

SEVEN

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS
2025

Educação Infantil aqui e acolá: regulação e resistência nos processos educativos de crianças no Brasil e na Colômbia



Joaquim Ramos,
Maria de Fátima C. Gomes

EDITORA CHEFE

Prof^a Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

AUTORES DO LIVRO

Joaquim Ramos

Maria de Fátima Cardoso Gomes

2025 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2025 Os Autores

Copyright da Edição © 2025 Seven Editora

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Natan Bones Petitemberte

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

R175e Ramos, Joaquim.

Educação Infantil aqui e Acolá [recurso eletrônico] :
Regulação e resistência nos processos educativos de
crianças no Brasil e na Colômbia / Joaquim Ramos, Maria
de Fátima Cardoso Gomes. – São José dos Pinhais, PR:
Editora Seven, 2025.

Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6109-234-0

1. Educação infantil. 2. Processos educativos. 3.
Crianças – estudo e ensino – Brasil. I. Gomes, Maria de
Fátima Cardoso. II. Título.

CDU 376

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Literatura infantil 087.5

DOI: 10.56238/livrosindi202555-001

Seven Publicações Ltda
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

À

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Mafá
Orientadora - Brasil (UFMG)

Alexander Ruiz Silva (UPN)
Coorientador – Bogotá

Pela grandeza de nossas trocas, pelo aprendizado e afeto

AUTORES



Joaquim Ramos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, bolsista CNPq. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) - Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.



Maria de Fátima Cardoso Gomes:

Professora titular aposentada da UFMG, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico Cultural na Sala de Aula (GEPSA), Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq.

SOBRE O LIVRO

O resultado dos estudos aqui apresentados - fruto de pesquisa de doutoramento – foi obtido por meio de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Doutorado Latino-Americano em parceria com a Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) e, por se tratar de um trabalho coletivo, contamos também com a imprescindível contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), coordenado por minha orientadora Maria de Fátima Cardoso Gomes (Mafá). Ao utilizarmos a pesquisa etnográfica, buscamos compreender, de modo contrastivo, as estratégias de resistência das crianças frente aos distintos modos de regulação dos adultos. A pesquisa de campo foi realizada em três instituições de educação infantil: uma brasileira e duas colombianas. Para a sustentação da argumentação, foram utilizados autores da Psicologia Histórico-Cultural, da Etnografia em Educação, da Sociologia das Interações e da Análise do Discurso.

Para a produção do material empírico, a pesquisa etnográfica foi realizada, de março a dezembro de 2016, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Belo Horizonte (Brasil) e de agosto a dezembro de 2017, em duas escolas de educação da primeira infância de Bogotá (Colômbia), num total de 325 horas. Além da observação participante, realizamos roda de conversa com as crianças, entrevista com os adultos, desenhos produzidos pelas crianças para discussões dos assuntos de interesse da investigação, registros filmicos, fotográficos e anotações em cadernos de campo. No material produzido foi possível observar que para contrapor às regulações dos adultos, de modo geral, as crianças criavam formas explícitas de resistência que, por sua vez, regulavam, também, as ações desses adultos. Assim, em perspectiva dialética, percebemos nessas formas de regulações, ações revestidas de resistência por parte de meninas e meninos que se conformavam com o espaço, o tempo e os sujeitos que acionavam as ações de disciplinamento.

A pesquisa contribuiu para alcançarmos o entendimento de que, nas interações sociais e nas relações dialógicas entre os diferentes sujeitos, as vivências das crianças se ampliavam e a cultura do meio era refletida e refratada em suas ações. Deste modo, em determinados momentos, as crianças acionavam suas maneiras de resistir aos mandos e desmandos dos adultos e, nesse processo dialético, como num jogo de forças contrárias, o consenso nem sempre era estabelecido e, assim, a solução para o conflito surgia ora em forma de castigo, ora em forma de diálogo, conforme veremos a seguir.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	10
ENTRE O “AQUI” E O “ACOLÁ”: A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DE SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS DISTINTOS.....	15
ADENTRANDO AOS ESPAÇOS DE PESQUISA: A CIDADE DE BOGOTÁ.....	19
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA COLÔMBIA.....	21
CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO COLOMBIANO DO BEM ESTAR FAMILIAR (ICBF) – (1969-1974).....	23
O CONTEXTO TERRITORIAL E POLÍTICO BRASILEIRO: IMPACTOS E RETROCESSOS NA ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	25
CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/M.G.....	29
A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE.....	32
A ESCOLA BRASILEIRA: “ESCOLA BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS”	35
A PRIMEIRA ESCOLA COLOMBIANA DA PESQUISA: O INSTITUTO PEDAGÓGICO LEWIS CARROLL.....	38
A SEGUNDA ESCOLA COLOMBIANA DA PESQUISA: A ESCOLA MATERNAL PAULO FREIRE.....	40
A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
ANÁLISES DAS FORMAS DE RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS FRENTE À REGULAÇÃO DE ADULTOS.....	50
O LUGAR DAS PESSOAS E AS PESSOAS DO LUGAR: O CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO...59	
ANÁLISE CONTRASTIVA DAS FORMAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS DE RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO BRASILEIRA E DUAS COLOMBIANAS.....	105
DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS DOIS PAÍSES E NA DIALÉTICA REGULAÇÃO/RESISTÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	112
REFERÊNCIAS.....	122

APRESENTAÇÃO

O que caracteriza um bom trabalho acadêmico? A resposta para esta pergunta vai além das dimensões que caracterizam os resultados dos estudos em educação. Acredito que uma escrita de qualidade, rigor e cientificidade, alcance analítico e capacidade de teorização são, indubitavelmente condições inegociáveis de um bom trabalho de investigação científica, sobretudo, no campo das Ciências Humanas e Sociais. Esses elementos são condição *sine qua non* de um trabalho de investigação científica.

Nos anos em que tenho me dedicado à produção da pesquisa em educação, quer na qualidade de investigador, como orientador de trabalhos de mestrado e doutorado, quer na condição de avaliador, estou cada vez mais convencido de que a boa investigação científica é aquela que promove encontros. E essa capacidade de promover encontros está presente na obra que hoje, apresento ao campo da educação. Educação Infantil Aqui e Acolá: regulação e resistência nos processos educativos de crianças no Brasil e na Colômbia, de autoria de Joaquim Ramos e Maria de Fátima Cardoso Gomes é, sem dúvida, uma obra marcada por diferentes encontros.

O primeiro encontro que a obra promove, compreende a aproximação entre orientando e orientadora. O trabalho em questão, fruto de pesquisa de doutoramento de Joaquim, é marcado pelo encontro dele, profissional da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, militante em defesa da educação pública com qualidade e referência nos estudos sobre homens na docência da educação infantil, com sua orientadora no Curso de Doutorado. Maria de Fátima – carinhosamente conhecida como Mafá – professora aposentada da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG e uma das principais especialistas no estudo da obra de Vigotski no Brasil.

Esse encontro, já anuncia a potencialidade do trabalho e revela um segundo encontro: dos autores com o objeto de estudo em questão: as estratégias de resistências das crianças frente à regulação institucional dos adultos em contextos de educação infantil. Com foco nesse objeto de estudo, Joaquim é aprovado no Doutorado Latino-Americano do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e, nesse sentido, vai ao encontro de crianças em uma instituição de educação infantil Brasileira, mais especificamente de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais e em duas escolas de Bogotá, na Colômbia.

Ao ler a obra, temos um terceiro encontro – com a construção teórico-metodológica do estudo. A compreensão que Joaquim já dispunha da área da educação e sua implicação com a formulação da política de educação e cuidados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, acrescido do acúmulo

teórico advindo da realização da investigação de mestrado, somam-se com a sagacidade e a experiência de Mafá que, como orientadora, insere Joaquim no estudo da obra de Vigotski. Assim, a obra é marcada por uma articulação conceitual dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, com as investigações da área da educação infantil, dos novos estudos sociais da infância, com a sociologia de Erving Goffman. Esse referencial teórico é adensado pela Etnografia em Educação que confere ao estudo um alcance analítico-conceitual amplo.

Também é de se destacar o encontro de um pesquisador (homem e adulto), com crianças belo-horizontinas e bogotanas, bem como suas/seus professoras/es no Brasil e na Colômbia. Desse encontro, com muita sensibilidade e com acurada atenção, Joaquim e Mafá descrevem com densidade as formas como as crianças elaboram e reelaboram, constroem, desconstroem e reconstroem os planejamentos, as atividades, as ações, relações e regulações presentes nos modos como os adultos concebem, organizam e ofertam a educação infantil. Os eventos descritos e analisados no livro evidenciam que, no convívio e no confronto advindos dessa dialética (nomeada por eles de “regulação e resistência”), as vivências das crianças se adensam e complexificam, fazendo com que a cultura em que elas estão inseridas se refrate em suas ações e interações. Mais ainda: nos diferentes eventos descritos e analisados, Joaquim e Mafá nos convidam a refletir sobre o fato de que as crianças evidenciam uma capacidade única de interpretar, no sentido de produzir sentidos e significados sobre o espaço escolar. Nesse processo, resistir e regular se transformam em ações significadas pelas crianças desde cedo e que demandam mediação semiótica de diferentes signos, em especial, daqueles pautados na fantasia e na imaginação.

Assim, espero que o livro Educação Infantil Aqui e Acolá: regulação e resistência nos processos educativos de crianças no Brasil e na Colômbia vá ao encontro de pesquisadores/as da infância que buscam inspirações para captar a perspectiva das crianças. E assim, encontre professoras/es imbuídas/os do desejo de construir e ofertar uma educação infantil de qualidade. E que estimule o encontro cotidiano das crianças com a cultura em sua plenitude nos contextos educativos de educação infantil.

Boa leitura a todos/as!

Sandro Vinicius Sales dos Santos
Faculdade de Educação da UFMG
Inverno de 2025

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O presente trabalho etnográfico, realizado ao longo do ano de 2016, em uma instituição pública de educação infantil de Belo Horizonte (Brasil) foi imprescindível para identificar, por meio da observação participante, entrevistas, roda de conversa com meninas e meninos, confecção de desenhos articulados com as falas das crianças, filmagens e fotografias, que os sentidos e os significados produzidos pelas crianças sobre as relações de poder no espaço institucional oferece as condições apropriadas para compreender a dialética entre a regulação dos adultos e a resistência por parte de meninas e meninos, ainda que, num primeiro momento – mesmo já no campo de pesquisa – o objetivo central não fosse exatamente este, pois, inicialmente, a ideia era investigar a relação dos professores homens com as crianças nos espaços institucionais de educação infantil. Como nas Ciências Sociais as mudanças são factíveis, seguimos as orientações de Green, Dixon e Zaharlick (2005) sobre a presença de um etnógrafo no campo de pesquisa, quando elas afirmam que,

Um observador que adentra no campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori* todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 18).

A perspectiva teórico-metodológica dessas autoras enfatiza os eventos como unidades de análise potencialmente relevantes para a investigação interacional. Para elas, a etnografia, quando direcionada à investigação em educação, parte do pressuposto de que os eventos são:

o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 70).

As relações entre adultos e crianças que observamos na instituição de educação infantil brasileira eram baseadas em interações fortemente atravessadas por relações de poder e, nessas relações pouco dialógicas, sobressaíam as diferentes formas de regulação dos adultos. De igual maneira, foi possível observar a existência de mecanismos evidentes de resistência por parte de meninas e de meninos, constituindo, assim, o que denominamos de dialética da “regulação/

resistência”, pois ao mesmo tempo em que os adultos regulavam as ações das crianças, esses adultos, por sua vez, também eram regulados, ocasionando mudanças de atitudes no interior da instituição. Em outros termos, se de um lado, essas interações estavam marcadas pelo controle dos adultos no que tange à organização dos tempos, dos espaços, das práticas pedagógicas e dos sujeitos (meninas e meninos); por outro lado, as crianças – aqui, entendidas como sujeitos ativos no processo de socialização – demonstravam produzir mecanismos de resistência a esse controle, sendo que em algumas situações as crianças se conformavam a esta regulação e em outras, elas se defrontavam, enfrentavam e resistiam aos comandos e ordenamentos e/ou construía estratégias para subverter o controle dos adultos. Ao realizar o enfrentamento, de alguma maneira, o modo de interlocução do adulto com a criança também ganhava novos contornos – quase sempre, bem mais amenos.

Assim, no processo de observação participante vinculado aos demais instrumentos metodológicos para a produção do material empírico (rodas de conversas, entrevistas, desenhos articulados com a oralidade das crianças, inserção nas brincadeiras, filmagens e fotografias) potencializou a percepção, nas ações cotidianas dos sujeitos da instituição, que para além das relações de gênero, outras dimensões vinculadas às relações humanas se evidenciavam de maneira mais relevante para as crianças, fazendo emergir, com mais densidade, as questões ligadas às relações sociais que impactavam nos modos de ser e estar nos espaços institucionais de educação infantil.

A relação entre a regulação institucional e os modos diversos de resistência das crianças passou a constituir uma relação dialética: uma só existe em oposição à outra e, sendo opostas, estas duas dimensões da interação dos adultos com as crianças se retroalimentavam cotidianamente, constituindo formas subjetivas de ocupação do espaço e do tempo escolar, pois essa dialética nasce a partir dos sentidos e significados apropriados de modos distintos por adultos e crianças em suas vivências no interior da instituição de educação infantil. No processo de observação participante na instituição brasileira – fortemente marcada pela regulação – o objeto de estudos foi, aos poucos, se delineando e ao iniciar os trabalhos de campo nas duas instituições colombianas, já tínhamos, de modo claro, que essa dialética (regulação/resistência) constituía o foco da investigação e estabelecia imbricações com as vivências de cada pessoa e de suas interações nos grupos dos quais participavam.

De acordo com Jerebtsov (2014) antes de Vigotski, inúmeros pensadores destacaram em seus estudos, considerações sobre “vivências da personalidade”, dentre outros, vale lembrar W. Dilthey, na Psicologia descritiva, Espinosa, ao discutir o afeto, discorreu sobre as vivências e se expressou sobre elas utilizando outros nomes. Assim, as vivências são tratadas desde a antiguidade até os nossos dias, em especial, no contexto da abordagem existencialista-fenomenológica (E. Husserl; C. Rogers, M. Heidegger, M. Boss, L. Binswanger, V. Frankl, A. Lengele, dentre outros) e, não menos importante, Bakhtin também discorreu sobre o assunto.

Na perspectiva de Vigotski, o conceito de vivências aparece destacado em quatro pontos-chave: a) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento, refletindo a unidade do “interno” e do “externo” nesse desenvolvimento; b) vivências são a unidade afeto-intelecto; c) as vivências se apresentam como uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade; d) as vivências levam ao desenvolvimento da personalidade e “é fator, ao mesmo tempo, da condição interna de uma neoformação (JEREBSOV, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, o conceito de vivências em uma abordagem histórico-cultural, apresenta algumas posições que devem ser consideradas: imediatismo e mediação das vivências; utilização do método genético no estudo das vivências; historicidade, determinação e instrumentalização sociocultural; processo de auto-organização, como caminho ascendente para a individualidade. Ou seja, as vivências não são algo passível de ser medido, no entanto, é preciso enfatizar que “nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a casualidade e determinismo se desmoronam” (JEREBSOV, 2014, p. 18). Assim, coadunando com essa pesquisa, as vivências não são tomadas como algo meramente descritivo (nem mecânica, nem fenomenologicamente) e a abordagem histórico-cultural nos ajuda a enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera.

Jerebtsov (2014) salienta a importância da máxima de Hegel ao analisar a relação histórica e cultural do ser humano com as gerações futuras: “sob cada túmulo está enterrada a história da humanidade” e em cada criança que nasce essa mesma história se perpetua e se transforma, propiciando maneiras de manter e de continuar a história da humanidade. Para a abordagem histórico-cultural o estudo das vivências não é apenas uma questão de utilizar tecnologias, métodos e metodologias específicas, mas pode ser traduzido, sobretudo, em uma questão de visão de mundo que possibilita perceber e trabalhar com “o mais elevado e perfeito” que existe no homem. “Se tomadas em separado da cultura e da história, a essência e a fenomenologia das vivências se tornam simplificadas, unilaterais, empobrecidas, rasas” (JEREBSOV, 2014, p. 19).

Para realizar uma pesquisa no contexto da educação infantil em que crianças e adultos se relacionam por um longo período de tempo, indubitavelmente, é necessário considerar as diferentes vivências, pois tais “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (JEREBSOV, 2014, p. 19). Deste modo, a abordagem é marcada por singularidades em função das diferentes culturas de inserção dos sujeitos. Enquanto a relação com o castigo das crianças se apresenta de modo explícito na instituição brasileira; nas instituições colombianas, essa relação é marcada pelo diálogo e quando há algum tipo

de regulação em relação ao comportamento das crianças, em ambas as instituições, essa ação é acompanhada de longas explicações.

Na instituição brasileira, durante as observações de campo, algumas especificidades em relação ao castigo contribuíram para acirrar os embates entre adultos e crianças, tornando, dessa maneira, as diferentes formas de regulação por parte desses adultos, a maneira mais apropriada para o estabelecimento das relações. Assim, o trabalho etnográfico realizado nesse campo de pesquisa e a observação participante do cotidiano institucional serão descritos e, na sequência, serão analisados alguns eventos que contribuíram para destacar essa dimensão marcadamente reguladora, influenciando as ações de adultos e crianças, inclusive, as ações do próprio pesquisador e do professor investigado, tratado aqui, como os demais sujeitos da pesquisa, com pseudônimo, no caso dele, José.

Assim, ao estabelecer contrastes entre diferentes realidades e práticas sociais, apropriadas por crianças e adultos dos dois países (Brasil e Colômbia), em contextos institucionais de educação infantil, imbricados por relações de poder, a dialética regulação/resistência, contribuiu para o entendimento de que para contrapor as regulações impostas pelos adultos, as crianças desses dois países criavam formas explícitas e implícitas de resistência. Ao mesmo tempo em que eram regulados, meninas e meninos também regulavam as ações dos adultos. Assim, em perspectiva dialética, percebemos nas regulações dos adultos, formas de resistência às regulações/ações das crianças (revestidas de resistência às diferentes formas de disciplinamentos).

Nessas diferentes culturas e práticas sociais, ao tornar visíveis as apropriações e percepções de crianças e adultos sobre as relações e interações ocorridas no cotidiano das instituições de educação infantil, avaliamos ser de fundamental importância compreender os contrastes evitando, desta maneira, estabelecer comparações e analogias. Essas diferenças impulsionam compreender e realçar aspectos e práticas distintas dessas culturas (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001, p.34), possibilitando, dessa maneira, dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produções de artefatos, e construção de eventos e atividades da vida diária dos participantes da pesquisa, em especial, nas interações entre os diferentes sujeitos que atuam nas salas de crianças, de quatro e de cinco anos de idade, brasileiras e colombianas.

Destacamos, ainda, que em contextos de educação e cuidado de crianças pequenas, em especial em contextos institucionais, as regras, a disciplina e os acordos coletivos são imprescindíveis e constituem tentativas de contribuir com o processo de educação, de formação e de desenvolvimento de meninas e meninos, no entanto, como parte importante desse nosso estudo, analisar esse contexto em particular, com o foco voltado à dialética regulação/resistência, por meio das ocorrências de alguns eventos, permite, de maneira mais detalhada, compreender o processo de relações inter e intrageracionais na educação infantil, propiciando de modo nítido a compreensão de que essa tarefa

requer dos adultos um investimento físico e emocional de grande envergadura e por isso, é importante destacar o nosso respeito e agradecimento aos profissionais que se propuseram contribuir com esse nosso estudo.

ENTRE O “AQUI” E O “ACOLÁ”: A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DE SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS DISTINTOS

Em “Obras e Vidas: o antropólogo como autor”, Clifford Geertz ([1988] 2009) afirma que os etnógrafos possuem uma capacidade de fazer as pessoas acreditarem em seus relatos porque esses escritos apresentam uma aparência factual ou uma elegância conceitual e esse modo factual está relacionado à forma de comprovar a veracidade dos acontecimentos presenciados, o que ocorre por meio da denominada “descrição densa”. É o modo de descrever que gera a possibilidade de compreensão e sustenta a credibilidade das ocorrências e acontecimentos presenciados, comprovando, assim, a informação de que – de um modo ou de outro – esses etnógrafos estiveram lá. Desta maneira, a escrita produzida nos bastidores (GEERTZ, 2009, p.15) tem a função de descrever e dar credibilidade e verossimilhança aos eventos presenciados nos campos de investigação.

Geertz, após confrontar tipos distintos de narrativas, afirma que os etnógrafos precisam convencer-nos de que “estiveram lá” e que se nós tivéssemos estado lá também, “teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram” (GEERTZ, 2009, p. 29). Posto dessa maneira, a assertiva parece repleta de generalizações, contudo, de maneira enfática, o autor afirma que a compreensão por parte do leitor daquilo que se presencia no campo de investigação, só se concretiza por meio da narrativa, contudo, nem todos os textos etnográficos apresentam uma preocupação com o que ele intitula de “assinatura” – pelo modo singular e denso de descrever – ao contrário, alguns textos intitulados etnográficos, são excessivamente extensos no modo de realizar as descrições e as discussões teóricas. Em alguns casos, o que se tratou teoricamente, sequer volta a ser referenciado ao longo do texto, deixando à deriva a presença do autor.

Estar lá, como sugere o clássico livro de Geertz, não é tarefa simples e nem se restringe à mera composição retórica. Ainda que a forma de explicitar o que se presenciou durante o período que se “estava lá” seja bastante relevante para a compreensão de eventos presenciados, entendo que a narrativa por si só, não basta. Estar lá, exige, obviamente, abdicar de estar em outros espaços para ampliar o conhecimento sobre determinada cultura e objeto de pesquisa. Assim, faz-se necessário uma espécie de entrega e um jeito de permanecer – por inteiro – no campo a ser investigado, pois fazer um tratado sobre a cultura do outro – mesmo que a escrita esteja repleta do mais alto rigor de fidelidade ao que se presenciou e da mais alta verossimilhança com a realidade – não se trata do real. Ainda sobre a questão, Geertz amplia a discussão sobre narrativas ao afirmar que a escrita etnográfica

também funciona como “ficção”, no sentido de artefato, de algo fabricado. Portanto, avalio como salutar a conjugação entre a ficção posta nas narrativas e o trabalho de campo.

O ato de permanecer de *modo intenso* no campo de investigação – quero frisar, a expressão em itálico – ajuda a adensar nossa curiosidade sobre a cultura alheia, fornecendo elementos para compreender a nossa própria cultura. Então, colocamos em evidência os nossos sentidos, como afirma Roberto Cardoso de Oliveira (2000) para olhar, ouvir e escrever – como atos cognitivos – além das responsabilidades como atos intelectuais, formando, pela dinâmica da interação, uma unidade irreduzível (OLIVEIRA, 2000, p. 12). Entendo que para além da descrição dos acontecimentos presenciados, há algo impossível de descrever relacionado às modificações ocorridas na entranha da alma de quem se propõe investigar e que ocorre a partir das percepções do mundo e da inserção em distintos campos de pesquisa. No caso de nossa pesquisa, a observação participante nos dois espaços (Belo Horizonte e Bogotá) permitiu nossa aproximação com as formas de produção simbólica das crianças do lado de lá, para estabelecer similitudes e contrastes com as crianças do lado de cá, além de permitir compreender os modos distintos de atuação dos adultos em relação a essas crianças e a essas infâncias. A abertura para essas experiências possibilitou vivenciar – cognitiva e afetivamente – *de modo intenso*, as culturas singulares das instituições públicas de educação infantil dos dois países.

Por considerar as vivências, as relações *intergeracionais* e os vínculos estabelecidos com meninas e meninos dessas instituições de educação infantil, como primeiro autor desta obra, afirmo que a compreensão sobre a cultura das crianças, modificou-me e, certamente, a interação que estabeleci com elas nesses espaços também alterou o modo de compreensão delas próprias sobre o mundo adulto, pois, como pesquisadores, não passamos pelos espaços como sombra. Somente “estando lá”, como destaca Geertz, é possível impregnar desses universos e apropriar de culturas que não nos pertencem.

Além de sentir com os olhos e com os ouvidos para depois estabelecer relações em meus apontamentos de campo, as outras sensibilidades de minha condição humana entraram em cena. Por exemplo, o estar lá, na Colômbia, exigiu do primeiro autor desta obra uma adaptação relacionada à culinária daquele país e uma adequação às diferentes formas de utilização do alimento, pois por mais similar que possa parecer, há diferenças circunstanciais e “de costume”. Também é diferente o jeito de vestir, os odores, os sabores, a linguagem e os códigos, o modo de vivenciar as lutas cotidianas, as reações frente às alegrias, frente ao nascimento e à morte, a maneira peculiar de demonstrar satisfação e prazer; as tantas idiossincrasias, tudo isso que convencionamos tratar como cultura, sendo do outro, mesmo parecido com a nossa, não é igual, pois constitui, para a outra cultura, modos distintos de vida que confere uma espécie de assinatura, nos termos de Geertz.

Deste modo, o primeiro autor, na condição de “forasteiro” – no caso do trabalho realizado na Colômbia – ao realizar a investigação, foi direcionado a vivenciar, avaliar e categorizar, de acordo com seus próprios parâmetros, o que se passa do lado de lá. E isso indica, também de modo incontestado, maneiras de operacionalizar com as diferenças, na expectativa de estabelecer contrastes entre as duas realidades. Foi necessário estar lá para produzir conclusões. Como bem sinaliza João Guimarães Rosa (1986, p.115), somente vivendo as lembranças se pode possuir pertencimento, pois “*a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam*”.

O “estar lá” constitui-se sempre em um paradoxo, pois o pesquisador é o observador e o narrador de uma determinada cultura que ele, e apenas ele, conheceu, pois sob determinadas circunstâncias que ele, e apenas ele, experienciou (TALAMONI, 2014, p.55).

Para Geertz (2008), o conceito de cultura é essencialmente semiótico, pois o homem está amarrado às teias de significação que ele mesmo tece, sendo essas teias e suas análises representativas da cultura compreendidas como uma ciência interpretativa à procura do significado. Para esse autor, o que importa na ciência é o que os praticantes têm a dizer e não as teorias ou as descobertas. No caso da antropologia, o que os praticantes fazem é etnografia e “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4).

Segundo Müller, esse modelo serve para substituir os “modelos de estágios” de desenvolvimento das crianças e representa um modelo reprodutivo que não desconsidera a existência de importantes relações entre diferentes gerações. Os raios representam os campos institucionais onde as crianças são influenciadas e influenciam as informações do mundo adulto, no entanto, o “modelo redondo” serve para diferenciar das teorias do desenvolvimento individual e não deveria ser tomado como capturando todos os aspectos da teoria da reprodução interpretativa e da importância das culturas de pares entre as crianças (MÜLLER, 2007, p.275).

Ainda segundo Muller (2007), para Corsaro,

a cultura de pares é para as crianças a criação e a produção de seus próprios mundos coletivos, em sentido genérico e, embora elas sejam afetadas pelo mundo adulto, as culturas de pares das crianças apresentam sua própria autonomia. Sendo assim, qualquer grupo de pares particular representará uma geração particular em determinado período histórico também particular (MÜLLER, 2007, p. 275).

Já para Green e colaboradoras (2005), a abordagem antropológica revela-se a mais dominante em pesquisas educacionais no contexto norte-americano e tem sido intitulada de antropeotnografia (etnografia de base antropológica), contudo, assim como apontado por Geertz (2009), essas autoras afirmam que nem sempre é feito o uso devido do termo em pesquisas na área da educação, pois nem toda pesquisa de observação é etnográfica e, em alguns casos, os pesquisadores não compreendem e nem honram as tradições antropológicas que sustentam o trabalho etnográfico.

Para Green, Dixon e Zahalarick (2005), a interdependência da etnografia no desenvolvimento de estudos interpretativos orientou quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (GREEN, DIXON e ZAHALARICK, 2005, p. 17) e ao revisarmos os estudos de Dobbert (1984), evidenciaram o deslocamento da postura ética (ponto de vista do pesquisador) para a êmica (ponto de vista do informante), a partir da década de 60 (séc. XX), caracterizando as descrições requeridas, as quais devem ser significadas pelo *outro*, considerando, neste sentido, a pesquisa educacional como um estudo desenvolvimental.

É possível depreender que a Antropologia clássica ao considerar as diferentes subjetividades no campo da etnografia e a importância dos registros relativos ao campo de investigação como potencializadores dos resultados da pesquisa, contribui com as demais ciências voltadas para os estudos das diferentes culturas. De tal forma que a Sociologia da Infância destaca as diferentes instâncias de socialização da criança como modelos de estágios de desenvolvimento e os estudos relativos à Etnografia em Educação que considera os princípios básicos da Antropologia para os estudos interpretativos em desenvolvimento. Desta maneira, para a presente obra, as contribuições destes campos de estudos serão retomadas mais adiante.

ADENTRANDO AOS ESPAÇOS DE PESQUISA: A CIDADE DE BOGOTÁ

De acordo com o Diagnóstico dos aspectos físicos, demográficos e socioeconômicos, divulgado pela *Secretaria Distrital de Planeación*, Bogotá foi fundada em 06 de agosto de 1538, pelo espanhol Gonzalo Jiménez de Quesada, inicialmente com o nome de “Nuestra Señora de la Esperanza” e um ano mais tarde, em 1539, durante a fundação jurídica da cidade, o nome foi alterado para Santafé ou Santa Fe. O nome Santafé de Bogotá (ou Santa Fe de Bogotá) não foi oficial durante a época colonial, contudo, seu uso se tornou comum pela necessidade de distinguir esta Santafé, de outras cidades com o mesmo nome, sendo Bogotá o nome indígena dessa região.

A palavra Bogotá tem origem no nome indígena *Bacatá* e significa “cercado fuera de lalabranza” ou “território del cercado de la frontera”, contudo, ainda há outras versões para o verdadeiro significado desse nome: “el final de los campos” ou “território de la minga (trabalho coletivo) de Dios”.

No período Republicano, Santa Fe de Bogotá se tornou a capital da *Gran Colombia* que se transformou, pouco depois, nos estados separados de Equador, Colômbia e Venezuela. Sendo que no caso da Colômbia, a historiografia registra uma sequência de guerras civis, das quais a mais marcante foi a “guerra dos mil dias” (1899-1902) em que as facções conservadora e liberal “desangraram o país” (Bogotá, 2009, p.8).

Na organização política administrativa, a cidade está localizada dentro do Distrito Capital, como subdivisão do Departamento Cundinamarca, sendo uma divisão de primeira ordem na Colômbia. O *alcalde mayor* do Distrito Capital é também chefe do governo e da administração distrital, representando legal, judicial e extrajudicialmente o Distrito Capital. Esse cargo é eleito democraticamente por um período de quatro anos.

A cidade se subdivide em 20 localidades e nestas se agrupam mais de 5.000 bairros, excetuando a localidade de Sumapaz, as demais localidades se consideram também subdivisões da cidade. Cada localidade conta com uma Junta Administrativa Local – JAL – integrada por não menos de sete nem mais de nove membros, eleitos por votação popular para um período de quatro anos.

A cidade está delimitada por um sistema montanhoso em que se destacam: os cerros de Monserrat (3.152 metros de altura) e de Guadalupe (3.250 metros de altura) ao oriente da cidade. É banhada pelo rio Bogotá – que desde longa data apresenta altos níveis de contaminação – pelo rio Tunjuelo e Juan Amarillo. A zona onde se localiza a cidade corresponde à placa tectônica

sudamericana que apresenta uma importante atividade sísmica, evidenciados nos terremotos registrados em 1785, 1827, 1917 e 1948. Sendo que os dois últimos, somados a vários incêndios, destruíram grande parte da zona colonial da antiga Santafé. Pertencem ao Departamento de Cundinamarca as populações de *Soacha, Zipaquirá, Facatativá, Chia, Mosquera, Madrid, Funza, Cajicá, Sibaté, Tocancipá, La Calera, Sopó, Tabio, Tenjo, Gachancipá e Bojacá*, conformando a área metropolitana de Bogotá, reconhecida pelo último censo nacional realizado em 2005. Conforme consta neste diagnóstico (2009), “A cidade tem um clima frio de montanha devido à altitude (principalmente, afetado pela nebulosidade), que oscila entre os 7° e os 18°C, com uma temperatura média anual de 13°C (similar ao clima da primavera setentrional) (BOGOTÁ, 2009, p.15 – tradução livre).

Entre os meses de abril e maio e entre setembro e novembro, a cidade apresenta temporadas de chuvas, em contraste com as temporadas mais secas do ano que se apresentam entre dezembro e fevereiro e entre julho e agosto – nesse período, durante à noite e a madrugada, o tempo fica gelado e isso afeta, sobremaneira, a agricultura.

Contudo, em documento oficial mais recente, datado de maio de 2014, os dados se distanciam daqueles apresentados em 2009, a saber, a projeção da população entre 2009 e 2013 é ascendente e, de acordo com esse diagnóstico, conhecer as dinâmicas demográficas permite que a Secretaria de Educação (SED) possa formular políticas estratégicas e projetos educativos para responder à demanda da população de Bogotá, tanto em nível local quanto distrital, garantindo, assim, o direito a uma educação incluyente, com qualidade e gratuidade que assegure o acesso e a permanência no sistema educativo de todas as crianças e adolescentes que vivem na cidade, mediante a ampliação de oferta educativa pública de qualidade, fortalecendo o recurso humano e a infraestrutura existente, com o qual se pretende alcançar as metas propostas.

Desta maneira, de acordo com tais projeções, a população de Bogotá para o ano de 2013, alcançou os 7.674.366 habitantes, representando 16,29% da população total da Colômbia, com taxa de crescimento média anual para o período de 2009 a 2013 de 1,14%.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA COLÔMBIA

Em 2014, Gina Parody d'Echeona, Ministra da Educação Nacional da Colômbia, ao apresentar os referentes técnicos que orientariam a política pública de atenção à primeira infância com a estratégia “De Cero a Siempre”, anunciou que em resposta aos acordos estabelecidos no marco de Estratégia Nacional de Atenção Integral à Primeira Infância e para alcançar a condição de a Colômbia tornar-se o país mais educado da América Latina, em 2025, o atual governo, Juan Manuel Santos, por intermédio do Ministério da Educação Nacional assumiu o compromisso de assegurar uma educação inicial de qualidade. Para tanto, o governo colombiano adotou a estratégia de colocar no centro, “siempre”, as mulheres gestantes, meninas e meninos desde o nascimento até os seis anos de idade, concebendo-os como sujeito de direitos, únicos e singulares, ativos em seu próprio desenvolvimento, interlocutores válidos, integrais, cabendo ao Estado, à família e à sociedade dever de assegurar esses direitos (COLÔMBIA, 2015, p.19), empreendendo esforços no sentido de garantir, de modo especial, que as crianças, desde o momento em que são concebidas, tenham as condições necessárias para desenvolver e viver de maneira plena (COLÔMBIA, 2015, p.21).

A declaração de d'Echeona encontra ressonância no que afirmou a ex ministra da educação nacional da Colômbia Maria Fernanda Campo Saavedra. Para ela, desde 2010 o país está comprometido com o trabalho intersetorial para a construção e implementação de estratégia nacional de atenção integral à primeira infância e por meio de uma aposta conjunta, o objetivo da estratégia “Cero a Siempre” – Programa de Atenção Integral à Primeira Infância – é buscar promover o desenvolvimento integral das crianças em uma perspectiva do direito, com base em um enfoque diferenciado para avançar na construção de uma linha técnica para a educação inicial, como direito impostergável da primeira infância e como uma oportunidade chave para o desenvolvimento integral das crianças, visando o desenvolvimento sustentável do país e como o primeiro elo para fortalecer a qualidade do sistema educacional colombiano.

Assim, com o objetivo de construir um consenso sobre o sentido da educação inicial, o país avançou em relação ao processo de discussão do documento base (esse será retomado mais à frente) com a abordagem sobre o trabalho pedagógico. O atendimento abrangente apresenta como um dos objetivos a promoção, de modo intencional, do desenvolvimento integral das crianças, a começar pelo reconhecimento de suas características e particularidades relacionadas aos contextos em que vivem, o que favorece, dessa maneira, as interações geradas, enriquecidas pelas experiências pedagógicas e práticas de cuidados.

Assim, o aprendizado e o desenvolvimento adquiridos durante a primeira infância deixam pegadas indelévels para toda a vida e, portanto, as experiências pedagógicas propícias da educação inicial se caracterizam por ser intencionadas e buscam responder a uma perspectiva de inclusão e equidade para promover e reconhecer a diversidade étnica, cultural, social e das características geográficas e socioeconômicas dos contextos em que vivem as meninas, os meninos e suas famílias (COLÔMBIA, 2014 DOC. 20 – tradução livre, p 13).

O sistema educativo colombiano considera a educação como um direito do cidadão e uma prioridade do governo e está regido pela Constituição de 1991 e pela Lei Geral da Educação (Ley 115, de 1994). De acordo com essa legislação, “todos os colombianos têm direito a aceder à educação para o seu desenvolvimento pessoal e para o benefício da sociedade”. Desta maneira, a educação obrigatória atualmente é de 10 anos (dos 5 aos 15 anos de idade) e se divide em quatro etapas: a Educação Inicial e Atenção Integral à Primeira Infância (EIAIPI) que inclui atendimento para as crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade e a educação básica (primária e secundária). Teoricamente, as crianças entram na escola no período de transição (5 anos de idade – grau zero) e a educação básica compreende 9 anos (graus de 1 a 9 – crianças de 6 a 14 anos) o que equivale a 5 anos de educação primária e 4 anos de educação básica secundária. A educação média tem duração de 2 anos (graus 10 e 11 – para jovens de 15 e 16 anos) – neste caso, vale destacar que a oferta da educação média no país apresenta um ano a menos que o promédio apontado pela OCDE (UNESCO-UIS, 2015). Por fim, o sistema de educação superior colombiano é complexo e nele há uma grande variedade de provedores e múltiplos programas de distintas durações e níveis. De acordo com o Ministério da Educação Nacional (COLOMBIA, 2016, p.26), no ano de 2013 foram matriculadas 197.264 crianças no pré-jardim e jardim (crianças de 3 a 4 anos e 4 e 5 anos, respectivamente) e 800.052 crianças foram matriculadas no grau de transição (crianças de 5 a 6 anos de idade), obrigatório para crianças de 5 anos de idade e há, aproximadamente, 1 milhão de crianças entre 3 e 6 anos de idade atendidas na Modalidade EIAIPI e estão fora do sistema de educação formal.

CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO COLOMBIANO DO BEM-ESTAR FAMILIAR (ICBF) – (1969-1974)

Em 1968, mediante a Lei 75, foi criado o Instituto Colombiano do Bem-estar Familiar (ICBF) e nele se integraram a Divisão de Menores do Ministério da Justiça e o Instituto Nacional da Saúde, surgindo a primeira expressão da vontade política para proteger a quem se reconheciam como menores em situação irregular e para procurar a estabilidade e o bem-estar da família (COLÔMBIA, 2013, p.59). Com o surgimento do ICBF, foram realizadas algumas reflexões sobre a mulher, os movimentos reivindicatórios de seus direitos e o papel ativo e de protagonismo das mesmas (direito ao voto, ao trabalho, à educação, acesso ao mercado de trabalho e ao espaço público...), voltando o olhar sobre a família, as meninas e os meninos pequenos, aos direitos mais gerais das mulheres e de seus filhos, direcionando, ainda, a atenção para a nutrição das crianças. Participaram dessas ações, grupos vinculados aos movimentos sociais, à academia, ao mundo da economia, da história e da sociologia, contribuindo com olhares renovados sobre a infância, influenciando as concepções “cambiantes” que emergiram e circularam na sociedade.

A ICBF concentrou esforços no sentido de voltar a atenção para as meninas, meninos menores de sete anos e suas famílias, com a criação de Centros Comunitários para a Infância (CCI) destinados à população abaixo de dois anos e os Centros de Atenção Integral ao Pré-escolar (CAIP), para atender às crianças abaixo de sete anos (Lei 27, de 1974). Com uma concepção de assistência integral, o objetivo era proteger a mãe trabalhadora e a sua família, ajudando-a na tarefa de cuidar de suas crianças enquanto ela se ocupasse de atividades relacionadas ao mundo do trabalho e “los hogares infantiles”, a cargo dos sindicatos vinculados ao ICBF, contribuíram com a qualidade da formação de quem atendesse às crianças e suas famílias (COLÔMBIA, 2013, p.59).

A Constituição de 1991 elevou o compromisso do país com a primeira infância, inaugurando um período fértil de mudanças e transformação da política para a educação infantil. Dessa Constituição é possível destacar o artigo 44 que ratifica os direitos fundamentais das crianças em relação à vida, à integridade física, à saúde, à seguridade social, à alimentação equilibrada, ao nome e nacionalidade, ao direito de ter uma família e não se separar dela, direito à cultura, ao cuidado e ao amor, à educação, à recreação e livre expressão do pensamento, ficando a família, a sociedade e o Estado obrigados a assistir, proteger e garantir às crianças o desenvolvimento harmônico, integral e o exercício pleno de seus direitos (Constituição Política, cap. II, art. 44).

Essa mesma Constituição abriu a perspectiva para que fosse sancionada a Lei Geral da Educação (Lei 115, de 1994) que em seu artigo 6 estabelece que a educação pré-escolar está dirigida às meninas e aos meninos menores de seis anos de idade e deve ocorrer antes de iniciar a educação básica e será composta de três graus, sendo os dois primeiros uma etapa prévia a escolarização obrigatória e o terceiro grau deve ser obrigatório. Essas etapas da educação pré-escolar devem considerar as dimensões do desenvolvimento humano (corporal, comunicativo, cognitivo, ético, atitudes, valores e estético).

Deste modo, com a constituição de 1991, a educação infantil colombiana teve um grande desenvolvimento ao criar um grau de educação pré-escolar obrigatória (Grau 0) e, posteriormente, foi promulgada a Lei 115 e o decreto 2343 sobre as diretrizes pedagógicas para educação pré-escolar formuladas para as crianças de 3 a 5 anos.

A década de 1990 foi muito prolífica na formulação de políticas educacionais para "Educação pré-escolar", contempladas na Lei 115, mas talvez sua maior conquista tenha sido a criação do diploma obrigatório e a busca da extensão da cobertura na transição para todas as crianças colombianas, embora essa realização não tivesse sido alcançada até o final da década de 2000. Nas cidades, a criação da nota obrigatória significava que as crianças com mais de 5 anos passaram das casas das crianças, casas comunitárias e jardins de infância, para as escolas oficiais.

A partir da década de 2000, o conceito de Educação Inicial surge no país por intermédio do Departamento Administrativo de Bem Estar Social (DABS), hoje, Secretaria Distrital de Integração Social (SDIS). Somente em 2003 é que o país passa a utilizar explicitamente o termo e ele figura como um conceito dentro das políticas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Posteriormente, em 2008, se ampliam alguns referentes da Educação Inicial, em uma perspectiva de atenção integral como garantia do exercício dos direitos, através de alguns movimentos: do enfoque assistencialista ao enfoque de garantia integral de direitos; do Estado que remedia ao Estado que garante, promove e previne e de um Estado que se responsabiliza para uma corresponsabilidade entre Estado, a família e a sociedade (BOGOTÁ, 2013, p. 18 - Lineamiento). Desta forma, durante aproximadamente dez anos, a discussão envolvendo a educação de crianças de zero a seis anos de idade esteve sob a responsabilidade de outros setores da sociedade. Somente em 2007 o setor educativo abordou novamente os temas da primeira infância com “una mirada de atención integral” (p.74), graças ao disposto pela Lei 1098, de 2006.

O CONTEXTO TERRITORIAL E POLÍTICO BRASILEIRO: IMPACTOS E RETROCESSOS NA ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

De acordo com Corrêa (2000), a palavra espaço está associada, de modo indiscriminado, a diferentes escalas: global, continental, regional e pode ainda se relacionar à cidade, bairro, rua, casa ou estar vinculada a um cômodo específico do ambiente, contudo, o espaço não constitui um conceito-chave na geografia tradicional e pode ser confundido com território. Corrêa afirma que o espaço é tido como indispensável à vida do homem e estabelece assim, a diferenciação entre espaço vital e território, ambos com forte raízes na ecologia. O território vincula-se à apropriação de uma porção do espaço por determinado grupo e o espaço, propriamente dito, expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e de seus recursos naturais. Portanto, de acordo com o autor, a preservação e ampliação do espaço vital constituem-se na própria razão de ser do Estado (CORRÊA, 2000, p.18). Desse modo, é fundamental para o presente estudo, situar geograficamente os diferentes espaços em que ocorreu a investigação e, desta maneira, tornar possível a compreensão do dimensionamento da política de educação infantil, considerando, como dito por Corrêa, que as diferentes práticas humanas estabelecem diferentes conceitos de espaço (2000, p.19). Ou, nos moldes elencados por Haesbaert e Limonad (2007), é necessário situar esses espaços geograficamente, considerando as especificidades de cada um e as controvérsias existentes no que se passou, em torno da dita globalização – termo cunhado pelo discurso jornalístico de teor econômico que transmite a falsa ideia de homogeneização sócio-cultural, econômica e espacial (HAESBAERT, LIMONAD, 2007, p.40). Esses mesmos autores advogam que a ideia de que “estamos todos no mesmo barco” é falaciosa, pois se processa em pontos seletivos do globo terrestre e é obrigada a adaptar-se e/ou reelaborar processos político-econômicos e culturais em nível local. Nas palavras deles:

Há que se considerar, ainda, que se há uma homogeneização pelo alto, do capital e da elite planetária, há também uma homogeneização da pobreza e da miséria, considerando-se que, à medida que a globalização avança, tende a acirrar-se a exclusão sócio-espacial (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p.40).

Esse raciocínio possibilita indagar: o mundo caminha, efetivamente, para uma globalização ou em passos largos, segue rumo a uma espécie de fragmentação? Para Haesbaert (1998), uma fragmentação inclusiva ou integradora está em curso, pautada na lógica de fragmentar para globalizar. Em outros termos, a fragmentação excludente ou desintegradora pode ser ao mesmo tempo um

produto da globalização ou da resistência. Desse modo, em conformidade com Figueiredo (2016), o território – como importante atributo para caracterizar a sociedade brasileira – representa um dos fundamentos e símbolo da identidade nacional. As histórias geopolítica e geoeconômica estiveram fortemente entrelaçadas na formação territorial do Brasil, pautadas pela continentalidade e diversidade regional características do País (FIGUEIREDO, 2016, p.9).

Conforme destaca a autora, o Brasil apresenta posição singular nos planos externo e interno, por ser, no plano interno, associado a um território com reserva de recursos naturais tradicionais e detentor da biodiversidade da maior floresta equatorial do planeta, com um banco genético potencial ainda desconhecido e, externamente, por estar ligado à incorporação técnica, econômica e política do território, exigida pela expansão produtiva do espaço nacional, liderada, na atualidade, em termos de incorporação extensiva, pelo setor agroindustrial e o processo de ocupação a ele associado.

Em termos de território, o País possui a quinta extensão territorial do planeta, com uma superfície de 8 515 767,049 quilômetros quadrados, ocupando quase a metade do continente sul-americano, com vasta região fronteiriça com todas as nações da América do Sul, excetuando o Chile e o Equador (FIGUEIREDO, 2016, p.9). Para além de possuir um território continental, há no país, grandes recursos naturais, representados pela biodiversidade e pela abundância dos recursos hídricos e minerais. Assim, para Figueiredo:

Essas características contingenciaram as diversas formas de ocupação e uso pela sociedade dos espaços moldados pela natureza tropical e subtropical do País, confirmando, em linhas gerais, uma diferenciação regional que se altera à medida que o movimento de ocupação vai construindo, dinamicamente, o Território Nacional através do tempo (FIGUEIREDO, ver ano, p.11).

A República Federativa do Brasil está dividida em 27 unidades político-administrativas, 26 estados-membros e um Distrito Federal, Brasília, a capital do país. A maior parte do território brasileiro está localizada em zona tropical, com alta incidência de raios solares, diferentes tipos de vegetação e grandes bacias hidrográficas.

Estes dados fornecem elementos para pensar também, em termos populacionais, a grande diversidade de pessoas que habita o território brasileiro. Assim, do tamanho do país é também o tamanho de seus problemas. Contudo, nas últimas décadas, em especial durante os dois mandatos do governo Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores, o país apresentou crescimento em vários setores da economia e, de modo mais preciso, na área das políticas sociais. Na educação, houve expansão de cursos técnicos e foram inaugurados novos prédios para abrigar os Institutos Federais de Educação Tecnológica e novas universidades públicas.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apesar desses avanços, houve uma caçada inédita ao Partido dos Trabalhadores e ao projeto de esquerda do país. O mesmo projeto que “alçou o Brasil a um novo patamar social e tornou-se vitorioso nas urnas até a consumação do golpe de 2016” (CNTE, 2017, p.5). Para os dirigentes dessa Confederação, a perseguição policial deixou evidente que, desde a tomada do poder pelo grupo denominado de “projeto sem voto”, o Brasil assiste a destruição daquilo que uma nação democrática tem de mais precioso: a soberania do voto popular. De acordo com o material distribuído pela CNTE, de modo especial, a tomada do poder por meio de golpe parlamentar apresentou elementos internos e externos, explícitos ou velados, a saber:

Em primeiro lugar, os acertos dos últimos anos incomodaram muita gente. E, substancialmente, o golpe aconteceu muito em função desses acertos. Por outro lado, fica claro o interesse das grandes potências internacionais no rearranjo da geopolítica mundial, jogo esse em que, mais uma vez, o petróleo, e aqui em especial o Pré-Sal, tem papel central. Todas essas razões não estão dissociadas do que se convencionou chamar de um complô parlamentar/midiático/judicial. Essa articulação de interesses, no plano interno, se constituiu em um importante instrumento para a derrubada de um governo legitimamente eleito (CNTE, 2017, p.5).

Em artigo intitulado “Brasil: Estado de Excepción” (2016), Pablo Gentili relata, um triste momento da realidade brasileira recente: a votação do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff:

Parecia um show de talentos em que cada participante enviava saudações a quem o estava assistindo, saudava a uma filha que fazia aniversário nesse mesmo dia, a um avô carinhoso e já falecido, a uma esposa amada ou a um grupo de amigos fiéis do bairro. “A mi tia Xexê, que cuidou de mim quando pequeno”, sustentava um, quase em lágrimas. Parecia muito mais uma cerimônia evangélica, em que cada fiel se encomendava a Deus, rogando-lhe inspiração e proteção. Na verdade, parecia uma macabra cerimônia de linchamento público, um rito medieval e midiático, um *reality show* inquisidor, com atores medíocres executando seu patético papel, um após outro, envoltos em bandeiras, portando pancartas e com seus trajes enfeitados com fitas coloridas, fantoches de uma comparsa desafinada, movendo-se em procissão rumo ao altar do escárnio, para proferir seus discursos de ódio, suas ofensas e ameaças (GENTILI, 2016, p.27 – tradução livre).

Essas medidas – classificadas como golpe de Estado, de acordo com integrantes do campo de esquerda e parte da sociedade – tem causado impacto na sociedade brasileira, acarretando retrocessos sem precedentes para o país, inserindo-o, novamente, no mapa da pobreza e da miséria. Outro fator de destaque na política adotada pelo governo de Michel Temer é a adoção de medidas favoráveis e subservientes ao capital internacional, o que também afeta, sobremaneira, a população mais pobre, pois impactam nas políticas sociais que estiveram em ascensão nos governos vinculados ao Partido dos Trabalhadores. Neste sentido, é possível destacar, de modo especial, a aprovação do congelamento de investimentos públicos, por um período de 20 anos, para as áreas da saúde e da educação apontando perspectivas pouco promissoras para o desenvolvimento do país. Assim, muitas

críticas são feitas diuturnamente ao governo de plantão e em torno da implantação de suas políticas de redução de despesas e aceleração do sucateamento da educação pública, dentre outras áreas das políticas públicas.

Como se não bastasse a redução de investimento público nas referidas áreas, a forma como esse governo buscou implementar nas escolas do país um currículo sem discussão com a sociedade, é duramente criticada, como por exemplo as discussões pouco democráticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme divulgado pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), o chamado governo “golpista”, encabeçado pelo ex. Presidente da República, Sr. Michel Temer, busca desqualificar as ações da sociedade civil organizada que luta em prol da educação de qualidade. Assim, após a publicação no Diário Oficial da União, do Decreto Executivo, de 26 de abril de 2017 e da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que, respectivamente, desconstrói o calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae-2018) e desfigura o Fórum Nacional de Educação (FNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024), entidades preocupadas com a defesa e a promoção do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todo cidadão e para toda cidadã decidiram se retirar coletivamente do referido Fórum (CONVOCATÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DA CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE-2018)).

CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG

Belo Horizonte está localizada na região Sudeste do país e é a capital do Estado de Minas Gerais. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2015), Minas Gerais possui uma população estimada de 20.869.101 habitantes, em uma área que abrange 586.519,727 quilômetros quadrados, com média de 33,41 habitantes por quilômetro quadrado e a renda per capita por domicílio é de 1.049 reais (IBGE/2015).

A cidade de Belo Horizonte começou a ser povoada em 1701, com a chegada do desbravador João Leite Ortiz. Somente em 1893, o governador Afonso Pena promulgou a Lei para mudança da capital de Ouro Preto para a região de Belo Horizonte e em 12 de dezembro de 1897, a cidade foi oficialmente fundada.

A construção da cidade foi toda planejada pelo engenheiro paraense Aarão Reis, inspirado pelos modelos urbanos de Washington e Paris. Utilizou o traçado geográfico, as avenidas em sentido diagonal, suas ruas com formatos quadriculados, e suas principais obras de infraestrutura, estabelecimentos comerciais e edifícios públicos estão todos concentrados no limite da Avenida do Contorno, sendo sua arquitetura ainda hoje referência da cidade.

A economia da cidade está voltada para o comércio, que varia do popular para o alto luxo, além da grande variedade de bares que a cidade possui que contribui para a movimentação da sua economia, por isso ganha também o título de “a capital dos barzinhos”. Devido as suas atrações, o turismo é intenso na região e contribui significativamente para a movimentação dos recursos do município (MINAS GERAIS, 2015, p.5).

De acordo com as informações do IBGE, Censo de 2010, a população residente em Belo Horizonte era, naquele período, de 2.375.151 habitantes. A área da unidade territorial é equivalente a 331,401 quilômetros quadrados e a densidade demográfica de 7.167,00 habitantes por quilômetro quadrado. Para 2017, de acordo com informações do IBGE/Cidades (acesso em 12 de março de 2018), a estimativa era de 2.523.794 habitantes na capital de Minas Gerais.

No Censo (2010), a população estava distribuída por sexo da seguinte maneira: as mulheres representavam 53,12% e os homens 46,88%. A faixa etária com o maior percentual estava na faixa dos 25 a 29 anos, com 10,1% do total da população.

A partir da leitura destes dados é possível inferir que a base mais estreita representa reflexo na queda da taxa de fecundidade da população belorizontina, assim como no topo há um número reduzido de homens e mulheres idosos. Em relação ao aumento da expectativa de vida da população, no Estado de Minas Gerais, no ano 2000 era de 71,8 anos e em 2010 passou para 75,5 anos para ambos

os sexos, um aumento de quase 4 anos em uma década. A pirâmide apresenta ainda, na área mais alargada, a população economicamente ativa.

Em 2010, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, as desigualdades sociais no município eram da seguinte ordem: 2,85% de toda a riqueza de Belo Horizonte era destinada aos 20% da população mais pobre, enquanto os 10% mais ricos detinham 48,33% dessa mesma riqueza. Portanto, nota-se na cidade, o alto índice de desigualdade social. Em relação ao Estado de Minas Gerais, os 20% da população mais pobre detinham 3,34% da riqueza e os 10% dos mais ricos, possuíam 45,98% de toda a riqueza do Estado.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/2010), Belo Horizonte ocupa a 4ª posição em relação a outros municípios brasileiros, com o IDHM de 0,810. Interessante destacar que os primeiros lugares estão ocupados por municípios das regiões Sudeste, Centro Oeste e Sul, enquanto os municípios do Norte e Nordeste ocupam as últimas posições no gráfico. Sem dúvida, há estreita relação com a distribuição desigual de renda e socioeconômica do país.

Quadro 1 - Classificação de alguns municípios quanto ao IDHM ano de 2010

Município	Município/Região	IDHM (2010)
-	Brasil	0,727
1º	Vitória (ES) – Sudeste	0,845
2º	Brasília (DF) – Centro Oeste	0,824
3º	Curitiba (PR) – Sul	0,823
4º	Belo Horizonte (MG) – Sudeste	0,810
5º	Maringá (PR) – Sul	0,808
6º	São Paulo (SP) – Sudeste	0,805
6º	Porto Alegre (RS) – Sul	0,805
7º	Rio de Janeiro (RJ) – Sudeste	0,799
7º	Goiânia (GO) – Centro Oeste	0,799
8º	São José do Rio Preto (SP) – Sudeste	0,797
9º	Uberlândia (MG) – Sudeste	0,789
10º	Campo Grande (MS) – Centro Oeste	0,784
11º	Recife (PE) – Nordeste	0,772
12º	João Pessoa (PB) – Nordeste	0,763
13º	Salvador (BA) – Nordeste	0,759
14º	Fortaleza (CE) – Nordeste	0,754
15º	Teresina (PI) – Nordeste	0,751
16º	Belém (PA) – Norte	0,746
17º	Macapá (AP) – Norte	0,733
18º	Rio Branco (AC) – Norte	0,727
19º	Picos (PI) – Nordeste	0,698
20º	Juazeiro do Norte (CE) – Nordeste	0,694
21º	Santarém (PA) – Norte	0,691

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Também em relação à educação, o IDHM/2010, foi de 0,737 em uma escala de 0 a 1, com ascendência entre os anos de 1991 e 2010. Esse indicador caracteriza uma escolaridade maior para a população da cidade, com mais crianças e jovens nas escolas ou completando os ciclos de escolarização. Desta maneira, o IDHM de Belo Horizonte, entre a década de 1990 e 2010 apresenta o seguinte crescimento, conforme apontado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes Belo Horizonte – MG – DHM/Educação

IDHM Educação	1991	2000	2010
	0,406	0,617	0,737
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	47,88	58,31	70,15
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	48,81	80,32	93,68
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	51,96	77,75	90,01
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	28,48	56,59	65,35
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	20,33	38,74	52,84

Fonte: PNUD, IPEA E FJP

De acordo com os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2013, a proporção de crianças de 5 a 6 anos que frequentava a escola em Belo Horizonte era de 93,68%. Percebe-se um crescimento considerável nos últimos 20 anos muito em função da luta de setores organizados da sociedade civil. Na atualidade, com a obrigatoriedade recente de universalização do atendimento dessa faixa etária, os dados apontam que no período (2010), menos de 7% das crianças entre 5 e 6 anos estavam fora da escola. Na capital mineira, essas crianças eram atendidas, desde o ano de 2004, nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), nas creches conveniadas (comunitárias e filantrópicas), em escolas exclusivamente de educação infantil e em turmas de educação infantil que funcionam em escolas do ensino fundamental regular.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

Somente com a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, as creches e pré-escolas tiveram reconhecimento como instituição de ensino e passaram a integrar os sistemas educacionais brasileiros. Ainda que a educação infantil não tivesse caráter obrigatório, houve avanço significativo, pois na sequência da aprovação da lei maior do país, passou a ser designada como a primeira etapa da educação básica e foi estabelecido o compromisso e os deveres do Estado com a educação de crianças com menos de seis anos de idade (Brasil, Constituição Brasileira, artigo 208, inciso IV, 1988). Apesar desses avanços, contudo, de acordo com Dalben et al. (2002), o município apresentava fragilidade na oferta de creches e pré-escolas, pois ao definir as atribuições dos entes da federação, o Estado deixou de oferecer vagas para as crianças da pré-escola (crianças de quatro a seis anos de idade) e a prefeitura não assegurou, na capital mineira, como previsto na forma da lei, o atendimento de todas as crianças dessa faixa etária, pois,

Até 1997, a rede estadual de ensino em Belo Horizonte era a principal responsável pela oferta pública de pré-escola na capital. Nas escolas da rede estadual estavam matriculadas aproximadamente 20.000 crianças de quatro a seis anos, enquanto que nas escolas municipais apenas 5.000 eram atendidas. A partir daquele ano, iniciou-se um processo intenso de retração, sem que houvesse aumento da oferta municipal. No quadro do atendimento à Educação Infantil, a oferta privada superava persistentemente a oferta pública de pré-escola, sendo que somente nas escolas privadas (particulares, comunitárias ou filantrópicas) as crianças menores de quatro anos eram atendidas (Vilanova, 2010, p. 17, *apud* Dalben et al., 2002).

O mesmo entendimento é ratificado por Silva (2002) ao afirmar que após a promulgação da LDBEN, o município de Belo Horizonte continuou investindo no Ensino Médio, mesmo não tendo a obrigação definida por lei, ao passo que a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), reduziu drasticamente as turmas do pré-escolar, alegando o cumprimento da referida LDBEN, priorizando recursos para o ensino fundamental e médio (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p.101). Para essa mesma autora,

Após uma década da promulgação da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, muito pouco foi contemplado em termos de políticas de educação infantil. O município não implementou creches públicas, mantendo uma política de conveniamento com as instituições comunitárias e filantrópicas. A educação pré-escolar, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, atende a um pequeno número de crianças diante da necessidade do município. Só a partir de 1998 foram feitos recenseamentos mais precisos sobre crianças em idade de frequentar creche e pré-escola em Belo Horizonte. No entanto, até o ano 2000 não houve ampliação do atendimento à criança pequena (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p.102).

Em 2002, por meio da Portaria 056, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte criou um grupo de trabalho para viabilizar estudos, elaborar e apresentar proposta de expansão e funcionamento da educação infantil para Belo Horizonte e, após vários exercícios e propostas, a forma encontrada para a ampliação da educação infantil na cidade foi a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), que, inicialmente estariam vinculadas a uma escola municipal do ensino fundamental. Também foi aprovada a proposta de realização de concursos públicos para o provimento do cargo de educador infantil, conforme Lei Municipal nº 8.679/2003 (BELO HORIZONTE, 2010, p.31).

Os espaços das UMEIs foram projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos, para atender às especificidades e necessidades das crianças pequenas. Um projeto arrojado, orientado pela concepção de criança e educação defendida na RME, implementado pelo Núcleo de Execução de Projetos Especiais – Educação Infantil, da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (NEPEI/SUDECAP).

Estes espaços foram concebidos como um elemento educativo, mas para além do projeto arquitetônico seria necessária uma ocupação organizada e a implementação de uma proposta pedagógica que realmente concebesse a criança como um sujeito competente, que constrói conhecimentos a partir das inúmeras interações que realiza com o meio físico e social, planejadas intencionalmente pelos professores e educadores.

As primeiras UMEIs começaram a funcionar em 2004. Até dezembro de 2012, 67 UMEIs estavam em funcionamento na cidade (BELO HORIZONTE, 2010, p.32).

De acordo com Reis (2012), logo após a inauguração das primeiras UMEIs, em 2004, o município atendia 2.400 crianças de três a seis anos de idade e em 2011 esse atendimento passou a ser 20.956 crianças e esse atendimento era realizado por 63 UMEIs, 13 escolas municipais de educação infantil e 29 escolas com turmas de educação infantil (REIS, 2012, p.20). Esse autor destaca, que a Prefeitura de Belo Horizonte optou pela política de ampliação da rede de UMEIs em Belo Horizonte, via parceria Público Privado. Para ele, a necessidade em atender a demanda por vagas na educação infantil e garantir às crianças o direito ao atendimento educacional, a SMED optou pela ampliação do número de UMEIs por meio da Parceria Público Privada (PPP). Desta maneira, o objetivo é construir 32 novas UMEIs, sendo trinta novas edificações e duas reconstruções. Em seus dados, Reis afirma que a construção de um prédio para abrigar uma UMEI tem o custo aproximado de dois milhões e meio de reais e, se se considerar os valores destinados aos custos administrativos e de aquisições ou desapropriações de terrenos, o valor final pode superar a cifra de cinco milhões de reais (REIS, 2012, p.22).

De acordo com os Resultados Finais do Censo Escolar do ano de 2014, apresentados pelo Ministério da Educação/INEP, o quadro de matrículas na educação infantil em Belo Horizonte (quadro 3) foi o seguinte:

Quadro 3 - Resultados Finais do Censo Escolar 2014 – Minas Gerais

Município	Dependência	Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
Belo Horizonte	Estadual	0	0
	Federal	0	0
	Municipal	9.912	15.713
	Privada	28.341	29.756
	Total	38.253	45.469

Fonte: elaborado pelo autor, em conformidade com dados do site MEC/INEP - acesso 10/03/2018

Já em conformidade com o informativo da Prefeitura Municipal de Educação, do dia 28/02/2018, publicado no portal da Educação, na seção Educação Infantil, os atuais mandatários do executivo municipal afirmam que a oferta para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade está universalizada e a Prefeitura trabalha para estender o atendimento às crianças entre zero e três anos de idade. Também na seção Notícias – PBH cria 10 mil novas vagas para Educação Infantil em 2018, publicada em 04/12/2017, o prefeito municipal anunciou a ampliação de 10 mil novas vagas para a educação infantil no ano de 2018, alcançando a marca de 17 mil novas vagas criadas no período de um ano (fevereiro de 2017 a fevereiro de 2018). Sobre essa questão, a atual Secretária Municipal de Educação, professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, afirmou que esse aumento é uma verdadeira revolução na educação infantil de Belo Horizonte.

Toda a ampliação feita nesse período foi possível sem a necessidade de construção de novos espaços. Em 2017, o foco foi o aproveitamento de salas disponíveis nas próprias Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) e creches parceiras, além da reabertura de unidades, como a Umei Pedro Lessa, na Pedreira Prado Lopes, que ficou fechada por dois anos. Para o ano que vem, serão abertas novas turmas em escolas municipais, além de ser readequado o atendimento nas unidades existentes, tendo como prioridade o atendimento de crianças de quatro e cinco anos (BELO HORIZONTE, 04/12/2017).

Em 2017, de acordo com o mesmo informativo, a educação infantil em Belo Horizonte era ofertada em 131 UMEIs e 26 escolas. Para o ano de 2018, será ofertada em 31 escolas da rede municipal de educação. Segundo dados do Censo Escolar, a rede própria e a rede conveniadas, juntas, atendiam cerca de 61 mil crianças. Em 2017, o número subiu para 68 mil e para o ano de 2018, serão atendidas mais dez mil novas crianças de zero a cinco anos de idade (BELO HORIZONTE, 04/12/2017). Apesar de no ano de realização da pesquisa, essas instituições recebessem o nome de UMEIs, a partir de setembro de 2018, elas se transformaram em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

A ESCOLA BRASILEIRA: “ESCOLA BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS”

A Escola Bartolomeu Campos de Queirós está localizada na região do Barreiro e, antes de ser uma instituição vinculada diretamente à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, era uma creche conveniada com o executivo da capital mineira. De acordo com dados do INEP, em 2015, atendia 333 crianças em 24 turmas, sendo que dessas, 05 turmas eram de tempo integral. No ano seguinte (2016), a escola contava com o seguinte quadro de funcionários: 01 diretora e 01 vice-diretora atuando na escola-polo, 01 vice-diretora atuando na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em tempo integral, 03 coordenadoras (04 cargos), 01 auxiliar de secretaria, 37 professores, 02 porteiros, 06 auxiliares de apoio à inclusão, 05 cantineiras, 06 faxineiras, 04 auxiliares de apoio à educação infantil e 01 artífice.

A pesquisa foi realizada nessa escola no período de março a dezembro de 2016, em uma turma composta por crianças de 04 anos e em outra composta por crianças de 05 anos de idade, perfazendo um total de aproximadamente 190 horas de observação. Durante o primeiro semestre do ano letivo (2016), a observação participante ocorria de três a quatro vezes por semana, no horário em que o professor José (na função de professor de apoio) passava por estas duas turmas e também nos momentos em que a regência da turma estava sob a responsabilidade da professora-referência.

Em Belo Horizonte, até dezembro de 2017, as UMEIs eram administrativamente vinculadas a uma escola de ensino fundamental – intituladas de escola-polo. Apesar de cada instituição de educação infantil ter “certa” autonomia, a direção dessa escola municipal de ensino fundamental é quem se responsabilizava, em parceria com a vice-diretora da UMEI, pela administração das duas instituições. Indispensável afirmar que a manutenção desse vínculo entre uma instituição e outra era meramente motivada pela economia de investimentos e recursos financeiros.

Na gestão do prefeito Márcio Lacerda (2009 a 2016), uma das políticas adotadas pela SMED era realizar intervenções nas escolas municipais que apresentassem problemas relacionados à gestão. Assim, a própria secretaria indicava pessoas para assumirem as direções dessas escolas substituindo, assim, os gestores eleitos democraticamente. Após muitas investidas por parte do poder executivo em realizar intervenção na Escola Bartolomeu Campos de Queirós e na escola-polo, em abril de 2016, um grupo de profissionais e pessoas da comunidade (lideranças, pais, estudantes, funcionários vinculados ao caixa escolar) estiveram na Secretaria de Educação com o objetivo de impedir essa intervenção. Nesta reunião, uma das professoras da Escola Bartolomeu Campos de Queirós discorreu

sobre os inúmeros problemas internos acarretados por falta de investimento e de estrutura naquela instituição.

O resultado dessa investida foi a não compreensão por parte da vice-diretora que, mesmo ausente da reunião ocorrida na Secretaria Municipal de Educação, avaliou negativamente as intervenções feitas em nome da escola e o impacto dessa ação resvalou também na pesquisa, pois houve alteração no trato e no comportamento da vice-diretora. Contudo, ficou acertado entre a SMED e essa equipe que seria dado uma nova chance aos diretores eleitos antes de realizarem intervenções nas duas instituições (escola polo e UMEI). Na mesma semana, a equipe de acompanhamento da SMED esteve na Escola Bartolomeu Campos de Queirós e, efetivamente, comprovou as denúncias feitas pela professora da UMEI.

Como se não bastassem os problemas relacionados à infraestrutura e ausência de recursos físicos para o funcionamento da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, no período de realização da pesquisa, a instituição foi invadida e roubada algumas vezes. Além de depredação da parte física, os invasores levaram inúmeros objetos de uso das crianças. Entretanto, esta ocorrência não é um fato isolado na cidade. Segundo o sindicato da categoria, como a PBH trocou os porteiros e os vigias por vigilância eletrônica, há arrombamentos e roubos em várias UMEIs e escolas do município desde essa troca.

Nesta escola, as duas turmas observadas apresentavam a seguinte composição: a turma de quatro anos de idade era composta por 19 crianças (07 meninas e 12 meninos) e a turma de cinco anos, composta por 22 crianças (11 meninas e 11 meninos). Além das duas professoras de referência, passavam por essas turmas dois professores: uma professora que permanecia na turma durante 15 (quinze) minutos – para o intervalo de café da professora – e o professor José, de apoio – que ficava em torno de 01 (uma) hora em cada uma delas. Na turma de crianças de 05 anos de idade estava matriculado o Paulo, uma criança com laudo médico (Síndrome de Asperger) e por esse motivo, a turma contava também com uma auxiliar de apoio à inclusão.

Por não obter as informações solicitadas à vice-direção (que se recusou a emprestar o documento), por meio do Projeto Político e Pedagógico da instituição, e objetivando compreender a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, recorri às pessoas que estiveram presentes no início de sua fundação, quando essa escola ainda funcionava como Creche Conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Para tanto, entrevistei um de seus fundadores, Sr. Flávio Henrique, dia 15 de agosto de 2016. A história de constituição da creche e da comunidade foi contada por ele, de modo detalhado. De modo especial, esse senhor exalta a presença ativa de um dos fundadores da instituição que, após o início dos atendimentos das crianças, para homenageá-lo, a instituição recebeu o nome desse sócio-fundador.

Contudo, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico à luz do que observamos durante o período da pesquisa, é possível destacar algumas incongruências. Abaixo, para efeito de exemplificação, apresentamos um evento que caminha *de* encontro ao estabelecido no Projeto da escola. Esse evento foi intitulado de “Briga e castigo” e ocorreu no dia 19 de agosto de 2016:

As crianças da turma de 05 anos de idade estavam no refeitório no horário do jantar e aguardavam por três colegas que faltavam finalizar a refeição quando um pequeno desentendimento ocorreu entre dois meninos. O professor José, de pronto, ao perceber o choro de uma das crianças, solicitou à outra que se dirigisse a um banco distante do local onde as demais crianças estavam e ficasse lá até que ele ordenasse para sair. De imediato, resmungando, essa criança dirigiu-se ao banco apontado pelo docente. Finalizado o jantar de todas as crianças, conforme combinado do grupo, o professor José, juntamente com sua turma, dirigiu-se ao parquinho e lá permaneceu observando as interações de meninas e meninos. Por longos minutos, a criança que estava de “castigo” ficou esquecida naquele banco. Incomodado com o esquecimento do professor, dirigi-me à professora Auxiliadora (apoio à inclusão) que também estava envolvida nas atividades do parquinho e alertei sobre o longo tempo de castigo da criança. Esta se dirigiu ao professor José que, demonstrando ter realmente esquecido a criança no banquinho, solicitou que a própria Auxiliadora retirasse a criança do castigo (Anotações do caderno de campo, do dia 19/08/2016).

Neste evento pode-se ter a evidência do uso do castigo, por parte do professor José, para regular as ações da criança que ao resmungar mostra seu descontentamento com o castigo recebido. Por que somente ele foi castigado?

Ficar de castigo, excluiu a criança das brincadeiras no parquinho com seus colegas, ainda assim, destacamos que na sessão 1.16 desse mesmo Projeto Político Pedagógico, intitulada de BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, há o reconhecimento de que

A brincadeira é um espaço educativo [sic] fundamental no desenvolvimento infantil. Brincando a criança constrói uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra dentro (sic) de si o trabalho da cultura pela via da representação e da experimentação (Projeto Político Pedagógico, s/data, p.32).

Cabe ressaltar, por fim, que em sessão intitulada “Conhecimento de mundo”, ao destacar as atividades corporais, o referido Projeto reconhece que o movimento na educação infantil deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor e propiciar amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. Ou seja, há o reconhecimento, em linhas gerais, de que as ações relacionadas ao movimento e ao brincar devem ser contempladas no currículo da instituição.

A PRIMEIRA ESCOLA COLOMBIANA DA PESQUISA: O INSTITUTO PEDAGÓGICO LEWIS CARROLL

O Instituto Pedagógico Lewis Carroll, anexo ao Instituto Pedagógico Nacional, foi inaugurada em 1934, sob a administração inicial da Alemã Katharina Fischer e desde a sua criação, a pré-escola do Instituto Pedagógico Nacional foi enquadrada nos princípios da escola ativa, com notória inspiração nas propostas desenvolvidas por Fröbel, Waldorf, Decroly e Maria Montessori. Desde a sua fundação, a Educação Física e a Educação Musical têm sido disciplinas obrigatórias no processo de educação das crianças pequenas nesta instituição. Se nos primeiros anos de sua fundação, havia grande interesse pelos cantinhos de trabalho na educação das crianças pequenas, as orientações pedagógicas foram ganhando novos contornos para, logo em seguida, esses cantinhos serem preteridos em função de o método não permitir a interação das crianças com o processo denominado por eles de autocorretivo. A proposta pedagógica passaria, então, para os centros de interesse, o trabalho coletivo e as unidades didáticas.

As instituições educativas se adequam à realidade circundante e às novas concepções que ganham destaque, por vezes, alcançando uma dimensão planetária, por vezes modismos passageiros, contudo, alguns pensadores do campo educacional tornam-se vanguardistas, ganham notoriedade e conseguem redimensionar o currículo das instituições. Impossível hoje pensar a educação infantil pautada apenas em diferentes conteúdo. Por mais ludicidade que tenham, os conteúdos deixam de ser o centro de interesse no processo pedagógico para que o sujeito ganhe centralidade, ainda que haja o interesse pelas unidades didáticas. Assim, é possível perceber o dinamismo do currículo do Instituto Pedagógico Lewis Carroll.

Em 2010, quando o trabalho de avaliação por competências passou a configurar como uma proposta da escola, surgiu a necessidade de reflexão sobre o tema, para tanto, alguns professores da Universidade Pedagógica Nacional foram convidados a contribuir no aprofundamento dessa questão e após algumas reuniões tentando criar um trabalho interinstitucional, o que havia sido pensado inicialmente, não foi alcançado. Contudo, os professores buscaram responder a tarefa institucional de estabelecer as diretrizes de avaliação para o Instituto Pedagógico Nacional (IPN), embasadas em competências. Assim, também o Instituto Pedagógico Lewis Carroll balizou suas referências no mesmo tipo de avaliação.

Por meio dos princípios da Escola Ativa, os professores, juntamente com os pais, contribuem para despertar na criança o interesse, a capacidade de ver na realidade uma série de problemas simples

e complexos e, mesmo que não possam ser respondidos adequadamente, eles permitem, através da formulação criativa de possíveis soluções, vislumbrar criticamente os pontos em que estão errados.

O professor deve despertar nas crianças o interesse pela realidade e pelos problemas circundantes, considerando para cada fase as idades físicas e psicológicas. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são capazes de realizar operações intelectuais e psicomotoras de natureza específica, de modo que uma das principais tarefas da escola é despertar o interesse pelo mundo ao seu redor. Assim que a criança é capaz de assumir um papel de observador ativo, e sua capacidade de abstração amadurece, ela confronta a realidade interagindo mais conscientemente com o meio ambiente que a rodeia.

A partir desses postulados, o Instituto Pedagógico Lewis Carroll tem os jogos e as brincadeiras como bases de seus projetos pedagógicos, pois ao compartilhar experiências diferentes que lhes permitam agir individualmente e coletivamente, a criança se insere em um processo de interação social com outros membros da sociedade. Por vezes, pessoas com mais habilidade para as interações com jogos simbólicos e com as brincadeiras. Essas interações contribuem, assim, para que as crianças se capacitem também para amar, receber e oferecer carinho, estabelecer vínculos de amizade, companheirismo, solidariedade, com a capacidade de se comunicar com os outros, desfrutando das oportunidades que a vida lhes oferece. Deste modo, as crianças integram e estabelecem relacionamento sem novos contextos sociais.

Através da atividade lúdica, a criança constrói conhecimento, porque o jogo para a criança não é o resultado de nenhum ensino, é o resultado de sua própria iniciativa. O jogo pode ser amplamente definido como o conjunto de atividades nas quais o corpo participa, sem outra razão além do prazer. A situação ideal para aprender é aquela em que a atividade é tão agradável, que satisfaz as necessidades da criança, portanto, o jogo espontâneo para as crianças deve ser o primeiro contexto em que os educadores devem incentivar o uso da inteligência e da iniciativa.

Os objetivos traçados para o pré-escolar são os mesmos objetivos contemplados pela lei geral da educação da Colômbia; além de propiciar situações pedagógicas, espaços enriquecidos e ferramentas lúdicas com as quais as crianças poderão desenvolver e potencializar as dimensões comunicativa, cognitiva, socioafetiva e estética, corporal e estética, dentro dos espaços formativos, favorecendo as atividades de aprendizagens transdisciplinares que potencializam essas dimensões; com a oportunidade de explorar, desenvolver e potencializar as atividades musicais, esportivas, cênicas, tecnológicas, de língua estrangeira com professores especializados em cada uma dessas áreas do conhecimento (DOCUMENTO PREESCOLAR – GRADOS JARDIN Y TRANSICIÓN, 2013, p.6).

A SEGUNDA ESCOLA COLOMBIANA DA PESQUISA: A ESCOLA MATERNAL PAULO FREIRE

A escolha do nome Paulo Freire foi por indicação das trabalhadoras da referida instituição durante o encontro de apresentação do resultado final das observações realizadas naquela instituição. Esse encontro ocorreu três dias antes do retorno do primeiro autor ao Brasil e contou com a participação de todas as professoras e da diretora da escola.

Assim como ocorre em outros países da América Latina e do mundo, Paulo Freire é um intelectual de prestígio na Colômbia. Na própria Universidade Pedagógica Nacional (UPN), a caricatura desse intelectual, patrono da educação brasileira, está desenhada em muros e pilastras em algumas partes do campus universitário. Além de marcante presença nas falas das pessoas vinculadas à educação, é comum, ainda, outras referências de Paulo Freire pelas ruas de Bogotá. Dessa maneira, no diálogo final estabelecido entre as trabalhadoras da instituição com o primeiro autor, foi enfatizado pela diretora da Escola Paulo Freire que:

Apesar de Paulo Freire não ser um estudioso da infância, a obra dele abarca várias dimensões importantes da formação humana e, por isso, Paulo Freire representa, em sua pesquisa, o nome ideal para a Escola Maternal (Entrevista concedida pela diretora Camila).

A diretora e os demais trabalhadores da escola foram muito receptivos e, pelo hábito de receberem pesquisadores, encararam com naturalidade a presença do primeiro autor e permanência no interior da instituição e das salas de atividades. Camila – diretora da Escola Paulo Freire – disponibilizou a documentação de matrículas das crianças e foi muito atenciosa durante a minha permanência naquele espaço, contudo, quando solicitei o Projeto Político Pedagógico, ela afirmou tratar-se de um documento interno da Escola Paulo Freire e que não deveria ser socializado com ninguém, pois havia sido elaborado por todas as docentes da instituição e poderia ser plagiado. Deste modo, compreendi as ressalvas, agradei e não tive acesso ao Projeto da escola.

A Escola Maternal Paulo Freire atende 100 (cem) crianças e está localizada nas proximidades da UPN (em Bogotá, no bairro San Felipe) e é reconhecidamente uma referência na educação de crianças entre 04 meses e 04 anos. A maioria das crianças atendidas na instituição – em torno de 95% - é constituída de filhos de estudantes, docentes e funcionários da referida universidade e as poucas vagas que sobram são destinadas às crianças de pessoas da comunidade, sem vínculo com a UPN.

O propósito inicial de criação da Escola Paulo Freire foi o de reduzir os índices de evasão universitária. Por meio de estudo de caracterização dos estudantes da universidade, em 2003, constatou-se que 9,63% da evasão escolar apresentavam relação como cuidado dos filhos, gravidez ou dificuldades em conjugar os papéis de pais/mães e estudantes universitários, pois de acordo com o projeto pedagógico da instituição (2010), os dados desse diagnóstico evidenciaram que um dos motivos mais relevantes e propiciadores da evasão escolar, era o baixo rendimento acadêmico e o cumprimento dos deveres. Esse motivo representava a dificuldade de mães e/ou pais estudantes, chefes de família, em relação ao cuidado de seus filhos em idade inicial.

Por esse motivo, no ano de 2004, iniciou o projeto para dar atenção à primeira infância, permitindo, dessa maneira, que os estudantes nessas condições pudessem continuar e terminar com êxito os seus estudos.

Assim, ao colocar em funcionamento a Escola Paulo Freire, foi possível atender uma parcela dessa demanda. O horário de funcionamento da instituição é de 7h às 17h e a equipe de trabalho é constituída por uma diretora, sete professoras licenciadas em Educação Pré-Escolar ou Educação Infantil, quatro professoras auxiliares, um nutricionista, um profissional da saúde, uma secretária, vigilantes e auxiliares de serviços gerais. A escola conta também com o apoio de pessoas dos serviços de Psicologia, Saúde e Odontologia (Programa de Bem Estar Universitário). A organização das crianças está estruturada da seguinte maneira, de acordo com o seu nível de desenvolvimento: bebês (de 4 a 9 meses de idade); engateadores (de 9 a 11 meses de idade); caminheiros (de 12 a 18 meses de idade); aventureiros (de 1 ano e meio a 2 anos de idade), conversadores (de 2 a 3 anos e meio de idade) e independentes (de 3 anos e meio a 4 anos de idade) – essa última faixa etária foi observada na pesquisa de campo e o nome dessas turmas e a constituição dos agrupamentos vinculam-se ao aspecto global e ao desenvolvimento das crianças. A diretora da Escola Paulo Freire.

De acordo com o projeto pedagógico, a Escola Maternal Paulo Freire se propõe constituir um cenário para investigação e extensão acadêmica da U.P.N, através de contínua reflexão sobre o fazer pedagógico, o debate, a sistematização e documentação que surgem da participação de diferentes práticas educativas, docentes e experiências em seu interior. Permitindo formar meninos e meninas menores de quatro anos como sujeitos críticos, criativos, com autonomia, independência e capacidade de se expressarem livremente (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p.7).

Das 100 (cem) vagas para as crianças de 04 meses a 04 anos, conforme o quadro abaixo, para o ano de 2018, havia os seguintes números de vagas por faixa etária:

Quadro 4 - Idade e nº de criança por professor

Faixa etária	Número máximo de crianças por professor
0-12 meses	10
13-23 meses	10
24-36 meses	15
37-48 meses	20

Fonte: Circular 001/2017, da Escuela Maternal

Camila, diretora da Escola Paulo Freire, enfatiza o trabalho desenvolvido com a família. De acordo com ela, pais e mães das crianças procuram a escola porque trazem o forte desejo de serem ouvidos e, para tanto, é necessário fazer isso com sensibilidade para conseguir ajudar a solucionar as demandas que apresentam. Camila afirma reconhecer que não é detentora da verdade absoluta, contudo, a boa escuta é preponderante para contribuir na resolução de conflitos familiares que, de alguma maneira, afetam as crianças, na escola, em muitos sentidos. Para ela, tudo tem a ver com a ética do cuidado e, por isso, a escola precisa ser/estar acessível à comunidade – e enfatiza – “acessível no sentido pleno da palavra e essas pessoas sabem que podem buscar ajuda, aqui, com ela própria ou com as professoras”.

Ao ser questionada sobre a forma de manutenção financeira da Escola Paulo Freire, Camila afirma que os gastos com a escola são altos e custeados da seguinte maneira: 90% (noventa por cento) pelo poder público, via universidade e 10% (dez por cento) pelos pais das crianças, sendo que uma mãe de criança paga em \$.67.000,00 (sessenta e sete mil pesos colombianos) e os docentes pagam um valor mais alto, igual a \$.130.000,00 (cento e trinta mil pesos colombianos), contudo, Camila reitera, todos pagam. Quando não pagam esses valores, a forma encontrada pela escola para receber as mensalidades é dizendo que no ano seguinte, a criança ficará sem a vaga e, no geral, os pais compreendem essa necessidade e reconhecem a qualidade da educação ofertada aos seus filhos.

A escola encontra-se aberta de sete horas da manhã, às cinco horas da tarde e as crianças têm direito a um café da manhã, um almoço e um lanche. Ela é administrada por Camila e por uma secretária e, como elencado acima, a diretora reitera que a Escola Paulo Freire possui em seu pessoal a seguinte composição: sete professoras, todas com licenciatura em educação infantil, pela UPN. Essas professoras são acompanhadas por quatro professoras auxiliares e conta, ainda, com uma enfermeira em tempo integral, um nutricionista e auxiliares de serviço e de cozinha, além, de uma pessoa que se encarrega da segurança.

No processo de observação participante, ao constatar que as professoras não utilizam cadernos, lápis, carteiras e outras atividades comumente associadas ao fazer pedagógico, na entrevista, indago sobre as razões e uma das professoras afirma que a escola se configura como um

cenário de inovação para a primeira infância e isso demanda, por parte do docente, pensar outras maneiras de desenvolver a experiência, de interagir, de projetar-se em relação às crianças e que, desse modo, para a equipe docente é dispensável folhas e lápis, pois as experiências vitais das crianças em relação à exploração são mais válidas. Assim, a arte, a leitura, são experiências que também enriquecem essa formação na primeira infância. Essa professora reitera que folhas e lápis não ficam nem totalmente distantes ou nem próximos das crianças, mas tudo que se faz é com uma intencionalidade desde a experiência que estamos desenvolvendo, com destaque para a leitura e a escrita, como também contemplando outras importantes linguagens.

Para Valéria, professora da turma dos conversadores, a ausência de lápis e de folhas é porque a escola acredita que o processo de ensino apresenta objetivos pré-definidos e não exige, necessariamente, o uso desse material na rotina da escola. Para ela, esse processo relaciona-se com as experiências significativas desencadeadas pela professora em seus planejamentos e projetos. “É isso, sem dúvida, que permitirá às crianças alcançarem seus processos de aprendizagens e irão fazer isso com êxito”, reitera Valéria. Sobre os projetos, a professora informa que a escola desenvolveu, em 2017, o tema sobre meio ambiente e ecologia intitulado “mi entorno e las plantas” e, de acordo com o desejo das crianças, esses projetos vão alternando.

Andréa reconhece que nas diretrizes pedagógicas para a primeira infância, do Ministério da Educação Nacional(MEN),aparecem certos pilares norteadores e certas dimensões que são importantes para o desenvolvimento das crianças, contudo, a teoria apresenta algumas complexidade para ser aplicada na prática e exige ser aplicada dentro do contexto de cada escola para conseguir, efetivamente, articular com o que está em desenvolvimento dentro das particularidades e visão de criança e de educação de cada instituição.

A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. De acordo com Campos (2008), ela constitui o último grupo dominado a ingressar neste movimento de revisão dos modelos de pesquisa nas ciências humanas e sociais. No campo da pesquisa científica, as crianças chegam trazidas pelas mãos dos pesquisadores que atuam em diversas frentes e, em especial, no campo, recém-constituído, dos estudos da infância e essa entrada, evidentemente, marca uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto que ao “dar” voz à criança, molda a pesquisa às possibilidades de captar essa voz (CAMPOS, 2008, p. 36). Dito de outro modo, é necessário, nas pesquisas com crianças, superar a visão adulta e, ao mesmo tempo, compreender a experiência social infantil pelo ponto de vista das crianças e não apenas sobre a vida delas, tomando os devidos cuidados para não fomentar discursos totalizantes a respeito do que acontece em torno do mundo de meninas e meninos (SANTOS, 2015, p. 64).

Para alguns pesquisadores e estudiosos da área, a pesquisa deve ser *com* as crianças e não apenas *sobre* elas (DELGADO E MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008). Entretanto, outros estudiosos avaliam que a questão posta na pesquisa não é da criança, mas são produzidas por pesquisadores adultos (SANTOS, 2015; WALLON, 2007). Para Delgado e Müller (2005), é importante considerar que a transformação social da criança em adulto – fato recorrentemente observado em muitas pesquisas – nem sempre se efetiva em conformidade com o crescimento físico dos pequenos.

Compreendemos que o processo de socialização deve ser feito de maneira interativa, dialógica e considerando as relações horizontais. Assim, como percebido nos estudos da infância, é preciso entender as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, ainda que, em alguns momentos, é visível o desejo de meninas e meninos em contrapor aos ordenamentos dos adultos. Por isso, falaremos em ajustamentos secundários. As crianças negociam, compartilham e criam culturas. Diante desta miríade, para o presente estudo foi necessário adotar metodologias focadas nas vozes, olhares, experiências e pontos de vista das crianças.

Assim como afirmam Delgado e Müller (2005), no percurso da pesquisa é preciso considerar as dificuldades surgidas na interlocução com as crianças, em especial, é necessário estar atento à existência de uma lógica *adultocêntrica* que orienta o pesquisador. Essas autoras salientam a necessidade de buscar os significados das crianças e não dos adultos e de se considerar as crianças

pesquisadoras nas investigações orientadas pelos adultos mostrando, com base em alguns exemplos, o quanto são pesquisadoras no seu cotidiano. Neste mesmo sentido, é preciso considerar uma dimensão ética e garantir às crianças o direito de consentir participar ou não da pesquisa. Delgado e Müller advogam que é possível negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações, incluindo a divulgação das informações e resultados. Assim, o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos.

Entendemos que as crianças não precisam, necessariamente, serem pesquisadoras, como enunciado acima, no entanto, concordamos e ratificamos a afirmação de Carvalho e Müller (2010), de que existe uma ação na pesquisa de inteira responsabilidade do pesquisador, pois é ele quem dará tratamento aos dados e refinará as análises. As crianças devem ser participantes ativas na produção daquele material de pesquisa e na construção de hipótese, na simbolização e nas ações que tensionam os fios das relações sociais tanto com seus pares quanto com os adultos, pois como nos adverte Norbert Elias (1994), até mesmo os recém-nascidos não se constituem em uma simples cópia do que lhe é feito pelos outros.

Na perspectiva da Etnografia em Educação, corroborando as ideias acima expostas, as pesquisadoras norte-americanas Green, Dixon e Zaharlick (2001), do Santa Barbara Classroom Discourse Group, afirmam que apesar de a etnografia ter sido usada como abordagem de pesquisa por um conjunto significativo de disciplinas, a abordagem antropológica tem se revelado a mais dominante em pesquisas educacionais, constituindo, dessa maneira, a antropoetnografia. Para essas autoras, um observador-etnógrafo será sempre um participante que poderá assumir diferentes papéis ao longo da investigação, “desde um envolvimento profundo com o grupo social em determinado momento, até um papel mais passivo de observador e participante” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001, p. 18). Além do mais, é um tipo de observação que deverá ser realizada em um longo período de tempo, orientada por teorias da cultura. Desta maneira, as observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que os membros pesquisados precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado.

Para essa empreitada, o etnógrafo registra notas em caderno de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos participantes da pesquisa e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Tais procedimentos possibilitam tornar esse material acessível para consulta e avaliações posteriores (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18). Essas autoras ainda advertem que, por se tratar de estudos de práticas culturais, a função do etnógrafo é dar visibilidade

às práticas diárias, comumente, invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (extraordinárias).

Cabe ao etnógrafo, ainda, a tarefa de revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos e sugerem como imprescindível que as análises sejam feitas a partir de uma grande turnê pelo contexto local ou mundo social do grupo (quem são, com quem interage, quando, onde, sob que condições e que resultados podem chegar), configurando a base para as análises (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 28-29).

Diante do exposto, inicialmente, apontamos os percursos metodológicos que serviram de base para os procedimentos que foram adotados durante o processo de execução da investigação. Destacamos que esses processos foram vivenciados no decurso do doutorado, não de maneira isolada, mas na interlocução com os pares, alunos de mestrado e de doutorado, com os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da UFMG, pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), com as teorias, com o campo de pesquisa e, mais especialmente com as crianças. Na interlocução com esses sujeitos, percebemos a necessidade de outros procedimentos que melhor estabelecessem a articulação teórico-metodológica mais adequada para o momento, pois como aponta Guacira Lopes Louro (2007, p.18), “a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota” e tais formulações teóricas também irão se adequando no compasso da pesquisa.

Por se tratar de uma investigação fundamentada na abordagem qualitativa, e por considerar que além da linguagem, estiveram presentes os sentimentos e as experiências das pessoas envolvidas, o material empírico qualitativo possibilitou compreender os sujeitos da pesquisa em sua individualidade e singularidade como também compreendê-los a partir de pequenos agrupamentos. De acordo com Minayo (1994),

a pesquisa qualitativa opera com um nível de realidade que não pode ser quantificado: universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes – isso, evidentemente, amplia o entendimento mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser mensurados em conformidade com operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Para Gomes, Neves e Dominici (2015), as interações ocorridas no espaço escolar, de maneira especial, no âmbito da sala de aula, ocorrem na socialização que os diferentes sujeitos estabelecem nas práticas culturais e são mediadas por diferentes linguagens: falada, escrita, gestual, dentre outras. Desta maneira, com base na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento individual, ou a

apropriação da realidade, é construído na relação dialética entre as pessoas – crianças e adultos – e ocorre nos níveis inter e intrapessoal. Sustentadas pelas ideias de Vigotski e Angel Pino, essas autoras afirmam que “o sujeito, ao apropriar-se de um significado social, pode atribuir individualmente sentidos aos eventos que o cercam” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 44). Essas assertivas estão consonantes com o objetivo geral deste livro quando temos o entendimento de que a criança, independentemente da idade, se constitui histórica e socialmente nos diferentes contextos sociais em que está inserida. Para as autoras, alguns estudos apontam que os “seres humanos são formados e transformados em relacionamentos com os outros, no desejo por reconhecimento, nas práticas de uma comunidade em particular e no modo em que são divididas e iniciam a luta pela própria identidade” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 44).

Nesta pesquisa etnográfica, além da observação participante, alguns instrumentos foram utilizados para produção do material empírico e para o registro da interlocução com os sujeitos participantes: entrevistas semiestruturadas com os adultos, registros em caderno de campo, registros filmicos e fotográficos, desenhos produzidos pelas crianças articulados com a oralidade e rodas de conversas com as crianças. No caso das interações/interlocução com as crianças, reiteramos as observações de Barbosa (2014), sobre as questões éticas que envolvem pesquisas com esses sujeitos e as valiosas recomendações de Corsaro (2005), já elencadas acima.

Por se tratar de um estudo que teve a participação efetiva de crianças de 4 e 5 anos de idade, exigiu instrumentos de produção do material empírico que se adaptassem às especificidades delas. Sendo assim, foi necessário utilizar instrumentos que possibilitassem às meninas e aos meninos a explicitação de pensamentos, sentimentos e ideias mais elaborados, com posicionamentos mais efetivos sobre a realidade investigada, evitando, assim, as respostas monossilábicas e diretas, muito próprio destas idades. Para tanto, a utilização de desenhos produzidos pelas próprias crianças e a utilização de fotografias relacionadas aos momentos de interação delas entre si e com os adultos representou formas interessantes de estabelecer o diálogo e de suscitar conversações mais prolongadas. Neste sentido, Rocha (2008) explica que os instrumentos de produção de dados não podem centrar-se na oralidade, muito menos exclusivamente na escrita:

Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupos com desenhos, fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (ROCHA, 2008, p. 49).

É bastante elucidativa a posição de Souza (2010), na apresentação do livro “Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia”. Segundo essa autora,

Talvez seja possível afirmar que a psicologia foi quem pela primeira vez pôde de fato ouvir o que a criança pensa, como pensa e por que pensa, e isso foi possível pela construção de diversos instrumentos que permitiram a existência dessa aproximação. As várias explicações presentes nas diversas abordagens psicológicas partem da premissa de que há um universo infantil que precisa ser explorado, compreendido, interpretado (SOUZA, 2010, p. 8).

Não há formas miraculosas para adentrar o universo da criança e extrair dados de pesquisa. Entretanto, Souza (2010) afirma que para a aproximação das crianças coube à Psicologia apresentar uma série de desafios: como mediar essa aproximação, como se aproximar de uma criança? Que linguagem utilizar? Tais questionamentos propiciaram o surgimento de diversas formas de aproximação: desenho, brinquedo, jogos, observação, registro de suas ações e falas, situações-problema, formas lúdicas, encontro com outras crianças, arte, histórias, imagens, programas de computador, experimentos, provas... (SOUZA, 2010, p. 8). E nesta lógica de raciocínio, é imprescindível conhecer os sujeitos para, em seguida, fazer uso de instrumentos adequados e eficazes para obtenção de êxito nos resultados.

Em nossa pesquisa, foi necessário considerar nos estudos contrastivos relacionados à realidade escolar dos dois países (Brasil e Colômbia), certos aspectos distintivos do processo educacional de cada um deles e que possibilitassem entender as instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados. E, estando no interior dessas instituições, foi preciso construir possibilidades de compreensão e análises das ações e falas das pessoas que participaram da pesquisa.

Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 34), existem três formas pelas quais uma perspectiva contrastiva informa o trabalho dos etnógrafos: o contraste como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria. A relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processos êmicos. Diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural.

Para essas autoras, “cada uma dessas maneiras de perceber o que é necessário em uma abordagem contrastiva proporciona *insights* particulares e permite ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de uma cultura” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 34).

Green, Dixon e Zaharlick (2005), ao ratificarem o pensamento de Corsaro, destacam que a pesquisa contrastiva como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria apresenta diferentes tipos de contraste que podem ser usados em um estudo etnográfico:

Esses tipos de contraste formam a base da triangulação. Uma noção fundamental associada à ideia de triangulação é que, ao justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 35).

Quanto à relevância contrastiva como um princípio de explicitação de práticas e processosêmicos, as autoras defendem que o uso desse tipo de análise oferece meios de demonstrar a relevância funcional de partes da vida, ou a linguagem e as ações dentro dessas partes. Assim, ao contrastar, é possível examinar e identificar o que é realmente visto como conhecimento cultural, práticas e/ou participação que constituem, particularmente, uma “parte da vida” de um grupo. O uso da relevância contrastiva requer uma fundamentação de análises das palavras e das ações em que os membros do grupo se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que constituem as situações sociais da vida diária (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 39).

A terceira e última forma defendida por Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 39), são os pontos relevantes e as diferenças de enquadre como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural. As autoras, com base em estudos de Agar (1994), afirmam que um ponto relevante (*rich points*), conceito cunhado por Agar, 1994, é um local onde a cultura acontece, onde o ordinário se transforma em extraordinário, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual. Neste aspecto, a ação, a interpretação e/ou participação dos sujeitos participantes da pesquisa se tornam marcadas.

ANÁLISES DAS FORMAS DE RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS FRENTE À REGULAÇÃO DE ADULTOS

Para iniciar esse capítulo de análise do material empírico, reafirmamos que em contextos institucionais de educação infantil, crianças brasileiras e colombianas apropriam-se de diferentes mediadores semióticos e produzem estratégias de resistências frente à regulação de adultos. Ou seja, meninas e meninos criavam formas distintas de resistência para não se submeterem total e passivamente ao controle, à imposição, às normas e à regulação das pessoas adultas. De um lado, nas interações estabelecidas com os adultos, de maneira *explícita e deliberada*, por meio de palavras e ações, as crianças deram mostras incisivas de resistência, com o objetivo de alcançarem seus propósitos em relação à regulação; de outro lado, também de maneira deliberada, as crianças apresentaram modos *implícitos* de resistência, nem sempre percebidos pelos docentes. Percebemos que ao mesmo em que os adultos regulavam as ações de meninas e meninos, eram também regulados pelas crianças, alterando, de certa forma, a maneira habitual de relacionarem-se no interior da instituição.

Nesta mesma vertente, considerando os dois campos de pesquisa (Brasil e Colômbia), durante as observações realizadas, foi possível registrar duas formas distintas de regulação: a primeira, não considerava a criança com sujeito competente para negociar seu lugar no espaço institucional e as regras eram construídas unilateralmente pelos adultos. Por vezes, essas regras eram inegociáveis, contribuindo para a constituição de uma estrutura adultocêntrica que provocava ações de resistência por parte das crianças reguladas. Ao discordarem das regras impostas, as crianças executavam ações diametralmente opostas aos acordos estabelecidos pelos adultos entre si. A segunda forma está vinculada às disposições de fazer prevalecer a ordem institucional por meio do diálogo e da negociação entre adultos e crianças.

Ao buscar empreender uma análise contextual condizente com a resistência das crianças frente à regulação dos adultos, os pressupostos teóricos de Erving Goffman (1961) nos permitiram compreender as estratégias utilizadas pelas crianças para contornar as regulações a elas impostas. Ao pesquisar instituições sociais como os manicômios, as prisões e os conventos, nomeadas de instituições totais e, dentro delas, as formas de interações humanas nas relações cotidianas, Goffman elaborou os conceitos de *ajustamento primário* e *ajustamento secundário*. Esses conceitos contribuíram no processo de análise do material empírico da nossa pesquisa e na compreensão dos procedimentos de regulação dos adultos diante do comportamento das crianças em suas relações sociais.

Os eventos analisados corroboram a afirmação de que, ao acionarem os *ajustamentos primários* (GOFFMAN, [1961] 2005), buscando cooperar com as atividades exigidas pela instituição e com a manutenção da ordem dos espaços frequentados pelas crianças, os adultos frequentemente utilizavam formas diversas de regulação e, por outro lado, frente a essas regulações, nos momentos de enfrentamentos da realidade dada, as crianças elaboravam mecanismos – muitas vezes, inusitados – de defesa e de resistência, acionando, dessa maneira, os *ajustamentos secundários*.

Apesar de (GOFFMAN, [1961] 2005) não se deter em análises das formas de comportamentos exclusivamente relacionados às instituições escolares e nem apresentar pesquisas sobre a relação dos adultos com as crianças, ele aponta, nas relações interpessoais ocorridas nas demais instituições por ele estudadas, formas de conflitos entre os diferentes sujeitos e essas formas, por analogia, se adequam às interações humanas que ocorrem nas instituições escolares. Nessas instituições estão presentes as duas formas de ajustamentos tratadas por Goffman, pois tanto os ajustamentos primários quanto secundários, presentes nas chamadas instituições totais, analisadas pelo autor, são encontradas nos diferentes níveis da educação, incluindo, a educação infantil – espaço relacional de educação e cuidado de crianças pequenas.

As regras presentes na escola, em especial na escola de educação infantil – *locus* de execução de nossa pesquisa – são passíveis de serem questionadas ou quebradas, tanto por crianças quanto por adultos, constituindo, desse modo, formas secundárias de ajustamentos. Apesar de observar em nossa pesquisa a quebra do contrato institucional também pelo adulto, pois muitos adultos nem sempre se adequam ao exigido pela instituição – em explícita demonstração de operar com os ajustamentos secundários – coube, contudo, analisar somente as formas utilizadas pelas crianças para resistirem e contraporem às ações e aos desejos dos adultos, colocando, assim, os ajustamentos secundários em funcionamento.

Vale destacar, no entanto, que nem todas as instituições tratam de igual maneira os sujeitos que delas participam. Foi possível observar diferenças substanciais nas três escolas que participaram da pesquisa. Desse modo, ao trazer para as nossas análises os eventos ocorridos nessas escolas, evidenciamos os modos peculiares de estabelecer relações, interações e contrastes entre adultos e crianças das três instituições. É evidente que, simultaneamente, nos eventos apresentados, quase sempre, ocorreram os dois tipos de ajustamentos: de um lado, há as crianças que se conformam, se ajustam e se adequam aos desígnios institucionais e, como participantes “normais” dessas relações, apresentam *espírito adequado* – para utilizar uma expressão goffmaniana. De igual maneira, há as crianças que não se adequam e nem se apresentam como partícipes “normais”, como almejado pelas instituições.

A maior parte das crianças ao se encaixar nas regras e nos ordenamentos dos adultos, com *espírito adequado* (GOFFMAN, [1961] 2005), coopera com a instituição, contribuindo para que prevaleçam os ajustamentos primários. Por meio desse “enquadramento”, não recebem as mesmas ressalvas institucionais que são dadas às crianças que apresentam comportamento diferente daquele esperado pelos adultos que representam essas instituições. Dito de outra maneira: ao se comportarem de acordo com o esperado – dentro das normas e regras institucionais – meninas e meninos aderem também a essa ordem institucional e contribuem, dessa forma, para se integrarem, como sujeitos regulados, à ação que delas se espera.

De outro lado, fugindo desse “eu que a instituição admite para si” (GOFFMAN, [1961] 2005), as crianças que não se adequam ao que delas se exige, colocam em funcionamento os ajustamentos secundários e essa não adequação representa a razão para contrariarem as regras vigentes e, ao agirem dessa maneira, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição, o que “possibilita gerar, entre as próprias crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvam em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses” (BUSS-SIMÃO, 2013, p.156).

Ao considerarmos a dialética regulação/resistência, compreendemos que ao mesmo tempo em que os adultos regulam, eles também são regulados, tendo em vista que as crianças ao exercitarem os ajustamentos secundários, colaboram para que esses adultos executem ações coercitivas, de acordo com as normas e princípios institucionais. Em outras palavras, o fato de algumas crianças não cooperarem e nem agirem em conformidade com o esperado pela instituição, suscita reações diversas nos adultos que culminam em formas explícitas ou implícitas de regulação e resistência. Assim, partimos do pressuposto dialético de que as regulações são formas de resistência frente a mudanças, reações ou imposições tanto dos adultos quanto das crianças e, dessa maneira, vamos além do que Goffman nos apresentou como ajustamentos primários e ajustamentos secundários, ou seja, não é possível enxergar essa relação de modo estanque e unilateral, pois ao mesmo tempo que o sujeito (adulto ou criança) regula, é também regulado.

Assim, ao percebermos essas formas de ajustamentos em ação, a pesquisa passou a ser focada nesta dialética. Vale registrar que, no caso da instituição brasileira, a investigação seria realizada somente com as crianças de 5 anos de idade, contudo, nessa instituição, a minha entrada no campo de observação, logo de imediato, no primeiro dia, foi determinante para a realização da pesquisa também com as crianças de 4 anos, com as quais o professor José trabalhava. Em anotações do caderno, foi feito o seguinte registro pelo primeiro autor:

Cheguei à instituição e fui encaminhado para a sala em que o professor José estava trabalhando, naquele momento ele estava com as crianças de 04 anos de idade. De maneira sorridente e calorosa, o professor que já se encontrava realizando algumas atividades na sala de referência, abriu a porta e solicitou que eu entrasse. Ao dar o primeiro passo no interior da sala, inesperadamente, recebi um abraço e um sorriso de uma das crianças. Esse primeiro abraço foi dado pela criança menor de todas para, logo em seguida, mais uma criança vir ao meu encontro, mais outra e outra. Assim, todas as crianças da turma se juntaram ao meu redor para me abraçar. Quando percebi, em um tempo muito rápido, me senti rodeado de crianças e abraços. Minhas pernas estavam tomadas de meninas e meninos. Naquele instante, senti que a interação entre nós seria, no mínimo, interessante. Nessa profusão de corpos, acabei caindo – tomando cuidado para não machucar as crianças que se grudavam em mim. Rimos da situação e em seguida, o professor José interveio, solicitando às crianças para retornarem aos devidos lugares. Retomei nossa conversa de dias anteriores e avalei que seria interessante, já naquele primeiro dia, iniciar a observação participante. Este primeiro contato me inseria, de maneira efetiva, na pesquisa de campo. Esse foi o sentimento que tive naquele momento (Notas do caderno de campo, de 07 de março de 2016).

A entrada no campo de pesquisa tem sido, de modo acentuado, tema de inúmeros tratados. Destacamos, dentre eles, a experiência relatada por Corsaro (2005, p. 448) de como foi o seu encontro com crianças de uma instituição italiana, em evidente demonstração do quão pode ser complexo esse primeiro momento. Ele denominou de entrada “reativa” sua inserção no campo de pesquisa e, de acordo com o autor, necessitou de alguns dias para que, aos poucos, as crianças se aproximassem e interagissem com ele. Diferentemente do que ocorreu em nossa investigação: as crianças de 04 anos de idade, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, no imediato momento de minha apresentação, me receberam de maneira entusiasmada, alegre e inusitada. O propósito de minha entrada naquela sala consistia apenas em conversar, brevemente, com o professor José, contudo, essa forma de reação das crianças representou um encontro tão significativo que, mesmo não planejado, resolvi (primeiro autor) ficar para iniciar as observações. No dia seguinte, não foi diferente com as crianças de 05 anos de idade. Logo após o primeiro autor ser apresentado à turma, fomos, eu e as crianças, juntamente com o professor encaminhados para a área do refeitório onde me assentei e me vi cercado por meninas e meninos, iniciando, dessa maneira, o processo de interação e de produção do material empírico. Na sequência, essas crianças já me convidavam, insistentemente, para irmos brincar no parquinho.

Assim, a relação com as crianças da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, desde o primeiro dia e, durante todo o trabalho de campo, foi bastante positiva. No processo de observação participante, foi possível conhecer o ambiente físico da escola, as rotinas, as crenças, as ações, as linguagens e os outros sistemas simbólicos que medeiam os contextos e as atividades, exatamente como é destacado por Corsaro (2009, p.84). As crianças não poupavam abraços, afagos e pequenos presentes, como neste excerto do caderno de campo, produzido um mês e meio após o início da pesquisa pelo primeiro autor:

Eu, o professor José e a auxiliar de apoio à inclusão, Maria Auxiliadora, estávamos com as crianças da turma de 5 anos, no parquinho. Eu me assentei na escada do pequeno teatro de arena e logo em seguida, quatro meninas se aproximaram de mim, trazendo nas mãos algumas flores apanhadas nos cantos das cercas que delimitam a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, da escola-polo. Elas me ofereceram as flores. Em seguida, buscavam mais flores e me ofereciam novamente. Era uma forma de me presentear. Iam e voltavam, num vaivém sem fim. Também um dos meninos aproximou-se e começou a participar dessa oferenda. Então, indaguei:

- Por que vocês estão me dando flores?
 - Porque você merece, uai!
 - Vocês oferecem flores para o pai de vocês?
 - Eu não – disse uma delas – meu pai não me dá presente.
 - E você? Perguntei a outra menina.
 - Eu só dou pra minha mãe que me dá presente!
 - E por que eu estou ganhando flores?
 - Uai, professor, porque cê é nosso amigo!
- (Registros do caderno de campo, do dia 27/04/2016)

As flores estabelecem diversas simbologias com os nossos afetos (em momentos de alegria, dor, nascimento, morte...), além das representações simbólicas em torno de outros tantos sentimentos humanos. Assim, recebi (primeiro autor) as flores com o mesmo carinho de quem as doavam. Contudo, como naquele momento, eu ainda estava com a ideia fixa do meu objeto inicial de pesquisa em mente (a presença de professores homens na educação infantil), a pergunta “Vocês oferecem flores para o pai de vocês?” estabelecia estreita relação com esse objeto. A resposta das crianças estava relacionada a outros tipos de troca e significado das flores. Era como se quisessem dizer “dou flores para quem me dá presente”. Não foram com essas palavras, no entanto, poderiam ter sido. Entre aquelas meninas, inúmeras viviam somente entre pessoas do sexo feminino e estavam apartadas da figura paterna, conforme soube mais tarde. Talvez também por esse motivo, somente cabia essa resposta: “eu só dou [flores] pra minha mãe”.

Também em Bogotá as crianças falaram¹ dos sentimentos em relação ao pesquisador (primeiro autor). No processo de produção de desenhos sobre “las personas de mi escuela”, o resultado obtido no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, com duas crianças do *jardin* foi o seguinte:

Pesquisador: Fale sobre o seu desenho e sobre as pessoas da escola, Estrelita? De quem mais gosta de quem não gosta...

Estrelita: da Mary

Pesquisador: Você gosta da Mary. E você Esteban de quem você mais gosta na escola?

Esteban: Eu também amo a Mary.

Pesquisador: O que mais?

Esteban: Quem mais eu amo? Amo também a minha mamãe.

Pesquisador: Não. Fale somente das pessoas aqui da escola.

Esteban: Amo a Rosy!

Pesquisador: A Rosy é a professora da outra turma, não é?

Esteban: Eu gosto dela porque ela tem cabelos louros!

Pesquisador: Somente por isso?

Esteban: Não. Também pela roupa dela.

¹ Para melhor compreensão, essa interação foi traduzida para a Língua Portuguesa.

Estrelita: Esteban também te ama.
Pesquisador: Por quê?
Esteban: Eu te amo! (risos)
Estrelita: Nós dois amamos você.
Pesquisador: Por que dizem que me ama?
Estrelita: Porque você nos traz coisas lindas! Te amamos muito, Joaquim!
Pesquisador: Ah, que bom. Eu também amo vocês e estou feliz por estar aqui!
(Transcrição de diálogo com as crianças colombianas sobre os desenhos produzidos por elas – tema: “Las personas de mi escuela”, do dia 03/10/2017 – livre tradução).

Se para as crianças, a presença do pesquisador (primeiro autor), como figura atípica, tanto num espaço quanto no outro (Belo Horizonte/Bogotá), representou algo inusitado, conforme aponta parte dos registros de campo (caderno de notas, gravações de áudio e filmagens); para os profissionais, essa presença teve representação diversa. Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, foi necessário fazer uma reunião exclusivamente com as professoras das duas turmas para explicar, de modo mais detalhado, os objetivos da pesquisa. A direção e a coordenação se encarregaram de dar, inicialmente, essa explicação, ainda que eu quisesse fazê-la. Contudo, alegaram não haver necessidade, pois já haviam explicado para as referidas professoras o objetivo de minha presença na escola e nas duas turmas. Entretanto, tanto a professora Amanda quanto a professora Fernanda demonstraram incômodo com a minha presença em suas turmas. Ao realizar a conversa com as duas professoras e a coordenadora, foi necessário explicitar que não se tratava de uma pesquisa para comparar o trabalho realizado por elas e pelo professor José. Deste modo, as filmagens iniciaram tardiamente nesta instituição. Foi necessário um período longo (mais de três meses) para a inserção e aceite do pesquisador ao espaço institucional.

Por sua vez, o professor José se mostrou acolhedor e disponível em todo o período de realização da pesquisa. Como ele, a auxiliar de apoio à inclusão – nomeada neste estudo de Maria Auxiliadora – os dois foram amplamente acessíveis e forneceram informações relevantes para a compreensão das práticas sociais, em curso, na escola.

Em Bogotá, nas duas instituições (Escola Maternal Paulo Freire e Instituto Pedagógico Lewis Carroll), não houve qualquer impedimento em relação à presença do pesquisador. Desde o primeiro dia, ao ser apresentado aos diferentes profissionais pelo diretor geral da instituição, a recepção dessas pessoas foi a melhor possível. Assim, logo no início dos trabalhos de campo foi possível ligar a filmadora e registrar, sem constrangimentos – dentro e fora do espaço das salas – todos os eventos.

Esse preâmbulo sobre as relações estabelecidas no processo de investigação contribui para a compreensão daquilo que chamamos de aceitação do pesquisador no campo de pesquisa. Na realidade, apesar das inúmeras diferenças existentes entre o pesquisador e as crianças e, dentro dessas, a diferença geracional, a maneira como adentramos os espaços das crianças diz muito dos resultados de nossas investigações. Assim como Willian Corsaro – que não dominava a língua italiana e também

por seu grande porte físico – se autointitulou de adulto atípico nas interações com aquelas crianças da instituição italiana, entendo que, mesmo falando a mesma língua – como no caso dessa pesquisa na instituição brasileira – a posição do pesquisador diante das crianças difere da posição dos adultos que convivem com meninas e meninos em seu cotidiano.

Como pesquisadores, somos, por excelência, atípicos, pois o tempo, a permanência, as atribuições, os compromissos, as responsabilidades, papéis etc. são bem mais flexíveis para nós que para quem atua profissionalmente nesses espaços. No caso das instituições colombianas, esse jeito de ser atípico se intensificou um pouco mais, pois se por um lado, a língua estrangeira serviu para constituir alguns entraves; por outro, foi um dos quesitos que serviu para aproximar-me das crianças. Em muitos momentos, as crianças queriam saber qual era a língua falada por mim e, em alguns casos, eram mais diretivas e falavam do meu “inglês”. Então, ao explicar que a minha língua não era o inglês e sim o Português brasileiro, algumas outras curiosidades sobre o Brasil sempre surgiam, favorecendo, assim, um entrosamento entre nós, pessoas tão diferentes.

Tanto o diálogo com as duas crianças colombianas (Esteban e Estrelita) quanto a oferta de flores das crianças brasileiras servem para ilustrar a proximidade que estabelecemos ao longo da pesquisa. Por mais que as diferenças estivessem colocadas entre o pesquisador e as crianças, esse tipo de interação nos autoriza a afirmar que, como adultos atípicos, muitos de nós, pesquisadores, somos e nos tornamos dignos das confidências das crianças.

Para exemplificar como essas pequenas confidências ocorrem no processo de pesquisa, de maneira sintética, apresento um pequeno diálogo produzido com Lucas – uma criança brasileira, de 5 anos de idade, no momento de conversar sobre o desenho feito por ele com o tema “Eu e o meu professor”. Ao ser questionado como era a relação estabelecida com o professor José, Lucas afirma que “o professor é muito legal porque me deixa brincar no parquinho”, no entanto, ao indagar dele se o professor poderia ou não colocá-lo de castigo, Lucas responde da seguinte maneira: “– Não, porque ele não é meu pai, nem minha mãe!”.

Entendemos que para compreender essas subjetividades, é necessário atentar para essas pequenas confidências de meninas e meninos que, no cômputo geral da pesquisa, permitirão tornar visíveis as suas práticas diárias e configurarão como o que de mais significativo se apresenta em suas vivências. Nesses diálogos (e nas ações) teremos as maiores contribuições para as análises da pesquisa etnográfica. Na questão central apontada para esta pesquisa essas conversações – tal qual foi feito com Lucas – serão imprescindíveis para potencializar nossas análises, de modo particular, nas *unidades de mensagens* selecionadas para esse estudo. Essas unidades de mensagens são pequenos agrupamentos de palavras dispostos em linhas separadas e não em forma de frases gramaticalmente completas. De acordo com Castanheira (2010), esse formato representa o menor nível de análise e,

por isso mesmo, é chamado de “unidade de mensagem”. Em suas pesquisas, essa mesma autora irá afirmar que a unidade de mensagem é o mesmo que unidade de significado linguístico, demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de pistas de contextualização como tonicidade, entonação, pausa e até gestos (CASTANHEIRA, 2010, p.78).

As vivências do pesquisador também são partes indissociáveis dessas relações estabelecidas com os demais sujeitos da investigação. Ainda que esse sujeito fosse o mesmo, nas três instituições, essas relações e as próprias questões de pesquisa foram focalizadas e tratadas de modo muito diverso e distinto. Transformar a experiência em vivência, por meio de uma narrativa a ser compartilhada implica em deixar transparecer as evidências que dão suporte às afirmações feitas, conforme salienta Neves (2010, p.60).

Nesse trabalho etnográfico, para alcançar essas *unidades de mensagens* e realizar as análises dos eventos em profundidade, foi necessário construir uma lógica de investigação em torno dos estudos realizados nos diferentes espaços, observando como as partes se relacionam com o todo, numa perspectiva holística, conforme destacam Green, Dixon e Zaharlick (2005). Para essas estudiosas, ao identificar e explorar as demandas culturais, os eventos não devem se restringir apenas a determinado aspecto; ou seja, as informações obtidas devem ser utilizadas como base para as análises de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.43).

Realizar a pesquisa etnográfica dentro dessa lógica de investigação, tendo como principais sujeitos as crianças matriculadas na educação infantil de dois países distintos, exigiu extremo rigor teórico-metodológico. Assim, concordamos com Neves (2010, p.61), ao afirmar que esse tipo de pesquisa requer uma ênfase na transparência dessa lógica investigativa, uma vez que é fundamental explicitar os passos seguidos para se chegar às conclusões apresentadas. São inúmeras pessoas envolvidas na investigação, em especial, destacamos o papel das crianças em relação aos diferentes adultos (incluindo, o pesquisador) e entre elas próprias. Por si só, os estudos que se referenciam na criança pequena como informante e como sujeito na e da cultura requerem um refinado rigor teórico-metodológico. Assim – conforme enfatizado – sustentado pelas diversas teorias e por essa metodologia, com o resultado do material empírico obtido durante os procedimentos de investigação (no Brasil, de março a dezembro de 2016 e na Colômbia, de agosto a dezembro de 2017), propusemos responder a seguinte questão: como as crianças e os adultos dos dois países – em contextos institucional de educação infantil – vivenciam a dialética da regulação e da resistência?

Deste modo, essa pergunta norteou nossas análises dos eventos selecionados. Inicialmente, analisaremos os eventos relacionados à Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) e, na sequência, os eventos relacionados às duas escolas da Colômbia: Escola Maternal Paulo Freire e Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Por fim, serão estabelecidas algumas relações de semelhanças e de diferenças.

O LUGAR DAS PESSOAS E AS PESSOAS DO LUGAR: O CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em função do número de crianças e de turmas, os tempos e os espaços obedeciam a determinado padrão cultural e, mais precisamente, os usos dos espaços eram cronometrados para que todas as crianças pudessem usufruir do pequeno espaço externo e áreas de convivência comum.

Após a seleção dos eventos, optamos em transcrevê-los em unidades de mensagens, separando-as por uma barra (/), conforme orientado por Castilho e Preti (1986, p. 9-10 apud Gomes, Dias, Vargas, 2018, p.127) e utilizamos também outros sinais gráficos, como os apresentados no Quadro 5.

Para dar tratamento ao material empírico produzido na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – conforme segue – apresentamos dois mapas de eventos: no primeiro – Quadro 6 – de maneira panorâmica, localizamos os eventos considerados relevantes para a compreensão da lógica de investigação e, dentre esses, selecionamos o evento “Dedo em riste” para ser analisado com mais rigor e profundidade. Na sequência, no segundo mapa de eventos – Quadro 7 – colocamos em foco os eventos mais relevantes ocorridos no mesmo dia (09/06/2016), antes e depois do evento “Dedo em riste”. Por fim, em três sequências discursivas, intituladas de “Apenas brincou de lutinha?”, “Dedo em riste” e “O que significa esse dedo?” analisamos, à luz do referencial teórico, em *message units*, as atividades em que prevaleceram, de modo mais significativo, os eventos de regulação e de resistência.

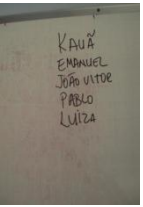


No quadro 5, apresentamos os sinais utilizados na transcrição das unidades de mensagens, com exemplos do material empírico produzido no campo de investigação:



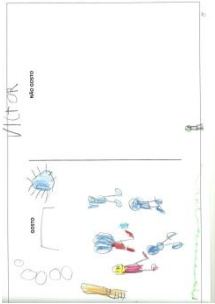
Quadro 5 - Sinais utilizados nas transcrições discursivas.



OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Unidades de mensagens	/	não/Pablo/deixa ela responder
Pausa	...	se ela mostrou... deve saber o que significa...
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para:::ou mais	:	cal:::ma... cal:::ma
Truncamento	//	
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)	mostradeira de (inaudível)
Interrogação	?	
Entonação enfática	Maiúsculas	NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	é para peidar (...)
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	

Fonte: Tabela Castilho e Preti (1986, p. 9-10 apud Gomes, Dias, Vargas, 2018, p.127)

Quadro 6 - Análise do material empírico: formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças/2016

Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e dos modos de resistência das crianças Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil)			
DATA	EVENTO	CONTEXTUALIZAÇÃO/COMENTÁRIOS	ILUSTRAÇÃO/FIGURA
08/03/2016	Impressão inicial - No segundo dia de observação no campo de pesquisa (turma de crianças de 5 anos de idade), das 22 crianças presentes, 6 permaneceram na sala, de castigo, as demais foram para o parquinho.	Início das evidências do grau de regulação a que as crianças da instituição estavam (e seriam) submetidas ao longo da produção do material empírico. (Na figura, os nomes de 5 crianças que ficaram sem parquinho. O nome da sexta criança não está no quadro).	
25/04/2016	Negociação de combinados – Após o jantar, ainda assentados no refeitório, o professor procura, sem êxito, estabelecer combinados com as crianças, antes de se dirigirem ao parquinho. As crianças não prestam atenção ao que é dito pelo docente e por isso, ficam sem o parquinho nesse dia.	A turma não se dirigiu ao parquinho, após o jantar, mas retornou à sala de referência e o tempo do parquinho é utilizado para conversar sobre as regras de convivência. (Na figura, em forma de cartaz, orientações prescritivas de como se comportar no parquinho).	
17/05/2016	Organização de fila – O professor José insiste em fazer uma fila organizada antes de se dirigirem ao refeitório e busca “ajeitar” as crianças na fila. Enquanto as primeiras, sob o olhar vigilante do docente, permanecem “arrumadas”, na fila; as últimas, já se desorganizam. Isso irrita o professor. Já fora de sala, mesmo o parquinho interditado por causa de obras, as crianças utilizaram uma tábua como trampolim e, demoradamente, brincaram sobre ela, até a chegada da diretora que as tirou da brincadeira!	Há, visivelmente, formas de resistência das crianças em permanecerem na fila do modo imposto pelo docente. Ele organiza a fila, “ajeitando” as mãos e os corpos das meninas e dos meninos. Essas posições são, imediatamente, desfeitas	
01/06/2016	Punição no refeitório – Durante o jantar, Arthur (5 anos) deixa cair comida na mesa do refeitório e tenta explicar o ocorrido ao professor José. O docente não escuta a criança e, de modo enfático, exige que o menino limpe a sujeira.	Em conversa com o pesquisador, a criança confidencia o desejo de mudar de escola. (Na figura, as crianças se alimentam e outras preferem não jantar na escola).	

01/06/2016	<p>Organizando a sala de aula – O professor insiste em pedir silêncio ao grupo de crianças que brinca umas com as outras em variados espaços da sala. Como elas não obedecem, o docente, visivelmente sem paciência, segura umas pelos braços. Ao perceber que o nervosismo não resolve a questão, ele se para algumas crianças e afirma para a turma: “hoje não vai ter parquinho”.</p>	<p>O professor tenta explicar, no quadro, o funcionamento do relógio, mas as crianças não prestam atenção e continuavam entretidas com outros afazeres. Um grupo de crianças cantava baixinho: “atirei o pau no gato...”.</p>	
09/06/2016	<p>Dedo em riste – O professor José solicita ao pesquisador para ficar na sala de referência, com 6 crianças que estariam de castigo. Maria Joaquina, de 5 anos, explica que o motivo do castigo é o fato de ter apontado o dedo do meio para a professora. As outras crianças interagem na discussão.</p>	<p>De maneira reiterada, o pesquisador indaga às crianças qual o significado do gesto feito por Maria Joaquina para a professora, contudo, as crianças desconhecem tal significado... (Na imagem, ao lado, Maria Joaquina mostra o dedo que apontou para a professora).</p>	
09/06/2016	<p>Carimbo no rosto – As crianças que jantam na escola recebem um carimbo no rosto, como prova de ter alimentado, contudo, nem todas as crianças demonstram gostar dessa ação. João (5 anos) afirma não gostar de ter o rosto carimbado e afirma preferir receber o carimbo no braço, conforme salienta em conversa com o pesquisador.</p>	<p>A maior parte das crianças não se importa em ter o rosto carimbado, no entanto, há casos de explícita negação deste ato, como o relato feito por João ao pesquisador. (Na imagem, Ana Clara mostra o carimbo recebido no rosto por ter se alimentado na escola).</p>	
17/08/2016	<p>A criança que se esvazia – Ao conversar sobre a produção de desenhos das crianças sobre “O que gosto e o que não gosta na escola”, Davi (5 anos) ao ser indagado sobre o que gosta na escola, ele diz que quando está de castigo, se esvazia e fica miúdo como demonstrado no próprio desenho.</p>	<p>O desenho desta criança apresenta características muito distintas, pois a folha entregue pelo pesquisador estava dividida em duas partes: do lado esquerdo, na parte do que gosto, Davi desenhou o sol, balões, crianças brincando de futebol... e do lado direito, um minúsculo menino que se esvazia. (Na imagem: produção de Davi sobre “o que gosta”, lado esquerdo, e o “que não gosta”, lado direito. No desenho, a criança fez um menino bem pequeno – representação de como ele próprio se sentia).</p>	

19/08/2016	Briga e castigo – As crianças estão no refeitório e há um pequeno desentendimento entre dois meninos de 5 anos (João e Kauã). Kauã chora e o professor coloca João de castigo, sem ouvir as partes.	Este castigo dura muitos minutos e a criança, assentada num banco, separada das demais que brincam no parquinho, é esquecida pelo professor. Somente quando Maria Auxiliadora lembra-o do longo tempo que João está de castigo é que o docente pede para alguém tirá-lo de lá.	
02/09/2016	Eu e o meu professor – Em duplas, converso com as crianças sobre a produção dos desenhos intitulado de “Eu e o meu professor”. Daniel e João discorrem sobre os seus desenhos. João afirma que prefere ficar sozinho na sala porque neste espaço ninguém fica falando na sua cabeça.	Na sequência desta conversa, a criança diz que quando está sozinha em sala, de castigo, fica pensando que está brincando no parquinho com os seus colegas.	
19/09/2016	Maria Joaquina recusa o jantar – As crianças jantavam por volta das 15h30 e Maria Joaquina não queria comer. O professor coloca o prato de comida na frente dessa criança e ela nem toca no alimento. Quando as demais crianças terminam de comer, ela aguarda a distração do professor e, aproveitando o movimento das outras crianças, despeja o conteúdo de seu prato no espaço reservado aos restos de alimentos.	Percebe-se neste evento, a capacidade da criança de aproveitar a oportunidade mais adequada para, no tempo exato, encontrar uma maneira de escapar do olhar vigilante do professor e descartar a comida. Assim, sem conversas, mas de modo planejado, Maria Joaquina resiste ao ordenamento do docente. <i>(No desenho: o professor José coloca as mãos de Maria Joaquina sobre a mesa e exige que ela coma).</i>	
25/10/2016	Uma sutil forma de castigo – As crianças de 5 anos brincam no parquinho, o pesquisador acompanha as idas e vindas das mesmas e ao perceber duas crianças (Soraia e Damião) assentadas, quietas, ao lado da professora vai ao encontro das mesmas. As duas crianças conversam entre si. Depois, brincam com pequenas pedrinhas, em seguida, jogam as pedrinhas no balanço, mexem com os colegas – sem sair de onde estavam. Ao aproximar e indagar o motivo de não irem brincar como as demais crianças, Damião afirma que ele e Soraia estão de castigo.	Mesmo de castigo, as crianças não deixam de brincar e interagir entre si e com as demais crianças. <i>(Na imagem, ao lado, Damião está assentado aguardando ser liberado do castigo, no entanto, não deixa de interagir com o que ocorre ao seu redor).</i>	
25/10/2016	Só não pode correr... – A regra é que no parquinho, as crianças são proibidas de correr, contudo, um grupo de três crianças em passos largos, sem correr explicitamente, apostam uma espécie diferente de “corrida”.	Ao mesmo tempo em que as crianças obedecem às regras, ao não correrem, elas, travando as pernas e enrijecendo os músculos, praticam a brincadeira desejada: apostar corrida sem correr.	

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Os eventos selecionados para a composição do Quadro 6, foram dispostos em ordem cronológica e são indicadores das formas de regulação e de resistência ocorridas e observadas ao longo do processo de investigação na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. De acordo com Green, Dixon, Zaharlick (2005, p.17), os sistemas descritivos e narrativos conjugados às ferramentas tecnológicas, representam *ossistemas abertos* que permitem serem revisitados quando necessário. Esse tipo de sistema, ao utilizar as descrições de falas ou de atividades, sempre leva em consideração o contexto observado, permitindo, dessa forma, o exame ou a análise posterior dos dados. Desta forma, registramos segmentos extensos de atividades ou de eventos em formas de narrativas para representar o desenvolvimento do fluxo das ações observados na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em vários momentos.

Ao longo do período de observação participante, de março a dezembro de 2016, inúmeros eventos foram significativos para a compreensão das formas regulatórias utilizadas pelos adultos e, claro, na contramão dessas regulações, foram acionadas, pelas crianças, inúmeras formas de resistência. Contudo, em função da inviabilidade de registrar todo o material empírico produzido, apresentaremos, nesta tese, apenas aqueles eventos consideramos mais relevantes e significativos. Esses eventos ocorreram nas seguintes datas: 08/03, 25/04, 17/05, 01/06, 09/06, 17/08, 19/08, 02/09 e 19/09 e 25/10. Em algumas datas, pela importância dos acontecimentos, optamos em registrar dois eventos no mesmo dia (09/06 e 25/10).

Cultura que orientam as escolhas do que é relevante observar e registrar. Assim, observar esses princípios etnográficos – durante alguns meses, naquela instituição – foi uma necessidade balizadora para o propósito da pesquisa que, inicialmente, consistia em investigar a presença de professores homens na educação infantil, na perspectiva de meninas e meninos. Contudo, o evento “Impressão inicial” inaugurou a minha entrada no campo, apontando desde o princípio das observações, a existência de diferentes formas de regulação instauradas na instituição. Assim, as crianças – com os nomes colocados no quadro – e que seriam, posteriormente, proibidas de irem para o parquinho, não constituíam, ainda para mim, formas perceptíveis de regulação, pois naquele momento esse não era o objeto de estudo.

Foram necessárias muitas horas de observação participante, de registros da produção do material empírico e envolvimento de outros sujeitos (orientadora, amigos, participantes do grupo de pesquisa, análises do material produzido, leituras de textos teóricos etc.) para alcançar a questão que serviria de norte para a pesquisa – colocada em destaque no fluxograma. A seguir apresentamos os eventos que selecionamos a cada dia, anunciados na página anterior.

No dia 08/03/2016, das 22 crianças presentes na turma, apesar de constarem apenas 5 nomes no quadro, ficaram na sala, sem irem para o parquinho, 6 crianças. Em entrevista concedida ao pesquisador, o professor José justifica esse tipo de regulação da seguinte maneira:

Pesquisador - Mas quando você deixa só algumas crianças sem irem para o parquinho, dá resultado?

Professor José - O que eu fiz, a partir do momento que sofre um isolamento, eles [as crianças] começam a questionar o porquê daquele isolamento. Eu jamais falo que está de castigo... não existe castigo, ele está isolado do resto da turma... aí, eu explico porque eu estou deixando. Algum motivo tem que ter... eu não posso deixar também... porque tá ficando fora da turma, está isolado da brincadeira por causa disso, disso e disso... (ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ, EM 02/09/2016).

O evento do dia 25/04/2016, “Negociação de combinados”, foi registrado no caderno de campo da seguinte maneira: “percebo o quanto o professor parece se esforçar para fazer com que as crianças lhe obedçam, no entanto, a estratégia que ele utiliza, de colocar as crianças de castigo – sem parquinho – não representa a maneira mais adequada de dialogar sobre os comportamentos – talvez esteja aí o insucesso de sua ação”. Nesse dia, após o jantar, a turma inteira retornou à sala de referência e o horário destinado às brincadeiras no parquinho foi utilizado pelo professor para uma longa conversa sobre regras de convivência, apesar de, no refeitório, já existir um cartaz com essas regras. Assim, durante a conversa, o professor observou a reação da turma, para então afirmar que não haveria atividade no parquinho. Após retornarem para a sala, apesar do silêncio, era possível perceber que nem todas as crianças prestavam atenção ao que o docente dizia – umas mexiam no próprio corpo, ou atentavam-se para algum espaço ou objeto da sala; outras, *cutucavam* colegas e assim por diante. Mesmo as crianças que olhavam para o docente pareciam não compreender o motivo de não irem para o parquinho. Lucas levantou-se, aproximou-se do professor e, com voz baixa, disse: - *"me desculpa"*! O professor voltou o olhar para essa criança, assentiu e retrucou: - *"está desculpado! Agora, volte pro seu lugar! Não adianta pedir desculpas e continuar fazendo bagunça!"*

Em “Organização de fila” – evento ocorrido em 17/05/2016 – o professor José tenta manter as crianças em fila e organizadas, antes de saírem para o jantar. À medida que passa pelas crianças, ordenando-as nos lugares na fila e ajeitando os seus corpos, elas, prontamente colocavam as mãos para trás, conforme solicitado pelo docente. Assim que o mesmo se afastava para “arrumar” as demais crianças, virando-se de costas, a posição de obediência daquelas primeiras crianças era imediatamente desfeita. Assim, a fila se desfazia e o docente ficava impaciente. O propósito de manter as crianças, em fila, quietas e arrumadas, não resulta, positivamente, aos desejos do docente. As crianças mexem umas com as outras, conversam entre si, chama o pesquisador pelo nome, movimentam-se na fila, ainda estática, em clara demonstração de resistência.

Ainda neste mesmo dia, no espaço externo, na área do parquinho (interditado por causa de obras), as crianças utilizam uma tábua como trampolim. Essa tábua servia, aos pedreiros, como rampa de acesso para retirada de entulhos. Nela, os meninos brincam por vários minutos até que a vice-diretora interrompe a brincadeira, de modo também enérgico. Deste modo, as marcas de resistência das crianças se sobressaem tanto no comportamento durante a organização da fila quanto na forma encontrada para “driblarem” a ausência de espaços para as brincadeiras. Ao utilizarem a tábua como trampolim, as crianças suprimem, momentaneamente, a ausência das brincadeiras que eram realizadas no parquinho, há tempos interditado. Nos dois eventos estão presentes também as diferentes formas de regulação: de um lado, o professor deseja fazer prevalecer a sua maneira de organização da fila e, do lado de fora da sala, no parquinho, ao exigir que a brincadeira no “trampolim” cesse, a vice-diretora exerce também modos explícitos de regulação dessas ações.

Na ação criadora das crianças de transformar em trampolim a tábua utilizada pelos operários, posta em declive para o transporte de entulhos, reside aquilo que Vigotski intitulou de atividade criadora ou combinatória. Nas palavras de Vigotski: “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2009, p.13). Deste modo, as crianças, inventivamente, ao criarem o trampolim, “driblam” a falta do espaço do parquinho (em obras) e cessam a brincadeira apenas quando são convocadas a fazê-lo.

Os dois eventos do dia 01/06/2016 são representativos das marcas da cultura posta em ação pelo grupo. O mais marcante no primeiro evento, “Punição no refeitório”, é a ausência do diálogo e da escuta. A regulação do docente é evidente e, sem direito à escuta, a criança afirma querer sair daquela escola. O professor não havia presenciado o momento em que a comida foi jogada no chão do refeitório e Artur fez menção de querer explicar. Entretanto a única exigência do docente foi a imediata limpeza do espaço. Após cumprir a exigência de limpar o espaço onde o alimento havia caído, Artur afirma para o pesquisador: “eu quero sair desta escola!”. Nesse enunciado, aparentemente recheado de revolta, está contido o desejo imediato de fuga, o que representa uma forma consistente de resistência. Ao desejar “sair da escola”, o menino deixa subentendido que há, nesse jogo de forças, numa disputa de poder em que ele representa a parte mais frágil. Assim, resta-lhe a alternativa de sair da instituição, fugir do lugar, onde ele se configura “supostamente”, como a parte mais vulnerável.

Selecionamos o evento intitulado “Dedo em riste” para ser analisado em forma de sequência discursiva, abaixo. Portanto, voltaremos a discuti-lo por meio de análises mais detalhadas.

Destacamos mais três eventos ocorridos nos dias 09/06, 17/08 e 19/08. O primeiro, “Carimbo no rosto”, é referente ao diálogo do pesquisador com uma das crianças da turma de 5 anos de idade

(Victor). O fato de a instituição ter a prática de carimbar o rosto das crianças que jantam não é do agrado de todos. Victor, por exemplo, contesta a ação de ter seu rosto carimbado. Ou seja, as crianças que jantavam recebiam o carimbo no rosto, indicativo de ter se alimentado. Assim, apesar de não haver restrição por parte de todas as crianças em serem carimbadas, Victor é incisivo ao afirmar que o carimbo poderia ser no braço e não no rosto como normalmente ocorria.

O evento “A criança que se esvazia” está vinculado a uma produção de desenhos, exclusivamente feita para a pesquisa com o objetivo de conversar com as crianças sobre o que elas gostavam e o que elas não gostavam na escola. À indagação do pesquisador sobre o que as crianças gostavam e não gostavam na instituição, Davi cita o que havia desenhado: de um lado da folha, balões, futebol com os amigos, destacando, na fala, a importância dos próprios amigos que com ele jogava futebol. Entretanto, no outro lado da folha, na parte destinada ao desenho do que não gostava na escola, o pesquisador não percebeu que Davi havia desenhado, bem pequeno, um menino em pé, bem no limite da margem inferior da folha. Ao perguntar o motivo de não ter desenhado o que ele não gostava na escola, Davi respondeu que havia desenhado sim e, apontou para o próprio desenho, disse que ele era um menino que se esvaziava quando estava de castigo.

No evento nomeado de “Briga e castigo”, há destaque para o esquecimento de Victor no castigo. Esse menino havia brigado com um colega durante o jantar e o professor José deixou-o de castigo, num canto do refeitório. O professor só se lembrou de pedir para a criança sair do castigo quando Maria Auxiliadora comunicou que Victor estava isolado, no castigo, já há algum tempo. Assim, ao reconhecer o esquecimento, o professor solicitou à própria Maria Auxiliadora que liberasse a criança do castigo, como discutimos anteriormente.

A outra produção de desenhos para a pesquisa foi nomeada de “Eu e o meu professor” (mesmo título dado ao evento). Com esse título na folha de papel A4, as crianças desenharam, livremente, as formas de ação e interação estabelecidas com o professor José. Ao conversarmos sobre esses desenhos, João destacou que preferia ficar sozinho, de castigo, em sala do que ficar escutando vozes em sua cabeça. Ele afirmou, ainda, que, sozinho, pode pensar que está brincando com os colegas, no parquinho. É relevante essa forma de resistência quando avaliamos que o pensamento também representa uma forma de escapismo e possibilita executar o exercício da imaginação – função psicológica muito importante para o desenvolvimento cultural das crianças.

O evento do dia 19/09/2016, registrado no caderno de campo, foi marcado pela negação (resistência) de Maria Joaquina (5 anos de idade) de jantar, conforme registro do caderno de campo:

Muitas crianças recusavam jantar na instituição. Essa alimentação era servida por volta das 15h30. Colados nas paredes do refeitório havia inúmeros cartazes com orientações prescritivas, como por exemplo, em relação ao desperdício de comida, contudo, recorrentemente, as crianças deixavam

restos de comida nos pratos, além de algumas crianças rejeitarem, integralmente, o jantar neste horário.

Neste dia (19/09), o cardápio era arroz, feijão e uma espécie de carne moída. No evento em análise, num primeiro plano, de modo panorâmico, são focalizadas algumas mesas, com as crianças iniciando a refeição. Na sequência, o pesquisador assentou em frente à Maria Joaquina que demonstrou não desejar conversar com ninguém (cara fechada). No entanto ela se dirigiu ao pesquisador, sem que esse houvesse falado qualquer palavra e com as mãos nas duas orelhas, afirmou que não iria comer. No momento exato em que pronunciou essas palavras, o professor José, surgiu por detrás e colocou um prato de comida na mesa, em frente a ela. Por alguma razão, o professor aparentava estar bravo com Maria Joaquina. Assim, após colocar o prato em sua frente, o docente tomou essa criança pelos dois braços, colocou-os sobre a mesa e ordenou à menina para comer. A expressão no rosto do professor José denotava seriedade e indisposição para conversas. Após ser tomada pelas mãos do professor, a expressão no rosto de Maria Joaquina alterou, passando de uma expressão fechada para sorridente. Na sequência, outra criança convocou o professor e ele saiu de perto da cena.

Maria Joaquina colocou, então, um dos pés sobre o banco em que assentava e segurou os próprios joelhos. À indagação do pesquisador sobre o que havia ocorrido para ela negar o jantar, não havia tido resposta. Quem respondeu que ela não queria comer, foi Marcos, um de seus colegas, assentado ao lado dela.

Assim, com essa negativa, Maria Joaquina não falou mais nenhuma palavra. Apenas observou os acontecimentos em seu entorno, enquanto o professor José dava assistência às demais crianças. Gradativamente, as crianças começaram a dispensar os restos de alimentos deixados nos pratos. Enquanto o professor caminha de um lado para o outro, com a atenção voltada para outros afazeres. Ele parecia não mais se lembrar da menina que não queria comer. Maria Joaquina, contudo, com o prato de comida intacto em sua frente, olhou para o professor – agora, bastante distraído com as demais crianças – tomou o prato em suas mãos – a comida estava intacta – dirigiu-se para a lata de sobras e lá despejou as sobras de seu prato. Saiu, em seguida, desaparecendo no meio das demais crianças.

Neste caso, a estratégia utilizada pela criança foi a de aguardar o momento exato para resolver a questão que lhe afligia, e assim, de modo refletido, colocou em ação um modo tácito de resistência.

Os dois últimos eventos, selecionados para a composição deste quadro panorâmico, ocorreram em 25/10/2016 e foram nomeados de “Uma sutil forma de castigo” e “Só não pode correr”. Em ambos, foi possível ratificar a existência das formas implícitas de resistência. Ou seja, ao contrário da resistência explícita – em que todos os presentes conhecem os motivos das ocorrências e dos

castigos – a resistência implícita se configura como aquela percebida apenas por quem tem o foco direcionado para a compreensão do evento. Assim, em “Uma sutil forma de castigo”, as crianças de 5 anos de idade, distraidamente, brincavam pelo espaço do parquinho. O pesquisador, em meio a esta profusão de movimentos de crianças, tentava focalizar algumas cenas que pudessem contribuir com a pesquisa. Nesse espaço aberto, o pesquisador buscava interagir com as crianças, mas não conseguia, de modo mais preciso, a atenção de nenhuma delas, por estarem envolvidas nas brincadeiras. Contudo, no alicerce que divide o espaço do parquinho com a parede da quadra da escola-polo, duas crianças, Soraia e Damião, estavam assentadas e pareciam descansar. No entanto, ao aproximar o pesquisador percebeu que essas crianças estavam de castigo.

A conversa que se seguiu entre os três sujeitos (pesquisador, Soraia e Damião) evidencia os indícios de que as crianças mesmo proibidas de brincar, no horário reservado para estarem no parquinho, buscavam formas de não se limitarem aos desejos e desígnios dos adultos. Soraia e Damião brincavam de diversas maneiras, sem precisarem sair do espaço, delimitado pela professora (nesta data, uma professora substituíu o professor José) para o cumprimento do castigo. Soraia e Damião jogavam pedrinhas no escorregador, ao lado de onde estavam, convidavam outras crianças para se aproximarem, brincavam com pequenos objetos, tocavam nas crianças que por ali circulavam... enfim, ao mesmo tempo em que cumpriam o castigo, elas “driblavam” essa forma de regulação, de maneira sutil. Deste modo, conseguiam, simultaneamente, interagir com o espaço e com os demais sujeitos e respeitar a ordem da professora. Nestas ações, estão presentes, de modo objetivo, o processo de criação e imaginação das crianças que, mesmo diante de limitações, conseguem subverter a lógica do castigo, transformando-a em brincadeiras interativas.

O evento intitulado “Só não pode correr” ocorreu no parquinho e se configurou como outra forma de regulação, conforme segue: era comum escutar um ou outro adulto se dirigir às crianças e indagar: “aqui, pode correr?”. Esse tipo de restrição colocava em evidência os cerceamentos de algo quase impossível de não acontecer no espaço destinado às brincadeiras das crianças. Contudo, apesar da proibição, no evento selecionado, é possível observar alguns meninos numa brincadeira que exigia movimentos rápidos (corridos). No entanto, como não podiam correr no espaço, esses meninos, travavam as pernas, endureciam os músculos, fazendo movimentos rápidos, sem flexibilizar totalmente os joelhos, dando assim, mostras incisivas de resistência também às rígidas regras de como se portar no parquinho.

Na sequência, no Quadro 7 apresentamos o mapa de eventos e subeventos ocorridos no dia 09 de junho de 2016, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Nesse dia, focalizamos os eventos mais significativos ocorridos nas duas turmas investigadas. No evento “Dedo em riste”, destacamos a conversa entre o pesquisador e as crianças sobre as formas de regulação e resistência:

Quadro 7 - Mapa de eventos das atividades realizadas nas duas turmas investigadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – dia 09/06/2016

TURMA	INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	EVENTOS	INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	SUBEVENTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO E COMENTÁRIOS
Turma das crianças de 4 anos de idade	00:01 – 15:15	Entrada na sala e atividades com massinhas	05:03 – 08:07 (03:04)	O pesquisador conversa com o grupo de crianças	Em seus devidos lugares – assentadas em grupos de 4 – as crianças brincam com massinha, com pouca intervenção do professor José. Enquanto manipulam as massinhas, elas dizem para o pesquisador que brincam de “mamãe-filhinha”. Após essa brincadeira, o professor recolhe a massinha e organiza a fila para a ida ao parquinho.
			12:07 – 15:15 (03:08)	Organização da fila para ida ao parquinho	
	15:15 – 35:46	Atividade livre, no parquinho	16:20 – 18:30 (02:10)	O professor José tenta organizar as crianças e fazê-las assentar nos bancos do teatro de arena.	O professor José organiza a turma no pequeno teatro de arena, mas não faz nenhuma intervenção, assim, as crianças se espalham novamente e conversam, em pequenos grupos, sobre as pipas que enxergam no céu. Algumas meninas que permanecem assentadas no teatro de arena, também conversam entre si. O pesquisador fala com o professor sobre o quanto as crianças gostam de papagaios. Thiago é colocado de castigo. Cinco meninos, como se portassem armas, apontam o dedo para o pesquisador que pergunta o que eles estavam fazendo. Não há resposta, contudo, ao perguntar se pode atirar nas pessoas, um deles responde que não. As crianças correm por toda a extensão do parquinho e alguns meninos brincam com pequenos carrinhos.
			18:31-22:35 (04:04)	As crianças apontam para os papagaios/pipas, no céu (se encantam com isso).	
			33:33 – 33:55 (0:22)	Um grupo de 5 meninos, simulando atirar, aponta os dedos em forma de arma e fingem atirar no pesquisador.	
			22:35 – 35:46 (13:11)	Brincadeiras livres no parquinho	
	Turma das crianças de 5 anos de idade	00:01 - 37:10	Mudança de turma e atividades diversas em sala, no refeitório e no parquinho	00:01 – 10:05	Após o término do horário, eu e o professor José seguimos para a turma de crianças de 5 ano. Após os cumprimentos, o professor passa álcool em gel nas mãos das crianças, organiza a fila e seguimos, todos, para o refeitório...
10:05 – 25:10 (15:05)				As crianças jantam uma sopa de fubá com pequenos pedaços de carne de frango. Maria Joaquina se recusa comer... o pesquisador e alguns colegas da menina insistem para que ela comesse. Tainá pede para ver o que o pesquisador está filmando.	Enquanto as crianças comem, interagem umas com as outras. Falam de primos, de comida e de outras questões do cotidiano. A filmagem passa das crianças para a cozinha, e há um pequeno diálogo do pesquisador com as cozinheiras. Ao finalizarem o jantar, as crianças recebem um carimbo no rosto. No retorno para a sala de referência, elas gritam a palavra “Parquinho! Parquinho! Parquinho!”.

Turma das crianças de 5 anos de idade			30:07 – 37:10 (07:03)	Na sala, o professor José solicita que o pesquisador fique com as crianças que estão com o nome escrito no “cantinho da bagunça” e que ficarão de castigo. Paulo chora e insiste em ir para o parquinho. Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão, cuida dele que está afastado das demais crianças.	Como sempre ocorre, o professor José solicita para o pesquisador, juntamente com Maria Auxiliadora fiquem, em sala, com as crianças que têm o nome escrito no quadro. Não há nenhuma atividade a ser desenvolvida com as crianças a não ser “olhá-las”. Pergunto à Fernanda porque ficou de castigo, se o nome dela não estava no quadro. Lucas responde, de modo incompreensível. Prosseguimos a conversa.
	37:10 – 40:05 (02:55)	Conversa com as crianças que ficaram de castigo	37:10 – 40:05 (02:55)	Dedo em riste: Durante a conversa com o pesquisador sobre o castigo, as crianças tentam explicar o significado do gesto feito por Maria Joaquina que apontou o dedo médio para a professora e, por isso, teve o nome escrito no quadro para ficar de castigo, sem poder ir para o parquinho.	O pesquisador conversa com 6 crianças que ficaram de castigo, na sala de referência. Essa conversa é em torno do castigo. Maria Joaquina e outros meninos explicam o porquê de ter os nomes escritos no quadro. Dentre outros motivos, as crianças explicam para o pesquisador qual a compreensão que possuem sobre o gesto de apontar o dedo médio.
	40:05 – 60:01 (19:56)	Brincadeiras das crianças, conversa com Maria Auxiliadora e retorno para a sala	45:00 – 55:23 (05:23)	Ao serem liberadas do castigo, as crianças cantam, brincam e se divertem no parquinho	Enquanto as crianças brincam no balanço, cantam uma música sobre o parque Guanabara (na Pampulha): “Guanabara, o parque da família...”. Observando o risco iminente de se machucarem, o pesquisador chama-lhes a atenção. Lucas sai do balanço e cai. O pesquisador indaga de Fernanda por que ela havia ficado de castigo, mas é um grupo de crianças que responde. O professor José orienta a brincadeira no balanço. A brincadeira continua.
			55:01 – 60:01 (05:00)	Conversa com Maria Auxiliadora	Durante as brincadeiras das crianças, Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão, como uma das fundadoras da creche, depois transformada em UMEI, relata como foi o processo de constituição da instituição.
			60:01 – 62:30 (02:29)	Retorno à sala de referência e troca de professor.	Ao retornarmos para a sala, as crianças são entregues à professora referência (Amanda).

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Os eventos apresentados no Quadro 7 contribuem para a compreensão da rotina, da cultura de espaços e sujeitos presentes em uma instituição de educação infantil. Em muitos momentos, como pode ser observado, os ajustamentos primários funcionam de maneira normativa e não há registros explícitos de formas regulatórias ou de resistência. Tanto os adultos como as crianças se apresentam cooperativamente como exigido pela instituição e são, dessa maneira, considerados como *participantes normais*, conforme apontado por (GOFFMAN, [1961] 2005).

Deste modo, não é objetivo descrever cada etapa dos eventos do quadro, mas buscar compreender, nos sucessivos acontecimentos, aquilo que engendra as formas de regulação e de resistência. Assim, mais do que a descrição minuciosa de tudo que observamos, o propósito é o de apresentar, em forma de sequência discursiva, alguns desses eventos, buscando dialogar com os fundamentos etnográficos que possibilitam tornar visíveis o que é tido como microscópico e holístico. Dito de outra maneira, o nosso objetivo é também o de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo para explicitar que as interações entre os diferentes sujeitos são marcadas por encontros entre o local e o global (NEVES, 2010, p.50 apud STREET, 2003). Em outros termos, conforme salienta Geertz (2008, P.4), as teias de significação são tecidas pelo próprio sujeito e são representativas da cultura que buscamos interpretar e cada ação microscópica se torna relevante para a compreensão desta mesma cultura.

De modo recorrente, o pesquisador era convidado a ficar na sala de referência “olhando” as crianças que permaneceriam de castigo enquanto o professor José conduzia as demais ao parquinho (ou vice-versa). No dia 09/06/2016, não foi diferente: apesar de constar no quadro da sala, no cantinho intitulado “da bagunça”, apenas o nome de cinco crianças, o professor havia deixado 6 crianças de castigo. A inexistência de atividade específica, com orientação do professor para ser aplicada às crianças durante esse “tempo do castigo” permitiu ao pesquisador conversar com elas sobre o próprio castigo e a inclusão de nomes no “cantinho da bagunça”. Assim, o pesquisador solicitou-lhes para se assentarem em grupo para conversarem sobre essas questões. Apenas Paulo – a criança com a síndrome de Asperger – ficou sob os cuidados de Maria Auxiliadora e fora do pequeno grupo de discussão. No Quadro 8, denominado de “apenas brincou de lutinha?”, temos a seguinte sequência discursiva, em que consta o teor dessa conversação:

Quadro 8 - Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha?

TEMPO	LINHA	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
00:00 a 00:48	01	<i>Pesquisador:</i> ô, gente:::	O pesquisador assentado na frente das crianças, olha para o grupo e inicia a conversa. Paulo está sob os cuidados de Maria Auxiliadora...
	02	vamo conversar aqui o seguinte...	
	03	ô Miguel... o quê que você fez?	
	04	o que você fez que seu nome foi lá pro quadro?	
	05	<i>Miguel:</i> ah...ah... eu tava fazendo gracinha	Miguel brinca com as mãos, fixando o olhar nelas.
	06	<i>Pesquisador:</i> que tipo de gracinha Miguel? Sem...	O pesquisador é interrompido por Kaique...
	07	<i>Kaique:</i> ele tava... ele tava...	
	08	<i>Pesquisador:</i> deixa ele contar... Kaique	
	09	deixa o Miguel contar...	
	10	<i>Miguel:</i> eu tava ficando debaixo da me::sa	
	11	<i>Pesquisador:</i> mais o quê?	
	12	<i>Miguel:</i> baten::do...	
	13	<i>Pesquisador:</i> batendo em quem?	
	14	<i>Miguel:</i> (não responde)	
	15	<i>Kaique:</i> (inaudível)	
	16	<i>Pesquisador:</i> deixa ele...	
	17	em quem você...	
	18	<i>Miguel:</i> eu e ele tava brincando de lutinha com o...	Miguel aponta para Carlos – outro menino que estava sentado à sua frente
	19	<i>Kaique:</i> Carlos	
	20	<i>Pesquisador:</i> então... Carlos... e você... o que mais você fez/pro seu nome tá ali?	O pesquisador aponta o dedo para o quadro
	21	Carlos: foi só isso...	Carlos faz gesto com as duas mãos e após a pergunta do pesquisador ele balança a cabeça afirmativamente

Fonte: Elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Antes dessa sequência discursiva, com duração de 48 segundos, é possível depreender que a maneira encontrada para “corrigir” algumas crianças pelas ações desencadeadas no interior da sala de referência era deixando-as sem irem para o parquinho com os colegas de turma. Neste caso, a relação entre a regulação e a resistência está contida na seguinte ocorrência: as crianças que não se comportam, em conformidade com as regras institucionais e que apresenta resistência em relação ao que dela se espera e exige, ficarão sem participar das atividades que são desenvolvidas no parquinho. Neste dia, as crianças ficaram com o pesquisador e com Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão.

Ao iniciar a conversa com as crianças, o pesquisador/primeiro autor procura saber, primeiramente, o motivo pelo qual os seus nomes figuravam no quadro, no entanto, à época da ocorrência desse evento, o primeiro autor já sabia da existência do “cantinho da bagunça” – onde

figuravam os nomes das crianças que, supostamente, não mereciam ir com os colegas para o parquinho. No entanto, a tática foi evitar a palavra “castigo”, iniciar um diálogo como se o pesquisador desconhecesse as razões que motivavam a escrita dos nomes das crianças no quadro e, conseqüentemente, o castigo. Desta forma, o pesquisador direcionou a questão para algo concreto, explícito, à vista de todos – pois estava escrito no quadro os nomes das crianças – e do qual as crianças saberiam discorrer, de modo assertivo.

Assim, Miguel, mesmo sem olhar de frente para o pesquisador ou para os colegas – pois brincava com as próprias mãos – afirmou que estava fazendo *gracinha*. A palavra *gracinha* no dicionário virtual do português, é um substantivo feminino que indica *gracejo ou piada; comportamento, dito ou gesto repleto de graça ou que causa riso, geralmente observado em criança*. Por possuir a mesma compreensão apresentada pelo dicionário, o pesquisador desejou saber de Miguel que tipo de *gracinha*, já que essa prática é bastante recorrente entre as crianças.

Ao intervir na conversação, Kaíque é impedido de prosseguir com sua fala, uma vez que o diálogo era entre o primeiro autor e Miguel. Ou seja, pela maneira como Kaíque é impedido de continuar a sua intervenção, há, aqui, de modo explícito, uma forma de regulação do comportamento da criança. Assim, Miguel – que ainda continuava sem olhar diretamente para as pessoas presentes – de modo gradativo, afirmou que estava debaixo da mesa e, na sequência, acrescentou que estava batendo em Carlos, para quem ele apontou o dedo.

Assim, nesta mesma sequência de falas, a narrativa apresentada por Miguel, em escala gradativa, ganha outro significado, quando ele afirma estar “brincando de lutinha”. Interessante nesse enunciado é o emprego do verbo brincar no gerúndio. Como processo verbal não finalizado (em andamento), a palavra “brincando”, pronunciada pelo menino, está carregada daquilo que é essencial para as crianças: a contínua brincadeira. Para Miguel a *gracinha* – no diminutivo – representava uma forma constituinte de brincadeira. Ele não lutava com o colega, mas *brincava delutinha* – esse outro substantivo também no diminutivo.

Ainda que não premeditado, ao mudar de interlocutor e indagar de outro menino o que *mais* ele havia feito além de “brincar de lutinha” com Miguel, o pesquisador utiliza o advérbio de intensidade (*mais*) – fornecendo indícios de não ser apenas a brincadeira de lutinha a causa de o nome de Carlos estar no quadro, culminando em castigo. A palavra *mais* colocada na pergunta induz outro tipo de resposta, contudo, Carlos balança a cabeça e confirma: “foi só isso”.

Miguel afirmou que brincar de lutinha é um tipo de “gracinha” e Carlos ao ser questionado sobre o que *mais* ele havia feito, de modo direto, diz que “foi só isso!”. Os dois meninos, ainda que não explicitem, parecem nos dizer que ficaram de castigo por um motivo irrelevante, contudo, não apenas os dois nomes estavam no quadro, no “cantinho da bagunça”, mas os nomes de outras crianças.

Como no evento “Dedo em riste”, descrito abaixo, em que Maria Joaquina, diferentemente de Carlos e Miguel, faz um gesto supostamente “indecente” para a professora, como podemos ver na sequência discursiva do Quadro 9:

Quadro 9 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Dedo em riste”

TEMPO	LINHA	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
00:48 a 01:41	22	<i>Pesquisador</i> : só brincou de lutinha? / e pode brincar de lutinha/na sala de aula?	Com essa pergunta, o pesquisador também exercer a ação reguladora (por já saber a resposta)
	23	<i>Carlos</i> : (inaudível)... e Kaique	
	24	<i>Pesquisador</i> : então... ali ô... Kaique...Carlos e Miguel...	O pesquisador aponta os nomes escritos no “cantinho da bagunça”, colocados no quadro.
	25	<i>Carlos</i> : e Maria Joaquina... e Maria Joaquina	Maria Joaquina aparenta estar tímida
	26	<i>Pesquisador</i> : cal:::ma... cal:::ma...	
	27	e porque tavam brincando de lutinha...	Ninguém responde e o pesquisador muda de interlocutor...
	28	e Maria Joaquina/o quê que você tava fazendo?	Kaique levanta o dedo do meio (sem comentários)
	29	<i>Maria Joaquina</i> :(inaudível)	Maria Joaquina coloca a mão sobre a boca
	30	<i>Pesquisador</i> : fazendo O QUÊ?	
	31	<i>Maria Joaquina</i> : apontando o dedo...	
	32	<i>Pesquisador</i> : qual dedo... me mostra aí/esse dedo/	O pesquisador mostra o dedo indicador...
	33	<i>Maria Joaquina</i> : o do meio	
	34	<i>Kaique</i> : esse daqui/ô...	Kaique aponta o dedo do meio
	35	<i>Pesquisador</i> : ai... gente...	
	36	o que significa isso... Maria Joaquina?	
	37	<i>Maria Joaquina</i> : ... para sô...	Ao dizer <i>para sô</i> , Maria Joaquina bate a mão no rosto de Kaique. O pesquisador ignora a agressão
	38	<i>Pesquisador</i> : o que significa esse dedo?	E continua insistindo com a mesma pergunta.
	39	é o dedo do meio assim/ô?	O pesquisador aponta o dedo anelar
	40	<i>Maria Joaquina</i> : esse/ô... (...)	Maria Joaquina mostra o dedo do meio e ri
	41	<i>Pesquisador</i> : ah... meu deus...	Pesquisador aponta o dedo anelar
	42	e o que significa esse dedo?	
43	<i>Todos</i> (incompreensível)	Todos falam ao mesmo tempo e, no tumulto, o pesquisador não consegue entender. Na confusão, Paulo – a criança com síndrome de Asperger – aproxima-se do grupo querendo participar...	
44	<i>Criança</i> : PARA... PAULO	Confusão na sala... não consegui distinguir quem falou	
45	<i>Pesquisador</i> : ô Paulo	Paulo começa a espernear e gritar	
46	agora nós estamos numa atividade/aqui/séria...Paulo	Maria Auxiliadora faz uma tentativa de conter/regular o comportamento de Paulo.	
47	NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ...		
48	<i>Paulo</i> : (inaudível)		
49	<i>Pesquisador</i> : ein... Maria Joaquina		
50	e por que você mostrou esse dedo?		
51	<i>Maria Joaquina</i> : (num sei não...eu tava brincando...)		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Com pouco mais de 1 minuto, essa sequência discursiva enfatiza a relação entre o sentido e o significado que o gesto feito por Maria Joaquina representa para as crianças. Ainda que esteja indagando, na pergunta feita pelo pesquisador (pode brincar de lutinha na sala de aula?) há uma espécie de regulação antecipada. É sabido que, comumente, o espaço das salas (seja da educação infantil ou dos demais níveis de educação), nem sempre é concebido para esse propósito. No caso da educação infantil, dependendo do propósito pedagógico, pode até se constituir o melhor espaço para determinadas brincadeiras. No entanto, pela forma como a indagação é feita, hipoteticamente, uma resposta já estava subentendida na pergunta do pesquisador. Certamente, por este motivo, há ausência de respostas das crianças, pois, naquela sala havia até um cantinho da bagunça, no quadro, onde eram inscritos os nomes das crianças que operacionavam com os ajustamentos secundários. A ausência de resposta das crianças faz com que o pesquisador mudasse a pergunta (linha 27): “e por que tavam brincando de lutinha?”. Essa pergunta também não tem resposta.

Como Kaíque havia se referido, por duas vezes, à Maria Joaquina, o pesquisador dirige a ela a próxima pergunta. Aparentando timidez, a menina respondeu de modo inaudível, pois colocou a mão sobre a boca, para, na sequência afirmar que estava apontando o dedo. O ato de apontar o dedo é algo bastante natural em nossa cultura. O gesto de apontar serve para comunicar e produzir significações, tanto quanto a fala. Neste sentido, o próprio pesquisador apontou o dedo indicador, indagando se era esse o dedo que a menina havia apontado para a professora. Com a negativa de Maria Joaquina ao afirmar ter sido o dedo do meio, Kaíque, realizou o mesmo gesto da colega e apontou também o seu dedo, o pesquisador demonstrou surpresa, mas continuou buscando compreender que sentido o gesto representava para aquelas crianças.

No ato de representar o mesmo gesto com o dedo do meio, Kaíque recebeu um tapa no rosto, desferido por Maria Joaquina, que pediu, de modo imperativo que ele parasse. Cabe ressaltar que a ação violenta de bater em Kaíque não foi colocada em evidência no momento da conversa, contudo, essa ação revela um modo de regulação da menina que, ao bater em Kaíque, desejou calar a sua voz. Por estarem tratando da violência simbólica, não houve por parte do pesquisador – que conduzia a conversa – qualquer alusão à violência física/reguladora cometida contra Kaíque. Ao contrário, para não haver quebra na sequência da conversa, o pesquisador insiste na pergunta sobre o sentido do gesto. Só então, Maria Joaquina mostrou o dedo do meio e riu de seu próprio gesto. De novo, o pesquisador apresenta surpresa, dizendo: “ah, meu deus!” (linha 41).

Em meio a um pequeno tumulto, Paulo – que até então estava sob os cuidados de Maria Auxiliadora – se levantou de onde estava – apartado das demais crianças – e se aproximou do grupo. Uma das crianças pediu para ele parar (certamente, estava fazendo algo que desagradava, mas não foi possível visualizar na gravação do vídeo). Também o pesquisador solicitou a Paulo para “ajudar”,

pois estava em curso uma atividade séria. Ao analisar a fala do pesquisador, podemos depreender possíveis equívocos. Na sala, ocorria, supostamente, atividades sérias e menos sérias e que, naquele instante, ocorria uma atividade séria que não poderia ser interrompida por uma criança que estava, até então, afastada de seus pares e alijada do processo em andamento com o coletivo.

Ao dizer de modo incisivo: NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ (linha 47), alguns modos de regulação são colocados em evidência no discurso do pesquisador. O tom (mais alto) com que as palavras são pronunciadas coloca em foco o primeiro tipo de regulação e o segundo é a própria negação contida na frase. Ou seja, numa instituição em que as ações regulatórias são postas em funcionamento, é preciso nos perguntar se há um modo preciso e específico para que, na cultura daquele espaço, os ajustamentos primários pudessem funcionar.

Assim como na sequência discursiva anterior, intitulada de “Apenas brincou de lutinha” (Quadro 8), nesta outra sequência “Dedo em riste” (Quadro 9), o verbo BRINCAR funciona apenas de modo denotativo, pois em sentido conotativo, ele passaria a significar, nos dois contextos, modos explícitos de interdição e regulação. No entanto, para as crianças, o brincar representa um modo implícito de resistência, pois a ação de brincar é recheada de simbolismo e de possibilidades para criar e imaginar – naquele contexto, essa ação foi regulada pelos adultos: tanto pela professora quanto pelo pesquisador.

Por fim, o mesmo verbo (brincar) é a justificativa utilizada por Maria Joaquina para dizer que desconhecia o sentido do gesto que ela própria havia feito para a professora. Assim, sob a insistência do pesquisador, a menina respondeu: “eu num sei...estava só brincando!” (linha 51). Pela insistência do pesquisador, outras crianças entraram na conversa e buscaram explicar, da forma que conseguiam, qual o sentido do gesto, conforme é possível perceber no Quadro 10, nomeado de “O que significa esse dedo?”

Quadro 10 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças - “O que significa esse dedo?”

Tempo	Linha	Unidade de Mensagem	Contextualização
01:40 a 02:55	52	<i>Pesquisador:</i> eu quero que você me fala... Maria Joaquina/o que significa esse dedo	
	53	<i>Pesquisador:</i> Ô/ PAULO/ NÃO ESTOU COM GRACINHA COM VOCÊ.../fica quietinho/daqui a pouquinho...vou te perguntar também.../ein...Maria Joaquina... o que significa esse DEDO?	Paulo fica agitado e faz gracejo para as demais crianças. O pesquisador chama-lhe a atenção
	54	<i>Maria Joaquina:</i> (...)	Maria Joaquina continua calada e olhando para os meninos
	55	<i>Pesquisador:</i> é esse dedo que tava mostrando?	O pesquisador mostra o polegar...
	56	<i>Crianças:</i> NÃ:::O...	
		<i>Pesquisador:</i> é esse? mas vamos deixar ela mostrar.../que dedo que é? / ELA VAI ME FALAR... ela vai me mostrar.../se ela mostrou...deve saber o que significa.../ o que significa esse dedo?	O pesquisador mostra o mindinho
	57	<i>Crianças:</i> (...)	Ninguém fala nada.
	58	<i>Pesquisador:</i> senta aqui Paulo... comigo...	Paulo continua movimentando pelo espaço
	59	<i>Maria Joaquina:</i> mostradeira de (inaudível)...	
	60	<i>Pesquisador:</i> mas o quê significa?	
	61	<i>Maria Joaquina:</i> mostradeira de (inaudível)...	
	62	<i>Paulo:</i> é para peiDAR..	As crianças riem da resposta de Paulo... Maria Joaquina gargalha
	63	<i>Pesquisador:</i> não/Paulo...deixa ela responder...	
	64	num faz gracinha aqui não...tá?	
	65	fica quietinho...	
	66	alguém sabe o que significa esse dedo?	
	67	<i>Paulo:</i> é para peidar (...)	Paulo repete a mesma frase. As crianças riem
	68	<i>Alice:</i> ô/professor... eu num sei o que significa esse dedo...	
	69	<i>Pesquisador:</i> então/Maria... Maria... Alice...	
	70	<i>Maria Auxiliadora:</i> Alice...	Maria Auxiliadora ajuda o pesquisador a recordar o nome de Alice
71	<i>Paulo:</i> o dedo é para PEIDAR... o dedo é para PEIDAR...		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Essa sequência discursiva, com 1 minuto e 15 segundos, inicia com o pesquisador insistindo com Maria Joaquina para dizer o significado do gesto, contudo, Paulo – criança com síndrome de Asperger – aproximou mais do grupo, procurando chamar a atenção ao fazer alguns gracejos. Assim, Paulo interrompe, rompe a sequência e, ao provocar a ruptura, aciona um mecanismo de regulação, provocando o pesquisador de forma que esse reaja da maneira como os demais adultos da instituição. Essa reação do pesquisador é, ao mesmo tempo, uma resistência à provocação de Paulo e uma forma regulatória em relação ao próprio Paulo.

Ao fazer “gracinhas”, Paulo chama a atenção do pesquisador e do grupo de crianças. Para aquietá-lo, numa explícita forma de regulação, o pesquisador afirma que irá interagir com ele, no entanto, imediatamente, volta a interrogar Maria Joaquina. Esse “gracejo” de Paulo é suficientemente forte para que chamasse a atenção do grupo. Naquele momento, a forma encontrada por Paulo para se inserir na conversa era “fazendo gracinha”. Como já discutido anteriormente, Paulo finalizava as tarefas antes de todas as demais crianças e demandava dos docentes outras atividades. Do contrário, ele iniciava um ritual de movimentar-se pelo ambiente. Ou seja, esse comportamento de Paulo apresenta dimensões dialética na forma de interagir, rotineiramente, em sala de aula e com o pesquisador, nesse evento intitulado de “o que significa esse dedo?”.

Assim como presenciado em inúmeros momentos no processo de observação, a ação do pesquisador, tal qual registrado na pesquisa etnográfica, assemelha-se a ação dos demais adultos que interagem com esse menino. O pesquisador ao afirmar, de modo enfático: “Ô/ PAULO/ NÃO ESTOU COM GRACINHA COM VOCÊ!” (linha 53), pratica a mesma ação como qualquer outro adulto da instituição, acionando, desta maneira, o mecanismo de regulação. E como os demais adultos daquele grupo, ele também buscou tornar o ajustamento primário uma regra no grupo de discussão. Por isso, solicita a Paulo para ficar quietinho (linha 53) e assim, na tentativa de regular a ação do menino, afirma que “...daqui a pouquinho/ vou te perguntar também” (linha 53). O que não acontece, pois no plano do discurso, ele está apenas acionando as formas verbais de regulação e de controle, com o único objetivo de conter as formas de resistência corporais da criança.

Abro um parêntese para discutir essa relação do pesquisador com os sujeitos desta instituição. Ao analisar esses eventos, longe do campo de pesquisa, considerando as particularidades contidas no material empírico, coloco-me em terceira pessoa, como se estivesse fora de mim. Para Bakhtin (2003, p.21), em qualquer situação de proximidade que o outro esteja em relação a mim, “sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]”, desta maneira, somente ao desenvolver os procedimentos de análises é que percebi como as minhas ações passaram a ser regidas de acordo com as relações que ocorriam no espaço institucional. Ao contrário do que afirma Bakhtin (2003), ainda que sejamos a mesma pessoa, é como se fôssemos duas e as diferenças persistem e somente são percebidas no momento de refinamento das análises. Para Bakhtin (2003),

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2003, p.21, grifos nossos).

Para o pesquisador, o foco estava em compreender, sob a perspectiva de Maria Joaquina, o sentido do dedo em riste apontado para a professora. Nenhuma outra leitura, naquele contexto, tempo e espaço foi passível de ser feita e assim, reiteradamente, ele interroga a menina com a mesma pergunta: “o que este gesto significa para você?”. Como já enunciado, nós, adultos, sabemos que neste gesto simbólico há uma significação erótica. O próprio pesquisador mostra outros dedos e não mostra o dedo médio (esse é o dedo que para a cultura simboliza o sexo anal). No entanto, as crianças demonstraram desconhecer o sentido cultural atribuído ao gesto. Por sua vez, Maria Joaquina respondeu, por duas vezes, algo inaudível (linhas 59 e 61) e Paulo, ainda “gracejando” afirmou que o dedo em riste é para peidar (linha 69). As crianças todas riem e Maria Joaquina – diferentemente das outras crianças – não apenas ri, mas emite boas e altas gargalhadas.

Ao entrar na discussão que estava sendo feita pelo coletivo, Paulo emite o seu entendimento sobre a questão. Ou seja, por mais que parecesse distante daquela conversa, ele estava atento ao diálogo. Ao anunciar, pela primeira vez, a sua participação na discussão e emitir a sua opinião, de imediato, o pesquisador pede para ele ficar “quietinho” e não fazer “bagunça/ aqui/ não”. Como percebido, a palavra gracinha foi pronunciada algumas vezes nestas sequências discursivas: uma única vez por uma criança (Miguel) e as demais vezes pelo pesquisador que a utilizou com o intuito de regular as ações das crianças. Neste contexto, essa palavra demarca uma forma de interdição e destoa de seu sentido denotativo.

Ao perceber que todos os colegas riam, Paulo repetiu a mesma expressão por mais duas vezes, com pequena modificação: “o dedo é para peidar... o dedo é para peidar” (linha 62). Maria Joaquina, certamente sentindo-se contemplada pela frase dita por Paulo, emite gargalhadas, rindo, talvez, de todo aquele contexto. Logo na sequência, as crianças são convidadas pelo professor a irem para o parquinho, finalizando, dessa maneira, o castigo e a interlocução com o pesquisador.

Cabe ressaltar o sentido que esse gesto do dedo em riste representa para a nossa cultura. Nós, adultos, conseguimos compreender que se trata de um gesto que, por analogia, está associado a dois órgãos sexuais distintos: o pênis e o ânus. Ou seja, trata-se de um gesto indicativo de sexo anal. É impossível afirmar com exatidão qual o sentido da fala de Paulo, pois, na pressa e euforia de irem para o parquinho, era impertinente perguntar-lhe o que ele queria dizer com “o dedo é pra peidar”, contudo, por essa inexatidão, as nossas inferências se sustentam nas observações realizadas ao longo da pesquisa.

Como apontamos anteriormente, no laudo médico de Paulo constava o diagnóstico da Síndrome de Asperger (conforme registro na nota de rodapé nº 52) e, observamos que ele sempre era o primeiro a finalizar as atividades em sala. Em seguida, sem paciência para aguardar as outras crianças terminarem, ele exigia outras atividades. Caso não houvesse, caminhava pela sala, mexia

com os colegas, jogava objetos no chão, dentre outras ações, até que um adulto tomasse providência (tirando-o de sala, contendo-o fisicamente ou exigindo que se sentasse em sua cadeira).



No evento acima, não podemos desconsiderar a insistência do pesquisador para entender o sentido atribuído por meninas e meninos ao gesto feito por Maria Joaquina. Uma das possibilidades de interpretação desse enunciado “o dedo é pra peidar” pode associar-se à impaciência de Paulo num contexto em que o pesquisador reitera por diversas vezes a mesma pergunta. Assim como ocorria em sala, certamente a sua impaciência levou-o a responder dessa maneira. Ou, em outra perspectiva, ao considerarmos o ânus como um dos órgãos associados ao gesto feito por Maria Joaquina, por analogia e por compreender que a flatulência ocorre por meio desse órgão (ânus), mesmo desconhecendo o sentido cultural que o gesto possui para nós, adultos, Paulo pode apenas tê-lo associado à forma com que emitimos flatos e dito, então, que o gesto é para peidar.

Os eventos acima ilustram pequenas vivências do cotidiano da Escola Bartolomeu Campos de Queirós e as interações entre os diferentes sujeitos, pinçadas do vasto material produzido nessa instituição (no período de março a dezembro de 2016). Esses eventos dão mostras das ocorrências de alguns tipos de regulação, seja por parte dos profissionais da escola, seja por parte do próprio pesquisador, demonstrando, também, as ações de resistência das crianças.

A seguir, apresentaremos análises dos eventos do segundo campo de pesquisa nas duas escolas colombianas. Iniciaremos apresentando no Quadro 11 uma descrição panorâmica das formas de regulação na Escola Paulo Freire:

Quadro 11 - Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças - Escola Maternal Paulo Freire Colômbia

Data	Evento	Contextualização/Comentários	Ilustração/figura
13/09/2017	<p>“Yo quiero bailar” - Na turma da professora Andreia (turma dos independentes) após as apresentações, pelos nomes, de todos os presentes (com música e as crianças respondendo alegremente que estavam bem naquela manhã), inicia-se, na sala ao lado, uma canção acompanhada por vários instrumentos de percussão e com esse barulho, a professora não conseguia ser ouvida. Manu, em seu vestido rosa, solto, floral, levantou-se e começou a bailar ao som da música que vinha do lado de fora. A professora Andreia solicita-lhe para retornar ao seu lugar, Manu afirma: “yo quiero bailar”, resiste ao pedido da professora e apesar da cara de quem não gostou, assenta-se em seu lugar.</p>	<p>Sob o som que vinha da sala ao lado, Manu olha para os lados e começa a dançar. Inicialmente, responde negativamente ao pedido de assentar-se em seu lugar, feito pela professora. Entretanto, ainda dançando e mesmo notadamente contrariada, a menina volta para o lugar de onde havia se levantado.</p>	
20/09/2017	<p>“Filomena” - Eurípedes, o professor de música, em uma roda com adultos e crianças realiza uma dinâmica de apresentação dos presentes e em seguida convida a sua guitarra Filomena para fazer parte do grupo. Contudo, o menino César Velasquez, infringindo as regras de não tocar no instrumento, leva as mãos e toca-o, desencadeando, regulações e dissimulações por parte dos docentes e argumentos de resistência por parte da criança.</p>	<p>Ao personificar a guitarra, dando-lhe tratamento humano, o professor pede para César Velasquez perguntar se Filomena gostaria de ser tocada pelo menino. Assim, contrariando a expectativa do professor, César Velasquez diz que sim.</p> <p><i>(Na imagem: o professor Eurípedes conversa com as crianças, com atenção especial para César Velasquez – que coloca em xeque as palavras do músico).</i></p>	
18/10/2017	<p>“Lanchera Mágica” Neste dia, as duas turmas (conversadores e independentes) participaram de uma atividade com um profissional da área de nutrição. A proposta era, após assistirem um filme, conversarem sobre o que é alimentação saudável e não saudável, em especial, em relação ao que se coloca na merendeira para comer na escola. Após conversarem sobre o assunto, o nutricionista realiza o seguinte experimento: numa frigideira queima um pouco de <i>chipse</i> conversa sobre o malefício daquele alimento. Assim, ao falar dos alimentos saudáveis indaga a Nicolás sobre o que era, para ele, um alimento não saudável, a criança aponta o <i>chips</i> queimado na frigideira. Ao indagar o que era um alimento saudável – ao contrário do que se esperava – a criança diz que o chips que ainda estava na embalagem (sem queimar). César afirma ainda que o pai sai cedo e não tem tempo de preparar uma “lanchera mágica”, como apresentada no filme.</p>	<p>A resposta da criança sobre o que é alimento saudável e não saudável surpreende os adultos. Esses riem da resposta. Na sequência, ao dizer que o pai não tinha tempo para preparar uma “lanchera mágica”, a criança escancara a realidade em que está inserido.</p>	

01/11/2017	<p>Um pouco de desordem</p> <p>As duas turmas (Conversadores e Independentes) estavam juntas, sob a responsabilidade da professora Valéria. Inicialmente, com um instrumento em mãos (pau d'água), ensaiava um canto, mas sem resultado desejado. Percebendo o desinteresse da turma, ela busca um livro e inicia uma história. Entretanto, as crianças, dispersas, caminham pela sala, brincando entre si, mexendo nos instrumentos do pesquisador... Por meio do diálogo, a professora solicita cooperação do grupo de crianças, ainda assim, o resultado foi pouco satisfatório. As crianças estavam dispersas e por mais que a professora procurasse obter a atenção das 21 crianças presentes era notória a resistência das mesmas.</p>	<p>A dispersão das crianças se dava de vários modos: deitavam-se no tapete, batiam as mãos no chão, olhavam pela janela e exercitavam outros tantos afazeres e apenas um grupo bem reduzido atentava para as ações da docente. Até mesmo durante a contação da história em que um grupo maior de crianças par</p>	
15/11/2017	<p>Os cinco sentidos</p> <p>A atividade realizada com as crianças da turma dos independentes foi sobre os cinco sentidos. Após uma estagiária – aluna da UPN – apresentar um pequeno teatro com bonecos sobre o assunto, tendo as crianças como espectadores e participantes ativos, ela fez perguntas sobre o que havia acabado de apresentar que, prontamente, foram respondidas pelas crianças. Em seguida, utilizando pequenos lenços de pano, a estagiária juntamente com a professora Valéria tentou vendar os olhos das crianças, mas a empreitada foi difícil de ocorrer, pois as crianças permaneciam por pouco tempo com os lenços cobrindo os olhos. Valéria solicitou às crianças para permanecerem com os lenços afirmando que uma condição para estar no espaço oferecido pela estagiária era ficar com os olhos vendados, porque se levantassem as vendas deveriam se retirar do espaço em que a dinâmica ocorria. Em seguida, de olhos vendados, as crianças tocaram em uma variedade de alimentos (quente, frio, doce, salgado...), comendo-o em seguida!</p>	<p>Nos dois momentos, as crianças interagem com o contexto, seja comentando sobre cada um dos cinco sentidos, seja na relação com o alimento que deve ser, inicialmente, tocado para depois ser ingerido.</p>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Ao selecionar os eventos ocorridos na Escola Maternal Paulo Freire, percebemos o quanto a palavra representa parte essencial das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos da instituição. Quase exclusivamente por meio da palavra é que as ações e as práticas são colocadas em funcionamento. Durante o período de permanência naquele espaço e nos registros de campo, não percebemos tensionamentos que não fossem resolvidos por meio do diálogo. Quando surgiam demandas que tensionassem o ambiente, essas demandas eram resolvidas por meio dos acordos, da fala, da escuta e do posicionamento tácito dos adultos em relação às crianças, conforme pôde ser percebido nos cinco eventos contidos na descrição panorâmica acima (Quadro 11).

No evento “Yo quiero bailar”, adultos e crianças se assentam em roda – a conversa em roda constitui uma prática rotineira na instituição – e a professora canta “Buenos dias/ [nome da criança ou do adulto], como estás?”. De maneira geral, meninas e meninos respondem a esse questionamento, de modo alegre e em alto tom, cada um ao seu modo, em movimento horário vão dizendo que estão bem. Os adultos por sua vez, incluindo o pesquisador, também respondem de maneira descontraída a essa mesma pergunta. Na sequência, cantam uma canção, respondendo com gestos e palmas os comandos da letra. Conversam em seguida sobre questões do cotidiano quando inicia-se, do outro lado da sala, uma música tocada e cantada pelos estudantes do curso de música, da UPN. Escuta-se pandeiro, reco-recos e outros instrumentos. Enquanto a professora Andreia conversa com as crianças, Manu ajeita a blusa branca e inicia um bailado. A menina segura com a ponta dos dedos os dois lados do vestido e se coloca a rodar na frente do grupo. A professora apenas olha e pede para que ela se assentasse, ao que a menina inicialmente reluta, afirmando que “yo quiero bailar”. A professora insiste, “agora/ nós vamos escutar uma história!” e pega a criança por uma das mãos, indicando-lhe o espaço onde ela deveria se assentar. Assim, Manu olha furtivamente para a docente, retoma ao seu lugar para, no momento seguinte, acompanhar o grupo para fora da sala e longe do barulho da música.

Seguindo o ritual dos “bons dias”, com música novamente, todos os presentes dizem como se sentem naquela manhã. Na sequência, ao perceber a curiosidade das crianças sobre os equipamentos de filmagens e de gravação (máquina fotográfica, filmadora, gravador, tripé e celular), a professora Valéria solicita-me para orientá-las no sentido de não tocar – constituindo, dessa maneira, mais uma forma de “controle/regulação”. Após minha breve explanação sobre “não tocar nos equipamentos”, Valéria completa: “amigos/ estan prestando atención en las palabras de Joaquin?”, as crianças não respondem, pois mais da metade do grupo não prestava atenção nas palavras da professora.

Com um livro em mãos (Ramón Preocupón – de Anthony Browne”, a docente passou a ler essa história. Após a leitura da obra e pequenos comentários sobre a mesma, o grupo se dirigiu para um conjunto de mesas onde havia tinta, pincéis, isopor, folhas para participarem de uma oficina de pintura, contemplando o projeto sobre as plantas. No meio dessa atividade, Diana anunciou a chegada do professor Eurípedes (de música). Assim, finalizaram a pintura e o produto desse trabalho foi

colocado sob algumas mesas para secar. As crianças dirigiram-se, então, para o tapete, na outra extremidade do salão. Enquanto aguardavam a entrada de Eurípedes no espaço, fizeram um círculo sobre esse tapete e avaliaram a atividade de pintura, expressando os sentimentos obtidos ao realizar essa tarefa. De maneira geral, as crianças avaliaram sintética e positivamente o que acabaram de fazer.

O professor Eurípedes ao entrar no recinto, solicitou a transferência do tapete para o centro do salão onde desenvolveria as atividades de música. Ali, com as crianças e duas professoras (Diana e uma estagiária) ao seu redor, tomou uma bola em suas mãos para iniciar um ritual de apresentação: primeiro ele se apresentou e jogou, em seguida, a bola para uma criança se apresentar. Essa criança também se apresentou e passou a bola para outra criança e, assim, sucessivamente. Ao término das apresentações das crianças, Eurípedes afirmou faltar, ainda, algumas pessoas (Diana, a estagiária e eu). Assim, ele próprio jogou a bola para a professora Valéria que se apresentou, jogando a bola para a estagiária que a jogou novamente para Eurípedes e, por fim, para mim. Neste jogo das apresentações, Eurípedes disse que ainda faltava alguém para se apresentar. Tratava-se de sua guitarra (violão), por nome “Filomena”. Assim, ele convocou a todos para chamarem o nome “Filomena” e, baixinho, as crianças chamavam reiteradamente por esse nome. Eurípedes saiu da sala e retornou com “Filomena” dentro de uma capa. Com a atenção total das crianças, ele, então, tirou o instrumento daquele invólucro, enquanto algumas crianças continuam dizendo o nome “Filomena”. César Velasquez – um dos meninos – bastante entusiasmado e atento, se posicionou bem ao lado do professor e, olhando para o instrumento, continuava invocando o nome “Filomena”. Eurípedes, agora, para de falar e passa, então, a cantar a palavra “Filomena”.

Em seguida, iniciou o canto de uma música em um idioma desconhecido para as crianças. Diana, ao perceber a falta de compreensão daquela música, por estar em outro idioma, explicou que aquela canção foi composta em uma língua diferente do espanhol. César Velasquez, o menino próximo do professor, tocou em Filomena e foi repreendido, pois ao perceber a inquietude do menino em relação ao instrumento, o professor pediu para que ele próprio indagasse se Filomena gostaria de ser acariciada. A sequência discursiva desse evento foi nomeada de “Ela me disse que gosta” e será analisada no Quadro 12.”.

O outro evento, nomeado de “Lanchera Mágica” ocorreu com as duas turmas de crianças (Conversadores e Independentes) que se encontraram para ver o filme “Lanchera Mágica”, sob a orientação das professoras (Diana e Andrea), três estagiários, estudantes da UPN e um nutricionista. Contudo, antes de iniciar a *película*, assentados em círculo, a professora Andreia realizou uma dinâmica que consistia em tocar um pandeiro, cantar uma música enquanto duas bolas circulavam, em sentidos contrários uma da outra, entre os presentes. Quando o pandeiro e a música silenciavam, a professora dizia “alto aí” e as duas pessoas que estivessem com as bolas respondiam como estavam se sentindo naquela manhã.

Finalizada essa atividade, foi projetado o filme cuja temática relacionava-se à alimentação saudável na escola. O objetivo era conscientizar as crianças sobre o que os pais deveriam colocar ou não na merendeira. Para tanto, o nutricionista, logo após a exibição do filme, tomou a palavra e iniciou o diálogo com as crianças com a seguinte pergunta: - O que vocês trazem na merendeira? As respostas foram as mais variadas: frutas, limonada, sanduíches, ovo cozido, chocolate, iogurtes... O nutricionista lembrou outros alimentos que, normalmente, as crianças trazem para a escola (batatas, *chips*...). Algumas crianças confirmaram que realmente traziam este tipo de alimento.

Em seguida, ainda assentados em círculo, adultos e crianças conversaram sobre os alimentos para, na sequência, assistirem um experimento feito pelo nutricionista. Com uma frigideira, isqueiro e *cheetos* (chips), após advertir sobre o perigo representado pelo experimento, o nutricionista abriu uma embalagem de *chips*, serviu o alimento para as crianças provarem e em seguida, colocou um pouco na frigideira, acendendo o fogo debaixo do chips. Antes de tudo, ele reafirmou que o propósito da atividade em “queimar os *cheetos* era para, ao final, verificarem em que se convertiam”. Ao colocar fogo naquele alimento, algumas crianças começaram a tossir por causa do cheiro da fumaça, contudo, a tosse logo cessou.

As crianças, muito atentas ao experimento desenvolvido, assentadas no tapete, conversavam sobre aquela experiência. Ao final, na superfície da frigideira restava apenas um amontoado de *chips* queimado e preto. Então, a professora Diana perguntou às crianças se aquilo poderia ser comido. De pronto, responderam que não. Ainda assim, o nutricionista distribuiu pedaços de *chips* queimados para serem tocados por crianças e adultos. Após, sentirem o produto nas mãos, lhes foi perguntado com que se parecia aquela massa disforme. As crianças responderam prontamente que parecia carvão. Após o experimento, a professora toma um *chips* da embalagem e compara com o *chips* queimado e ao estabelecer a comparação perguntou, novamente, às crianças com que se parecia o *chips* queimado: “*carbón*”, “*tortillas*”, “*chicles*” ... “por isso, ao comer alimentos desse tipo, como *papas* e café, nós adoecemos, diferentemente de alimentos saudáveis como uma fruta, advertiu o nutricionista.

Nícolás, uma das crianças, contestando o que o nutricionista havia dito, afirmou que ele toma café e não acontece nada. Ao que o nutricionista respondeu: “você são muito crianças/ muito jovens ainda/ são fortes e saudáveis/ mas quando crescerem é que vão sentir algumas enfermidades”. Na tentativa de colaborar, a professora Andrea tomou o *chips* queimado nas mãos e mostrando-o às crianças indagou: “será que isto se pode comer/ quando está queimado assim?” “Que alimentos são saudáveis para que as crianças possam crescer saudáveis?”. Imediatamente, Nícolás apontando para a embalagem que continha chips sem queimar, afirmou: “os *cheetos* que estão ali”. Todos riram da fala de Nícolás, mas a professora Andrea retomou a pergunta, mostrando o alimento queimado em suas mãos: “será que esse alimento é saudável, Nícolás?”. A professora Diana também fez a mesma pergunta: “Você/ Nícolás/ acha que comer isto (chips) é a mesma coisa que comer uma pera, uma

banana? Você terá a mesma força e energia para jogar/correr/estudar... o que você acha? Nicolas parecendo compreender o jogo, respondeu prontamente: “salada e vitamina me *dá* muita força!”. A professora então completou o raciocínio: “café não tem vitamina!”. Com a mesma frigideira, recolheram, por fim, a massa disforme e preta que estava nas mãos das crianças e dos adultos [...].

Após a explicação sobre os malefícios do café, dos *cheetos* e demais alimentos prejudiciais à saúde, o nutricionista propôs uma atividade: “crianças/ qual é a tarefa? “A tarefa é que todos vocês devem trazer uma *lancheira* mágica/ todos”. Contudo, Nicolas novamente argumentou: “meu papai...meu papai não prepara a minha *lancheira* mágica porque levantamos muito cedo para vir para escola”. A professora Valéria, buscando contra-argumentar disse para a criança: “seu papai pode organizar a sua *lancheira* um dia antes, após você chegar da escola. Pode colocar na *lancheira* uma fruta para o dia seguinte!” Ao procurar saber o motivo de Nicolas chegar cedo à escola, soube que era porque o pai do menino começava trabalhar muito cedo e deixava-o na instituição antes do início das atividades diárias.

Durante o período de permanência neste campo de pesquisa, não foi observado o uso de papel, lápis colorido, giz de cera ou o exercício da escrita, pois de acordo com as professoras Andreia e Valéria, há outras aprendizagens que são tão valorizadas quanto a introdução da escrita. Excetuando o desenho solicitado por mim – feito apenas com lápis preto – não observei as crianças escreverem. Por mais que a fala estivesse presente na maneira das docentes atuarem, percebi, por vezes, um esgotamento da própria palavra. Assim, no evento “Um pouco de desordem”, por diversas vezes, as tentativas de Valéria em colocar ordem no espaço foram improdutivas, pois as crianças pareciam não interessar pelo o que era proposto. Com um instrumento nas mãos, Valéria cantou para as crianças e essas não interagiam... contou, em seguida, uma história e a desordem continuou. Em nenhum momento, a docente alterou o tom de voz e sempre convidando as crianças mais reticentes a ingressarem nas atividades propostas.

Por fim, a participação das crianças no evento “Os cinco sentidos” se dá de modo dinâmico e ativo. Utilizando fantoches e cartazes, a estagiária apresenta os cinco sentidos do corpo humano. As crianças interagem com esse conteúdo, demonstrando capacidade surpreendente de compreensão e intervenção. Ao falar sobre os alimentos salgados e doces, Francisco, uma das crianças, destaca o gosto salgado das lágrimas. No entanto, por mais que a professora Valéria e a estagiária solicitassem para que mantivessem os olhos vendados durante uma experimentação de cheiros, texturas e sabores ou mesmo alegando que quem não ficasse com os olhos vendados não poderiam ficar no espaço onde ocorria a experiência, algumas crianças tiravam do rosto os pequenos lenços e, outras, de modo dissimulado, levantavam-no e por pequenas aberturas olhavam para os alimentos colocados sobre a mesa.

Quadro 12 - Mapa de eventos do dia 20/09/2017 – Atividades observadas na Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)

INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	EVENTOS	INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	SUBEVENTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO E COMENTÁRIOS
00:01 36:25 (36:25)	As crianças interagem com o pesquisador sobre os cuidados com o equipamento eletrônico da pesquisa. Em seguida, conversam com a professora e confeccionam pequenas flores	00:01 – 01:43	O pesquisador conversa com o grupo de crianças sobre os equipamentos utilizados na pesquisa e a professora Valéria pergunta se as crianças estavam prestando atenção e se compreenderam, reforçando, assim, o pedido do pesquisador.	Em vídeo anterior, uma das crianças havia se machucado ao mexer no tripé da filmadora. Deste modo, no início da manhã, solicitei à professora para explicar, novamente, sobre os equipamentos.
		01:43 – 11:02	A professora Valéria conta uma história para as crianças: “Ramon Preocupón – de Anthony Browne”	Valéria conta a história e dialoga com as crianças sobre as diferentes formas de medo.
		11:02 – 11:39	Sara brinca mexe nas roupas e nos cabelos de uma boneca. A professora pega a boneca e conversa, brevemente, com as crianças sobre o uso indevido dos brinquedos.	
		11:39 – 19:58	Professora e crianças, em roda, conversam sobre regras de comportamento e sobre as plantas. P	Em alguns momentos, a professora chama a atenção das crianças, perguntando a elas sobre qual o assunto que está sendo tratado.
		19:58 – 36:25	Com pincéis, tinta e pequenas bolas de isopor, as crianças confeccionam flores.	Sobre as mesas, as crianças pintam o isopor para composição de flores (projeto sobre as plantas).
36:25 – 01:17:09	Avaliação das atividades de confecção de flores; ingresso do professor Eurípedes (de música) na sala; dinâmica de apresentação	36:25 – 49:31 (13:06)	O grupo se assenta sobre o tapete e a professora avalia o processo de confecção de flores, fazendo às crianças a seguinte pergunta: “como se sentiu ao participar da atividade?”.	
1:12:21 – 1:27:28 (15:07)	Após todos os presentes terem se apresentado, o professor Eurípedes afirma faltar ainda um personagem. Trata-se de sua guitarra Filomena. Realiza esta apresentação de modo ritualístico. Em seguida, realiza um diálogo com o menino César Velasquez.	49:31- 1:12:31 (23:00)	Com uma bola em mãos, o professor solicita para mudar o tapete de lugar, levando-o para o centro da sala e em seguida explica a dinâmica de apresentação dos presentes (ao receber a bola, cada um se apresenta dizendo o próprio nome).	Ao pronunciarem os seus nomes, algumas crianças o fazem de modo aligeirado e o professor solicita para que dissesse mais devagar e o próprio professor ao pronunciar seu nome o faz de modo rápido e pergunta se deu para entender. A professora Valéria e a estagiária também se apresentam. O professor Eurípedes pergunta às crianças quem ainda faltava para se apresentar e elas, quase em uníssono, dizem meu nome. Ao me apresentar, digo o nome de uma das crianças da sala, chamado na pesquisa de César Velasquez. Essa criança vai ao meu encontro e fala que meu nome se parece com o dela. Em seguida, digo o meu nome verdadeiro e desfaço a confusão.

<p>(continuação)</p> <p>1:12:21 – 1:27:28 (15:07)</p>	<p>(continuação)</p> <p>Após todos os presentes terem se apresentado, o professor Eurípedes afirma faltar ainda um personagem. Trata-se de sua guitarra Filomena. Realiza esta apresentação de modo ritualístico. Em seguida, realiza um diálogo com o menino César Velasquez.</p>	<p>1:12:21- 1:13:20 (00:59)</p>	<p>Ao apresentar sua guitarra, o professor solicita, solenemente, que as crianças chamem pelo nome de Filomena. Assim, de modo soletrado, as crianças invocam esse nome por várias vezes. Lentamente, tira a guitarra de seu invólucro, indagando qual seria a cor do instrumento.</p>	<p>Este ritual conta com a participação de todas as crianças envolvidas na dinâmica. Os adultos também participam (professora Valéria e a estagiária), colaborando com o professor Eurípedes. César Velasquez, o menino que está mais próximo do professor acompanha atentamente as palavras e os movimentos do professor.</p>
		<p>1:13:20 – 1:13:38 (00:18)</p>	<p>Ao pedir para que as crianças invocassem o nome do instrumento, o professor percebe que César Velasquez fala mais alto do que as demais crianças, quase gritado, então ele conversa com as crianças sobre essa forma de expressão (grito). César toca por duas vezes no instrumento e a professora diz que não pode.</p>	<p>O professor Eurípedes, de modo didático, consegue mostrar para as meninas e os meninos que há outras maneiras de chamar pelo instrumento (Filomena). Ele afirma que “una cosa es duro y otra cosa es gritar si o no, qué estas haciendogritando o llamandola duro?”. Ou seja, <i>uma coisa é chamar forte e outra coisa é gritar, sim ou não? O que estás fazendo é gritando ou chamando forte?</i></p>
		<p>1:13:38 – 1:15:00 (01:22)</p>	<p>O professor Eurípedes, ao apresentar a guitarra para as crianças, retira-a, de modo lento de dentro do saco, indagando qual seria a possível cor do instrumento e ao tirá-la por completo, algumas crianças, parecendo surpresas, dizem “é uma guitarra!”. Enquanto o professor dedilha umas notas no instrumento César Velasquez, cheio de encantamentos, olha para a guitarra e continua a falar o seu nome. Ele tocar com as mãos na caixa acústica do instrumento. Uma outra criança diz que também tem uma guitarra.</p>	<p>Todas as crianças falam ao mesmo tempo. O assunto é sobre o instrumento e o professor estabelece interlocução com uma ou outra criança. De modo mais evidente, César Velasquez demonstra encantamento.</p>
		<p>1:15:00 – 1:26:07 (11:07)</p>	<p>Eurípedes solicita às crianças para que se ajeitassem em forma de círculo. Inicia uma música em língua estrangeira que as crianças não conhecem. Maria (uma das meninas) pergunta se é uma canção em inglês e a professora pergunta se a canção é na língua espanhola. As crianças respondem que não.</p>	<p>Ao pedir para César Velasquez perguntar à própria guitarra se ela gosta de ser acariciada, tanto Valéria quanto Eurípedes se surpreendem com a resposta da criança que diz ter escutado da guitarra que ela gosta, sim, de ser acariciada. Os professores mudam, então, o conteúdo da pergunta e pede à criança para perguntar à guitarra se ela gosta de ser tocada por duas pessoas. A resposta da criança é novamente positiva. O professor inverte a resposta da criança e, na sequência, volta a tocar a música estrangeira.</p>

<p>(continuação)</p> <p>1:12:21 – 1:27:28 (15:07)</p>	<p>(continuação)</p> <p>Após todos os presentes terem se apresentado, o professor Eurípedes afirma faltar ainda um personagem. Trata-se de sua guitarra Filomena. Realiza esta apresentação de modo ritualístico. Em seguida, realiza um diálogo com o menino César Velasquez.</p>	<p>1:26:07 – 1:28:31 (02:24)</p>	<p>César toca novamente na guitarra e o professor pede para perguntar à própria guitarra se ela poderia ser tocada. Novamente, a professora Valéria diz que é necessário cuidar de Filomena, pois ela visitará a turma todas as quartas-feiras.</p>	<p>O professor ao solicitar César Velasquez que indagasse do instrumento se ele poderia ou não tocar-lhe, encontra uma maneira para regular a ação da criança, contudo, de modo explícito, César contraria a expectativa do professor Eurípedes e da professora Valéria</p>
<p>1:27:28 – 1:45:19</p>	<p>Após pequena pausa, em que todos se levantam, retornam ao tapete e, agora, com o pesquisador, assentam-se novamente em círculo, novamente.</p>	<p>1:28:31 – 1:37:16 (09:06)</p>	<p>Durante a arrumação das crianças na roda, há um pequeno tumulto e a professora Valéria solicita que todos entrem na roda alegando que se não o fizessem o professor iria levar a Filomena. Eurípedes reforça o que disse a professora. Em seguida explica a nova dinâmica: com um copo de plástico. Esse copo é passado em sentido horário e cada pessoa que o recebe passa-o para a pessoa ao lado, ao ritmo da mesma música estrangeira do evento anterior. O mesmo aconteceu com mais dois copos e em seguida, com quatorze outros copos. Na sequência, esses copos foram passados um a um entre os presentes.</p>	<p>A professora coloca quatorze copos em sua frente e as crianças amontoam-se para pegá-los e a professora e Eurípedes retomam as regras. Em vários momentos foi necessário parar a brincadeira para explicar novamente a dinâmica que foi ficando cada vez mais rápida, ao ritmo da música que se intensificava. As crianças movimentavam os copos de acordo com o ritmo da música.</p>
		<p>1:37:16 – 1:45:19 (08:03)</p>	<p>Ao ritmo de uma música diferente da música cantada em língua estrangeira, todos caminham pela sala e ao cessar, repentinamente a música, as pessoas se transformam em estátua (jogar-se ao chão, ajoelhar, virar estátua novamente e, por fim, deitar-se). Todos participam e a música é tocada em ritmo mais lento ou mais rápido. A diretora Camila entra na sala e participa da brincadeira.</p>	<p>Enquanto Eurípedes tocava e cantava, ele próprio fazia os movimentos de transformar-se em estátua, jogou-se ao chão, ajoelhou, virou estátua novamente e deitou-se no chão. As crianças seguiam esses mesmos comandos.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Quadro 13 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Vamos perguntar a ela”

TEMPO	LINHA	UNIDAD DE MENSAJE	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
1:26:07 – 1:28:31 (02:24)	176	<i>Professora Valéria</i> : esperateyo te propongo que hagamos un acuerdo/como Filomena nos va a visitar todos los miercoles/cómo vamos a cuidar a Filomena?	<i>Professora Valéria</i> : espere... proponho que façamos um acordo/como Filomena nos visitará toda quarta-feira/como vamos cuidar de Filomena?	A estratégia da professora Valéria foi a de envolver as crianças na forma de cuidar da guitarra Filomena.
	177	<i>Niña (Maria)</i> : con una canción	<i>Menina (Maria)</i> : com uma música	A fala de Maria não tem ressonância
	178	<i>Professora Valéria</i> : como la vamos a cuidar?	<i>Professora Valéria</i> : como vamos cuidar dela?	
	179	<i>César Velasquez</i> : acariciando	<i>César Velasquez</i> : acariciando	Já essa fala de César terá repercussão
	180	<i>Professora Valéria</i> : pero... sera que a Filomena le gusta que la estemos tocando?	<i>Professora Valéria</i> : mas... será que a Filomena gosta de ser tocada?	
	181	<i>Professor Eurípedes</i> : Preguntemosle... esperame...	<i>Professor Eurípedes</i> : vamos perguntar a ela... espera...	Eurípedes coloca a abertura do instrumento próximo à boca da criança
	182	<i>César Velasquez</i> : Filomena te gusta que te acariciemos?	<i>César Velasquez</i> : Filomena... você gosta que te acaricie?	A criança pergunta, obedecendo o comando do adulto.
	183	<i>Professor Eurípedes</i> : Ella me dijo algo/quieren saber que me dijo?	<i>Professor Eurípedes</i> : Ela me disse alguma coisa/quer saber o que ela me disse?	O professor coloca o próprio ouvido na abertura da guitarra e finge escutar a resposta da pergunta feita por César
	184	<i>César Velasquez</i> : si	<i>César Velasquez</i> : sim	
185	<i>Professor Eurípedes</i> : que si le gusta pero/ esperate que se me olvido.../ah listo ... listo../que al final ...cuandoya se va a acabar la clase/listo?	<i>Professor Eurípedes</i> : que sim... ela gosta... mas.../espere... eu me esqueci.../ah... pronto... pronto.../que ao final... quando a aula terminar/pronto?	Eurípedes leva o instrumento ao ouvido	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Desde o início das observações participantes na Escola Maternal Paulo Freire, a professora Valéria solicitou às crianças para não mexer nos equipamentos levados por mim para os registros dos dados. Procedeu de igual maneira com os instrumentos musicais levados pelo professor Eurípedes. Assim, durante um período, não foi necessário falar desse assunto, pois as crianças pareciam compreender, após a conversa com a professora, de que a manipulação desses objetos cabia apenas aos adultos. Contudo, em alguns momentos, as crianças pediam para ver o que estava sendo filmado e em outros, se posicionavam de modo proposital em frente à câmera, pedindo para serem filmadas ou fotografadas e não raras vezes, mostravam-se curiosas também com os instrumentos de Eurípedes.

Ao personificar sua guitarra e apresentá-la como “Filomena”, o professor Eurípedes deixou as crianças curiosas sobre quem seria esse novo personagem. O menino Miguel perguntou se Filomena era uma amiga de Eurípedes. Ele respondeu: “si... es muy amiga mia”. E assim, passaram a invocar o nome desse “ser”, ainda desconhecido. Ao perceberem que se tratava de uma guitarra, as crianças conversaram sobre isso. Algumas diziam ter também uma guitarra em casa. Enquanto as

crianças chamavam, de modo diverso, por Filomena (alto, baixo, gritado, sussurrando, falado, cantado) e ao “despi-la”, tirando-lhe a capa, Eurípedes indagava qual seria a cor de Filomena. A resposta a essa pergunta também aparece de modo diverso, pois uns diziam ser azul, outros verde, rosado, vermelho, laranja... Assim, ao retirá-la totalmente da capa, o professor emendou: “és como un café narajudo”. Todas as crianças estavam muito atentas à narrativa de Eurípedes. O menino Juan ficou sem enxergar os acontecimentos e reclamou: “profe/ yo no veo porque losniños me estanestorbando”. Diante dessa reclamação, o professor propôs: “Entonces/ vamos haceruncirculo”.

Após ajeitarem-se em círculo, Eurípedes afirmou que iria passar a guitarra para que todas as crianças pudessem tocá-la. Todavia, ainda que não explicitasse, pareceu reconhecer que a ideia não era das melhores e resolveu, então, cantar uma canção em uma língua diferente do espanhol, desconhecida pelas crianças. A professora Valéria ao perceber que as crianças não estavam compreendendo a linguagem da canção, explicou-lhes que não era uma canção composta na mesma língua que todos, ali, falavam: “esacación no es igual a como nosotros conversamos” e percebendo a curiosidade estampada nos olhos das crianças que, demonstravam por gesto, querer tocar o instrumento, Valéria propõe um acordo (linha 176) e buscou, assim, dialogar com as crianças sobre qual seria a maneira mais adequada para “cuidar” de Filomena. Ao perguntar qual seria essa maneira, Maria – uma menina que estava mais próxima da professora – respondeu que seria “con una canción” (linha 177). A sugestão de Maria não foi considerada e a professora voltou a questionar: “cómo vamos a cuidar de Filomena?” (linha 178). Para essa indagação, César Velasquez respondeu: “acariciando” (linha 179). Então, os dois professores (Valéria e Eurípede) sugerem que César perguntasse ao próprio instrumento e, para tanto, Eurípedes aproximou a abertura do instrumento na boca do menino, ao que César indagou: “Filomena/você gosta que te acaricie?” (linha 182). A essa pergunta, o professor Eurípedes fazendo um gesto que indicava escutar o instrumento, respondeu afirmativamente, mas o restante de sua fala, certamente, de maneira proposital, pareceu bastante ininteligível e desconexa em relação ao que era tratado (linha 185).

Ainda que a argumentação de César Velasquez, no plano do faz de conta, fosse numa direção e figurasse de modo afirmativo, o professor Eurípedes, de maneira proposital, irá, num primeiro momento, concordar com essa argumentação para, na sequência, negá-la e, com uma fala confusa, como aponta a linha 185, parece desejar mudar o rumo da conversa.

Por fim, é importante mencionar o jogo retórico utilizado pelo professor Eurípedes. Ao construir sua narrativa, ele permite a imersão das crianças em um mundo de fantasia, por isso o uso da prosopopeia – quando personifica um objeto inanimado, tornando-o humano – pressupondo, assim, uma pré-disposição pessoal do próprio professor para conduzir e participar desse jogo de imaginação. De acordo com a teoria piagetiana, há uma fase em que a criança está propensa a dar

“alma” aos objetos inanimados – chamada de animismo. Ao utilizar a personificação, nomeando a guitarra de Filomena, além desse nome de gente, o instrumento “fala” e “escuta”. Assim, imerso nesta construção narrativa em que os objetos ganham vida, Eurípedes aguça o interesse das crianças e, no plano do faz de conta, amplia a atividade criativa da imaginação e da fantasia de meninas, meninos e adultos.

Na Sequência Discursiva apresentada no Quadro 14 destacamos a forma encontrada pelo professor Eurípedes para regular a ação da criança. Em contrapartida, apesar de pouca idade – ele apenas 4 anos – o menino persiste com sua argumentação e se mantém firme em seu propósito. Como em um duelo, o professor apenas nega o que já havia afirmado e muda de assunto e volta a tocar e a cantar uma música em uma língua diferente da língua espanhola – que as crianças não entendiam a letra, caracterizando, assim, evidente demonstração de resistência e poder de regulação dos corpos e mentes das crianças.

Quadro 14 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças - “Ela me disse que gosta”

LINHA	UNIDAD DE MENSAJE	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
186	<i>Professora Valéria: y preguntale que si lapueden tocar dos amigos al mismo tempo</i>	<i>Professora Valeria: e pergunte a ela se dois amigos podem tocá-la ao mesmo tempo</i>	A professora Valéria se dirige a Luis.
187	<i>Professor Eurípedes: a ver, preguntale tu</i>	<i>Professor Eurípedes: vamos ver/pergunte você...</i>	O professor leva novamente o instrumento até a boca da criança
188	<i>César Velasquez: Filomena, te gusta que te toquen dos amigos al mismotiempo?</i>	<i>César Velasquez: Filomena... você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?</i>	
189	<i>Professor Eurípedes: tienen que dejarescuchar/a ver que te dice a ti/ponleeloidoahí/qué te dice?</i>	<i>Professor Eurípedes: tem que deixar ouvir/ver o que ela disse/coloque o ouvido aí/o que ela te disse?</i>	De novo, direciona o instrumento até o ouvido de César
190	<i>César Velasquez: me dice que legusta</i>	<i>César Velasquez: ela me disse que gosta</i>	
191	<i>Professor Eurípedes: que no legusta... cierto?</i>	<i>Professor Eurípedes: que não gosta... certo?</i>	Eurípedes também resiste à argumentação da criança, negando-a.
192	<i>César Velasquez: que legusta que toquen todas lasveces o cuandovenganlegusta que la acaricie</i>	<i>César Velasquez: ela disse que gosta de ser tocada todas as vezes ou quando vem aqui/ela gosta de ser acariciada...</i>	A criança refuta a fala do professor e reafirma a própria compreensão de uso do instrumento, em explícita forma de resistência.
193	<i>Professor Eurípedes: ah listo/pero al final/si o no?/pero...ella no gusta que letoquen o acaricie dos amigos al mismotiempo...</i>	<i>Professor Eurípedes: ah... pronto/mas afinal... sim ou não? /ela não gosta que lhe toquem ou que dois amigos ao mesmo tempo a acaricie...</i>	Após essa negativa, o professor retoma a canção estrangeira

Fonte: elaborado pelo autor

O menino César Velasques toca novamente no instrumento, com a segurança de quem está autorizado a realizar essa ação. A professora Valéria, contudo, não o impede, mas cria a seguinte estratégia: vamos perguntar à Filomena se duas pessoas podem, ao mesmo tempo, tocá-la. Assim, o professor colocou a boca de César próximo ao instrumento e o menino fez a pergunta: “Filomena/você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?” (linha 188). Após escutar a resposta do instrumento, o menino foi taxativo: “Filomena me disse que gosta/sim”. Há trocas de olhares entre os adultos e Eurípedes inverte a resposta da criança: “ela disse que não gosta/certo?”. César não se deixou levar por essa argumentação e retrucou nos seguintes termos: “ela disse que gosta de ser tocada/todas às vezes/ou quando vem aqui/ela gosta de ser acariciada...” (linha 192).

Neste diálogo entre o menino e o professor Eurípedes, podemos utilizar uma chave bakhtiniana para quem a compreensão do texto do outro é sempre ativa, criativa e recebe a contribuição da nossa própria compreensão. Não é possível separar a compreensão da avaliação, portanto, nosso olhar é avaliativo e não se pode extraí-lo para entendermos o outro. Ao entrar em contato com o discurso do outro, nossa visão também se modifica. E desta maneira, ao buscar um contra-argumento para a situação, o professor Eurípedes inverte a resposta dada por Filomena ao menino César. Contudo, neste caso, César não recebe de maneira passiva a argumentação de Eurípedes e se posiciona reafirmando a própria compreensão sobre a “fala” de Filomena.

Como todos nós estamos imersos no mundo das palavras, esse evento dialoga com a teoria de Bakhtin (2003). Esse autor afirma que somente uma posição dogmática não se transforma e não descobre nada de novo no contato com o outro. Todas as palavras, além de nossas próprias, são palavras do outro, pois vivemos num mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é uma orientação neste mundo; é uma reação às palavras alheias, a começar pela assimilação do discurso e terminar na assimilação das riquezas da cultura humana (BAKHTIN, 2003, p.379).

Assim, de maneira irredutível, conforme consta na linha 192, ao afirmar que o instrumento não gosta de ser acariciado ou tocado, o professor Eurípedes inverte a plausível argumentação de César Velasquez e recomeça, logo em seguida, a dedilhar os acordes da mesma música estrangeira cantada momentos antes desse diálogo. Neste duelo de palavras, essa reação do professor seria uma forma de se esquivar ou de “escapismo”? Tal situação gera constrangimento para o adulto? São reflexões que ficam.

Nesta escola, apesar das relações entre adultos e criança serem pautadas no diálogo, é perceptível que os adultos lançam mão desse mesmo diálogo e, em alguns momentos, fazem prevalecer os ordenamentos e as regulações que contribuem para o funcionamento da instituição, conforme apontado no evento acima. Em contrapartida, as crianças – também utilizando a palavra – demonstram resistência e se posicionam criticamente.

No Instituto Pedagógico Lewis Carroll, a ideia de “castigo” não é algo expresso de modo explícito, contudo, nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos (adultos e crianças) os dois tipos de ajustamentos (primários e secundário) também são postos em funcionamento. No quadro panorâmico¹¹, é possível compreender como são utilizados os modos sutis dos adultos para que prevaleçam as regras da instituição. Em cada evento elencado no referido quadro, as regulações dos adultos são percebidas e analisadas, convergindo, dessa maneira, para que os ajustamentos primários fossem postos em funcionamento. Na sequência, Quadro 15, selecionamos o evento “Criança afastada de seus pares” para ser analisado em forma de Sequência Discursiva.

Quadro 15 - Descrição panorâmica de eventos sobre as formas de regulação dos adultos e os modos de resistência das crianças - Instituto Pedagógico Lewis Carroll (IPLC) - Colômbia

DATA	EVENTO	CONTEXTUALIZAÇÃO/COMENTÁRIOS	ILUSTRAÇÃO/FIGURA
04/09 /2017	<p>Aula de Educação Física</p> <p>No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador, iniciando com ele um diálogo sobre as filmagens da pesquisa. Num ato de resistência aos comandos da docente, essas crianças desconsideraram as regras e os combinados e somente retornam ao grupo de pares quando Laura, a professora de educação física, dirige-se a elas e exige que “los niños vuelvan a la clase porque faltan cinco minutos y no más”.</p>	<p>O pesquisador, de longe, observava as atividades de educação física e as crianças dirigiram-se até onde ele estava, carregando nas mãos algumas bolas. No evento é possível perceber as duas formas de ajustamentos tratadas por (GOFFMAN, [1961] 2005): os <i>ajustamentos primários</i> estão presentes na regulação da professora e os <i>ajustamentos secundários</i> na ação das crianças.</p> <p>(Na imagem: A professora Laura chega ao encontro das crianças e solicita que elas retornem às atividades de educação física).</p>	
11/09 /2017	<p>Rebelião em sala</p> <p>A professora Mary precisou se ausentar da turma, deixando em seu lugar três jovens estudantes de bacharelado que desenvolviam seus estágios na instituição. Antes de sair, consulta as crianças se elas gostariam de assistir um filme ou fazer um trabalho com números. Elas escolhem ver o filme, contudo, assim que o filme começa, as crianças iniciam um pequeno tumulto. Ao trocar a atividade, mesmo algumas crianças executando-a, outras, contudo cantam, conversam entre si, caminham pela sala e até debaixo das mesas.</p>	<p>As crianças não acatam os ordenamentos das estagiárias. Ao contrário, dispersam-se logo que o filme começa e, na sequência, batucam nas mesas e cantam uma música. As estagiárias ficam atordoadas e sem saber o que fazer para retomar a ordem da sala.</p> <p>(Na imagem: o menino Konan brinca debaixo das mesas).</p>	
14/09 /2017	<p>Criança afastada de seus pares...</p> <p>Ao chegar para o campo de observação, percebi o menino Luiz separado das outras crianças e essas se exercitavam na aula de educação física, no gramado. Ao indagar o porquê de estar separado de seus colegas, ele informou de modo brincalhão que estava de castigo. Em seguida, a professora Laura explicou o motivo do castigo e liberou a criança</p>	<p>Mesmo durante o afastamento de Luiz das demais crianças, ele brinca com pequenas pedrinhas e bichos imaginários, em explícita forma de resistência. Além desses movimentos, ao perceber que o pesquisador iria se afastar para filmar o exercício coletivo de seus colegas, Luiz agarra-o pelas pernas, tentando impedi-lo de sair de perto.</p>	

	para juntar-se aos seus colegas.	<i>(Na imagem: Luis dialoga com o pesquisador sobre o motivo de não estar fazendo a educação física como os seus colegas).</i>	
21/09 /2017	<p>“Silêncio, por favor!”</p> <p>A estagiária do curso de Educação Física, da UPN estava na regência da turma, com as crianças no gramado. Laura, a professora titular, observava, de longe. As crianças não prestavam atenção aos comandos, mesmo quando cantava músicas que a letra tivesse o comando de fazer silêncio. Essa estagiária tentou, sem êxito, dialogar sobre a importância da escuta. As crianças desconsideraram a música instrutiva e a própria estagiária.</p>	<p>Nesse evento, ainda que observadas pela professora titular, as crianças colocavam em xeque a autoridade da estagiária.</p> <p><i>(Na imagem: a estagiária de educação física, com o dedo na boca, solicitando silêncio).</i></p>	
25/09 /2017	<p>Contação de história</p> <p>A professora Mary contava uma história sobre os bichos da granja (projeto sobre animais domésticos), no entanto, necessitou se ausentar da sala e o pesquisador, sozinho com as crianças, na tentativa de controlar a desordem da sala, toma o mesmo livro em mãos, chama a atenção das crianças, mas não consegue reestabelecer, razoavelmente, um ambiente apropriado para prosseguir contando a história.</p>	<p>As crianças não se interessaram pelo o que era dito pelo pesquisador e, se anteriormente, quando a professora Mary contava a história as crianças prestavam atenção, com o pesquisador contando, o resultado foi negativo.</p> <p><i>(Na imagem: a professora Mary contando para as crianças a história dos bichos que vivem na granja).</i></p>	
19/10 /2017	<p>Castigo de Chuck</p> <p>A estagiária de educação física tentou, sem êxito, colocar ordem no tumulto que as crianças faziam. Assentado próximo à professora titular (Laura), Chuck estava afastado, suspenso das atividades. Enquanto cumpria esse tempo, Chuck brincava com pequenos insetos do gramado e outros achados, com pedrinhas, com seres imaginários até que foi liberado e retornou ao grupo de pares.</p>	<p>O pesquisador procurou, durante a conversa com Chuck, compreender o sentido de seu afastamento das atividades desenvolvidas pela estagiária.</p> <p><i>(Na imagem: a professora titular, Laura, com Chuck ao seu lado, observando a estagiária de educação física orientando as demais crianças).</i></p>	

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Em todos os eventos selecionados acima, a regência da turma não estava sob o comando da professora titular, conforme análise abaixo. No primeiro evento “Aula de Educação Física”, as crianças estavam no gramado executando atividades de Educação Física – era o início dos trabalhos e à distância, sob a proteção da sombra de uma árvore, o pesquisador observava a cena, com a filmadora ligada. Duas meninas (Isabella e Luna) se aproximaram dele, deixando, para trás, a professora Laura que orientava as atividades com bolas e cones. Luna perguntou-lhe: “lo que estas haciendo/Joaquin?”. “Filmando”, foi a resposta do pesquisador. Ela tornou a perguntar, como se não tivesse compreendido: “grabando?”. Logo em seguida, duas outras meninas (Carolina e Super Chica) se aproximaram para cumprimentá-lo e assentarem ao seu redor.

Poucos minutos depois, com as mãos dadas a Juan Diego, a professora Laura também se aproximou. Ela chamou a atenção das quatro meninas da seguinte maneira: “personal, vamos a hacer los ejercicios/fatan cinco minutos y no más/vamos/vamo/vamos. Acabemos los ejercicios!”. As crianças relutam e dizem “não”, mas duas delas seguiam tomadas pelas mãos da professora e as outras duas também as acompanhavam. Sozinho com Juan Diego, o pesquisador procura saber o que havia ocorrido e como ele havia machucado o braço ao realizar os exercícios físicos.

Ao retomar esse evento, repassando-o algumas vezes para as análises, é possível perceber que, de modo deliberado, as meninas vão ao encontro do pesquisador e por não estarem autorizadas – o que caracteriza uma forma de ajustamento secundário – elas olham algumas vezes em direção à professora Laura, certamente, certificando de que não estavam sendo “vigiadas”.

No segundo evento, intitulado de “Rebelión en salón”, a professora Mary necessitou se ausentar da turma, deixando-a sob os comandos de três estagiárias, alunas do bacharelado do Instituto Pedagógico Nacional. As crianças resolveram que não assistiriam o filme proposto por Mary – ainda que o acordo tivesse sido estabelecido entre as partes (professora referência e crianças). Já nos primeiros minutos de exibição do filme, as crianças se espalharam pelo salão e iniciaram pequenos tumultos. As três estagiárias não souberam, exatamente, como agir. Elas propuseram, então, realizar a segunda opção de atividade, também deixada pela professora. Enquanto algumas crianças executavam a atividade (colorir números); outras, andavam pelo salão, rastejavam por debaixo das mesas, brincavam em pares ou ainda continuavam deitadas no tapete da sala. Outro grupo, ainda, mesmo executando o trabalho de colorir os números, simultaneamente, batucava e cantava uma canção.

No terceiro evento “Criança afastada de seus pares...” – que será analisado na sequência discursiva – o menino Luis dialoga com o pesquisador sobre o motivo de estar longe de seus colegas e das atividades realizadas no gramado da instituição, na aula de Educação Física. Esse diálogo é entrecortado pelas pequenas atividades que o menino executa enquanto conversa com o pesquisador (ele se afasta e, em seguida, retorna; mexe com pequenos objetos encontrados no gramado, toma em suas mãos e brinca com um pequeno barbante que desterra do gramado), com a afirmativa de que Luis não queria dialogar sobre o motivo de seu afastamento, o pesquisador afirma que iria filmar outras crianças, mas Luis agarra-o pelas pernas e não o deixa afastar. A professora Laura – de Educação Física – aproxima-se de ambos e dialoga com o pesquisador sobre o motivo dessa criança estar afastada das demais.

Em “Silêncio/por favor!” – quarto evento dessa série – o destaque está na dificuldade encontrada pela estagiária de Educação Física para controlar a desordem das crianças durante as atividades desenvolvidas no gramado da instituição. Ainda que estivessem sob o olhar vigilante da

professora referência, as crianças não cumpriam os comandos da estagiária. Mesmo cantando músicas dirigidas à instrução e aos movimentos coordenados, as crianças não atendiam aos comandos da estagiária que, fazendo diversos psiu, com o dedo diante dos lábios, para obter a atenção do grupo de crianças, não consegue obter o resultado desejado. Esse evento também apresenta casos explícitos de resistência das crianças.

No penúltimo evento, nomeado de “Contação de história”, o pesquisador assume, temporariamente, o lugar da professora Mary na contação de história sobre os animais que vivem na granja. Contudo, o resultado é pífio, pois meninas e meninos se espalham pelo salão e não consideram a ação do pesquisador à frente da turma. Ainda que ele chamasse a atenção da turma para a história contada e convocasse as crianças nominalmente, há evidente demonstração da falta de interesse e de resistência.

O último evento selecionado – “O castigo de Chuck” – apresenta similaridade com o terceiro, “Criança afastada de seus pares”, contudo, quem protagoniza a cena é criança por nome de Chuck – assim como Luis – ele também está afastado de seus pares e brinca no gramado com pequenos insetos, com a grama, com objetos imaginários... até receber a ordem, por parte da professora, de poder retornar para junto das demais crianças. Ressalta-se, nestes eventos que, tanto Luis, quanto Chuck, resistem a essas formas de regulações, brincando consigo mesmos, com artefatos, espaços e pessoas do entorno, conforme aparece no Mapa de Eventos, quadro 16 e, também na análise da sequência discursiva de dois subeventos, no quadro 17:

Quadro 16 - Mapa de eventos do dia 14/09/2017 – Atividades observadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)

INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	EVENTOS	INÍCIO/TÉRMINO (DURAÇÃO)	SUBEVENTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO E COMENTÁRIOS
00:00 – 17:48	Aula de Educação Física: com arcos coloridos e grandes blocos de plásticos, as crianças se exercitam no gramado, sob as orientações da professora Laura.	03:31 – 07:06 (03:31)	Ao ver Luis afastado de seus pares, o pesquisador estabelece diálogo com ele sobre o motivo desse afastamento. As demais crianças estão sob a orientação da professora Laura, na aula de Educação Física.	Logo ao chegar ao Instituto Pedagógico Lewis Carroll, o pesquisador observa, ainda de longe, as crianças exercitando, com arcos e legos. Apartado dessas crianças e longe do grupo, um menino (Luis) estava assentado no gramado, brincando, sozinho.
		07:06 – 10:44 (03:38)	A professora Laura aproxima-se os dois adultos conversam com a criança sobre o seu comportamento. Em seguida, Laura permite o retorno de Luis ao grupo de pares que, de modo saltitante, segue ao encontro das demais crianças e, juntos, iniciam uma brincadeira.	Essa conversa com Luis é plena de regulações e de tentativas de fazer com que ele compreendesse que há regras em funcionamento na instituição e que as mesmas deveriam ser cumpridas.

(continuação) 00:00 – 17:48	(continuação) Aula de Educação Física: com arcos coloridos e grandes blocos de plásticos, as crianças se exercitam no gramado, sob as orientações da professora Laura.	10:44 – 17:48 (07:04)	Os arcos coloridos são transformados em três longos caminhos por onde as crianças, salteando, deveriam empilhar, no final dos mesmos, as peças de lego. Assim, ao término da brincadeira, as três pilhas de lego são contadas, uma a uma, pelas crianças, com a ajuda da professora. Por várias vezes, Laura chama a atenção de Luis.	A brincadeira sofre, na sequência, uma pequena alteração: as crianças passaram a saltar os arcos não mais de frente, mas de costas. Novamente, a professora chama a atenção de Luis por várias vezes
17:48 – 48:50	Aula de Música, com contação de história.	17:48 – 48:50 (21:02)	Após os cumprimentos, o professor, tocando violão e cantando, indaga às crianças como elas estão naquela manhã. A maioria responde que está bem, alguns, porém, respondem que estão mal! Em seguida, fazem alguns exercícios com a voz e o corpo. Após essa atividade, o professor anuncia que irá contar uma história.	Ao dizer que irá contar uma história, o professor afirma que para que isso aconteça “cevemos estar em silencio, ciertocompañeros?”
			O professor conta uma história sobre o menino cutiurumim e conversa com as crianças sobre a moral da história e finaliza com duas canções (canto e gestos).	Meninas e meninos ficam atentos na história contada pelo professor, fazem perguntas, riem e participam ativamente da história. Ao final da contação, o professor perguntou qual foi a lição que as crianças aprenderam com a história de cutiurumim. Após as respostas das crianças, o professor finaliza esta atividade cantando duas canções, com gestos feitos pelas crianças de acordo com o conteúdo da letra.

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Quadro 17 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Yo no sé” – evento do dia 14/09/2017

TEMPO	LINHA	UNIDAD DE MENSAJE	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
03:31 – 07:06 (03:31)	1	<i>Pesquisador:</i> Entonces tu... cómo te llamas?	<i>Pesquisador:</i> Então... como você se chama?	O pesquisador observa, de longe, uma criança afastada das demais crianças que fazem a aula de Educação Física. Com a aproximação do pesquisador, a criança se posiciona em frente à câmera.
	2	<i>Niño:</i> Luis	<i>Criança:</i> Luis	
	3	<i>Pesquisador:</i> quéhaces aquí... Luis?/ no mientas... no mientas... / quéhacesaca?/estoy filmando... / Luisquéhacesaca?/ por qué no estas conlosotrosniños?	<i>Pesquisador:</i> o que você faz aqui... Luis?/não minta.../o que você faz aqui?/estou filmando.../Luis o que você faz aqui?/por que não está com as outras crianças?	De novo, Luis vai para a frente da câmera... sorri e, depois, mexe nas próprias mãos. Demonstra querer de brincar de qualquer coisa.
	4	<i>Luis:</i> porque me dejaron aca	<i>Luis:</i> porque me deixaram aqui...	
	5	<i>Pesquisador:</i> dejaron?	<i>Pesquisador:</i> deixaram?	
	6	<i>Luis:</i> si	<i>Luis:</i> sim	

7	<i>Pesquisador:</i> no comprendí/Luis, explica para mi mejor por favor,.../ por qué no estas con los otros niños?	<i>Pesquisador:</i> não compreendi/Luis... explica para mim melhor... por favor... /por que não está com as outras crianças?	Luis ri alto. Ao mesmo tempo em que brinca com seus pés, balançando-os de um lado para o outro.
8	<i>Luis:</i> quedarme quieto...	<i>Luis:</i> Vou ficar quieto...	
9	<i>Pesquisador:</i> no comprendi... Luis/ escucha, habla despacio para mi... sientate aca.../ ven aca... ven aca.../ entonces... por que estas aca y no con sus amigos?	<i>Pesquisador:</i> não compreendi... Luis/escuta... fala devagar para mim/senta aqui/vem cá.../então... por que está aqui e não com seus amigos?	A criança está irrequieta e continua buscando algo para brincar...
10	Luis: porque dejaron aca... aca estabas (inaudible)	<i>Luis:</i> porque me deixaram aqui... aqui... estava as (inaudível)	
11	<i>Pesquisador:</i> mira para aca.../ habla para mi.../ mira a mi... por favor.../ mira acamara... por qué estas aca y no con sus amigos?	<i>Pesquisador:</i> olha aqui... /fala para mim.../ olha para a câmara.../por que está aqui e não com seus amigos?	Neste momento, Luis olha para a câmera.
12	<i>Luis:</i> yono sé...	<i>Luis:</i> eu não sei...	
13	<i>Pesquisador:</i> como no sabe? usted no quiere hablar conmigo. Mira aqui, mira aqui, mira aqui, vea, quien te coloco aqui en este lugar?	<i>Pesquisador:</i> como não sabe? Você não quer falar comigo! olha aqui... olha aqui.../veja.../quem colocou você aqui neste lugar?	
14	<i>Luis:</i> (...)	<i>Luis:</i> (...)	O menino encontra, então, um pequeno barbante enterrado na grama, tira-o e ameaça jogá-lo no pesquisador que o afasta
15	<i>Pesquisador:</i> entonces voy para la ... usted/ no ... no... no ...está sucio no puede.../entonces... quieres hablar conmigo o no? quieres o no? quieres o no? si o no, entonces vamos a filmar a sus amigos, sus amiguitos, que fue? que fue?	<i>Pesquisador:</i> então vou para lá.../você/ no... no... no... isso está sujo.../não pode.../então... quer falar comigo ou não? quer ou não? Então vou filmar seus amigos, seus amiguinhos/que foi?.../que foi?	O pesquisador ameaça afastar-se, entretanto, Luis agarra-o pelas pernas e não o deixa sair. A professora Laura aproxima-se dos dois, conversa com o pesquisador e, ambos (pesquisador e Laura) conversam com a criança sobre o seu comportamento.

Ao aderirem aos tempos e espaços pensados e colocados em ação pela professora Laura, como atores sociais competentes, as crianças aderem também aos ajustamentos primários e secundários nesse ambiente de educação infantil. Esses conceitos cunhados por Goffman ([1961] 2005) estão presentes nesse evento da seguinte maneira: uma parte da turma está envolvida nas atividades coordenadas pela professora e, aparentemente, visto de longe pelo pesquisador, demonstram agir cooperativamente com as normas institucionais. Ao aderirem aos ordenamentos da professora, essas crianças colocam em funcionamento os ajustamentos primários e contribuem, dessa maneira, como membros “normais” – nas palavras de Goffmann – com aquilo que a instituição deseja para si. De outro lado – afastado do grupo a que pertence – está Luis. As ações que desencadearam esse

afastamento não foram apuradas pelo pesquisador, pois ao chegar ao Instituto Pedagógico Nacional, a aula de educação física já estava em andamento. Quase toda a turma executava, em uma parte do gramado, os comandos da professora que, naquele momento, utilizava grandes arcos e blocos de plásticos coloridos. Numa outra extremidade do espaço, afastado do grupo, Luis brincava solitariamente com pequenos objetos encontrados na grama. Assim, baseado em Erving Goffman ([1961] 2005), é possível afirmar que, ao lado das crianças que colocavam os ajustamentos primários em prática, ao isolar do papel admitido pela instituição, Luis colocava também os ajustamentos secundários em ação.

Nesse diálogo entre o pesquisador e a criança, de maneira mais específica, na fala contida na linha 3, de modo pouco sutil, há uma espécie de coerção que, analisada fora do ambiente da pesquisa de campo, sugere uma maneira quase declarada de colocar em evidência os ajustamentos primários – ainda que o pesquisador não constitua parte integrante daquela equipe de colaboradores. Em seus estudos sobre as instituições totais, Goffman ([1961] 2005, p.44) afirma que uma instituição total assemelha-se a uma escola de boas maneiras, mas é pouco refinada. E mais do que isso, como num conjunto de regras difusas, ao inserir o hospital como instituição total (o que serve para a escola), Goffman discorre sobre um “sistemas de autoridade *escalonada*: qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a qualquer pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção” (GOFFMANN, [1961] 2005, p.44 – grifo do autor). Parece não ser diferente entre o que ocorre na linha 3, desta Sequência discursiva.

Nas linhas 4 e 10, a criança responde ao questionamento do pesquisador da seguinte maneira “porque me deixaram aqui”. Uma das funções de uso do sujeito indeterminado é ocultar, de modo proposital, o autor da ação. Neste sentido, a fala de Luis pode ser entendida como o desejo subjetivo de não declarar o nome de quem o afastou das demais crianças e, assim, sua resposta pode ser tomada como uma forma de deixar no anonimato o autor da ação. Presumivelmente, trata-se da professora Laura que, ao dialogar com o pesquisador sobre o afastamento da criança, apresenta algumas justificativas.

Por outro lado, em “vou ficar quieto”, linha 8, a criança deixa subentendido que não estava quieta, mas que o fará em tempo futuro. Desta maneira, ainda que o evento não tenha sido presenciado pelo pesquisador, a fala de Luis faz crer que o fato de não estar quieto é que ocasionou o seu afastamento das demais crianças. No processo de observação participante, reiteradas vezes, por diferentes motivos, as professoras chamavam a atenção dessa criança. Ao afirmar “yo no sé”, Luis opera com uma das possibilidades: *ou* não sabe explicar a razão *ou* não quer fazê-lo e, desta maneira, utiliza uma resposta simplificada *ou* tem dificuldade para se fazer compreender por um estrangeiro.

Por fim, essa Sequência Discursiva apresenta um desfecho para esse evento: ao perceber a improdutividade do diálogo, o pesquisador afirma que irá afastar-se para filmar outras crianças e, novamente, Luis dá mostras de resistência ao tomar pelas mãos as duas pernas de seu interlocutor e não deixá-lo partir. Assim, tal qual o início do evento em que, ao brincar com pequenos objetos do gramado, essa criança demonstra resistir ao isolamento imposto, também na forma de agarrar as pernas do pesquisador, há incisiva forma de não querer ficar sozinho, isolado das pessoas e por isso, a tentativa de impedir o afastamento daquele que, por alguns instantes, havia lhe feito companhia.

Logo em seguida, a professora Laura aproxima-se de nós dois e dialogamos da seguinte maneira, como apresentado na Sequência Discursiva, do quadro 18:

Quadro 18 - Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Mirame...” – 14/09/2017

TEMPO	LINHA	UNIDAD DE MENSAJE	UNIDADE DE MENSAGEM	CONTEXTUALIZAÇÃO
07:06 – 10:44 (03:38)	16	Pesquisador: hola... Laura... como estás?	Pesquisador: olá... Laura... como você está?	A professora Laura deixa as crianças e aproxima-se do pesquisador e de Luis.
	17	Laura: ...	Laura: ...	Laura cumprimenta com a cabeça
	18	Pesquisador: El Luis no obedece? Muy difícil?	Pesquisador: O Luis não obedece? Está muito difícil?	O pesquisador deseja saber sobre o motivo do afastamento da criança de seus pais.
		Laura: Muydifici... que...	Laura: Muito difícil... que...	
		Pesquisador: El no quería hablar conmigo sobre la “bagunça”...	Pesquisador: Ele não quis falar comigo sobre a bagunça...	O pesquisador fala a palavra “bagunça”, por desconhecer a inexistência da mesma em língua espanhola.
	19	Laura: hum... hum.../pero... que...	Laura: hum... hummm/mas... que...	Laura não conclui o pensamento
	20	Pesquisador: tiene que obedecer, no, Luis?/ Tiene que obedecer la profesora.../ mucho...	Pesquisador: tem que obedecer... não é... Luis? Tem que obedecer a professora.../muito...	O pesquisador conversa, olhando para a criança.
	21	Laura: Luis... estás escuchando?	Laura: Luis... está ouvindo?	Laura chama a atenção de Luis para a escuta
	22	Luis: (...)	Luis: (...)	O menino não responde.
	23	Laura: mirame.../como vas se portar en el juego?	Laura: olha para mim.../como você vai se comportar na brincadeira?	A professora solicita que a criança olhe para o seu rosto.
	24	Luis: (...)	Luis: (...)	
	25	Laura: mirame...	Laura: olha para mim...	
	26	Luis: (inaudible)	Luis: (inaudível)	Luis: Luis aproxima-se mais da professora e olha parcialmente para ela, mas fala baixo.
	27	Laura: mirame	Laura: olha para mim...	
28	Luis: bién...	Luis: bem...		
29	Laura: como?	Laura: como?		

30	Luis: BIÉN...	Luis: BEM...	Luis aumenta o tom e sua fala se torna audível
31	Laura: ok.../gracias.../cual es tu fila...Luis?	Laura: ok.../obrigado.../qual é a sua fila... Luis?	A professora libera Luis e o deixa integrar-se ao seus pares (as demais crianças, estão assentadas em fila, realizando atividades de educação física.
32	Luis: (...)	Luis: (...)	.
33	Laura: Luisito se distrai mucho/muchas vezes interfere nas atividades das outras crianças também/AGACHATE, JUAN...	Laura: Luisinho se distrai muito/muitas vezes ele interfere nas atividades das outras crianças.../ABAIXA-TE, JUAN...	Ficam apenas a professora e o pesquisador. Ela tenta explicar o motivo do afastamento da criança de seu grupo de pares. Na sequência, em voz alta, grita para outra criança (Juan) se agachar e segue, novamente, ao encontro das crianças.

Na busca pela compreensão e interpretação dessa Sequência Discursiva (Quadro 18), protagonizada por dois adultos e uma criança, em forma de interação face a face, é importante destacar alguns aspectos do diálogo entre eles que contribuíram para potencializar e fazer prevalecer os ajustamentos primários. Para tanto, retomaremos parte da Sequência Discursiva anterior, do Quadro 17, para elucidação do diálogo entre os três. Em relação ao plano geracional, a criança – que quase não fala – está, em princípio, na presença do pesquisador que busca conhecer, por meio da palavra do menino, o que efetivamente aconteceu para que a criança estivesse assentada longe de seus pares e à margem das atividades de educação física; na sequência, com a chegada da professora Laura, o diálogo ocorre entre os dois adultos e, depois, entre adultos e criança. É um diálogo de natureza eminentemente prescritiva. Mais do que as poucas palavras proferidas por Luis, há alguns gestos feitos por ele que ratificam uma espécie de confronto entre as partes. Luis utiliza o corpo como suporte de transmissão de suas mensagens: ele brinca com pequenos objetos encontrados no gramado e não olha diretamente para o pesquisador quando indagado sobre o motivo de seu afastamento das atividades e dos colegas e ao brincar de jogar no pesquisador um pequeno barbante encontrado no gramado, a criança é repreendida e afastada por tratar-se de um objeto “sujo”. Por fim, percebendo o pouco resultado da conversação, o pesquisador afirma que irá se afastar para filmar outras crianças. Essa ameaça de “abandono” faz com que Luis agarre o pesquisador pelas pernas e o impeça de partir. E esse gesto impede o afastamento do pesquisador que permanece por perto da criança até a chegada da professora Laura. Ou seja, a criança, com a intenção de regular a ação do pesquisador, utiliza a força física para consumação de seu ato. Deste modo, em nossa compreensão, a criança apenas é regulada pelo adulto, como também regula.

Ao retomar esse evento para as análises, compreendemos que a relação dialógica ocorrida apresenta um alcance para além das palavras e que a situação interacional é potencialmente importante para a compreensão das ações, das próprias palavras e/ou até mesmo do modo monossilábico da comunicação verbal de Luis. Bakhtin (2006, p.35) defende que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É a palavra que “acompanha e comenta todo ato ideológico”, entretanto, a palavra não suplanta qualquer outro ato ideológico, pois “não existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano” (BAKHTIN,2006, p.36). Assim, há dois gestos emblemáticos acionados por Luiz que devem ser considerados: o primeiro, a força física empreendida por ele para assegurar que o pesquisador não partisse (ao agarrar-lhe as pernas), o que pode ser entendido como explícita evidência de que a criança não desejava ficar novamente sozinha e isolada do grupo, como, inicialmente, estava. O segundo gesto é o de não olhar diretamente para os seus interlocutores (a professora Laura pede mais de uma vez para que o menino olhasse para ela) – nesse evento, ainda que nem tudo seja mediado diretamente pela palavra, esses gestos da criança são significativos no contexto da regulação e da resistência, sem perder de vista contudo que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p.36).

Em “A representação do eu na vida cotidiana”, Goffman (2011) utiliza a metáfora do teatro para expressar os modos diversos em que se dão as relações interpessoais, mais precisamente, as interações ocorridas face a face. Para esse autor, de modo consciente ou inconsciente, nós – partícipes das relações humanas – transmitimos uma determinada impressão de nós mesmos, assumindo, dessa maneira, papéis ou personagens e nos tornando atores nas relações que estabelecemos. Para Goffman (2011), nessas relações, utilizamos a nossa experiência anterior para nos auxiliar no encontro interacional e, se já conhecemos o sujeito envolvido na interação, procuramos a persistência e generalidade de traços psicológicos como forma de prever o comportamento futuro do sujeito de nossa interação. Contudo, aspectos relacionados às emoções, crenças, valores de uma pessoa, só podem ser mensurados por meio de confissões ou de comportamentos expressivos involuntariamente.

Para Goffman (2011), a expressividade do indivíduo ou sua capacidade de impressionar envolve dois tipos de expressão: a *transmitida* e a *emitida* – a primeira é aquela em que, por meio de símbolos verbais, estaria ligada à ideia de comunicação no sentido tradicional. Por sua vez, a expressão *emitida* – aquela que apresenta forma de expressão não intencional e contextual – é não intencional e congrega os símbolos não verbais, os gestos, olhares, postura e tudo aquilo que muitas vezes passa despercebido a nós mesmos, mas torna-se visível ao outro.

Goffman (2011) afirma que buscamos constantemente regular nossa conduta em conformidade como tratamento que recebemos e essa forma de comportamento ocorre por meio de performances. Essa assertiva, ainda que constitua uma conceituação genérica no âmbito das relações humanas – contribui para as análises relacionadas aos gestos acionados pelo menino Luis, contidos no evento “Criança afastada de seus pares”. Mais do que isso, é possível afirmar que não apenas a criança participa desse jogo teatral – como assinalado por Goffman – como também os dois adultos se tornam protagonistas da mesma cena.

De um lado, no exercício do papel de pesquisador, há um adulto em busca da compreensão de seu objeto de pesquisa e, sendo assim, tanto suas palavras quanto as suas ações convergem para a existência de um sujeito que cumpre um papel social vinculado à investigação; de outro lado, ciente de que está sendo observada e filmada, a professora Laura também tem uma ação performática: ao aproximar do pesquisador e do menino e afirmar – de modo explicativo e sintético – que *Luisinho* (ênfase para o diminutivo) se distrai muito e interfere nas atividades de seus pares, ela cumpre seu papel de alguém que está atenta às ações de um grupo de 20 crianças e, desta maneira, como professora, ela tem a autoridade para justificar o comportamento de uma criança distraída que interfere nas atividades desenvolvidas pelas demais crianças – motivo esse para deixá-la afastada de seus pares.

Neste caso, por não se enquadrar, como as demais crianças, Luis aciona os ajustamentos secundários, contrariamente ao comportamento apresentado por seus colegas que, ao exercerem o papel esperado pela instituição, colocam em funcionamento os ajustamentos primários, contudo, de acordo com a teoria de Erwing Goffman (2011), os três sujeitos (a professora, o pesquisador e Luis) atuam no sentido de encontrar algum tipo de resposta nesse encontro social, e essa busca pode se dar de modo calculado ou com pouca consciência do papel que cada um desempenha.

ANÁLISE CONTRASTIVA DAS FORMAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS DE RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO BRASILEIRA E DUAS COLOMBIANAS

Baseando-nos na etnografia em educação como uma lógica de investigação é que, em perspectiva contrastiva, buscamos destacar nesses estudos as diferentes práticas de vida cotidiana dos integrantes dos diversos grupos pesquisados. Em alguns eventos, em nossas análises, percebemos ações similares ocorridas nas três instituições investigadas, seja em relação aos modos de regulação dos adultos, seja em relação às ações de resistência das crianças. Observamos que, mesmo aparentemente dicotômico, nem sempre os adultos apenas regulavam e nem sempre as crianças apenas resistiam. Em alguns eventos, ficaram muito evidentes que as ações de resistência das crianças geravam formas de regulação, alterando, dessa maneira, as ações dos adultos.

Em alguns desses eventos, foi possível perceber que as crianças dão mostras *explícitas* e incisivas de resistência às regulações impostas por adultos nas três escolas em que realizamos a pesquisa etnográfica: Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia) e Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia). Observamos também que mesmo não havendo uma ação efetiva por parte de meninas e meninos, no sentido de demonstrar claramente seus sentimentos e discordâncias às regulações dos adultos, esses sentimentos e discordâncias não deixavam de existir. Assim, destacamos também as *formas implícitas* de resistência das crianças. Ou seja, além das formas *explícitas*, em que todos os sujeitos envolvidos na ação tomam conhecimento dos eventos de resistência das crianças, no momento em que as ações ocorrem; há, por outro lado, as formas *implícitas* e essas nem sempre se torna do conhecimento de todos, no exato momento da ação de resistência das crianças, mas podem ser conhecidas num tempo futuro.

Para a manifestação desse último tipo de resistência, é necessário um olhar atento do etnógrafo ou ele se manifesta quando as crianças são convidadas ou provocadas a falarem sobre seus sentimentos e discordâncias relacionados aos atos de regulação dos adultos. Neste sentido, como mediação semiótica, a palavra propicia as condições favoráveis para tratar de tais questões, tornando-se instrumento refinado para a compreensão dos eventos de regulação em que as ações de resistência não são explicitamente evidenciadas. De acordo com Pino (1995), é graças à invenção de sistemas de signos, em especial o sistema linguístico, que o *homem* [para esse trabalha, leia-se, as crianças] pode nomear as coisas e falar de suas experiências, compartilhá-las com os outros e interrelacionar-se com eles, afetar e ser afetado por seus comportamentos; transformar a si mesmo e desenvolver diferentes

níveis de consciência a respeito da realidade social – cultural e de si mesmo (PINO, 1995, p.33). Em Vigotski temos a seguinte explicação sobre a relação entre pensamento, signo e significado:

O pensamento não só está mediado externamente pelos signos, mas internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física quanto psicologicamente. Só é possível de ser alcançada por meio de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento não equivale ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em seu caminho até alcançar a expressão verbal, isto é, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente (VIGOTSKI, 1934/1993, p.341).

Deste modo, ainda de acordo com Pino (2000), “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação” (PINO, 2000, p. 58). Em Marx, a ideia da instrumentalidade técnica é central na teoria sobre a atividade humana ou trabalho social, já a instrumentalidade semiótica é uma importante contribuição de Vigotski (PINO, 2000, p. 31).

Também de base marxista, a fundamentação teórica de Bakhtin trata da relação ideológica do signo e do significado. Para esse autor “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006, p.29 – grifos do original).

Esses aportes teóricos nos ajudam nas análises da dialética regulação/resistência, pois se de um lado, estão os adultos, investidos de suas responsabilidades com seus afazeres relacionados ao trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil e por vezes, como parte do binômio educar/cuidar, há necessidade de posicionamentos mais rígidos e, dentre eles, evidenciam-se ações de regulação; de outro lado, estão as crianças – como sujeitos ativos – capazes das reações mais inusitadas para conseguirem “escapar” do olhar atento dos adultos, subverter as normas e regras e/ou dialogar com esses adultos na tentativa de convencê-los de suas próprias verdades. Mais do que isso: nessas interações – o que se pode notar nos eventos abaixo – parece fazer valer a assertiva bakhtiniana de que

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 2006, p.30).

Essa explicação de Bakhtin nos faz refletir sobre os eventos selecionados e apresentados como formas de regulação dos adultos e ações de resistência das crianças e o fato de nossas análises estarem atravessadas pelo olhar do pesquisador, elas constituem apenas uma das possibilidades, dentre tantas outras. Assim, dos inúmeros eventos, selecionamos apenas um de cada instituição para as análises contrastivas mais apuradas das formas explícitas e implícitas de resistência das crianças frente à regulação dos adultos, conforme o que se apresenta no quadro 19:

Quadro 19 - Eventos sobre as formas de regulação dos adultos frente às ações explícitas de resistência das crianças das três instituições

Formas de regulação dos adultos e ações de resistência das crianças em uma instituição brasileira e duas colombianas	Data	04/09/2017
	Instituto Pedagógico Lewis Carroll	Aula de Educação Física - No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador e somente retornam ao grupo de pares por exigência da professora.
	Data	15/11/2017
	Escola Maternal Paulo Freire	Os cinco sentidos - A atividade realizada com as crianças foi sobre os cinco sentidos. Após uma estagiária apresentar um pequeno teatro com bonecos sobre os sentidos, fez perguntas sobre o que havia acabado de apresentar e em seguida, utilizando pequenos lenços de pano, tenta vendar os olhos das crianças, mas a empreitada foi difícil de ocorrer, pois as crianças permaneciam por pouco tempo com os lenços cobrindo os olhos. A professora solicitou às crianças para permanecerem com os lenços afirmando que uma condição para estar no espaço oferecido pela estagiária era ficar com os olhos vendados, porque se tirassem as vendas, deveriam se retirar do espaço em que a dinâmica ocorria. Em seguida, de olhos vendados, as crianças tocaram em uma variedade de alimentos (quente, frio, doce, salgado...), comendo-os, em seguida!
	Data	17/05/2016
Escola Bartolomeu Campos de Queirós	Trampolim: Durante muitos dias, o parquinho da instituição ficou interditado por motivo de obras e as crianças ficaram sem o espaço externo para uso de suas brincadeiras, no entanto, ao encontrarem uma tábua que os operários utilizavam como rampa, mesmo sabendo da impropriedade de suas ações, as crianças brincaram, demoradamente, sobre essa tábua, até a chegada da vice-diretora que ordenou que acabassem com a brincadeira.	

Fonte: elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Por motivo de obras em sua área externa, a Escola Bartolomeu Campos de Queirós interditou o parquinho por vários dias. O motivo era “pane” na rede elétrica que havia deixado, também por muito tempo, algumas salas sem energia. Após um longo período sem utilização daquele espaço (parquinho), os operários descobriram que não precisariam tê-lo interditado, pois não havia cabeamento de energia subterrâneo passando por ele. Por muitas vezes, meninas e meninos reclamavam da falta que sentiam dos brinquedos e das brincadeiras. Em muitas ocasiões, a única alternativa era permanecer na sala de referência, pois o espaço externo ficou reduzido ao pequeno teatro de arena. Durante as obras, os operários carregavam carrinhos de entulhos para fora da instituição. Para tanto, necessitaram colocar uma tábua para acessar o corredor e assim, chegar até a rua. Deste modo, as regras eram tácitas: em meio a buracos e entulhos, era inapropriado para as

crianças brincarem no parquinho. Contudo, aproveitando a distração do professor, alguns meninos brincaram por um longo período de tempo sobre aquela tábua. Eles pulavam, a tábua flexionava com o peso de seus corpos, então, ganhavam impulso e, como em um “**trampolim**”, saltavam para fora da mesma. Primeiramente, apenas um menino; depois, vários. Até a chegada da vice-diretora que ordenou que parassem com a brincadeira.

Antes da ocorrência desse evento, já havia, de modo declarado, as reclamações das crianças pela falta que o parquinho representava. Contudo, de modo inventivo, a tábua, como rota de escape, serviu para driblar, temporariamente, a carência das brincadeiras que eram realizadas no espaço do parquinho. Somente com a chegada da vice-diretora, as crianças interrompem a brincadeira.

Na Escola Maternal Paulo Freire, apesar da pouca idade (3 e 4 anos) das crianças, elas demonstraram, no evento “**Os cinco sentidos**”, que também são colocadas à prova. A professora Valéria já havia advertido que somente ficaria no espaço em que a estagiária estava realizando as atividades relacionadas aos sentidos do corpo humano, as crianças que não desobedecessem e permanecessem com a venda nos olhos, já que a experiência era com os olhos vendados. Primeiramente, foi muito difícil amarrar todos os lenços no rosto das crianças, pois assim que colocava de uma, a outra criança retirava o seu lenço. No entanto, quando todas estavam com os lenços nos rostos, a ordem era não tirá-los, sob pena de não participar do evento. Algumas crianças, de modo proposital, olhavam por debaixo do lenço ou retiravam-no para olhar os alimentos colocados sobre uma mesa.

Por fim, em “**Aula de educação física**”, três meninas abandonaram a aula e seguiram em direção ao pesquisador que, posicionado a uns 100 metros, observava a interação das crianças com as atividades orientadas pela professora Laura. Ao dirigirem-se até onde estava o pesquisador, essas meninas olharam várias vezes para se certificarem de que a professora não estava prestando atenção. Assim que a professora sentiu falta do trio, também se dirigiu até onde o pequeno grupo estava e solicitou-as que retornassem para as atividades, pois ainda faltavam cinco minutos para o fim da aula.

Em outras investigações, foram observadas ações similares às apresentadas nesses eventos. Na pesquisa de Macedo (2015), por exemplo, de modo deliberado, a ação das crianças altera a rotina das atividades em curso e as práticas pedagógicas. Essas evidências apontam que as regras e os dispositivos disciplinares são potencialmente constitutivos das subjetividades das crianças, mas não são determinantes de suas ações. As crianças conseguem elaborar estratégias de resistências às normas e às regras institucionais ou conseguem, ainda, negociá-las com os adultos e seus pares.

Para Alcântara (2006), as crianças elaboram mecanismos de escape e, assim, conseguem reagir ao processo de normatização/disciplinarização a que estão submetidas e como sujeitos atentos, elas aprendem a refazer caminhos e até a burlar o poder num jogo constante de subjetivação e

subjetividade. De igual modo, Paulino (2013) registra em sua dissertação que ao identificar práticas de imposições disciplinares e normativas que buscavam sujeitar e moldar a conduta das crianças percebeu que, nas brechas desse controle, as crianças resistiam, escapavam e enfrentavam esse poder disciplinador.

Enfim, percebemos que, nesses espaços, seja nessa ou em outras pesquisas, a ação das crianças é determinante para alterar o fluxo rotineiro das práticas pedagógicas. Tanto na Escola Bartolomeu Campos de Queirós quanto nas duas outras instituições colombianas são essas ações que ajudam na elaboração de novas formas dos adultos interagirem com as crianças.

Sobre as formas implícitas de resistência, em alguns eventos observados, por meio de suas ações, as crianças dão mostras de não acatarem passivamente as regras e as ordens dos adultos. Nesses eventos, de modo sutil, meninas e meninos demonstram que estão subvertendo, conscientemente, algumas dessas regras, no entanto, normalmente, essas ações não são percebidas pelos adultos que estão no entorno. Conforme salientado, é necessário um olhar mais atento para compreender essas ações ou, de outra maneira, é necessário conversar com as crianças para entender essas formas implícitas de resistência às normas e regras, conforme apresentamos, sucintamente, no Quadro 20:

Quadro 20 - Eventos sobre as formas de regulação dos adultos frente às ações implícitas de resistência das crianças das três instituições

Formas implícitas de resistência das crianças: seleção de eventos das três instituições para as análises	Data	04/09/2017
	Instituto Pedagógico Lewis Carroll	Aula de Educação Física- No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador e somente retornam ao grupo de pares por exigência da professora
	Data	20/09/2017
	Escola Maternal Paulo Freire	Não se pode deitar- A professora Valéria contava uma história para as crianças e obtinha a atenção de quase todas, contudo, duas meninas brincavam, “escondidinho”, de boneca. Simultaneamente, dois meninos, deitaram, no tapete, mesmo sabendo que a professora já havia alertado que o momento e o espaço não eram para estar “recostado” (notas do caderno de campo – do dia 20/09/2017).
	Data	17/08/2016
	Escola Bartolomeu Campos de Queirós	A criança que se esvazia- Ao conversar sobre a produção de desenhos das crianças com o tema “O que gosto e o que não gosto na escola”, Davi (5 anos) ao ser indagado sobre o que não gostava na instituição, afirmou que quando ficava de castigo, se esvaziava e ficava miúdo (o menino apontou no próprio desenho uma criança, em tamanho minúsculo, bem no pé da página – do outro lado, na parte sobre o que gosta, ele desenhou sol, campo de futebol, crianças brincando...).

Fonte - elaborado pelo pesquisador/primeiro autor

Em conformidade com as interações estabelecidas com as crianças e com os adultos das diferentes instituições, há algumas ações de resistência de meninas e meninos que ficam pouco evidentes para os adultos que convivem com os mesmos no cotidiano das instituições, ora por não serem explicitadas, ora por nem serem questionadas. Para o pesquisador, no entanto, foi necessário

constituir uma lógica de investigação para dar visibilidade às práticas e os processos êmicos. Assim, ao dialogar com as crianças sobre os desenhos feitos por elas com o mote “o que gosto e o que não gosto na escola”, Davi confia que o ato de ficar de castigo, deixa-o vazio e miúdo. Nesse mesmo diálogo estabelecido com as crianças sobre esse tema, o pesquisador não percebeu no canto inferior da folha – na parte reservada ao que a criança não gosta – que Davi havia feito o desenho de um menino muito pequeno, quase sumido. Assim, ao indagar o porquê de não ter desenhado nada ali, ele respondeu que “eu fiz sim, olha eu aqui, oh! Quando estou de castigo eu me esvazio e fico miúdo”. De modo parecido com “a não percepção” do pesquisador sobre o “esvaziamento da criança”, parece prevalecer uma certa dificuldade de compreensão por parte dos adultos dessas pequenas resistências, quase sempre invisíveis. Ao esvaziar e ficar miúda, a criança estabelece consigo mesma uma espécie de resistência que só se torna evidente em função do diálogo estabelecido com o pesquisador.

De igual maneira, na Escola Maternal Paulo Freire, mesmo que a docente tenha retirado as sementes das mãos das três meninas, porque elas não prestavam atenção na história contada, essas três crianças parecem desconsiderar a repreensão da professora e voltam a brincar com as sementes que não foram recolhidas. A professora ou não percebe a ação das meninas ou se dá por convencida de que não adiantará insistir nessa mesma regulação.

Por fim, no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, enquanto a turma se exercita na aula de educação física, quatro crianças saem, sorrateiramente, ao encontro do pesquisador que está a alguns metros de distância do local onde ocorre a aula. Ao se dirigirem para ele, as crianças olham algumas vezes para a professora Laura, para se certificarem de que não estavam sendo vigiadas. Conversam um tempo com o pesquisador, até o momento em que a professora Laura também se aproxima do pequeno agrupamento (pesquisador e as quatro meninas) para retornar com as meninas às atividades em andamento no gramado.

Essas são algumas formas implícitas de resistência das crianças que, com toda certeza, ocorrem em diversos espaços institucionais de educação e de cuidado de crianças pequenas, no entanto, ao elencá-las nesta narrativa, buscamos evidenciar o que, em muitos casos, não está explícito para os adultos que atuam no cotidiano das instituições de educação infantil.

Para Vigotski, de modo indivisível, como unidade, a vivência é algo que está fora da pessoa, é o meio em que a pessoa está inserida e apresenta relação na maneira em que ela vivencia isso. Dessa forma, de acordo com o autor, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada. Por isso, de acordo com esse autor, “é que ao estudarmos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque nelas são levadas em conta as particularidades

personais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação” (VIGOTSKI, 2018, p.78). E ainda, de acordo com Vigotski,

Para nós, é importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distintas, outras [não] o fizeram (VIGOTSKI, 2018, p.78).

Deste modo, retomando o que já afirmamos anteriormente nestes estudos, as vivências não são algo passível de ser medido, no entanto, é preciso enfatizar que “nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a casualidade e determinismo se desmoronam” (JEREBTSOV, 2014, p. 18). Assim, consonante com as observações realizadas nos diferentes campos de pesquisa, as vivências não são tomadas como algo meramente descritivo (nem mecânica, nem fenomenologicamente) e a abordagem histórico-cultural nos ajuda a enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS DOIS PAÍSES E NA DIALÉTICA REGULAÇÃO/RESISTÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Lá página era extraña
No era una descripción de la batalla, era la batalla.
Jorge Luis Borges (1990)

Para finalizarmos a escrita desse trabalho de forma contrastiva: num primeiro momento, retomaremos algumas dimensões da política de educação infantil do Brasil e da Colômbia; em seguida, destacaremos, no contexto geral do trabalho, os aspectos mais relevantes das três instituições investigadas e, por fim, o papel e a participação das pessoas no processo de investigação da dialética entre regulação e resistência nas relações entre professores e crianças.

CONTRASTES ENTRE AS DIMENSÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRÊS INSTITUIÇÕES

Ao destacarmos a política de desmonte do governo brasileiro, à época da pesquisa, de Michel Temer no ano 2016, anunciamos a deterioração das políticas públicas relacionadas à educação de modo geral e, à educação infantil, de maneira mais específica. Entretanto, tanto no Brasil quanto na Colômbia as Constituições de 1988 e de 1991, respectivamente, representam marcos históricos para educação infantil nos dois países.

No Brasil, somente a partir da promulgação da Constituição Cidadã (1988) é que começou o processo de transferência das responsabilidades quanto ao atendimento relacionado ao cuidado e à educação da primeira infância para o setor educacional. Antes desse marco constitucional, não havia ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, menos ainda uma concepção de educação como direito de todas as crianças. De acordo com Nunes, Corsino, Didonet (2011), a partir da definição que estabelecia a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, novos marcos legais foram estabelecidos, com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006) (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, caracterizou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira, inserindo-a no sistema de ensino e avançou na estruturação desse direito dentro do sistema de ensino da seguinte maneira: determinando o período de idade (zero a seis anos); reforçando a dupla função de cuidado e de educação, como dimensões inseparáveis; estabelecendo instituições que se distinguiriam pelo critério da idade: creches (0 a 3 anos), pré-escolas (4 a 6) e atribuindo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, 1996, ART. 29 e 30).

Em relação à formação, o professor de educação infantil deve ter formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades e institutos superiores de educação, podendo ser admitidos professores com formação em nível médio, na modalidade normal, quando não existirem, no âmbito do sistema de ensino, profissionais formados em nível superior e serão admitidos no magistério público, via concurso público de provas e títulos, contudo, ainda existe no país, um considerável número de professores atuando em estabelecimentos de educação infantil sem a formação de nível superior nem a específica formação na modalidade normal, com maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (BRASIL, 2013, p.87).

Em relação ao financiamento, a partir de 1988, com os dispositivos da Constituição Federal sobre as competências dos entes federados na educação, e, mais especificamente, a partir de 1996, por força da LDBen, que especificou tais competências, os municípios passaram a assumir com mais empenho, as demandas da educação infantil. Assim, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), em 2007, foi instituído por emendas constitucionais e regulamento por Lei, com três funções específicas: dar efetiva unidade e aplicação prática, via financiamento, ao conceito de educação básica enquanto constituída de três etapas: infantil, fundamental e média; estabelecer um patamar mínimo nacional de financiamento da educação básica por aluno-ano em cada uma dessas etapas; equalizar as condições de qualidade da educação básica dentro do mesmo Estado, entre as redes municipais e a rede estadual de ensino (BRASIL, 2013, p.96).

A educação brasileira da contemporaneidade – assim como as políticas públicas de diversas outras áreas – atravessa uma crise que, de modo prospectivo, parece ser de longa duração, conforme atesta documento síntese da CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), ocorrida no mês de maio de 2018, na capital mineira. A “Carta de Belo Horizonte” explicita que o Brasil vive, na atualidade, um momento de crise, aprofundado pelo golpe deflagrado em 2016, a partir da destituição de Dilma Rousseff, legitimamente eleita pelo voto popular. “Os processos de ruptura democrática pelos quais passou o país guardam, em comum, a redução drástica dos direitos sociais, entre os quais

a educação — um dos pilares inquestionáveis de qualquer democracia —, alvo de severos ataques políticos, econômicos e pedagógicos que visam desestruturar a possibilidade de formação crítica e cidadã” (CONAPE, 2018).

Esses retrocessos que estavam em curso no país, nos faz lembrar o que afirmou Rosemberg (2002) em estudos sobre as “organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil”: naquele momento – bastante parecido com o momento em que realizamos a pesquisa - essa pesquisadora e militante afirmava que as políticas de educação infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos eram fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais, nos anos de 1970, essa influência foi, especialmente proposta pela UNESCO e UNICEF e, a partir dos anos de 1990, pelo Banco Mundial (ROSEMBERG, 2002, p.29). No entanto, todos esses fatores contribuem para reforçar o outro lado da história que é a força dos movimentos sociais e das organizações não governamentais.

Também a Constituição colombiana, de 1991, ratifica os direitos fundamentais das crianças em relação à vida, à integridade física, à saúde, à seguridade social, à alimentação equilibrada, ao nome e nacionalidade, ao direito de ter uma família e não se separar dela, direito à cultura, ao cuidado e ao amor, à educação, à recreação e livre expressão do pensamento, devendo a família e o Estado assistir, proteger e garantir às crianças o desenvolvimento harmônico, integral e o exercício pleno de seus direitos (Constituição Política, cap. II, art. 44) e a Lei 115, de 1994, estabeleceu que a educação pré-escolar deve ocorrer antes dos 6 anos de idade, em três diferentes graus: *prejardín*, para crianças de 3 anos de idade, *jardín*, para as crianças de 4 anos de idade e *transição*, para as crianças de 5 anos de idade, contudo, somente o grau de transição deve ser obrigatório.

O Ministério da Educação Nacional, da Colômbia, em 1997, promulgou o Decreto 2.247, estabelecendo as normas relativas à prestação de serviços pré-escolares tanto para instituições estatais como privadas e o pré-escolar foi reconhecido como um dos níveis de educação formal, de acordo com o Artigo 11 da Lei 115 e durante a década de 2000, o Instituto Colombiano de Bem Estar Familiar complementa o Projeto de Comunidade Pedagógica com estratégias como: Festa de Leitura, Colômbia cresce no cumprimento dos deveres humanos da Primeira Infância, Jardins domésticos, Comportamentos Pró sociais, Melhores práticas ambientais para casas de bem-estar comunitário e Casas para crianças. Deste modo, a bifurcação de caminhos entre a assistência e a educação permitiram, durante décadas, que as políticas públicas de educação infantil colombianas estivessem vinculadas aos enfoques assistencialistas. A partir de 2007, há uma preocupação do setor educativo com relação às crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, a educação inicial na Colômbia apresenta as seguintes modalidades:

- A. Modalidade de educação inicial
- B. Modalidade de educação inicial familiar
- C. Modalidade de Educação Inicial Familiar

Podemos dizer que tanto no Brasil quanto na Colômbia, as políticas sociais de Educação Infantil cresceram, ampliaram-se nos últimos anos. Contudo, diferentemente do que ocorre na Colômbia, em que essa política é estendida às famílias rurais, gestantes e lactantes; no Brasil, a educação infantil, tanto no meio urbano quanto no meio rural, atualmente, atende às crianças de zero a cinco anos de idade e está vinculada aos aspectos relacionados à educação e ao cuidado.

CONTRASTES ENTRE A DIALÉTICA REGULAÇÃO/RESISTÊNCIA NAS TRÊS INSTITUIÇÕES

O tempo de investigação foi diferente em cada uma das instituições: no Brasil, após a tentativa, sem êxito, de investigar uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) indicada pela Secretaria Municipal de Educação, fomos direcionados para outra UMEI em que havia um professor (homem), por ter inicialmente, o objetivo de compreender, na perspectiva das crianças, a atuação dos professores do sexo masculino na educação infantil. Nesta instituição, havia um professor na docência de crianças de cinco anos de idade e isso nos habilitava realizar as observações, de acordo com os princípios norteadores do projeto de pesquisa. Logo nos primeiros dias de observação – ainda que de maneira pouco evidente – a questão de gênero foi deixando de ser o foco principal da investigação por perceber as marcas de regulação impostas pelos adultos. Contudo, somente no mês de junho – após três meses de observação – conseguimos definir a mudança do objeto de estudos. Essa mudança se deu após um evento em que três crianças ao ficarem retidas em sala de referência – proibidas de irem para o parquinho junto aos seus pares – resolveram se rebelar. Nas palavras do professor José, “se tivesse coisas para colocar fogo, eles teriam colocado fogo na sala”. Logo após esse evento, em que os três meninos jogaram os objetos da prateleira no chão, reviraram as carteiras e cadeiras, espalharam lixo... e o professor precisou ligar de seu celular para pedir ajuda de alguém da secretaria da escola, o intitulado “cantinho da bagunça” – onde figuravam no quadro, os nomes das crianças que ficariam sem parquinho se transformou em “cantinho das estrelas”. A partir deste evento, iniciamos a pesquisa com o foco na dialética regulação/resistência, pois percebemos que a regulação por parte do professor gerava resistência das crianças e por sua vez, as crianças também regulavam as ações do professor. Esse evento dos “cantinhos” é emblemático e definidor na mudança de nosso objeto de pesquisa. Nas figuras abaixo, exemplos dessa mudança:

Figura 1 - Cantinho da bagunça/15/06/2016

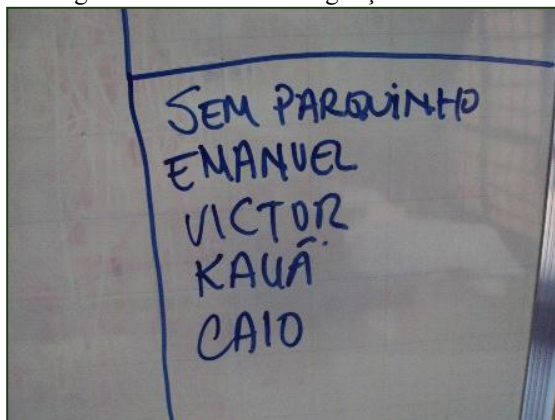
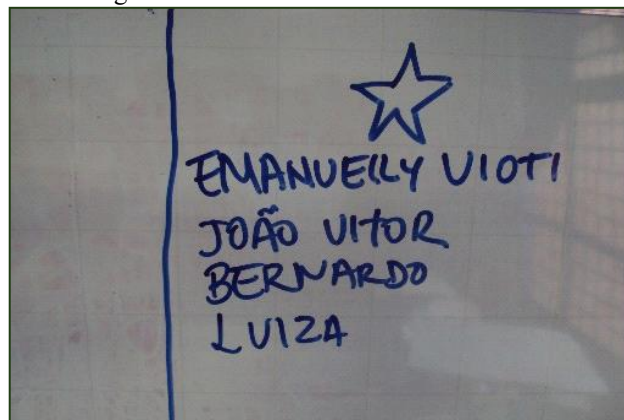


Figura 2 - Cantinho das estrelas/11/08/2016



Ao longo da permanência no campo de pesquisa, outras formas de prescrições foram notadas no interior da instituição, conforme apontam as figuras 3 e 4:

Figura 3 - combinados para uso do parquinho

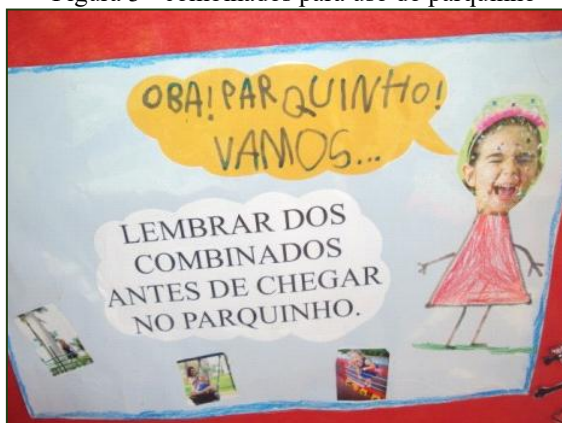


Figura 4 - avisos de procedimentos



Nas duas instituições colombianas, percebemos ações mais dialogadas que diferem das formas tradicionais de “castigo”. E mesmo nessas relações dialógicas, ocorriam diferentes formas de regulação e ações de resistência por parte de adultos e de crianças. Os combinados entre os adultos e as crianças sobre o comportamento nos diferentes espaços das instituições envolviam as duas partes interessadas (professores e crianças). Em ambas as instituições, a forma encontrada para resolver os impasses era através do diálogo, ainda assim, conseguimos perceber algumas formas de regulação dos adultos e ações explícitas e implícitas de resistência das crianças, conforme será demonstrado nos eventos analisados. Contudo, vale destacar novamente que, de modo dialético, ao mesmo tempo em que os adultos regulavam as ações das crianças, eram também regulados por meninas e meninos.

Na instituição brasileira, tivemos a oportunidade de realizar a investigação com dois grupos de crianças (4 e 5 anos) que vivem em comunidades muito pobres, violentas e marginalizadas. Se por um lado, por parte da vice-diretora dessa escola – conforme demonstrado no decorrer da observação

participante – havia razões para que a investigação não fosse realizada naquela instituição, por parte das crianças, a receptividade e a forma carinhosa com que participaram da pesquisa foram incontestes. De igual maneira ocorreu com o professor José que deu abertura para que as suas duas turmas pudessem ser observadas, sem quaisquer restrições. As duas professoras-referência dessas duas turmas, após compreenderem o propósito da investigação, deram abertura para o pesquisador adentrar suas salas e realizar a pesquisa, contudo, em alguns momentos, o próprio pesquisador é que sentia que a sua constante presença nesses ambientes era inconveniente. Certamente, em função das formas de regulação ocorridas no cotidiano das duas salas, mais especialmente, na sala de crianças de 5 anos de idade – onde o castigo ocorria e provocava resistência por parte de meninas e meninos. Esse modo de resistir das crianças funcionava também para regular as ações dos adultos.

Ao ingressar nas duas escolas colombianas, já estava definido que a pesquisa seria guiada pela dialética da regulação e da resistência. Assim, com o olhar mais direcionado, para as diferentes formas de regulação e de resistência envolvendo crianças e adultos facilitou o trabalho de campo. As crianças demonstravam curiosidade pelo pesquisador, em especial, em função da língua e procuravam conhecer coisas de nossa cultura. As professoras-referência estabeleciam relações dialógicas com as crianças (não se mencionou a palavra punição ou castigo) e a maior parte das formas de regulação observada ocorreu nas interações com os demais profissionais (de música, educação física, tecnologia, nutrição...).

Por meio da observação participante foi possível evidenciar que todas as instituições apresentaram o firme compromisso com a educação e com os cuidados das crianças e deram especial atenção às especificidades e às necessidades de meninos e meninas.

inda em termos de contrastes, as diferenças são muitas e por vezes difícil de mensurar. Mesmo entre as duas instituições colombianas, é possível elencar diferenças em muitos aspectos. Contudo, ao destacarmos, nesta investigação, a dialética da regulação e da resistência, há muitos pontos comuns entre as duas escolas colombianas e, certamente, o aspecto mais relevante é a utilização da palavra como forma de estabelecer relações e de fazer cumprir as regras e normas. Já entre essas duas instituições e a instituição brasileira, as diferenças são bem maiores e se firmam em aspectos que extrapolam a mera relação intra-escolar, mas passa também pela política, pela cultura, pela concepção de mundo, pela compreensão que se tem das relações que devem ser estabelecidas entre o cuidado e a educação das crianças.

Ao considerar a lógica de investigação construída para sua tessitura, essa investigação buscou responder a indagação de “como adultos e crianças dos dois países vivenciavam a dialética entre a regulação e a resistência existentes no interior das instituições? Assim, por meio das questões analíticas e da representação do material empírico produzido ao longo do processo de observação

participante foi possível apontar alguns contrastes revelando as seguintes diferenças e semelhanças: durante o período de observação nas três instituições, percebemos que o padrão cultural que orienta o currículo de cada uma dessas escolas ocorre de modo diversificado e apresenta especificidades em relação às dimensões pedagógicas e às interações entre os diferentes sujeitos (adulto/adulto (incluindo o pesquisador), criança/criança, adulto/criança).

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), observamos que o tempo do brincar – uma das mais importantes dimensões tratadas no currículo da educação infantil – foi comprometido por “n” fatores, dentre os quais, destacamos dois: o longo período de interdição do parquinho por motivo de obras e as formas de regulações utilizadas pelos adultos proibindo o acesso das crianças às brincadeiras em espaços abertos. Em termos de Padrão Cultural, observamos a longa permanência das crianças em espaços fechados realizando atividades voltadas para outras dimensões do desenvolvimento humano.

Ao considerarmos também os padrões culturais das duas instituições colombianas, observamos que na Escola Maternal Paulo Freire eram propiciados, quase em tempo integral, momentos voltados para o lúdico, as brincadeiras, as interações e para inúmeras experiências com o conhecimento, sem a utilização de cadernos e lápis e no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, o tempo livre das crianças, chamado de *descanso*, ocorria entre uma atividade e outra, e pareceu relativamente curto, uma vez que o currículo da instituição contempla um número elevado de atividades orientadas: música, teatro, educação física, tecnologia, artes plásticas, inglês, dentre outras.

Se de um lado, existem as regras e as normas – construídas e consolidadas por pessoas adultas – nem sempre as crianças se submetem passivamente a essas normas e regras nas três escolas. Neste sentido, ao pautarmos nossas análises nos conceitos de ajustamento primário e secundário, de Goffman ([1961] 2005) tivemos a compreensão de que em muitos momentos essas duas formas de ajustamentos se entrecruzavam no mesmo espaço, com os mesmos sujeitos. Em meio às crianças que colocavam em funcionamento os ajustamentos secundários, fugindo desse “eu que a instituição admite para si”; havia também as crianças – a maior parte delas – que se encaixavam nas regras e nos ordenamentos dos adultos, com “espírito adequado”, contribuindo, assim, para fazer funcionar os ajustamentos primários (GOFFMAN, [1961] 2005) nas três instituições.

Assim, balizados por aportes teóricos da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003, 2006; CASTANHEIRA, 2010; GOMES, DIAS, VARGAS, 2017) procuramos compreender, contextualmente, as interações ocorridas entre os diferentes sujeitos no interior das três instituições e, para a realização das análises, a partir de mapa panorâmico dos eventos mais significativos, em cada uma das instituições, selecionamos os principais eventos relacionados à dialética regulação e resistência para realização de análises das sequências discursivas, conforme síntese a seguir:

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, Brasil: os padrões culturais – como princípios de práticas – apontam desde o início das observações no campo de pesquisa, que o castigo representava uma forma reguladora das ações de meninas e meninos. Para contenção dessas ações, de modo reiterado, os nomes das crianças que ficariam sem parquinho eram colocados no quadro e expostos publicamente, como forma de castigo anunciado. Mesmo em outros espaços da instituição, fora da sala de referência, foram observados o isolamento das crianças – de seus pares – para o cumprimento de ações reguladoras.

Assim, ao tratar de tais questões com os adultos e as crianças, os registros do campo de pesquisa apontam formas antagônicas de percepção dessas regulações por parte desses dois grupos geracionais. Por outro lado, as crianças pareciam não se intimidar com os castigos, demonstrando por meio de ações e argumentações os caminhos possíveis para “escapular” das normas e regras impostas a elas. Essas ações se efetivavam, por vezes, de *modo tácito*, por meio do pensamento, como ocorreu com Davi ao afirmar que quando estava de castigo, na sala, ele se esvaziava e ficava miúdo; Outra criança (Luis) também encontrou no pensamento uma forma de escapismo, em suas palavras: “quando fico na sala, de castigo, eu penso que estou lá fora, brincando com os outros meninos, no parquinho”. A resistência das crianças ocorria também de *modo estratégico*, como ocorreu com Maria Joaquina, ao recusar o jantar. Essa menina, ao receber, sem solicitar, o prato de comida, aguardou o professor se distrair e, junto às demais crianças, despejou o conteúdo intacto de seu prato de comida no espaço reservado aos restos de alimentos mostrando sua resistência ao alimento de modo implícito.

Na Escola Maternal Paulo Freire, as formas de regulação dos adultos não apresentavam o caráter de castigo e ocorriam de maneira dialogada entre adultos e crianças. Deste modo, nos cinco eventos elencados na descrição panorâmica de eventos das formas de regulação e de resistência, o diálogo entre as crianças – nos eventos apresentados como ações de resistência – ocorriam com diferentes sujeitos: com a professora referência, com o professor de música, com o nutricionista e com a estagiária. Nesses eventos apesar de as ações das crianças serem marcadas pela argumentação com os adultos, ficou evidenciado que nem sempre as formas de regulação agradavam às meninas e os meninos – mesmo sendo realizadas por meio do diálogo, de forma simbólica e não pelo castigo físico como impedimento das crianças de realizarem alguma atividade de recreação, ou isolamento na sala de atividades como na escola brasileira. Assim, ao atingirem a exaustão de suas argumentações, os adultos utilizavam-se de outros artifícios, como o ocorrido com o professor Eurípedes, no evento intitulado “Filomena”. Nesta mesma instituição, observamos também ações de resistência das crianças que ora se apresentavam de modo explícito e ora de modo implícito.

Todos os seis eventos apresentados na descrição panorâmica sobre as formas de regulação e de resistência observados no Instituto Pedagógico Lewis Carroll ocorreram sem a presença das professoras de referência das turmas. Essas mesmas professoras apresentaram, em entrevista, a composição das regras e dos combinados para o funcionamento das relações no cotidiano da escola, coadunando, dessa maneira, com o conceito de ajustamento primário apresentado por Goffman ([1961] 2005). A professora Sony afirmou que buscava, na medida do possível, estabelecer os combinados com as crianças e esses combinados eram sempre pautados pelo diálogo. De modo diferente da professora Mary que para aplacar a “desordem” na sala, utilizava a tática de contar de 1 até 5 para que a normalidade se reestabelecesse. Em suas palavras: “quando conto até cinco, todos têm de estar no tapete, sentados e atentos” e se a criança persistir com o desinteresse, de acordo com a professora, ela apontava a porta da sala, pronunciando a palavra “adiós”, contudo, “eles nunca se vão” – afirmou a professora.

Deste modo, observamos diferenças no interior do próprio Instituto Pedagógico Lewis Carroll: se de um lado, a forma de controle das ações das crianças vinculava-se ao diálogo e aos combinados; de outro lado, a tática utilizada pela outra professora era a demonstração de que “se não há interesse por parte da criança, ela pode sair da sala, pois a porta está aberta”. Nesta instituição observamos que as ações de resistência das crianças, nos eventos selecionados, tanto explícita quanto implicitamente, ocorriam com outros adultos e não com as professoras de referência: ora com a professora de educação física, com as estagiárias de bacharelado e de educação física e com o próprio pesquisador.

Assim, por meio de uma lógica investigativa que aborda tanto o coletivo quanto o individual, que relaciona partes e todo e buscou compreender histórica e dialeticamente as relações de regulação e de resistência nas três escolas, produzimos evidências empíricas que contribuíssem para a resposta à questão de pesquisa, colocada para a tese: como adultos e crianças, em contextos institucional de educação infantil, vivenciam a dialética da regulação e da resistência.

Assim, reiteramos que as análises realizadas com base no material empírico produzido nas três instituições ratificam que as formas de regulação utilizadas pelos adultos colocam em funcionamento os *ajustamentos primários*, uma vez que esses adultos contribuem, cooperativamente, com a atividade exigida pelas instituições por meio de impulso dado por incentivos e valores conjuntos, transformando-se em colaborador e recebendo com espírito adequado o que foi sistematicamente planejado, independentemente de isto exigir muito ou pouco de si (GOFFMAN, [1961] 2005, p.159).

De igual maneira, esse mesmo material empírico ratifica que as ações de resistência das crianças frente às regulações dos adultos colocam em funcionamento os *ajustamentos secundários*; ou seja, as crianças empregam diferentes meios, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a instituição supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser (GOFFMAN, [1961] 2005, p.160). Entretanto, vamos além dessa classificação feita por Goffman, quando pudemos perceber que as formas de resistência das crianças provocavam regulações nas ações dos adultos, modificando-as.

Por fim, as análises do material empírico produzido e analisado nos permite o entendimento de que nas interações sociais e nas relações dialógicas com os diferentes sujeitos, as vivências das crianças se ampliam e a cultura do meio em que elas estão inseridas se reflete e refrata em suas ações. Sendo assim, mais do que em ações concretas, nos diferentes eventos analisados, as crianças demonstraram que a capacidade de resistir e de regular se encontra mediada semioticamente pelos diferentes signos, como a fala, a escrita, a fantasia e a imaginação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Alves. **Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA**. Belo Horizonte, 2017. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Educação).
- ARÉVALO, Edna; OSORIO, Constanza; SILVA, Alexander Ruiz. **Ni princesita, niprincipitos: la escuela ante el maltrato en la primera infancia**. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A ética com pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. – Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Desafios da Formação**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta para habilitação dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- BLANCO, Concepción Sanches. **Violencia física y construcción de identidades: propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, 159 p.
- BOGOTÁ. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. **Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos/Año 2009**. Bogotá: Secretaria Distrital de Planeación, 2009.
- BOGOTÁ. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. **Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial em el Distrito**. 2010.
- BOGOTÁ. Ministério da Educación Nacional. **Estrategia Nacional de Cero a Siempre**. Documento base para la discusión de lineamientos pedagógico de Educación Inicial Nacional. S/Data.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. Porto Alegre: dissertação de mestrado. UFRGS, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> acesso 24 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 17 ago. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças**. In: *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança/Por outras pedagogias dos corpos*. ARROYO, Miguel G. e SILVA, Maurício Roberto da. Editora Vozes, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 29, n. 01, p. 161-178, mar./2013.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas em pesquisas científicas. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortês, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. **Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária**. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez ed., 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.

COLOMBIA. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá D.C.: **Caracterización Sector Educativo Año 2013**. Secretaría de Educación del Distrito – Oficina assessora de Planeación – Grupo de analisis y estadística – Mai. 2014.

COLOMBIA. Congreso de la República de Colombia. **Ley 115** (de 8 de fev. de 1994). Expedialaley general de educación.

COLOMBIA. Gobierno Nacional. **Código de la Infancia y la Adolescencia**. 2006.

COLOMBIA. Ministério da Educación Nacional. **Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia – Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión**. 2013, 141 p.

COLOMBIA. Ministério da Educación Nacional. **Lineamiento Pedagógico Y Curricular para La Educación Inicial e nel Distrito**. 2013, 210 p.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial**, 2014c.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Referentes técnicos para la educación inicial em el marco de la atención integral**. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. 2017.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **O Brasil esfacelado pelo golpe**. 1ª ed. Brasília: cnte, 2017, 184 p.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos**. Educação e Sociedade, Campinas. V. 26, maio/ago. 2005. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso: em 10 jun. 2014.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas et al.(Coords.). **Educação infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: UFMG /FaE/GAME, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Educação e Sociedade. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Campinas, vol. 26, n.91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso: em 18 jun. 2014.

DIAZ, Ariza; PABLO, Pedro. **Ética del cuidado una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física**. Pontificia Universidad Javeriana, 2016, Magister en Educación.

DOMINGUES, Eliane. **Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”**. Editorial. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.18, n. 2, p. 195-198 abr./jun. 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGELS, F.A **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Brasil, 1991.

FILHO, Altino José Martins. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED**. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2010. Anais eletrônicos, disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

FINCO, Daniela. **Educação infantil espaços de confrontos e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. 2010, tese de doutorado, 198 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, 1973, 1ª edição, LTC, Rio de Janeiro: LTC, 2008, 212 p.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, A antropologia e o cenário da escrita. In: **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, Clifford. Os Usos da Diversidade. In: **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. Pró-posições. Campinas, v.10, n. 1, p. 139-156, 1999.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, [1961] 2005.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011b.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso Gomes; DIAS, Máira Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos**: a produção escrita de crianças e adultis na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; DOMINICI, Isabela Costa. **A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA**. *Fractal – Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, Jan./Abr., 2015.

GREEN, Judith L., Carol N. DIXON, and Amy ZAHARLICK. "A etnografia como uma lógica de investigação." *Educação em revista* 42 (2005): 13-79.

HAESBAERT, Rogério, LIMONAD, Ester. **O território em tempos de globalização**. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e Outras Coisas. ETC... espaço, tempo e crítica*, nº 2 (4), vol. 1. Rio de Janeiro: UFF, Ago./2007.

HAESBART, Rogério. **Desterritorialização**: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: *Geografia: Conceitos e Temas*. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.), 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. **O impacto das novas tecnologias na sociedade**: conceitos e características da sociedade da informação e da sociedade digital. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Santos: 2007.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra EvelinBrandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos; MARTINS, Aline Lopes. **Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil**: uma análise a partir de Martin Buber. In: *Revista Pro-Posições*, vol. 27, n. 2, Campinas, mai./ago./2016. Acesso em: maio de 2017.

- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LAROSA, Michael J.; MEJÍA, Germán R. **História concisa de Colômbia (1810-2013)**. Pontificia Universidad Javeriana. 2014, 278 p.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. In: Educação em Revista n° 46, dez 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.
- MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v.18, n.2, p.08-28, jul./dez. 2010.
- MIEIB – Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil. **Construção História**, 2002. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/a-construcao-historica/> Acesso em 20 fev. 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade** – Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. Psicologia em estudo. Maringa, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.
- MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012)**. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- MÜLLER, Fernanda. **Entrevista com Willian Corsaro**. Educação & Sociedade, vol. 28, nº 98, Campinas Jan./Abr. 2007.
- MÜLLER, Fernanda. **Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. In: Educação & Sociedade, vol. 27, n. 95, Campinas, mai./ago./2006. Acesso: maio de 2017.
- NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Calfin; ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenhos na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínicos, v. 1, jan.-jun/2008.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Belo Horizonte, 2010. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Educação).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: editora Unesp. 2ª ed. 1998, 220 p.

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões**: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIEDRAHITA, Maria VicoriaAlzate. **Concepciones e imágenes de infância**. Revista de Ciência Humanas, 2002.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 194 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **PBH cria 10 mil novas vagas para Educação Infantil em 2018**. Disponível: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-cria-10-mil-novas-vagas-para-educacao-infantil-em-2018> acesso: 12 jan. 2018.

PUC-MINAS. **Relatório descritivo da análise de resultados do Diagnóstico Social**: Vila Copasa e Conjunto Gratição – Regional Barreiro – Belo Horizonte/MG – 2016/2017.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil**: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (ORGs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC – MG.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada**. 2012. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 129 p.

RELEASES ODEBRECHT. **Parceria Público-Privada na educação, em Belo Horizonte, é ampliada para mais 14 escolas**. Disponível: <https://www.odebrecht.com/pt-br/comunicacao/releases/parceria-publico-privada-na-educacao-em-belo-horizonte-e-ampliada-para-mais-14> acesso: 15 jan. 2018.

ROCHA, Eloisa A. C. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Sílvia Helena Veira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES DA SILVA, Isa T. F. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 223 f.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, nº 115, p. 25-63, março/2002.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos. **Para compreender a docência na educação infantil.** Jornal: Pensar a Educação em Pauta, 2017><https://www.pensaraeducacaoempauta.com/para-compreender-a-docencia-masculi>< acesso em 15 mai. 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil:** ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil:** contribuições para a educação infantil. In: Revista Pro-Posições, vol. 26, n. 2, Campinas, mai./ago./2015. Acesso: maio de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FONTES, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 20, (2), jul./dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza, MACHADO, Taís de Sant'Anna, OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou a raça nas estatísticas educacionais:** uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues da. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 223 f.

SOUZA, Marcelo José Lopes. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Geografia: Conceitos e Temas. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.), 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes. **“Território” da divergência (e da confusão):** em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In.: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. SAQUET, Marcos Aurelio; spósito, Eliseu Savério (Orgs.). 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

UPN/IPN. **Documento Del Nivel Preescolar,** 2014, 33 p.

URREGO, Martha Lucia Alba, et. al. **El Niño preescolar entre 5 a 6 años, abriendo puertashacia la tolerância, estrategia para manejar su agresividad.** Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Preescolar, 1999.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski Sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993 (1934). v.2.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. In: Psicologia USP vol.21 no.4 São Paulo 2010. pp. 681-701. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690> , acesso em 26 de maio de 2017.

WALLON, Henri. **A infância e seu estudo**. In: A evolução psicológica da criança. São Paulo. Martins Fontes, 2007, p. 5-41.

REALIZAÇÃO:

SEVEN
publicações acadêmicas

ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.