim os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) nos apontam que

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando as famílias acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a

troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida contribui para aprimorar o processo de "cuidar e educar" (p.55).

Neste cenário de relações, uma discussão é bastante recorrente no espaço da creche: o comportamento das crianças. Que, quando considerado como (in) disciplinado, gera manifestações e reclamações constantes por parte das educadoras e educadores, que para explicar tais comportamentos das crianças tentam colocar a "culpa" nos pais, dizendo que ou são muito autoritários ou são muito permissivos com seus filhos e filhas. O que pôde ser constatado durante as observações realizadas no trabalho de campo desta pesquisa.

Ao realizarem este tipo de classificação, acabam determinando que a (in) disciplina está diretamente ligada a vivência familiar, isto é, as crianças reproduzem exatamente o contexto da família. Não podemos desconsiderar que a família tem influência sobre o comportamento da criança na creche, porém, é fundamental ir além deste pensamento, compreendendo que os comportamentos apresentados pelas crianças podem ter diferentes sentidos, que muitas vezes indicam a necessidade de resignificação dos tempos e espaços, para que sejamos capazes de entender a transgressão não como indisciplina, mas sim como um indicativo de que algo precisa ser modificado.

No entanto, o diálogo entre família e educadoras (es), principalmente, nos momentos em que acontecem os conflitos entre as crianças, que muitas vezes deixam sinais físicos, como marcas de mordida, empurrões, beliscões, arranhões, devem ser fortalecidos pelo respeito, dando a todos os envolvidos o direito à palavra e a possibilidade de momentos de reflexões. E assim, a qualidade do encontro entre

estas/estes e a família, representa sem dúvida nenhuma, o elemento mais significativo para determinar a eficácia e o êxito desta experiência.

3.3 - Os conflitos entre as crianças no interior da creche e a produção das culturas infantis

Quando se fala em conflitos entre as crianças na creche logo se pensa: essas crianças não têm limites, são rebeldes, mal-educadas, enfim indisciplinadas. Compreendendo sempre que o "normal" é a disciplina, entendida como obediência cega a um conjunto de prescrições, na qual as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada criança. Mas, como falar em homogeneidade em um espaço tão heterogêneo?

Para pensarmos nesta questão a partir de outra perspectiva, que não pretende propor uma solução ou responder definitivamente as situações de conflitos entre as crianças, mas, sim buscar outro olhar sobre o assunto, apresentamos o termo transgredir¹⁷, entendido aqui como a ação humana de atravessar, passar além. E assim, são nossas crianças, atravessam o dia a dia da creche em busca de novas possibilidades, inventando "brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça" (Prado, 2009, p.105).

Vale lembrar ainda que, são nestes momentos dinâmicos de interação entre as crianças, que acontecem a maioria dos conflitos, que sem dúvida nenhuma não devem ser incentivados ou ignorados, mas ressignificados pelos adultos como um

¹⁷Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira. 1988.

processo de descoberta e relacionamento que merece atenção e não apenas punição.

Como destaca Prado (2009), a creche é caracterizada como espaço privilegiado de construção de atributos sociais classificatórios ou não, também carregados de símbolos e práticas que sinalizam e inculcam valores, regras, papéis sociais e morais, ideologias, comportamentos adequados para esta ou àquela idade, para meninos e meninas, assumindo muitas vezes uma relação pedagógica por meio de uma ação educativa que submete a conduta das crianças às normas preestabelecidas.

Entretanto, as crianças são capazes de transgredir estas divisões, não aceitando um modelo definitivo e definidor para o desenvolvimento de sua identidade social, buscando sempre ir além das "fronteiras impostas pelos adultos na forma de tentar controlar o brincar livremente, o estar junto de quem se gosta e de quem não se gosta, de proibir correr, subir, pular, sentar, agachar, ficar parado, falar, ouvir, cantar, ficar em silêncio, enfim de tocar e o não querer sentir" (Caldeiron, 2009, p.6).

É necessário, pois, compreendermos que não há uma "fórmula mágica" que seja capaz de nos ensinar como lidar com os conflitos entre as crianças, mas há caminhos que podemos percorrer para ressignificar nosso entendimento sobre os comportamentos das mesmas, dando-lhes condições para que se expressem através de múltiplas linguagens, e percebendo assim "seus movimentos, gestos, sorrisos, olhares, choros, sons, silêncios, no desafio de compreensão e aprendizagem de uma linguagem infantil tão expressiva que o mundo adulto parece ainda analfabeto" (Prado, 1998 apud Silva, 2003, p. 41).

Um dos espaços privilegiados para esta “nova” aproximação é o campo da brincadeira, que nem sempre é constituído harmonicamente, pois também nestes momentos os conflitos aparecem, seja na disputa por um brinquedo, pela atenção do adulto ou mesmo pelo espaço ocupado. No entanto, o brincar apresenta uma singularidade que nos permite compreender muitos aspectos do comportamento das crianças pequenas, pois é neste instante que elas são capazes de construir e dominar cada vez melhor sua comunicação com as outras crianças, experimentando, descobrindo e buscando soluções para os problemas.

Deste modo podemos dizer que, nos espaços comuns e compartilhados da creche, as crianças buscam viver intensamente sua infância, através das experimentações e do estabelecimento de relações com outras crianças e com os adultos, permeadas, muitas vezes, por disputas e confrontos

Nesse sentido lembremos o que nos relata Prado (2009), em seu trabalho de pesquisa, quando nos diz que a experiência que vivemos com as crianças são como uma viagem sem receitas, que acontecem de forma intensa, complexa e fascinante, na qual somos convidados a concebê-las como sujeitos que constroem história e criam cultura.

3.4 - A creche enquanto espaço de poder disciplinador

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiros. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas, Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões...

Michel Foucault, *Microfísica do poder*

A creche, um espaço de interações, descobertas e conflitos, como vem sendo apresentada nesta pesquisa, também é cenário de poder e disciplinarização. No

qual o corpo da criança torna-se cada vez mais alvo de repreensão, punição e submissão.

Para melhor compreendermos esta relação de poder que existe entre o adulto e a criança, vale lembrar que

Território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento (Soares, 2001, Apresentação).

E assim, nós adultos tentamos uniformizar o comportamento das crianças, exigindo-lhes obediência, determinando o tempo para brincar, para falar e para o silêncio.

Deste modo, em nome da ordem e da disciplina, "a afirmação da autoridade é feita por meio da repreensão de um comportamento inadequado e explicitada com a exigência de obediência" (Souza, 2002, p.56), e este movimento é protagonizado exclusivamente pelo adulto, já que a criança é "convidada" à imobilidade, ao controle do corpo através dos exercícios de esquadramento do tempo, do espaço, dos movimentos, gestos e atitudes.

Neste sentido, em sua pesquisa realizada sobre as questões de indisciplina na escola, tendo como foco a observação de uma turma de quinta série de uma escola pública, Alves (2006) nos revela que

Se o cotidiano da escola se estrutura com o objetivo de fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, não deverá ser surpresa que o surgimento do imprevisto seja considerado um desvio em relação a uma norma (p.44).

Portanto, a criança disciplinada, é aquela que corresponde ao modelo de criança ideal, enquanto que, aquela que não se adéqua a este modelo, é considerada indisciplinada. No entanto, é importante ressaltar que

A questão da (in) disciplina na sala de aula, de um modo geral, sugere inúmeras interpretações e, a depender da concepção pedagógica adotada pelo professor, a postura disciplinar a ser assumida poderá levar em consideração a visão de homem, de educação e de sociedade, inserida no próprio pensamento pedagógico (Alves, 2006, p.50)

Mas, será que podemos relacionar o espaço da creche com o espaço do ensino fundamental? Infelizmente sim. Pois, constantemente encontramos na educação infantil uma indevida antecipação da escolarização, ou seja, algumas instituições são organizadas de modo que dificultam as formas de movimentação das crianças pequenas, que são controladas pela rotina de horários e pelas normas rígidas, o que nos faz concluir que, “o tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 1994, p.138).

Em função disso a instituição escolar, e aqui falamos da educação básica em todos os seus níveis, “quer fabricar” corpos submissos e dóceis¹⁸, transformando, assim, o espaço da aprendizagem e da descoberta em um lugar de dominação e reprodução, mas, que graças à transgressão de nossas crianças também se constitui como um lugar de resistência.

Por fim, gostaria de chamar a atenção para a restrição colocada pela creche à fala das crianças, que por muitas vezes ocorre somente quando é a hora da novidade ou quando se explora uma história, sendo que nos outros momentos as crianças são constantemente cobradas para ficarem em silêncio.

Felizmente, esta é apenas uma parte da história que se constrói no dia a dia da creche, pois muitos profissionais partilham a idéia de que

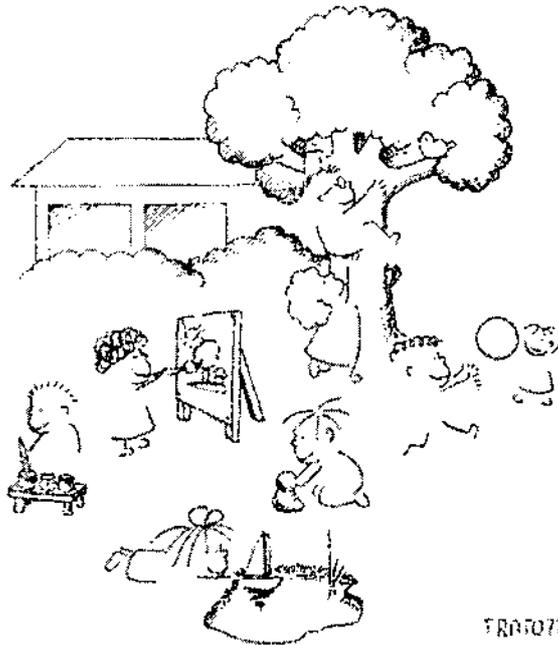
A educação é um processo cultural no qual estamos inseridos cotidianamente, e temos a certeza, então, de que somos educados por tudo que nos rodeia, da palavra à arquitetura de nossas casas, escolas, prédios onde trabalhamos, ruas e espaços destinados às práticas corporais, elas mesmas, formas específicas de educação (Soares, 2002, p.15).

¹⁸ Ver Foucault (1994) em *Vigiar e Punir* – Terceira Parte, na bibliografia desta pesquisa.

E, portanto, como nos aponta Alves (2006),

Um outro tipo de disciplina, que não mais será a do silenciamento, da obediência e da resignação, mas sim uma disciplina que evoque afinco, vontade de conhecer, persistência. E, nesse sentido, a indisciplina passa a tornar-se um movimento organizado, e o barulho, a agitação e a movimentação, que antes "vilões", por impedirem que a aprendizagem acontecesse de maneira satisfatória para o professor, agora passam a ser catalisadores do ato de conhecer" (p.64).

4. AS DIFERENTES LINGUAGENS INFANTIS



4.1 - EPISÓDIO 1: “Neste trem, eu quero ser o primeiro”

Naquela manhã (Setembro de 2008), as crianças começaram a chegar ao CEMEI Descoberta. Como sempre muito animadas e cheias de energia. E enquanto a professora recebia as crianças na porta da sala, as monitoras convidavam as mesmas para um pouco de dança. Naquele dia estavam presentes quinze das dezesseis crianças do grupo, e assim começaram mais um dia.

Logo após o café da manhã, crianças e adultos foram “obrigados” a retornarem para a sala, pois segundo a programação do dia, este seria o momento do parque, mas o tempo não colaborou, e a chuva começou a cair.

Voltando para sala, professora e monitoras, decidiram propor uma brincadeira que as crianças gostavam bastante: trenzinho. Para iniciar colocaram a música:

*Piui Piui Piui
Coloca a mão no meu ombro*

*Piui Piui Piui
Não deixa o trem descarrilhar*

*Eu sou a máquina
E vocês são os vagões
E os passageiros são os nossos corações¹⁹*

Em seguida, as crianças começaram a ser organizadas em fila, para iniciar a brincadeira. Como era de se esperar a possível “ordem” desejada pelos adultos não aconteceu, pois todas querem ser a primeira do trem. Neste momento, a professora tenta mais uma vez organizar a brincadeira, mas

¹⁹ CD Bom é ser criança – nº 05

não tem jeito, à disputa pelo primeiro lugar ainda continua. Porém, mesmo diante dos conflitos, professora e monitoras insistem no trem, e as próprias crianças vão se organizando, em meio a empurrões, puxões de blusas e tentativas de mordidas. E apesar de tantas reclamações, que eram expressas, principalmente através do choro, aparecem atitudes de solidariedade entre as crianças, pois quando uma das meninas cai, uma outra prontamente a ajuda a se levantar. As crianças continuam a brincadeira por um bom tempo, percorrendo a sala, embaladas pelo som da música e pelas orientações da professora.

Neste primeiro episódio relatado, é possível observarmos que inicialmente os adultos tentam impor para as crianças uma forma de controle, com o objetivo de que cada minuto seja planejado, o que acaba refletindo uma posição adultocêntrica sobre os modos de vida infantis.

Percebe-se assim, que as crianças não compartilham desta mesma opinião, e vivenciam a brincadeira como um momento de ação, descoberta e muitas vezes de conflitos, no qual constroem conhecimentos espontâneos. E assim podemos destacar que

O brincar sempre fez parte da necessidade vital dos seres humanos. Ela é a atividade mais séria e fecunda da criança através da qual ela simula situações, dramatiza experiência boas e más, descobre significados, conhece o território e o outro que nele se encontra, exercita o pensamento e por isso constrói o seu conhecimento (Lima, 1994 apud Nogueira, 1997, p.61).

O que mais me chamou atenção nesta cena, foi à atitude da professora e das monitoras, que mesmo cumprindo seus “papéis” de organizadoras e mantenedoras da ordem entre as crianças, insistem na brincadeira. E percebem que aquele momento de conflito pode ser enriquecedor, na medida em que dão oportunidade para que as crianças negociem entre elas e também entre estas e os adultos o espaço que irão ocupar no “trem”, pois todas querem ser a primeira, mas de acordo com o envolvimento de cada uma na brincadeira, isto se torna secundário.

Pude perceber também que professora e monitoras compartilham de concepções e objetivos semelhantes no que diz respeito ao trabalho com as

crianças, ou seja, conseguem visualizar que é nas trocas infantis que as crianças têm a oportunidade de construir a sua cultura, vivendo o processo de relações sociais, através do contato com seus pares, sejam eles crianças ou adultos, no qual o papel da brincadeira é fundamental, pois é através da mesma que a criança experimenta comportamentos novos e constrói sua autonomia a partir de diferentes maneiras de pensar, sentir, falar, inventar, sonhar.

Neste sentido, Finco (2007) nos revela que são as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola, encontrando, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Na qual ressignificam os tempos e espaços de modo mais prazerosos e significativos, e dividem com os adultos a dor e a delícia dos encontros que se estabelecem diariamente na creche.

4.2 - EPISÓDIO 2: “Será que tem colo da tia pra todo mundo?”

O chão, forrado com tapetes de EVA coloridos, era o convite para que as crianças do Agrupamento I A do CEMEI Alegria se reunissem desde a chegada na creche, pois os berços que ali se encontravam eram pouco utilizados.

Neste dia a “casa estava cheia”, como costumavam dizer as monitoras, pois das trinta e duas crianças que compunham o grupo, estavam presentes trinta. Iniciaram a rotina com um pouco de música, que ia desde “Pintinho Amarelinho” até “Galinha Pintadinha”²⁰. As crianças gostavam muito das cantigas, e acompanhavam tudo atentamente com gestos e palmas. Mas, diante de tanta animação e descontração havia um “problema”: quem sentaria no colo da professora e das monitoras? Este era um grande dilema, pois todas as crianças queriam um pouquinho de colo, e, no entanto o número de adultos em relação ao número de crianças não era suficiente.

Os que ganhavam colo eram sempre os menores, porém as outras crianças também disputavam este espaço, e assim o corpo adulto passava a se constituir como um território de conflitos entre as crianças.

Porém, naquela manhã, professora e monitoras decidiram que ninguém ficaria no colo, e por isso propuseram que as crianças junto com elas deitassem pelo chão e começassem a rolar, e até mesmo os bebês entraram na brincadeira.

Diante deste episódio, que pude observar e ao mesmo tempo vivenciar durante minha pesquisa de campo, foi possível constatar que

²⁰ DVD da Galinha Pintadinha e sua turma.

A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (Bondioli, 1998, p. 227)

A creche como espaço privilegiado para a brincadeira e a produção de culturas infantis, deve valorizar as ocasiões lúdicas que ultrapassem as regras convencionais, e que permitem ao adulto oferecer a criança uma “rotina” mais flexível, que não funcione apenas como garantia de ordem e de correção, mas proporcione a criança um ambiente agradável, atraente e rico para descoberta.

No momento em que as crianças começam a rolar pelo chão, junto com as monitoras foi possível ver a alegria das mesmas, que trombavam entre si, levantavam, sentavam, deitavam, e neste movimento de vai e vem, a sala, se transforma em um lugar de encontro, no qual adultos e crianças são protagonistas e podem se expressar através das diferentes linguagens.

E assim, “é na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas ganha uma tonalidade própria” (Freitas, 2007, p. 10).

Observa-se, porém, na maioria das vezes, que a organização do tempo e do espaço na educação infantil gira em torno das necessidades do adulto, criando assim um espaço “adultocêntrico”, no qual o corpo da criança não está livre das dominações, e por isso é controlado todos os seus movimentos e desejos, segmentando seu tempo em atividades mecânicas e destituídas de sentido. E como nos indica Guimarães (1996b), “o grande problema talvez resida no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora, achando que com isso ele conseguirá eliminar os conflitos” (p.78).

Contudo, os confrontos entre as crianças estarão presentes no dia a dia da creche, queiram os adultos ou não, seja na disputa por um brinquedo ou mesmo para conseguir um lugar no colo da “tia”, e o que terá influência direta na resolução destes conflitos, será a forma como o adulto reagirá diante dos mesmos, pois como vimos no episódio relatado, podemos criar novas possibilidades e experiências para que as crianças vivenciem. Não com o intuito de “abafar” ou diminuir os confrontos entre elas, e sim incentivar que sejam viabilizados espaços e tempos que respeitem as necessidades das mesmas.

4.3 - EPISÓDIO 3: “O cavalinho azul é meu!”

As crianças do Agrupamento I A, do CEMEI Liberdade, começam a acordar (neste dia estavam presentes vinte e cinco crianças do total de trinta e duas). E logo em seguida inicia-se a “maratona” de trocas, pois já está quase na hora do lanche da tarde. Depois que voltam do refeitório, algumas crianças são colocadas sentadas para assistir um desenho no DVD e outras vão para a varanda brincar com as motocas e os cavalinhos. A escolha de cada grupo é feita aleatoriamente, isto é, não existe um critério para definir quem vai para fora e quem fica dentro da sala. E como era de se esperar as que estão assistindo TV querem mesmo é brincar lá fora, mas as monitoras insistem em deixá-las sentadas, agindo com certo autoritarismo. Enquanto isso, lá fora a brincadeira está animada, correm pra cá, correm pra lá, tentam subir na mureta que delimita o espaço da varanda, sobem no giragira, e disputam as motocas e os cavalinhos.

Neste momento, paro para observar mais atentamente uma dupla de crianças que dialogam, através de gestos e balbucios, na intenção de conseguir brincar com um cavalinho azul. A menina tem por volta de um ano e meio e o garoto não tem mais que um ano. Ele começa a disputa, e tenta empurrá-la com as mãos, enquanto ela parece que fica brava com ele, como se estivesse corrigindo-o. Os dois ficam por um bom tempo nesta interação, até que uma das monitoras percebe, e logo decide “resolver” o confronto, colocando os dois sentados lá dentro com a turminha que assistia televisão.

A partir deste episódio, foi possível observar que as monitoras tentam instituir o tempo e o lugar para as brincadeiras, no qual o ficar sentado se constitui como uma brincadeira que facilita o controle do corpo das crianças, e assim acabam produzindo um corpo escolarizado, que adquire a capacidade de ficar sentado por muitas horas.

Um dos recursos mais utilizados na educação infantil, para contenção e disciplinarização do corpo, é a televisão, pois neste momento todos devem ficar sentados e prestando atenção, mesmo que não lhes interesse. Não é possível fazer outra coisa neste momento, pegar um brinquedo, ir para a varanda ou mesmo ficar em pé. No entanto, é fundamental esclarecer que esta é uma atividade muito apreciada pela maioria das crianças, e o que queremos aqui questionar não é se devemos ou não utilizá-la, e sim a forma como esta é utilizada.

No caso da experiência relatada, foi possível perceber que as monitoras não haviam planejado a atividade do vídeo, e acabaram utilizando a mesma como forma de dividir o grupo, prática muito comum no berçário, isto é, divide-se as crianças em grupos menores para o melhor desenvolvimento do trabalho, o que se analisarmos não é ruim, mas para isso é fundamental um planejamento adequado que valorize o movimento e as relações entre as crianças.

E assim, como nos indica Siebert (1998), devemos considerar que: "a criança se movimenta, explora, toca, entra em relação com o mundo inteiro através dos poucos ou muitos objetos que estão, a cada vez, ao seu alcance" (p.83). Por isso, ressaltamos que o adulto pode viver os movimentos junto com as crianças de duas maneiras completamente diferentes: ou como constante ameaça e delimitador dos espaços das brincadeiras ou como aquele que coopera e valoriza a produção das crianças.

Consideramos, assim, que a participação dos adultos junto com as crianças nos diferentes espaços e tempos da creche é muito significativa, mas esta interação deve ser realizada de modo que respeite as particularidades de cada um, pois os adultos não são a única referência e o único exemplo para as crianças, isto é, no contato entre as próprias crianças, muitas vezes de diferentes idades, é que ocorrem

trocas e experiências fantásticas, sejam elas através de olhares, gestos ou mesmo através de conflitos.

Desde modo, percebemos a importância de se valorizar as diversas linguagens infantis, apresentando sempre, como nos aponta Fortunati (2009), uma atitude de escuta e de sensibilidade consciente que oriente nossas ações no trabalho com as crianças, para que assim sejamos capazes de apoiá-las nos diferentes momentos de experimentação e novas conquistas.

Portanto, no episódio relatado, vemos que a monitora ao interromper o diálogo entre as crianças pequenas, que “disputavam” o cavalinho azul, não permitiu que as mesmas pudessem experimentar os próprios limites e as próprias possibilidades, desconsiderando assim, o tempo da experiência, além de exercer o controle dos corpos destas crianças ao colocá-las sentadas.

Vale ressaltar então, que, naquele momento seria mais significativo deixar que as crianças negociassem entre elas o espaço tão desejado: o cavalinho azul, valorizando assim o prazer da experiência ativa, criada e continuamente reconstruída pelas próprias crianças, como forma de explorar e conhecer o mundo.

A dinâmica de relações estabelecidas entre as crianças é tão rica e surpreendente, que a cada momento nos mostra diferentes aspectos a serem analisados. No caso, específico destes episódios, escolhidos dentre muitos outros que compunham os meus cadernos de campo, podemos ver que os meninos e as meninas pequeninhas, são capazes de manifestar seus desejos e insatisfações de maneira direta e autônoma, mas que nem sempre são compreendidas pelos adultos de forma tão transparente.

No que se refere ao comportamento das professoras e monitoras, observadas durante a pesquisa, é possível dizer que, nos dois primeiros episódios, estas

assumem uma postura que privilegia a relação entre as crianças e também a relação adulto-criança, na medida em que, valorizam as manifestações das mesmas, e procuram compreender as situações de conflitos, não apenas como algo negativo, mas como uma possibilidade de trocas entre as crianças, reconhecendo que estas são capazes de estabelecer interações complexas e duradouras⁷ com pares da mesma idade ou de idades diferentes, e transgridem constantemente as ordens impostas pelos adultos, na intenção de que estes possam "enxergá-las" como alguém que fala e também fica brava.

A partir destes dados podemos considerar que, já existe um movimento por parte das/dos profissionais que atuam na educação infantil, de reconhecerem as crianças como sujeitos de direitos que devem ser ouvidas e valorizadas em suas diferentes ações, inclusive nos momentos de conflitos.

Já no episódio três, vemos que a monitora ainda apresenta uma concepção de infância que reconhece as crianças como um vir a ser, ou seja, não percebe a importância das relações entre as mesmas, e tem uma grande preocupação em "resolver" imediatamente o confronto, se colocando como única mediadora na relação. Porém, é importante destacar que nas diferentes situações do cotidiano da creche, o papel de mediador não é exclusivo da professora, ele é exercido também entre os pares.

Portanto, há uma necessidade urgente, de que os cursos de formação para professores e professoras abordem com maior clareza e articulem um maior número de discussões sobre as especificidades da educação infantil, contribuindo para que estes profissionais se envolvam cada vez mais na formulação de políticas e práticas que respeitem os direitos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao finalizar a escrita desta pesquisa, vale ressaltar, que a mesma alcançou seus objetivos iniciais, na medida, em que conseguiu fazer uma reflexão sobre as relações estabelecidas entre as crianças no dia a dia da creche, destacando as diferentes linguagens infantis, bem como a importância dos tempos e espaços que são organizados na educação infantil. Além disso, foi possível pensar questões relacionadas sobre a produção das culturas infantis, tendo como foco principal os conflitos que acontecem entre as crianças, e conseqüentemente, as reações dos adultos diante dos mesmos.

Neste sentido, constatou-se a importância das interações sociais para o crescimento das crianças, e também a necessidade de despertar nos educadores e educadoras um outro olhar para as questões relacionadas à pequena infância, mais especificamente, para as atividades desenvolvidas com as crianças pequenininhas na creche, assim como nos aponta Silva (2007), podemos afirmar que "a criança se

desenvolve nos diferentes espaços de convívio e nas diferentes ações que realiza (p.28)".

No que se refere aos conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil, esta pesquisa sinaliza, para a importância de reconhecermos os motivos que levam as mesmas a estabelecerem tais confrontos, antes mesmo de rotulá-las como "indisciplinadas" ou "agressivas", pois vale destacar que, além da forma verbal de expressão usada pelas crianças, elas utilizam outros mecanismos de resistência, como por exemplo, o barulho, as mordidas ou mesmo o silêncio, quando "fingem" não escutar os adultos.

E assim, diante dessas resistências, cabe a nós educadoras e educadores reconhecermos os conflitos que acontecem entre as crianças como uma das formas de transgredir aquilo o que lhes é imposto nos espaços e tempos da creche, propondo que as mesmas vivenciem experiências diferentes daquelas propostas pela sociedade. No entanto, é fundamental compreendermos que não estamos aqui falando em permissividade, isto é, devemos estar atentos para organizar situações que não incentivem a violência entre as crianças, porém, é necessário respeitar e procurar compreender os momentos de disputas e confrontos, sem utilizarmos do silenciamento ou disciplinamento dos corpos. Mas, para que isso seja possível é fundamental que estejamos constantemente analisando o trabalho que desenvolvemos com as crianças, procurando sempre explorar junto com as mesmas os diferentes espaços, e privilegiando as atividades lúdicas, nas quais as crianças possam ter maior participação, tanto na elaboração, quanto na execução (Lima, 2005), e sejam legitimamente reconhecidas como produtoras de culturas.

Nesta perspectiva, o adulto pode redescobrir a própria infância, construindo outras possibilidades que colaborem para a construção de uma concepção de

infância diferenciada, resultando no estabelecimento de relações também diversas entre este e as crianças. Como sabemos, a irreverência abre caminhos e apresenta elementos para pensarmos no rompimento com determinados padrões.

A partir desta reflexão, podemos dizer que

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente. Desta forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo que estamos e temos que aprender. (...) O que temos que aprender é que *ao contrário, as cem existem*, para os pequenos e pequenas e devem recheiar nossos olhares, o espaço e o tempo vividos e construídos pelas crianças. Que esses territórios se apresentem às crianças motivando o deslumbramento, a maravilha, a fantasia e que neles os meninos e meninas brasileiras se reconheçam, em suas diferentes identidades sendo respeitadas, admiradas, consideradas em suas tantas bonitezas (Gobbi, 2007, p.48).

De acordo com os dados levantados por esta pesquisa e com a bibliografia estudada, é possível inferir sobre a importância de ouvirmos as crianças, considerando suas diferentes formas de expressão, proporcionando assim, uma maior autonomia, para que estas sejam capazes de intensificar suas experimentações e diversificar suas relações com as outras crianças, e também com os adultos, transformando o espaço da creche, num espaço de construção compartilhada, no qual crianças e adultos possam aprender juntos, verificando-se então "a relação pedagógica de *mão dupla* em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender" (Bufalo, 1999, p.121). Não esquecendo jamais que antes de nos tornarmos adultos, também já fomos crianças.

É importante destacar ainda que muitos pesquisadores e pesquisadoras chegam a denunciar situações e a propor soluções sobre questões relacionadas aos direitos das crianças, porém, na maioria das vezes, não se concretizam no dia a dia da educação infantil. No entanto, esta pesquisa, busca sustentar a batalha das

crianças, objetivando oferecer às pessoas que não são capazes de ouvi-las, reflexões e apontamentos que valorizam as mesmas como sujeitos de direitos.

Porém, uma coisa é certa: depois de ter vivenciado a elaboração desta pesquisa, em todas as suas dimensões, seja durante o trabalho de campo, o levantamento bibliográfico, a participação no grupo de estudo para elaboração do trabalho de conclusão de curso, a escrita de cada capítulo, ou mesmo durante a preparação do pôster²¹, minha prática como docente jamais será a mesma. Ressalto que uma das maiores contribuições desta pesquisa se refere aos questionamentos e reflexões que foram suscitados a partir do meu dia a dia com as crianças pequenas, e assim pude constatar que o grande desafio da educação infantil, como nos ensina Danilo Russo (2007), é sem dúvida nenhuma *“De como ser professor sem dar aulas na escola da infância”*, já que diariamente somos “atropelados” pelo controle do tempo e do espaço, pelos deveres e pela burocracia, e se não ficarmos atentos podem querer transformar o dia a dia da creche em um espaço de escolarização, em que as descobertas e a produção das culturas infantis serão limitadas e substituídas por atividades mecânicas e repetitivas.

No decorrer da pesquisa, muitos autores e autoras, contribuíram de forma significativa para análise e discussão do tema aqui apresentado, servindo como uma ferramenta de sustentação para articular as questões que se entrecruzaram entre a teoria e a prática.

Caldeiron (2009), a partir do relato de suas experiências vividas com meninos e meninas na creche, apresentou a mesma como um “lugar de vida” pautada principalmente, pelas relações de poder, de opressão, de reprodução e também de

²¹ O Pôster é uma das atividades inerentes ao Trabalho de Conclusão de Curso, sua apresentação é realizada em uma exposição organizada pela Coordenação de Pedagogia da Faculdade de Educação – UNICAMP, que visa apresentar a pesquisa para professores e professoras, alunos e alunas, e demais interessados. Ver Anexo 5 – Amostra do Pôster apresentado em 08 de novembro de 2010.

emancipação, na qual as intencionalidades educativas promovidas pelas profissionais docentes estabelecem relações sociais de prazeres e conflitos com e entre as crianças pequenininhas. Nogueira (1997), por sua vez, identificou, através de sua pesquisa que as crianças produzem cultura sim, fazem história, são competentes e capazes, evidências estas que aparecem registradas ao longo de minha pesquisa.

Pensar sobre a complexidade das relações que acontecem no âmbito escolar foi um dos grandes desafios que encontrei ao longo da pesquisa, porém, a partir das reflexões teóricas e práticas apresentadas por Alves (2006), pude perceber que a (in) disciplina pode ser tomada como um movimento, que exige dos educadores e educadoras uma conduta dialógica, com maior flexibilização das funções institucionais e das relações.

Outra contribuição, bastante relevante para minha pesquisa, é apresentada no livro organizado por Falk (2004) sobre a experiência de Lóczy, que enfatiza a importância de percebemos as crianças como ativas e competentes desde o nascimento, ricas de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que as rodeia.

Desta forma, Guimarães (2003), também nos aponta inúmeras contribuições a partir de sua pesquisa realizada com alunos de escolas estaduais, em Campinas, na qual foi possível constatar a fundamental importância da observação atenta de toda dinâmica de relações que se estabelece no dia a dia da escola. Organizando, a partir disso, uma rede de possibilidades em que se cultive a dinâmica das relações entre crianças e adultos, entre as próprias crianças, "tendo em vista que a educação possibilita conhecer e negar o estabelecido, naquilo que este tem de opressor. Por esse motivo, a escola dever ser não apenas um lugar agradável, mas polêmico, o palco não da conciliação, mas de conflitos, de discussão, de crescimento, onde o

desejo dos alunos, as suas necessidades, a sua fala representem os principais parâmetros para a elaboração de diretrizes que visem à organização da escola” (p.135). Neste sentido, podemos dizer que a creche, também, é um lugar de resistência, no qual as crianças pequenininhas são capazes de se manifestar através das diferentes linguagens infantis.

Assim, espero ter apontado novas possibilidades, e conseqüentemente suscitado questionamentos, e diante da complexidade deste tema, todos e todas que leiam esta pesquisa sejam tomados pela inquietação e possam dar grandes passos à frente, pois, a partir do momento em nos propusermos a ouvir as crianças, respeitando suas diferentes formas de expressão estaremos desencadeando uma verdadeira revolução.

Ao finalizar a redação de minha pesquisa proponho que respondamos a questão norteadora deste TCC - Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil: transgressão ou indisciplina? Os dados apresentados no decorrer da mesma trouxeram evidências de que estes conflitos são transgressões e não indisciplina, uma vez que, são por meio destes que as crianças são capazes de manifestar suas insatisfações e resistir a qualquer forma de contenção que lhes tirem o direito à liberdade.

E assim, parafraseando Tragtenberg (1976), podemos dizer que a creche é uma organização complexa, que tanto pode inculcar valores como ser emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. (In) **Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Ilhéus, BA : Editus, 2006.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo : Cortez, 2009, p. 177-188.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. São Carlos, SP: 2001, p. 1-16. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sammus, 1984.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.212-227.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.161-172.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, n. 28., p.119-131,1999.

BUSSAB, Vera Silvia Raad. SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: cultura de pares em ação. In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

CALDEIRON, Ana Cláudia. **Eu sou como você me reconhece. As relações entre os bebês numa creche pública de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP. 2009.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC. 1995.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo : Cortez, 2009, p. 83-103.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 67-99.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 193-317.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 11ª ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.

GOBBI, Márcia Aparecida. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. – Campinas, SP: Autores Associados. 1996b.

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas, SP: Papirus. 2003.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47-56.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.51-65.

LIMA, Julia Borges. **Essa é uma turma difícil: a (in) disciplina em uma turma de Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP, 2005.

MALAGUZZI, Loris. Ao Contrário as Cem Existe. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.73-74.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.101-120.

NOGUEIRA, Denise Cristina. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma criança. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas na infância e educação.** Portugal: Asa Editoras, 2004, p. 181-203.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93-111.

QUEIROZ, Maria Isaura P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In **Textos CERU**, S.P.: Humanitas, Série 2, nº 10, p. 15-34, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil – Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-102.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória na ANPED (1990-1996). **Pro-posições**, n. 28, p.54-74, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**, n. 28 (12), p.1466-1471, 1976.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.77-87.

SILVA, Meire Lucia da. **Toda criança exerce infância? : análise de confrontos entre crianças em um CEMEI de Campinas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP. 2003.

SILVA, Nélia Aparecida da. **Concepção de infância e educação infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP. 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. **Cultura de Movimento.** In: Sesc – São Paulo. **Corpo, Prazer e Movimento.** São Paulo, Fevereiro de 2002, p. 14-23.

_____ (org.). **Corpo e história.** Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Elizabeth Cristina Landi de L. e. **Relação professor-aluno: sedução e disciplinarização.** In: SOUZA, Sônia M. Gomes (org.). **Infância e adolescência: múltiplos olhares.** Goiânia: Ed. da UCG, 2002, p. 35-67.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Frato: 40 anos com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa.** In: GARCIA, Walter. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 15-30.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALVARES, Silmara Helena. **Novas atrizes no cenário da creche: um estudo sobre a inserção de monitoras de educação infantil em um CEMEI de Campinas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP. 2009

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de Pesquisa.** SP: nº 77, p. 53-61, maio/1991.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** – São Paulo : Sammus, 1996.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições,** São Paulo, v.14, n. 3(42), p.53-65, 2003.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília : MEC, 1994,p.32-42.

CARDOSO, Beatriz A. A.; CUNHA, Eliana. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da infância – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.85-97.

CASCO, Ricardo. Violência, corpo e instituições escolares. In: SAETA, Beatriz R. Pereira; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P.; NETO, João Clemente de Souza (orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão & Arte, 2007, p. 63-74.

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

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005.

DA MATA, Roberto. Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. **Antropologia**. Rio de Janeiro, n. 27, p.1-35, maio de 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis – outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, vol. 26, n. 92. Especial – p.1013-1038, Outubro, 2005.

FERREIRA, Débora Evelin. **Chovem duas chuvas - professoras e monitoras: ao mesmo tempo iguais e diferentes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP. 2010.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.140-160.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: A abordagem italiana a educação infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis Vermelho é de mulherzinha. **Pro-posições**, n.28, p. 139-156, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a, p. 73-82

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas saídas**. 24ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Brincar, pelo bem das crianças. **Direcional Educador**. São Paulo, n. 50, p.6-11, mar/2009.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAJEM, Tere. A cesta dos tesouros. In: MAJEM, Tere; ÔDNA, Pela. **Descobrir brincando**. Campinas,SP: Autores Associados, 2010, p.1-36.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**. n. 28, p.75-98,1999.

MELLO, Ana Maria [et al.]. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-28.

_____. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.189-201.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, n. 28, p. 110-118, 1999.

_____. **Educação e Cultura Infantil em Creche: Um estudo sobre brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a Barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas na infância e educação**. Portugal: Asa Editoras, 2004, p. 163-179.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara (orgs.). São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Território da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p.57-83.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). In: **Revista Bilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – REVEDUC**, Nov/2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/22>> Acesso em: 07 nov. 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre as crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.245-258.

VERGÉS, Maritza Rolim de Moura; SANA, Marli Aparecida. **Límites e Indisciplina na Educação Infantil**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOCUMENTOS OFICIAIS

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/ Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**. 1998.

_____. **Lei nº 12.012 de 29 de junho de 2004**.

_____. **Lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007**.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1998**.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11700 de 13 de junho de 2008**.

_____. **Projeto de Lei nº 144/2005 (Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006)**.

FILMOGRAFIA

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção: Líliana Sulzbach. País: Brasil. Ano: 2000.
Duração: 26 min.

CRIANÇAS INVISÍVEIS. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo. País: Itália.
Ano: 2005. Duração: 116 min.

ERA UMA VEZ UMA FAMÍLIA (vídeo).

Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=f2ai4OC1Blg>> Acesso em: 06 nov. 2010.

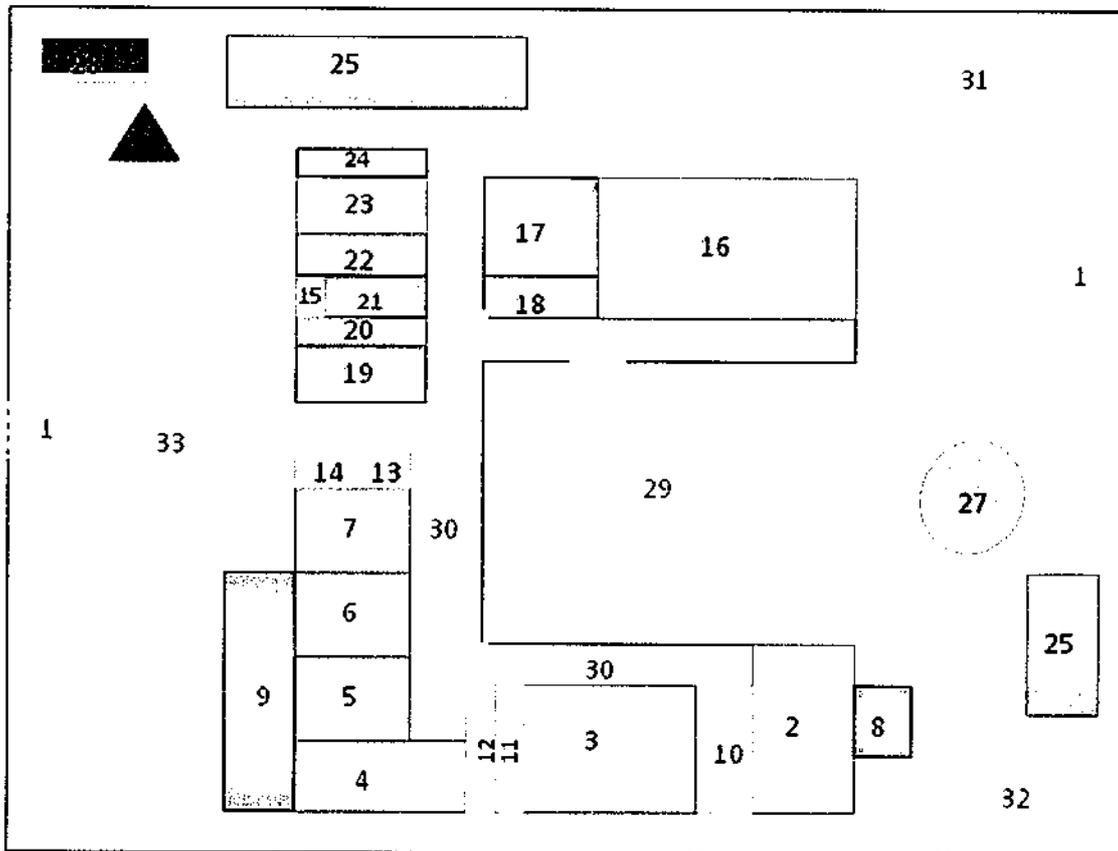
FEIOS, SUJOS E MALVADOS. Direção: Ettore Scola. País: Itália. Ano: 1976.
Duração: 115 min.

MINHA VIDA DE JOÃO (vídeo).

Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=C16E6u45p90>> Acesso em: 06 nov. 2010.

VERMELHO COMO CÉU. Direção: Cristiano Bortone. País: Itália. Ano: 2006.
Duração: 96 min.

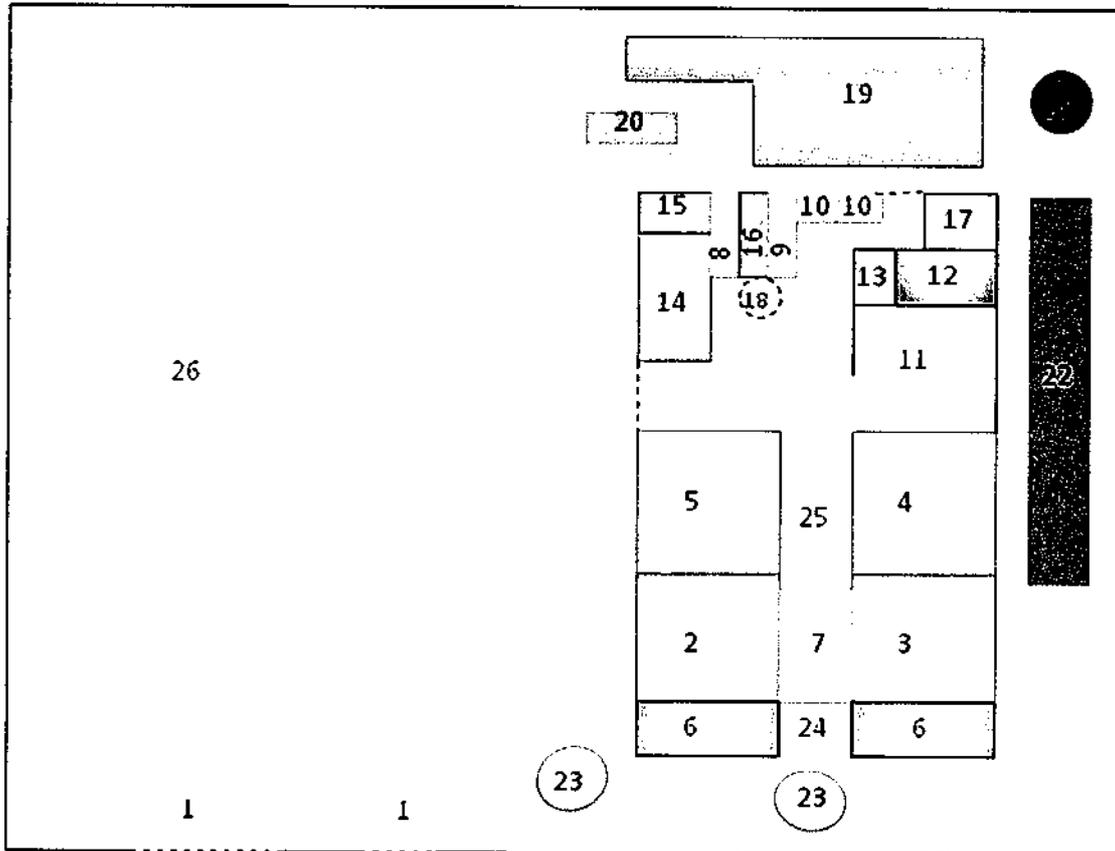
ANEXO 1 - Planta baixa do CEMEI Descoberta



LEGENDA

1. Entrada; 2. Sala Agrupamento I A; 3. Sala Agrupamento I B; 4. Sala Agrupamento I C; 5/6/7 Salas Agrupamento II; 8. Solário anexo Agrupamento I A; 9. Varanda; 10. Banheiro anexo Agrupamento I A; 11. Banheiro para uso das meninas; 12. Banheiro para uso dos meninos; 13/14. Banheiros para uso adulto; 15. Banheiro anexo Vestiário; 16. Refeitório; 17. Cozinha; 18. Dispensa; 19. Sala da direção e secretaria; 20. Biblioteca; 21. Vestiário; 22. Cozinha para uso dos funcionários e funcionárias; 23. Lavanderia; 24. Depósito; 25. Parques; 26. Casinha de Boneca; 27. Tanque de areia; 28. Espaço para Horta; 29. Galpão Coberto; 30. Corredores; 31. Espaço Arborizado; 32. Gramado; 33. Área Cimentada.

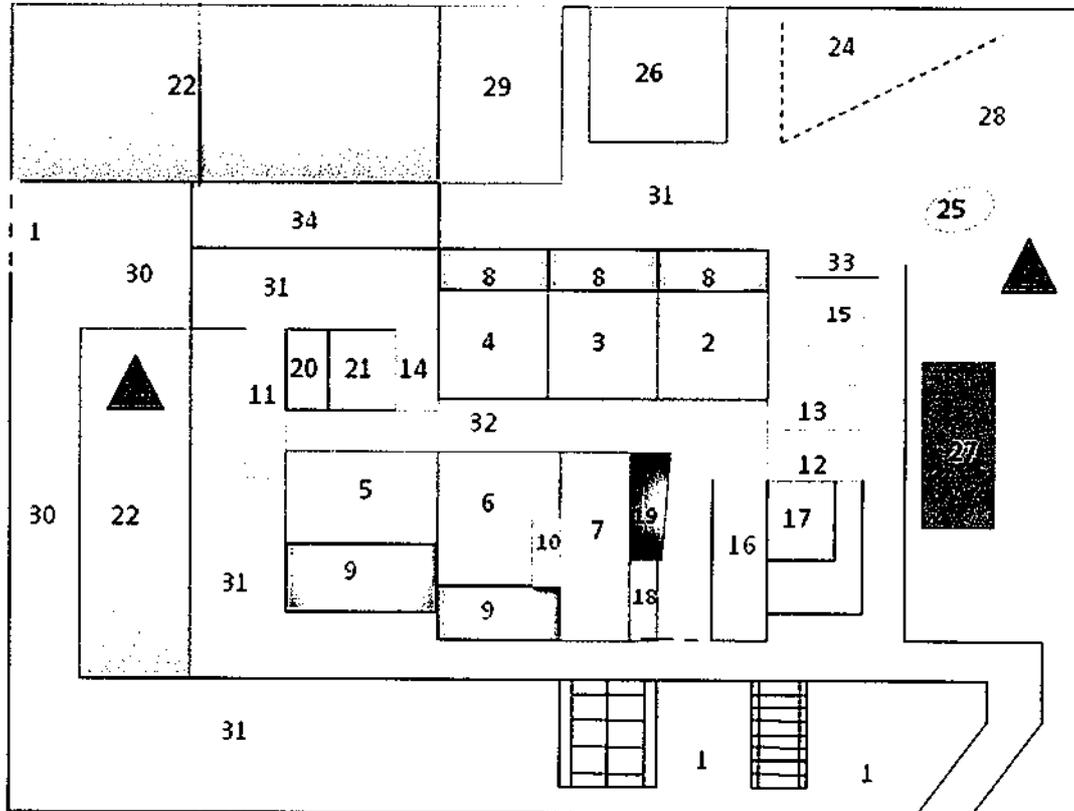
ANEXO 2 - Planta baixa do CEMEI Alegria



LEGENDA

1. Entrada; 2. Sala Agrupamento I (Berçário); 3. Sala Agrupamento II; 4/5. Salas Agrupamentos III; 6. Solários anexos Agrupamentos I e II; 7. Banheiro anexo Berçário e Agrupamento II; 8. Banheiro para uso das meninas; 9. Banheiro para uso dos meninos; 10. Banheiros para uso adulto; 11. Refeitório; 12. Cozinha; 13. Dispensa; 14. Sala da direção e Secretaria; 15. Almoxarifado; 16. Depósito; 17. Cozinha para funcionários e funcionárias / Lavanderia; 18. Biblioteca; 19. Parque; 20. Tanque de Areia; 21. Quiosque; 22. Espaço para Horta; 23. Jardins; 24. Parede de Azulejo; 25. Corredor; 26. Estacionamento.

ANEXO 3 - Planta baixa do CEMEI Liberdade



LEGENDA

1. Entrada; 2/3/4. Salas Agrupamento III; 5/7. Salas Agrupamento II; 6. Sala Agrupamento I (Berçário); 8. Varandas; 9. Solários anexos Agrupamento II e Berçário; 10. Banheiro anexo Berçário; 11. Banheiro anexo Agrupamento II; 12. Banheiro para uso dos meninos; 13. Banheiro para uso das meninas; 14. Banheiro uso adulto; 15. Banheiro externo (desativado); 16. Refeitório; 17. Cozinha; 18. Sala da Direção e Secretaria; 19. Biblioteca; 20. Depósito; 21. Lavanderia; 22. Parques; 23. Casinhas de Boneca; 24. Parque dos Pneus; 25. Tanque de Areia; 26. Galpão Coberto; 27. Espaço para Horta; 28. Espaço Arborizado; 29. Gramado; 30. Estacionamento; 31. Área cimentada; 32. Corredor; 33. Parede de Azulejo; 34. Barranco.

ANEXO 4

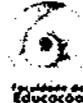
AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM (Loris Malaguzzi)²²

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

²² Tradução de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi do original italiano.



Michele Aparecida dos Santos – michele.virtual@ig.com.br
 Orientadora: Profª Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
 GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

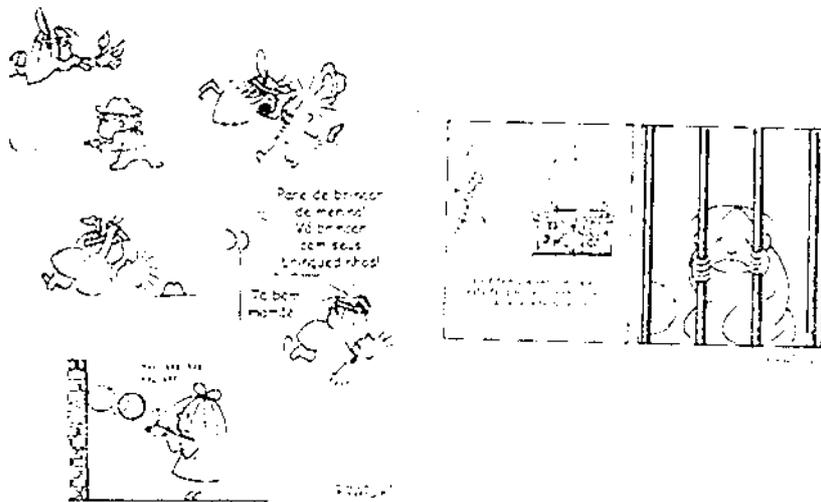


As organizações dos ambientes nas creches devem favorecer ao inusitado, onde as crianças possam vivenciar, o processo da experiência, sem limites para a imaginação e a inventividade. Desse modo, os espaços organizados na creche demonstram as concepções presentes nas ações pedagógicas, nas organizações dos ambientes que prevêem possibilidades de existir tempos que favoreçam aos meninos e as meninas. (Faria, 2005 apud Caldeiron, 2009, p.38)

OS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSGRESSÃO OU INDISCIPLINA?

Palavras-chave: Creche, infância, Culturas infantis, Adultocentrismo, Agressividade.

(...) observei como as crianças transgrediam as fronteiras impostas pelos adultos na forma de tentar controlar o brincar livremente, o estar junto de quem se gosta e de quem não se gosta, de proibir correr, subir, pular, sentar, agachar, ficar parado, falar, ouvir, cantar, ficarem em silêncio, enfim de tocar e o não querer sentir.
 (...) Além disso foi observado também uma "rotina" determinada pelo tempo do relógio que acaba banindo a curiosidade, a imaginação e os questionamentos infantis.
 (Caldeiron, 2009, p. 5)



Mas, as crianças dizem: AGORA CHEGA!



As crianças, em contrapartida, inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente (...) Construindo história e produzindo culturas infantis. (Prado, 2009)

Referências Bibliográficas: ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. (In) Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. Ilhéus, BA: Editus, 2006; CALDERON, Ana Cláudia. Eu sou como você me reconhece. As relações entre bebês numa creche pública de Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP, 2009; PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Por uma cultura da infância. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93-111.

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP

