

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Cayenne Ruschel da Silveira

“É invisível”:

os modos que as crianças pequenas encontram para “burlar” as normas da escola.

Porto Alegre

2. Semestre

2014

Cayenne Ruschel da Silveira

“É invisível”:

os modos que as crianças pequenas encontram para burlar as normas da escola.

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia –
Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção de título Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre

2. Semestre

2014

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha, literalmente, primeira professora, Marília Ruschel.

... ao meu primeiro disciplinador, Anthony Silveira.

... ao meu primeiro e eterno cúmplice, Stevan Silveira.

... a quem me ensinou e aprendeu comigo durante a graduação, minha coautora de vida e de pesquisa, Stéfani Vieira.

... à minha primeira orientadora que me ensinou sobre pesquisa, sobre amizade e sobre arte, Susana Rangel.

... à orientadora deste trabalho, Leni Vieira Dornelles, pelo seu companheirismo, cuidado, atenção e, principalmente, paciência com quem muito pouco sabia (ou sabe) acerca do tema.

... às minhas companheiras e amigas Thaís Medeiros, Rebecca Machado, Ritieli Krindges, Rhayza Grassoti e Schelbia Guntzel.

... aos meus companheiros e amigos André Macedo e Jeff Vieira.

... aos meus cinco pequenos pesquisadores, Clara, Carolina, Pedro Henrique, Fabrício e Caio, pela ajuda e pelo amor.

As pessoas sempre me falavam sobre como crescer é maravilhoso. Mas eu só via cada vez mais regras e mais adultos me dizendo o que eu podia e não podia fazer, em nome do que é “para o meu próprio bem”.

James Patterson

RESUMO

Neste estudo, busquei entender, junto às crianças, o modo como agem quando não seguem as normas da escola. A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil particular de Porto Alegre com cinco crianças de 3 a 4 anos durante dez meses no ano de 2014. O objetivo principal deste estudo foi entender como tais crianças operam e o que fazem quando não seguem as normas da escola. A metodologia de pesquisa utilizada está baseada na etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, sendo realizada a partir da observação participante, conversas com as crianças sobre as regras e normas, desenhos e o diário de campo para registro e reflexões. Vali-me dos estudos de Sarmiento (2005) para pensar sobre as diferentes infâncias; Foucault (2013), quando traz o conceito de disciplinamento; Dornelles e Lima (2014) e Meyer (2012), ao discutirem sobre etnografia pós-crítica de pesquisa, Kuhlmann (1998) para que pudesse entender como a História da Educação foi constituindo ao longo dos tempos o cenário que encontramos hoje na escola de crianças. Com este trabalho, pude perceber que das cinco crianças estudadas, em algum momento do cotidiano da escola, TODAS escaparam as regras, às normas, escapam ao controle. Pude perceber que elas encontram três principais maneiras de nos escapar: o choro, a argumentação através das regras e a argumentação a partir da sua cultura. Tendo suas argumentações como ponto de partida para minhas análises, percebi que, embora os modos de disciplinarmos as crianças na educação infantil façam parte de nossa sociedade, é possível negociarmos através de conversas, sugestões e ideias que surjam, tomando como ponto de referência seus posicionamentos e argumentações. Aprendi que é possível organizarmos com as crianças e a partir de suas perspectivas, novos modos de convivência que levem em conta que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de se posicionarem frente às adversidades e impasses que surgem no espaço escolar. O que observei em minha investigação de Trabalho de Conclusão de Curso foi que as crianças têm seus modos de questionar ou inverter sistemas e regras e esses comportamentos não precisam ser vistos como bons ou maus, mas sim como uma resposta a mudança (válida) do modo de lidar da sociedade com a criança e com a infância.

Palavras-chaves: regras controle e norma; pesquisa etnográfica pós-crítica com crianças; educação infantil; crianças que argumentam.

SUMÁRIO

RESUMO	5
1 INTRODUÇÃO	7
2 “TU NÃO MANDA EM MIM”	9
3 OBJETIVOS	11
4 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO DOS TRÊS ANOS	12
5 O QUE OS TEXTOS LEGAIS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MODOS DE SE DISCIPLINAR CRIANÇAS	18
5.1 SOBRE DISCIPLINAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE.....	19
5.1.1 Disciplinamento I	19
5.1.2 Disciplinamento II.....	20
6 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS	22
6.1 VIRANDO AS REGRAS DO JOGO: UM MODO DE FAZER PESQUISA COM CRIANÇAS QUE NOS ESCAPAM.....	23
6.2 “É TU QUE ESTA NO COMANDO, NÉ PROF?”	25
6.3 QUANDO AS CRIANÇAS NOS MOSTRAM SEUS ESCAPES	27
6.3.1 “Eu quero agora”	29
6.3.2 Reciclando regras	30
6.3.3 Os infratores e seus lugares	32
6.4 ESCAPOU, E AGORA?.....	34
CONSIDERAÇÕES nem sempre FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DA INSTITUIÇÃO	42
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DOS RESPONSÁVEIS.....	43
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DAS CRIANÇAS	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso me levou a investigar quais os modos que as crianças de três e quatro anos utilizam para burlar as normas da escola. Ao buscar sobre o assunto nos livros, sites e trabalhos acadêmicos, observei que pouco ou nada se sabe acerca das normas e regras da sala de aula ou da escola a partir da perspectiva das crianças. Assim, a pesquisa que desenvolvo se justifica pelo seu ineditismo ao falar sobre o modo como as crianças pequenas agem frente às tais normas. Para encontrar respostas a essa pergunta utilizei da etnografia de pesquisa pós-crítica com crianças a partir da: observação participante, das conversas com crianças, desenhos e do diário de campo, fiel escudeiro de um pesquisador.

Os estudos acerca das crianças dentro de uma perspectiva dos estudos da criança traz a infância como múltipla (SARMENTO, 2005) e como capaz de estabelecer relações e criar culturas próprias. Durante minha convivência como professora titular da turma do Maternal em uma escola particular de Educação Infantil de Porto Alegre, percebi que, desde muito pequenas, as crianças procuram modos de expressar suas vontades e ideias e, quando essas não estão dentro dos conformes das normas da sala, argumentam buscando fazer valer a sua vontade.

A posição que as crianças manifestam frente às regras e normas da escola me trazem a memória que, desde muito pequena, nem tudo que me era ordenado que fizesse estava de acordo com minhas vontades, mas mesmo assim vigiava-me e punia-me quando não seguia as normas da sociedade. Percebo meus alunos entrando também em um conflito com o que devem fazer (segundo os adultos) e o que querem fazer, o modo como as regras são impostas e, por vezes não flexíveis, acaba criando, em alguns casos, sofrimento, dificuldade e até decepção. Isso fica bem evidente quando meu aluno João Victor, com os olhos cheios de lágrimas, me revelou: “eu tento me comportar, mas não consigo”. A partir desse e de tantos outros conflitos frente às normativas da sala, fui buscar entender um pouco mais sobre como é a relação das crianças pequenas com as normas e regras da escola.

Busquei alguns autores que pudessem me auxiliar a pensar sobre a constituição dos sujeitos e o modo como a sociedade lhe conduz acerca das regras. No que cabe a um trabalho de Trabalho de Conclusão de Curso e que de algum modo colaboraram com minhas inquietações, fiz uso de Foucault (2013) que auxiliou a pensar sobre o disciplinamento da escola desde a modernidade. Também Kuhlmann (1998) foi utilizado para que pudesse encontrar na historicidade da infância o como isso foi se dando na vida das crianças, ou seja,

entender a abordagem histórica do assunto. Willis (1991), entrecruzado com os conceitos acima, esclarece como a escola e sua organização ensinam as crianças a serem trabalhadoras.

No que se refere à metodologia de pesquisa com crianças, busquei alguns teóricos e metodologias de pesquisa que me auxiliassem a organizar a investigação. Tratei da pesquisa utilizando autores como Delgado e Muller (2008) e Graue e Walsh (2003) e mais especificamente na pesquisa com crianças optei por trabalhar com uma etnografia pós-crítica com crianças utilizando como referencial Dornelles e Lima (2014), Meyer e Paraíso (2012).

Meu Trabalho de Conclusão de Curso me permitiu ver que as crianças utilizam de três principais modos para burlar as normas da escola, sendo eles o choro, a argumentação através de regras e a argumentação a partir da cultura na qual estão inseridas. Percebi que muitas vezes, suas solicitações e ideias são justas e devem ser ouvidas e que o disciplinamento, necessário para a convivência na nossa sociedade, pode ocorrer de forma menos sofrida, sem gerar tanto conflito ou tristeza, ou seja, há a possibilidade de negociarmos com as crianças através de conversas, sugestões e ideias que surjam também das crianças e não apenas da perspectiva do adulto e do castigo.

Este trabalho foi dividido em sete partes, nas quais primeiro apresento a justificativa do tema, seguido dos objetivos deste estudo. Na terceira parte faço uma revisão história da educação de crianças pequenas que é seguida de um breve texto acerca das leis para Educação Infantil. Após, apresento a metodologia de pesquisa com crianças e, dentro dela, o conceito de disciplinamento de Foucault (2013). No capítulo sete, comento sobre como foi realizada a pesquisa e quais as categorias de análise e resultados que encontrei. Por fim, apresento as considerações finais expondo reflexões acerca desta investigação.

2 “TU NÃO MANDA EM MIM”

Desde muito tempo as normas e regras invadem o mundo infantil, ou seriam as crianças que invadem o mundo de regras? Seja como for, crianças e regras vivem em constante conflito, afinal, não se contentando em saber que devem fazer isso ou aquilo simplesmente “porque sim” ou “porque não”. Inúmeras vezes ouvimos as crianças responderem: por que sim não é resposta e o contrário da mesma forma. Meu vocabulário, enquanto criança esteve cheio de frases como “tu não manda em mim” ou “por quê?”. Mas, feliz ou infelizmente, vejo mais crianças – do que adultos – perguntando “por quê?”. Muito recentemente, venho observando que as crianças não seguem as regras tais como antigamente, ou não respondem chorando, como muitas ainda fazem. Atento que um grupo cada vez maior de crianças vem argumentando sobre possíveis mudanças no pré-estabelecido pelos adultos. Pensando sobre isso, concordo com Sarmiento (2005, p.373), quando afirma:

[...] se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

No mundo idealizado por muitos adultos ainda circulam crianças angelicais dormindo ou tocando harpa, Becker (2009, p.88) denomina esta infância como Infância Bibelô, em que as crianças que configuram-se por ser “delicada, suave (...) a infância em si é apresentada de forma assexuada, como anjos desprovidos de maldade e malícia”. No mundo da modernidade, a partir do século XVI, muito se via a crianças como ingênuas, protegidas, sem possibilidades de tomar decisões, como nos apontam os estudos de Ariès (2011). Contudo, o que encontramos na contemporaneidade, são crianças que entendem e interagem com sua realidade, tendo opiniões, argumentos e ideias, nos fazendo pensar sobre como lidamos com as normas estabelecidas, por nós, os adultos que as rodeiam como afirmam as discussões de Bujes (2001), Dornelles (2005). Olhando para minha trajetória, observo que os estudos sobre pedagogia, nos últimos quatro anos, modificaram meu olhar sobre essas crianças. Entendo que “A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)” (KRAMER, 2007, p.15).

Atento para as afirmações acima e vejo uma multiplicidade de crianças e infâncias em que muitas delas não esperam mais os adultos para se manifestarem sobre seus desejos. Desse modo, e no convívio diário com uma turma de Maternal, pude perceber, também como

mostram tais estudos, que elas têm muito a dizer, não são simplesmente tábulas rasas nas quais modelamos modos de ser e estar no mundo.

Em um grupo de cinco alunos de três a quatro anos que fazem parte de minha turma de pesquisa para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, observo que as crianças me questionam, me desobedecem, me inquietam, me surpreendem diariamente. Não quero aqui julgá-los como infratores, errados ou certos, suas questões, suas dúvidas, seus argumentos, suas ideias são coerentes, justas e eu e o mundo adulto com normas prontas ou estabelecidas, muitas vezes, ficamos sem saber como contra argumentar.

Dessa forma, surge *a pergunta dessa investigação* de meu Trabalho de Conclusão de Curso: *quais os modos que as crianças de 3 a 4 anos utilizam para burlar as normas estabelecidas por a escola de Educação Infantil?* Essa questão, como tratei anteriormente, vem me inquietando, ela é atravessada pela teoria que dizia da pureza e ingenuidade da criança moderna, mas também de uma criança contemporânea que se posiciona, contra argumenta, indaga, mostra que sabe sem pedir licença e, de algum modo, desconstrói o já estabelecido sobre o que é ser criança que vinha até então constituindo em minha formação. Assim, a partir dessa inquietação, coloco a pergunta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que irá permear toda a investigação.

3 OBJETIVOS

Ao pensar sobre os objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso, minha intenção não é a de “analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõe as suas vidas” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 53). Vamos a ele:

Objetivo geral:

Compreender como as crianças pequenas agem e o que fazem quando não seguem as normas da escola ou da sala de aula.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar os modos que as crianças utilizam para burlar as normas da sala;
- 2- Esboçar possíveis ligações entre os princípios sociais e os modos que elas utilizam para escapar do estabelecido;
- 3- Atentar para os modos de fazer diferente ao que lhes é imposto através de normas da escola ou da aula.

4 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO DOS TRÊS ANOS

Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN, 1998, p. 32).

Assim como o autor acima nos convida a pensar sobre a criança e a história, entendo que também a educação das crianças passou e passa por vários momentos através da sua historicidade e, o quanto essa é particular, de um tempo, de uma cultura. Como seus modos e finalidades se modificam conforme o contexto, tanto histórico, como cultural. Observo em sua historicidade que, a partir da modernidade (principalmente na Europa dos séculos XVII-XVIII), quando criadas às instituições para as crianças de três anos (como a Creche ou salas de asilo), a educação de crianças pequenas era ligada em sua maioria, à assistência. Com o tempo, passou a ter um feitiço civilizatório e, prioritariamente passou a ser frequentada pelas crianças filhas dos mais pobres que precisavam adquirir, visto que sobre essas era necessário ensinar, um mínimo de civilidade e de bons modos. A família, por ser mais pobre, não manifestava socialmente o mínimo das regras que apresentava a criança como um indivíduo civilizado, era sua família que deveria fazer este papel de civilizar, ou seja, esta era uma ação designada à família, como ela não dá conta disso, a escola¹ passa a ser o suporte de inculcação de regras e normas sociais.

As regras que vão surgindo para educar e civilizar as crianças ganham um aliado, os discursos da ciência, tais normas passam também por normas, modos de ser, de ter um determinado comportamento, ou melhor, tais regras passam a ter um caráter mais científico elaborado por discursos advindos da psicologia, pedagogia, medicina, direito, que vão tratar de impor um modo de ser uma criança educada, e a escola vai passar a ser o portador e o lugar adequado para essa ação.

Porém, os diversos modos de funcionamento dessas instituições que deverão educar e civilizar as crianças, como as creches ou asilos infantis, não os tornam tão diferentes em um aspecto: todas se pretendem educativas. Educativos com finalidades diferentes.

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro e emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. (KUHLMANN, 1998, p.73)

¹ Ver estudos de VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

Como aponta o autor, a partir da segunda metade do século XIX, as instituições de educação para a infância começam a se espalhar pelo mundo com sua concepção de assistência científica. Primeiramente pela França e Europa como uma alternativa para a ampliação do trabalho industrial feminino e para evitar o abandono de crianças.

No Brasil, também surgem essas instituições como expansão do grande avanço do mundo “científico” e “civilizado”. Embora o ano de 1899 seja considerado um marco para as instituições pré-escolares no Brasil, já existiam algumas delas espalhadas pelo país, como creches populares para atender aos filhos de empregadas domésticas, ou creches ligadas às indústrias que atendiam as mães trabalhadoras. No ano referido, fora criada a primeira creche para filhos de operários no Rio de Janeiro. Ao contrário do que ocorreu na Europa, as instituições para crianças de 0 a 3 anos (creches) foram criadas antes dos espaços para crianças de 3 a 6 anos (salas de asilo, casas maternais ou jardins de infância).

A criação e ampliação do uso das instituições/creches passaram por diversos conflitos, visto que a educação da primeira infância, na época e talvez ainda hoje, estivesse muito ligada à mãe. Esses, primeiramente, eram espaços institucionais utilizados pelas famílias em caso de necessidade, como dos filhos de domésticas e operárias.

Várias concepções teóricas foram utilizadas para defender a existência de creches e assistência à infância, uma delas é visão médico-higienista, que foi a mais considerada, embora as instituições religiosas e jurídico-policiais também tenham sido fundamentais para dar conta do discurso de atendimento às crianças desde muito pequenas. O olhar médico-higienista se fundamentava num discurso onde os diversos avanços científicos de algum modo acabaram ampliando as recentes descobertas referentes às doenças e bactérias e sua relação com a higiene. Dessa forma, a escola de crianças pequenas acaba por se tornar também um laboratório em que esses achados foram notados e combatidos. Dentro da instituição creche, havia inclusive uma sala onde as crianças eram despidas e examinadas e, caso tivessem alguma alteração, eram ali contidas até a chegada dos pais.

No que se refere às questões legais que atravessam a historicidade do atendimento à criança pequena, observa-se que a igreja católica surge como a organizadora e salvadora da sociedade, de modo que auxilia no controle das classes trabalhadoras. Controle esse que também passava pelas concepções utilizadas na educação de crianças pequenas e servia de tema de discussão dos muitos congressos que existiram no Brasil entre os anos de 1867 e 1922. Resulta dos mesmos muitos encaminhamentos sobre as necessidades do atendimento às

crianças e isso foi crucial para a criação das políticas de atendimento às crianças e às infâncias que se refletem até hoje.

Também dentro do ponto de vista jurídico-policia, as instituições como creches e asilos de menores foram defendidas para atender às crianças “abandonadas”. Devido ao avanço do processo de implantação da indústria, bem como com as novas regras e normas que advinham dos direitos dos trabalhadores e relacionadas com a legislação trabalhista e criminal, no Brasil, principalmente os direitos adquiridos a partir da Era Getúlio Vargas. Ao redor dos anos 1950, as crianças filhas do operariado passam a ter direito a esse tipo de atendimento desde os primeiros meses de nascimento.

Atualmente, observamos várias linhas pedagógicas e pensadores que se referem à educação de crianças. Por meio dessas se sugerem formas diferentes de atendimento aos menores de seis anos. Planejam-se modos de educá-las, de atender às crianças pequenas. Nesse momento ainda não havia no país a preocupação de educá-las nas creches. Contudo, quando se olha para a educação das crianças notamos que muitos dos movimentos pedagógicos de educação aos pequenos surgem na Europa através de estudiosos como: Freinet, Comenius, La salle, Malaguzi, Froebel, cada um, a sua maneira, sugerem uma forma de constituir e funcionar a educação das crianças. Graue e Walsh (2003, p.10) colocam que:

[...] pessoas igualmente bem intencionadas têm ideias muito diferentes acerca do que tornaria o mundo um lugar melhor para as crianças, ideais essas que radicam em convicções profundamente instaladas quanto ao modo como o mundo funciona e como as crianças deverão integrar-se nesse mundo e adaptar-se a ele.

Embora cada uma dessas correntes de educação apresentem diferentes perspectivas de infâncias, todas se organizam em torno de um objetivo: *disciplinar as crianças*. Para Foucault (2013, p. 118), “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplina’”.

Pode-se questionar: o que tem a ver disciplina, criança, corpo, ordem, regras, normas, obediência e crianças pequenas? Será que não é isso que impomos às crianças desde muito pequenas, que obedeçam às nossas regras e normas? Para tentar dar conta de minhas dúvidas como as apontadas acima, busco apoio no que nos ensina Foucault (2013): a escola é um dos organismos que cuida dos detalhes essenciais para a organização de uma sociedade civilizada, ensinando ou treinando modos de nelas se viver. Muitos processos educativos surgem para ensinar às crianças a serem produtivas, para se diminuir a “perda de tempo” e a

preguiça, para aprender a trocar de operações, repetir operações, obedecer a ordens. “A razão dada é que a ociosidade é a causa geral da maior parte dos crimes” (Foucault, 2013, p.117). Assim as crianças deveriam se manter ocupadas todo o tempo em que permanecessem na escola. Sua educação passava não só pela mente, mas também pela educação do corpo. Volto às minhas muitas questões: será que não continuamos a pensar ainda hoje dessa maneira em nossas salas de aula, mesmo a dos pequenos?

Nos alerta o autor, que a instituição educativa passa, através da disciplina, a exercer sobre os indivíduos “a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (idem., p. 143). Isso me faz lembrar Froebel (1826), quando nos ensinava que o jardim de infância deveria ser um espaço que precisava trabalhar para não tornar as crianças pequenas em indivíduos preguiçosos e inúteis, daí desde cedo o seu tempo deveria ser preenchido com mais e mais trabalhos.

Organizar a escola em quadros vivos é entender o que afirma Foucault (2013, p. 143), “O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’”. Ou seja, colocando as crianças em um espaço minuciosamente organizado, se poderá ter um maior controle sobre o seu corpo e, conseqüentemente, sobre sua educação.

Organizar os espaços escolares, desde a infância em “quadros” a serem vistos, regulados e controlados, passa a ser “Um dos dispositivos de governo utilizados pela Modernidade, ou melhor, um modo de disciplinamento das crianças e este possibilita que cada uma delas, cada vez mais discipline a si mesma, vigie a si mesma e ao mesmo tempo se torna mais produtiva e docilizada, ou seja, melhor governada” (idem., p. 72).

Ao se trazer e atualizar estes quadros vivos para as escolas de Educação Infantil hoje, observa-se que as mesmas ainda, na grande maioria, se organizam para vigiar e controlar o espaço e corpo das crianças. O espaço em que foi realizado este estudo também está organizado para que as crianças sejam vigiadas a todo momento, não há onde ou como se esconder dos olhares dos adultos que são incitados a “estar sempre de olho nas crianças”. A ordem é que os professores devem vigiá-las sempre, “para que elas não se machuquem”, “para que não se sujem”, “para que não deixem de comer ou dormir”, há sempre “boas desculpas” para se estar de olho e organizar os quadro vivos que as crianças irão compor em nossas escolas, em nossas salas de aula.

O nosso cotidiano com as crianças hoje, muitas vezes não passa de um quadro pintado em séculos anteriores, onde ensinamos a elas em nossa rotina de trabalho, sobre as regras de

convivência, necessárias sim à humanidade, mas com tamanha rigidez que elas vivem em um eterno confronto entre o que querem e podem fazer. Muitas vezes, julgam e acusam umas às outras, sofrem penas dadas por si mesmas, sofrem por não conseguirem as regras estabelecidas pela escola.

De algum modo estas questões perseguem todas as minhas inquietações neste Trabalho de Conclusão de Curso, ou melhor, como seguir as regras na escola de crianças pequenas. Observa-se que as normas, antes colocadas na parede em cartazes, em um determinado momento da vida escolar das crianças, já estão por muitas delas internalizadas, muitas delas, nos mostram que estão, desde muito pequenas ligadas a uma instituição de Educação Infantil, em muitos momentos de sua rotina, não necessitam mais desse recurso visual para lembrá-las de como devem ser ou se comportar.

Em muitos casos as normas e regras não estão nem no cartaz e nem na fala da professora, pois basta um olhar ou um questionamento para que elas se deem conta da infração que cometeram. As crianças vigiam, desde muito pequenas, a si próprias e umas às outras. Frequentemente lembram ou perguntam, por exemplo: “É tu que está no comando, né Prof?”, quando lhes é solicitado que andem devagar e perto da professora no trajeto sala-pátio; continuam afirmando: “A Prof. tem muitas regras”; ou ao me olharem em busca de uma aprovação: “Não pode, né?”; ou ainda, quando algum aluno comenta sobre querer brincar fora do horário na rotina ou faz algo que não esteja de acordo com nossas regras: “Ele tá correndo na sala, tu não vai conversar com ele?”, indicando que é a professora que deve tomar providências sobre as infrações cometidas pelos colegas; “Tu sabe que a gente não pode brincar agora, é só depois do lanche”. São essas e tantas outras narrativas da escola que nos mostram o quanto desde muito pequenas elas estão atentas às regras da escola e, desse modo, os alunos se vigiam e organizam para que a rotina seja cumprida e os horários respeitados.

Lembro o trabalho de Diná Hadres: “Essas crianças de dois anos! Por onde nos escapam, quando não estão nem aí para os combinados?!”, quando se refere às suas preocupações com o tipo de sujeito que estamos produzindo a partir do berçário e faz uso Nörnberg (2013, p. 102), quando afirma sobre a potência desse lugar que é a escola de pequenos onde:

[...] a força do movimento humano de constituir-se pessoa, aqui referenciado na noção de ser-no-mundo-junto-das-crianças-com-outros. A força desse movimento re-coloca uma existência temporal, que se apresenta com preocupação e ocupação que buscam seu caminho de cuidado de si e do outro, e que se materializa como instituição humana).

Assim como a autora, penso sobre como se pode perceber melhor essa potência humana, das crianças, se tanto às disciplinamos e tolhemos com nossas normas e imposições.

Nesse convívio/conflito diário, as crianças encontram seus modos singulares de lidar com a norma, com o não, com o restritivo, com o impedimento, com o só se pode fazer depois, agora não é hora. No entanto, mais uma preocupação se soma a tantos modos de agir com as crianças hoje, ou como pensar diferente do que se pensava sobre o disciplinar crianças, pois temos agora em nossas salas de aula, crianças que questionam, argumentam, choram, infringem, contam, escondem, guardam segredos... Mais tarde tratarei deste tema neste Trabalho de Conclusão de Curso, ao discorrer sobre como (estas) crianças lidam com as nossas regras da sala de aula.

5 O QUE OS TEXTOS LEGAIS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MODOS DE SE DISCIPLINAR CRIANÇAS

Houve nos últimos dez anos mudanças significativas na Lei que regulamenta a Educação Infantil no Brasil. A Lei nº 12.796 (Art. 29.) coloca que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A Educação Infantil é separada em duas etapas: Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos). A matrícula de crianças na Pré-escola torna-se obrigatória e estas passam a ter avaliação e acompanhamento do desenvolvimento, carga horária mínima e controle de frequência.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997, estabelece os objetivos da educação, entre eles: fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva *consciência do seu papel como membro da sociedade* [grifo meu]. Este objetivo elucida como a Educação dos pequenos ainda busca ao disciplinamento e à preparação da criança para a sociedade. Logo abaixo, ainda encontramos mais fatores que ilustram como o disciplinamento ainda é um objetivo da educação: estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, *incutindo comportamentos* que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas [grifo meu]. (Capítulo IV, artigo 10º).

Nestes pequenos trechos da lei, em sua obrigatoriedade e objetivos, podemos perceber como a escola ainda hoje é um dispositivo de controle, organização e disciplinamento do Estado. Na mesma, a criança deve aprender a ser e estar no mundo adulto, a se comportar, a obedecer, a encontrar o seu lugar na sociedade. É necessário se encontrar modos de gerenciar a vida das crianças, mesmo as pequenas, para desse modo, governá-las. De acordo com Dornelles (2011, p.29-30), “Sujeito agora regulado, governado, não mais sobre o prisma de um poder soberano, mas em relações de poder que o objetivam e subjetivam”. O Estado, ao passar a administrar a população infantil, interessa-se que as crianças se tornem adultos úteis, capazes de trazer um retorno social e econômico para a sociedade.

Toda forma de atendimento às crianças, todo o controle e vigilância sobre elas, todas as formas de governo dos infantis que se produziram desde então se constituem em condições de possibilidades para institucionalização e escolarização massiva da

infância no século XIX, transformando-a em criança-razão. (DORNELLES, 2011, p.39).

Para Hadres (2013, p. 14), “é esse controle e vigilância que permitem que a escola possa inventar modos de normalizar cada sujeito e excluir todos aqueles que estiverem fora das normas por ela estabelecidas”. É esse modo de se atuar com as crianças que será fundamentado e explicado por discursos dos especialistas advindos das Ciências Humanas (psicologia, pediatria, medicina, direito, pedagogia, etc.), que dão suporte aos modos de se lidar, educar, disciplinar às crianças ainda hoje.

5.1 SOBRE DISCIPLINAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Vimos histórica e legalmente como o disciplinamento surge e atua na educação. Neste subcapítulo, tratarei sobre o disciplinamento a partir de dois focos: o conceito de Foucault e as minhas percepções a partir dos estudos realizados neste Trabalho de Conclusão de Curso.

5.1.1 Disciplinamento I

Quando trato de disciplinamento neste TCC, busco apoio em Foucault (2013) que realizou vários estudos acerca do modo como a disciplina surgiu e atua na sociedade e como também se tornou a forma de dominação mais geral a partir dos séculos XVII e XVIII. Os métodos, afirma, originaram-se em diversos locais, como a escola, o exército, o espaço hospitalar... todos estes locais contribuíram para o esboço de um método geral.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em 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 é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2013, p.133)

Ainda segundo o autor, um dos aspectos essenciais da disciplina é a distribuição do indivíduo no espaço. As escolas/colégios surgem e se organizam para cuidar do corpo infantil, separando-o do corpo adulto, ensinando-lhes a serem adultos dóceis e úteis para a sociedade. Na escola hoje, também as crianças são divididas e distribuídas para melhor controle, assim

como o espaço dentro da sala, onde há os tão conhecidos “cantinhos” organizados para a hora de ler, brincar, fazer atividade, jogar, conversar.

Foucault destaca ainda o controle da atividade através do horário como fundamental para o disciplinamento. O efeito disso ainda se evidencia em nossas escolas, pois não é a toa que as crianças encontram rotinas e horários rígidos dentro do espaço escolar. A ideia não é apenas controlar, como também garantir a qualidade do emprego do tempo.

Segundo Foucault, a escola também é pensada para que os alunos tornem-se dependentes dos “mestres”, que tornam as atividades sequenciais, só se passando para o próximo nível tendo o anterior concluído. Tudo é minuciosamente organizado e detalhado para que o controle possa ocorrer o tempo todo em todos os espaços da escola, disciplinando as crianças a todo o momento.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática-pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo de ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira que percorreram essas séries. (FOUCAULT, 2013, p.153).

Por fim, outro aspecto trazido pelo autor é a composição de forças, neste surge a necessidade de combinar as diversas peças para que a máquina tenha seu efeito de força elevado ao máximo. Busca-se “compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2013, p.158). Os tempos e corpos devem se ajustar uns aos outros, fator ensinado às crianças na escola através de rotinas rígidas e seriação por idade. As forças são medidas e organizadas para que as ordens venham sempre de pessoas níveis acima e não sejam questionadas ou explicadas, apenas atendidas. Mas, como nossas crianças lidam atualmente com essas normas, com esse disciplinamento neste processo de aprender a atender ordens sem questionar?

5.1.2 Disciplinamento II

Eu não sei bem qual seria a diferença entre aula de reforço com a professora Donatella e o castigo com a professora Donatella, mas pareceu muito que eu tinha ganhado um monte de castigo só por ser burro (PATTERSON, 2013, p.208).

O livro do qual retirei o trecho acima conta a história de um menino que resolveu burlar todas as regras da escola, se trata de uma ficção, mas vejo esta ficção falando sobre a realidade observada neste Trabalho de Conclusão de Curso. Observei que muitas crianças não

mais são vistas como crianças passivas, elas, assim como o personagem em questão, “são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender” (DELGADO E MULLER, 2005, p. 144).

Percebo, no meu convívio diário com as crianças, que elas se manifestam, muitas vezes, contrárias às normas existentes na sala e, de algum modo, resistem fazendo uso de estratégias que “surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido e, até certo ponto, para resistir ao mundo do adulto” (CORSARO, 1997, p.96). Conceituando os processos de resistência de forma mais sistematizada, Willis (1991, p.37) explica a oposição entre o formal – a escola – e o informal – a cultura contra-escolar. O autor argumenta que, enquanto a escola tem uma estrutura: o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, a lei, o aparato estatal, a polícia, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do formal são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal ou claramente pelas crianças. Elas criam sim, ‘estilos de micro interações e de discursos não públicos’ de resistência (WILLIS, 1991, p.37). Willis (1991, p.42) mostra que a oposição à escola feita pelas crianças manifesta-se principalmente, na luta para ganhar espaço físico e simbólico e por derrotar aquilo que é percebido como principal propósito, ou seja, fazer as crianças-alunos trabalhar.” (DELGADO E MULLER, 2008, p.148)

6 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Uma sociedade que evita saber acerca de suas crianças tomou uma péssima decisão sobre as suas prioridades (GRAUE e WALSH, 2003, p. 15).

Entre tantas receitas, manuais, modos de fazer, regras e tudo mais, seria impossível não pensar que houvesse um jeito certo de pesquisar na área da Educação de Crianças. Porém, durante minha caminhada em meio à academia, descobri uma regra importante que permeia este trabalho: quando se trata de pesquisa com crianças, somos convidados “a trabalhar com uma ciência irregular, plural [...]” (DELGADO E MULLER, 2008, p. 144). Desta forma, mergulho em uma pesquisa na qual investigadores e investigados ocupam papéis equivalentes, e descobrem juntos acerca do tema estudado.

Observo que, dentro do método de pesquisa qualitativo, torna-se necessário, como investigadora, pensar “nas crianças como vivendo em contextos *específicos*, com experiências *específicas* e em situações de vida real” (GRAUE e WALSH, 2003, P. 22), e assim trilho também, os caminhos deste estudo em meio à etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças.

Sobre uma etnografia de pesquisa com crianças, traço meus modos de pesquisa, baseados também na etnografia, tendo em vista que estou por muito tempo com as crianças no lugar da investigação, contudo observo que a etnografia pura não dá conta do que acontece com as crianças e seus modos de serem e estarem na sala de aula. Nessa forma de pesquisar com crianças, sigo as passadas de Dornelles e Lima (2014, no prelo), quando explicam:

[...] na investigação que toma essa perspectiva metodologica como fundante, a criança deixa de ser pensada como previamente ao discurso, mas passa a ser o efeito das práticas discursivas que as rodeiam. Desse modo, estamos atentas as múltiplas linguagens e sentidos que as crianças dão as coisas do mundo. (DORNELLES e LIMA, 2014, no prelo).

Dar conta dessas múltiplas linguagens na pesquisa com crianças é trilhar em meio a irregularidades e pluralidades daquilo que se apresentava a cada momento de investigação. Assim, foi preciso encontrar modos próprios de descobrir, junto com as crianças, sobre as questões que me intrigavam e as inquietavam. Os olhares que levamos, eu e elas, para aquela sala de aula já não foram mais os mesmos, minhas dúvidas, suas respostas, suas dúvidas, minhas respostas, suas regras, minha infração, minhas regras, suas infrações, tudo isso se entrelaçava e, em meio a isso, escrevo este estudo que leva apenas meu nome, mas o resto é um trabalho de aliança com as crianças, é um Trabalho de Conclusão de Curso de nós todos.

6.1 VIRANDO AS REGRAS DO JOGO: UM MODO DE FAZER PESQUISA COM CRIANÇAS QUE NOS ESCAPAM

Busquei apoio em Alves, Cargnin e Dornelles (2014, p.325), quando, ao tratar da etnografia pós-crítica com crianças, nos ensinam a

Inventar nossos modos de pesquisa com crianças, compondo uma narrativa que vai falar pelos pesquisados, entrando em sua história, dando ênfase aos seus sentimentos, incômodos e prazeres. Produzir momentos em que se dá voz àquilo que as crianças trazem para dar corpo a nossas pesquisas: seus ditos, trejeitos, emoções, modos de dizer o que querem, gostam e pensam.

Ou seja, precisei construir uma metodologia de pesquisa que, como afirmam Damico e Klein (In: Meyer e Paraíso, 2012), precisa buscar ferramentas que auxiliem a pensar o como as crianças constroem contra argumentos, “contradiscursos” sobre o que sentem, veem e constituem a si e ao colega outro. Buscar estratégias etnográficas que auxiliassem a dar conta do fazer falar as crianças conectando-as ao “nosso modo de narrar, isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado” (DAMICO e KLEIN, 2012).

Precisei construir uma metodologia de pesquisa que não era só a utilizada pela pesquisa qualitativa, mas também por ela, foi preciso selecionar os modos como iríamos descobrir o que diziam, como se posicionavam, que estratégias as crianças usavam acerca do tema deste trabalho. Para tal, no convívio de aproximadamente um ano, a estratégia mais utilizada por esta pesquisadora foi a observação participante, esmiuçada em minhas análises.

O diário de campo foi um instrumento fundamental para este estudo, nele pude perceber como as falas das crianças se entrecruzavam e questionavam a formação e organização da escola, sem que se dê a elas esse direito. Fazer uso do diário e desse modo de pesquisar com as crianças reafirma o que nos ensinam Alves, Cargnin e Dornelles (2014, p. 326), ou seja, que:

investigadores que se apoiam numa etnografia pós-moderna de pesquisa com crianças, pode-se criar com estas um polimovimento, uma transversalidade entre o *status* de observador-participante com o *status* das crianças, para que estas não sejam e funcionem em suas pesquisas apenas como meros informantes, mas como sujeitos ativos da pesquisa.

Contudo, para tentar dar conta dessa polifonia, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica no que se referia a outras formas de se pesquisar com crianças, visto que há poucos estudos que tratem sobre os modos como as crianças encontram para burlar as normas da escola, a partir de seus pontos de vista, outras referências e conceitos foram utilizados buscando alcançar aos objetivos deste estudo.

Com esse modo de pesquisar e enquanto investigadores que se apoiam numa etnografia pós-crítica com crianças pode-se criar com essas um polimovimento uma transversalidade entre o status de observador-participante com o *status* das crianças para que essas não sejam e funcionem em suas pesquisas apenas como meros informantes, mas como sujeitos ativos da pesquisa. Esse modo de descrever as crianças no momento em que posteriormente vamos escrever sobre o então observado é um modo de pensar diferente sobre a criança vendo-a em sua alteridade. (DORNELLES e LIMA, 2014, no prelo).

Ao fazer minha investigação com as crianças percebi que não fazia uma pesquisa etnográfica pura ou uma pesquisa qualitativa, fui aprendendo que fazer pesquisa com crianças requer criar traços próprios, marcas próprias. Os nossos caminhos, meus e das crianças, foram traçados dia a dia em uma convivência cheia de embates, conflitos, dúvidas e algumas (poucas) respostas. Meyer (2012, p.20) coloca que “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo”.

Em um grupo muito específico, cinco crianças dão vida aos conceitos estudados durante o curso de Pedagogia. Vejo nelas e com elas como nossa pesquisa foi construída a partir de suas falas, posicionamentos, argumentações e de suas imbricações. Vejo nelas as *infâncias* e o *disciplinamento*. Com elas também foi dialogada a participação neste estudo, entendendo as crianças como sujeitos principais da pesquisa, conversamos na nossa tão conhecida roda sobre a participação (ou não) deles neste trabalho. Eles preencheram e assinaram Termos de Consentimento do Informado (ANEXO III) e escolheram os nomes (fictícios) com os quais seriam apresentados. Desta forma surgem Rapunzel (4 anos), João Victor (3 anos), Deck (4 anos), Rafael (3 anos) e Cloudin (3 anos).

O diário de campo foi essencial para compreender como nossas regras e nossas conversas sobre elas frequentemente atravessavam a nossa sala de aula. A releitura dessas falas ajudou a pensar como elas se entrelaçavam e como as crianças utilizavam de recursos ao mesmo tempo semelhantes e únicos para questionar ou escapar das regras. Semelhantes porque utilizam muitas vezes da argumentação a partir de sua cultura, únicos porque cada infância é única e diferente, logo sua argumentação também costumava o ser.

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2009, p. 29)

6.2 “É TU QUE ESTA NO COMANDO, NÉ PROF?”

Escutar as crianças foi a principal estratégia metodológica desta pesquisa. Escutar não apenas com os ouvidos, mas escutar seus olhares, seus choros, seus sorrisos. Escutar por inteiro. Nossas conversas em roda, geralmente ao iniciar uma atividade ou quando a turma “saía do controle”, relembávamos as tais “combinações” do que pode ou não pode fazer naquele momento.

No diário guardei os desenhos que mostravam o como as crianças, a seu modo, representavam o que vinham entendendo das ordens da sala ou escola. Ao pensar sobre suas manifestações artísticas, concordo com Rangel (2009, s/p), quando ensina que

Crianças, artistas, fazem de conta que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transforme em uma outra coisa. Tanto as crianças, quanto àqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo, compartilham de um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou fingem que uma coisa é outra coisa.

Mostrar pelo desenho como entendiam as normas aparecia no cartaz, que compunha a sala de aula, nos primeiros meses, o que ajudou como recurso visual a recordar as tais regras. Nele as crianças desenharam e descreveram sobre o que era ou não permitido, gerando tais combinações: *Pode correr no pátio, na sala não. Não pode bater (figura 1). Pode abraçar o amigo. Não pode gritar na sala. Tem que comer tudo (Figura 2). Pode fazer atividade. Pode abraçar a prof.*



Figura 1 - A regra de Rafael



Figura 2 - A regra de Cloudin

Essas foram as principais regras gerais da nossa turma durante o ano, mas com o passar do tempo, elas foram internalizadas, tornando obsoleto o recurso visual. É perceptível em suas manifestações e seus desenhos o quanto as regras foram internalizadas e eles se passaram a observar e cuidar quem seguia ou não as regras. Rapunzel comenta sobre o seu desenho: *essa sou eu na escola, e eu vou fazer uma menina correndo e eu dizendo pra não correr* (figura 3). Deck e João Victor se representam guardando os brinquedos: *Esse sou eu guardando, nessas coisas ficam os brinquedos grandes* (Figura 4); *Esse sou eu guardando o martelo, esse é o martelo que eu guardei* (figura 5).

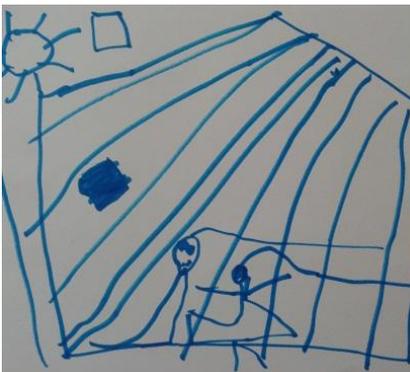


Figura 3 - A regra de Rapunzel



Figura 4 - A regra de Deck



Figura 5 - A regra de João Victor

Também com o passar dos dias, algumas outras regras foram sendo criadas e repetidas a exaustão. Entre elas, a mais repetida, questionada, odiada e amada foi: *Só pode brincar depois do lanche*. A organização de nossa rotina e o respeito a ela acabou se tornando um dos piores “carrascos” das crianças. Enquanto elas querem brincar e brincar, nós, adultos,

precisamos fazer com que elas desenhem, comam, lavem as mãos, leiam para que elas, como já foi dito anteriormente, não se tornem preguiçosas, e sim, úteis a sociedade.

Para que o carrasco não fosse tão ruim assim, por vezes, as crianças pediam pra inverter a ordem e brincar antes, mas logo eu precisava lembrá-las: vamos ter que fazer a atividade depois do lanche. Tudo combinado e conversado entre nós, dentro dos limites do possível respeitando as regras maiores da escola.

6.3 QUANDO AS CRIANÇAS NOS MOSTRAM SEUS ESCAPES

Tratar da infância e de suas invenções a partir do século XVI tem nos obrigado a repensá-la, tendo em vista que historicamente ela está sempre nos escapando. Como afirma Larrosa. Na medida em que procuramos tirá-la da vida na rua em que vivia na grande aldeia, coloca-la num espaço e num lugar que construímos para ela, tanto mais continua “fugindo” do nosso domínio. Este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta *das infâncias* que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes. (DORNELLES, 2011, p.18).

Deck encontra seus modos próprios de derrotar o principal propósito da escola (fazer as crianças trabalharem), quando declara ser invisível o desenho que foi solicitado que fizesse. E quando questionado sobre “Onde está o desenho?”, já que ele não fez o combinado no momento em que todos deveriam ter desenhado, ele justifica sua ação: “É invisível, prof”. Ora, se o desenho é invisível, ele realizou o que foi pedido, ou seja, o “problema” está na professora que não conseguia enxergar.

O que nos surpreende e ao mesmo tempo assusta ao trabalharmos com essas crianças de hoje é que muitas crianças pequenas não são mais as mesmas crianças que tínhamos nas salas de aulas, ou seja, como aquelas crianças de creches e asilos que eram descritas como cordatas ou taciturnas. Agora em muitas de nossas escolas lidamos com crianças que desde muito cedo, “não estão acostumadas a agir ou pedir licença para saber ou pensar. Elas fazem tudo isso sem a permissão do adulto” como afirmei anteriormente fazendo uso de Dornelles, (2005, p. 87). Daí a dificuldade em lidar com crianças que, não só sabem e buscam o que querem, como também, quando questionadas, argumentam e trocam ideias justas/significativas sobre suas “infrações”.

Muito do que a autora designa como “sem pedir licença para agir e pensar” foi observado na fala de Deck, quando quer que sua regra seja imposta e afirma: “Eu sou o rei, eu que mando”, exclama, dentro do banheiro. Deck, do alto de seus quatro anos, fazendo alusão

à coroa de papel e lantejoulas que estava em sua cabeça, nos leva a pensar em quem ousaria questionar a soberania da realeza. Faço uso de DORNELLES (2005, p.102) quando explica:

Pensar problematizando as infâncias é tentar entendê-las como os olhos de Alice e ver que tudo que se vive nela, se vive com os olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte a sua frente. Olhas para estas infâncias, quem sabe, com os olhos cheios de vida que queremos para todas as crianças, porque só as crianças conseguem espelhar a vida no seu olhar. Olhar talvez com os óculos do gato de *Um dia, um gato*, do filme tcheco: olhar as infâncias com óculos dos sonhos infantis. E, como Alice, viver de novo toda a astúcia de jogo de cada uma das infâncias e dos dias passados nos verões e invernos, não só de seu futuro, mas acima de tudo do seu presente. Talvez assim cada criança possa jogar o jogo da vida sem que seja preciso que um Rei ou uma Rainha continue gritando: cortem a cabeça daquele! Cortem a cabeça daquele!

Tentando trocar de lentes e ver como Alice ou com os óculos do gato, percebo que as crianças, frente às regras da sala, buscam fazer valer suas ideias e vontades através de dois principais modos distintos sobre os quais venho a discorrer posteriormente. Talvez seja necessário, para tal, pensar que, ao contrário do que vêm acontecendo, os comportamentos não precisam ser vistos “a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo comportamento cai no campo das boas ou das más notas, dos bons ou dos maus pontos” (FOUCAULT, 2013, p.173).

O que observei em minha investigação de Trabalho de Conclusão de Curso foi que as crianças têm seus modos de questionarem ou inverterem sistemas e regras e esses comportamentos não precisam ser vistos como bons ou maus, mas sim como uma resposta à mudança (válida) do modo de lidar da sociedade com a criança e com a infância. Sendo um dos objetivos da Educação Infantil (Lei quadro da educação pré-escolar, artigo dez, parágrafo único, item f) “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”, questionar e argumentar torna-se extremamente válido no sentido de alcançá-lo.

[...] existem formas infinitas para se controlar os corpos infantis, para forjá-los dóceis e produtivos. Contudo, as crianças nos escapam e essa possibilidade de ‘escape’ certamente, entendo eu, ajuda, e muito, a constituir o ser-fazer das infâncias, apesar de nosso controle e vigilância. (HADRES, 2014, p.49)

Quando investigamos as infâncias hoje, encontramos crianças diferentes de antes e seus escapes também o são, porém temos um único aspecto em comum: durante esses dez meses TODAS as crianças da turma do maternal tentaram de alguma forma burlar as regras e combinações da sala. Infratores? Creio que não. Estamos vivendo um novo jeito de lidar com

a educação e com a infância (com seu grande S adicionado muito recentemente), estamos vivendo crianças diferentes e respeitando o seu lugar, sua fala, seu posicionamento em sua aprendizagem.

Por isso neste TCC aprendo muito sobre como fazer pesquisas com crianças, aprendo com suas manifestações e formas de agir, com seus modos de escapes. Detenho-me a partir de agora a apresentar com mais minúcias as cinco crianças pesquisadas, subdividindo essas análises em três categorias: o choro, a argumentação a partir das regras e a argumentação a partir da cultura. Observo que como Deck, muitas crianças, quando se trata de argumentar algo, estão um passo a nossa frente (dos adultos), com sua capacidade imaginativa e sua percepção do jogo oferecem respostas rápidas e criativas para as mais diversas situações. Seu arsenal de ideias é carregado a partir da cultura na qual estão inseridas (e que produzem).

6.3.1 “Eu quero agora”

Essas questões nos mostram que determinadas ações das crianças, muitas vezes são tomadas por birra, agressividades, falta de educação, e quem sabe, um distanciamento ou uma ação diferenciada do adulto para uma criança. Nem todos conseguem ver que essa é uma estratégia usada pela criança como forma de escapar do adulto e tentar resolver por si algumas situações de vida. (HADRES, 2014, p.11)

Quem nunca presenciou uma criança declarando querer algo e querer “agora”, batendo os pés, chorando e até mesmo se jogando no chão ou correndo. Vemos isso em *shoppings*, parques, lojas e que na escola isso também acontece. Elas têm vontades, têm pressa e pouca paciência, como muitos adultos também, herança dessa geração que tem acesso a muita informação com rapidez e em que pouco se tem tempo para esperar, uma relação diferenciada com o tempo de que gerações anteriores. As crianças repetem à exaustão suas vontades e necessidades “imediatas”, porém, há muitas tentativas de discipliná-las, principalmente na escola.

Observei neste grupo de pesquisa que quando bebês o choro é um dos principais meios de comunicação e lhes é respondido prontamente. Sendo assim, muitas vezes, eles aprendem a utilizá-lo para conseguir o que querem. Mas já munidos de outros meios de comunicar, como a fala, o desenho, a expressão corporal controlada, o choro já não lhes é respondido da mesma maneira.

No começo do ano o choro era muito mais frequente, principalmente para o Deck, mas com o passar dos dias, a repetição da regra e sua internalização, os modos como ele e os outros alunos respondiam ao não da professora mudou. Eles perceberam que chorar e se jogar

no chão não era a melhor maneira de conseguir o que queriam e acabaram criando outra estratégia: *argumentar*.

6.3.2 Reciclando regras

Alguns alunos utilizam as aprendizagens da escola para justificarem suas argumentações. Acabam por usufruir de conceitos como “segredo” ou “amizade” – aprendidos na escola – para justificar suas faltas. Saulo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013, p.95) colocam que “[...] o ambiente e as relações (são) necessariamente constitutivos, porém não como determinantes; visa ainda a colocar a criança como participativa no processo, na construção conjunta das significações e dos papéis em que está envolvida”. Percebo que as crianças, em suas argumentações, criam significações de forma participativa, como coloca o autor, o que apreendem não as determina, mas faz parte do que ela se torna.

Em “grande” reunião de turma, tentávamos descobrir quem teria feito barulho quando foi solicitado silêncio. Eu, professora, é claro, sabia quem era, mas queria que a turma deliberasse e quem houvesse feito, soubesse assumir a culpa. Depois de muita conversa, surge um: “tá, fui eu”. Quando questionado sobre porquê não havia contado que tinha sido ele, surge a resposta: “é que eu queria guardar um segredo”. Alguns dias antes, havíamos conversado em grupo sobre segredos e a importância de guardá-los quando nos são confiados. Deck demonstra aqui ter prestado atenção e aprendido sobre os segredos, mas ele foi além, criou suas maneiras de usar o conceito segredo em sua argumentação. Infrator ou aprendiz?

Quando falamos em disciplina e escola, uma das grandes marcas a serem lembradas, assim como nas prisões, seria a cerca. A cerca que envolve, “protege”, separa, “segura”. Na nossa escola, a cerca, que protege a área dos bebês, foi arrancada por duas meninas. A cerca não impediu, vigiou ou puniu as meninas, Foucault (2013) ressalta que o disciplinamento não é material, ele surge a partir das relações entre os pares, neste caso, entre criança-criança e entre criança-professora. Foi a partir de suas relações, de seus olhares, de suas falas, de minhas falas que o disciplinamento ocorreu e as meninas descobriram que aquele ato não deveria se repetir.

O conceito significado pelas crianças nessa situação, foi o de amizade, o tempo todo ouvimos as professoras reforçarem sobre como é necessário “ajudar o amigo”, as crianças já sabem de cor que “do amigo a gente cuida”. Cloudin demonstrou também ter aprendido o conceito de amizade e ido além. Assim que percebi a “infração”, as questionei sobre quem havia feito aquilo, quando Cloudin, sendo a fiel escudeira de Rapunzel, percebe que estavam

entrando em apuros e assume: “Fui eu sozinha!”. Depois de muita conversa, acabaram se enrolando e a Rapunzel assume sua culpa também. Segundo Trevisan (2007, p.56) “uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças”. E ainda ressalta que “as crianças despendem grande parte do seu tempo com seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagens”. O que se observa, quando Cloudin assume-se como extremamente solidária tentando salvar sua amiga, Rapunzel não achou justo que apenas Cloudin assumisse o erro que era de ambas. Infratoras ou amigas e cúmplices?

A amizade e a cumplicidade surgem em outros momentos, como quando Rapunzel ensina ao João Victor como se livrar da “pena” ao ter infringido uma norma. Estávamos utilizando uma almofada de carimbo para marcar o nosso passaporte, mas a almofada criou tanto alvoroço que acabamos carimbando várias folhas com o dedo. Porém, a aproximação com a hora do lanche e a dificuldade de higienização deste tipo de tinta levaram a uma combinação: vamos carimbar com apenas um dedo. Foucault (2013) nos explica sobre como as pessoas aprenderam e aprendem a vigiar a si mesmas e as outras, o disciplinamento em nossa sala também é pulverizado, os olhares que vigiam não são hierárquicos, não são sempre os da professora, e um dos alunos demonstra isso ao delatar o João Victor que havia sujado toda a mão. Foucault (2013, p.171) ainda coloca que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”, dessa fora, sem argumentos, João Victor é penalizado e retirado da roda de carimbo. Rapunzel, que já vigia a si mesma, auto delata-se: “Eu também sujei, Prof”, e logo argumenta “mas foi sem querer”. Em sua convivência na escola ela já aprendeu que por ter sido sem querer, ela pode continuar carimbando. A grande surpresa vem quando viro as costas e escuto seu sussurro na direção do colega: “Viu, João Victor? Tem que dizer que foi sem querer”.

Deck também aprendeu que, por serem diferentes, cada criança realiza as atividades a sua maneira. Nós, adultos, costumamos afirmar que: “cada um faz do seu jeito”. Logo, quando pedi que me mostrasse onde ele havia feito o seu nome na folha, ele, com um movimento que expressava que não estava com nenhuma vontade de seguir o que lhe pedia, aponta para alguns rabiscos que a princípio pareciam fazer parte do desenho e afirma: “tá aqui, fiz do meu jeito”. Rapunzel que não gosta muito dos momentos de refeição, sabe que, quando a comida cai no chão, eles devem colocá-la no lixo e não comê-la, e quando solicitei que ela comesse o lanche ela me responde “mas é que caiu no chão”.

6.3.3 Os infratores e seus lugares

A análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão. (SARMENTO, 2009, p. 17)

É interessante observar, quando se trabalha com crianças, o quanto a cultura e os artefatos culturais que lhes são apresentados interferem e produzem um jeito de estarem e serem no mundo. Suas argumentações ao infringir regras estão carregadas desse arsenal de ideias que vem dos desenhos que assistem, dos livros que leem, dos locais que frequentam. Por se tratar de uma escola particular com uma turma bem restrita, poderíamos pensar que estes vivem uma cultura bem parecida, mas seria um erro crasso acreditar nisso.

Enquanto um aluno (Deck) é fã de desenhos de luta, cinema e super heróis atuais; outra (Rapunzel) frequenta livrarias, eventos culturais e assiste a desenhos antigos; outro (João Victor) ainda tem pais um pouco mais rígidos e uma irmã mais velha que o ensina sobre aprender a ser adulto. Cada uma destas crianças carrega consigo o seu lugar, são lugares diferentes (não melhores ou piores) que lhes oferecem recursos distintos.

Mostrando-nos que quem assiste a muito desenho animado faz uso de um recurso visual interessante, ou seja, uma marca com duas linhas vermelhas cruzando-se em forma de X, algumas vezes ele marca o lugar, outras vezes ele marca quem não está no jogo. Fã desses desenhos, Deck reconhece esse recurso e o reutiliza quando em seu desenho da turma havia desenhado o seu pai também, ao ser questionado sobre se o pai fazia parte da turma responde negativamente e acrescenta: “eu vou fazer um confere (marca) pronto, não tá mais aí” (Figura 6).

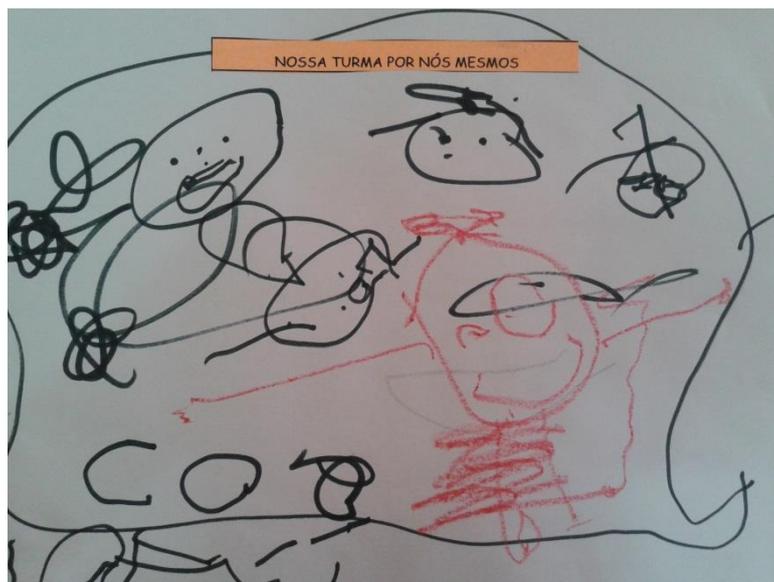


Figura 2 - Desenho de Deck e o recurso visual

Com este mesmo aluno, em conversa por uma infração (bater no colega), eu lhe disse: “Não foi legal o que tu fez, Deck” e ele respondeu: “Mas, mas, mas...”, e depois de uma longa pausa em que ele esperava que eu lhe interrompesse, acrescentou: “ não tem mas?”. Alguns adultos, quando as crianças vão argumentar e começam a repetir “mas, mas, mas...”, repreendem-nas dizendo: “não tem mais.”, como se não fosse possível argumentar. Deck parece já ter ouvido isso de alguns adultos e esperava que eu também não lhe deixasse falar, quando percebeu que eu não o interromperia e não encontrou outro argumento, ele mesmo o impediu de seguir acrescentando o “não tem mais”.

Rafael, por questões familiares, é acostumado – em casa - a não ficar ou realizar atividades sozinho. Muito tímido, está sempre dizendo: “Eu não sei fazer sozinho” ou “Só sei fazer com ajuda”.

A argumentação das crianças vai para além da sala de aula e da professora, encontram também pais/mães. Deck tem um irmão mais novo que frequenta o berçário e percebeu que irmãos vão embora juntos da escola. Quando a mãe de Rapunzel veio buscá-la mais cedo, Deck trava o seguinte diálogo com ela:

Deck: A Rapunzel tem irmão?

Mãe: Não

Deck: Então eu posso ser irmão dela?

Mãe: De brincadeirinha, pode...

Deck: Então eu posso ir junto com vocês?

6.4 ESCAPOU, E AGORA?

Apreendi com Hadres (2013) que “O que temos a nossa frente é a presença do Outro que inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas, e abre um vazio diante do inusitado” (p.51), questiono: e se esse Outro nos escapa a todo momento, como devemos proceder diante da infração? Houve um tempo em que a indisciplina, para levava à punição como apontava Foucault (2013). Para o autor, vigiar e punir foi o modo que a sociedade encontrou de manter o controle dos indivíduos, organizar-se da maneira que a encontramos.

Entendo que ainda muito de nosso papel, como professora, seja de também disciplinar. Para viver em nossa sociedade, do modo como ela se organiza, será que as crianças ainda precisam aprender sobre regras, sobre punições, sobre organização do tempo, sobre trabalho da mesma maneira de antes? Será que podemos pensar diferente do que se pensava quando o tema é disciplina na educação infantil? O que pode diferenciar, a partir do novo olhar que tem se construído sobre a infância, é como isso lhes é ensinado.

(...) É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. (...) (FREIRE, 1997, P.8)

Precisamos ousar olhar para nossas crianças também com o coração, afinal, como diz o autor, aprendemos e ensinamos com o corpo todo. O sofrimento de João Victor ao dizer :“Eu tento me comportar, mas não consigo”, não precisa se repetir, não é necessário ver olhos cheios de lágrimas e pedidos de desculpas como quem suplica piedade. Não somos ditadores, rainhas más, não somos superiores, melhores do que as crianças, não sabemos mais, sabemos diferente, e o poder, como nos diria Foucault (2013) não é intransponível, pelo contrário, ele é negociado, reformulado, fluído. As posições de quem manda e quem é mandado são móveis, ainda que exista uma hegemonia do adulto.

Não precisamos punir e ordenar que as crianças pensem no que fizeram, elas, ao contrário do que nossa arrogância de adulto pode acreditar, pensam por conta própria independente de nossas ordens. Podemos ser mais flexíveis, podemos dialogar com nossas

crianças, podemos deixar que elas argumentem e criem estratégias para cumprir o que desejam e o que devem fazer, como quando eles sugerem que invertamos a rotina e brinquemos antes, podemos ouvi-las de forma atenta, elas tem muito a nos dizer.

Elas têm a nos dizer quando nos ensinam sobre suas próprias regras, como quando Deck declara: “Eu tenho regras também”. E ao ser questionado sobre quais seriam as suas regras, responde: Eu não quero tomar banho; Eu quero jogar vídeo game; Eu quero dormir com meu pai; Eu quero dormir com a minha mãe. Listando em suas regras o que gosta de fazer.

João Victor logo responde ao Deck: “as minhas regras são regras boas. E aponta suas regras replicando exatamente a rotina da escola: “primeiro o lanche, aí hora de brincar, e o pátio, brincar um pouquinho só, a janta e pode jogar jogos”. Rapunzel entra na conversa e traz em suas regras a questão da alimentação que muito lhe incomoda, dizendo: “as minhas regras são *que quando eu quero* comer bala, eu digo que quero comer bala, se eu quero comer bolacha, eu digo que eu quero comer bolacha [grifo meu]”. São essas criançaS, essas infâncias que frequentam a sala do maternal, e se fossem outras, as regras também seriam outras, bastaria estar atento.

CONSIDERAÇÕES nem sempre FINAIS

Neste estudo, busquei entender, junto às crianças, o modo como elas agem quando não seguem as normas da escola. Para tal, foi preciso compreender, historicamente, como a escola se constituiu e se constitui, a vigília e o controle é um dos principais objetivos da escola desde que esta foi criada. Com o tempo, a sua organização caminhou para que as crianças, cada vez mais, se disciplinassem e pudessem vigiar a si mesmas e às outras. O controle tornou-se o controle do corpo.

Desta forma, nós, professores, somos incitados a vigiar a criança o tempo todo, devemos vigiá-las, controlá-las e puni-las para que aprendam o que é viver e estar na sociedade do modo como ela se organiza. Com esta investigação pude perceber que as crianças escapam às nossas regras, às nossas normas, escapam ao nosso controle. Das cinco crianças desta turma de maternal, TODAS, cada uma a seu modo, tentou burlar as normas de nossa sala. Pude perceber que elas encontram três principais maneiras de nos escaparem: o choro, a argumentação através das regras e a argumentação a partir da sua cultura.

Desde muito pequenos, o choro é um dos modos que encontramos para expressar o que não está nos agradando. Quando uma criança chora, foge, se joga no chão, está fazendo muito mais do que “birra”, está nos dizendo com o seu corpo todo que não concorda com aquela norma. Porém, com o tempo, se elas percebem que o choro não lhes é respondido como queriam, buscam outra estratégia: *a argumentação*. As crianças usam da argumentação para justificar suas infrações, para fugir da punição, para tentar inverter o jogo e a ordem. Quando argumentam, reutilizam das normas e da cultura em que estão inseridas, demonstram apre(nder) conceitos e encontrar modos próprios de utilizá-los.

Desde a modernidade, o modo de disciplinar a sociedade pouco mudou, o que mudou foi a forma como vemos e entendemos as infâncias. As crianças têm modos próprios de ver e interagir com o mundo, têm saberes, têm cultura, não são tábulas rasas onde escrevemos modos de ser e estar. Quando às escutamos com o corpo inteiro, percebemos que, muitas vezes, suas solicitações e argumentações são justas e coerentes e que juntos podemos encontrar modos de lidar com as regras e a rotina sem gerar tanto sofrimento, tanta punição desnecessária.

Nos limites deste estudo, pude ver como as crianças agem frente às normas da escola, porém gostaria de ter ido além. Entendo que ele abre a possibilidade de entender futuramente como as crianças se organizariam frente às normas da escola se permitíssemos que elas deliberassem sobre o assunto.

Durante este estudo, o invisível tornou-se visível para mim, os modos como as crianças pequenas burlam as normas da escola puderam ser organizados para serem apresentados aos leitores deste Trabalho de Conclusão de Curso. Descobri que entre normas, regras, cúmplices e punições, o modo “correto” para se nomear este trabalho não seria *invisível*, mas sim *imprevisível*. É a partir do que não é previsto e do imprevisto que vivemos o malabarismo diário de buscar o equilíbrio entre o que queremos e devemos fazer.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. **Lei 12796** de 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei Quadro da Educação Pré-escolar**, publicado no Diário da República.

BECKER, Aline. **Infâncias e Visualidades**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In. CRAIDY, C. M. **Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.

KLEIN, Carin. ; DAMICO, José. G. S. . O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. 2012. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3.ed. revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DORNELLES; Leni Vieira. **Produzindo Interculturalidade na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira e LIMA, Patrícia. Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira e Martins Filho, Altino. **Crianças (entre)lugares: pesquisa, família, escola**. (2014, no prelo).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADRES, Diná. **Essas crianças de dois anos! Por onde nos escapam, quando não estão nem aí para os combinados?!**. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil UFRGS/MEC, 2013.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. IN: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (orgs). **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 67-86.

NÖRNBERG, Marta. **Do berço ao berçário**. A instituição como morada e lugar de contato. Pro-Posições, v.24, n.3 (72), p. 99-113, set/dez. 2013.

PATTERSON, James. **Escola**: os piores anos da minha vida. São Paulo: Arqueiro, 2013.

RANGEL, Susana. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Disponível em: <http://brincarjogarepensar.blogspot.com.br/2009/10/como-vai-arte-na-educacao.html>. Acesso em: 20 de novembro 2014.

SANTOS, Nathália Cargnin; ALVES, Bibiana Dornelles; DORNELLES, Leni Vieira. *Como devem ser os corpos dos bonecos? O que dizem e pensam as crianças sobre ser e ter um corpo negro numa sala de educação infantil*”. In: **Livro de destaques do Salão de Iniciação Científica da FEVALE/2014**.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Ago 2005, vol.26, no.91, p.361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvea, Maria Cristina Soares de,(orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Ciências Sociais da Educação. P. 17-39.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza. **Cuidando ou tomando cuidado?** Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê .Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/06.pdf> . Acessado em: 19 de novembro de 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos de interação. 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/351/artigo_gabriela_livro_Brasil.pdf?sequence=2 . Acesso em: 20 de novembro de 2014.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Daise Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DA INSTITUIÇÃO



Eu,

_____, diretora da Escola de Educação Infantil Sonho de Infância, autorizo (sem qualquer implicação financeira para ambas as partes) a Cayenne Ruschel da Silveira, aluna graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a orientação da Professora Doutora Leni Vieira Dornelles a coletar dados para serem utilizados na elaboração da pesquisa “*é invisível*”: *os modos que as crianças pequenas encontram para burlar as normas da escola*, através do registro de conversas e desenhos. Afirmo compreender que é possível, a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa. Declaro estar ciente, também, que a pesquisadora manterá o anonimato e o sigilo de informações apresentadas.

Diretora da escola

Cayenne Ruschel da Silveira

Porto Alegre, ___ de _____ de 2014

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DOS RESPONSÁVEIS



Eu,

_____ ,
responsável pelo aluno(a) _____, autorizo
(sem qualquer implicação financeira para ambas as partes) a Cayenne Ruschel da Silveira,
aluna graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a orientação da
Professora Doutora Leni Vieira Dornelles, a coletar dados para serem utilizados na elaboração
da pesquisa *“é invisível”: os modos que as crianças pequenas encontram para burlar as
normas da escola*, através do registro de conversas e desenhos. Afirmo compreender que é
possível, a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa. Declaro estar ciente,
também, que a pesquisadora manterá o anonimato e o sigilo de informações apresentadas.

Responsável

Cayenne Ruschel da Silveira

Porto Alegre, ___ de _____ de 2014

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO INFORMADO – DAS CRIANÇAS



EU, _____,
QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA DA PROFESSORA CAYENNE.

ELA ME CONTOU QUE VAMOS CONVERSAR E QUE ELA VAI ANOTAR ALGUMAS COISAS QUE A GENTE DIZ. TAMBÉM VAMOS DESENHAR, PINTAR E BRINCAR. NADA VAI MUDAR NO NOSSO DIA-A-DIA NA ESCOLA.

ELA TAMBÉM ME DISSE QUE POSSO DESISTIR DA PESQUISA QUANDO EU QUISER.

ESCOLHI DESENHAR NESSE PAPEL PARA DIZER QUE TUDO BEM PARTICIPAR COM ELA DESTA PESQUISA.

Minha assinatura _____

Assinatura da Professora Cayenne _____