



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 379

## FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Aline Helena Mafra-Rebello – UFSC

Márcia Buss-Simão - UNISUL

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Este texto apresenta as contribuições de uma pesquisa, em nível de mestrado, que assumiu como problemática investigar as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças. Para tanto, ressaltam-se os caminhos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa e os aspectos principais que sobressaíram nas duas categorias de análise em diálogo com estudos da Sociologia da Infância, de Boaventura de Sousa Santos e de uma Pedagogia da Infância. Na categoria denominada “*Formas regulatórias da instituição*”, evidenciou-se elementos sobre o processo de inserção das crianças novatas em regras da instituição. Já na categoria intitulada “*Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5*”, destacaram-se as atividades dirigidas como eixo da prática pedagógica. Os dados gerados revelam que há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano educativo, às quais, as crianças são submetidas de forma hierárquica. Contatou-se também que, constringidas às imposições de regras elaboradas pelos adultos, as crianças ora reproduzem ora subvertem esta lógica e manifestam seus desejos, explicitando seus universos culturais.

**Palavras-chave:** Educação infantil, formas regulatórias, perspectiva das crianças.

### INTRODUÇÃO

O presente texto, fruto de uma pesquisa em nível de mestrado, assume como objetivo apresentar alguns de seus principais elementos gerados no campo empírico e postos no diálogo com o referencial de Boaventura de Sousa Santos, com estudos do campo da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância. Reconhecendo os limites desta produção, o texto visa trazer à tona, num primeiro momento, as principais questões e os caminhos teórico-metodológicos que a orientaram. Posteriormente, são destacados os aspectos principais que sobressaíram nas duas categorias de análise.

Na primeira categoria, denominada “*Formas regulatórias da instituição*”, evidencia-se elementos sobre o processo de inserção das crianças novatas em regras da instituição. Já na categoria intitulada “*Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5*”, o foco de discussão são as atividades dirigidas como eixo norteador da prática pedagógica.

A definição do problema de pesquisa, referente às formas regulatórias na educação infantil, teve como base teórica a proposição de Santos (2002), a qual parte da compreensão de que a tensão entre regulação e emancipação social entrou em longo processo de desgaste, caracterizado pela transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. Nesse sentido, contemporaneamente, com a força da regulação, o paradigma da Modernidade entra em crise e somente continua dominante em virtude da inércia histórica.

É na Modernidade que se delineiam os primeiros passos daquilo que hoje é compreendido como infância. Nesse sentido, é uma conquista Moderna a consideração da especificidade das crianças e a demarcação de suas diferenças em relação aos adultos. O sentimento de infância Moderna criou instituições e pedagogias para a regulação do tempo humano, para o controle das crianças conforme os parâmetros do ideal civilizado. Esse ideal de infância civilizada operou como regulador dos corpos, da socialização e dos sentidos dos sujeitos que fazem parte dela (ARROYO, 2009).

Nesse sentido, considera-se a importância de olhar para as crianças, buscando uma aproximação aos seus pontos de vista para compreender como as formas regulatórias permeiam as instituições de educação infantil. Evidenciar o que as crianças indicam sobre as regras que orientam o cotidiano institucional pode ser entendido como um processo de legitimação das experiências infantis para se problematizar propostas educacionais-pedagógicas voltadas a elas.

## **PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM MERGULHO NA EMPÍRIA**

Com vistas a buscar apreender o ponto de vista das crianças sobre as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil que frequentam, foram utilizados procedimentos etnográficos como: registros escritos, fílmicos e fotográficos. Entende-se que essa abordagem metodológica é coerente aos objetivos traçados pela pesquisa e constitui-se como uma rica ferramenta de aproximação ao contexto educativo em si e, mais detidamente, as opiniões das crianças.

A pesquisa empírica foi realizada no período de maio a novembro de 2014, com crianças do Grupo 4/5<sup>1</sup> em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal. E a escolha pelo Grupo 4/5 se deu pela hipótese de que as crianças desta idade estão mais familiarizadas com a rotina e com as regras da instituição de educação infantil, visto que a frequentam há bastante tempo.

Quanto ao processo de chegada ao campo, indica-se que os objetivos da pesquisa foram informados para todas as crianças do Grupo 4/5 em uma roda de conversa, com vistas a uma primeira autorização destas quanto ao convívio da pesquisadora junto a elas. Contudo, tal autorização não se limitou a este encontro, sendo ela reafirmada, constantemente, ao longo de todo o processo de pesquisa.

Frente a todos os desafios quanto a autorização das crianças em toda e qualquer pesquisa que as envolvam, e para que ela não seja somente fruto de formalidades metodológicas, Skånfors (2009) *apud* Buss-Simão (2012) destaca a importância de o investigador mobilizar um alerta, o qual denomina de “radar ético”. Por meio dele, o pesquisador se torna alerta e sensível aos muitos modos e estratégias que as crianças podem manifestar sua insatisfação em participar da pesquisa, ou até mesmo resistência em não serem observadas em determinadas circunstâncias.

Posteriormente à conversa com as crianças, houve uma reunião de pais organizada pela direção da instituição, ocasião na qual foi entregue aos responsáveis pelas crianças do Grupo 4/5 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à autorização da pesquisa. Nesse momento, foi solicitado aos responsáveis pelas crianças que reforçassem os objetivos de pesquisa em conversa com seus filhos e investigassem a vontade deles em participar da pesquisa, para que somente, a partir de uma posição afirmativa das crianças, os adultos assinassem a autorização.

Desde o princípio da trajetória, as questões éticas que permeiam a pesquisa *com* seres humanos estavam latentes e acarretaram entraves e dúvidas, sobretudo quanto à exposição dos nomes verdadeiros dos sujeitos que compuseram esta investigação. Desse modo, questões que envolvem o *assentimento* e o *consentimento* dos sujeitos da pesquisa assumiram dimensões que nem sempre podiam ser resolvidas em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas que assumiram dimensões múltiplas. Diante da complexidade que envolve esta temática, considera-se que a decisão de não expor o nome

---

<sup>1</sup> No caso da instituição de educação infantil na qual a pesquisa foi realizada, tratava-se do grupo que reunia crianças de 4 a 5 anos de idade, com exceção de um menino com 3 anos de idade).

verdadeiro dos adultos que fizeram parte da pesquisa se deu de forma intencional, após exaustivas análises sobre as implicações de assim fazê-lo.

Em relação à identificação das crianças, a opção foi manter seus nomes verídicos, entendendo esta ação como respeitosa à identidade das crianças, suas particularidades e formas de ser. Acredita-se que esta ação visa contribuir para o fortalecimento e legitimação das vozes das crianças como informantes privilegiados na pesquisa, considerando-as como sujeitos que merecem ter sua identidade registrada, sem, com isso, expô-las a situações constrangedoras.

Por fim, em relação ao retorno dos dados às crianças, este aconteceu no decorrer de todo o processo de pesquisa, sendo apresentados a elas os registros fotográficos, fílmicos e escritos que, ao longo da pesquisa empírica, haviam sido produzidos.

A partir do reconhecimento que o campo de estudos da Sociologia da Infância confere à contextualização das crianças nas pesquisas, torna-se fundamental trazer indicativos sobre o tempo em que as crianças do Grupo 4/5 frequentam a instituição. Assim sendo, os dados gerados em 2014 revelaram que: 8 crianças frequentavam há dois anos ou mais; 4 crianças estavam há mais de um ano; 4 crianças frequentavam há mais de três anos; 2 crianças estavam imersas naquele contexto há quatro anos ou mais; e apenas uma criança frequentava a instituição há menos de um ano.

Desse modo, a maioria das crianças pertencia àquele contexto educativo há pelo menos dois anos. Isto pode significar uma apropriação ou aproximação das crianças às regras e rotina organizada no contexto coletivo para todos os grupos, como, por exemplo, os momentos destinados ao acolhimento e despedida das crianças, à alimentação e à hora do sono.

Posteriormente ao período de inserção em campo, tendo em mãos os registros fílmicos, fotográficos e escritos organizados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, em que, por meio do método *indutivo* (Vala, 1999), as categorias emergiram do campo. Do agrupamento das unidades de sentido, a partir dos dados empíricos, foi possível reuni-los em duas categorias: 1) *Formas regulatórias da instituição*; 2) *Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5*.

A partir dos dados gerados e do posterior processo de categorização, aspectos relativos à hora do sono, momentos em que as crianças cobravam o cumprimento das regras institucionais tanto dos adultos quanto de seus pares, constituíram a categoria “*Formas regulatórias da instituição*”. Da mesma forma, combinados do cartaz,

atividades livres e o uso das mídias como estratégia frente às regras foram analisadas na categoria intitulada “*Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*”.

Apesar das muitas possibilidades de problematização emergentes da pesquisa, neste texto serão debatidas questões relativas às duas categorias de análise a partir de um recorte específico para a inserção das crianças novatas nas regras da instituição e para as atividades dirigidas como eixo norteador da prática pedagógica.

## **FORMAS REGULATÓRIAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A convivência no campo permitiu constatar que há regras que são estabelecidas às crianças de todos os grupos da instituição, a fim de organizar a rotina de maneira geral, enquanto outras são restritas e específicas do Grupo 4/5. Para que a ordem seja mantida e o caos contido, os profissionais da instituição de educação infantil lançavam mão de instrumentos e estratégias, exigindo das crianças o cumprimento de regras institucionais, como: fazer silêncio, não correr, comer de boca fechada, não levantar durante as refeições, respeitar o colega e as professoras, não empurrar, pedir o brinquedo emprestado, deitar para descansar na hora do sono, etc.

Este conjunto de estratégias pode ser traduzido como aparato de regras de convivência coletiva que são estipuladas de forma homogênea para todas as crianças do contexto investigado. Tal organização leva a concepção do coletivo da educação infantil como um caos organizado e como um espaço onde a ordem é, constantemente, regulada. Isto significa afirmar que o caos é sempre latente, muitas vezes precisando apenas de uma situação para o início de uma desordem.

Nesse lugar habitado por sujeitos singulares e pertencentes a categorias geracionais distintas, a lógica da Modernidade, a qual todos estão submetidos, faz com que os adultos concebam o caos, ou seja, qualquer outra organização que não seja ordenada, sistematizada e disciplinada, como algo que foge ao que se deseja para qualquer instituição coletiva. Imbuídos por esta lógica, os profissionais que atuam na instituição acabam estabelecendo às crianças organizações ordenadas, sistematizadas e padronizadas que não podem fugir à regularidade já instituída. Isso significa afirmar que, muitas vezes, a disciplina é utilizada como forma de manter esse ordenamento, sem que haja uma reflexão ou uma tomada de consciência sobre os motivos dessa exigência.

Contrariamente ao que a Modernidade infere, é necessário que se permita o caos, ou seja, eventos e situações que fogem a uma regularidade instituída pelos adultos, com vistas a mobilizar posicionamentos críticos e criativos das crianças. Isto implica em uma

desordem no sentido de uma fuga ao que é tido como regulador das atividades que ocorrem na instituição, mas que visa proporcionar vivências emancipatórias. No entanto, para que isto ocorra, é preciso que se reconheça o conceito de *trabalho de tradução*, o qual é capaz de criar uma inteligibilidade entre experiências disponíveis e possíveis a partir do diálogo entre os sujeitos com distintos pontos de vista, valores e/ou crenças (SANTOS, 2002).

Com base nos pressupostos de Boaventura de Sousa Santos, é possível indicar que:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes (SANTOS, 2002, p. 262).

Trabalhar com este conceito nas instituições de educação infantil se constitui necessário, porém, como um grande desafio, visto que a visão Moderna sobre as crianças ainda é marcada pelo adultocentrismo, ou seja, às crianças não é conferido o estatuto de sujeitos competentes para falarem por si mesmas, tampouco para tomarem decisões sobre eventos que envolvem suas vidas. Um *trabalho de tradução* implica o diálogo entre sujeitos pertencentes a distintas categorias geracionais na resolução de conflitos, sem haver desperdícios de experiências.

Um *trabalho de tradução* visa que um grupo tenha conhecimento sobre os interesses do outro, e isto implica, no caso dos grupos geracionais que convivem em instituições de educação infantil, o reconhecimento legítimo das crianças como informantes privilegiadas sobre sua realidade. Implica também a necessidade de ouvir esses sujeitos de pouca idade quanto às organizações do cotidiano educativo, com vistas a buscar alternativas outras ao conceito de caos.

Assim sendo, assume-se como necessário questionar em que medida as crianças alteram e/ou transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Como as regras são propostas pelos adultos? E, sobremaneira, cabe questionar se e como as crianças se apropriam das regras estabelecidas no contexto da educação infantil.

Anualmente, as instituições de educação infantil acolhem novas crianças, enquanto outras deixam esses espaços ao completarem seis anos de idade até o dia 31 de março. Esse fato interfere diretamente na rotina da unidade, que precisa inserir as crianças que ali chegam às suas regras, organização e funcionamento. No contexto em que a

pesquisa empírica foi realizada, convém destacar a importância da participação das crianças que já frequentam a instituição no processo de inserção das novas crianças, que são aqui denominadas como novatas<sup>2</sup>.

O ingresso em uma instituição de educação infantil implica, para as crianças, um processo em que começam a ser inseridas, tanto pelos adultos quanto pelas demais crianças, na rede de regras que organizam o cotidiano educativo. Em alguns casos, esse processo de apropriação causa certo estranhamento às crianças, por ainda não fazer parte de suas vivências. A interação com seus pares, com os adultos, a apreensão do funcionamento e organização do espaço e outros aspectos são fatores e desafios com os quais as crianças novatas se deparam ao ingressar nesse contexto.

Em 2014, apenas uma criança que não fazia parte do contexto investigado e, que por sua vez, nunca havia frequentado outro espaço educativo, foi matriculada no Grupo 4/5: Thayllen. Frente a tal dado, almeja-se trazer para o debate algumas situações que descrevem o processo de imersão desta menina no cotidiano que abarca as regras da instituição de educação infantil, posto que as relações que ela estabeleceu, tanto com os adultos, quanto com seus pares, integraram seu processo de socialização.

Os dados empíricos revelam que conhecer e dominar regras da instituição de educação infantil, algumas implícitas e evidentes, outras nem tanto, configura-se como uma prática complexa para quem ingressa pela primeira vez numa instituição coletiva de educação. Tal proposição pode ser evidenciada no seguinte registro:

*Após ter terminado sua refeição, Thayllen se dirige ao espaço reservado para as crianças despejarem os resíduos de comida. Com o garfo em uma mão e a faca em outra, despeja restos de arroz e feijão na bacia reservada para isto. Contudo, não coloca o prato nem os talheres na outra bacia, mas entrega para uma cozinheira que passa ao seu lado para repor a comida. Gustavo, que estava na fila atrás de Thayllen para também despejar o resto de sua refeição diz a menina:*

*- Se a fulana (profissional readaptada) vê que tu não botou o prato ali (bacia reservada para isto), ela vai brigar.*

*Thayllen responde:*

*- Mas eu não sabia, eu não vi.*

*Gustavo:*

*- Ah, mas tinha que saber. Todo mundo faz assim (Notas de campo – julho de 2014).*

Esta situação aponta para a participação de Gustavo, que já frequentava a instituição há mais de três anos e meio, no processo de inserção de Thayllen nas regras da instituição, pois o menino alerta-a que o prato deve ser colocado no lugar correto, caso

---

<sup>2</sup> Crianças novatas se tratam de crianças recém-chegadas à instituição de educação infantil.

contrário, uma profissional readaptada, que auxilia as crianças em momentos coletivos, chamará a atenção da menina.

Gustavo, ao falar: “*Ah, mas tinha que saber. Todo mundo faz assim*”, sugere que todas as crianças precisam acatar as regras instituídas pelos adultos, de forma que as crianças que chegam à instituição precisam deduzir quais são elas. A fala de Gustavo indica que, nesse caso, o discurso das crianças torna-se reflexo de um posicionamento das professoras e/ou demais profissionais da instituição, que para manter a ordem, sobretudo em momentos coletivos, definem regras de forma homogênea a todas as crianças. Posto isto, as crianças que estão ali há mais tempo incorporam tais regras em suas narrativas, exigindo, por sua vez, um conhecimento dedutivo das crianças novatas.

Outra cena que retrata o complexo e delicado processo de inserção de Thayellen nas formas de organização do cotidiano educativo ocorreu na sala de referência do Grupo 4/5, no momento de organização da roda:

*A professora diz para as crianças se reunirem na roda. Thayellen procura um lugar para se sentar, mas há pouco espaço para as crianças. Olha para todos os lados e ameaça sentar perto de Davy. O menino, ao perceber a movimentação de Thayellen, sai de seu lugar e se senta no meio da roda. A menina então resolve se sentar entre Isadora e Rihanna, sem, contudo, pedir que elas cedam um pouco de espaço. Isadora, ao ver que Thayellen sentou-se ali, diz:*

*- Mas quem mandou tu vir para cá, quem?*

*Thayellen:*

*- Eu quero sentar aqui.*

*Isadora:*

*- Tá, mas primeiro tem que pedir. E eu não quero tu aqui do meu lado.*

*Então, Isadora sai do lado de Thayellen e se senta em outro lugar (Notas de campo – junho de 2014).*

Nesse contexto, é relevante indicar que pedir permissão para se sentar ao lado de alguém não se constitui como uma regra instituída pelas professoras no Grupo 4/5. Desse modo, esta regra foi elaborada pelas crianças, mas amparada em regras semelhantes e que seguem a mesma lógica instituída pelos adultos, como, por exemplo, pedir permissão para ir ao banheiro ou para tirar o casaco. Sendo assim, as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo lançam mão do conhecimento que possuem da organização do cotidiano, bem como de suas regras, para elaborar e operar novas regras (que seguem a mesma lógica de ação) às crianças novatas e, desse modo, conseguir o que desejam.



Assim sendo, é possível identificar *relações de poder*<sup>3</sup> entre as crianças que são manifestadas em seus vínculos de amizade. Isto significa dizer que as crianças estabelecem vínculos de amizade que se fortalecem ao longo dos anos, formando, a partir deles, redes de relações que permitem, ou não, a inclusão de novas crianças nelas. Dessa maneira, o processo de inserção de crianças novatas à organização do cotidiano institucional, bem como em suas regras, é tensionado por *relações de poder* entre as crianças que ali vivem há mais tempo.

Observações semelhantes a estas, que indicam *relações de poder* como marcas das interações entre as crianças e a inserção das crianças novatas nas regras da instituição, reiteram-se ao longo do processo de pesquisa empírica, como se pode analisar no seguinte registro:

*No parque, Thayellen se aproxima de mim e diz:  
- Agora a Lara é minha amiga.  
Nisto, Lara se junta à Lais e Kamilyly no interior de uma das casinhas.  
Thayellen segue as colegas e pergunta à Lara:  
- Agora você é minha amiga né?  
Lara diz que sim, mas Lais intervém:  
- Não! Você tem que ser só minha amiga e da Alícia.  
Thayellen não fala nada, sai daquele espaço, mas logo retorna, e pergunta a Lara:  
- Mas né que você é minha amiga?  
Lara responde:  
- Agora eu sou amiga da Lais, depois tua.  
Thayellen se senta e refaz a pergunta:  
- Você é minha amiga né?  
Lara não responde, e as meninas continuam brincando na casinha  
(Notas de campo – junho de 2014).*

Momentos como estes, onde Thayellen busca a afirmação de amizade de outras crianças, foram frequentes durante a pesquisa empírica. Pode-se observar que Thayellen questiona suas colegas na tentativa de receber uma resposta positiva quanto à relação de amizade estabelecida entre elas. Insiste nessa resposta, mas não a obtém. Soma-se a isto o fato de que Lais intervém na resposta de Lara, induzindo-a a negar sua relação de amizade com Thayellen.

Diante disto, considera-se que as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo organizam suas brincadeiras de forma a sempre estarem juntas, dificultando, muitas vezes, a entrada de outras que não fazem parte deste conjunto. As crianças que já

---

<sup>3</sup> Conceito utilizado a partir de Foucault (2004), pois, concebe-se que o poder não pode ser compreendido somente como estando com determinadas crianças ou com os adultos, mas, como *relações de poder*, as quais, são móveis e utilizadas estrategicamente pelos diferentes atores sociais nas relações.

frequentam a instituição lançam mão de estratégias de regulação para o ingresso de crianças novatas no círculo de interações e brincadeiras.

A brincadeira é construída social e culturalmente e, como as crianças são sujeitos sociais, suas brincadeiras se estruturam com base no repertório cultural e relacional que dominam, ampliando sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa (BROUGERE, 2010). Por meio das brincadeiras, as crianças vivenciam experiências de tomada de decisão, como foi o caso citado, em que Lais assume a liderança do grupo de meninas e decide pela negação da amizade entre Thayellen e Lara. Com isso, pode-se entender que as crianças utilizam seus vínculos de amizade, já consolidados há bastante tempo, para não permitirem que crianças novatas se aproximem de seus pares. Nessa relação, também estão envolvidos laços afetivos que envolvem sentimentos tipicamente humanos, como o ciúme que as crianças sentem ao verem seus pares se relacionando com outra criança, que para elas é pouco conhecida.

Desse modo, o processo de aceitação de Thayellen ao Grupo 4/5 foi delineado gradativamente e marcado por situações ora de aceitação, ora de negação de sua presença nas brincadeiras e interações entre as crianças. Nesse meandro, cabe indicar que as relações estabelecidas no processo de inserção das crianças novatas são marcadas por *relações de poder* estabelecidas tanto entre as crianças com seus pares, quanto entre crianças e adultos.

Nas instituições de educação infantil, as relações e interações abrigam *relações de poder*. Para Ferreira (2002), esses espaços não permitem apenas uma relação de poder singular, definida vertical e exclusivamente do adulto para as crianças, mas relações de poder plurais e complexas que se alargam por meio das relações entre pares.

Assim sendo, é possível identificar *relações de poder* entre as crianças, que são manifestadas em seus vínculos de amizade. Isto significa dizer que as crianças, ao se relacionarem com seus pares, constroem amizades que se fortalecem ao longo dos anos, formando, a partir deles, redes de relações que permitem ou não a inclusão de novas crianças a elas. E, desse modo, o processo de inserção de crianças novatas à organização do cotidiano institucional, bem como em suas regras é tensionado por *relações de poder* entre as crianças que ali vivem há mais tempo, levando os adultos a ocuparem uma posição secundária neste processo.

A pesquisa de campo revela que, as crianças novatas são inseridas nas regras da instituição de educação infantil especialmente pelas crianças que já a frequentam há mais tempo. Assim, as crianças usam as regras instituídas pela instituição para acolherem

novas crianças em seu círculo de amizade e afeto. Como, por exemplo, alertar as crianças novatas que: “*Se fazer isso, a prof vai brigar*” é uma forma que as crianças usam de inferir uma aceitação para aquela nova criança, buscando evitar que ela leve uma 'bronca' da professora.

Por outro lado, mostrando como essas *relações de poder* são plurais e complexas, há momentos em que as crianças que vivem na instituição de educação infantil há mais tempo, também dificultam a inserção dessas crianças novatas ao dizer quem pode ou não sentar ao seu lado, ou dificultam, a entrada das novatas na organização de suas brincadeiras e relações de amizade. Pode-se indicar, que as crianças que frequentam a instituição há mais tempo, por meio de grupos de amizade fortalecidos, impõem regras próprias às que chegam, mas, também inserem as crianças novatas em regras instituídas pelos adultos.

No contexto investigado, as crianças que frequentam a instituição há mais tempo foram protagonistas no processo de inserção das crianças novatas nas regras da instituição, muito mais que os adultos, constituindo-se como sujeitos ativos no processo de socialização e inserção das crianças novatas na organização do cotidiano educativo. A participação das professoras na apresentação das regras institucionais às crianças se deu de modo secundário, sobretudo em momentos de chamar a atenção das crianças novatas para as regras institucionais.

### **COMO AS CRIANÇAS VIVEM AS REGRAS NO GRUPO 4/5**

Para além das formas regulatórias que organizam a vida coletiva de todos os sujeitos que vivem na instituição de educação infantil, existem regras particulares definidas para e pelo grupo de crianças. Nesse sentido, a pesquisa buscou também problematizar como as crianças operam e resistem às regras especificamente determinadas para elas, as quais, nesse texto, terão como foco de análise as *atividades dirigidas*.

Os registros que aqui serão apresentados ilustram momentos vividos pelas crianças e professoras do Grupo 4/5, em que, aos sujeitos de menor idade, foram propostas atividades as quais são denominadas como *atividades dirigidas*. Tal nomeação se deve por se tratarem de momentos em que os adultos direcionam propostas pedagógicas elaboradas para as crianças, desde a escolha das ferramentas que elas irão utilizar, até o que desejam como produto final.

A aproximação ao contexto educativo indicou que estas *atividades dirigidas* são denominadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras como *atividades*, conforme revela a passagem a seguir:

*Quando cheguei à instituição, todas as crianças estavam na sala referência sentadas nas mesas à espera de algo que não consegui perceber de imediato. Aproximo-me de uma mesa onde estão sentados Iago, Ana Carolina, Winnie e Isadora. Lara sai de outra mesa e mostra seu caderno com um gato desenhado para Winnie, que diz:*

*- Olha Lara, tá ficando boa a tua atividade. Dá até pra ver que é um gatinho. Só falta o olho e a boca.*

*Ao dizer isto, Winnie pega o caderno das mãos da colega e completa o desenho de Lara.*

*Ao observar a situação, uma das professoras fala para Lara.*

*- Lara, querida, tá fazendo desenho no teu caderno? Mas a prof disse que essa era a atividade de hoje?*

*Lara não responde, pega seu caderno e retorna a sua mesa.*

*A professora faz um último anúncio antes de distribuir os cadernos as demais crianças:*

*- Oh!... Fiquem sentadinhos, se não vão cair da cadeira! (Notas de campo – junho de 2014).*

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular desta etapa educativa devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Contudo, o que se evidencia nas práticas pedagógicas efetivadas no interior da instituição de educação infantil, sobretudo no Grupo 4/5, são as *atividades dirigidas* postas como o eixo que orienta as propostas intencionalmente planejadas para as crianças.

Cabe esclarecer que as *atividades dirigidas* são aqui compreendidas como aquelas em que são propostas às crianças, atividades ditas “pedagógicas”, tais como: recortar e colar letras e imagens no caderno; pintar a bandeira do Brasil no dia em que se comemora sua independência; ouvir histórias e reproduzi-las por meio de desenhos, etc.

Nesse meandro, convém ressaltar que *atividades dirigidas*, em que são propostas produções de desenhos, foram recorrentemente registradas durante a rotina das crianças do Grupo 4/5, conforme evidencia o registro:

*A professora chama as crianças para comporem a roda e explica que todas devem desenhar em seu caderno o que fizeram no final de semana. Dito isto, as crianças se sentam nas mesas para fazer o desenho pedido. A professora reafirma que é para as crianças desenharem o que marcou no final de semana, e não “qualquer coisa”.*

*Em uma das mesas, durante a proposta, Ana Carolinny conversa com Isadora:*  
*- Vou desenhar você dando beijinho na boca dele (apontando para Gustavo). Ana Carolinny começa a pintar o desenho com canetinha. Observando isto, a professora intervém:*

*- Ana, nós combinamos que nessa atividade vamos usar só lápis! E ainda por cima tá pintando com a canetinha!*

*A menina argumenta:*

*- Mas o desenho é grande!*

*A professora diz novamente para Ana desenhar com lápis. (Notas de campo – junho de 2014).*

Nesse contexto, Sarmiento (2005, p. 71) considera que as instituições de educação infantil se configuram como o principal *lócus* de interação das crianças, onde,

Ao mesmo tempo, adquirem hábitos de vida em comum, constroem competências comunicacionais e internacionais, são induzidas ao cumprimento de rituais e cerimônias (nos momentos de chegadas, nas idas ao refeitório, no guardar dos brinquedos e objetos pedagógicos), reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referência, manipulam objetos e lidam com situações e problemas especificamente escolares. Nisso tudo, a sua condição de ser humano vai-se constituindo também em torno da sua identidade estatutária como aluno.

Isto implica dizer que as práticas efetivadas na instituição de educação infantil, quando se configuram como *atividades dirigidas*, são permeadas por regras que definem como as crianças devem realizar suas produções artísticas, impondo a elas um estatuto de aluno. E no debate sobre a institucionalização da infância, Chamboredon e Prevot (1986) consideram que há múltiplas condições que justificam a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico. Dentre elas, o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos, visto que a Psicologia do desenvolvimento contribui para o processo de tomada da educação das crianças como objeto pedagógico ao atribuir importância a esse período para a constituição da personalidade e para a formação da inteligência das crianças.

A “invenção” de atividades e conteúdos pedagógicos para a primeira infância é um movimento sem limite definido, tanto no tempo em que são situadas as aprendizagens como no conteúdo destas aprendizagens: um movimento regressivo tende a afastar as utopias e as inovações pedagógicas cada vez mais abaixo na escala das idades (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 44).

Nessa direção, a racionalização de atividades de aprendizagem para a infância converge em um movimento que se pode denominar como institucionalização da infância, “no sentido de haver organização sistemática de instituições, de regras, quadros, de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança” (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 47).

Esta organização sistemática de regras em torno da educação das crianças pequenas pode ser observada em propostas de *atividades dirigidas*, nas quais as professoras inferem regras que buscam regular as produções artísticas das crianças do Grupo 4/5. Em contraposição a propostas desta natureza, comunga-se das elaborações de Rocha (2013), ao indicar que as instituições de educação infantil, enquanto espaços de

educação coletiva, devem reconhecer que a sua tarefa não se refere ao domínio do conteúdo em sua versão escolar, mas assume funções de complementaridade e socialização quanto ao cuidado e educação, tendo como objeto as relações educacionais-pedagógicas estabelecidas entre as crianças. Essas relações envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões afetivas, expressiva, cultural, lúdica, etc.

Assim sendo,

A crítica que fazemos aos modelos marcados por mecanismos meramente *instrucionais* de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa de chamar a atenção para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos (ROCHA, 2013, p. 377, grifos no original).

Práticas em que todas as crianças realizam a mesma atividade, simultaneamente, não tomam como objeto de preocupação as dimensões expressiva, cultural ou lúdica das crianças, tampouco buscam articular as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, conforme propõem as DCNEI (2009).

As *atividades dirigidas* impõem às crianças propostas padronizadas e repetitivas, como o registro do que vivenciaram no final de semana. Práticas como essas foram observadas com recorrência, sendo possível indicar que elas permeiam o cotidiano educativo investigado, sem contemplar, diversificar e/ou ampliar o repertório cultural, nem as manifestações próprias das crianças. Nessa direção, concorda-se com Rocha (2003, p. 8, grifos no original) ao dizer que,

É necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as **suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens** como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.

Assim sendo, não se trata de excluir os adultos da relação educativa, desmerecendo seu papel de profissional da educação, mas faz-se necessário indicar que as propostas elaboradas para as crianças precisam assumir como compromisso tanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, como é indicado no Art. 7º das DCNEI (2009), como a valorização das produções das crianças e de suas múltiplas formas de expressão e linguagem, de forma que regras limitadoras dessas manifestações não sejam necessárias, nem aceitáveis, no contexto educativo em que elas vivem.

Em articulação a isso, Rocha (2003, p. 2) indica ainda que “a educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família”. Para Campos (2012), uma Pedagogia da Infância deve ser um objeto de trabalho prioritário entre as professoras, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis que possam ser apropriados em suas práticas cotidianas.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O reconhecimento de que todas as organizações sociais são alicerçadas por regras que regulam a vida coletiva de seus participantes, as quais estão também presente nas instituições de educação infantil, permitiu a análise acerca das relações travadas na instituição de educação infantil. A partir de um olhar para as relações estabelecidas entre as diferentes categorias geracionais, bem como as crianças e seus pares, pode-se evidenciar que as regras são essenciais para a convivência em sociedade, no sentido de organizar os interesses e necessidades dos sujeitos que a compõem.

Contudo, os dados revelaram que, em certas circunstâncias e eventos, houve um excesso de regulação das ações das crianças pelos adultos. Tais regulações se deram, sobretudo no sentido de delimitar as manifestações, brincadeiras e interações entre as crianças e pouco, ou nada contribuindo para a vida comum em um contexto de educação coletiva.

Por fim, com base no que foi construído pela pesquisa que deu origem a este texto, faz-se cada vez mais necessário realizar investigações em contexto que visem trazer à tona os indicativos das crianças sobre o que está sendo oferecido a elas na instituição de educação infantil, visto que as crianças são informantes privilegiadas do contexto institucional.

## Referências

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. IN: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado. *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012.

CHAMBOREDON, J.; PREVOT, J. *O “ofício de criança”*: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 pp. 32-56, nov. 1986.

FERREIRA, M. M. M. “– *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos volume V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 265-287, 2004.

ROCHA, E. A.C. *A função social das instituições de educação infantil*. Revista zeroaseis, v. 5, n. 7, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. IN: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sônia (orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, B. de S. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Outubro de 2002.

SARMENTO, M. J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 361-378, Maio/Ago. 2005.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, 1999, pp. 101-128.