

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO.

**Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Coord.)
Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste**

O Grupo de Estudos sobre “Infância, Criança, Educação da Infância e Formação” se constituiu do desdobramento de pesquisa inicialmente desenvolvida sobre a Educação da Infância desde 2010 no campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, ligado especialmente ao Núcleo de Formação Docente (NFD). Liga-se, em linhas gerais, a questões da infância e da educação da mesma. Articulam alunos e pesquisadores que tem a infância, a Formação da educação das crianças como eixo estruturador de suas teorizações.

Com intuito de atender a demanda apresentada por alunos de graduação e pós-graduação, mas, sobretudo pela necessidade de desenvolvimento de pesquisas e levantamentos da situação da educação da infância desta região, o grupo se constitui como espaço de formação profissional e de produção de conhecimento, a partir dos procedimentos de formação na e pela pesquisa.

O grupo possui uma linha de pesquisa, a saber: A produção da criança e da infância e o lugar da diferença a partir dos discursos das crianças e dos professores. Tais questões articuladas constituem o intuito do grupo em analisar a infância como uma construção social, como condição do humano e plural e que interroga nesta condição o processo de formação dos profissionais envolvidos com ela.

Títulos dos projetos em desenvolvimento: **“A infância pelo olhar das crianças: um estudo nas Escolas Municipais da Região do Agreste Pernambucano.”** Consiste em analisar os múltiplos significados e sentidos acerca da infância atribuídos pelas próprias crianças da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando, sobretudo, como a infância é compreendida nos seus discursos.

Procurando ultrapassar a especificidade do ensinar e aprender na Educação Infantil, abrangendo, assim, de forma mais ampla, a questão acerca da infância afirmada no contexto escolar, apresentamos o artigo de Conceição Salles, intitulado **“A Infância no Primeiro Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Obrigatório de Nove Anos: o que dizem os professores de Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE?”**, resulta da inquietação acerca de como os professores que atuam juntos a estes sujeitos concretos, crianças, estão nomeando e compreendendo a infância e a educação das crianças no contexto da educação de nove anos, mais especificamente no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo, intitulado **“O dizer a criança e a infância na educação infantil em Caruaru - PE: em cena os discursos das professoras”**, de Iunaly Felix de Oliveira, Conceição Salles, se apresenta enquanto recorte de um conjunto de reflexões que compõem uma dissertação que se insere na discussão atual acerca do lugar dado às crianças e à infância, nos espaços destinados à educação Infantil, a partir do entendimento dos discursos das professoras que trabalham no referido nível de ensino.

O artigo, intitulado **“É hora de... há espaço para a diferença na rotina da Educação Infantil?”** de Anna Líssia, Conceição Salles, é recorte de uma pesquisa de mestrado, que buscou apreender os enunciados que emergem da prática docente sobre a diferença na Educação Infantil, onde dialogamos com os dados que relacionam o trabalho com a diferença em sala de aula e a rotina desenvolvida com as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil.

**A INFÂNCIA NO PRIMEIRO ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL OBRIGATÓRIO DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM OS
PROFESSORES DE REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO DO
AGRESTE/PE?**

**Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles – UFPE/CAA
cgislane@terra.com.br**

Grupo de Estudos sobre a infância, criança, educação da infância e formação

Resumo: A implementação do ensino fundamental de nove anos nos apresenta questões que problematizam os sentidos e lugares atribuídos à criança, a infância e a sua educação. Além de garantir o acesso à escola, é preciso refletir sobre como as práticas estão considerando as crianças e a suas subjetividades. Nesse contexto, o presente trabalho, objetiva apreender os discursos veiculados entre os professores do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à infância, o ensinar e o aprender, tomando como referência o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos. Reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, parece ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa na Educação Infantil e no Primeiro Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização deste estudo, nos apoiamos em uma metodologia de enfoque hermenêutico. Em termos de verificação empírica, delimitamos como nosso campo investigativo escolas dos anos iniciais do ensino fundamental de Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, e como procedimento metodológico utilizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores dessas instituições. Os resultados evidenciaram que a valorização das potencialidades infantis e a garantia de que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de ser criança e viver a infância ainda são os principais desafios no processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental e na materialização dos seus objetivos. Os dados nos revelam, o quanto ainda é desafiador afirmar uma proposta que assegure as especificidades dessa criança e o direito de ser criança. Pelo exposto, as práticas concretas, embora tenha uma certa preocupação em afirmar certas concepções compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, o cotidiano é fortemente marcado por uma lógica e uma cultura “escolarizante” do ensino fundamental que acabam por delimitar as abordagens acerca do que é alfabetizar Muito próxima da compreensão engendrada por discursos pedagógicos tradicionais, os quais pensam a infância de uma perspectiva forçada do adulto, encontramos, nas falas analisadas, marcas bem precisas no que se refere ao papel da educação da infância. Uma delas seria a da educação das crianças mais atrelada a uma imagem que faz frutificar uma visão da infância restrita a um acontecimento biológico — etário inscrito na lógica do estabelecido, de uma visão desenvolvimentista da vida, ao número de anos que se tem — do que, desde outra perspectiva, com uma infância que afirma a novidade, a criação e a própria diferença. Ou seja, a infância como figura da alteridade, que interrompe um estado de coisas para propiciar o novo, um outro olhar.

Palavras-chave: Infância; Ensino Fundamental; Professor.

Introdução

Como se sabe o reconhecimento social da criança/infância é parte de um processo mais amplo, o qual no Brasil começa a ganhar visibilidade, sobretudo, no decorrer do século XX. É importante destacar que a constatação do avanço dos conhecimentos sobre a educação da infância não significa que o processo é homogêneo, ao contrário, percebemos a presença de disputas entre concepções de infância diferentes e que incide distintamente no processo de educação das crianças. No que diz respeito ao contexto educacional brasileiro, o cenário não é outro. Ainda observamos um descompasso entre a organização do nosso sistema de educação e a valorização das dimensões infantis, além de problemas estruturais.

O crescimento das pesquisas e do campo de estudos da infância em diferentes áreas vem contribuindo significativamente para construção de novos quadros interpretativos que apontam para uma nova compreensão da infância e das crianças. Nesses estudos, uma preocupação fundamental tem sido a de apreender cada vez mais as vozes e o ponto de vista das crianças e, desta forma, romper com as visões epistemológicas adultocêntricas.

A discussão sobre a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental insere-se num contexto onde o tema infância nunca foi tão tratado. Partindo do pressuposto que as concepções sobre infância atravessam as reformas educacionais e têm influência direta na vida de crianças de todas as classes sociais, faz-se urgente e necessário repensar que concepções infantis embasaram a ampliação do ensino fundamental, mais especificamente na implantação do primeiro ano.

A ampliação do Ensino Fundamental tem seu marco legal com a aprovação da Lei nº11.274/2006, que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças aos seis anos de idade no primeiro ano. As principais intenções seriam de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004, p.14)”. Tais objetivos provocam interrogações, pois, mais do que democratizar o acesso e a permanência dos alunos do Ensino Fundamental é preciso observar a qualidade dessa mudança na estrutura da educação básica, sobretudo no primeiro ano.

Essa qualidade diz respeito à estrutura espacial, aos currículos e programas escolares, ao tempo escolar, dentre outros aspectos que são organizados e priorizados de acordo com o que se julga ser necessário e adequado as crianças. No caso do primeiro ano, podemos dizer que, da maneira como foi organizado, a escolarização toma dimensão prioritária de

alfabetização, onde nem sempre as possibilidades infantis são evidenciadas e os pensamentos potencializados. A lógica, na escola, continua sendo pensada por e para adultos. Nesse contexto, as crianças, principalmente aquelas que não vivenciaram a educação infantil, terão grandes chances de se frustrar logo no início de uma etapa a qual permanecerão (ou não) por muitos anos.

Talvez escutar a infância possa ser um caminho para *outra escolarização possível*. Afinal, os tempos são outros e os processos de escolarização não podem estar vinculados à manutenção de um modo conservador de estruturação pessoal e social. (BARBOSA e DELGADO, 2012, p.119).

Outro ponto a se destacar é a comum separação do ensino fundamental da educação infantil. As músicas, as brincadeiras, as conversas entre os pares, parecem ficar restritos a educação infantil. O controle dos diálogos e dos corpos das crianças torna-se marcante no Ensino Fundamental. Diante desse contexto Kramer, (2007) observa que a “Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” (p.20) O acolhimento não deveria mudar, pois, em todos os casos temos sempre crianças. E elas necessitam de uma proposta que as contemplem também em suas diferenças.

Para isso é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (Kramer ,2007, p.20)

Podemos afirmar, então, que a educação da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental requer ampla reflexão. Esse parece ser o momento favorável para revermos também as nossas posições como educadores da infância. Tal como coloca Nascimento (2007):

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que tem sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados.[...] Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. (p.28)

Esse parece ser o principal desafio. Nos arriscamos mais, nos despirmos de nossas velhas certezas, abriremos nosso tempo ao tempo das crianças, conhecê-las, respeitá-las.

Um aspecto importante na estruturação dessa problemática diz respeito as amplas reformas que ocorreram no nosso sistema educativo. As mudanças estruturais ocorridas provocaram diversas alterações e mudanças ao lugar concedido à educação das crianças e a infância. Nesse processo, a necessidade de justificar, por exemplo, a importância da Educação

Infantil e a saída das crianças de seis anos para as séries iniciais do ensino fundamental vêm dando lugar a um grande desenvolvimento teórico e a um número expressivo de experiências práticas. Nesse contexto, a investigação sobre a significação da infância nas propostas pedagógicas e nos espaços de formação das crianças incentivou o desenvolvimento de um rico campo de pesquisa. Assim, podemos dizer que temos hoje melhores condições para a análise crítica da educação infantil e ensino fundamental, e para a criação de novas propostas nos espaços curriculares que se abrem para a educação das crianças e da infância. Tais impasses e desafios constituem o fio condutor da problematização desta proposta de pesquisa, a qual ultrapassa a especificidade do ensinar e aprender na Educação Infantil, abrangendo assim, de forma mais ampla, a questão acerca da infância e de sua educação afirmada no contexto escolar.

A partir da realização dessa pesquisa percebemos que é imprescindível a realização de estudos voltados para compreender o lugar atribuído à criança e a infância, sobretudo, se levarmos em conta as grandes e instigantes demandas da educação das crianças/infância em nosso país e a necessidade de se enfrentar o atual desafio do crescimento exponencial da modalidade de Educação Infantil no Brasil e do mais recente desafio com a nova idade – alunos de seis anos - que passou a integrar o Ensino Fundamental dos anos iniciais. Tal mudança faz surgir um forte apelo por novas concepções e significados acerca dessa prática na Educação Básica, ampliando não só o quantitativo de crianças nas escolas como os desafios acerca do fazer docente e do sentido do educar nesse nível de ensino.

Neste cenário, em que o nosso país enfrenta desafios educacionais ao mesmo tempo comuns e específicos, identificamos ser de extrema importância o desenvolvimento de novas pesquisas que possibilite uma melhor compreensão e atuação no desenvolvimento da educação infantil e do ensino fundamental voltadas para a melhoria do ensino das crianças/infância tanto a nível local como nacional.

Para situar a perspectiva na qual se insere a reflexão aqui proposta, partimos da problematização da própria noção de infância, a qual, no campo das ciências humanas e sociais, tem sido empregada frequentemente como um conceito não avaliado. No presente projeto, nos interessa particularmente seus significados e as implicações destes no campo da educação. Na análise empreendida assumiremos a infância como “categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados” (SARMENTO, 2008, p.7), nomeadamente as crianças, as quais se constituem sujeitos sociais que produzem cultura e história. Tomaremos, ainda como referência os estudos filosóficos empreendidos por Kohan (2003), o qual busca por meio de uma reflexão menos normativa e etapista e, mais ontológica e política, que interroga

por uma potência produtiva da infância, por uma força que gere diferença, por uma capacidade de afirmar a visibilidade da infância por meio de um olhar aberto, atento, a espreita, procura dar lugar a uma outra infância, das crianças.

Consoantes com essas questões, nossa pesquisa, em linhas gerais, pretendeu se ocupar das imagens e concepções da infância que se afirmam entre os professores e suas práticas pedagógicas, no contexto da escola como um todo. Isto impôs as seguintes questões:

- Se já não pedimos que a criança corresponda à imagem dos nossos sonhos de felicidade, que nos exigia uma atitude maternal, afetuosa, fundada no crescimento puramente psicológico e cognitivo, que criança é esta da qual estamos falando?
- Que concepção de infância tem permeado as práticas pedagógicas frente aos novos modos de conceber e implementar a Educação Infantil e as séries iniciais do ensino fundamenta?

Para a realização deste estudo, nos apoiamos em uma metodologia de enfoque hermenêutico. Em termos de verificação empírica, delimitamos como nosso campo investigativo escolas dos anos iniciais do ensino fundamental de Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, e como procedimento metodológico utilizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores dessas instituições.

Veremos a seguir uma discussão sobre as questões que surgem quanto à afirmação da infância, o ensinar e o aprender no primeiro ano do ensino fundamental, ano estabelecido como o primeiro da escolaridade obrigatória.

O processo de implementação do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove anos: entre a escolarização, negação e afirmação do ser criança e à infância.

Na atualidade, a noção de experiência educativa que percorre as escolas e pré-escolas tem provocado inúmeros questionamentos. Vale ressaltar que no início deste estudo elencamos estes elementos como impasses e desafios que constituíam o fio condutor da problematização desta proposta de pesquisa, a qual ultrapassa a especificidade do ensinar e aprender na Educação Infantil, abrangendo assim, de forma mais ampla, a questão acerca da infância afirmada no contexto escolar. Salientamos, portanto que no decorrer da realização do estudo, nossas entrevistas nos permitem inferir que os professores ainda parecem estar fechados para a visão de que a infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente, e sim como uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços

para as etapas posteriores. Por desconsiderar tais especificidades, as escolas acabam atuando como fábricas de resultados predeterminado pelos adultos - mais uma tecnologia humana - com a função de “moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social” (MOSS, 2008, p. 240). Em diversos discursos, deparamo-nos com um modelo de educação que considera as crianças dentro daquilo que lhes falta, ou seja, do que precisam adquirir para tornarem-se adultos bem adaptados, de maneira a reproduzir o esquema social que lhes é apresentado. A infância é, portanto, compreendida enquanto etapa que restringem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, como destaca Kohan (2005).

E no que se refere ao nosso contexto pesquisado, essa antecipação da escolaridade, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda do direito de viver a infância. Nesse caso, o processo mais desafiador tem sido o de combater a (in)visibilização da criança, já que em nome de uma escolarização precoce, temos uma forte tendência a encurtar, segmentar e, às vezes, cair no esquecimento o tempo social concedido á infância.

Com base na pesquisa realizada reiteramos a necessidade de tratarmos o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental como fenômeno a ser cada vez mais interrogado, sobretudo, no que se refere ao impacto na vida das crianças e na infância e a influência desse novo contexto na subjetividade infantil.

Nesse contexto, um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas tem sido o processo de implementação, sobretudo se levarmos em consideração as mudanças que a recente organização do Ensino Fundamental de nove anos requereu, tais como: nomenclatura, estrutura espacial das escolas, currículos e avaliações, tempo e rotina escolar, dentre outros. Pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental requer que os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico compreendam o que efetivamente está implicado nessa mudança e, em muitos casos, constitui-se num aspecto complexo de ser abordado.

O processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na maioria dos municípios campo de investigação, não foi enfrentado com muita tranquilidade. Em linhas gerais, sabe-se que muitas questões permeiam esse processo de implementação. Ao mesmo tempo em que é acolhido por muitos é também objeto de críticas pelo fato de não deixar claro um conjunto de questões, gerando certo desconforto para as escolas, as famílias e, sobretudo, as crianças. Principalmente porque essa transição aconteceu, de forma abrupta, sem muito tempo para planejar as ações e entender o sentido de tal mudança.

Compreendo como que ainda faltam muito subsídios para se trabalhar a mesma em sala de aula (PJ).

Eu compreendo como uma implementação que não se adequa muito a realidade vivenciada (PL).

Foi meio complicado quando teve aquela lei que em Carter de urgência permitiu crianças que iam fazer 6 anos até março entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental.. Aí foi implementado aqui na escola (PQ).

Embora, a maioria dos entrevistados questionem o processo e as condições concretas de implementação da política nos seus cotidianos, a quase totalidade dos sujeitos da pesquisa, curiosamente, acenaram afirmativamente no que se refere à intencionalidade e o alcance da medida. Para muitos a importância da medida foi vista como uma ação que possibilita, dentre outras coisas, melhorias, pois, trata-se de uma ação compensatória no que se refere a aceleração nas aprendizagens das crianças e, em especial, na sua escolarização:

Vejo como uma coisa boa porque a criança agora tem a oportunidade de ser alfabetizada com seis anos, porque inicia mesmo no primeiro ano (PI.).

Eu achei muito importante, pois é um processo contínuo, antes o aluno chegava na quarta série sem ser alfabetizado, agora não (PO).

É uma coisa boa, ajuda! Porque eles já vão se adaptando mais, já vão começando a entender(PF)

No exposto acima, vê-se, uma discursividade que termina por desvalorizar a importância da Educação Infantil quando falamos que as crianças terão maiores oportunidades de “aprender” no primeiro ano. Sendo assim, os discursos dos professores acabam por reforçar o adágio de que a escola de “verdade” está associada ao ensino fundamental, no qual as crianças de fato “aprendem”, desconsiderando as inúmeras aprendizagens que a educação infantil possibilita. Mais do que uma concordância com essa nova configuração, o que está em jogo nas discursividades acima é a compreensão que os professores têm dos objetivos da educação infantil, na atualidade. Assim, questionamos: será que quando defendemos a integração entre os cuidados e a educação da criança, não estamos falando de aprendizagem? Será que é necessário “escolarizar” as crianças de seis anos para que elas realmente tenham a possibilidade de novas oportunidades?.

Nessa mesma linha de argumentação, foi convergente entre os professores entrevistados a associação da medida com a garantia do direito à educação. Em concordância com a justificativa adotada pelo Ministério Público (MEC) (BRASIL,2004), os mesmos, reforçaram a ideia de que a implantação vem assegurar a todas as crianças um tempo mais

longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla:

Enxergo isso como uma conquista da sociedade, principalmente das pessoas menos favorecidas economicamente (PJ).

É muito importante, porque começou a atender um público que era um pouco discriminado, então a gente incluindo eles, ficou bem mais tranquilo(PG).

Com bons olhos, as mudanças vieram com melhorias, porque antes o 1º ano fazia parte da Educação Infantil e agora faz parte do Ensino Fundamental, então em termos de recursos, e os recursos para o ensino fundamental, a meu ver, são maiores que os destinados a educação infantil (PE).

Concordamos que a implementação de mais um ano no Ensino Fundamental ampliou o acesso de muitas crianças à escola, principalmente onde a educação infantil não é ofertada ou é escassa, no entanto pesquisas têm demonstrado que problemas como evasão e repetência tem persistido, ou seja, o problema não é a idade de ingresso, mas sim, o que se tem feito com essas crianças (BARBOSA E CRAIDY, 2012).

Na contramão desse pensamento, encontramos discursividades que problematiza o fato da nova proposta de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental engrossarem mais ainda o processo de desaparecimento da infância por meio de um processo de escolarização, no qual as crianças são cada vez mais vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo a ter curiosidade com relação ao conhecimento. Tal como coloca a professora no seu discurso abaixo as instituições estão cada vez menos voltadas para infância, pois não tem conseguido garantir um espaço de formação que atenda suas especificidades e diferentes linguagens, pois poucas são as práticas de acolhimento de todas as crianças.

Foi pior né! Eu acho um absurdo porque antecipou a responsabilidade da criança, a cobrança vai ser maior, porque antecipou a idade. Não havia necessidade dessa implementação porque só fez prejudicar, tirar o direito de infância dela. Tem crianças que choram porque o professor quer extrair conhecimento que ainda não está apropriado para a idade dela, aí fica professor estressado porque os alunos não aprendem, e fica menino estressado mais ainda porque não consegue atingir. Os alunos é que ficam prejudicados porque não estão na idade certa porque os recursos não têm, a gente procura um lápis, uma borracha pra dar a criança e não tem. É um absurdo,

porque cobram da gente porque a criança não tá aprendendo, e eu não vou endoidar pra forçar eles a entenderem (PQ).

O discurso da professora acima contém enunciados que apontam para alguns elementos que problematizam a concepção de criança, infância e educação compartilhadas pela maioria de nossos sujeitos da enunciação. Em sua discursividade não só crítica como se coloca contrária a perspectiva adotada pelas escolas, a de assumir já no primeiro ano do ensino fundamental as características escolarizadas desse nível de ensino, portanto, a necessidade de um currículo fechado em conteúdos e em atividades estranhas as crianças.

Tal como coloca a professora acima, a criança é tratada como aluno e a função do professor é justamente garantir a aprendizagem pela “definição de temas e tarefas, relacionados ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo. O tempo do aprender a partir de então passa a adotar modelos do ensino formal desconsiderando as relações educativas travadas num espaço que tem como sujeito a criança de 6 anos de idade e sua infância.

Pelo exposto a relação com o aprender aqui aponta para uma certa visão instrumentalista do saber. Trata-se, portanto, de uma concepção que parece conter em si uma natureza utilitária ou prática, utilizável ou aplicável. Decorre disto que a questão do aprender é tomado predominantemente como o momento em que as crianças desenvolvem raciocínio e aquisição de conteúdo, através da intervenção pedagógica das professoras de forma bastante contida e controlada, na qual parece negar a permissão de uma vivência de todas as dimensões do sujeito, que possibilite a criança aprender para além da compreensão do adulto.

Nesse sentido, coadunamos com Kramer (2007), quando nos afirma, que dentre outras coisas

é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (p.20)

Nesse sentido pensamos ser relevante entender como se deu a formação continuada acerca das demandas das crianças que ingressam no primeiro ano e de toda sua configuração. As falas abaixo revelam que no geral não foi dada a relevância necessária e quando as mesmas acontecem o foco é nos processos de alfabetização, excessivamente conteudista, limitando discussões concernentes a infância e sua educação como se a infância não continuasse fazendo parte da vida das crianças.

No primeiro ano nós trouxemos uma formadora de Recife, ela trabalhou toda a questão de documentação, a criança do primeiro ano, e o MEC também forneceu muito material importante e bom para que o professor tivesse embasamento dessa nova conjuntura da educação. O pessoal das secretarias das escolas também teve

formação para trabalhar com os documentos das crianças. No segundo ano tivemos de novo a formação, no terceiro ano foi que não tivemos mais (PE.).

Com capacitações. A gente trabalha com projeto de ALFABETIZAR COM SUCESSO, aí sempre tem as reuniões, tem os micro centros, onde a gente é preparado para trabalhar o 1º ano. Esse é o primeiro ano que trabalha com o projeto ALFABETIZAR COM SUCESSO aqui é? Não, ano passado já teve. Porque era o ALFA E BETA não era? Era ainda tem em algumas escolas (PF).

Não, pois o que se passa para nós é basicamente o necessário para se ensinar. (P G).

Diretamente não, o 1º ano faz parte de o Programa Alfabetizar com Sucesso então as formações ocorrem da seguinte maneira: Os coordenadores municipais (inclusive eu) recebem formações do programa e repassam essas informações para os professores.(PM).

Não ocorreu essa preparação (PV).

Sim; junto ao PENAC. A formação é ótima. Mas, é como eu disse, no papel tudo é bonitinho, mas na prática... (PG).

O que se vislumbra é que a formação aparece mais como um treinamento do que como um processo formativo, o qual ajuda o professor a ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar com as crianças de seis anos de idade, ou seja reconhecer que nesse tempo e espaço existem crianças e especificidades que não devem ser desconsideradas, anuladas pelo excesso de conteúdo.

Dessa maneira, a formação dos professores aproxima-se de uma concepção que toma as crianças como alunos e não como crianças. Se considerarmos que a atuação do professor, em certa medida depende do conhecimento que possui acerca dos pequenos, visto que a relação entre adulto e criança desenha o fazer pedagógico na instituição educacional, pode-se inferir que pelo exposto à infância parece estar sendo deixado na pré-escola como prevê alguns com a entrada da criança de seis anos na escola. Embora não abandone a ideia de infância, essa não é tematizada como alvo de ações do professor; intervir interagir na / com a infância parece não requerer aprofundamento uma vez que ainda parece se associar a uma ideia “romantizada e natural”., descolada do fazer pedagógico pois nos parece que a concepção de infância como natural remete a movimento espontâneo; sendo assim, dispensa intervenções e aprofundamentos, esquecendo-se que o conhecimento e o desenvolvimento infantil pode ter percursos diferentes, sobretudo no que se refere ao lugar atribuído á infância, em razão do pensamento que têm os adultos acerca da criança e da infância.

Dessa forma, a partir dos dados apresentados verifica-se que no que tange a implementação e à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, há muito o que se

pensar no que se refere ao lugar atribuído as crianças e suas infâncias. Os dados nos revelam, o quanto ainda é desafiador afirmar uma proposta que assegure as especificidades dessa criança e o direito de ser criança. Pelo exposto, as práticas concretas, embora tenha uma certa preocupação em afirmar certas concepções compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, o cotidiano é fortemente marcado por uma lógica e uma cultura “escolarizante” do ensino fundamental que acabam por delimitar as abordagens acerca do que é alfabetizar.

Dessa maneira, percebe-se que é fundamental a ampliação de reflexão sobre a temática aqui em foco para que a educação das crianças de seis anos se nutra de outros olhares que possa superar essa ideia reducionista de que ao entrar na escola de ensino fundamental, as crianças precisem abandonar a infância e suas especificidades em nome de uma rotina escolar historicamente instituída como formal e sisuda.

A Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos: o lugar da infância, do saber e do aprender.

Tal como já foi abordado, o ensino fundamental de nove anos constitui-se em uma proposta que precisa ser cuidadosamente e constantemente (re) pensada, pois, além do acesso, também temos que considerar a qualidade do processo formativo. As crianças de seis anos, mesmo que ingressem no primeiro ano sem ter passado pela pré-escola certamente não ingressarão sem história, como uma folha em branco. As suas vivências de mundo, seus discursos, suas culturas, as suas famílias, do que gostam de brincar, por exemplo, já indicam aspectos sobre a vida, as necessidades e habilidades dessas crianças. Tais informações, portanto, deveriam ser o pano de fundo para se desenvolver a aprendizagem, pois, como coloca Redin (2012) “se forem “ouvidas e sentidas, com toda a sua inteireza, pelos adultos que com elas compartilham espaços de aprendizagem, transformarão, aos poucos, suas experiências em atos ricos de significados.” (p.103).

No entanto, nas falas das nossas entrevistadas como mostra os relatos abaixo, ainda é um desafio lançar um olhar mais receptivo às experiências das crianças: “O objetivo principal da gente é que ele aprenda a ler, né?(PJ). Em segundo lugar é atender as normas da escola. A gente vai adequando a isso.” (PF) ou ainda como mostra a outra professora no relato a seguir:

Em primeiro momento eu priorizei a socialização e, assim, como é o objetivo de um primeiro ano, ele tá como uma alfabetização, que é pra você alfabetizar então a gente tenta desenvolver isso. Uma alfabetização não propriamente dita que eles não vão sair

lendo fluentemente, mas tendo uma noção pra chegar ao segundo ano, que é a antiga primeira série, tendo uma noção. (PC)

Nessa mesma perspectiva, os conteúdos que têm sido priorizados por esse grupo de professoras são os que estão mais relacionados ao ensinar a ler e escrever: “O conteúdos, realmente, como a gente trabalha com um projeto, a gente tem que dar conta dele né? Tem que trabalhar os fonemas, os grafemas, as famílias, etc., do programa Alfa e Beto” (PJ). A partir dos discursos, podemos perceber, mais uma vez, a questão da organização do tempo “ser ocupado” pela excessividade de “tarefas” com lápis e papel (Bujes, 2001) e, especificamente, sem espaço para outros tipos de atividades e nem mesmo para o brincar.

Ao serem questionadas se os jogos e brincadeiras são importantes para as turmas nas quais atuam, todas as professoras foram unânimes em destacar a importância, sobretudo, didática dessas atividades: “Para a coordenação” (PL), “Para facilitar o ensino de Português e Matemática”(PQ), “Para trabalhar o coletivo”(PM), “Para se desenvolverem”(PV), “Para desenvolverem o raciocínio e as habilidades”(PB), ”Para extravasar a energia deles”(PE). Embora o brincar represente algo importante para as professoras, percebemos que há uma grande dificuldade para reservar um tempo na rotina escolar onde as crianças possam brincar livremente, como pode ser evidenciado na fala abaixo:

Muito pouco. Quase se restringe ao recreio, ou quando eles terminam as tarefas que eu deixo que eles brinquem e brinquem com a massinha que é levada por mim mesma, não é a escola que oferece. Eu levo massinha, bolas de gude, joguinhos. E a gente é muito cobrada porque quando as crianças estão brincando é como se não estivessem fazendo nada, mas, a gente sabe que ela está fazendo alguma coisa. Mas, quem chega pergunta o porque que elas estão brincando. A gente vê que já são tantas atribuições que o primeiro ano já tem que acaba restringindo esse momento (PR).

Como pode ser observado, o tempo livre destinado à brincadeira é constantemente tomado pelos adultos como instrumento de controle, um modo de limitar a espontaneidade infantil.

É visível que devido às cobranças por resultados, trabalhar as múltiplas linguagens é uma tarefa considerada difícil no processo formativo infantil, pois, as atividades escolarizantes acabam vencendo qualquer iniciativa mais aprendente do mundo dessas crianças. Tratando-se do primeiro ano do ensino fundamental, a lógica adulta parece ganhar ainda mais força, visto que é consensual que estas crianças estão numa série onde a alfabetização deve ser priorizada. “O tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da

criança é quanto dura o prazer do que está fazendo, é de uma outra ordem, que sempre está em confronto com o mundo adulto.” (MORETTI E SILVA, 2011, p.45)

É neste sentido que Kramer (2003) defende que a criança, ao entrar na escola de ensino fundamental, não seja obrigada a abrir mão de suas “múltiplas linguagens”, suas variadas formas de se expressar e de aprender. Refletindo sobre o lugar da criança no ensino fundamental, diz Kramer: Não quero crianças tornadas apenas alunos” (Kramer, 2003, p.63).

Considerações Finais

As nossas investigações apontam que o lugar atribuído a criança e a infância entre os professores é diverso e uma questão bastante tênue. Tal condição, no mínimo, indica a necessidade de um conhecimento mais profundo, seja dessa realidade, seja da própria condição de ser criança.

Deste modo, a pesquisa evidenciou que a valorização das potencialidades infantis e a garantia de que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de ser criança e viver a infância ainda são os principais desafios no processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental e na materialização dos objetivos da Educação Infantil.

Pelo exposto, as práticas concretas, embora tenham uma certa preocupação em afirmar certas concepções compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, o cotidiano é fortemente marcado por uma lógica e uma cultura “escolarizante” do ensino fundamental que acabam por delimitar as abordagens acerca do que é alfabetizar. Muito próxima da compreensão engendrada por discursos pedagógicos tradicionais, os quais pensam a infância de uma perspectiva forçada do adulto, encontramos, nas falas analisadas, marcas bem precisas no que se refere ao papel da educação da infância. Uma delas seria a da educação das crianças mais atrelada a uma imagem que faz frutificar uma visão da infância restrita a um acontecimento biológico — etário inscrito na lógica do estabelecido, de uma visão desenvolvimentista da vida, ao número de anos que se tem — do que, desde outra perspectiva, com uma infância que afirma a novidade, a criação e a própria diferença. Ou seja, a infância como figura da alteridade, que interrompe um estado de coisas para propiciar o novo, um outro olhar.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M.C.S.; CRAIDY, C.M. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema In: BARBOSA, M.C.; DELGADO, A.C.C.(orgs.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, M.C., DELGADO, A.C.C. (orgs.). Alfabetização e escolarização. Outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove Anos** – Orientações Gerais. Julho de 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: teoria e práticas na sala de aula.** São Paulo: Avercamp, 2009.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

_____. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Lugares da Infância: Filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade,** 2007.

_____. Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

_____. Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie In:CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

_____. Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 96, v.27, out. 2006. Scielo. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Educando a Infância Brasileira*. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARIN-DÍAZ, Dora Lilia. *Interesse infantil e governo educativo das crianças*. IN: MOSS, Peter. *Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais*. págs. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007.

OLIVEIRA, Iunaly Félix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE**: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. Caruaru: 2013.

PINTO, Manuel. SARMENTO Manuel (Orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Ninho, 1997.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POLLARD, Andrew. *The Social World of the Primary School*. London. Cassel Education, 1985.

PINTO, M. A.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.A., SARMENTO, M.J. (Orgs.). **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997.

REDIN, M.M. Múltiplas Linguagens na Infância. Um mundo cheio de “girabelhinhas”.In: BARBOSA, M.C., DELGADO, A.C.C.(Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Patrópolis,RJ:Vozes, Coleção Ciências Sociais da Educação, 2008.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2002.

_____ As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. . Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

O DIZER A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-PE: EM CENA OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS.

Iunaly Felix de Oliveira. UFPE/CAA

iunaly@hotmail.com

Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles. UFPE/CAA

cgislane@terra.com.br

Grupo de Estudos sobre a infância, criança, educação da infância e formação.

Resumo: o presente texto se apresenta enquanto recorte de um conjunto de reflexões que compõem uma dissertação que se insere na discussão atual acerca do lugar dado às crianças e à infância, nos espaços destinados à educação Infantil no município de Caruaru - PE, a partir do entendimento dos discursos das professoras que trabalham no referido nível de ensino. Embora cada vez mais tenham se acentuado os questionamentos nesse campo e por mais que se observe uma vasta produção de estabelecimento de critérios, normas e disposições para o desenvolvimento da Educação Infantil, percebe-se que as concepções sobre criança, infância e Educação Infantil têm sido empregadas frequentemente como conceitos não avaliados. Buscamos nesse sentido, apreender o modo como doze professoras que atuam nas instituições públicas municipais concebem a criança, a infância e a Educação Infantil, o que conseqüentemente, tem subsidiado as formas de intervenção das mesmas no espaço/tempo da Educação Infantil. Tal investigação esteve fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, inspirada nos estudos de Michel Foucault. Do ponto de vista teórico, partimos da problematização da própria noção de infância e de Educação Infantil (ARIÈS, 2006; KRAMER, 2007a; KOHAN, 2003a; OLIVEIRA, 2007; CORSARO, 2011), seus significados e as implicações destes no campo da educação das crianças. Os discursos analisados, distribuídos em redes discursivas, em linhas gerais, apresentam enunciados e temporalidades para a infância, a criança e a Educação Infantil diversos, mas não excludentes. Embora em todos os discursos identifique-se uma ampliação da preocupação com o lugar da criança, da infância nas práticas da Educação Infantil, os mesmos revelam tanto indícios de permanência como de mudanças nas formas de dizer a criança, a infância e, conseqüentemente, a Educação Infantil. Dessa forma, a partir das análises aqui empreendidas foi possível apreender que as concepções das professoras ainda estão muito vinculadas a discursividades que inscrevem as crianças a um “vir a ser” no futuro, conferindo à Educação Infantil a responsabilidade da passagem, seja para a vida adulta, seja para as séries seguintes. Por outro lado, foi possível identificar também discursividades que apontam para outras perspectivas mais afirmativas, que valorizam a criança naquilo que ela é, reconhecendo a infância enquanto condição, para além de uma fase ou etapa da vida. Desse modo, faz com que os professores organizem as ações na Educação Infantil pautadas na inventividade, no respeito e na interação. Os dados, portanto, expressam uma diversidade de sentidos e interpretações, mas indicam o quanto a escola e seus sujeitos ainda carecem de uma relação mais afirmativa com a criança e a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Discursos.

INTRODUÇÃO

O presente texto se apresenta enquanto recorte de um conjunto de reflexões que compõem uma dissertação que se insere na discussão atual acerca do lugar dado às crianças e à infância, nos espaços destinados à educação Infantil no município de Caruaru - PE, a partir do entendimento dos discursos das professoras que trabalham no referido nível de ensino.

Embora cada vez mais tenham se acentuado os questionamentos nesse campo e por mais que se observe uma vasta produção de estabelecimento de critérios, normas e disposições para o desenvolvimento da Educação Infantil, percebe-se que as concepções sobre criança, infância e Educação Infantil têm sido empregadas frequentemente como conceitos não avaliados.

Como apontam os estudos de Bezerra e Salles (2010, p. 6) acerca do modo como vêm sendo pensadas a criança e sua infância, “a escola infantil vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto, implicada com uma noção de infância ‘capturável’, ‘numerável’, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes”.

Buscamos nesse sentido, apreender o modo como doze professoras que atuam nas instituições públicas municipais concebem a criança, a infância e a Educação Infantil, o que conseqüentemente, tem subsidiado as formas de intervenção das mesmas no espaço/tempo da Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que, apesar das mudanças e do processo de ressignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação ao próprio entendimento que se tem de criança, de infância e de Educação Infantil, a escola das crianças/infância vem ainda assumindo uma vinculação com a infância que a insere em um tempo cronológico, associando-a ao futuro, a uma minoridade duvidosa (KOHAN apud BEZERRA; SALLES, 2010).

Tal investigação esteve fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, inspirada nos estudos de Michel Foucault. Acreditamos nesse sentido que “analisar o discurso seria dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198), ou seja, partindo dos discursos das professoras, foi possível perceber qual lugar da criança e da infância nas práticas cotidianas organizadas por essas profissionais e, ainda, como elas concebem o espaço da Educação Infantil, destacando a importância deste para as crianças atendidas.

Investigar os discursos das professoras de Educação Infantil apresenta-se como um desafio, pois é necessário trazer à tona o contexto em que cada profissional constrói seus

enunciados, levando em conta suas vivências, experiências profissionais e pessoais e a interação com o meio sócio-cultural em que está inserido, que, no nosso caso, se refere às instituições em que atuam.

Cabe dizer que, nesse estudo, consideramos os enunciados como acontecimentos que emergem dos discursos e que estão ligados a outros enunciados e “que nem a língua nem o sentido podem esgotar (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2009, p. 31-32).

Assim sendo, perguntamo-nos: que enunciados compõem os discursos das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação à criança, à infância e à Educação Infantil? Como suas práticas na Educação Infantil são organizadas a partir desses discursos?

De forma geral pretendemos descrever e analisar os enunciados presentes nos discursos das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação ao modo como concebem a criança, a infância e a Educação Infantil. Objetivamos, especificamente, identificar nesses enunciados qual o lugar que as professoras atribuem à criança e à infância, bem como perceber nesses discursos como os sujeitos organizam e entendem as práticas na Educação Infantil.

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: DA NEGAÇÃO À CONDIÇÃO DE SUJEITOS SOCIAIS

Historicamente, têm-se inventado as mais diversas imagens e concepções da criança e da infância. As formações discursivas - que nesse caso se inserem no campo discursivo sócio-histórico - vêm sendo reelaboradas ao longo de períodos importantes, paralelamente a redefinições de conceitos como o de configuração familiar, organização social e projeto educativo.

Para isso, assumimos que “as formações discursivas definem objetos e conceitos do conhecimento como um campo e suas possíveis transformações, e não como entidades estáticas” (PORTO, 2008, p. 60).

Tal como afirma Corsino (2005, p. 204), “as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança”.

Podemos perceber com isso que a infância no sentido biológico, psicológico do termo sempre existiu, contudo, a sociedade nem sempre conferiu às crianças o mesmo lugar

ou considerou suas especificidades. Em outras palavras, as crianças nem sempre foram vistas da mesma forma.

De acordo com os estudos iconográficos de Ariès (2006) – representações através de imagens, pinturas, esculturas etc. - a infância no período medieval não era retratada em sua imagem particular, sendo confundida com imagens de adultos em tamanho reduzido. Ou seja, não se tinha um sentimento de infância. Sentimento esse “que não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2006, p. 99), o que só aconteceria mais tarde, com o advento da Modernidade.

Ainda nesse período a imagem da criança equivalendo à pureza, à inocência, muito atrelada ao religioso, também foi retratada, imprimindo um discurso de criança como algo sagrado, quase que intocável, “inexistente”. Esta imagem anedótica da infância se transformou numa fase leiga por volta dos séculos XV e XVI.

Se na Idade Média as crianças estavam estritamente ligadas à sua família, sem participação, sem um lugar na organização social, ou mesmo sem suscitar interesse ou preocupação pela ausência de uma particularidade, por outro lado, na Modernidade essa responsabilidade passa a ser partilhada com o Estado, sobretudo pela escola, a qual irá na modernidade se apresentar como o dispositivo que irá se ocupar de produzir o processo de iniciação social da criança, bem como promover a passagem do estado da infância para o do adulto.

Tomando como base os estudos de Ariès, que localiza no período Moderno a inauguração do que ele chama de “invenção da infância”, outros estudiosos também refletem sobre essa “invenção”, especialmente a partir dos dois sentimentos que surgem em relação à infância: moralização e paparicação.

Temos, a partir desses dois sentimentos, as bases para o entendimento da infância enquanto fase natural da vida (todos passam por ela), com particularidades e especificidades que as distinguem do mundo adulto. Enquanto a paparicação era observada junto às famílias das crianças, o sentimento que rejeitava essa ideia se fundamentava nos moralistas, educadores e eclesiásticos da época.

A Modernidade então estabelece um novo lugar para a infância, num quadro em que se transformam as relações entre adultos e crianças por influência da nova organização social que surge sob novas bases, pautada agora em outra forma de exercício do poder.

Nesse contexto, “as crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações

políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada” (BUJES, 2000, p. 28).

Diferentemente dessa ideia de infância enquanto falta, exclusão, incapacidade, fragilidade, que aproxima as crianças da categoria dos que não têm, não sabem, assumimos no presente artigo uma posição que pense “a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” assim como nos propõe Kohan (2008, p. 41).

Inscrevemos por assim dizer, nossa investigação nessas proposições mais contemporâneas, pelo fato de que tais perspectivas nos revelam as bases de uma nova possibilidade para a Educação Infantil.

Reconhecendo a infância na sua especificidade e abandonando discursos que a vinculam a um tempo cronológico, as instituições de Educação Infantil começam a olhar para as crianças com outros olhares e a problematizar com maior intensidade suas ações. E tal como nos propõe Kohan (2003a, p.) a educação para as crianças pequenas deve permitir

(...) viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência.

A valorização dessa imagem mais afirmativa da criança é necessária para a compreensão de que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

Assim sendo, as experiências organizadas nos espaços da Educação Infantil podem ser mais significativas, ampliando as possibilidades de interação, autonomia e participação das crianças em atividades que estabelecem com seus pares (outras crianças da mesma idade ou não) e com os adultos que atuam na instituição.

Tal como demonstrado acima, a infância e a criança, sob um nome só, dizem, na verdade, de muitas infâncias e de muitas crianças. Estas vão desde uma visão mais unificadora - sobretudo quando nos reportamos à educação, quando se ensina ou quando se educa a criança e a infância -, até visões que, dentre essas múltiplas formas em que elas se apresentam, procuram resistir a certas pretensões unificadoras que acabam por totalizá-las.

Ao refletirmos sobre as discursividades que atravessaram a história do atendimento à infância brasileira, a fim de nos situarmos frente ao que hoje denominamos por Educação

Infantil, com suas especificidades e orientações, percebemos não por acaso, que as conquistas alcançadas foram resultado de intensas lutas e mobilizações em prol de um espaço que cuidasse e educasse as crianças, privilegiando as particularidades infantis.

O atendimento à infância brasileira teve em sua gênese um viés assistencialista que evolui de ações filantrópicas desenvolvidas por pessoas de “bom coração” ou por religiosos, como um favor prestado à sociedade, passando por preocupações com a proteção da saúde das crianças tendo em vista o combate à mortalidade infantil.

Com isso, os primeiros discursos acerca das crianças e suas infâncias surgem a partir da preocupação com a instauração de um espaço que viesse acolher (no sentido de guardar, alimentar e cuidar da saúde) as crianças vítimas de abandono.

Por outro lado, observamos que, paulatinamente, o caráter assistencialista das primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira vai adquirindo uma dimensão educativa, de cunho mais formativo em que o cuidar e o educar se articulam.

A partir da LDB 9394/96, que passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, abarcando instituições de creche e pré-escola, cuja distinção se pauta apenas no critério da faixa etária, surge de fato uma política educacional para a Educação Infantil, “que tira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2007, p. 117) e inaugura um novo período em que se amplia o conceito de educação.

Entendemos as ações de cuidado como parte integrante da educação, muito embora envolvam dimensões que extrapolam o campo pedagógico. Portanto, o que precisa ser levado em consideração na compreensão acerca do cuidado são as necessidades das crianças, ou seja, é necessário que se volte a atenção para a criança, identificando e atendendo suas necessidades, respeitando as particularidades, concebendo-a como um sujeito real que tem vontades, capacidades e que precisa ser entendida na sua singularidade.

Dito de outro modo, frequentar instituições de Educação Infantil não se relaciona tão diretamente à classe social, como ocorria no século XIX em que apenas os filhos das mães trabalhadoras precisavam de um lugar para ficar e serem cuidadas.

Ao defender a educação das crianças menores de seis anos como um direito, os movimentos que procuram colocar a Educação Infantil no cerne dos debates político-educacionais, lutaram pela emergência de orientações/diretrizes que garantissem o direito a uma educação de qualidade na prática.

À medida que os debates se ampliam, os discursos abrem novas possibilidades de organização das práticas na Educação Infantil e as crianças começam a ser reconhecidas pelo

seu potencial enquanto sujeitos históricos, respeitadas em suas especificidades e se incluirão em experiências educativas que estimulem suas capacidades e que, acima de tudo, deixem-nas viver de fato sua infância.

CAMINHOS TRAÇADOS

Adotar um caminho a ser percorrido para responder as questões sobre como as professoras concebem a criança, a infância e a Educação Infantil e sobre o lugar da criança e da infância nas práticas de Educação Infantil no município de Caruaru requer a escolha de uma opção teórico-metodológica que dê conta da complexidade de tal tarefa.

Encontramos na perspectiva da Análise do Discurso (AD) tal suporte. E nesta investigação, nos inspiramos, por assim dizer nas problematizações empreendidas por Michel Foucault. Em certa medida, fizemos o exercício de, assim como Fischer – estudiosa do autor -, mergulhar nos discursos e fazer emergir suas complexidades e multiplicidades.

Em seus estudos, a autora afirma que descrever enunciados

(...) significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num determinado tempo e espaço muito específicos, (...) esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (...) num certo momento e lugar (FISCHER, 2003, p. 373).

Vale salientar que as proposições teórico-metodológicas da Análise do Discurso perpassaram toda a construção desta investigação, se fazendo presente desde o momento da escolha de nosso objeto, passando pelas discussões das discursividades que permeiam os estudos da criança, da infância e da Educação Infantil, até a realização das análises dos discursos das professoras entrevistadas.

Em outras palavras, buscamos, ao adotar essa perspectiva, trabalhar com o próprio discurso, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre eles, apreendendo as possíveis relações que os discursos das professoras inscrevem em formações discursivas de campos disciplinares diversos, seja por similitudes ou diferenças.

Entendemos, portanto, que o objetivo de nossas reflexões acerca dos discursos das professoras que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) não é fazer juízos de valor, apontando erros ou acertos e, sim, nos aproximarmos da realidade no atendimento às crianças pequenas no município, ampliando as possibilidades de pensar esse

atendimento, levando em conta, é claro, a provisoriedade dos conhecimentos que produzimos e cientes de que não esgotamos as possibilidades de investigação do contexto investigado.

Compondo nosso corpus de análise, temos os discursos de doze professoras (entrevistando duas em cada CMEI) que atuam em diferentes instituições (seis CMEI's) de Educação Infantil em Caruaru – PE, que nessa perspectiva denominamos como nossos sujeitos da enunciação. Para resguardar a identidade das professoras utilizaremos a inicial P seguida da numeração de 1 a 12 para nos referirmos a elas.

Como procedimento inicial para a coleta dos dados, utilizamos um questionário com questões relativas ao tempo de atuação na educação, à escolha por trabalhar na Educação Infantil, além de outras experiências profissionais vividas por essas professoras. Esse procedimento foi necessário para a escolha das professoras que efetivamente participariam da investigação, concedendo uma entrevista. Então, em cada CMEI, foram entregues questionários na quantidade correspondente ao número de professoras atuantes.

O uso das entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta e produção de dados representou para nós a possibilidade da “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse procedimento foi indispensável, uma vez que, ao não nos limitarmos a um roteiro fechado, pudemos aprofundar elementos durante a entrevista que careciam de maiores elementos.

Para apreendermos esses discursos e estabelecermos essas relações, estruturamos nosso material ordenando os enunciados em torno do que denominamos “redes discursivas”. Tal organização se faz necessária, visto que os enunciados encontram-se dispersos, são heterogêneos e fazem parte de diferentes campos institucionais que lhes produzem.

Para fins deste artigo, optamos por trazer as discussões empreendidas acerca da seguinte rede discursiva:

- “Noções de criança e infância construídas na experiência”: aqui descrevemos os enunciados que configuram as noções das professoras acerca da criança e de sua infância, bem como destacamos os fatores que para elas são importantes para a vivência da infância.

EM CENA: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

A rede discursiva, intitulada “Noções de criança e de infância construídas na experiência”, contempla os discursos de nossos sujeitos acerca de como vêm construindo ao

longo de suas vivências junto com as crianças nos CMEI's as noções de quem é essa criança e como se define sua infância.

Assim sendo, por essas delimitações vamos observar noções de criança que salientam sua inocência e sua pureza e que, por isso, reconhecem na infância a fase da vida em que ela precisa ser corrigida, preparada para viver no mundo adulto.

Ao mesmo tempo acompanhamos discursividades que privilegiam a criança enquanto sujeito que precisa ser ouvido, respeitado como criança. Nesse sentido, os enunciados vinculam-se menos a uma ideia de infância delimitada numa visão etapista e mais próxima da ideia de infância como uma condição que agrega especificidades.

A partir da análise dos discursos das professoras foi possível identificar a predominância da ideia de criança afirmada pela sua condição de ser da inocência, da pureza e que, por isso, precisa ser cuidado/protégido.

De igual forma, emergiu a noção da criança como sujeito imaturo, dependente das ações do adulto que, nesse caso, adquire a responsabilidade de “fazer passar” essa fase de imaturidade preparando as crianças para a vida futura.

Partindo da discussão aqui empreendida, a infância emerge nesses discursos como a fase da vida em que é preciso aproveitar para se desenvolver, aprender. O discurso da professora P11 reflete essa concepção.

Infância é o tempo desse aprendizado, é a construção, é a base eu acho. **Se você não plantar agora vai ser muito difícil você plantar depois**, você pode até conseguir, mas o resultado no futuro não vai ser o mesmo (professora P11, entrevista realizada em 30 de novembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P11 sugere a concepção de criança baseada na ideia de devir em que a tenra idade é o momento mais importante para aprender, desse modo, é reforçada a noção da criança repleta de possibilidades, mas vazia e de certo modo “carente”, ou seja, a ela é atribuída a condição de quem não sabe, e que por sua condição subalternizada em relação ao adulto, só chegará a saber se o outro (adulto) lhe ensinar.

Trata-se, então, de uma fase transitória cuja formação da criança se dará por meio da educação e da garantia do bem-estar físico desses sujeitos, ou seja, a infância é um período da vida que exige certos cuidados que deem suporte às necessidades específicas que cercam esse momento da vida.

Segundo Kohan, essa negatividade que geralmente acompanha a constituição da noção de infância no âmbito educativo “significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente. Estas são as

duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato” (2003b, p. 4).

A rotina na Educação Infantil, com vistas ao atendimento dessas demandas que são decididas de fora, que privilegiam o “vir a ser” das crianças, busca o controle, a regulação, a disciplina dos corpos, da imaginação, da espontaneidade infantil.

Por essa visão, o sentido do aprender e do ensinar na Educação Infantil indica que é preciso “frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos” (SIMÃO, 2012, p. 273).

Embora a ideia de criança e de infância pautada na incompletude, cronologicamente situada numa fase da vida em que predomina a preparação para a vida que virá depois, no futuro, tenha sido predominante entre os discursos das professoras, foi possível perceber também outros olhares que sinalizam noções mais afirmativas que buscam potencializar as crianças como sujeitos de seu próprio tempo, que valorizam seus diferentes modos de ser, suas infâncias, suas culturas.

Um discurso que, ao que nos parece, indica seguir essa tendência que privilegia a visibilidade das crianças é trazido pela professora P6. Na ocasião da entrevista, ao questionarmos sobre o que caracterizaria os termos criança e infância, a professora enunciou:

Eu acho que uma coisa tá ligada a outra, porque se eu vejo a infância como uma fase do desenvolvimento eu vejo a criança como o ser, o ser da fase, que vive o momento. **Veja, eu digo que é fase, mas eu não gosto muito dessa palavra, mas... Vou dizer que é um momento.** O momento que a criança mais aprende, se descobre, descobre as coisas que estão ao se redor. **Que precisa de muito tempo pra brincar, conversar, desenvolver essa oralidade, de ser ouvido, de ter responsabilidade sim, mas só com as coisas de criança,** com seus brinquedos, com suas atividades, isso também é importante pras crianças daqui do CMEI (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

O fato de destacar que as crianças precisam de “muito tempo para brincar, conversar, ser ouvido” nos sugere que P6, identifica que as rotinas na Educação Infantil precisam ser organizadas de modo a contemplar os diferentes aspectos que ela destaca, ou seja, P6 pelo seu enunciado indica que a criança esteja no foco das ações na Educação Infantil.

Assim como afirma Kramer (2007b, p. 15), é preciso reconhecer o que é específico da infância, qual seja “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”.

Essa diversidade de discursos, ao mesmo tempo em que privilegia o sujeito criança a partir de uma idealização, de uma concepção de infância que invisibiliza as crianças, que as adjetiva enquanto falta, imatura, incapaz, aponta para um movimento que busca resistir a essas noções que “negativam” as crianças e suas infâncias e ensaiam novas formas de pensar para além do que já se sabe sobre elas, que desloca a posição do olhar **sobre** a criança e inaugura um olhar **para** a criança.

Por esse deslocamento, a criança se apresenta para nós como um outro, como o desconhecido, e nesse sentido ela é algo que nos inquieta e tal qual afirma Larrosa (2006, p. 185) esse fato nos inquieta “na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la)”.

Podemos, nesse sentido, apreender um duplo sentido trazido nos discursos das professoras, acerca da criança e de sua infância. Esses sentidos constituem as rotinas nos CMEI’s, o que nos sugere uma Educação Infantil que ora privilegia o controle, a formação, a disciplina, ora promove a descoberta, a brincadeira, as relações.

Tendo por base a estreita relação que há entre crianças e infâncias, contemplaremos a partir de então as discursividades que circularam os enunciados de nossos sujeitos acerca das experiências da infância, em outras palavras, apresentaremos as concepções de infância construídas na experiência das professoras junto às crianças.

Seguramente localizada numa temporalidade, a infância para a professora P1, além da consideração como etapa da vida, está associada a uma série de ações/atividades que só podem ser realizadas nesse período, como podemos acompanhar no trecho que segue.

Infância pra mim é você ter a oportunidade de fazer coisas que quando você tiver na fase adulta, você não vai mais fazer. A infância lhe permite fazer sem que seja cobrado algo, entendeu. Sem que você seja considerado imaturo, né. **Eu acho que é isso que você tem que vivenciar, é essa fase de coisas que você gostaria de fazer, mas você só pode fazer lá.** É você pular, é você correr, é você brincar, é você andar descalço, é você ter a oportunidade de fazer pintura, é você ter a oportunidade de dramatizar, de chorar, de gritar (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

Embora P1 valorize a infância pelo seu caráter inventivo, pela oportunidade de realizar diferentes atividades cuja prioridade ultrapassa a aprendizagem de normas, de memorização e escrita de símbolos, a professora com seu discurso sugere uma delimitação temporal dessas ações infantis.

Desse modo, o viver a infância está destinado a um tempo determinado, e que, ao se tornar adulto, as possibilidades de exercer essas experiências infantis não existem e, se existirem, os que dela participam são inferiorizados por assumirem tal postura infantil.

Através do discurso de P1, a infância - e tudo que ela considera como característico dessa “fase” - e a criança - sujeito que de acordo com a faixa etária está “autorizado” a vivenciar essa infância – estão, de certo modo, “presos” a uma lógica em que não há outros lugares ou outros sujeitos a ocuparem/vivenciarem as experiências da infância.

Por outro lado, destacamos a discussão feita pela professora P3 ao sinalizar a infância enquanto “modo de vida”. Quando questionada sobre o que caracteriza a infância ela enuncia:

Ah, infância é brincar, dançar, cantar pular, correr, é descobrir. **E isso num é um período que um dia acaba**, tem gente que diz assim “você já tem 10 anos, vamos parar por aqui”, pra mim isso não existe não. **Infância é modo de vida que a pessoa escolhe ser** (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012, grifo nosso).

Com seu discurso, P3 nos remete as discursividades da Filosofia da Infância que apontam para uma desvinculação da infância com a criança, ou seja, a infância “deixa de estar necessariamente associada a crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos (...) ela passa a ser (...) experiências de transformações e sentido de metamorfose de qualquer ser humano, sem importar sua idade” (KOHAN, 2003a, p. 246).

Como dissemos anteriormente, as professoras veiculam em seus discursos diferentes modos de conceber as crianças e suas infâncias, por conseguinte, a organização da rotina adquire diversas configurações e prioridades.

Nesse contexto, o dizer, o pensar e o conceber as crianças, as infâncias e a própria Educação Infantil nos contextos dos CMEI’s em Caruaru – PE mobilizam discursividades que circulam entre permanências e descontinuidades que de certo modo constituem e redefinem as fronteiras entre a criança, a infância e a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos analisados, distribuídos em redes discursivas, em linhas gerais, apresentam enunciados e temporalidades para a infância, a criança e a Educação Infantil diversos, mas não excludentes.

Embora em todos os discursos identifique-se uma ampliação da preocupação com o lugar da criança, da infância nas práticas da Educação Infantil, os mesmos revelam tanto

indícios de permanência como de mudanças nas formas de dizer a criança, a infância e, conseqüentemente, a Educação Infantil.

Dessa forma, a partir das análises aqui empreendidas foi possível apreender que as concepções das professoras ainda estão muito vinculadas a discursividades que inscrevem as crianças a um “vir a ser” no futuro, conferindo à Educação Infantil a responsabilidade da passagem, seja para a vida adulta, seja para as séries seguintes.

Por outro lado, foi possível identificar também discursividades que apontam para outras perspectivas mais afirmativas, que valorizam a criança naquilo que ela é, reconhecendo a infância enquanto condição, para além de uma fase ou etapa da vida. Desse modo, faz com que os professores organizem as ações na Educação Infantil pautadas na inventividade, no respeito e na interação.

Os dados, portanto, expressam uma diversidade de sentidos e interpretações, mas indicam o quanto a escola e seus sujeitos ainda carecem de uma relação mais afirmativa com a criança e a infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BEZERRA, A. S.; SALLES, C. G. N. L. A infância na contemporaneidade: enunciados e sentidos entre os professores de educação infantil. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010. Belo Horizonte, MG. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>. Acesso em 17 de janeiro de 2012.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 25. N.1 p. 25 – 44. Jan./jun. 2000. (versão impressa).

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2011.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 02, p.371 - 389. jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_02/07_artigo_rosa_maria.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO, I. 2003. **O Pensamento Brasileiro em Currículo**. Belém, PA, 24 – 26 de outubro, 2003b.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, Coleção Ciências Sociais da Educação.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO, Z. G. Administração social das crianças e as contribuições da análise de discurso como ferramenta de pesquisa em educação. In: FARIAS, M. S. B.; WEBER, S. (orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SIMÃO, M. B. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.).

Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

É HORA DE... HÁ ESPAÇO PARA A DIFERENÇA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Anna Líssia da Silva – UFPE/CAA

lissia_@hotmail.com

Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles – UFPE/CAA

cgislane@terra.com.br

Grupo de Estudos sobre a infância, criança, educação da infância e formação

Resumo

No presente trabalho realizamos um recorte de uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão, que buscou apreender os enunciados que emergem da prática docente sobre a diferença na Educação Infantil. A pesquisa teve como corpus de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em sala de aula, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil do município de Caruaru, Pernambuco, e as observações realizadas em três turmas de dois Centros. Para este trabalho, nos atemos a analisar alguns dados que emergiram das entrevistas que trazem à tona o lugar que temáticas e questões relacionadas à diferença tem tido na rotina com as crianças da Educação Infantil. As discussões sobre o lugar da diferença na educação escolarizada surgem do crescente questionamento a uma educação monocultural ainda predominante nas instituições educacionais, onde as diferenças são silenciadas ou abordadas de forma superficial nas práticas desenvolvidas com as crianças, assim muitos questionamentos reivindicam propostas pedagógicas voltadas para uma educação que leve a diferença em consideração, tendo em vista que as crianças fazendo parte de uma sociedade multicultural também são atravessadas pela diferença. No percurso desenvolvido neste trabalho, buscamos inicialmente dialogar com autoras e autores que discutem como a escolarização, pensada como missão civilizadora, se constituiu partindo do reconhecimento da diferença e buscando a homogeneização através de uma educação monocultural, mas sem deixar de produzir outros processos de diferenciação. Esse diálogo se deu com o intuito de atermo-nos a alguns cuidados propostos por Foucault quando da análise enunciativa, a partir da qual é crucial a busca pela compreensão das condições de emergência dos enunciados, nesse caso os enunciados das professoras relacionados à suas práticas e a questão da diferença. Depois empreendemos uma discussão sobre a constituição da rotina enquanto categoria pedagógica na Educação Infantil, tendo em vista que a forma como a rotina é organizada e vivenciada com as crianças, promove ou não espaço para o acolhimento à diferença, que neste sentido ganha duas dimensões: a diferença enquanto relação com o Outro, com as diferenças culturais, e a diferença enquanto irrupção do inesperado e da novidade no cotidiano da Educação Infantil. E por fim, nos atemos aos enunciados que emergiram a partir das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, onde ao falar sobre suas práticas docentes na relação com as crianças nas faixas etárias entre quatro/cinco e cinco/seis anos na Educação Infantil, apontam o lugar que as discussões e problematizações da diferença vêm tendo na rotina com as crianças. Acreditamos que apreender os enunciados sobre a diferença que emergem nos discursos condicionados às práticas docentes nos apontam importantes elementos para repensarmos não apenas as rotinas e as práticas voltadas para as questões que envolvem a diferença, mas também repensarmos a própria formação de professoras e professores das crianças pequenas.

Palavras-chave: DIFERENÇA, ROTINAS, EDUCAÇÃO INFANTIL.

Introdução

*Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos
do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos
projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e
embalar em tempo de ida e volta, um tempo
elástico que se recusa ser medido
e contabilizado.*

Fernando González Placer

As discussões sobre o lugar da diferença na educação escolarizada surgem do crescente questionamento a uma educação monocultural ainda predominante nas instituições educacionais, nesse contexto, as diferenças são silenciadas ou abordadas de forma aligeirada nas práticas desenvolvidas com crianças e jovens, e que em muitas situações apenas reforçam estereótipos. Assim, muitos questionamentos, em grande parte oriundos dos movimentos sociais, reivindicam propostas pedagógicas voltadas para uma educação que leve a diferença em consideração, tendo em vista que crianças e jovens fazendo parte de uma sociedade multicultural também são atravessados pela diferença.

A pesquisa, a partir da qual realizamos o recorte que compõe este texto, se deu no percurso de um mestrado, onde buscamos apreender os enunciados que emergem da prática docente sobre a diferença na Educação Infantil. A pesquisa teve como corpus de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em sala de aula, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil¹ do município de Caruaru/Pernambuco, e as observações realizadas em três turmas de dois Centros. Para este trabalho, nos atemos a analisar alguns dados que emergiram das entrevistas e que trazem à tona o lugar que temáticas e questões relacionadas à diferença têm tido na rotina com as crianças da Educação Infantil.

No processo de pesquisa e análise de dados, nosso caminhar e olhares foram orientados, em certa medida, por elementos da análise enunciativa pensada a partir das perspectivas de Michel Foucault, sobre essa análise, Rosa Maria Bueno Fischer, situando-a em seus estudos afirma que:

[...] descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar. (FISCHER, 2003, p. 373).

¹ A partir daqui utilizaremos as siglas CMEI e CMEI's.

No movimento de descrever enunciados, e apreender o dito como acontecimento, compartilhamos a preocupação posta por Foucault, em suas análises, de:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2013, p. 60, grifos no original).

É na relação com o outro que demarcamos as diferenças, e esse processo é perpassado por práticas discursivas, por isso é importante nos perguntar “[...] como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas.” (FISCHER, 2003, p. 376). E podemos afirmar que esse processo também perpassa as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Acerca desse aspecto, Fischer a partir das contribuições de Foucault, afirma que:

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso. (FISCHER, 2003, p. 376).

Podemos afirmar que não ocorre apenas controle do discurso, mas também controle das práticas sociais através e a partir do discurso, pois, através de determinadas práticas discursivas se controla os processos de significação e se naturaliza a relação diferença e desigualdade através de hierarquizações.

Educação e Infância: processos de diferenciação e homogeneização.

O processo de produção sociocultural da infância tal como a percebemos hoje, esteve ligado a diversas mudanças históricas, especialmente as decorridas com a modernidade. De acordo com Cynthia Greive Veiga: “[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada.” (VEIGA, 2004, p. 37). Para a autora, as condições de aparecimento de uma maneira distinta de tratar as crianças em relação aos adultos estiveram associadas à constituição de lugares específicos para o atendimento às crianças e a produção de saberes sobre a infância.

No desenvolvimento de saberes científicos sobre a criança e a infância algumas áreas foram mobilizadas, entre elas, o higienismo, a medicina, a psicologia, a eugenia e a

pedagogia, e entre as instituições especializadas no atendimento às crianças, cabe destaque a escola primária. (VEIGA, 2004).

Inicialmente, o atendimento às crianças se dá de forma indiferenciada entre crianças e adultos na Idade Média, isso ocorre porque a própria ideia de infância ainda estava por se desenvolver, dessa forma, de início o atendimento se dava no sentido de instrução religiosa e posteriormente leiga, a meninos e homens entre seis e vinte anos, sem distinção de idade na organização da escola (ARIÈS, 2011). Nesse primeiro momento, a escolarização enquanto dispositivo (VEIGA, 2002) terá na escola um elemento diferenciador que excluiu as crianças menores, as crianças pobres e as meninas.

A partir do século XVI a escola passa a dividir estudantes em classes, inicialmente diferenciados por graus de desenvolvimento cognitivo, não importando a sua idade, e, posteriormente, a divisão escolar vai levar em consideração a idade de estudantes. De acordo com Philippe Ariès: “Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias.” (ARIÈS, 2011, p. 112).

Os dados apontados por Ariès acerca da constituição histórica da escola moderna corroboram com a afirmação de Guacira Louro de que a escola não apenas entende de diferenças, mas que ela produz diferenças, tendo em vista que inicialmente a escola já se configura num espaço que diferencia os sujeitos que a ela tiveram acesso (pelo sexo, idade, classe social) dos que dela foram excluídos – crianças pobres, crianças menores, meninas, determinados grupos étnicos, etc. (LOURO 2003).

Veiga, partindo das contribuições de Michel Foucault e Nibert Elias, discute que a escolarização enquanto dispositivo implica processos de visibilidade e ocultamento através de uma rede heterogênea de elementos, rede esta que envolve os discursos, as ideias, o currículo, o espaço escolar, materiais pedagógicos, procedimentos administrativos, etc., ou seja, elementos em suas formas discursivas e não-discursivas, fizeram da escola um espaço essencial para a consolidação do projeto civilizador iniciado com a constituição do Estado moderno na Europa. (VEIGA, 2002).

Na sua constituição inicial a escola excluiu as diferenças, onde as crianças do sexo feminino, menores de seis anos, pobres e as pertencentes a determinados grupos étnico-raciais ficaram de fora, nesse processo ela produziu uma segunda diferenciação para esses grupos – os não escolarizados.

No entanto, após sua consolidação como instituição educacional onde a escolarização, enquanto estratégia de poder, possibilitou a instituição de determinados

comportamentos como civilizados, além da produção de legitimidade para determinados saberes culturais, sentiu-se a necessidade de que o processo civilizador fosse expandido para o aprimoramento do Estado-nação, de acordo com Veiga: “Alguns setores das elites se dão conta de que a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Assim, civilização passa a referir-se a um padrão universal de moral e costumes.” (VEIGA, 2002, p. 96).

Dessa forma, inicia-se o movimento para que todos tivessem acesso à escolarização, no sentido de se concluir o processo civilizatório através da homogeneização das relações sociais, partindo-se do pressuposto de que as relações se davam de forma diferenciadas de acordo com as formações sociais presentes nas relações de gênero, étnico-raciais, classes e geração.

Para Veiga, conseqüentemente, a escola homogeneizou as relações de gênero, com o intuito de se estabelecer uma cultura masculina, também as categorias referentes à geração foram socializadas nas escolas, criando-se modelos de infância e adolescência: a criança inteligente e bem comportada e o jovem responsável como norma civilizada dessas categorias. (VEIGA, 2002). A autora ainda chama atenção para a questão da homogeneização cultural:

Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueada da cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia. (VEIGA, 2002, p. 100).

Dessa forma, paralelo ao processo de inclusão “dos diferentes”, há um processo de homogeneização da diferença, através do estabelecimento da norma a partir da cultura branca-masculina-burguesa-europeia, onde crianças e jovens serão incentivados a aprender e se comportar de acordo com a norma na busca de constituírem-se a partir do modelo de criança inteligente, bem comportada e de jovem responsável, para assim, alcançarem o status de civilizados, embora que nessa empreitada a escola silenciou os diferentes pertencimentos culturais de jovens e crianças.

No Brasil, a educação escolarizada começa a ser instituída no período colonial, constituindo-se a partir do colonialismo imperial como uma educação ocidental, baseada nos conhecimentos europeus, onde, a razão ocidental indicou os saberes válidos. Para Walter D. Mignolo, “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’.” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Deste

ponto de vista, podemos afirmar que a educação escolarizada no Brasil, herda da razão imperial, a forma de classificar e hierarquizar sujeitos e conhecimentos.

Em relação ao papel da educação no contexto da colonização, podemos citar Jorge Larrosa, ao fazer uma crítica à educação posta a serviço da colonização, afirmando que nesse contexto: “A educação aparecia como uma ‘missão civilizadora’ e a ‘causa nobre’ a que os pedagogos dedicavam seus melhores esforços não era outra que a de oferecer aos povos de civilização ‘inferior’ os ‘dons’ da nossa ciência, nossa cultura e nossa forma de viver.” (LARROSA, 2002a, p. 72, tradução livre).

Podemos perceber na afirmação de Larrosa, que no contexto da educação realizada nos países que foram colonizados, a escolarização apresenta outro sentido de processo civilizatório, o de transformar os povos considerados não civilizados, selvagens ou de civilização inferior, em povos que se “aproximam” da civilização ocidental, e essa aproximação ocorre através de processos civilizatórios produzidos especialmente a partir da escola, para tanto os saberes ali ensinados, são os saberes da cultura ocidental.

Na missão civilizadora desempenhada pela escolarização, dois processos foram primordiais: o processo de diferenciação e o processo de homogeneização. A busca pela homogeneidade se deu justamente na identificação da diferença, diferença entre os civilizados e os não civilizados, entre as classes sociais, gênero, raça, comportamento, etc.. Através de uma escolarização pautada nas ideias da elite europeia, processos de homogeneização são postos em ação na escolarização moderna.

Rotina na Educação Infantil.

É a partir da modernidade que há uma mudança na forma de enxergar a infância e paralelo a isso, ocorrem também mudanças na forma de organização das escolas. Em “Vigiar e Punir”, Foucault discorre sobre as mudanças na forma de punir criminosos e de como a sociedade moderna foi se constituindo numa sociedade disciplinar. O poder disciplinar é foco de um estudo genealógico onde Foucault analisa especialmente como o poder atrelado a saberes é exercido na produção do sujeito criminoso, mas também estende suas análises à produção do soldado e do aluno (FOUCAULT, 2012).

Analisando a emergência do poder disciplinador, especialmente a partir da segunda metade do século XVII, Foucault ressalta que:

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada

de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que oporem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOULCAULT, 2012, p. 133).

Essa preocupação com o disciplinamento do corpo, segundo o autor, vai ressoar nas práticas discursivas desenvolvidas em prisões, escolas, no treinamento militar e nos hospitais. Podemos perceber uma rede de discursos e estratégias ligadas ao poder disciplinador em operação na Educação Infantil, desde a rigidez da rotina, à padronização e homogeneização dos comportamentos e atividades.

Vale diferenciar os conceitos de rotina e de cotidiano, tal como os tomamos como tempo e espaço para apreender a abordagem e os enunciados da diferença na prática docente na Educação Infantil. Para definir em linhas gerais essa distinção, utilizamos os estudos de Barbosa sobre as rotinas na Educação Infantil. De acordo com a autora: “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.” (BARBOSA, 2006, p. 37). Estariam, pois, relacionados às rotinas, atividades como dormir, estudar, comer, trabalhar, etc., e seriam essas atividades reguladas por costumes e rituais, que sendo repetidos diariamente, tornam-se ações automatizadas.

Já em relação ao cotidiano, baseada em Henry Lefebvre, a autora compreende que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...]. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 37).

Em estudo realizado por Iunaly Felix de Oliveira, com professoras da Educação Infantil na mesma rede de ensino onde realizamos nossa pesquisa, as professoras apontam que a forma como a rotina das crianças é realizada, privilegia um maior tempo destinado a atividades relacionadas ao cuidado com o corpo, como higiene, alimentação, descanso, entre outros. (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, as rotinas se caracterizam por repetições, sem muito espaço para a diferença e a novidade.

Uma das estratégias que fazem parte da instituição do poder disciplinar, a partir da Modernidade, é o controle das atividades, sendo um dos seus focos o controle dos horários, onde se começa a preencher com atividades quartos de horas, minutos, segundos, organizando-se uma economia do tempo da aprendizagem (FOUCAULT, 2012). Essa preocupação com a ocupação do tempo e o controle das atividades, ainda se faz presente na organização das rotinas na Educação Infantil, trazendo o risco de tornar a rotina uma tecnologia de alienação, quando excessivamente relacionada à disciplina e a economia do tempo de aprendizagem. Para Barbosa:

As rotinas podem tornar-se uma tecnológica de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006, p. 39).

A partir das análises do poder disciplinar empreendidas por Foucault, e dos questionamentos acerca das rotinas na Educação Infantil de Barbosa, podemos nos perguntar: na sequência cronometrada de atividades que fazem parte das rotinas da Educação Infantil, onde, a toda hora precisa-se apressar-se, pois já “É hora de...”, cabe questionarmos se há espaço para a diferença enquanto irrupção da novidade, enquanto transgressão da repetição, e também como possibilidade para que as diferenças culturais e seus Outros tenham visibilidade e positividade na educação das crianças.

Dito de outro modo, será que a Diferença enquanto experiência – tendo-se experiência como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou o que nos toca, ou o que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2002b, p. 25), seja essa Diferença a presença do Outro, com suas identidades, histórias, culturas, diferenças, quer seja a Diferença como novidade, como transgressão da repetição, tem espaço nas rotinas da Educação Infantil?

O lugar da diferença na Educação Infantil: o que dizem as professoras.

A seleção e organização de conteúdos a serem ensinados é um dos grandes dilemas da prática docente, de várias fontes e lugares institucionais advém uma série de prescrições sobre essa questão. O currículo tem sido um dos territórios mais contestados na educação, e a figura docente ganha centralidade na sua materialização, professores e professoras tomam decisões variadas a partir das prescrições legais e das estruturas curriculares propostas por cada rede e cada escola. Uns optam pela tentativa de seguir ao

máximo às prescrições que norteiam seu local de trabalho, outros tomam como referência o currículo proposto, no entanto seguindo apenas o mínimo, e ainda há outros que optam por seguir o que é proposto, mas com algumas transgressões que partem de suas visões de educação e de prática docente.

A diferença é uma das temáticas que em maior ou menor grau se encontra nas prescrições que deveriam nortear os currículos desenvolvidos nas escolas, nosso foco nesse trabalho não foi analisar o lugar da diferença nos currículos da Educação Infantil, mas apreender como as professoras trabalham as questões relacionadas à diferença com as crianças, como organizam suas práticas docentes no sentido de atender essa que é uma demanda não apenas apresentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, mas é também uma demanda social, posto que as crianças também sejam atravessadas pela diferença.

Remontando à sua expansão baseada no assistencialismo às famílias de baixa renda e premissas moralizadoras e higienizadoras, a Educação Infantil ainda mantém certas preocupações relacionadas às suas características iniciais. Como por exemplo, uma atenção especial quanto à produção de bons hábitos nas crianças, sejam eles em relação à higiene pessoal, ao comportamento em grupo, a hábitos na alimentação, etc.. A partir dessas preocupações, observamos o trabalho com a diferença ganhar a dimensão de um trabalho que é realizado diariamente, apresentando como diferença, os diversos tipos de comportamento das crianças, e as formas como se apresentam no CMEI, quanto a aspectos relacionados a higiene pessoal, como aparece na fala da professora abaixo:

*“Diariamente, né? ... De... apelidos, é... agressão física, é uma coisa que eu acho que deveria ser bem trabalhada, seria até um tema bom pra se trabalhar, um TCC ou um mestrado, porque tá cada vez mais a agressão, o preconceito contra a cor, contra a criança que ela vem sujinha as vezes, que ela não toma banho, ou toma banho mas não vem, mas vamos saber o porquê assim né, mas não. Assim, é trabalhado diariamente, todos os dias, a partir do momento que eles chegam, um que tá limpinho e outro que não tá limpinho aquele lá já vai dizer “Eita tia, oh fulano não veio limpo não, é um porquinho”, não ninguém é porco, ninguém é animal, “Por que você não tomou banho?”. “Ah, porque não teve tempo, porque minha mãe, quando eu acordei minha mãe me trouxe rápido, não deu tempo tomar banho”, tem que fazer aquela pesquisazinha pra não tá ofendendo a criança, eu acho que isso marca, né? Se tiver sempre batendo na tecla, se deixar que os outros... fiquem apelidando a criança por conta de uma coisa ou outra, é diariamente, o dia todo, até a hora, eu passo oito horas aqui, trabalho o dia todo, na mesma turma, de manhã e de tarde, **a gente que tem que mostrar os hábitos, os bons hábitos, seja qual for.**” (Professora DILMA², grifos nossos).*

² Utilizamos pseudônimos para resguardar a identidade das professoras.

A partir da fala da professora, percebemos que, para ela, conversar diariamente com as crianças, mediando suas relações, fazendo com que se respeitem e que as diferenças quanto às experiências familiares das crianças, com suas carências socioeconômicas e suas diferenças no lidar com o corpo não se tornem foco de discriminação entre as crianças. Vemos também a preocupação com a aprendizagem de bons hábitos pelas crianças. Em algumas situações percebemos também uma preocupação em escrutinar a vida familiar das crianças. A própria professora Dilma também expõe essa questão, afirmando que:

*“Eu acho que o momento que é mais demonstrado é na oração, que a gente faz todos os dias no pátio, junta todas as crianças do CMEI, faz a oração, na rotina quando eles chegam, **na acolhida, né? Eles chegam e vão falando o que aconteceu em casa...** como era que tava, as vezes eles chega tristes, num momento que a gente procura trabalhar com o social e na atividade também.”* (Professora DILMA, grifos nossos).

Outra professora também aponta a preocupação em saber da vida familiar das crianças, e que o trabalho com a diferença é um trabalho realizado diariamente, afirmando que:

*“[...] Então na minha sala de aula eu fiz algumas carinhas trabalhando a questão de sentimentos, raiva, vergonha, felicidade, tristeza, dúvida, e eu sempre gosto de conversar com eles, trago todos, sentamos em círculo, porque eu acho que não funciona aquela coisa afastada, tento fazer meio que mãe, no colo mesmo, acolher, então eu sentei em círculo com eles e começamos a conversar, cantamos uma música, e aí eu **perguntei como tinha sido a noite deles, como tinha sido em casa quando chegaram**, então começaram a conversar [...]”* (Professora RITA, grifos nossos).

*“Bom, como eu já tinha te falado em outras vezes, né, **essas questões são trabalhadas diariamente** [...]”* (Professora RITA, grifos nossos).

Nesse contexto, o trabalho com a diferença, segundo as professoras, é o trabalho relacionado à socialização das crianças e aprendizagens de determinadas formas de ser e de se comportar em sociedade, sendo um trabalho realizado diariamente através de conversas com as crianças. As falas das professoras analisadas, também denotam um trabalho que não se faz através de planejamento e seleção de materiais, mas de forma espontânea à medida que surgem situações entre as crianças que possam ser resolvidas através de um discurso do respeito ao colega, ou seja, as temáticas relacionadas à diferença não aparecem como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula de forma sistematizada.

Além de aparecer como trabalho diário, a abordagem das temáticas aparece também tendo lugar na relação com conteúdos dos eixos trabalhados na proposta curricular,

onde as professoras afirmam ter conteúdos que oferecem uma facilidade ou que “dão para encaixar” questões relacionadas com a diferença.

*“Assim, **quando o conteúdo, é, ele é, em si né, oferece uma facilidade, por exemplo você está trabalhando o corpo, então ali eu já posso inserir a questão da cor de pele né, do cabelo, do jeitinho, vamos fazer o autorretrato, cada uma faz, ou então uma foto sua, aquela questão, vai depender assim, dos conteúdos do cotidiano mesmo, nessa questão da, que eu fiz da literatura, né, a gente fez uma semana inteira, até de, **trabalhando os livros infantis**, e como hoje o município ele oferece um cronograma, assim a gente trabalha com uma temática pra cada semana, aí cada semana é em cima de uma história, só que dentro daquela história da semana, a gente pode ir é, atribuir outros textos que tem aquele mesmo contexto, então quando se trabalha o corpo, a semana que era o corpo, então eu trouxe essa atividade de literatura e outras.”** (Professora PENHA, grifos nossos).*

*“A gente trabalha os conteúdos, a gente tem ummm... A secretária (sic) da educação, ela é... entrega a gente no começo do semestre uns textos, então **dentro daqueles textos a gente tem que desenvolver os nossos conteúdos, aí tem uns que dá pra trabalhar muito bem essas histórias assim, das diferenças.**”* (Professora CORA, grifos nossos).

Através dos enunciados acima, podemos perceber certa insegurança das professoras em narrar situações de trabalho com temáticas que envolvam as diferenças, e acabam citando apenas conteúdos que podem proporcionar uma relação com a diferença, a professora Penha até coloca alguns exemplos, como o trabalho com o corpo humano, já a professora Cora demonstra mais hesitação para dar exemplos, inclusive sua fala é permeada por pausas, colocando que há alguns textos propostos pela Secretaria de Educação através dos quais daria para trabalhar o que a professora chama “essas histórias assim, das diferenças”.

Essa insegurança para expor e trazer detalhes sobre a realização de aulas ou desenvolvimento de projetos com as crianças esteve presente em diversas entrevistas, onde depois de muito insistir conseguíamos respostas vagas ou lacônicas sobre a atuação das professoras frente à temática da diferença, mesmo muitas afirmando trabalhar com essas questões, quando indagávamos sobre detalhes do trabalho ou algum episódio marcante com as crianças, as professoras acabam divagando para outras questões ou outros conteúdos voltados especialmente para a socialização das crianças em sala de aula.

Como a preocupação com a socialização das crianças, a moralização e o desenvolvimento de condutas consideradas normais dentro de uma ideia de infância escolarizada sempre esteve muito presente na Educação Infantil, desde o princípio de sua implantação, vemos esse aspecto ainda ser colocado com muita ênfase nas preocupações das professoras ao enunciar suas práticas docentes, muitas delas associando esse trabalho com

trabalhar a diferença, tendo em vista que buscam desenvolver nas crianças a noção de respeito ao Outro.

A influência da mídia no trabalho das professoras, promovendo a inserção da temática na sala de aula com as crianças aparece na fala da professora Ana, quando a mesma relata que:

“É, eu procuro muito às vezes botar em planejamento, dependendo da, daquela questão, que tá sendo visto no momento, né? Eu, eu faço um planejamento, porque você tem um planejamento anual, mas dentro daquele planejamento anual, ele tá jogado o assunto pra você lidar com isso, com questão de raça, questão de, de financeira, a moradia, tudo isso já é, já faz parte do planejamento, mas eu procuro colocar no momento em que... por exemplo... teve um problema, ã, que eles viram na televisão, uma pessoa, foi xingada de macaco porque era negro, eu procuro naquele momento usar aquilo ali, aí eu coloco no meu planejamento da semana, porque tá bem na, porque como eles são pequenos, são mais pequenos, então é naquele momento que tá na cabeça deles... aquele momento que apareceu pra todo mundo comentar, então eles veem com esse comentário em sala de aula, eu já me coloco nesse momento.” (Professora ANA, grifos nossos).

No relato da professora vemos que ela coloca a temática “às vezes” no planejamento, sendo que essa inserção depende da temática estar em evidência na televisão, causando curiosidade nas crianças, aí sim, ela afirma colocar no planejamento da semana. Do contrário, essa é uma das professoras que afirma realizar esse trabalho diariamente.

Projeto e datas comemorativas também estiveram presentes como possibilidades da inserção de temas sobre a diferença no cotidiano das crianças, vejamos como:

“[...]Que trabalha diferença, na parte do folclore que tem as lendas folclóricas, o Saci Pererê, a Iara, a gente trabalha também sobre a diferença de raça, tem...na festas juninas que a gente trabalha também, porque as vezes eles discriminam a criança que é da cidade e a criança que é do sítio, da zona rural, né, eles discriminam e a gente trabalha que não existe isso, independente da onde mora o ser humano ele é normal, na, no período do dia das mães, do dia dos pais, a gente trabalha formando aquela...jogral da família, desenhe sua família, pra que eles notem as diferenças. (Pesquisadora: Vocês trabalharam o dia do índio?) O dia do índio a gente trabalhou, mas foi bem basicozinho, não nos aprofundou não. (Pesquisadora: Como foi? Foi um dia diferente?) Dia do índio foi, a gente trabalhou...só mais assim o lo..., a imagem deles conhecer o índio, tem uma, uns cd's aqui da historinha, do Caipora, do índio, e, teve umas apresentações de, de...atividades feito manuais, feito por eles, pra que eles entendessem, onde o índio vive, as comidas, roupa, o estilo de vida dos índios, mas a gente não aprofundou muito em relação a diferença deles não. (Pesquisadora: E em relação ao folclore que você falou, em que sentido vocês trabalharam essas questões, na semana do folclore, como foi isso?) A gente trabalhou mais a dife..., eu trabalhei mais né, a diferença de cor e de raça, porque tem várias lendas, e nas lendas a gente tem o Negrinho do Pastoreio, tem o Saci, tem a Iara, e a gente trabalha, é, mostrando a eles, são lendas, mas

são imagens de pessoas, né...e pra eles é bicho, não é bicho, a Cuca é um animal, mas os outros são lendas de pessoas, a gente foi contando a história, a historinha que é o padre que casou, namorou com uma moça e não deu certo virou lobisomem, aquela historinha fantasia, mas não deixando de retratar que...existe as diferenças raciais, a gente aproveitou associa uma coisa a outra, né?” (Professora DILMA, grifos nossos).

De acordo com os enunciados que a professora faz emergir de suas experiências com a abordagem da diferença em sala de aula, pode perceber como central a folclorização da diferença como estratégia discursiva no trato com a diferença a partir de datas comemorativas, especialmente no que se refere à temática étnico-racial, tanto na questão indígena como na questão relacionada à negritude. Vejamos outro enunciado sobre isso:

“O dia do índio, tem o dia dos escravos da libertação dos escravos, a gente coloca bem né, foi quando a gente, foi o período que eu coloquei mais, né, quando, daí eu vou explicar toda aquela história pra eles do início enfeitando bem, os escravos que viviam nas fazendas que vinha de fora da África, aí foi nesse período que eu trabalhei mais e sempre assim, mostrando às vezes eu, eu também trouxe, trouxe nessa época eu trouxe um filme que eles assistiram sobre os escravos em desenho animado[...]”. (Professora ANA, grifos nossos).

Essa proposta de abordagem a partir de datas comemorativas e com forte apelo a questões folclóricas ou de maneira “enfeitada” como coloca a professora Ana, é questionada por Santomé, quando ele trata dos currículos turísticos relacionados ao trabalho com as diferenças. Os enunciados das professoras nos remetem ao que Santomé chama de atitude de trivialização de temáticas relacionadas à diferença:

[...] Ou seja, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. Estudando, por exemplo, seus aspectos mais de estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc. (SANTOMÉ, 2009, p. 173).

A abordagem da diferença através da trivialização ainda incorre no perigo de reforçar estereótipos e não colocar a diferença tratada de forma positiva, dificultando que o trabalho com as diferenças proporcione experiências que possam ir além do folclore e de formas “enfeitadas” de colocar essas questões para as crianças.

Nessa perspectiva, de um trabalho aligeirado, a possibilidade de que a diferença possa ser vivenciada enquanto experiência pelas crianças é negada, pois a experiência do encontro com o Outro não pode ser em momentos estanques partindo de palavras estereotipadas que apenas reforça um saber sobre o Outro baseado em preconceitos e estereótipos utilizados com *status* de saber verdadeiro, que apenas busca “acalmar” nossos instintos humanitários quanto à dominação e desigualdade que atinge o Outro. Como receber

o Outro como experiência que interrogue nossas certezas e nos leve a pensar diferentemente do que pensamos?

Talvez, para responder ao outro seja necessário repensar-se e desentender-se de si mesmo, se tenha de distanciar-se de nossos deuses, de “nossa” Consciência Humanitária (de nossos símbolos e de nossos significados), se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como o fazemos. Talvez, para sentir o Outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras – que não são necessariamente conceitos – reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado. (PLACER, 2011, p. 89).

Talvez para conhecer o Outro e termos a possibilidade de mudarmos nosso jeito de olhá-lo, e fazer do encontro experiência, temos que fazer com que o encontro com a diferença possa se transformar em acontecimento, possa produzir uma multiplicidade de formas de olhar o Outro e de nos olharmos, pois “A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença te de (se) multiplicar.” (SILVA, 2002, p. 66). E não dá pra promover multiplicidade sem que a diferença seja promovida como experiência, que nos toque, nos forme e nos transforme.

Algumas considerações...

Através das falas das professoras, pautadas num discurso de que as diferenças são abordadas diariamente, e das observações que empreendemos em campo, que nos revelou a vivência de rotinas rotineiras, rígidas, nos questionamos se para que haja um maior espaço para o trabalho com as diferenças e uma abordagem que traga a diferença não num sentido de normalizar os comportamentos das crianças dentro de um discurso politicamente correto, que envolve a tolerância, mas como um encontro com o Outro que possibilite experiências, não seria necessário também questionar a forma como a rotina tem se materializado nas turmas da Educação Infantil.

Talvez fosse a questão de nos perguntarmos se haveria a possibilidade de práticas e rotinas que não nos impusessem o dilema “ou isto, ou aquilo”. Que abraze possibilidades de organização e não sufocasse a manifestação da diferença ou a irrupção da novidade, portanto que pudessem ser isto “e” aquilo.

E sendo isto e aquilo, seriam rotinas que organizam os tempos e espaços nas turmas da educação infantil, para que as práticas com as crianças não sejam uma sucessão de improvisos, mas que também resgatem o potencial da diferença e da multidão, não no sentido

produzido pela disciplina, que transformou “[...] as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (FOUCAULT, 2012, p. 143), mas

[...] num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhe retirar o que tem de único e talvez último que é sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu. (ABRAMOWICZ, 2007, p. 12-13).

Haveria a possibilidade de pensarmos rotinas como *lócus* de experiências que possibilitassem a diferença na perspectiva da multidão e da experiência, levando em consideração que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002b, p. 24).

E pensando a docência também como possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça e nos toque, as rotinas e o encontro com o Outro, com suas identidades, histórias, culturas e diferenças, possibilitariam experiências não só para as crianças, mas para suas professoras e professores.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambú, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf> Acesso em: 21 maio 2012

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul/dez., 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984> Acesso em 21 de setembro de 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 40 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 fev. 2013.

_____, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21 jul. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**. 2013. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2013.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-89.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=pt&nrm=isso Acesso em 21 fev. 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 22 maio 2013.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.