‘CIVILIZAR A INFÂNCIA’: RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NO ESPAÇO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana Maria Ferreira[1]
Magda Sarat[2]

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que buscou analisar e discutir as problemáticas das relações de poder geradas no interior de um centro de educação infantil no município de Dourados/MS, enfocando os espaços de participação de crianças e adultos nas práticas educativas. Para tanto, realizamos um estudo de caso com inspiração etnográfica durante o período de seis meses no interior de uma instituição em sala de crianças de 3 a 4 anos. Os dados foram obtidos a partir das filmagens, fotografias, registros de voz e diário de campo. Para a análise, elegemos colocar em evidência — a partir da perspectiva das crianças e dos adultos —, os aspectos mais recorrentes nas falas e interlocuções dos pequenos em relação às ações cotidianas. Consideramos que a criança e a infância devem ser tomadas como foco principal nas reflexões acerca da ação pedagógica cotidiana que a envolve. Tais aspectos precisam estar pautados em suas vozes e manifestações, respeitando suas especificidades, maneiras de ver, pensar e sentir o mundo.
Palavras chave: Crianças; Infâncias; Práticas educativas.

'CIVILIZAR LA INFANCIA': RELACIONES ENTRE ADULTOS Y NIÑOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN: En este trabajo se presenta parte de una investigación realizada, que trató de examinar y discutir el tema de las relaciones de poder generadas dentro de un centro de educación de la primera infancia en la ciudad de Dourados / MS, centrándose en las áreas de participación de niños y adultos en las prácticas educativas. Se realizó un estudio de tipo etnográfico durante un período de seis meses en una institución, en salas donde concurren niños de 3 y 4 años. Los datos se obtuvieron a partir de imágenes, fotografías, grabaciones de voz y el diario de campo. Para el análisis, destacamos - desde la perspectiva de los niños y los adultos - los aspectos más recurrentes en los discursos y los diálogos de los pequeños en relación con las acciones cotidianas. Creemos que el niño y su infancia deben ser tomados como el foco principal de las reflexiones sobre la acción pedagógica en su entorno diario. Estos aspectos deben ser guiados en sus voces y expresiones, respetando sus especificidades, formas de ver, pensar y sentir el mundo.
Palabras clave: Niños, niñez, las prácticas educativas.

[1] Mestre em educação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação Básica. EMAIL: eliana.anaeli@gmail.com
[2] Professora, doutora, do PPGEdu/FAED/UFGD. Coordenadora de pesquisa da linha História da Educação, Memória e Sociedade e do grupo Educação e Processo Civilizador. EMAIL: magdasaratufgd@hotmail.com

'CIVILIZE CHILDREN': RELATIONSHIPS BETWEEN ADULTS AND CHILDREN IN THE PEDAGOGICAL SPACE CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article presents a section of a Master's degree research that sought to analyze and discuss the problematic of the power relations generated within an early childhood education center in Dourados/MS, focusing the participation spaces of children and adults in the educational practices. Thus, we realized a case study with ethnographic inspiration during the period of six months within an institution in a class of children aged from 3 to 4. The data were obtained by means of video recordings, photographs, audio recordings and field diary. For the analysis, we elected to put in evidence - considering the perspective of children and adults - the most recurrent aspects in the speeches and interlocutions in relation to the small daily actions. We considered that children and infancy must be taken as the main focus in the reflections about the daily pedagogic action that is involved. Such aspects need to be guided by their voices and manifestations, respecting their specificities, points of view, way of thinking and feeling the world.
Keywords: children; childhood; educational practices.

APRESENTANDO A PESQUISA

As crianças e infâncias são diversas, singulares e estão presentes nas múltiplas relações travadas no cotidiano, fazendo parte de diferentes configurações, que vão sendo tecidas ao longo do processo da formação social. Neste sentido, a educação de crianças e adultos é concebida de inúmeras maneiras; interessa-nos diretamente as relações entre tais indivíduos vividas e experimentadas cotidianamente, no interior de uma instituição pública e educativa voltada para a infância.

Isto posto, apresentamos, neste artigo, recortes de uma pesquisa de mestrado concluída[3], que procurou refletir acerca da problemática da relação de poder gerada e vivida no interior de um centro de educação infantil, no município de Dourados/MS, no tocante aos espaços de participação das crianças e dos adultos nas práticas educativas. Procuramos realizar uma investigação qualitativa com enfoque etnográfico, em forma de estudo de caso, acreditando que tal perspectiva "trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes" (MINAYO, 2007, p.21), presentes na experiência do sujeito e no espaço vivido por ele.

Tal perspectiva de estudo de caso procura abordar aspectos que detectam novos elementos, à medida que surgem questões e respostas na trajetória da pesquisa. Segundo proposto por Ludke e André (1986, p.18-19), "para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas". Nesse caso, optamos por realizar o estudo em uma instituição educativa para crianças, considerada o 'nosso' lugar.

Esse 'nosso' lugar foi um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) com 14 crianças, em idades de 03 a 04 anos, no período de fevereiro a setembro de 2011. Os critérios considerados na escolha da turma foram caracterizados por gênero, comportamento, linguagem e expressividade observadas nos grupos. Procuramos à guisa do rigor metodológico, utilizar nomes fictícios para sujeitos e instituição, no intuito de preservar a identificação dos mesmos, pois em linhas gerais, tais espaços seguem os mesmos modelos de instituição infantil presentes todo o país.

[3]Pesquisa de Mestrado intitulada "Você Parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas", sob orientação da professora Dra. Magda Sarat, defendida no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFGD em 2012.

APRESENTANDO CONTRIBUIÇÕES DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Como já posto, a criança e a infância fazem parte de diferentes espaços sociais; portanto, a educação de crianças e adultos é concebida de diversas maneiras. Cada grupo com sua cultura prescreve modelos de civilidade e regras a serem seguidas em diferentes percursos, tanto nas práticas da vida cotidiana, como nos modelos institucionais presente nas relações sociais, caracterizando o grupo e seus processos civilizatórios. Compreendemos o conceito de civilização à luz das teorias de Norbert Elias ao apontar que este

> Refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos (ELIAS, 1990, p. 23).

Portanto, a abrangência do conceito inclui as relações travadas na vida cotidiana entre adultos e crianças, incluindo inúmeros aspectos, entre eles também a linguagem, perspectiva também relevante na obra de Elias, mas que para o momento não nos deteremos. Conforme Elias aponta, embora a linguagem seja uma marca característica do próprio grupo, é sempre possível atribuir-lhe diferentes e novos significados. É, pois, este o exercício de leitura e reflexão que fazemos ao atribuir novos sentidos e significados, para compreender e analisar as inúmeras manifestações de linguagem e expressão das crianças pequenas, os sujeitos desta investigação.

Deste modo, retornando à contribuição de Elias, tratamos o conceito de civilização, considerando modos como os seres humanos estabelecem relações com o mundo, assim, "o que muda no curso do processo que denominamos de história são as relações mútuas, as configurações de pessoa e a modelação que o indivíduo sofre através dela" (ELIAS, 1990, p. 231). A criança é parte desta história, no momento que os conceitos sobre sua existência social mudam ao longo dos tempos e da história.

Portanto, como parte de um contexto de transformação, a trajetória do conceito de constituição da infância — como período construído social e historicamente — ocorre de forma processual em todos os grupos de indivíduos que compõem a tessitura social. De modo que, neste conjunto de indivíduos que compõem o que Elias chama de *Sociedade dos Indivíduos*, as relações são estabelecidas em todos os âmbitos em cadeias de dependência e interdependência. Sobre a questão, inspirado em Elias, (GEBARA, 2005, p. 112) afirma que

> O homem, além das relações de produção vive em cadeias de interdependência, isto é, aproximando-se de outros homens através de laços

> que se articulam de maneira diversificada. Essencialmente Elias trabalha com padrões de interdependência em processos de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade.

Tais relações de poder, dependência e interdependência, estão presentes cotidianamente, constantemente, em um processo de transformação, permeadas pelas 'cadeias' de significação que cercam a constituição do processo social. Neste aspecto, chamada de sociedade dos indivíduos que procura construir códigos e regras de regulação e controle social apontando período de longa duração.

Neste contexto de mudanças que se estabelecem no interior das relações estabelecidas entre os grupos, no caso deste trabalho, entre indivíduos criança e adultos, destacaremos as relações de poder presentes nas configurações. Para Elias, o conceito de configuração pode ser compreendido como uma rede inevitável de relações que se estabelecem entre indivíduos e "constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos, tais como a família, escolas, estratos sociais ou estados" (ELIAS, 1980, p. 15). Para Gebara, a tarefa da Sociologia é propor uma compreensão desses processos nos quais, ao viver em interdependência em diferentes e variadas formas, se constituem e se estabelecem as configurações e os grupos, pois "é justamente a constituição das figurações nas quais se estabelecem múltiplas interdependências, que modela e envolve o viver em sociedade." (GEBARA, 2005, p. 112).

Deste modo, podemos dizer que as crianças são um grupo de seres humanos interdependentes, pertencentes a uma categoria da sociedade, moldados por figurações sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos à medida que vão se estabelecendo os laços de convivência social em todos os espaços em que ela está presente. No entanto, é possível perceber historicamente que, neste universo social no qual sempre o ser humano adulto prevaleceu e exerceu mais poder na relação de dependência e interdependência, as crianças passaram por longos períodos de (in)visibilização, ou inexistência social. Tais reflexões estão sendo recuperadas à medida que cresce os estudos que permitem compreender a infância.

Sobre a questão, temos algumas contribuições de Elias, embora seu principal interesse seja compreender as relações sociais entre indivíduos e grupos, independente da faixa etária. Ele aponta a importância de alguns elementos na constituição social da infância, a percepção de dependência da criança em relação aos outros membros do grupo e confere importância a aspectos como a linguagem e a fala articulada, como elementos que diferem os seres humanos de outros grupos de animais. Assim, apresenta a relevância deste elemento no aprendizado do

indivíduo e sua presença na relação de poder entre pessoas mais velhas e mais novas no mesmo grupo. Para Elias,

> Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p. 27).

Antes mesmo do nascimento, a criança faz parte de um grupo social, de uma rede de configurações já estabelecidas nos diferentes grupos em que ela participará: família, escola, clube, igreja, instituição educativa, enfim. Tais relações, previamente estabelecidas entre crianças e adultos, têm espaços de poder e embates, caracterizadas por espaços individuais e coletivos. Portanto, dentro de um mesmo grupo ainda que os indivíduos gozem de uma individualização que marca sua trajetória, podemos dizer que estão constantemente imersos na multiplicidade e na diversidade que caracteriza a cultura e as vivências sociais. Nesse aspecto, temos as diferentes linguagens que caracterizam a educação das crianças dentro do seu grupo.

Pensar na linguagem que a criança aprende e que é repassada pelos seus pares parece algo simples e necessário na aprendizagem do humano. No entanto, a pesquisa com crianças pequenas nos aponta as condições de intensa complexidade deste processo, à medida que nós adultos temos pouco conhecimento da linguagem individual e interna que caracteriza os pequenos e sua linguagem específica. Assim, exemplos como o choro, os gestos, o balbucio, as primeiras expressões da linguagem falada, trazem em si uma dificuldade para adultos que convivem e trabalham com crianças, no sentido de interpretar tais códigos à luz dos significados previamente atribuídos pelo grupo. Neste contexto, podemos incluir modos, regras, padrões de comportamentos esperados, normas de controle e autocontrole, que já estão presentes no grupo, e ela (criança) para se inserir precisa aprender no processo educativo.

> Os seres humanos não só podem, mas também devemos aprender com outras formas pré-existentes de linguagens de uma sociedade específica. Eles devem aprendê-las não só para se comunicar com os outros, mas também para se tornarem indivíduos totalmente funcionais (ELIAS, 2009, p. 27).

A aprendizagem inquirida por Elias (2009) abre espaço para discussões sobre algumas formas de linguagens que existem em grupos exclusivos, neste caso, as crianças. Aprender com elas implica que as comunicações estabelecidas podem orientar para um melhor

desempenho das nossas atividades, levando-nos a compreender e aperfeiçoar as experiências vividas pelas crianças e adultos. Pois, como nos apropriamos de tais linguagens, mesmo sem perceber, vamos incorporando e disseminando padrões de conduta e delimitando os espaços de participação.

Tais ações de apropriação se dão no sentido de construir processos de civilização das condutas que serão marcados por controle e autocontrole das emoções, pelo estabelecimento de um sistema de coação e autocoação do comportamento infantil nas relações cotidianas e nas práticas educativas. Esses procedimentos, inconscientes ou conscientes, terão o intuito de constituir um rol de ações socialmente aceitáveis dentro de padrões já definidos. Portanto, a necessidade de construir uma internalização de tais padrões é fundamental no processo de aprendizagem da criança para atender as demandas do seu grupo específico. Neste caso, a educação é essencial tornando-se um processo fundante, percebida como processo de civilização dos modos de ser humano, ou tornar-se humano. Apoiada em Elias, Sarat (2011) reafirma o compromisso da educação dos pequenos, ao dizer que

> Seria o tempo de civilizar o/a menino/a, pensando a civilização como um processo que tem suas direções definidas pelos grupos sociais; no caso das crianças, em estreita ligação com o que podemos chamar de uma relação de poder geracional, se considerarmos que as crianças são cotidianamente expostas a experiências com indivíduos "mais velhos e mais poderosos", que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente, a partir dos modelos de comportamento do seu grupo (SARAT, 2011, p. 21).

Tais reflexões, desde a educação infantil, implicam identificar e compreender os processos de internalização dos padrões de comportamentos, a formação dos indivíduos pequeninos e a participação de adultos e crianças neste processo. Portanto, seguimos com a discussão acerca do que chamamos de participação da criança em sua própria educação, considerando para isso os adultos ou indivíduos mais velhos que potencialmente têm maior espaço na relação de poder e estão envolvidos nesse processo.

O conceito de participação é muito complexo e está diretamente relacionado à autonomia na formação da criança, principalmente quando se faz presente como elemento que potencializa a alteridade, oferecendo significados e sentidos para a constituição de suas ações. Neste contexto, é urgente a construção de uma Pedagogia voltada aos interesses da infância, como um campo de reflexão/ação que olhe atentamente para a educação da criança pequena como interlocutora, com todas e quaisquer situações educativas na qual ela está inserida, incluindo desde a organização das práticas até as estruturas implícitas no seu cotidiano (ROCHA, 2001).

Tal Pedagogia elege e revela a criança como portadora de competência participativa, oriunda de concepções pedagógicas diversas, pautadas, não somente na Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, mas também nos conceitos da Antropologia, da Filosofia, da História, da Sociologia entre outras ciências. Este arcabouço teórico permitirá um conjunto de saberes que serão construídos na ação cotidiana situada em articulação com as concepções teóricas, crenças, valores e conhecimentos do grupo social, determinando a organização pedagógica dos profissionais que lidam direta e indiretamente com as crianças.

Portanto, a proposta de uma Pedagogia da Infância, que atenda aos interesses de crianças e adultos nas práticas cotidianas deve ser objeto de preocupação do adulto profissional que atende nas instituições de educação infantil. Para esse adulto, as investigações apontam perspectivas da ação e sugere que "ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Neste contexto de reflexão, o processo de construção da Pedagogia da Infância está fundamentada nos pilares da reflexão e da participação compartilhada entre crianças, adultos, familiares e comunidade, colocando em discussão crenças, valores, saberes e práticas, e seu caráter dinâmico, gerando questionamentos, revisões e transformações no espaço pedagógico.

O que poderíamos chamar de constituição do diálogo nas interações e relações de crianças e adultos está presente quando se busca um contexto pedagógico de participação, criação de espaços e de tempos pedagógicos. Considerando a participação, podemos perceber no contexto físico — espaço, arquitetura, materiais[4] — se o lugar possibilita a construção de um ambiente pedagógico, e, em que medida, ele oferece e garante essa relação de interdependência entre os indivíduos que circulam nesse lugar. Um espaço com intencionalidades de ambos os lados, no caso do adulto docente, é necessário criar espaços com intencionalidade educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Ou seja, a organização do contexto físico e social é determinante para a elaboração do espaço pedagógico participativo permitindo, assim, a interdependência em diferentes contextos dos processos de aprendizagem recíprocos. A partir deste momento, seguimos pelos fragmentos da pesquisa de campo que produziu este material diverso de aprendizagem entre adultos e crianças.

CONTRIBUIÇÕES DO COTIDIANO OBSERVADO

[4] Por materiais entendemos brinquedos, móveis, livro de literatura infantil, música, dança etc.

Se considerarmos que as crianças estão num processo em que precisam tocar, amassar, rasgar, experimentar, pular, brincar, rir, chorar, cair, enfim, podemos dizer que elas precisam de espaços para desenvolver e participar da sua formação. Portanto, há de se considerar a complexidade das relações travadas entre adultos e crianças, que no contexto da Educação Infantil tem características de uma convivência pautada por processos de aprendizagem, no qual cada segmento está em uma direção com linguagens diversas, mas que deverão ser interpretadas para uma convivência mútua. De um lado, o adulto educador/professor e do outro, a criança pequena/aluno[5], indivíduos que relacionam cotidianamente em situações de aprendizagem recíproca.

Neste contexto, falamos do lugar de pesquisadora à medida que nos inserimos em um espaço institucional por meses a fio, observando e convivendo cotidianamente com crianças e adultos. No entanto, optamos por apresentar o lugar da criança e o que foi possível captar — na nossa percepção — sobre os momentos vividos e as situações experimentadas. Tais momentos poderiam chamar: *ser alguém na instituição e ser alguém para...* Pois observamos que tais conceitos como de ser e do fazer sempre estava associado a uma perspectiva para o outro.

Desse modo, realizar um trabalho "bonito", "caprichado" e com "carinho", constituía o discurso de professores e assistentes, pois o intuito era que o trabalho fosse apresentado a outras pessoas, como os pais, os colegas da sala ou da instituição. Tal aspecto também aparece reproduzido na fala das crianças, indicando que as práticas pedagógicas cotidianas, o fazer educativo e intencional com as crianças acabavam desconsiderando, em muitos momentos, a finalidade, o objetivo, o contexto, a experiência em si e o prazer ou desprazer de realizar tal tarefa.

Nesse sentido, podemos dizer que havia uma predominância do direcionamento do adulto em detrimento da participação e do lugar da criança, indicando o predomínio de determinados aspectos na formação dos indivíduos. Sobre a questão, Paulo Salles Oliveira (1999, p. 50) escreve que "o predomínio avassalador de relações sociais de mercado parece só ter olhos para o valor de uso quando ele é produzido para os outros, ou seja, quando já é valor-de-troca", o que se mostra também nas relações observadas. Para exemplificar apresentamos algumas notas do nosso diário de campo.

[5] Na Educação Infantil tal discussão é contundente e mesmo que não estejamos tratando neste artigo, acompanhamos a reflexão teórica, e apontamos autores como VEIGA (1994); MARCÍLIO (1998); FARIA e MELLO (2005); SOUZA (2007) e ROCHA (2001; 2008) entre outros que apontam o caráter da relação adulto criança e não aluno professor.

> Estamos na sala, logo após o café da manhã. A professora Jane indaga às crianças sobre a música que deveriam cantar. Enzo: 'Tia, tem que ligar a música'. A professora fala que primeiro é sem ligar a música. **Bruno diz: 'Pintinho amarelinho'. A professora fazendo o gesto com as mãos diz: 'Todo mundo fazendo a casinha**. **Aquilo lá** (se referindo ao gravador de voz) **vai gravar vocês cantando**, então tem que cantar uma música bem bonita, tá?' (Diário de campo 28/02/11, grifos nossos).
> Outra coisa, fazer as atividades com carinho e atenção, lembra que a professora falou, que na hora de pintar tem gente que tá fazendo assim, ó... (faz gestos na mesa) riscando as folhas... pode riscar?' Renan participa: 'E daí rasgar?'. Professora: 'Pode rasgar?'. Algumas crianças respondem em coro que não. Renan responde num tom baixo: 'Não pode rasgar (balançando a cabeça), num pode, né?'. Professora: 'Se não vai ficar feio... pintar devagarzinho... prá ficar bonito. Essas atividades aqui, vocês tem que fazer com carinho. Por quê? (ela mesma responde). Porque depois vocês vão levar para casa pra mamãe, pro papai ver as atividades de vocês. Se vocês estragarem, pintarem de qualquer jeito, fazer de qualquer jeito, como é que o papai e a mamãe vai ver?... as atividades bonitas que vocês fizeram, não é verdade?...né? Se pintar tudo feio de qualquer jeito, o papai e a mamãe vão ver que feio, não é verdade? (Diário de campo, 10/03/11).

Neste episódio, observamos uma perspectiva adultocêntrica em evidência, pois em primeiro plano a professora pergunta a opinião da criança demonstrando um suposto interesse em ouvir suas intervenções. Porém, não é o que aparece quando determina a forma como será encaminhada a atividade de música. No momento seguinte, o adulto/professora não acata o pedido da criança de cantar com o som/aparelho, pois previamente havia sido resolvido que seria gravado. Ou seja, a participação da criança na escolha e na execução da atividade ocorreu conforme a professora sugeriu e encaminhou. Outro aspecto que se percebe no momento em que o adulto sugere, com certo nível de imposição, que a ação da criança deve ser no sentido de fazer bonito, ora porque vai ser gravado, ora para ser mostrado aos outros. Esta perspectiva de sempre estimular com ameaças de que é preciso fazer para mostrar aos pais ou a outros adultos está presente em outro episódio verificado.

> As crianças estão colorindo as máscaras para a *festa* de carnaval. Marcos está em pé escolhendo as canetas coloridas. A assistente Alice olha para eles e num tom de incentivo diz às crianças: 'Vamos pintar as máscaras, enfeitar as máscaras para ficar bonita'. Sandro pergunta: 'É para mamãe?' Assistente: 'Depois você vai mostrar para mamãe' (Diário de campo, 01/0311).

Este aspecto da valorização do resultado expõe um modelo de produção, no qual o que vai ser mostrado ao outro, é sempre o mais importante. As crianças todo o tempo já perguntam se é para os pais, como na fala de Sandro, é possível perceber a legitimação desse modelo, e a criança reproduz o que ouve cotidianamente dos adultos.

Na investigação, outro aspecto que diz respeito à importância dada ao outro nas relações pode ser em determinados feitios chamado da constituição das posições de poder no grupo, ou seja, — *ser alguém, ou de ter algo* diferente naquele espaço é importante para conferir poder. Em diferentes situações, observamos que as crianças que tinham ou se apropriavam de determinados objetos, figuras, brinquedos semelhantes ou diferentes dos demais, eram valorizadas no grupo e tornavam-se pares nas disputas dentro do espaço.

Nas configurações de crianças, podemos citar algumas situações observadas, como por exemplo, sentar-se em determinadas cadeiras ou comer em determinados pratos que, por razões e códigos presentes somente dentro do próprio grupo de crianças, conferiam prestígio para quem conseguisse. Havia cadeiras de madeira que eram escolhidas dentre esses códigos bem como uns pratos de 'rodinhas' (pratos que tinham um desenho e formato que as crianças, entre elas, convencionaram chamar de "pratos de rodinha").

Ao observar esses movimentos, começamos nossas indagações no intuito de compreender quais critérios de diferenciação e disputa as crianças elegiam e criavam entre elas. Por que determinados objetos eram mais valorizados que outros. Alguns objetos eram motivos de disputa e sempre saía favorecido na disputa quem conseguia ficar com eles. Em geral, os 'ganhadores' eram aqueles com maior capacidade de liderança e força na relação de poder, que identificava tais objetos como seu, tomavam posse ou eram identificados como seus donos. Nesse contexto, todos que quisessem pertencer ao grupo deveriam acompanhar.

Interessante perceber as manifestações de poder entre crianças tão pequenas. Assim, eles passavam de uma posição qualquer, às vezes obscura dentro do grupo para uma posição de *ser alguém* naquele espaço, pelo fato de ter algo diferente ou estar de acordo com o código de valoração dos objetos que circulavam dentro do grupo.

> As interações sociais que se processam no âmbito das culturas lúdicas infantis são, portanto, recursos fundamentais para a expressão de uma ordem social instituinte, reconhecida e partilhada pelos diferentes membros do grupo. É nessa interação que podemos observar a emergência de papéis, estatutos e posições sociais, flexíveis e estáveis, que permeiam a constituição identitária dos que dela participam, restringindo ou potencializando suas ações (SALGADO, 2010, p. 4).

Tais interações sociais como sendo parte dessa cultura lúdica, própria das crianças são fundamentais e condicionam a participação destas no interior de seu grupo e de suas culturas. Nessas interações, identificamos a oscilação de papéis sociais, a criação ou a ampliação de culturas infantis, a expressão das diferenças e/ou semelhanças entre as crianças, e principalmente, uma diversidade de situações que, embora pareçam réplicas das relações entre

os adultos, pode-se dizer que têm uma lógica própria que precisa ser compreendida pelo adulto que convive e interage com estas crianças.

Entre inúmeros aspectos observados nas crianças destacaremos mais o que refere-se à reprodução das ações e atitudes dos adultos, pois embora tratadas como modelos, nos quais estaria presente uma tentativa de perceber a criança como igual ou aproximar-se dela, em geral tais ações estão permeadas pela percepção do adulto. São atitudes prescritivas, alimentadas por uma concepção de formação das quais as crianças se apropriam, repetem nas suas próprias falas, ou imitam nas formas do fazer pedagógico.

Assim, mesmo que elas tentem formas de burlar as regras criando espaços de fuga do olhar adulto ou tendo atitudes de "resistência" — por exemplo, ao brincar embaixo das mesas como percebemos em muitos momentos da pesquisa —, tais práticas podem ser estratégias na tentativa de deslocar o poder da professora. O adulto, por sua vez, percebe tal atitude não como espaço de autonomia e independência da criança, mas como um desrespeito às regras que foram previamente impostas por ele. Portanto, o que chamamos de espaços de participação nascem de forma limitada, e vai se constituindo aos poucos em meio às atitudes de adultos e crianças em contato mútuo. Abaixo um fragmento do diário de campo ilustra um pouco desta situação.

> A professora Jane fala sobre a atividade que irão fazer e, enquanto distribui os potes de lápis de cor, destaca que deverão pintar somente as abelhinhas. Bruno, ao pegar a folha de atividade começa a desenhar. A professora vê e pergunta: '**Eu mandei desenhar, Bruno? Eu mandei pintar a borboleta.** Aqui é para colocar a mão de vocês com a tinta' — mostrando com o dedo a parte em branco do papel. Bruno somente olha, enquanto isso, a professora organiza as tintas e diz que vai até a sala para buscar tinta. Marcos desenha o molde da sua mão, brinca com a folha como se fosse avião, retoma com Ana Clara, Bárbara e Mariana (que estão sentadas próximas a ele) a brincadeira que se iniciou quando estavam dentro da sala, antes de virem para o pátio. Marcos diz: 'Papai está trabalhando... deixa o papai trabalhar' — enquanto pinta o desenho e distribui as funções das crianças: 'Você é o irmão dela... não é que você é irmão?' — apontando para Ana Clara. Renan mais à frente desafia Enzo dizendo: 'Oh! Vou pegar pela boca, oh!'— e pega o lápis com a boca. Enquanto Enzo aponta o lápis para Renan como se fosse uma arminha e diz: 'Pow! Pow!'. Aline, Carina e Bruno, cantam a música: 'Eu vi um sapo... na beira do rio... de barriga verde... sentindo frio...' (no final quase todas as crianças estão cantando a música) **todas as ações brincantes são realizadas quase que simultaneamente**. Logo que a professora volta com os potes de tintas, ela pergunta quem terminou. As crianças respondem quase com unanimidade que terminaram, para então iniciar a pintura de suas mãos e carimbar no papel. A professora, com uma escova de dente pinta as mãos das crianças — que sorriem — e ela mesma coloca a mão da criança no papel, imprime e envolve as mãos das crianças com papel higiênico. As crianças sorriem ao sentirem o toque da escova nas mãos. Algumas observam com curiosidade e esperam pela sua vez, outras brincam com as

> folhas, conversam entre elas, saem do banco (Diário de campo, 07/04/2011, grifo nosso).

Na situação descrita podemos perceber a ação por duas perspectivas: a do adulto a professora e a das crianças, expressando uma divisão da percepção dos tempos e espaços para cada um. Na visão da professora, ela dá as ordens e as crianças 'obedecem', pois ela determinou que, ao executar a atividade, pintassem somente o desenho da abelha. No entanto, ao desenhar outra coisa, Bruno contraria a ordem dada. Ele entende, mas resolve fazer outra coisa. Neste contexto, "a formalidade, a ordem [...] pode ser identificado como ato disciplinador e metódico, podendo ser lido como uma incapacidade das crianças realizarem sozinhas, o que estava sendo proposto" (RECH, 2006, p. 76), à medida que a professora traz tudo previamente pronto para as crianças.

Nesta atividade planejada pela professora Jane, todo o seu desenvolvimento obedece a um aspecto da 'ritualidade' e do tempo cronometrado pelo adulto. O uso dos lápis de cor pode ser identificado como um demarcador do ritual, pois são utilizados praticamente em todas as atividades. Este aspecto tempo determina a divisão entre a necessidade, por parte da professora, de seguir para outra etapa do ritual/atividade — quando ela pergunta se já terminaram de pintar —, e o trabalho realizado pela criança, pois ao invés de verificar pessoalmente como as crianças se relacionaram com a atividade sugerida, ela pergunta, esperando que tudo tenha sido feito no tempo proposto.

Por outro lado, as crianças respondem rapidamente, demarcando seu ritmo, suas formas de realizar a atividade ou manifestam-se, mas de forma automática e mecânica. Percebe-se que na ausência da professora eles se dispersaram do evento/atividade diária, e fizeram outra brincadeira que haviam iniciado anteriormente e que os envolveu. A professora retorna cobrando o término da tarefa, e as crianças que entenderam as regras do ritual/atividade/tempo respondem o que a professora quer ouvir, mas sem deixar seus interesses, na outra brincadeira paralela.

Perceber essa situação é muito significativo no sentido de observar como as crianças vivem, criam e recriam um mundo "paralelo", ou do que podemos chamar de "cultura" peculiar, na qual espaços, formas, regras e normas de convivência são organizados por elas/crianças, em constante movimento e com competência e agilidade que lhes são próprias. Na experiência descrita, podemos identificar na perspectiva das crianças um entrelaçamento de ações que ocorrem simultânea e coletivamente. Não como simples ações do que a professora ordenou, mas organizada em seu próprio tempo de atividades, porém "dentro" do

tempo da professora, ou seja, cada um fazia uma coisa diferente e também realizavam o que a professora pedia, ao mesmo tempo.

Dentro destes tempos, detectaremos espaços ricos e diferentes formas de expressão. Assim, o ritual/atividade aparentemente tão 'rotineiro' e 'inofensivo' permite em seus meandros ser o 'palco' onde as crianças atuam individualmente, coletivamente e plenamente, à revelia do que a professora pode ver ou fazer. Nestes espaços e tempos próprios, meninos e meninas circulam movidos por suas regras, enquanto aprendem socialmente com os adultos. O aprendizado do tempo cronológico, social e regulador das tarefas humanas é muito presente para a criança. Sobre a questão Elias ensina que

> O tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o "tempo" é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. [...] Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (ELIAS, 1990, p. 15).

Portanto, neste exercício de aprendizagem coletiva, crianças e adultos trabalham de forma diferente, pois para o adulto, o tempo já está determinado, aprendido e suas ações estão reguladas e organizadas de forma fracionada, sobretudo, porque ele já assimilou os sinais temporais e vivencia tal experiência. Para as crianças, que ainda não aprenderam sobre o tempo, pode-se dizer que vão experimentá-lo, vivendo e seguindo as orientações dos adultos ao incorporar conceitos temporais através de regras e normas preestabelecidas. Como por exemplo: hora de brincar, hora de fazer a atividade, hora de comer, hora do sono entre outras, ou seja, suas manifestações biológicas acabam sendo reguladas pelo tempo social imposto pelos adultos ou pela instituição.

Isso coloca o problema da organização das atividades e do planejamento diário, feito previamente pela professora e assistente, sem prever a participação da criança nas decisões acerca das tarefas. Não queremos dizer que os adultos devam abrir mão da organização das propostas feitas às crianças, mas sim que tais sugestões sejam frutos de reflexão, planejamento e intencionalidade educativa, prevendo sua participação.

Caso as crianças fossem cotidianamente observadas e incluídas nos processos de formação que as envolvem nas instituições, pelos adultos, talvez estes percebessem seus modos de interagir, criar e recriar suas práticas educativas, podendo utilizar tais oportunidades

como formas de dinamizar e acolher suas sugestões, suas linguagens e sua inserção nas práticas das instituições, envolvendo-as em interesses recíprocos.

Quando descrevemos a situação acima, identificamos, na ausência da professora manifestações diferenciadas, representações de tempo que ainda não sofreram pressões e mensurações do tempo cronológico, tempo este valorizado pelo adulto. Para as crianças o tempo tem outra dinâmica e significado:

> [são] altamente capazes e desejosas de expressão, se utilizam de diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas [...]. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças (GOBBI, 2010, p. 01).

Portanto, nesse espaço criativo de suas próprias manifestações percebemos as crianças indo além das instruções da professora, demarcando seu espaço e demonstrando o que é próprio da criança na criação. Quando Bruno tenta desenhar fora de hora e lugar ou experimentar pegar os lápis de cor com a boca, no caso de Renan. Ou, ainda, quando Marcos desafia o tempo/espaço e ali sentado à mesa continua brincando de faz de conta sem se importar com o retorno da professora expressa em suas manifestações visuais, corporais, simbólicas e musicais. No entanto, na tentativa de retomada do controle podemos observar — nos fragmentos do diário descritos abaixo —, o modo como os adultos assumem posturas que abstraem as manifestações das crianças.

> A professora Jane entrega uma revista para cada criança e diz: 'Achou a figura, fala para a professora. N**ão é para rasgar a revista**'. Renan pede a tesoura. A professora parece que não o ouve. Passado um tempo ela se distrai e deixa a tesoura em cima da mesa. Renan vê e tenta pegar. A professora diz: '**Oh! Oh! Tesoura, só eu que uso'** (a tesoura é grande e afiada). Passado um tempo, a professora recolhe as revistas e distribui um cartão no formato de um coração e adverte as crianças para não rasgarem. Logo, ela recorta os 'recadinhos'[6] para eles pintarem. Depois de pintado ela passa cola no verso do recadinho e cola no coração e diz às crianças: 'Aperta com a mãozinha assim, para colar direitinho'. Bia contesta dizendo: **'Eu já consigo colar, tia** [...]'. Passado um momento, a professora pergunta: 'Vocês sabem o que está escrito neste recadinho?'. Aline diz: 'O dia da mãe'. Bárbara também responde: 'Obrigada mamãe...'. **A professora não espera Bárbara concluir sua fala e interrompendo diz**: 'Mamãe, você é a luz que ilumina minha vida...'. Aline repete o que a professora diz como se estivesse treinando uma leitura. As crianças não terminam a atividade conforme ela prevê e diz: 'Vamos para o parque, **depois eu termino a atividade**' (Diário de campo, 04/05/11, grifo nosso).

[6] A professora fala no diminutivo.

Isto é, as crianças parecem 'invisíveis' no cotidiano da instituição. O que ela fala, pergunta, tenta dizer, não tem lugar na pauta do adulto professora/assistente. As formas como as professoras/assistentes organizam as atividades expressam mais uma vez a educação escolarizada imposta pela concepção da instituição. É recorrente o uso de materiais gráficos, trabalhos escolarizantes, orientações determinadas sobre como pintar dentro ou fora dos contornos, o que desenhar, quando desenhar, quando e o que contar, enfim, modos de ensino[7] previstos para a educação infantil.

Na concepção do adulto, as crianças necessitam passar por etapas assim elas não podem recortar com tesoura, não podem fazer o uso da cola sozinha, não há espaço para a experiência individual, não há espaço para ela (criança) falar, perguntar, a ela cabe atender e obedecer, o que está previsto e planejado pela professora.

A cena descrita é muito expressiva no sentido de mostrar o quanto a escola 'invisibiliza' a criança. Porque ela não foi questionada acerca do que gostaria de escrever para a sua mãe, já que todas as mães são diferentes e únicas. No caso, todas as mães e crianças foram tratadas coletivamente de forma impessoal. O registro do cartão apresenta o mesmo texto para todas sem distinção, sem marcas pessoais da própria criança, ou seja, onde estaria o aspecto da individualização do sujeito adulto/mãe e criança/filho (a) no tratamento dado pela professora na atividade.

Neste contexto, podemos dizer que a inserção da criança é percebida "como uma simples questão de adaptação, tendo como alicerce uma perspectiva linear de desenvolvimento, baseada em etapas previamente estabelecidas" (MARTINS FILHO, 2005, p. 36), no qual todas as crianças são tratadas sem diferenciação, sem respeito às suas particularidades. Assim, podemos apontar que a participação da criança é minimizada, para não dizer 'nula', em atividades muitas vezes consideradas desinteressantes, rotineiras, impessoais, podendo ser chamadas até mesmo 'mutiladoras' de aprendizagens, se considerarmos a não participação das crianças. A postura da professora pode ser percebida no 'medo' expresso quando ela pede para 'não rasgarem as revistas', receio também demonstrado quando não oferece as tesouras, cerceando o contato e a exploração de materiais, que ainda que represente algum perigo na sua percepção, tolhe nas crianças a possibilidade de aprender a manuseá-los.

[7] Defendemos uma reflexão da área de que embora a Educação Infantil faça parte da Educação Básica, ela é um espaço pedagógico de atendimento às crianças pequenas diferente do espaço escolar. Na Educação Infantil a criança precisa ser atendida integralmente em uma perspectiva de Cuidado e Educação. Todas as ações devem ser pautadas na criança e nas suas necessidades. Portanto, fazemos uma crítica ao aspecto escolarizante que reproduz para crianças pequenas conteúdos e práticas do Ensino Fundamental.

Na mesma situação na qual a cola e a tesoura são 'propriedades exclusivas' da professora, talvez porque a criança não saiba usar corretamente, um elemento interessante é a 'ousadia' de Bárbara em dizer de forma desafiadora que já conseguia colar, ou seja, ela — a criança — tem uma percepção clara daquilo que ela acredita conhecer e do que sabe ou não fazer sem ajuda do adulto. Tais depoimentos trazem indícios da autonomia por parte das crianças, quando são interrogadas sobre o que está escrito nos recados, elas começaram a imaginar e a dizer o que poderia estar escrito, mas foram tolhidas.

A professora poderia ter deixado de lado esse aspecto da padronização das mensagens e deixar as crianças formularem, ditarem o que desejassem escrever para as suas mães — como já foi dito — porém em mais uma demonstração do controle de uma atividade exclusivamente pensada pelo adulto, a professora sugere que, por causa do 'tempo', finalizaria a atividade pelas crianças.

Tais episódios ilustram situações de conflito cotidiano. As crianças, por não serem compreendidas em suas especificidades, travam uma 'disputa' diária entre o que elas sabem fazer sem ajuda, e o que elas não sabem, mas com ajuda do outro conseguiriam, desde que lhes fosse dado oportunidades para exercer seus interesses, sua participação, sua comunicação, no sentido de desenvolvimento pleno de todas as suas habilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As experiências vivenciadas pelas crianças e pelos adultos são ações e manifestações complexas e compartilhadas. Quando observamos, percebemos intervenções e relações entre as pessoas do mesmo grupo, ressaltando, assim, suas produções, seus modos de ser e estar no mundo, tanto para adultos como para crianças.

Muitos olhares em diferentes aspectos poderiam ser apresentados, mas neste recorte não temos espaço para tanto; entretanto, no intuito de finalizar, podemos dizer que o mundo da criança se abre para nós adultos quando passamos a ouvi-la, na dimensão mais profunda e na simplicidade das suas manifestações.

Nesse aspecto, é importante apurar o nosso ouvir e direcionar a nossa prática para momentos de observação e reflexão, a fim de que possamos "perceber as indicações que os pequenos estão dando ao demonstrar que os conhecem bem [...]" (TRISTÃO, 2006, p. 54). O que eles sabem que nós precisamos aprender. O que eles não sabem que nós precisamos saber. Como afirma Kuhlmann (1998, p. 65), "não são as crianças pequenas que precisam dominar conteúdos e sim as pessoas que as educam". Aprender sobre a criança é fundamental, como pensam, como sentem, seus modos de ver, sentir, conceber o mundo, são pistas para a

construção de uma prática pedagógica que privilegie a participação desta na sua própria formação.

Tais apontamentos levam à percepção de que a participação da criança em um espaço no qual elas deveriam *fazer parte* — ou ser o centro, considerando uma instituição de atendimento à criança — ou seja, um CEIM, mas que na prática isto não acontece. Neste contexto, percebemos que, ainda que elas não estejam ou se sintam incluídas, criam ou ressignificam diversas estratégias para *tomar parte* nas decisões. Tais estratégias são necessárias, pois ainda percebemos que uma reflexão acerca das relações de poder precisa ser aprofundada, e a criança *assiste* sua formação, mas não participa das decisões a respeito da mesma, especialmente se considerarmos os contextos pedagógicos das instituições de atendimento, conforme o modelo pesquisado.

Pensar em uma concepção de criança como um indivíduo particular que tem condições de participar da sua educação é importante e necessária, pois ainda convivemos com o 'desprezo' dos adultos, sobretudo aos direitos da criança e ao reconhecimento de suas capacidades de decisão, quando falamos em crianças institucionalizadas. Nesse aspecto, queremos fazer uma ressalva à percepção que o mercado teve de que a criança é um consumidor em potencial e tem decidido junto aos pais ou adultos que convivem com ela a escolha dos produtos a serem consumidos. Ou seja, é possível dizer que o mercado percebeu tal capacidade decisória antes mesmo que a escola e o profissional que cuida e educa essa criança.

Neste estudo, reafirmamos que "o modo de vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão do conhecimento de uma geração a outra [...]" (ELIAS, 2006, p. 25). E, nesse processo dinâmico entre adultos e crianças, podemos construir novas possibilidades de aprendizagens, que podem ser apresentadas pelas crianças e mediadas pelo adulto, ou o contrário, mas sempre em espaços educativos de cooperação e respeito à diversidade do outro e de suas experiências, sejam eles indivíduos pequenos ou grandes.

Pois o que percebemos na nossa experiência de pesquisa foi uma percepção marcada majoritariamente por elementos do "mundo" adulto que identificam a criança como um ser incompleto, necessitando de formação para *vir a ser.* As crianças por outro lado, tentam 'driblar' as situações que limitam seus modos de ser e fazer, criando estratégias de participação de forma autônoma, construindo critérios de participação ao imporem-se através de elementos de uma cultura própria, só valoradas entre elas, as crianças, como exemplos

anteriores, o sentarem-se em determinadas cadeiras de ‘madeira’ ou comer nos pratos de ‘rodinhas’ que lhe confiram poder que o adulto não sabe o que é.

As crianças necessitam de espaço e de oportunidades para criarem e vivenciarem experiências, pois expressam percepções diferenciadas e singulares. Durante a pesquisa, foi possível observar que tal espaço é exíguo e quase sempre centrado no adulto. Portanto, possibilitar a participação das crianças no processo educacional pode ser um forte indicativo para uma prática pedagógica de qualidade.

Concluindo, isto significa dizer que precisamos conhecer as crianças, compreendê-las na sua simplicidade complexa, abandonar nossas certezas e padronizações mostrando-nos flexíveis às manifestações expressivas dos pequenos. Só assim, poderemos respeitar suas especificidades e construir uma experiência na Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Trad. de Maria Luisa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Edições 70, 1980.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2.ed., Volume I. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Org. por Michael Schöter. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Escritos & ensaios; 1**: Estado, processo, opinião pública. Trad. de Sérgio Benevides. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir. WOUTERS, Cas. (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GEBARA, Ademir. Em torno da questão cultural e da educação: os processos civilizadores. In: CARVALHO, A. B de; BRANDÃO, C da F. (Org.). **Introdução à Sociologia da Cultura**: Max Weber e Norbert Elias. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/>. Acesso em 23/11/11.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: Martins Filho, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Interação e participação na escola infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, nº 17, Artmed, Julho/Outubro, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana.** São Paulo: Hucitec: FAPESP, 1999.

RECH, Lana Patrícia Freire. A "hora da atividade" no cotidiano das instituições. In: Martins Filho Et al (Org.). **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2001. Nº 16. Disponível em < http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em 15/04/2010.

SARAT, Magda. Infância, educação e sexualidade no processo civilizador. **Revista Educação e fronteiras *on line***, Dourados, MS, v. 1, n. 2, mai/ago., 2011, p. 77-88. Disponível em <http//:www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1451>. Acesso em: 10/01/2012.

SOUZA, Gisele de. A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: SOUZA, Gisele de (Org.). **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007, p. 73-84.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Santa Catarina, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, defendido em 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. "Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos", In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em 06-06-2013
Aprovado em 16-08-2013