

## O CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA: NOVOS E VELHOS SENTIDOS DE ENSINAR E DE APRENDER

---

Lenilda Cordeiro de Macêdo<sup>1</sup>  
Adelaide Alves Dias<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a análise e a discussão de alguns dados originados de uma pesquisa de doutorado, realizada em uma instituição de educação infantil, localizada na cidade de Campina Grande, PB, ao longo do ano de 2011, cujos objetivos constituíram-se em: compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância; analisar como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil e como elas reproduzem e produzem culturas no ambiente escolar. Dentre as categorias de dados analisadas e discutidas, destaca-se o currículo da instituição, objeto de nossas análises e discussões texto.

### Considerações Teóricas

A criança, para os pensadores e educadores modernos, é imatura e, conseqüentemente, desordeira, exigindo uma postura de autoridade e vigilância constante sobre ela e, por isso, educá-la implica em uma ação institucionalizada, normativa, subjetiva, tendo como horizonte forjar o cidadão do futuro. Por trás desta centralidade da criança na família e na escola, estão os princípios do liberalismo clássico e do neoliberalismo, os quais defendem a individuação progressiva dos indivíduos desde a infância, tendo em vista o desabrochar de suas aptidões no futuro. Desta feita, está em pauta a formação do trabalhador alienado para servir ao capital e a do cidadão ordeiro para servir ao Estado moderno.

Esta visão de sociedade e educação dimensiona as determinações históricas, constituindo-se em uma imagem de infância universalista e substancial. A modernidade produziu/idealizou a infância e a criança através de discursos e práticas institucionalizantes. Entretanto, por outro lado, as crianças não corresponderam aos propósitos modernos, isto porque elas não são tábulas rasas, reagem às determinações históricas e influenciam a

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - UFPB; professora da Universidade Estadual da Paraíba; pesquisadora sobre a Infância, Educação Infantil, políticas educacionais e de formação de professores.

<sup>2</sup> Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB; Coordenadora do NUPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Criança e a Infância.

sociedade (SARMENTO, 2009). O discurso da desqualificação da criança produziu na sociedade uma espécie de sombra que nos impede de conceber a infância como uma categoria social que produz conhecimento/cultura e a criança como um sujeito ativo que é influenciado e influencia o meio sociocultural em que vive.

É inegável a importância do pensamento moderno no tocante à infância e à criança. Foi neste momento da história da humanidade que a criança foi desencantada e a infância passou a ser vista como uma fase da vida. No entanto, as teorias que trataram da educação desta geração produziram um discurso negativo sobre ela, criando condições para a constituição de uma ideologia de criança como menor e incapaz, termos utilizados largamente nos textos jurídicos.

Nessa perspectiva, a condição infantil era vista como um projeto humano, não representando nada para o presente, portanto a filosofia e as teorias da educação conceberam a educação da criança como uma forma de adestramento e, posteriormente, com Rousseau, uma educação que moldaria o futuro cidadão do Estado. Neste sentido, não se levou em consideração o sujeito em si, sua capacidade de pensar e agir de forma deliberada. Os pontos de vista em curso não se apercebiam de que as crianças, independentemente de nossa vontade, são sujeitos que refletem sobre a realidade e, apesar de serem influenciadas pelas instituições e estruturas, também, de forma dialética, as influenciam (GIDDENS, 1979).

No âmbito político e jurídico, foram aprovados documentos legais, como a Carta da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1889), que despontaram, internacionalmente e nacionalmente, como matrizes de novos interesses e concepções inéditas de infância e de criança como sujeito de direitos. É importante destacar que o movimento político em prol dos direitos da criança tem uma relação direta e interdependente com o campo das ciências sociais e humanas. Isto porque tem havido certa interlocução entre a esfera pública estatal e a academia, da qual têm se difundido concepções e práticas que afirmam a criança como sujeito, cidadã de direitos. Essas concepções têm sido relevantes, pois fomentam novos valores, concepções, atitudes e práticas pedagógico-curriculares na educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova perspectiva no tocante à criança pequena no Brasil, conferindo-lhe o status de sujeito de direitos. Nesse sentido, a sociedade civil, o poder público e a família têm a obrigação de respeitar e garantir os seus direitos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 227). A partir dessa decisão legal, a criança adquire a condição de cidadã em desenvolvimento, sendo que o dever do Estado com a educação será efetivado

mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208, inciso IV). Tal princípio legal dispõe sobre a educação infantil como um direito social da criança e sobre a obrigação do Estado em ofertá-la, sendo da competência dos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, a sua oferta (art. 30; IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96), reafirma o disposto na Constituição Federal ao regulamentar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família. A função primordial da educação infantil passa a ser o cuidar/educar de forma integrada, o que demanda, entre outras decisões, para que ocorra a garantia dos direitos de milhares de crianças brasileiras de 0 a 5 anos, políticas públicas e práticas pedagógicas e curriculares que possibilitem a ampliação do acesso e o atendimento com qualidade.

A partir da segunda metade do século XX, no campo científico, construíram-se conhecimentos sobre a criança que influenciaram as suas representações ao ressaltarem a ação mental destes sujeitos no processo de apreensão da realidade. Surgiram, também, movimentos sociais em prol da proteção e do reconhecimento das crianças como seres em desenvolvimento, vulneráveis, que precisam de proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade em geral.

Uma das bases teóricas mais férteis no campo dos estudos sobre a criança e a infância é a psicologia sócio-histórica (VIGOTSKY, 2007; WALLON, 1995). Suas teorias defendem que o sujeito se constitui a partir de uma relação dialética com o outro, sendo um processo constituinte e constituído permanentemente no social. As crianças se apropriam dos significados sociais apreendidos junto aos adultos e seus pares e produzem sentidos particulares. Ou seja, no ato discursivo com o outro, ela apreende os significados culturais e os internaliza, tornando singular aquilo que é plural/social. Este processo de reprodução de significados e produção de sentidos implica, portanto, em produção cultural (PINO, 2005; VIGOTSKY, 2007).

Outra perspectiva que permeia as análises sobre a infância e a criança é a da sociologia da infância (QWORTRUP, 2011, SARMENTO, 2009, CORSARO, 2011). Esses autores defendem que a infância é uma construção social e que as crianças são atores sociais que produzem e reproduzem cultura. A produção de cultura pela criança depende sempre do outro, do social. Ao internalizar os significados culturais, ela reinterpreta-os, produz sentidos

novos, singulares, sendo autora nesta relação, constituindo-se no conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). A criança, nesta perspectiva, é autora/produtora de culturas infantis. A psicologia social e a sociologia da infância dialogam no sentido de dar visibilidade às ações das crianças e à infância, categoria social marginalizada ao longo da história.

Esses marcos jurídicos delimitam, de certa forma, novas concepções e práticas sobre a infância, a criança e a educação infantil. A garantia dos direitos das crianças pressupõe a consolidação de práticas curriculares que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo. Todavia, a prática de falar às crianças e não com elas é culturalmente instituída, sempre foi assim: criança não pode falar porque é *in-fans*. A palavra infância traz este ranço da ausência – aquele que não fala, não sabe, sendo categorizada como menor. A sociologia da infância (SARMENTO, 2004, CORSARO, 2011) anuncia uma nova perspectiva em relação à infância e à criança, ressaltando a necessidade de dar voz a esses sujeitos, os quais sofreram um processo de ocultamento social e político sem precedentes na história, tendo sido reservados a eles o status da subalternidade.

No tocante ao currículo na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à interação com outras crianças”. Amorim (2010, p. 456) conceitua currículo como “[...] aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que esse artefato está inserido em complexas relações de poder”.

A organização da proposta curricular na educação infantil é resultado do campo teórico o qual educadores e professores têm acesso ao longo de sua formação inicial e continuada, pressupõe os textos legais que são elaborados por instâncias externas e, por fim, resulta das representações sobre educação infantil, criança, infância, currículo, cultura e, também, das relações estabelecidas com as famílias e a comunidade.

### **Percurso Metodológico e Contextualização da Pesquisa**

Elegeu-se o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram a observação participante, a análise documental e

entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras.<sup>3</sup> Foram cerca de 170 horas de observações, nas quais utilizou-se, para registro dos dados, um diário de campo, câmera fotográfica e de vídeo.

A pesquisa foi realizada em uma creche no município de Campina Grande, que atende crianças entre 2 e 5 anos de idade. As observações foram feitas, especificamente, em duas turmas do pré-escolar, denominadas de turmas A e B. Além destas observações com as crianças, participou-se de 4 formações/planejamentos, realizadas na própria instituição, todas referentes ao Programa *Paralapraca*. Neste artigo, as análises e discussões terão como foco o currículo das duas turmas pesquisadas ao longo de toda a rotina<sup>4</sup>, estando essa estruturada em três momentos: atividades livres, atividades dirigidas e recreação.

### **Análise e Discussão dos Dados**

O currículo implementado nas turmas pesquisadas caracteriza-se como preparatório e eclético, porque tanto se trabalha os temas propostos pela secretaria de educação como, também, os eixos do projeto *Paralapraca* e as datas comemorativas, a exemplo do 7 de setembro. Ademais, o controle e a disciplina das crianças, apesar de não estarem explícitos na proposta, são visíveis em todos os espaços e momentos da rotina.

Observa-se que as professoras trabalham os eixos curriculares da proposta pedagógica da secretaria de educação para toda a rede municipal, embora na proposta pedagógica da instituição, tais eixos não são pautados. Ainda em relação à proposta pedagógica da instituição, percebe-se nela certa fragilidade, pois sequer encontram-se mencionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documento mandatário em todo o território nacional para a elaboração das propostas/projetos pedagógicos dos sistemas de educação e das próprias instituições de educação infantil.

[...] Amanda sentou e disse – crianças, saímos do projeto saúde e qualidade de vida, onde aprendemos sobre os cuidados com os dentes, alimentação, etc. e estamos agora no projeto Cantigas de Roda (este projeto foi montado por ela para ser vivenciado com as crianças e ser entregue como trabalho final do PROFA - programa de

---

<sup>3</sup>Os nomes das crianças e professoras, que aparecem nos episódios, destacados do diário de campo, são fictícios.

<sup>4</sup> As atividades na instituição iniciam às 7:00 horas da manhã e encerram-se, para as turmas pré-escolares, às 11:00 horas.

formação de professores alfabetizadores -, curso de formação continuada implementado pela secretaria de educação). Este projeto tinha iniciado no dia anterior: havia um cartaz na lousa referente à cinco cantigas de roda que as crianças haviam escolhido para trabalharem: “o cravo e a rosa, a loja do mestre André, pião, o sapo não lava o pé e a galinha do vizinho” (Diário de Campo, 19/08/2011 – TB). [...] Após o café, foram para a roda. Samanta foi pegar os instrumentos musicais. Estavam trabalhando a música “A loja do mestre André”, atividade referente ao eixo “assim se canta” do Projeto Pralapraca. A supervisora, que estava na sala, fotografava a atividade para ilustrar o relatório do Pralapraca: ia intervindo, pedindo a eles para baterem os pés e ouvirem os sons, batiam nas coxas, bumbuns, palmas, enfim, explorando os sons do corpo com as crianças. Rossana cantava a música e Samanta entregava os instrumentos para ela tocar: violão, corneta, bumbo, guitarra, piano, etc. as crianças iam cantando, mas quem tocava o instrumento era Rossana. Quando Samanta já ia guardando os instrumentos, a supervisora entrevistou e disse para ela deixar as crianças tocarem (Diário de Campo, 13/09/2011 – TA)

A proposta pedagógica precisa constituir-se o norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. Sendo assim, não deve ser ofuscada por projetos oriundos de terceiros e implantados em parceria com o órgão gestor da educação. Amorim (2011, p. 102) chama a atenção para esta questão ao afirmar que “[...] se faz necessário que essa proposta se efetive e se coloque em ação no cotidiano do trabalho educacional de creches e pré-escolas, superando a prática corrente de elaboração de documentos, apenas, para o cumprimento de exigências das secretarias de educação.” Enfim, o órgão gestor é, também, responsável pelo ecletismo curricular quando celebra convênios e parcerias com empresas privadas desconsiderando a proposta curricular do município e/ou instituição.

Observemos o objetivo da proposta pedagógica da instituição pesquisada:

[...] Favorecer, em termos gerais, o desenvolvimento do processo educativo da criança, atendendo às necessidades cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais da mesma contribuindo de forma a atender e integrar de forma participativa a comunidade escolar. Portanto, cuidar de “nossas” crianças é, sobretudo, dar atenção a elas como pessoa que está em contínuo crescimento, compreendendo sua singularidade e identificar e responder as suas necessidades, ou melhor dizendo, é interessar-se sobre o que elas sentem, pensam, o que sabem sobre o mundo, só assim se tornarão independentes e autônomas. (Proposta Pedagógica da Instituição).

Trata-se, portanto, de um objetivo um tanto vago e genérico, no qual se sobressaem as dimensões mais subjetivas, as quais, paradoxalmente, são secundarizadas na prática pedagógica, enfatizando-se a dimensão cognitiva. O documento não parece ser um referencial coletivo da prática pedagógico-curricular na instituição. Inclusive, em suas metas, menciona-se apenas uma vez às crianças: “aprimorar continuamente o fazer pedagógico, para atender de forma eficaz às necessidades das crianças”.

Nos itens *estratégias de ação*, está posto: “vislumbra-se um trabalho com perspectiva de formação de seres capazes de atuar, intervir no mundo em que estão inseridos; fazer com que o aluno tenha autonomia”. Não observa-se, ao longo da pesquisa, muitos esforços no sentido de promover a autonomia da criança, o seu senso crítico. No entanto, uma das estratégias realmente tem sido cumprida à risca: percebe-se o empenho de toda a instituição, sobretudo das professoras, no que diz respeito ao trabalho com o código escrito - “incentivar no aluno o interesse pela leitura e escrita, através de atividades dinâmicas em sala de aula, envolvendo: movimentos, gestos, oralidade, respeito mútuo”.

Observa-se que o currículo das turmas pesquisadas é permeado pela normatividade e pelo alto grau de disciplinarização das crianças, caracterizando-se como uma pedagogia do controle ou, segundo Giroux (1983), práticas de dominação nas quais as crianças, de forma intencional, organizavam ações e atitudes de resistência, também explícitas.

[...] Roger conversa com Romulo. Rossana fica impaciente - Não tem jeito não Samanta. Coloca-o no centro da roda e diz – já que você gosta de chamar a atenção, fique aqui no centro. Ele continua falando. Rossana – meu Deus, eu trouxe ele para mais perto de mim. Samanta - você não vai para o recreio não Roger. Rossana fala do desfile. Roger diz - vou dirigir o caminhão dos bombeiros. Roberto – e eu vou dirigir o caminhão dos soldados. Roger – eu vou ser delegado. Rossana não os escuta[...] Em outras duas mesas as professoras chamam Susie, Romulo e Sonia para fazerem a atividade com elas: a proposta consiste em copiar a palavra Brasil, o nome delas e dentro do mapa do Brasil desenhar as coisas que têm no Brasil, mas elas vão dizendo o que devem desenhar: carro, árvore, frutas, animais, bicicleta, índio... Enquanto isto, as outras crianças estão assistindo (?) DVD sentadas. Não demonstram nenhum interesse especial pelo filme. Alguém bate os pés fortemente. Samanta – quem está batendo os pés aí? Sonia arrasta sua cadeira no chão. Rossana - quem está afastando a cadeira? Pare! Sonia fica de quatro pés e Simone a imita. Rossana ralha com ela, diz que é muito feio ficar naquela posição (Diário de Campo, 06/09/2011 – TA).

As crianças tentam interagir com a professora quando ela fala sobre o desfile do 7 de setembro que, em geral, os pais as levam para assistir, portanto, já sabem o que têm no desfile: carro de bombeiro, de polícia; mas ela não presta atenção no que as crianças falam e continua seu monólogo em uma roda de conversa, cuja proposta deveria respeitar a pluralidade das falas, o diálogo. Como não são ouvidas, vistas, não têm seus saberes e fazeres reconhecidos. A maioria das crianças, através da linguagem corporal e emocional, demonstra sua resistência a este modelo de currículo.

Na verdade, esta inquietação demonstrada no discurso, na expressão corporal e na mímica facial é muito visível e sinaliza determinada resistência por parte dos alunos aquele monólogo impetrado pela professora, como também sinaliza que a (in)atividade corporal de assistir DVD não as interessa, ou seja, não as mobiliza naquele momento, portanto, se torna inadequada, sem sentido, vazia de significados. Desta feita, seria interessante fazer a leitura dos sinais corporais/emocionais das crianças, os quais estão sempre dizendo algo através do movimento e das emoções que se manifestam por meio do corpo.

A propósito, Henry Giroux<sup>5</sup> (1986) cunhou o conceito de resistência contrapondo-se, de certa forma, aos teóricos reprodutivistas quando colocam a estrutura acima das ações humanas. Para ele, os seres humanos não são passivos frente às ações de dominação oriundas das estruturas, especificamente, das instituições e currículos escolares. A ação humana é intencional e consciente. “A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção” (GIROUX, 1983, p. 46-47). As crianças demonstram resistência através da mímica facial, da oralidade e até mesmo quando ficam quietas.

É perceptível o foco do currículo da instituição, em especial, da turma B, no que se refere à preparação das crianças para irem para o primeiro ano alfabetizadas. Observa-se, reiteradamente, o esforço e a competência pedagógica da professora no uso do método em busca de atingir seu objetivo e de capacitar as crianças para se adaptarem à realidade do primeiro ano.

[...] Após o café foram para a roda. Amanda colou um cartaz na lousa onde estava escrito: materiais necessários para a higiene bucal. Chamou a atenção das crianças: lembrem-se da lista que estávamos

---

<sup>5</sup>Sociólogo americano que desenvolveu uma teoria crítica do currículo. Autor dos livros *Ideology, culture and the process of schooling* (1981) e *Theory and resistancy in education* (1983).



lendo antes do café, que construímos ontem com vocês? Vamos agora escrevê-la aqui, no cartaz. Ela ia pronunciando clara e compassivamente as sílabas de cada palavra: escova, creme dental, fio dental, dentista... Ela explicou que teriam que fazer aquela atividade, porque iriam para o “grupo” (escola) e lá eles iam fazer aquele tipo de atividade todos os dias (Diário de Campo, 03/08/2011 – TB).

Sem dúvida, do ponto de vista do sistema e dos pais, as professoras estão agindo corretamente, cumprindo com o seu papel, ensinando. No entanto, o outro invisível, a criança, também precisa ser vista e ter voz neste processo. A infância clama por igualdade, pelo direito de falar e de ser ouvida, enfim, por cidadania. Dar vez e voz aos sujeitos infantis é também prepará-los para a escola, para a sociedade, para o mundo. Paulo Freire afirma que o papel fundamental do professor é possibilitar que o educando seja o artífice, o construtor de sua formação: “se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença, que tanto pode ser auxiliadora como virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 78)

A escola de ensino fundamental é um espaço onde encontrarão crianças mais velhas, adolescentes, outras culturas: novas pessoas, nova rotina, novos cenários, enfim, muda a geografia espaço temporal e pedagógica. E as crianças precisam falar, argumentar, compreender e se relacionar neste novo cenário. Em síntese, a oralidade e a formação ética e política também deveriam fazer parte do currículo preparatório para o ensino fundamental.

As crianças produzem e reproduzem culturas no momento das atividades livres, mas estas se tornam invisíveis para as professoras. O que elas produzem não têm valor pedagógico. Só é considerado formativo/educativo quando o professor é o centro do processo. No entanto, a produção de culturas infantis tem mais possibilidade de acontecer quando há menos controle/centralização por parte dos adultos.

[...] Roger brincava em uma mesa onde estavam sentados Ricardo e Ruan. Ele estava com dois carrinhos. Sentei próxima a uma mesa onde Roberto estava sentado sozinho, apesar de estar com um caminhão, ele não tirava o olho da mesa onde estavam Roger e outros colegas. Ele me perguntou se poderia ir sentar-se à mesa com Roger (a professora Samanta tinha separado eles). Repliquei - Você pergunta para a professora Samanta. Ela disse – não, fique aí. Sempre que estão juntos eles interagem muito e as professoras primam pela ordem (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

Roberto, querendo brincar com os colegas, apesar de estar com um brinquedo, tem consciência de que não adianta dialogar com a professora, pois ela não vai permitir que ele vá para junto dos colegas porque fazem barulho, enfim, perturbam a “ordem”. Sendo assim, pede-me para interferir por ser “grande” e, melhor ainda, amiga deles. Uma adulta atípica (CORSARO, 2011). Isto porque, como adultos, temos força/poder e, naquele contexto, sou vista como a *adulta boazinha*, já que não os coloco de repouso, não ralho. Enfim, sou exatamente o que precisam para resolver muitos problemas, por isso, me pedem sempre para interferir. De forma deliberada, reflexiva e competente, as crianças fazem uma leitura de contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho físico. Roberto tenta dialogar, argumentar, a professora não se dispõe, então a linguagem é a corporal (o tamanho dos outros).

As relações de poder intergeracionais presentes na sociedade são reproduzidas na instituição pelas professoras que se sentem a vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, isso porque eles não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. As crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir regras. Observa-se vários episódios, neste sentido, na própria sala de aula e no recreio, onde as professoras constroem e administram as regras na interação com os pares.

[...] Na mesa de Arthur e colegas, eles se envolvem em outra brincadeira. Amanda vai até lá retira Arthur da mesa e o deixa sozinho sentado em outra mesa sem fazer nada. Adriano fica meio que aéreo, olhando para o nada. Clara, Catarina e Augusto estão conversando. Augusto levanta e vai até a parede onde estão as letras e mostra para Catarina. Ele vai até o armário pegar lápis. Amanda o proíbe e diz que está vendo seu movimento. Carmen pede par ir ao banheiro. Amanda diz – não, você vai primeiro terminar a atividade. Pouco tempo depois, Carmen diz – tia terminei a atividade, posso ir no banheiro? Amanda – terminou mesmo? Enquanto Amanda faz a mediação com Arthur, que estava isolado do grupo, as outras crianças deitam a cabeça na mesa, como se desistissem de agir/interagir diante de tanto controle, mas, em poucos instantes, elas iniciam uma nova brincadeira na mesa onde estão Augusto, Clara, Catarina e Adriano. Em outra mesa, Carmen e Cecília brincam com os lápis... apesar do controle e das ameaças que são constantes, as crianças acabam brincando nos entre lugares. Chega a bandeja do almoço. Uns 5 minutos depois, Amanda diz para as crianças irem lavar as mãos, menos Augusto. Mesmo sob controle, Augusto brinca com Clara. Amanda coloca uma cadeira próxima a janela e chama Augusto para sentar lá. Ele fica isolado dos colegas, mas, mesmo assim, com o olhar e os gestos continua interagindo com os colegas. Augusto toma coragem e pergunta se pode ir lavar as mãos. Ela diz –

não e ressalta: amanhã de manhã Augusto e Artur não vão brincar com os brinquedos nem vão sair no recreio para brincar – e podem ter certeza que não vou esquecer (Vídeo, 29/11/2011 – t: 00:12:23s TB).

Controle, assujeitamento, estas são as únicas expressões que encontra-se para explicar um contexto tão hostil à infância e às crianças, proibidas até de interagir com os colegas que estão sob interdição ou, de forma mais suave, de repouso (como as próprias crianças dizem). A disciplina neste contexto contemporâneo é mais sutil. Na verdade, mudaram-se as formas de governar o outro; as crianças ficaram mais sofisticadas e menos explícitas. Porém, continuam sob o status de dependência, o que as deixa vulneráveis a toda forma de abuso de poder em pleno século XXI. Não se usa mais palmatória, colocar de joelhos, mas a disciplina, o controle sobre a forma de ser e estar das crianças continuam presentes nas instituições de educação infantil.

Kohan (2003) destaca que é preciso voltar à infância, a ser infantil, pois é fundamentalmente nessa geração que estão as perguntas, a curiosidade, a possibilidade de transpor os limites, de transformar o instituído. Assim como o autor, sem nenhum toque de romantismo, acredita-se, a partir de fatos evidenciados na pesquisa, que é preciso ser infantil, muitas vezes, para sair do lugar comum, do corriqueiro.

[...] As crianças brincavam: em uma das mesas estavam Andrey, Adriano e Alexandre que brincavam como as motos e carros. Augusto e Alberto brincavam de esconde-esconde. Em outra mesa, Carmen e Carol estavam brincando com bonecos e alguns bercinhos e carrinhos. Em cada carrinho ou berço havia um boneco. Laura disse que ela só tinha dois bebês e Carol também. Perguntei sobre os outros. Ela disse – não sei. A professora Amanda diz – vamos meu povo organizar os materiais, já são 7:34. (Diário de Campo, 24/08/2011 -TB).

As brincadeiras livres são cada vez mais raras na educação infantil. A professora chama a atenção das crianças a respeito da hora. Eram apenas 07h34min., as crianças entraram na sala de aula em torno de 7h10min., brincaram cerca de 20 minutos. Mas, para a professora, o tempo já estava avançado, pois, em geral, brincam apenas até as 07h30min., quando, então, se iniciam as atividades “pedagógicas”.

[...] Rossana colocou um CD de folclore para tocar. – as músicas eram bem alegres (eram músicas de roda), mas as crianças continuavam sentadas. Rossana falou – vamos gente, cantem para aprender, se não vou colocar vocês para dançarem. As crianças não se envolveram com as músicas, só quando começou a tocar a do piupiu amarelinho, então se alegraram e algumas começaram a cantar e a bater palmas e os pés (por baixo das mesas). Mas a professora desligou, pois o café havia chegado. [...] após o intervalo, as crianças continuaram sentadas. A professora colocou cantigas de roda (se eu fosse um peixinho... o sapo não lava o pé, boi da cara preta, a canoa virou, pintinho amarelinho) enquanto as músicas tocavam, algumas crianças cantavam e mexiam os pés e o corpo em geral. Ricardo chegou perto de mim, me observou escrevendo e disse: dança (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA)

A criança sentia o desejo de dançar, gostaria de dançar, mas sabia que não podia, porque a ordem, apesar das cantigas de roda, cujo nome já faz alusão à movimento, à ciranda, era para ficarem sentados, e não cumprir as ordens significava alguma sanção. Isto era explícito para elas. Ricardo, vendo que sou adulta, inferiu que o adulto pode sim quebrar as regras, porque nós as criamos. Neste sentido, eu poderia dançar e ele sugere isto. Os significados culturais são internalizados pelas crianças e ressignificados por elas. Ninguém disse para a criança que eu poderia dançar, mas ela sabia que por ser adulta eu poderia, enquanto as crianças têm que seguir as regras. Isto também é uma aprendizagem cultural: ela apreendeu direitinho qual é o lugar dela na instituição.

Uma das formas mais comuns das crianças se comunicarem é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão apreendendo a linguagem oral. Neste sentido, elas expressam seus sentimentos, suas emoções através do corpo (WALLON, 1995). Tradicionalmente, as músicas folclóricas são cantadas em rodas/ cirandas. Mas, a ideia de ordem e de controle é tão forte naquele espaço, que as professoras sequer se permitem refletir sobre as situações que propõem para as crianças, porque, mesmo sendo um momento intermediário, de atividades livres, está se disciplinando um corpo, se coibindo uma linguagem, uma forma de expressão essencial para as crianças.

[...] As crianças já estão acostumadas com a roda (círculo) após o café: Roger pega a sua cadeira e leva para o centro da sala. É uma criança muito ativa, esperta, por isso, a professora Rossana ralha o tempo todo com ele. É como se ela não tivesse mais paciência. Ele disse que no outro ano vai para outra escola. Ela levanta as mãos

para o céu. Não precisa dizer mais nada... está aliviada pela saída dele da creche (Diário de Campo, 10/08/2011) – TA).

Essa criança é bastante autônoma, sagaz, mas os adultos não veem suas atitudes como positivas, ao contrário, é considerada sem limites, sem educação, porém ela não se deixa vencer, estar, sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia da coerção, do controle, da norma não é aceita sem resistência pela maioria das crianças, dentro das possibilidades, elas reagem. Giddens (1989) teoriza que a estrutura (leis, normas, convenções, etc.) é dual, isto porque, ao tempo que coage os indivíduos, os habilita, pois foram os próprios seres humanos que, em algum momento da história, as construíram.

As relações de poder intergeracionais são ainda muito fortes no currículo da instituição. Presencia-se, em vários momentos, que as professoras não permitem as crianças levarem seus brinquedos pessoais para a creche. Quando elas os levam, as professoras argumentam que não são melhores que as outras, etc., sempre confiscam os brinquedos e entregam ao final do expediente, quando as crianças vão para casa.

[...] Roger pergunta para Rossana se pode pegar o carro que ele tinha trazido de casa, (as professoras não deixam eles brincarem com brinquedos que trazem de casa, quando chegam na sala, as professoras tomam e guardam); [...] Após o recreio, as professoras Samanta e Rossana foram para a sala do maternal II, onde tem um DVD, já que estavam as duas turmas juntas (pré I e II). Colocaram o DVD de chapeuzinho vermelho. Arthur segurava um brinquedo que tinha trazido de casa, mas a professora Samanta pegou o brinquedo e disse – não quero ninguém com brinquedo aqui não, você não é melhor que os outros (07/ 11/2011; 08/11/2011 – TA).

A ausência do objeto/brinquedo implica a ausência de uma ação. A criança se apropria e transpõe a realidade através dos objetos e/ou dos brinquedos. Aprender a brincar significa apreender os significados sociais. Vigotsky (2007) ressalta que a atividade lúdica possibilita a emergência de novas formas de entendimento do real, isto significa que quando se nega um brinquedo ou um objeto que a criança irá transformar em brinquedo, estamos simplesmente negando a ela uma ação sobre a realidade, a possibilidade de criar, de transpor os limites de seu desenvolvimento. Sendo assim, ao não permitir que tragam o brinquedo de casa, está se perdendo a oportunidade de construir uma atmosfera de colaboração, de partilha, quando a criança pode emprestar, desde que deseje, o seu brinquedo ao colega.

A infância é marcada pelo autoritarismo intergeracional. No momento em que não constroem as regras e normas conjuntamente, as crianças vão reproduzindo tal autoritarismo em suas atitudes em relação a seus pares e vão internalizando a ideia de que não têm valor, não são ouvidas e seus pontos de vista não são considerados. Sendo assim, perde-se a oportunidade de dialogar com a criança, de se construir as regras conjuntamente. Por fim, é importante ponderar que há uma carência de brinquedos na creche, sendo, neste sentido, oportuno que as crianças tragam de casa, desde que se crie no e com o grupo algumas regras de uso, de compartilhamento.

[...] A professora Samanta me pede para colocar um DVD sobre o natal. Esqueço-me de dar play e fica um tempo passando a mesma cena. Roberto me chama e me entrega o controle remoto e diz - tia aperta no play (não apertou porque teve medo de ser reclamado pela professora). As cenas vão passando em inglês, pois também me esqueci de selecionar o idioma. Raul diz para Samanta que está em inglês [...] (Diário de Campo, 17/11/2011 – TA)

As crianças demonstraram que são mais competentes naquele contexto do que nós, mas não reconhecemos nem valorizamos isto. Se elas tivessem ido dar play e trocar a legenda, seriam reclamadas e, por saberem disso, não ousaram ir, nos avisaram. Elas refletem suas ações naquele espaço e em qualquer outro. Giddens (1989) afirma que a estrutura, no caso específico, as professoras com suas regras e normas impostas às crianças, é coercitiva, ou seja, coage, dificultando uma ação mais autônoma/deliberada delas. Porém, de forma dialética, ela também é habilitativa no sentido de que os indivíduos constroem resistências e formas de sobreviver apesar da estrutura na qual estão inseridos. Neste sentido, essa estrutura deve ser vista na perspectiva da dialeticidade, porque sem ela não se opera mudanças, não se opera o contraditório, o inesperado, a reflexão.

Nesta perspectiva, não é possível afirmar que as crianças são socializadas porque a socialização Durkheimiana exige passividade dos sujeitos. Não há socialização como uma ação sobre o outro, nem tampouco, as crianças se auto socializam. Os seres humanos nasceram com a capacidade de refletir sobre a realidade e de construí-la e reconstruí-la a partir dos sentidos elaborados sobre a mesma, constituindo-se em uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). No entanto, o peso das instituições limita ou adia as ações dos sujeitos.

As práticas de subordinação a que as crianças são submetidas têm sido eficientes para forjar determinados *habitus* (BORDIEU, 2007), nos corpos e na linguagem. Na sala de

aula, quando estão sem nenhum objeto/brinquedo, a maioria delas fica sentada nas cadeiras, com a cabeça encostada nas mesas, demonstrando apatia através da hexis corporal. Observa-se, também, algo parecido com um *habitus* linguístico quando respondem, em coro, as perguntas das professoras, cantam as músicas e fazem a oração de entrada das refeições. Por mais que as crianças sejam ativas e curiosas, as relações de poder que perpassam na instituição inibem, muitas vezes, as suas ações e reações. As estruturas atuam nas cabeças e nos corpos. No entanto, é preciso que relativizemos esta relação porque há crianças que respondem ou agem de forma diversa.

[...] Enquanto seus colegas (Susie, Rui e Ramires) conversam, brincam com pires de plástico e um carrinho, Ruan está de braços sobre a mesa. Olhar vago, sem horizonte definido. A sua postura demonstra apatia. Roberto chega até a mesa. Ruan demonstra querer seu brinquedo – Roberto olha para ele e diz - dou não [...]. As professoras colocaram um musical evangélico para as crianças assistirem, enquanto fazem outras tarefas. Ruan está sozinho em uma mesa, de braços (cabeça encostada nos braços sobre a mesa) olha para a TV sem expressar nenhum movimento/interesse. Outras crianças assistem ao musical ao tempo em que conversam/brincam com seus pares (Vídeo 21/11/2011 –t: 00:20:12 ; 31/11/2011 t: 0018:00 – TA).

Esta criança em particular, Ruan, permaneceu na mesma posição durante os 18 minutos de filmagem do primeiro episódio e durante os 20 minutos do segundo. Vale salientar que é uma criança “normal”, brinca muito no recreio, ou seja, quando tem oportunidade, mas ela e outras, desde cedo, já aprenderam qual é o lugar delas naquele espaço. Benjamin (1987, p. 86) disserta sobre sua percepção da escola, quando antes de chegar até ela, já havia viajado, através da chama do fogão e do aroma das maçãs no forno “[...] quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta [...]”. A apatia e o sono demonstrado pelas crianças na sala de aula tem razão de ser.

[...] A professora Amanda chama. (não foi preciso ela dizer que fizessem a fila) eles, imediatamente formaram-na. Na sala, ela mandou baixarem a cabeça para relaxarem. Depois, mandou de 2 em 2 lavar as mãos, tomarem água e irem ao banheiro; na volta do intervalo, as crianças chegaram antes da professora. Algumas pegaram revistas do Sesinho para ler. Amanda chega - não acredito! Já sabem que tem que descansar quando voltam do recreio não é? Sem retrucar foram colocar as revistas no lugar e sentaram de cabeça

baixa aguardando a ordem para irem ao banheiro e tomarem água (Diário de campo, 03/08/2011; 20/09/2011 - TB).

É preciso ter clareza sobre os fundamentos da ação pedagógica. Ao se controlar continuamente as ações das crianças, está se perpetuando uma prática autoritária, tradicional, constituindo-se em relações desiguais de poder intergeracionais, as quais têm implicações sobre o desenvolvimento das crianças. Alicerça-se, na verdade, um ambiente de repressão à expressão, à sensibilidade, à criatividade, enfim, à autonomia, princípio tão raro em uma sociedade democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) pregam como princípios básicos a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outros.

Ademais, as crianças têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disto, reproduzem a cultura e interpretá-la produzindo, inclusive, estratégias, alternativas para continuar sendo criança em uma instituição e/ou sociedade onde não há lugar par elas. A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso se construir dispositivos disciplinares de controle, como o currículo escolar. A pedagogia do controle, da ordem, da norma surgiu com o advento desta instituição.

## CONCLUSÕES

Em face dos dados analisados, conclui-se que a socialização, na perspectiva da sociologia da infância, ao contrário da tese Durkheimiana, não é uma ação sobre o outro, mas uma ação com o outro. Benjamin (1987, p. 116) nos ajuda a compreender a infância, portanto, a compreender as crianças participantes da pesquisa a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás: “[...] O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!” Apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias, a narrada por Benjamin em Infância em Berlim, por volta de 1900 (1987) e a infância contemporânea, os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam.

Conclui-se, ainda, que a clássica visão de que o papel do currículo é socializar os sujeitos ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que



precisam entrar em uma forma, a do aluno. Por outro lado, elas nem sempre estão dispostas a entrar nesta lógica e resistem ao instituído, pois, como atores sociais, possuem agência e o próprio contexto as habilita para transformar a estrutura, a ordem instituída no ambiente institucional. Nesse sentido, ficou perceptível que perdura no currículo e na pedagogia da instituição velhos e novos sentidos de ensinar e de aprender. A pedagogia do controle é uma característica das práticas observadas, porém, as crianças resistem, mesmo que de forma relativa, a este currículo e pedagogia instituídos.

Quanto ao currículo, em ambas as salas em que se desenvolveu a pesquisa, não se vislumbrou propostas que possibilitassem a livre expressão das crianças, a autonomia. O que se percebeu foi um ambiente institucional organizado de forma tal, que as atitudes e as regras impostas pelos adultos educadores constituem-se em barreiras quase que intransponíveis. Imaginar e criar, produzir e reproduzir culturas, em tais circunstâncias, é muito difícil. Não há uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças.

Em linhas gerais, constatou-se uma mistura de propostas curriculares em evidência na instituição pesquisada: a da gerência de educação infantil; a do projeto Paralapraca, implementado pelo Instituto C&A, em parceria com a rede municipal; e, por fim, uma mais tradicional, relativa ao calendário das datas comemorativas. Ou seja, as professoras, em certos dias, trabalham os eixos temáticos do Projeto Paralapraca, em outros, trabalham os eixos temáticos da proposta curricular do município e, em outros, as datas comemorativas, caracterizando-se como uma miscelânea pedagógico-curricular.

Finaliza-se ressaltando que essa fragilidade da proposta curricular e do próprio currículo em ação da pré-escola não é apenas fruto das representações das professoras sobre infância, criança e educação infantil. Constitui-se, também, consequência da fragilidade da política de formação continuada dos professores de educação infantil do município. Ao longo da pesquisa, houve apenas um encontro de formação continuada para as profissionais, promovido pela gerência de educação infantil. Os demais encontros, cerca de cinco, foram realizados na própria creche, com a supervisora que atua como multiplicadora do Projeto Paralapraca.

## REFERÊNCIAS

AMORIM. Ana Luisa Nogueira. Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de 0 a 3 anos? Tese. (doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011. 321f.

- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Constituição Federal da República. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Trad. Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- KOHAN, Walter O. Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na Perspectiva de Levi Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. Revista Proposições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto;
- GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, 2009. p. 17-39.
- \_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto: Edições ASA, 2004.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.