

CULTURAS E IDENTIDADES: as crianças da Creche Chico Mendes

Patrícia de Moraes Lima¹

Fernanda Nunes²

Lidiane Osti³

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da nossa experiência de estágio na Educação Infantil. Proposto pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e supervisionado pela professora Patrícia de Moraes Lima, o estágio foi realizado no primeiro semestre de 2010, na creche Chico Mendes, instituição pública da rede municipal de Florianópolis, localizada, na comunidade Novo Horizonte, no bairro Monte Cristo.

Durante o estágio, observamos o grupo 4 A (G4A), composto de vinte crianças, dentre elas dez meninos e dez meninas, na faixa etária entre três e quatro anos, no período vespertino.

Levando em conta as nossas observações, as falas das crianças, os diálogos com os profissionais da creche e as demandas da Instituição, nossa atuação buscou uma intensa reflexão para 'planejar com as crianças', levando em consideração seus desejos, ideias e realidades, sobretudo reconhecendo-as como produtoras de cultura. Diante dessa ideia buscamos enriquecer seus repertórios, perpassando as relações culturais e identitárias. Ou seja, partindo do reconhecimento dos repertórios **destas** crianças, nosso foco foi ampliar e diversificar suas vivências, por meio da reorganização do

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da área de Educação Infantil (MEN/CED/UFSC). E-mail: patricia.demoraeslima@gmail.com

² Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: naandikaa@hotmail.com

³ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lidianeosti@pop.com.br

espaço da sala, tendo em vista as relações culturais e identitárias, que nortearam as nossas ações **com** as crianças.

2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO: A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DA DOCUMENTAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS.

Buscamos, durante a nossa estadia com as crianças, escrever e refletir sobre as nossas experiências, para, então, pensar nas proposições a serem desenvolvidas com o grupo.

Mesmo assim, antes de planejar, queríamos ter ‘certeza’⁴ de que as análises e interpretações que fizemos das nossas documentações vinham ao encontro do que as crianças ‘realmente’ desejavam.

Ostetto (2000) lembra-nos que pensar em um planejamento não significa apenas pontuar **como** e **o que** fazer. Planejar, para a autora, é refletir sobre **para que** e **para quem** fazer. Portanto, no decorrer das nossas ações, sempre buscávamos o auxílio dos nossos registros, para então (re)analisar e planejar as relações que construiríamos **com** as crianças; relações que, no dia-a-dia da creche estavam consolidando-se, em uma troca mútua de confiança, respeito, liberdade e escuta. Pois, nossos encaminhamentos pedagógicos centravam-se sempre nas crianças e não nas atividades propostas.

[...] colocamos o DVD de fotos das crianças, oferecemos pipoca a elas e apagamos as luzes, ‘fazendo de conta que estávamos num cineminha’. [...] então, preocupadas com o pouco tempo que tínhamos, devido ao imprevisto da Educação Física, rapidamente questionamos o que as crianças acharam das fotos na TV, logo, ouvimos várias falas e gritos ao mesmo tempo, dentre eles, um pedido do Allan, [... tia, de novo... mais fotos!]. Diante disso, perguntamos às outras crianças se elas queriam ver novamente as fotos... e assim, assistimos... de novo! (Registro, 31/05).

⁴ Apesar de utilizarmos a palavra “certeza”, tem-se por orientação metodológica neste trabalho que não ancoramos nossas práticas sob verdades absolutas, assim como não nos fundamentamos em ideias cristalizadas.

Então, centradas nas crianças, utilizamos a linguagem dos desenhos (que muitas vezes é incompreendida pelos adultos), para representarem e expressarem seus desejos, possibilitando “aos meninos e meninas esse espaço vital de criação e construção de pensamento” (OSTETTO, 2010, p. 71).

Podemos dizer que, em nossos registros, fomos além de uma mera descrição dos acontecimentos, buscando compreender o grupo em geral, aproximando o nosso olhar, sempre que possível, de cada criança em particular. Assim, aos poucos, pudemos ir conhecendo melhor esses sujeitos.

É preciso estar atento às coisas e, ao mesmo tempo, deleitar-se em distensão. Por isso, é tão importante olhar o mundo com um olhar mais aguçado, mas em contínua tensão com o (des)observar, (des)atentar, num diálogo permanente e ininterrupto entre cognição e afetividade (LEITE, 2004, p. 36).

Portanto, em nossas vivências com o grupo, exercitamos nossos olhares, no sentido de **ver o que não estava visível**, possibilitando, assim, que os registros fossem tanto uma narração do real quanto daquilo que não pode ser apreciado pelo sentido da visão. Fomos, aos poucos, aproximando-nos das crianças, conhecendo melhor cada uma delas, deixando que nos afetassem, sem, no entanto, perder de vista nossas ações pedagógicas. Em outras palavras, **buscamos ir além do que o olho vê...**

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo. [...].”

Manoel de Barros, 1999

Partindo das nossas experiências acadêmicas, sabemos que os registros são uma forma de documentação imprescindível às práticas da educação infantil, que podem ser expressos de diferentes formas, nas mais variadas linguagens, servindo de

alguma forma para todos os sujeitos envolvidos com a educação de crianças. Conforme os autores Ostetto (2008) e Leite (2004), os registros podem servir como possibilidades de formação para o(a) professor(a), ao permitir uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo; como acervo cultural e político para a pesquisa sobre criança, ao deixarem marcas de como as crianças pensam, agem, expressam-se, refletindo suas culturas; além de servir para as famílias, como forma de acompanhar as ações e descobertas das crianças, conforme vão crescendo; e para as crianças, que ao verem-se documentadas em suas ações cotidianas, percebem a valorização de suas produções culturais e o respeito a sua forma de ser, pensar e agir.

Por questões como essas é que buscamos registrar cada momento que vivemos com as crianças, utilizando principalmente os recursos da escrita e da fotografia (imagem) para expressar o que 'víamos' as crianças fazer, 'ouvíamos' elas dizer e 'sentíamos' estando com elas. Portanto, em nossas ações, privilegiamos tanto a escrita, que nos possibilitou deixar marcado o percurso com as crianças, pois "ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria" (LEITE, 2004, p. 34); quanto a fotografia, que nos possibilitou retomar os detalhes vividos, pois, ela "[...] admite fixar o instante. Eu diria ainda mais, ela memoriza o realizado, ela é lembrança dos feitos de um tempo e de um lugar, com suas circunstâncias" (LIMA, 2010, p. 6).

[...] uma fotografia muda testemunha um fato que foi fixado num instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade, freqüentemente não expresso, mas revelador de sentimentos profundos quase ignorados (VERGER, 1999, p. 109).

Também analisamos os registros dos encontros que tivemos com os profissionais da instituição. Nos diálogos com a direção e

supervisão, conversamos sobre o nosso estágio, o funcionamento da instituição, as demandas e necessidades da creche⁵. Nos diálogos com as professoras do grupo, soubemos que elas estavam começando a trabalhar com o projeto sobre a identidade, então conversamos sobre a possibilidade de darmos continuidade ao tema e também expomos nossas idéias referentes à reorganização da sala. Logo, sentimos que estávamos em sintonia com as professoras, que poderíamos inclusive trabalhar juntas, pois ‘vimos’ que nossos objetivos partem do que as crianças falam, pedem e necessitam.

Segundo Ostetto (2008. p. 20) a função do registro é “[...] tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois.”

Portanto, nosso trabalho com este grupo de crianças também levou em consideração, o que os profissionais da creche iam dizendo e o que a organização do espaço, das mobílias e dos brinquedos da sala ia sugerindo-nos. Ainda assim, a cada dia, e a cada situação vivida com o grupo, ‘sondávamos’ seus desejos e revíamos nossas anotações para (re)planejar o dia seguinte, uma nova situação ou a continuidade da mesma, sempre pensando nos detalhes micro, sem, no entanto, perder a noção do todo macro.

Na macropolítica, o possível é o que antecipa o real, e o real é o que atualiza o possível a partir de um projeto político [...] Na micropolítica, o possível é o resultado da política, seu produto. Uma política do acontecimento, [...] uma política que provoca o possível, a experiência (KOHAN, 2007, p. 23).

Por fim, podemos dizer que o registro deu visibilidade ao nosso trabalho com as crianças. Segundo Leite (2004), o registro é uma espécie de testemunho visível e possível, que privilegia o

⁵ Soubemos que ela possui brinquedoteca e biblioteca, e que atualmente, desenvolve alguns projetos coletivos, tais como: da alimentação, da festa de aniversário e do meio ambiente, onde as crianças de todos os grupos se encontram no cotidiano da instituição.

caminho percorrido e não o ponto de chegada. E é esse rastro ou essa 'pegada' que possibilitará a partilha.

3 CRIANÇAS PRODUTORAS DE CULTURAS: IDENTIDADES E DESEJOS INFANTIS

Pensar nas relações culturais e identitárias das crianças não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes perdemos de vista, desconsiderando, ou mesmo desconhecendo, as culturas infantis; talvez, por não estarmos inseridas nesses 'universos'.

O encontro com essa experiência (com esta infância) nos lança para uma zona desconhecida e estranha, mas ao mesmo tempo nos interpela pelo fascínio de um arriscar-se, como nas memórias de nossas brincadeiras mais perigosas, mais inesquecíveis quando crianças (LIMA, 2008, p. 91).

Buscando conhecer as crianças, mesmo sabendo desse 'risco', aproximamos o olhar e nos deixamos ser afetadas por esses sujeitos. Primeiramente, conhecemos as comunidades próximas à creche Chico Mendes, algumas pessoas, suas histórias e modos de vida. Nossa experiência na comunidade foi muito interessante, pois, nesta aproximação, conseguimos olhá-la de 'dentro' e não de 'fora', como estávamos acostumadas a fazer. Segundo Magnani (2002), ao sairmos do habitual e descentrarmos nossos olhares, deixamos de "olhar de longe e de fora" (MAGNANI, 2002, s/p) para olharmos "de perto e de dentro" (MAGNANI, 2002, s/p), numa experiência que coloca o 'eu' e o 'outro' em um mesmo plano, onde considera o ponto de vista de ambos e o erro de um sobre o outro, em uma comunhão aprofundada, para além das diferenças culturais.

Podemos dizer que, diante dessas vivências, nossas percepções mudaram, pois o que antes parecia ser somente um bairro de baixa renda, passou a ser, quando olhamos de perto e de dentro, um bairro de baixa renda habitado por pessoas com vidas e

histórias específicas, modos diversos de ser, sentir e estar no mundo.

Nestas aproximações, posteriormente, conhecemos a creche, a sua história, seus espaços, suas normas e equipe profissional; e, por fim, conhecemos as crianças e, aos poucos, fomos sendo afetadas por elas, ao convivermos com esses sujeitos na instituição.

Partindo da idéia de que, ao longo da história humana, a criança foi sendo vista por diferentes perspectivas e discursos, de acordo com Lima (2010), em geral, esse discursos veem e falam da criança de um determinado tempo e lugar, tentando fixar a infância sob uma única designação, porém, a autora defende que é na experiência com a infância, no estar junto com esse outro (LIMA, 2010), que percebemos seus múltiplos sentidos, seguidos por deslizamentos conceituais.

Neste sentido, compreendemos que a infância esta longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e simples. Portanto, assim como indica Cerisara et al. (2002), buscamos romper com a lógica pela qual culturalmente aprendemos a ver a infância, cujo foco sempre esteve na falta, no vir a ser, na incompletude, na inocência, etc.; desta forma, buscamos um outro olhar, no qual as crianças são vistas como sujeitos singulares, heterogêneos, completos em si mesmos, conscientes de sua condição social, que se expressam de múltiplas formas, que produzem e manifestam culturas.

De acordo com nossas leituras, referentes à Sociologia da Infância, entendemos que o conceito de cultura infantil, assim como a própria infância, é um constructo social, produzido na modernidade. Sarmiento (2002), por exemplo, explica que a cultura da infância é a capacidade das crianças de constituírem modos distintos de significação do mundo e de ação intencional, que são diferentes dos modos adultos. Enquanto que a sua pluralidade significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são

produzidos na relação de interdependência com culturas sociais, atravessadas por relações de classe, etnia e gênero, que impedem a fixação de um único modo de significação e ação infantil, ou seja, impedem a existência de uma única cultura infantil. Segundo o autor, “A cultura de pares permite as crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2002, p. 11). Neste sentido, Corsaro também contribui, ao afirmar que:

Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir activamente para a reprodução e mudança cultural (CORSARO, 2003, p. 2).

Deste modo, defendemos que **as crianças são atores e sujeitos sociais, que entre pares, tanto criam quanto reproduzem culturas.**

Podemos dizer que as crianças da comunidade Chico Mendes, assim como toda e qualquer criança do mundo, possuem suas semelhanças e singularidades, porém, todas, de alguma forma, geralmente entre pares, agem sobre o mundo, vêem, interpretam e criam sobre ele. Em relação a este aspecto, Sarmiento (2002) compreende que as culturas infantis integram diversos elementos, como os linguísticos (estruturação simbólica), ao materiais, ao ritos, ao artefatos, as cerimônias, as normas, os valores, etc. Então, de forma muito específica, as crianças da Chico possuem seus hábitos diários, costumes familiares, paladares prediletos, brincadeiras preferidas, músicas mais ouvidas, danças mais dançadas, expressões mais comuns, sejam elas corporais, linguísticas..., enfim, formas distintas de ser e atuar no mundo.

[...] a vida, naquela comunidade, é carregada de sentidos que só quem vive ali consegue dizer. [...] Pessoas que se encontram, que compartilham dos mesmos símbolos,

que remetem a gostos comuns, que revelam hábitos e modos de vida semelhantes, vínculos que são construídos pelo dia-a-dia e que, de algum modo, permitem a noção de pertencimento, difícil de ser descrita, pois encontra-se carregada de emoção e de significados próprios desses encontros (LIMA, 2008, p. 41).

Portanto, vivermos a experiência deste estágio e pensar as culturas das crianças da Chico significou 'encharcarmo-nos' da vida em comunidade. Assim, ao estarmos diante desse "outro", ao conhecermos suas vidas, ruas, becos, casas, estávamos também diante de 'outro lugar', o lugar deles.

Ainda sobre as culturas infantis, Sarmiento (2002) afirma que elas são alteradas pelas condições sociais das crianças e pelas possibilidades de interações com seus pares e outros membros da sociedade. Desta forma, "As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade" (SARMENTO, 2002, p. 4).

Partindo de referências como estas buscamos nos aproximar das crianças (do grupo 4A), dos seus modos de ver, sentir, expressar e agir no mundo, com o intuito de compreendê-las, sob o olhar delas mesmas, sob as perspectivas destes meninos e meninas reais, que vivem uma condição social de baixa renda e em uma comunidade que, atualmente, é marginalizada pela própria sociedade. Em outras palavras, somente ao nos aproximarmos das crianças, das suas culturas e contextos, tentando compreendê-las sob a perspectiva delas, pudemos tomá-las como ponto de partida para pensarmos a organização do nosso trabalho pedagógico "com" o grupo.

No dia-a-dia com as crianças, aos poucos, elas foram percebendo o quanto eram importantes para a concretização do nosso estágio. Segundo Pinto (1997), as crianças têm certo grau de consciência dos seus sentimentos, das suas ideias, dos seus

desejos e expectativas, sendo, portanto capazes de expressá-los, desde que tenham quem as queira ouvir e ter em conta.

Por isso, em nossas ações *ouvíamos e levávamos em conta este grupo de crianças, ao sondarmos* seus desejos, idéias, opiniões, vontades, medos, etc.; Como aparece em nossos registros:

Ao longo da brincadeira, íamos lembrando os seus desejos para a sala, logo, percebemos que eles não eram momentâneos, pois muitos deles se repetiram neste dia, por exemplo, o Nicolás não esqueceu seu desejo de ter um [Chapéu amarelo], assim como o Kevin, repetiu a ideia da sua [Fantasia de vampiro] que veio acompanhada de outras fantasias que outras crianças pediram. O Alan desejou [Óculos], o representado com as mãos em volta dos olhos, a Andressa voltou a falar dos [Paninhos pras bonecas], a Milene se lembrou das [Panelinhas], etc. (Registro de intervenção, 26/04/2010).

[...] assim como em outros dias, vimos algumas crianças observando os bebês pela janela, por exemplo, o Kallany, o Richard, a Jheneffer, o Luiã e o Adair. Percebemos que elas faziam um esforço tremendo, ficando na ponta dos pés para poder olhar as outras crianças. Enquanto olhavam, sorriam, mandavam beijos e davam “tchau”. Esta situação nos leva a refletir sobre o desejo dessas crianças, de estarem em contato com os bebês e a possibilidade desse encontro (Registro, 29/04/2010).

Desta forma, **com** as crianças, fomos refletindo, imaginando, planejando, replanejando, criando, modificando, brincando, crescendo..., e juntas fomos vivendo situações significativas tanto para elas quanto para nós.

De acordo com Muller e Delgado (2005), devemos pensar em metodologias que foquem as crianças, suas vozes, olhares, contextos, realidades, experiências e pontos de vista.

Com isso, após muitas reflexões, juntas desejamos e decidimos constituir o Reino Encantado G4A, ampliando e diversificando os repertórios destas crianças. Pois acreditamos que

Nossa história é tramada nos tempos e espaços vividos. Marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, familiar, assim como pelas preferências culturais mais amplas, características de um

tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. (OSTETTO, 2010, p.57).

4 “O FINAL DESTA HISTÓRIA... E O COMEÇO DE OUTRAS...” ...A EXPERIÊNCIA DE “PLANEJAR” COM AS CRIANÇAS

Nosso trabalho teve como foco central as vinte crianças do grupo 4A, mas também levou em consideração as análises das nossas observações e as demandas e necessidades da creche.

Cerisara et al. (2002) indica que devemos tomar as crianças como ponto de partida, enquanto outro dotado de direitos, entre eles, o direito de ser consultada e ouvida, de exercer sua liberdade de expressão e opinião e de tomar decisões em seu proveito. Sendo assim, partimos das crianças, enfatizando a participação delas em todo o processo do nosso estágio, legitimando suas culturas e identidades, seus conhecimentos prévios, respeitando suas individualidades e seus diferentes tempos, levando em conta seus desejos, ideias, preferências e realidades, buscando ‘dar voz’ a elas.

Após muitas reflexões e diálogos, procuramos planejar com as crianças..., planejar com elas o nosso dia-a-dia na creche. Propomo-nos esse desafio porque acreditamos nelas...

[...] acreditar nas crianças, como sujeitos que têm coisas para nos ensinar e que nós também lhes ensinamos; [...] oferecer condições concretas de participação nas decisões que envolvem suas vidas; legitimar suas decisões, suas produções, suas manifestações culturais, a atitude de ouvi-las, de enxergá-las nas suas diferentes formas de atuar no mundo... (BATISTA, 2008, p. 65-66).

Mostramos confiar nas crianças ao reconhecer suas capacidades de fazer, escolher, imaginar, descobrir, criar, etc., pois compreendemos que elas são ativas em seus processos de criação, autoria e construção do conhecimento, porém, para que esta construção aconteça é necessário ampliarmos os seus repertórios.

[...] de primor estético, resultantes de experiências significativas que, sublinhando a autoria de meninos e meninas, traduzem a concepção de criança como sujeito ativo, com vez e voz, que, deixando marcas, fazendo história e ressignificando seu cotidiano/(LEITE, 2004, p. 35).

Portanto, partindo dos desejos das crianças, do que elas nos indicavam, propomos **com** elas pensarmos, planejarmos, replanejarmos, criarmos..., enfim, constituirmos na sala, espaços diferenciados, marcados e produzidos pelo próprio grupo.

Para nós, o espaço, os materiais e a sua organização na sala, vão muito além de um simples 'arranjo físico'. Pois, assim como Ostetto (2010), entendemos que o espaço é também conceitual, porque provoca uma infinidade de relações, pensamentos, comportamentos, sentimentos entre os sujeitos que o usam. Leite (2004) contribui para esta reflexão ao afirmar que:

A organização do espaço deixa transparecer a atenção dada a ela, suas experiências, suas descobertas. Assim, os móveis, objetos e registros explicitam as possibilidades oferecidas e aguçam a curiosidade, a atenção e o desejo de produzir das crianças, que, ao usarem esse espaço, dão conta de compreendê-lo, de apropriarem-se dele, de agirem sobre ele, lendo-o à medida que o usam (LEITE, 2004, p. 27).

Então, **com** as crianças, fomos reorganizando a sala, dando novos significados a esse espaço, com isso, convertemo-lo em ação pedagógica e, aos poucos, fomos ampliando e diversificando os repertórios destes sujeitos.

Pensamos que, quanto mais ampliada e diversificada for as vivências das crianças, maior a possibilidade delas estabelecerem diálogos com as coisas do mundo. Assim como Cerisara et al. (2002), acreditamos que não é a atividade em si que ensina, mas é a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar

significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.

Mais importante que qualquer suposto conteúdo a ser dominado pelo professor (a ser trabalhado com as crianças), valerá a atitude – de abrir ou fechar caminhos para a busca, de estar disponível ou não para os mistérios do mundo, para ampliar repertórios (OSTETTO, 2010, p. 57).

No dia a dia com o grupo, buscamos tanto valorizar e partilhar de forma sistematizada seus acervos culturais quanto lhes apresentar outros (diferentes significados); bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Propomos às crianças e elas aceitaram ir além do “[...] habitual, à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho, reafirmando sua autenticidade” (OSTETTO, 2010, p. 58). Só assim pudemos possibilitar a essas crianças momentos significativos, que mobilizassem seus sentidos, desejos, corpos, sentimentos, criatividade, mentes e imaginação, por meio de diferentes linguagens.

Com base nestes referenciais teóricos, acreditamos que as crianças relacionam-se com o mundo inventando e reinventando mundos e expressam seus conhecimentos de forma criativa, por meio de gestos, palavras, construções diversas, valendo-se de várias linguagens criadas e recriadas. Lembrando, como nos alerta Ostetto (2010), que a ‘tranquilidade’ do já estabelecido (da receita pronta) e a ‘segurança’ (da rota conhecida), caminham juntas com a impossibilidade da criação. Segundo a autora, nós educadores(as) só podemos contribuir de forma positiva para a ampliação destas múltiplas linguagens, se ajudarmos as crianças a darem forma ou expressão aos seus sonhos e devaneios, ou seja, só poderemos partilhar das experiências e conhecimentos infantis, se ajudarmos esses sujeitos a seguirem adiante em seus ‘despropósitos’.

Enfim, com as crianças **experimentamos** situações diversas,

[...] vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição; que não descarta o estranho, o incompreensível, inexplicável; que traz, por isso, a pluralidade, acolhe as diferenças, reconhece a incompletude dos saberes e fazeres... (OSTETTO, 2010, p. 61).

Com elas vivemos momentos surpreendentes, inesquecíveis..., pois estávamos dispostas a “[...] conhecer a partir da infância o que pode estar nos seus sonhos, o que compõe seus desejos...” (LIMA, 2008, p. 90). Estávamos dispostas a conhecê-las e deixá-las nos afetar, pelo menos um pouquinho... para, quem sabe, podermos compreender a nós mesmas e as “nossas” incompletudes humanas.

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...
Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...
Gonzaguinha

REFERÊNCIAS:

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BATISTA, R. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de Emancipação das Crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, p. 53-67, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/8308/8077>> Acesso em: 20 out. 2012

CERISARA, A. B. et. al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Zero-a-**

Seis, Florianópolis, v. 5, p. 1-13, jan./jul. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>> Acesso em: 20 out. 2012

CORSARO, W. **Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures**. Paper. Annual Meeting of the American Sociological Association. Atlanta, GA, Aug 16, 2003. Versão em português disponibilizada pelo autor na UFRGS, 2007 (Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis).

JUNIOR, L. G. do Nascimento. **O que é, o que é?** Música-Samba. Cantor e Compositor Gonzaguinha, 1982.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm>> Acesso em: 20 out. 2012

LEITE, M. I. Linguagens e autorias: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I.. **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

LIMA, P. de M. **Infância e Experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Infância e Experiência: registros fotoetnográficos do cotidiano na educação infantil**. Concurso público – Projeto de atividade docente. UFSC, 2010.

MAGNANI, J. G. C. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>> Acesso em: 20 out. 2012

MULLER, F.; DELGADO, A. C. C. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>> Acesso em: 20 out. 2012

OSTETTO, L. E. **Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo**. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. Observação, Registro, Documentação: Nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-73.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. 2002 (mimeo).

VERGER, P. **Pierre Verger: fotografias**. Catálogo de exposição. Museu de Arte de São Paulo, 1999.

Recebido em 26/09/2012

Aprovado em 16/11/2012