



As infâncias na creche – cenas do cotidiano

Childhoods in daycare – everyday scenes

Julice Dias

Luciana Mara Espíndola Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

Este artigo tem por objetivo dar visibilidade a questões emblemáticas em torno das infâncias vividas no espaço institucional creche. Imagens e concepções de infância e criança são problematizadas, com o objetivo de discutir por que e como ainda hoje temos tanta dificuldade de garantir às crianças o que lhes foi outorgado em lei, há tanto tempo – o direito à participação. Ancorada no aporte conceitual e metodológico da Sociologia da Infância, usa dos procedimentos etnográficos para captar as diferentes formas expressivas e modos de viver a infância na creche. Partindo do princípio de que as crianças são agentes sociais, problematiza o quanto práticas de silenciamento e, portanto, de invisibilidade do que as crianças dizem, fazem, brincam, sentem, pensam, ainda são engendradas nas instituições educativo-pedagógicas.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Creche

Abstract

This article aims to give visibility for emblematic issues around of childhoods lived in the institutional space daycare. Images and conceptions of childhood and children are raised, in order to discuss why and how even today we have so much trouble to guarantee to children what has been bestowed so on long ago in Law – the right to participate. Anchored in the conceptual and methodological support of the Sociology of childhood, uses ethnographic procedures to capture the different expressive forms and modes of living children in the nursery. Assuming that children are social agents, discusses how mute practices and therefore invisibility than children say, do, play, feel, think, are still engendered in educational institutions teaching.

Keywords: Childhood. Children. Daycare.



Introdução

A história da infância e da educação infantil brasileira tem se constituído na confluência de diferentes setores sociais, dentre os quais destacamos a Igreja, o discurso e as práticas médicas de natureza higienista e as de ordem jurídico-policial. Do fim do século XIX a meados do século XX, as orientações dadas às instituições que acolhiam as crianças de pouca idade, notadamente as dos segmentos populacionais mais pobres, vinham na direção de proteção à infância desvalida. (KUHLMANN JR., 1998).

Em tempos de civilidade e controle das paixões, de urbanização, industrialização e projeção do homem útil e produtivo, a infância foi alvo de profundos interesses políticos, econômicos e religiosos. Em tempos de disciplinamento das condutas, as instituições educativo-pedagógicas, tanto a escola, quanto as creches e os jardins de infância, foram locais privilegiados para ocultação e silenciamento das singularidades das crianças para que emergisse outra categoria de fundamental importância para o projeto de sociedade que se propagava – o aluno.

112

A criança institucionalizada, que, por sua vez, produz cultural e pedagogicamente a categoria aluno, demarca a aceleração do tempo da infância, que, desde então, passa a ser regrada, discursada por áreas do conhecimento tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Biologia, a Pediatria, o Direito e a Medicina Higienista/Sanitarista.

Desde então, a infância tem sido significativamente tomada como objeto de estudo, e vem despertando, nas últimas décadas, o interesse de vários estudiosos, sob o enfoque de diferentes abordagens, tanto por parte de historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos, médicos, juristas, pedagogos, psicólogos, quanto de outros.

Sarmiento, Soares e Tomás (2004) afirmam que as crianças foram tematizadas na modernidade por certa “administração simbólica da infância”, ou seja, discursos e ações que se conjugaram no enquadramento dos pequenos na estrutura social, isto é, práticas sociais e culturais reguladoras e homogeneizadoras que agem sobre o mundo infantil.

Ao focalizar a imagem que a sociedade construiu da criança e da infância, geralmente encontramos conceitos abstratos, cuja formulação se dá entre a oposição entre um ser imaturo (a criança) e um ser completo (o adulto).



Ou seja, quando falamos em criança na contemporaneidade, há um ideário, uma autoimagem difundida em toda a sociedade como infância tipificada, criança “tipo ideal”, notadamente a criança obediente, limpa, ordeira, cumpridora de seus deveres, que brinca, fantasia, imita os adultos e, a partir dessa imitação, constrói conhecimento. Contudo, é preciso rever esses conceitos, prestando mais atenção às crianças concretas que circulam pela estrutura social e nos modos como vivem suas infâncias e nas relações sociais que estabelecem com adultos, com outras crianças, com a cultura e a sociedade. É necessário compreender a infância como construção social de tipo geracional, vivida intensamente pelas crianças em contexto, com todos os modos possíveis de viver a condição infantil

Na década de 1980, Bernard Charlot (1983) problematizou nosso ideário moderno de criança e infância, mostrando o quanto nossas ideologias se baseiam na ideia de “natureza infantil” e não na condição de ser criança, manifesta por meninos e meninas cotidianamente.

Recentemente, os estudos do campo da Sociologia da Infância têm oferecido contribuições para que outras imagens de infância e criança cheguem até nós. Ao situar a infância como estrutura, como categoria geracional, Qvortrup (1994) e outros pesquisadores do campo da Sociologia da Infância propõem investigar de forma mais abrangente e relacional como se constrói e reconstrói a relação entre infância e sociedade, imprimindo visibilidade às variadas formas que esse tempo social apresenta. Isso implica considerar as crianças como pertencentes e constituidoras da mesma estrutura social que os adultos e não apenas como seres imaturos, passíveis e dependentes da socialização feita pelos adultos.

[...] a visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente, no final deste século [XX], pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas,

delineia-se outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. (ROCHA, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, meninos e meninas que frequentam as instituições de educação infantil precisam ser compreendidos como agentes sociais; portanto, como protagonistas que tanto afetam a sociedade quanto são afetados por ela, ou seja, tanto reproduzem a cultura historicamente produzida pela humanidade, quanto também ajudam a reelaborar, modificar, recriar, com formas culturais e manifestações expressivas próprias da infância e da condição de ser criança.

No Brasil, são inegáveis os saltos qualitativos que a educação das crianças de pouca idade alcançou. De práticas orientadas pela assistência científica, com funções de guarda e proteção, aos processos de preparação para os anos da escolarização inicial, atualmente temos conquistas legais que estabelecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Mesmo assim, ainda constitui desafio político e pedagógico reconhecer as crianças como cidadãs plenas de direito. É, nesse contexto, que desenvolvemos a pesquisa. Contexto marcado ainda pelos desejos de homogeneização das crianças, em cujo cotidiano de creche as interações acontecem de modo que os adultos pretendem que todas sejam alunos, negando-se a ver nos alunos as diferentes crianças.

Na análise que empreendemos para este texto, situamos as infâncias concretas, de forma situacional, ou seja, consideramos sua temporalidade, seus modos de ser criança e, portanto, de viver a infância no espaço institucional da creche.

Compartilhamos das teses de Corsaro (1997), que afirmam que as crianças, produzem cultura no interior da sociedade, porque tanto afetam as relações sociais quanto são por elas afetadas. Criticamos também os modelos clássicos de socialização, por entender que tendem a criar entre adultos e crianças relações de subordinação, nas quais os adultos – pais, professores ou responsáveis – se valem de estratégias educativo-pedagógicas ou domésticas para conformar as crianças ao cotidiano, sem ouvi-las, sem garantir-lhes o direito à participação, nem admitir formas de negociação.

A perspectiva corsariana nos parece uma das mais profícuas lentes interpretativas para considerar o cotidiano vivido por crianças e adultos em espaços coletivos de educação infantil, por nos fornecer instrumental



etnográfico para que possamos compreender como, em interação, as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem modos de vida global, que, inspiradas também em Williams (2000), compreendemos como sendo cultura.

Adentrando o cotidiano institucional: buscando as crianças nos alunos

Como afirma Gimeno Sacristàn (2003), o ato da escolarização no Ocidente implicou a institucionalização e transformação das crianças em alunos. Enquanto trajetória de apropriação da cultura escolar, a criança foi exposta a práticas homogeneizadoras, uniformizadoras que incidiram sobre seus modos próprios de ser, agir, sentir, pensar. Em vez de terem na instituição educativo-pedagógica tempos e espaços para expressar as múltiplas formas expressivas infantis, as brincadeiras, a criatividade, a capacidade de inventar e recriar, as crianças foram e são cotidianamente envolvidas em rituais que exigem delas atenção e respostas para perguntas que não foram feitas. Focadas na exigência positivista do “bom aluno”, a escola e também as instituições de educação infantil, por muitas vezes, ainda negam às crianças concretas a possibilidade de ter, também na instituição educativo-pedagógica, um espaço privilegiado para viver suas infâncias.

○ processo de escolarização inclui um currículo que se manifesta no controle das emoções, na criação de competências previamente definidas a serem adquiridas mecanicamente, na capacidade de atender a ordens, de absorver conteúdos escolares fragmentados, de sedentarizar-se. A escolarização vem servindo, sobretudo, para construir habilidades morais – e acadêmicas – isto é, internalizar as regras, não discuti-las, nem criticá-las ou criá-las. (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 119).

Desde que foi criada, embora colaboradora do prolongamento da infância como categoria geracional, a escola moderna e, a reboque dela, os jardins de infância e instituições afins na educação das crianças pequenas, se têm apresentado, se não contraditoriamente, no mínimo paradoxalmente, como instituições que não dão visibilidade às singularidades das crianças e suas manifestações expressivas no dia a dia educativo, pois que tentam silenciá-las na medida em que as esquadriham em rituais de atividades



descontextualizadas, que as inserem em propostas de trabalho que conduzem à reprodução de modelos, em detrimento da descoberta, da invenção, da potencialidade das linguagens infantis.

Como professoras e pesquisadoras, acreditamos que os espaços institucionais – como a sala referência, os corredores, o parque, a horta, o hall de entrada, o refeitório – são palcos privilegiados para auscultar as narrativas das crianças, captando em seus fluxos comunicativos o que dizem, sentem, pensam, fazem, brincam, como sujeitos de uma cultura, como intérpretes de uma cidade, de uma instituição, de uma sociedade.

No entanto, abrir espaço às suas próprias manifestações exige dos adultos outras formas de planejamento, outras formas culturais de se relacionar com os pequenos. No interior da creche, as crianças conversam, negociam, trocam pontos de vista, fazem construções, entram em confronto, argumentam e contra-argumentam. Nesses diálogos, utilizam fontes referenciais e conteúdos próprios do mundo dos adultos e, a partir delas, reelaboram saberes próprios, em relações eivadas de afetividade, amizade, diversidade, ludicidade. Tais eventos sociais e culturais construídos em rede relacional pelas crianças exigem dos adultos, energia, sensibilidade, capacidade metodológica, pois, interagir nessa perspectiva com as crianças, implica ter o pesquisador também como partícipe das brincadeiras e interações infantis, como aprendiz na vida diária institucional, em que cenas ricas e complexas dão vida e sentido ao dia a dia educativo. São algumas dessas cenas que apresentamos neste texto.

116

Adultos e crianças no cotidiano institucional: outra ótica e outra estética

A pesquisa científica, de modo geral, e a pesquisa com crianças, em particular, exigem do pesquisador outra estética, outra ótica. Mais sensibilidade, menos racionalidade técnica, lugares para se abrir ao inusitado, ao diferente e ao diverso, às múltiplas vozes infantis.

Realizar pesquisas com crianças implica debater e decidir com elas os caminhos metodológicos, construir as narrativas, negociar os desenhos, as expressões, a forma de identificá-las no trabalho. Concordamos com Sarmento (2007) quando afirma que o direito à participação assegurada às crianças pela legislação precisa adentrar o muro das instituições e também as esferas



sociais mais amplas, na medida em que convidamos as crianças, lhes abrimos espaço para que façam escolhas, tomem decisões, formulem ações, troquem pontos de vista a respeito do que as envolve, seja na pesquisa, seja na escolarização, seja na estruturação das rotinas das creches e pré-escolas.

Recentemente, a Sociologia da Infância tem oferecido algumas possibilidades conceituais e metodológicas para que, como pesquisadores, possamos dar vazão e visibilidade à realidade social das crianças e a suas infâncias concretas. Para tanto, é necessário escuta atenta e olhar apurado para que se possa ler o que elas dizem, sentem, fazem, inventam, brincam. (SARMENTO, 2004; ROCHA, 1999; DELGADO; MULLER, 2005). No entanto, não há como ouvir suas vozes ou ter olhar sensível sem um refinamento sobre o que seja essa atenção à criança, o que significa considerá-la protagonista e agente social.

Nesse sentido, a etnografia tem se constituído em importante método utilizado pela Sociologia da Infância no que concerne a pesquisas com crianças. Assumir a etnografia como método consiste não apenas em adentrar a vida de quem será pesquisado, mas, sobretudo, em ser aceito pelos agentes da pesquisa num movimento de alteridade. (CORSARO, 2005). No caso de pesquisas com crianças, Barbosa, Kramer e Silva (2005) advertem para a necessidade de se superar o mito do protagonismo infantil, estando atento a mudanças nos papéis e, por conseguinte, às interações e relações que se estabelecem entre crianças e adultos. As autoras alertam para o olhar e a escuta no processo de pesquisa:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (BARBOSA, KRAMER; SILVA, 2005, p. 48).

Utilizando ferramentas metodológicas nesta perspectiva, Corsaro (2005) realizou estudos com vistas a se aproximar do cotidiano das crianças. O pesquisador defende um protocolo de intervenção que envolve: observação;



registros; estudos de documentos pessoais, dentre outros. Tal aproximação deve ser lenta, para garantir a formação de uma relação entre pesquisador e crianças, que se aproxime mais das interações que as crianças estabelecem com seus pares do que as que estabelecem comumente com familiares e professores, haja vista que tal relação se mantém historicamente muito mais no campo do poder, da autoridade, do que na reciprocidade e negociação. O autor afirma realizar pesquisas não para crianças, mas com crianças, pois entende que só é possível falar sobre elas convivendo com elas, e esse conviver implica brincar com elas, ouvi-las, interessar-se por elas e deixar manifesto esse interesse. Sobre essa forma de se relacionar com a criança, o autor constata em sua pesquisa que:

Os adultos iniciam conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios. Muitas vezes, [...] adultos começam fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas, como a cor de uma árvore) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiências de aprendizagem. Por sua vez, os professores também faziam muitas perguntas, mas eram mais sofisticadas no desenvolvimento do potencial de aprendizagem de suas conversas e interações com as crianças. Eles também dirigiam e monitoravam as brincadeiras das crianças, ajudavam-nas em casos de problema e diziam-lhe o que podiam e o que não podiam fazer. Finalmente percebi que os adultos (professores ou visitantes) restringiam seu contato com as crianças a áreas específicas da pré-escola. Os adultos raramente entravam nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa. (CORSARO, 2005, p. 448).

118

Pensar na pesquisa por esse viés é compreender que as crianças têm capacidade não só para transformar, mas, sobretudo, para criar culturas. Na rede relacional dessa produção, as crianças compartilham, negociam, se expressam, o que nos propõe pensar cada vez mais em metodologias que possam ter o foco nessas manifestações expressivas, nos pontos de vista infantis, reveladores das singularidades dos modos de viver a infância por cada criança no interior da creche.

Demartini (2002, p. 5) diz que: “[...] é preciso levar em conta os diferentes tipos de criança e de infância.” A autora destaca que, em pesquisas



com crianças, é necessário considerar a pluralidade infantil, na medida em que as crianças não são iguais e, portanto, cada uma tem sua própria infância, seu modo específico de se comunicar, de viver suas experiências e de se relacionar com o mundo. As pesquisas precisam dar visibilidade às vozes das crianças e isso significa atentar para a posição que o adulto ocupa no momento do estudo. Outro fato que merece atenção é a transcrição pelo pesquisador dos relatos, de maneira que comporte não somente o que as crianças dizem, mas também o que não se expressa pela oralidade e o que essa “não fala” pode significar.

Para ilustrar as narrativas da “não fala”, recorremos novamente a Corsaro (2005, p. 453), que buscou, em uma de suas pesquisas em instituições destinadas a crianças pequenas, a aceitação no grupo pesquisado, primeiro, observando por dias e dias os meninos e meninas no parque da escola, para só, depois, começar uma interação mais direta. Quando o pesquisador teve a oportunidade de interagir com as crianças, esse movimento se deu com uma solitária criança que o olhava e timidamente lhe sorria. E é com essa aproximação e inserção que Corsaro afirmou ter conseguido inserir-se na cultura infantil, tal como requer a etnografia, de forma que “[...] não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela. Estava conseguindo. Participava!”

Como o tema das relações infância e sociedade, infância e escolarização, infância e discursos científicos é muito abrangente e complexo, neste texto não pretendemos generalizar o que não é uno, e sim, diverso – os modos das crianças de viver suas infâncias. Pretendemos, portanto, oferecer algumas reflexões. Queremos oferecer ao leitor uma breve narrativa sobre o rico conteúdo que temos encontrado nos registros do cotidiano vivido pelas crianças na rotina diária da creche.

Nossa concepção é que a infância é tempo e espaço social constituído a partir de experiências significativas entre crianças e adultos, crianças e sociedade, crianças e formas culturais. Assim, acreditamos que a criança não é mero objeto de estudo, não é indivíduo imaturo, incompleto, a socializar. Concebemos a criança como agente social, capaz de intervir no cotidiano,



envolver-se nos acontecimentos, expressar-se usando diferentes linguagens, manifestando seus pontos de vista, suas formas de ler e interpretar o mundo, seus sentimentos, desejos e ideias.

Quando pensamos no mundo das crianças e nas reinterpretações que elas fazem do cotidiano, somos desafiados a tentar compreender, se é que, como pesquisadores, damos conta disso, como crianças descubrem o mundo desde a mais tenra idade.

Conforme afirma Bachelard (1988, p. 97), as crianças têm abertura para o mundo, têm intuição do mundo, pois “[...] as raízes da grandeza do mundo mergulham em uma infância. O mundo começa para o homem, por uma revolução de alma que muitas vezes remonta a uma infância.”

Esse potencial sensível, criador, inovador das crianças, o poder que elas têm de lidar cotidianamente com o inusitado, lança desafios para as creches, pré-escolas e escolas. Portanto tal potencial demanda cotidianamente que algumas práticas e formas culturais que estigmatizaram a criança como imatura, incapaz, dependente, egocêntrica, ou seja, a criança prescrita como indivíduo que deveria ser, a criança “tipo ideal”, sejam reelaboradas, para que possamos potencializar suas singularidades e seus diferentes modos de viver suas infâncias nos espaços coletivos que configuram as instituições educativo-pedagógicas.

120

Cenas do cotidiano vivido na creche: visibilidade das interações entre crianças pequenas

O universo infantil, que não é descolado do mundo dos adultos, não é estático, nem simples. É complexo, é diverso, é dinâmico.

As crianças com as quais iniciamos aproximações no interior da creche, para, na sequência, podermos desenvolver metodologias mais efetivas de tê-las como agentes da pesquisa ora em tela, fazem parte de uma creche pública municipal da cidade de Florianópolis. Inaugurada na década de 1980, a creche atende 130 crianças de zero a cinco anos. Organiza o trabalho pedagógico atendendo às diretrizes e orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Nessa perspectiva, toma a brincadeira como eixo estruturante na organização do trabalho pedagógico. A instituição conta, atualmente, com um quadro profissional constituído por 34 funcionários,



dentre professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, direção, supervisão pedagógica, servente de serviços gerais e cozinheiras. Nesse cenário, há professoras que trabalham há mais de vinte anos na rede municipal, bem como professoras recém-formadas em cursos de Pedagogia.

Em se tratando da relação creche-famílias, a instituição tem encontrado estratégias de aproximação e consolidação com familiares, sobretudo, na organização de atividades culturais e pedagógicas, tais como sessões de curtas catarinenses, cafés pedagógicos, festa das famílias, dentre outras. 85% dos familiares matriculam seus filhos e filhas na creche em função da proximidade da residência. 93% dos familiares creditam à instituição mérito pelo trabalho realizado com as crianças, pois afirmam que a creche “cuida” bem de seus filhos e filhas.

As crianças são distribuídas em grupos etários por sala-referência, tendo cada um desses grupos uma professora e um auxiliar de sala. 98% das crianças ficam na creche em período integral e, ao longo do dia, desenvolvem brincadeiras auto-organizadas, realizam atividades motoras, plásticas, de linguagem verbal, musical, assim como participam de passeios, atividades artístico-culturais, projetos de trabalho, dentre outras. A rotina da creche segue horários rígidos, predeterminados, de forma que as crianças têm raras possibilidades de escolha no que concerne à organização e seleção das atividades.

Junto às crianças, nesse cenário complexo, nos arriscamos a tomar como fontes para análise seus desenhos, suas falas, suas brincadeiras, seus movimentos, suas pinturas e construções.

Percebemos que, no cotidiano institucional, as crianças buscam, em ações comunicativas, manifestar as interpretações e reinterpretções que fazem da convivência com os adultos e outras crianças, os quais, é certo, lhes servem de referência.

Manifestar-se por linguagens é uma capacidade humana que em muitas das crianças, transformadas precocemente em alunos, vem sendo esquecida nos espaços formais de educação, tanto nas creches, pré-escolas e escolas, o que nos suscita a pergunta: por onde andam as manifestações expressivas das crianças e também dos adultos nos espaços institucionais?

Para o texto ora em tela, selecionamos algumas cenas do cotidiano captadas por nossas lentes analíticas, registradas em áudio e notas de diário de campo, para apresentar ao leitor os modos como crianças vivenciam o



dia a dia na creche e, ao mesmo tempo, as formas que buscamos, como pesquisadoras, para criar aproximação, antes de iniciar efetivamente pesquisa assentada em metodologia que toma as crianças como agentes da pesquisa.

Neste texto, elas são identificadas pelo próprio nome, sem símbolos arbitrários que lhes atribuam o caráter de anonimato. Ressaltamos que essa decisão foi comunicada a elas e aos seus familiares, de que, quando utilizássemos o que fazíamos na creche, seus nomes seriam revelados para outras pessoas. Nos episódios que recortamos do diário de campo e dos registros de áudio, nos identificamos pelo modo como éramos chamadas no campo, "Ju", e usamos a inicial (P) para nos referir ao turno de fala da pesquisadora e à inicial do nome da criança em seu respectivo turno, fosse verbal ou expressivo-motor.

Numa das cenas do cotidiano de nossa pesquisa, deparamo-nos com o silêncio verbal, mas com a riqueza de outras expressividades escolhidas pelas crianças para atos de comunicação.

Cena 1: brincando sozinho

Diário de campo:

Gustavo é um menino de três anos. Reiteradamente no desdobramento da rotina diária, seja no espaço externo, na sala referência ou no parque, brinca sozinho. Quase não se comunica verbalmente com as outras crianças, mas aponta brinquedos, sorri, aproxima e troca brinquedos. As professoras geralmente dizem: 'Ele não brinca com os outros. Fica mais quieto e brinca sozinho'. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

No cotidiano da creche, as crianças utilizam variadas formas comunicativas para se expressar, haja vista que não só a linguagem verbal estabelece formas de comunicação. Os olhos, a postura corporal, as expressões faciais são manifestações expressivas tão importantes quanto a oralidade da criança. Para Wallon (1975), os estados afetivos encontram no tônus e na plástica gestual seu canal mais transparente de expressão, cuja linguagem ele chamou de "motricidade expressiva".

Gustavo, embora não interagisse muito com seus pares, nas relações sociais apresentava outras formas comunicativas, visto que a creche é o ambiente cotidiano, o lugar onde ele vive sua infância, tendo diante de si ato



sociocultural complexo: a construção e o reconhecimento de sua identidade na interação com os outros sociais, crianças e adultos. A brincadeira, na maioria das vezes, torna-se a ferramenta comunicacional por excelência de aproximação entre adulto e criança e também entre criança e criança.

Cena 2: A brincadeira como ferramenta de aproximação – o convite para brincar junto

Diário de campo:

Era uma manhã ensolarada de setembro. As crianças encontravam-se no parque da creche. Gustavo demonstrou interesse em brincar de motoca e carregar junto consigo a bola com a qual brincava antes. Em alguns momentos apenas nos observava, com olhar atento e carinhoso. Então resolvemos ensaiar uma aproximação para brincar, a qual foi bem-sucedida.

(P): Oi Gustavo! Como está a Kelly? (Kelly é a irmã que frequenta a creche).

(G): Sorri e dá uma volta com a motoca até o fim da calçada.

(P): Acompanho Gustavo e me aproximo novamente. Então pergunto: Você já me conhece né Gustavo? Sou a Ju. Sou amiga da Kelly também.

(G): Balança a cabeça, sorri e pára com a motoca. Segura a bola contra o peito.

(P): Posso brincar com você?

(G): Sorrindo, aponta a bola em minha direção, num gesto convidativo. Iniciamos então ação recíproca no ato de jogar bola. Gustavo emite sorrisos, dá pulos, corre atrás da bola... (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

A brincadeira aparece no senso comum como uma atividade natural para as crianças que estão nas instituições educativo-pedagógicas. O brinquedo, evidentemente, está presente na vida das crianças, seja em casa, na rua, na creche. Embora seja considerada uma atividade prazerosa, a brincadeira exige da criança atividade de reinterpretação ativa, pois o brinquedo, como artefato cultural, e a brincadeira, como atividade simbólica, exigem não apenas capacidade de síntese, de representação e ressignificação do mundo dos adultos, mas também do universo infantil.



A interação descrita na cena 2, que pode parecer ao leitor banal ou natural, dependendo de sua perspectiva, é, em síntese, a expressão do selo de confiança e reciprocidade que as crianças necessitam para se sentir apoiadas em suas iniciativas e em suas escolhas.

As crianças, no interior da creche interagem entre si, encontrando sentidos e significados em suas ações e estabelecendo vínculos afetivos. Muitas vezes, a rotina diária da creche exige que as crianças façam as mesmas coisas ao mesmo tempo, idealizando os comportamentos, obscurecendo as possibilidades interativas de conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade e as singularidades dos modos de ser criança na creche.

Nesse contexto, a relação entre as crianças, em boa parte dos episódios por nós observados e analisados, nesta primeira parte da pesquisa em andamento, revela a necessidade de mais sensibilidade e aceitação dessas formas de comunicação. A próxima cena retrata episódio em que a interação criança-criança é eivada de conteúdos criados por elas próprias acerca da interpretação que fazem do mundo dos adultos.

124

Cena 3: Como as crianças sabem a respeito da estrutura social

Diário de campo:

Davi e Bruno são crianças de um mesmo agrupamento etário, cuja referência de idade é quatro anos. Davi é muito comunicativo no uso da linguagem verbal. Tem amplo e rico vocabulário; se expressa oralmente com desenvoltura. No episódio ora em tela, Davi conduz uma brincadeira em que os dois encontraram um teclado de computador dentro da caixa de brinquedos do parque, a partir da qual os dois desenvolvem o seguinte diálogo:

(B) Ei! É um "putador".

Davi corre até uma cadeira que estava próxima à porta do hall de entrada da creche. Pega a cadeira e volta a se aproximar de Bruno que está com o teclado sobre o colo, sentado na calçada. Davi põe a cadeira sobre a calçada e diz para Bruno:

(D) Bota aqui ó (e indica com gestos que o teclado deve ser apoiado sobre a cadeira). Bruno aceita a indicação e assim o faz. Davi então diz:

(D) Primeiro eu, depois tu, tá bom? E então, executa movimentos manuais que representam a digitação. Volta-se a Bruno e diz:



(D) Eu sou um especialista. Porque para escrever no computador tem que ser especialista.

(P) Pergunto aos dois o que eles estão fazendo. Davi então responde:

(D) A gente "tamo" escrevendo e-mail.

(P) É mesmo? Para quem?

(B) Pro lobo. Ei, Ju, tu faz 'pa nós'?

Então iniciamos nossa correspondência eletrônica para enviar um recado para o seu Lobo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Percebemos, nessa e em outras cenas, que as crianças encontram possibilidades de se comunicar no interior da creche. Elas falam, dançam, cantam, modelam, pintam, desenharam, recortam, colam, choram. Ora apenas olham, sorriem. Ora preferem ficar em silêncio. Muitas vezes, essas formas de comunicação não são atendidas pela falta de sensibilidade que ainda impera nas instituições educativo-pedagógicas, pois os adultos professores ainda vivem em função de outro tempo – não o tempo das interações e do percurso formativo das crianças, mas o tempo dos rituais, o tempo do relógio, o tempo da atividade em si.

É nesse aspecto que a importância da escuta sensível se faz presente em nossa aproximação no interior da creche, para, em sequência, desenvolvermos metodologia que tome também as crianças como protagonistas da pesquisa. Ouvir o que elas têm a dizer não somente abre espaço para que elas expressem suas emoções, seus saberes, suas ideias, pontos de vista, culturas. Auxilia também a refletir sobre como temos feito pesquisa sobre as crianças, com elas e também até que ponto e em que medida as reflexões advindas desses estudos têm contribuído, efetivamente, para qualificar o trabalho pedagógico em instituições que cuidam de crianças pequenas e as educam.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1990, p. 135).



A escuta sensível é algo ainda a ser alcançado. Nossa herança moderna de adultocentrismo na organização do trabalho pedagógico, na posição de um professor que tudo sabe em relação com crianças que nada sabem, aparece como forma relacional preponderante no contexto investigado. Prestar atenção às pistas que as crianças apresentam demanda perceber outros laços de interlocução, outros estilos de interação.

Cena 4: "Um pouco grande, um pouco pequena"

Diário de campo:

Logo que nos viu com câmera fotográfica e gravador Gabrieli procurou saber o que fazíamos ali e por que estávamos com aquelas coisas. Com muita desenvoltura na oralidade, Gabrieli estabeleceu conosco diálogo verbal curioso, enredado por suas peripécias vividas na creche e sua história familiar de mudança de endereço. Depois de muito conversar, o desejo expresso no seu rosto era nítido – queria manipular a máquina fotográfica.

(G): Ju, eu posso usar isso? (a máquina).

(P): O que você quer fazer?

(G): Passar foto.

(P): Ah, você quer tirar fotos, é isso?

(G): Aham, eu sei, eu já sou grande.

(P): Por que você é grande?

(G): Eu sou um pouco grande e um pouco pequena.

(P): Como é isso? Ser um pouco grande e um pouco pequena?

(G): Pequena pra vir na creche e grande pra passar foto.

(P): É mesmo?

(G): Me dá vai.

Então lhe empresto a câmera e lhe mostro como manusear para tirar fotos.

Depois de clicar, clicar, clicar, Gabrieli nos diz:

(G): Vou pedir uma pro meu pai.

(P): O papai tem máquina fotográfica?

(G): Tem, a manica do celular. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).



A escuta parece ser o caminho a trilhar, pois marca o diálogo não somente como forma de a criança expressar seus sentimentos, seus saberes, mas também de organizar suas ideias a partir da e pela linguagem, seja ela verbal, gestual ou simbólica. Além disso, o diálogo pressupõe o outro na relação que pode trazer informações e perspectivas que auxiliem o adulto a compreender melhor os saberes e culturas das crianças.

É na apropriação das práticas culturais dos adultos que as crianças criam suas interpretações próprias. É nesse jogo de relações que a criança se constitui agente social de uma dada sociedade, nas suas condições materiais de existência. É esse o desafio que se coloca para quem se dispõe a pesquisar imagens, sons, cheiros, ações, sonhos, vozes, silêncios do ser criança numa estrutura de cidade e creche – conhecer as crianças como elas efetivamente são, seus modos de ser, agir, sentir e pensar, alicerçados nos movimentos complexos e contraditórios de ora ser grande, ora ser pequeno, mesmo quando somos adultos ou crianças.

Considerações finais

A criança não deixa de ser criança quando entra na creche. O adulto não deixa de ser adulto quando se torna professor e/ou pesquisador.

Como a pesquisa com crianças pode contribuir para a revisão das práticas culturais e pedagógicas? O estudo ora em tela, em andamento, nos aponta em direção a uma escuta sensível, atenta às diferentes vozes, tonalidades, formas, expressões, simbologias utilizadas pelas crianças para se tornar visíveis como agentes sociais. Dar visibilidade e voz às crianças no interior das instituições pode promover a consolidação de um direito que lhes é assegurado em lei: o direito à participação, tão nebuloso, tão negado nas relações sociais de modo geral e nas relações pedagógicas em particular.

É preciso garantir à criança seu estatuto de autora, de agente. As crianças têm necessidade de expressar seus mundos e necessitam de quem as escute e compreenda suas singularidades, sem infantilizá-las, sem menosprezá-las, sem tratá-las em grau de inferioridade, sem considerá-las em perspectivas românticas. Necessitamos ver a criança por inteiro e historicamente situada, tanto pedagógica quanto metodologicamente nas pesquisas que buscam conhecer as infâncias e as crianças na relação com a sociedade.



Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2005.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CORSARO, William A. **The sociology of childhood. Thousand Oaks**. Pine Forge Press: 1997.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/ago. 2005.
- DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. p. 161-179, 2005. Periodicidade quadrimestral.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 13 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).
- DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 20 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).
- DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 26 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).
- DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 4 out. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GIMENO-SACRISTÀN, José. **El alumno como invención**. Madri: Morata, 2003.



_____. **Educar e conviver na cultura global**. Edições Asa: São Paulo, 2003.

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

QVORTRUP, Jens. **Childhood matters**: social theory practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/ Núcleo de publicações, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade: In: DORNELLES, Leni. Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias na infância**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana CERIZARA, ANA BEATRIZ. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Ed., 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e cidadania activa das crianças**. CICE 20-22 Maio, 2004, Polónia. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%3o%20Tem%20tica/02.%20Inf%2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Profa. Dra. Julice Dias

Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC

Departamento de Pedagogia

Grupo de Estudos em Educação Infantil

E-mail | julice.dias@hotmail.com

Doutoranda Luciana Mara Espíndola Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC

Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | Santa

Catarina



Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação
E-mail| luciana_espin@hotmail.com

Recebido 18 jul. 2013

Aceito 25 ago. 2013