

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Taciana Uecker

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: UM CIRANDAR
PELOS PARECERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Taciana Uecker

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: UM CIRANDAR
PELOS PARECERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Imagem de capa: produzida de forma exclusiva por
Jacson Michael Comunicação Visual a pedido da
autora Taciana Uecker

Santa Maria, RS
2019

Taciana Uecker

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: UM CIRANDAR PELOS
PARECERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção ao grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2019

Uecker, Taciana

A produção da infância e da criança: um cirandar pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil / Taciana Uecker.- 2019.

132 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

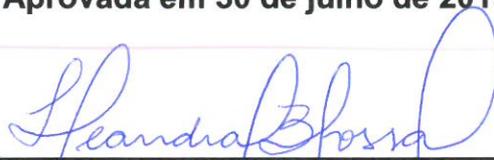
1. Produção da Infância 2. Pareceres Pedagógicos 3. Modos de Produção da Criança 4. Educação Infantil I. Bôer Possa, Leandra II. Título.

Taciana Uecker

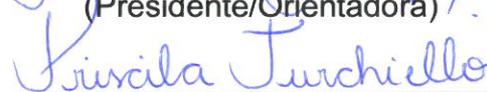
**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: UM CIRANDAR PELOS
PARECERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Escolar**.

Aprovada em 30 de julho de 2019:



Leandra Bôer Possa, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Priscila Turchiello, Dr.^a (IFFar)



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação às minhas colegas professoras
da Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI Primeiros Passos.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer, neste momento, é muito mais que apenas citar nomes, é estar junto das pessoas que me incentivaram e possibilitaram a conclusão do mestrado, por isso agradeço:

...aos meus pais, Alceu e Adriana, que sempre me incentivaram e nunca mediram esforços para que eu realizasse essa trajetória de formação, por me acompanharem nas viagens semanais até a UFSM e me mostrarem o quanto é bom estar junto de vocês. Tenho saudades diárias de vocês.

...a minha Vó Nelsa, querida, que sempre lê minhas escritas e frequentemente pergunta: “você está bem?”, “Tá estudando?”, “Quando você vem de novo?”. Obrigada por todas as nossas conversas e pela alegria com a qual a senhora me contagia.

...ao meu irmão Tiago, que inventou e produziu em conjunto uma infância de muitos saberes.

...ao meu companheiro de todas as horas, Ian, que mesmo distante fisicamente se faz presente no meu cotidiano.

...aos meus avós, tias, compadres, afilhados que sempre me motivaram a buscar novas oportunidades.

...as minhas amigas, Martieli e Larissa. Esse processo de formação nos aproximou e me mostrou o quanto vocês são especiais e fundamentais nos meus dias.

...ao grupo GEPE, pela acolhida, apoio, discussões e reflexões enriquecedoras.

...à Secretaria Municipal de Educação do Município de Coronel Barros, que sempre esteve disposta a contribuir para esse processo de formação.

...as minhas colegas professoras da EMEI Primeiros Passos, que muitas vezes trocaram seus planejamentos para que eu pudesse viajar à UFSM para participar das atividades e também por aceitarem, através das escritas dos Pareceres Pedagógicos, participar desse trabalho.

...ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- PPPG e aos professores que contribuíram com essa formação.

...à banca avaliadora - Prof^ª. Priscila, Eliana e Taciana, muito obrigada por aceitarem contribuir nesta escrita e por movimentarem ainda mais meus pensamentos.

...à profª que me acolheu com muito carinho, que teve muita paciência, que me proporcionou vivências únicas nesses dois anos de convivência, que me possibilitou enxergar o mundo de outra forma, de uma maneira que eu nem sabia que era possível. Leandra, sou muito grata por todas as inquietações que me proporcionou, pois foi a partir delas que busquei a motivação para continuar. Obrigada por tudo!

RESUMO

A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: UM CIRANDAR PELOS PARECERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Taciana Uecker
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG, na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2). O mesmo tem inserção no Grupo de Pesquisa GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Esta pesquisa tem como foco mostrar o trabalho de pensar sobre como os professores, através de seus atos de fala e de escrita, materializados em pareceres pedagógicos, (re) produzem práticas discursivas e não discursivas que têm produzido um modo de dizer e, por isso, de ser da infância e da criança no contexto da instituição de Educação Infantil. O problema que movimenta a pesquisa é: como os pareceres pedagógicos, produzidos por professores da educação infantil, acionam alguns saberes, legitimados por eles, para produzir determinado tipo de infância e criança? Metodologicamente, através da analogia do cirandar, da peneira usada em garimpos e do movimento realizado por eles, busquei (procurando vigor e rigor), pela leitura de muitos pareceres pedagógicos, produzidos por professores da Educação Infantil, depreender deles: primeiro, uma curiosidade, conhecer sobre os saberes que legitimam a marcar de um modo de dizer da infância e da criança; segundo, identificar como o estudo e a análise desses pareceres podem produzir outros modos de pensar e, por efeito, produzir outra perspectiva de dizer sobre a infância e a criança, no nosso tempo. A pesquisa, inspirada nos estudos foucaultianos, opera com as noções-ferramentas de norma e gradiente de normalidade. A partir disso, destaco três unidades analíticas, criadas por mim, em que discuto essa produção da infância e da criança dentro de uma Escola de Educação Infantil. Para tanto, proponho, através de reflexões, outras possibilidades de pensar e produzir infâncias, tendo como artefato da dissertação, um projeto de formação de professores da Educação Infantil que encare a (re) significação da infância, tomando como referência a possibilidade de análise dos contextos de sua produção e, do fato que, a partir das relações sociais e culturais, por vezes, naturalizadas, acabam por simplesmente reproduzir o passado na infância em nosso tempo.

Palavras-chave: Produção da Infância. Pareceres Pedagógicos. Modos de Produção da Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

THE CHILD AND CHILDHOOD CONCEPTION: A SURVEY BY PEDAGOGICAL REPORT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AUTHOR: Taciana Uecker
ADVISOR: Leandra Bôer Possa

This master's thesis was developed in the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, in the research line Pedagogical Management and Educational Contexts. It comes from the Research Group in Special Education and Inclusion from the Federal University of Santa Maria – UFSM, Brazil. This research aims to discuss how teachers, (re)produce discursive and non-discursive practices that have been producing a way of saying and being of childhood and of child in the context of an Early Childhood Education Institution, through the analysis of the teachers' speech and writing acts in their pedagogical reports. The research problem is: how the pedagogical reports produced by early childhood teachers, trigger some knowledge to produce a certain type of childhood and child? Methodologically, by the analogy with a ciranda (a Brazilian child dance characterized by the formation of a circle and whose members dance moving around), with the sieve used in Brazilian garimpos and with the movement made by them, I sought to understand, from the pedagogical reports produced by Early Childhood teachers, first, about the knowledges that legitimize the way of saying about childhood and child; second, to identify how the study and the analysis of such reports can create other ways of thinking and producing another perspective of saying about childhood and child indeed. The research, inspired by the Foucault studies, operates on the rules and normality notion. From this, I highlight three analytical units, created by me, in which I discuss this childhood and child conception within an Early Childhood Education Institution. For this, I propose, through reflections, other possibilities of thinking and idealizing childhood. As a product from this master's thesis, I propose an extension project to Early Childhood teachers training in which it would be considered the (re)signification of childhood, taking as reference the possibility of analyzing the contexts of its conception, and the fact that, from social and cultural relations, sometimes, naturalized, teachers simply reproduce the past childhood in our time.

Keywords: Childhood conception. Pedagogical Reports. Child Conception. Early childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Problema e Objetivos I	25
Quadro 2 - Problema e Objetivos II	35
Quadro 3 - O diagnóstico como traço de ligação entre ato e autor.....	49

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Materiais - Pareceres Pedagógicos.....	34
Tabela 2 - Primeiro passo da produção da Materialidade	37
Tabela 3 - Primeira Unidade Analítica	38
Tabela 4 - Segunda Unidade Analítica.....	45
Tabela 5 - Terceira Unidade Analítica	48

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	PARA CIRANDAR... UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA	17
1.1	O QUE SAI DE VALIOSO DA PENEIRA: A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.2	O ESPAÇO DO CIRANDAR, O CONTEXTO DA PESQUISA.....	25
1.3	CIRANDAR PELOS MATERIAIS E PELA CONSTRUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA.....	28
2	DO CIRANDAR DA PESQUISA... A INSTITUIÇÃO, OS PARECERES E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS	32
2.1	CONSTRUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA	35
2.2	SUBSTÂNCIAS VÁLIDAS DO CIRANDAR OU AQUELAS QUE SE ADEQUAM À PENEIRAÇÃO	38
2.3	SUBSTÂNCIAS A SEREM CIRANDADAS NOVAMENTE OU POSSIBILIDADES DE ADENTRAR NA PENEIRAÇÃO	45
2.4	SUBSTÂNCIA PERIGOSA E DESLOCADA QUE SE MANTÉM NO CIRANDAR OU AQUELAS QUE NEM SEMPRE FAZEM PARTE DO MOVIMENTO	47
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DA INFÂNCIA	52
4	CIRANDANDO PELOS SABERES PEDAGÓGICOS	63
4.1	CIRANDA DOS SABERES COTIDIANOS: AQUELES QUE SE ADEQUAM AO MOVIMENTO	66
4.1.1	Cirandando pelos saberes biológicos	65
4.1.2	Cirandando pelo saber psicopedagógico	70
4.1.3	Cirandando pelo saber social-cultural	78
4.2	CIRANDA COM DESLOCAMENTO: NECESSIDADE DE AJUSTAMENTO.....	79
4.3	O CIRANDAR QUE PRODUZ O ESTRANHO: SITUAÇÕES PERIGOSAS, SUBSTÂNCIAS/SUJEITOS EXCLUÍDOS PELA PENEIRAÇÃO.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAR OUTROS MOVIMENTOS DE CIRANDAR, NÃO O DAS PENEIRAS	80
6	PRODUZINDO OUTROS MOVIMENTOS: QUEM SABE OUTRAS CIRANDAS?	93
6.1	LIVRO RESULTADO DA PESQUISA	93
6.2	REDE DE CONVERSAS: OUTRAS CIRANDAS POSSÍVEIS	93
6.2.1	Proposta do Projeto de Extensão	94
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES	102

APRESENTAÇÃO

Escrever é, em boa medida, um ir e vir incessante e, em certas ocasiões, agitado entre o escritório e as estantes da biblioteca (LARROSA, 2000, p.197)

Escrever para mim é este circular, transeuntar (não permanecer; ser passageiro e transitório), movimentar-se, circundar (estar em volta de), ou seja, estar em volta, perceber as idas e vindas entre o que é possível pensar e o que já foi pensado. Por isso, minha proposta de pesquisa traz o título: A produção da infância e da criança: um cirandar pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil. Cirandar que pode nos remeter a dois sentidos: de passar pela ciranda, peneirar, movimentar de um lado para outro. Ainda, a ciranda pode ser conhecida, também, através do dançar, brincar em uma ciranda como na canção popular “Ciranda, cirandinha/Vamos todos cirandar!/Vamos dar a meia volta/Volta e meia vamos dar” (Cantiga Popular). Entretanto, esse segundo sentido não será meu foco neste contexto.

A ciranda, como analogia, nesta pesquisa, tem como função mostrar o trabalho de pensar sobre como os professores, através de seus atos de fala e de escrita, materializados em pareceres pedagógicos, (re) produzem práticas discursivas e não discursivas que têm produzido um modo de dizer e, por isso, de ser da infância e da criança no contexto da instituição de Educação Infantil. Práticas que ao serem enunciadas ou produzidas em ação referenciam um enunciado que se constitui de signo e significado. Um tipo de significação que tem existência na medida em que cria seu sujeito e dele se torna dependente. Um modo de dizer que têm nos discursos sobre a infância e a criança um modo de aparição que determina as condições de seu funcionamento e que impõe regras aos indivíduos (FOUCAULT, 2006). Entendo que essas práticas nas quais se constituem os discursos sobre a infância e os modos de dizer sobre a criança parecem ter sido tomadas na história (saberes e poderes) como se o que dizem tem um lado oculto quando de seu uso (VEYNE, 1982). No entanto, os modos de dizer e as práticas estão sujeitados e definem a atuação dos professores, ou seja, esses modos têm relação com aquilo que sempre fizeram ou que sempre disseram ou que sempre escreveram sobre as crianças que avaliam. Portanto, há um certo grau de certeza em tais modos que não pode ser traduzido em conceitos, tendo em vista que os professores parecem desconhecer como eles foram produzidos e de

como eles atuam. Sobre isso, vou buscar empreender este trabalho de pesquisa, e assim, o problema ou a pergunta orientadora que move esta pesquisa é: como os pareceres pedagógicos, produzidos por professores dessa EMEI acionam alguns saberes, legitimados por eles, para produzir determinado tipo de infância e criança?

Busco planejar metodologicamente, na analogia da ciranda, esta proposta de pesquisa em que procurei cirandar (procurando vigor e rigor), na leitura de muitos pareceres pedagógicos, produzidos por professores da educação infantil, para apreender deles: primeiro, uma curiosidade, conhecer com que saberes e como os professores os legitimam para, como ato de fala e escrita, marcar um modo de dizer sobre a infância e a criança; segundo, identificar como o estudo e a análise destes pareceres podem elucidar outros modos de produção de pareceres como possibilidade de outros modos de pensar e, por efeito, produzir outra perspectiva de dizer sobre a infância e a criança, no nosso tempo.

A analogia metodológica da ciranda pode ser metaforizada através da peneira grossa usada em construções e nos garimpos, feitas de palha ou outros materiais, em que pela movimentação se processa o passar/cair de alguns elementos, enquanto outros, permanecem na parte superior. Um cirandar em que se selecionam substâncias pela peneiração, que ficam guardadas na peneira e outras são descartadas, ou seja, um cirandar em que se selecionam saberes e sujeitos, em que, com o movimento, alguns permanecem em cima da peneira e outros, que pelo balançar do cotidiano, caem e são descartados, esses sujeitos “descartados” não são valiosos nesse processo, ou seja, não são os bons alunos, exemplos a ser destacados, em que movimentam/bagunçam o andar da boa aula – conforme planejamento realizado, é através desta metodologia que se criou a capa da dissertação onde representa o contexto da educação infantil e o movimento do cirandar realizado através do processo de peneiração, onde algumas crianças já caíram com o movimento, outras estão em suspenso e alguns estão sendo selecionadas, que permanecem na peneira.

Esta metáfora se torna interessante para o que pretendo mostrar com a pesquisa, tendo em vista que, no contexto educacional, de modo geral, e o contexto da Educação Infantil, de modo específico, há muitas peneiras que cirandam. Há a peneira dos saberes, que mobilizam os fazeres pedagógicos e avaliativos, os saberes e a relação destes com saberes cotidianos dos professores, as relações pedagógicas e os modos de condução dos professores nos processos de enquadramento e de

produção das crianças. Isso implica a percepção dos modos com que os professores dizem e atuam, diante da infância, em que são passados por peneiras cirandadas, onde algumas crianças são selecionadas e outras não.

É, pois, no sentido de que toda criança pode ser narrada e produzida a partir de saberes que constituem a infância e a criança (esse lugar que as localiza como sujeitos), que me aproximo para entender as narrativas dos pareceres pedagógicos, a partir de dois modelos de ciranda. Um que caracteriza uma ciranda que pela peneira compara, separa e classifica sujeitos, a partir de saberes normativos e outro que, por diferentes modos de pensar, faz com que a ciranda possa se assemelhar mais com a roda infantil que agrega e difere.

A ciranda é, portanto, carregada de diferentes significados e é com eles que pretendo caminhar no desenvolvimento da pesquisa. Assim, no primeiro capítulo que segue -1 PARA CIRANDAR... UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA, trago uma contextualização desse cirandar, as problematizações que me movimentam e os acontecimentos de minha vida que me impulsionaram para esta pesquisa. Nele, destaco a problemática da pesquisa e os objetivos que se constituíram. Uma problemática que não foi construída *a priori*, pois ela foi identificada pelo meu contato com o material de pesquisa, da produção e análise de dados dele derivado. No primeiro capítulo então, contextualizo a pesquisa a partir do espaço-comunidade em que estou inserida e de onde pensei este trabalho de pesquisa. No segundo capítulo - DO CIRANDAR DA PESQUISA... A INSTITUIÇÃO, OS PARECERES E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS, trago a materialidade nesse contexto.

No terceiro capítulo – EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DA INFÂNCIA, trago uma discussão sobre a escola de Educação Infantil, a qual denomino um espaço e tempo de produção de sujeitos, onde faço uma defesa desse contexto e das relações que nela se estabelecem. No quarto capítulo, trago as discussões das unidades analíticas. Os saberes que emergem nos pareceres pedagógicos: saber biológico; saber psicopedagógico; e, saber social-cultural – compreendendo a primeira unidade analítica. A segunda unidade analítica segue a análise que aponta ao ajustamento das crianças em desvio e a discussão sobre a noção da norma, e a terceira unidade corresponde ao - Mau aluno, Criança em suspenso, onde trabalho a possibilidade de identificar a norma como disciplina dos corpos e que atua para providencialmente criar estratégias de classificação, diferenciação e avaliação. A analítica, neste contexto, também agrega a importante

tarefa de identificar o desenvolvimento, comportamento e os modos de se relacionar no mundo, a partir de uma grade de normalidade, ou seja, uma possibilidade de dar visibilidade à grade de normalidade e aos modos de dizer sobre o aluno que transita pela da curva de normalidade, para que, ao ser colocado em suspenso, se possa dizer das características e comportamentos que se deslocam e que precisam ser normalizados.

No quinto capítulo - CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAR OUTROS MOVIMENTOS DE CIRANDAR, NÃO O DAS PENEIRAS, abordo as conclusões para este momento, já no sexto e último capítulo – PRODUZINDO OUTROS MOVIMENTOS: QUEM SABE OUTRAS CIRANDAS!!!, abordo o produto desta pesquisa, o qual visa a delinear outros modos de produção da infância e pensar outros saberes para a construção de pareceres pedagógicos no contexto da Educação Infantil.

1 PARA CIRANDAR... UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA

Esse momento de escrita da dissertação representou, para mim, um movimento importante, não somente na 'vida acadêmica', mas possibilitou-me enxergar e compreender meu cotidiano, uma forma de questionamento e problematização das minhas ações. Assim como propõe Veiga-Neto (2016), estou atrás das pequenas revoltas diárias, para problematizar e pensar meu mundo de outros modos. Por isso, este, sem dúvida, é um momento de formação, de inquietação e, sobretudo, um momento de alguém que se propõe a dar visibilidade para algumas questões que estão aí, que são deste mundo e produzidas nele, mas que, ainda, não tiveram a possibilidade de serem ditas, seja por mim, seja por outros que pesquisam a Educação Infantil, seus professores, minha e nossas atuações. Durante esta escrita apresentarei que as problematizações que emergem da relação de trabalho com meus pares são práticas que percebo em mim, como, de certa forma, constitutivas de um nós, porque acredito que existe uma rede de constituição, tanto do *eu* como do *nós*, que atua nos processos de subjetivação que governam as minhas e as nossas condutas como professoras de Educação Infantil.

Esse período de escrita exige silêncio, troca, leitura, diálogo com nossos pares, concentração e problematização, exige tensionar sobre os acontecidos e o que acontece cotidianamente. A experiência como professora da Educação Básica, no nível da Educação Infantil na rede pública municipal tem me levado a destacar e evidenciar inúmeras situações que envolvem as minhas e as nossas práticas como professora da Educação Infantil e, assim, tensioná-las.

Desta forma, reflito os acontecimentos ligados à minha história, e coloco em destaque a produção da infância nas instituições escolares, em específico em uma instituição a qual possuo vínculo. Problematizo este espaço de atuação profissional para pensar sobre a produção que fazemos da infância e das crianças a partir dos pareceres pedagógicos.

Envolvi-me nesta ciranda, neste movimento de andar de um lado para o outro e de me movimentar junto com essa peneira. Aventuro-me a pensar, nesta escrita, a partir da metáfora da ciranda não mais como uma brincadeira de roda, tão cotidiana na educação infantil, mas como um objeto usado para peneirar, em que se faz o

movimento de um lado para o outro para, assim, peneirar e selecionar objetos e/ou materiais, para problematizar a produção da infância.

Em muitas rodas, pode-se brincar, pode-se construir de diferentes maneiras, mas há, na roda, um movimento, um formato (círculo), uma canção. Assim, sob esse aspecto, a brincadeira de roda passa a ser uma ação tão presente no cotidiano das instituições. Mas também, rodar e fazer uma ciranda, pode tomar outro sentido, como utilizo nessa escrita, que é o caso dos garimpeiros, que nos dá a possibilidade de escolher, através do uso da peneira, o que fica como valioso e o que se descarta, ou seja, como nos demonstra a imagem criada na capa desta dissertação, em que, com o uso da peneira, as professoras realizam o movimento de um lado para o outro, em que é considerado um cirandar, para, assim, as crianças caírem da mesma, para serem classificadas e, quem sabe, algumas crianças ficarem penduradas com chances de caírem ou não (crianças que estão caindo da peneira, enganchadas por um único braço), e, então, as que mesmo com esse processo restaram na peneira.

Esse processo de cirandar e, conseqüentemente, de selecionar é o que passo a tomar como valioso nas relações sócio-políticas e as nossas escolhas. A sociedade foi fazendo escolhas e, por conseguinte, cada um de nós foi fazendo escolhas, diante das condições de possibilidade em que estamos imersos, para constituir um regime de verdade por onde nos conduzimos. Uma escolha nada tranquila, mas tensa, repleta de crises já que:

Vivemos em um mundo estranho, em que muitos morrem por comerem demais ou desequilibradamente, enquanto muitos mais morrem simplesmente por não terem o que comer. [...] esse inventário sombrio poderia se estender bastante: vários problemas que parecem estar aumentando - tais como a crise do desemprego, a miséria endêmica, a corrupção, as intolerâncias (sexistas, religiosas, étnicas, políticas), o estresse, a violência e a feiúra das grandes cidades - forneceriam um variado e imenso material para irmos adiante. Mas [...] não quero parecer alarmista... isso tudo sem considerar que uma boa parte daquilo que chamamos de crise, que sentimos como sendo uma crise, é, na verdade, um conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais. Fenômenos como a compressão espaço-temporal (Harvey, 1996; Jameson, 1996) e a fantasmagoria (Giddens, 1991) -para citar apenas dois- estão atingindo em cheio nossos aparatos psíquicos e cognitivos, de modo a mudar radicalmente nossa "estabilidade interna" e nossas maneiras de perceber e significar o cotidiano. São fenômenos que puxam as velhas e boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos...) à episteme de fundo da Modernidade. (VEIGA-NETO, 2000, 43-44)

Nesse “mundo estranho”, há uma sensação de crise também no que se refere às escolhas que foram se fazendo em educação, pois os discursos, a precariedade, a desatualização e a incapacidade de movimentar uma escola e a escolarização de crianças, uma crise da escola produzida numa condição sócio-política e econômica, produzidas pelo efeito dos atos de fala e de escrita dos próprios professores que se naturalizam, se responsabilizam. Neste contexto, a minha história e trajetória assume certa força e valor para ser contada no início do desenvolvimento de uma pesquisa que problematiza os modos como os professores da Educação Infantil, através dos pareceres pedagógicos, produzem a infância¹ e a criança neste tempo.

1.1 O QUE SAI DE VALIOSO DA PENEIRA: A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

As cirandas em que me envolvi e que experienciei ao longo de minha trajetória como pessoa e, mais especificamente, com aquilo da pessoa que se constituiu profissionalmente, me impulsionaram para escolhas. No decorrer da escrita desta seção, vou destacar momentos, acontecimentos de minha vida que se articulam e se cruzam com a temática da pesquisa: infância. Para tanto, não me prendo numa lógica do caminho certo e da certeza da chegada. Tenho uma única clareza: nos constituímos, na medida que somos conduzidos e produzidos, e nos produzimos com aquilo que fazemos, nas relações com o que nos acontece e atravessa (LAROSSA, 2002). Nessa perspectiva, Veiga-neto propõe que “não devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas” (VEIGA-NETO, 2016, p.19), especialmente, porque estas também são atravessadas e produzidas pelos acontecimentos.

Neste sentido, contar acontecimentos de onde produzo a minha vida como pessoa que viveu a escola como aluna, a universidade como acadêmica de Pedagogia e que vive hoje a universidade como mestranda e o espaço da escola como professora

¹ Aqui não se trata da produção de uma única infância como já se fez historicamente, principalmente dentro dos muros escolares, mas de elementos gerados a partir dos pareceres analisados e das discussões dos modos de operação da escola que geram apenas dois entendimentos possíveis (o bom e o mau aluno), por isso faço a opção de mencionar infância no singular.

que atua na Educação Infantil, me levou a um processo de selecionar e refinar “ (e, ao mesmo tempo, recriar) um caminho que foi se delineando a cada passo, a cada escolha, a cada encontro e desencontro com diferentes tramas, situações e experiências vividas” (LOCKMANN, 2010, p. 15).

Ingressei no campo da educação pela escolha do Curso Normal, na época, ano de 2009. Lembro-me que éramos muito questionadas nas primeiras semanas de aula sobre: *“por que você escolheu ser professora?”*, Não sabia, ao certo, responder. No entanto, incomodava-me quando meus colegas respondiam: “porque gosto de crianças”. Sabia que isso não bastava para ser professora, pelo menos, não bastava para mim. Ao me questionar sobre essa situação, penso que talvez fosse a única oportunidade que se tinha e que, numa sala de aula com trinta ou mais meninas, entre 14 e 17 anos, se pudesse justificar que o motivo de estar ali era ‘gostar de crianças’. Por outro lado, a situação já me fazia pensar o que teria a ver a condição de gênero, numa sociedade machista, se a escolha pelo magistério era uma ou a única condição possível de estudo e trabalho à mulher? Questionava-me sobre uma turma repleta de mulheres/meninas e sobre a profissão estar ligada à maternidade, algo que me parecia tão evidente naquele espaço. Uma situação que se repetiu quando ingressei em 2014, no Curso de Pedagogia na UFSM. Novamente, encontro uma sala repleta de moças/mulheres, cujo argumento de “gostar”, “se dar bem” com crianças era a justificativa mais comum para a escolha do Curso.

Esse argumento sempre mexeu muito comigo e, já no mestrado, no ano de 2018, desenvolvi, junto com uma colega e com minha orientadora, uma pesquisa que publicamos em forma de artigo na II Conferência Internacional de Educação Comparada (2018)², intitulada: A constituição posição-sujeito professor de Educação Infantil: um estudo comparado de duas cidades do Rio Grande do Sul/Brasil, por onde constatamos, que os saberes acionados pelos professores em atuação na Educação Infantil têm um agenciamento em:

uma posição-sujeito caracterizada pelas professoras entrevistadas [na] ideia de que os professores precisam ser “sensíveis a prováveis dificuldades de adaptação que a criança poderá apresentar e também estar apto para lidar

² Livro de Resumos da II Conferência Internacional de Educação Comparada: O Professor do Século XXI em Perspectiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis, Funchal, Região Autónoma da Madeira, Portugal, 29-31 janeiro 2018.

com situação que exijam paciência e compreensão” (Gestora 1) e “que ame a profissão e goste de crianças para que assim, pais possam se sentir tranquilos e confortáveis”(Gestora 2) [está] consolidado [na] perspectiva de uma professora que assume a posição- sujeito cuidadora, envolvida e preocupada com o cuidar, transferindo este cuidar a um amor por estar nessa posição (UECKER; DALLA LANA; POSSA, 2018, p. 12).

Ou seja, também aí, na atuação, aparece a maternidade muito relacionada aos saberes que são considerados necessários para as professoras da Educação Infantil, o que me leva a confirmar, pela minha inquietação desde o magistério, um outro lugar para colocar a minha profissão e compreender a atividade de professora, que pode sim amar o que faz e, por isso, o faz. No entanto, percebia a necessidade de pensar de outro modo a atuação como professora, não reproduzindo a atividade vocacionada porque a natureza me deu o privilégio de parir ou porque se inventou na cultura um regime de verdade de uma estrutura social em que a mulher teria o dom, por natureza, de ser mãe e cuidadora por excelência.

Era preciso pensar de outro modo o sentido da profissão e não reproduzir um brincar de bonecas ou de cuidar de filhos como atividade de meninas e mulheres e, como professora, por analogia, não adotar os alunos como filhos, estendendo para profissão a esfera privada e familiar. Percebia que pensar de outro modo exigia aprendizagem de conhecimentos específicos e experiências que, como processo de desenvolvimento profissional, colocava-me a cirandar por uma formação não reprodutiva de mantras maternos, mas, criativa e implicada com as esferas social e política que envolvem a educação e, em específico, a escolarização da infância.

Talvez, este pensar de outro modo tenha me colocado na situação de desconfiança diante da execução das concepções, técnicas e métodos que me ensinavam durante o processo de formação e desenvolvimento profissional. Quem sabe seja por isso que, diante das inúmeras inserções e substituições que fui fazendo nas salas de aula, em atividades extracurriculares e em estágios previstos, tanto no Curso de Magistério, como no Curso de Pedagogia, fui levada a tencionar este ‘papel profissional’ de ser professora e seus inúmeros afazeres cotidianos. Essas inserções no espaço escolar e do cotidiano escolar me faziam experimentar a desnaturalização do lugar social e culturalmente projetado pela e para a profissão nos atos de fala das colegas estudantes e das professoras.

Essas experiências me permitiram, ainda, cada vez mais, me perguntar sobre as diferentes condutas docentes diante dos diferentes alunos e alunas. “Por que alguns alunos estão somente nesse espaço, sentados, sem fazer qualquer atividade dirigida? ” “Por que tem uma estagiária para ficar ao lado dos alunos somente alcançando alimento e objetos? ”, “Por quê? Por quê? ”. Dentre as várias possibilidades de respostas diante dessas perguntas, recebia dos professores formadores, seja no Curso Normal ou de Pedagogia, algumas máximas: “os professores não possuem formação para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades”; “isso é ‘coisa’ nova, ainda não estão preparados! ”

Comecei o Curso de Pedagogia em 2013, em uma instituição privada. Outros processos formativos ganharam dimensões maiores e novas (des) acomodações foram surgindo: as formas de organização quanto às disciplinas e modo de condução das aulas, modos de estudos e abordagens pedagógicas, procedimentos avaliativos, destaque de algumas linhas e enfoque somente na atuação de sala de aula.

Ao realizar um ano deste curso de graduação, de certa forma, já estava acomodada, estava acostumada com aquele modo de se constituir professora. Porém, ao descobrir que havia instituições em que não se precisava pagar (diretamente) e, após realizar um seminário na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, meus olhares e desejos se modificaram. Não me contentava mais somente em trabalhar o dia todo e ir à noite para a faculdade para ter duas horas de aula, e então, fechar o caderno e reabri-lo só na próxima semana.

No ano de 2014, iniciei o semestre na UFSM e meu interesse em ser bolsista já iniciou nas primeiras disciplinas e vivências nesta instituição. Ingressei como bolsista de pesquisa e extensão no Ânima- Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação, núcleo que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão, a partir de uma abordagem interdisciplinar, com ênfase na aprendizagem dos acadêmicos da própria UFSM.

Constituir-se pesquisadora é uma ação não somente ligada à Universidade, mas também às práticas, que me desenvolveram muito mais como pessoa, como sujeito de uma sociedade na qual o que pesquisava e ainda pesquiso, faz parte das minhas ações cotidianas.

Atualmente, consigo aguçar meu olhar e refletir sobre minha trajetória dentro desse espaço de bolsista e pesquisadora, da mesma forma que, consigo destacar os inúmeros crescimentos e avanços. Esse período da graduação e, em especial as atividades de bolsista na UFSM, me aproximaram da temática da in/exclusão de pessoas com deficiência em contextos institucionais, de alunos com dificuldades de aprendizagens e das possibilidades de empreender nas instituições ações docentes que tenham relação com a aprendizagem.

No final do curso de Pedagogia, já concursada, assumi a nomeação como professora da Educação Infantil em dois municípios no interior do Estado do Rio Grande do Sul- RS. Assumir a atividade de professora da Educação Infantil nas redes municipais não foi tarefa simples. Falo da rede municipal, pois é onde meus pés atualmente pisam. Não tenho experiências em outros contextos, porém, tenho clareza do grande desafio de uma professora recém-formada ingressar no sistema público.

Uma das demandas desta profissão é que, no contexto do trabalho pedagógico, a professora da Educação Infantil tem a função de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças. Além disso, deve ser capaz de dizer como ato de fala e de escrita, através de pareceres pedagógicos, sobre as crianças, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A avaliação cumpre, neste contexto da Educação Infantil, o lugar de vigilância da infância e de cada uma das crianças. A avaliação tem como objetivo acompanhar, como uma espécie de controle, aquilo que pode se configurar num desenvolvimento adequado ou num risco, numa disfunção ou anormalidade do desenvolvimento, comportamento e aprendizagem.

Os parâmetros dessa vigilância e controle, movimentado pelas professoras de Educação Infantil, são produtos do que se espera da criança em suas diferentes fases de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem³. Isso significa acompanhar, vigiar

³Esses três aspectos, que são constituídos por saberes psicopedagógicos que envolvem o desenvolvimento infantil, podem ser definidos separadamente se considerarmos uma perspectiva mais didática. No entanto, tem uma relação de imbricação e continuidade no que concerne ao processo integral de desenvolvimento da criança, neste mundo. Por crescimento se entendem as modificações quantitativas, o aumento físico das proporções do corpo da criança, num processo contínuo e paulatino, onde as estruturas físicas vão tomando formas e proporções variadas no decorrer dos anos, tendo em vista determinados controles internos e trajetórias pessoais, que levam o corpo da imaturidade inicial a níveis de maturação em que agem controles internos, definidos geneticamente e certos mecanismos corretores internos que fazem recuperar trajetórias quando algum desvio ou problema afeta o crescimento da criança. Por desenvolvimento entende-se a incorporação do crescimento como modificações corporais, associando-se as mudanças qualitativas, que são as modificações sensoriais, perceptivas, motoras, emocionais, cognitivas, socializações, linguísticas. Mudanças complexas, nelas

e controlar o que se pode considerar dentro da normalidade⁴ e aquilo que se desvia dela. Um quadro de normalidade do que se espera de todas as crianças que temos nas salas de Educação Infantil.

Por estar inserida nesse contexto educacional e, por ser produzida e (também) produtora dessas infâncias, me movimento sobre a problemática de pesquisa, qual seja: **como os pareceres pedagógicos, produzidos por professores dessa EMEI, acionam alguns saberes, legitimados por eles, para produzir determinado tipo de infância e criança?**

Trata-se de me deslocar nesse espaço de atuação como professora da Educação Infantil para assumir outros modos de pensar e refinar meu olhar para outros focos, “de me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes” (BUJES, 2001, p.20). Assim, é com esta vontade de saber que problematizo a infância, a Educação Infantil, a avaliação, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, considerando uma perspectiva: a curiosidade em identificar os saberes mobilizados e legitimados pelos professores para, como ato de fala e escrita, marcar um modo de dizer sobre a infância e a criança e, a partir de um estudo e análise, apontar como outros saberes profissionais podem dar aos pareceres outros modos de pensar e, por efeito, de produzir a infância e a criança no nosso tempo.

Assim, a título de sistematização, apresento, no quadro a seguir, o problema e o objetivo que movimentam meu cirandar pesquisador, neste trabalho:

envolvem-se as estruturas do pensamento, da inteligência e do comportamento; mudanças mais difíceis de serem mensuráveis e padronizadas de forma estática. E, por fim, aprendizagem sendo esta capacidade de aprender como processo de apropriação que cada sujeito faz do mundo (POSSA, 2006, Texto didático do Curso de Pedagogia, UNERJ/PUC de Santa Catarina).

⁴ Esta é uma unidade analítica importante para este trabalho de pesquisa, por isso, mais adiante o retomarei, buscando apresentar alguns estudos que construí, a partir de uma inspiração foucaultiana, para tornar a norma, a normalidade, a normação e normalização como unidades analíticas deste trabalho.

Quadro 1 - Problema e Objetivos I

<p>Problema de Pesquisa:</p> <p>Como os pareceres pedagógicos, produzidos por professores desta EMEI, acionam alguns saberes, legitimados por eles, para produzir determinado tipo de infância e criança?</p> <p>Objetivo Geral:</p> <p>Depreender da análise de pareceres pedagógicos os saberes que legitimam determinado tipo de infância e criança para apontar outros saberes profissionais que podem criar, pelos pareceres, outros modos de pensar e produzir a infância e a criança na EMEI.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

1.2 O ESPAÇO DO CIRANDAR, O CONTEXTO DA PESQUISA

Movimento-me em uma comunidade com, aproximadamente, 2.500 habitantes, em que a educação para crianças pequenas nem sempre existiu. Por isso, são da instituição, junto com os meus como professora da Educação Infantil, os primeiros e lentos passos em que, faz poucos anos de existência, a Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI.

A instituição está situada na cidade de Coronel Barros, um município do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS, considerado muito pequeno, com uma economia baseada na agricultura e atividades agropecuárias. Ao iniciar a descrição desta contextualização, é indispensável destacar de onde eu vim e a minha ligação com este pequeno município.

Na seção anterior, discorri sobre minha formação no ensino médio, no Curso do Magistério/Curso Normal. No entanto, minha formação não começou como Ensino Médio, mas começou lá no interior desta pequena cidade, ou, para nós da região, denominada, carinhosamente, por 'vila'. Morei no interior, zona rural, com minha família até iniciar o Ensino Médio, tempo este que deixou muita saudade. Até hoje digo: para mim, Coronel Barros é o melhor lugar do mundo para se fazer e viver a infância, devido às possibilidades de exploração da natureza, de liberdade de ir à casa dos amigos (primos) e outros familiares (sozinha, sem preocupação com violência, trânsito), de participar das atividades de agricultura e pecuária com meus pais, entre outros.

Ao concluir a 8ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Burnier, em Coronel Barros, vieram várias mudanças, não somente de escola, mas de casa: ida para a cidade para estudar. Além disso, foram se desenhando mais responsabilidades. Na época, meu irmão mais velho estava concluindo o ensino médio, juntamente com um curso técnico. Dessa forma, e também devido à atuação profissional, era conveniente (pelo menos meus pais achavam), que eu realizasse um curso técnico integrado ao ensino médio. Na minha cidade natal, não havia nenhuma escola técnica, sendo necessário realizá-lo na cidade vizinha (Ijuí-RS), onde havia várias opções e diversos cursos. No entanto, o magistério foi uma escolha consciente, afirmação que remeto ao que já foi discutido na seção anterior. O desenvolvimento desse curso também fazia parte da imagem familiar, ou seja, o espaço de formação técnica para a filha, sendo a referência uma profissão feminina, o magistério.

Da formação no Magistério e na Pedagogia, estou atuando como professora, atualmente, no município de Coronel Barros, que possui uma rede de ensino com três escolas: Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI; Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Burnier e Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Barros (que ocupa o mesmo espaço físico da Escola de Ensino Fundamental).

Detenho-me a Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI, a qual é o meu foco de trabalho e estudo. Minha trajetória nessa escola começou junto com as demais professoras e funcionárias desta instituição, já que todo o quadro de funcionárias foi articulado e preenchido pela nomeação do concurso público em 2016, exceto a equipe diretiva (direção e coordenação), que é composta por indicação da gestão municipal.

Desta forma, esta escola se organiza e se constitui com, aproximadamente, cinquenta crianças, de quatro meses a quatro anos (berçário 1, berçário 2, maternal 1 e maternal 2), dez professoras nos turnos manhã e tarde e oito auxiliares de educação. Todas as professoras possuem graduação e algumas têm especializações na área da educação.

O município possui Plano Municipal de Educação- PME, entretanto, por não ter leis específicas sobre educação, assim como calendário escolar, segue orientações do estado. Dessa forma, a EMEI possui os documentos de caráter essencial para a organização e adequações de trabalhos políticos e pedagógicos como o Projeto

Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Passo a perceber essa documentação escolar oficial como uma forma de materializar, e de estar disponível (em acesso) para consulta, avaliações e estudos, o que, de certa forma, passa a defender – justificar algumas ações e acontecimentos nesse ambiente. Ou seja, esses documentos assumem um caráter de monitoramento das ações e dos saberes que circulam nesse contexto escolar.

Mesmo assim, a escola não possui uma unidade de atuação, de concepções, de avaliações. Cada profissional trabalha e realiza o que acredita ser o melhor, desta forma, não há uma unidade/proposta da rede municipal. Acredito que um dos fatores que contribui para essa lacuna é a organização da gestão pedagógica, constituída por meio de indicações políticas, o que leva, a cada ano, à troca de diretora e coordenadora pedagógica e, assim, volta-se a marco inicial de trabalhos, de práticas e posturas pedagógicas.

Portanto, essa pesquisa poderia ter tomado outras variações temáticas, no entanto, estabeleci que trabalharia com a dimensão que tinha uma dependência direta com o meu trabalho e das minhas colegas, com aquilo que a trajetória de pesquisa poderia contribuir para o trabalho direto com as crianças, considerando o convite de Foucault, reiterado por Fischer:

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontamos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente; assim, nos libertamos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte (FISCHER, 2012, p.96).

Ou seja, me propus a trabalhar na pesquisa, como se realiza uma obra de arte. Como a ação de ir pensando de outro modo e dando mais pinceladas naquilo que não é o espaço da escola como um todo, sua gestão, mas que está implicado cotidianamente e exclusivamente naquilo que faço junto com as minhas colegas professoras: os modos como narramos a infância e a criança no presente. Este é o meu cirandar de pesquisa, nesse micro espaço dentro desse contexto que se constitui a Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI.

1.3 CIRANDAR PELOS MATERIAIS E PELA CONSTRUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA

Em momento anterior, me referi sobre a minha intenção de produzir uma dissertação a partir de uma inspiração foucaultiana e isso tem a ver com os estudos que venho fazendo no último ano no grupo de pesquisa GEPE, coordenado pela minha orientadora Dr^a Leandra Bôer Possa. Inspirar-me nesse autor e em outros que também se inspiram nele (VEIGA-NETO; LAROSSA; BUJES; KOHAN; LOPES; MARÍN-DIAZ) me possibilita pensar de outros modos. Os estudos de e com os inspirados em Foucault me possibilitam certo distanciamento de uma história e de um modo de condução da vida e da profissão para fora das metafísicas e dos regimes de verdades mais contundentes, que teimam em dizer da ordem das coisas, dos pensamentos e das práticas. Essa inspiração me aponta que investigar, pensar e fazer são configurações possíveis pelo exercício de problematizar, criando formas de olhar e ferramentas (outras, não as que já estão aí) para elucidar e avaliar as práticas discursivas em torno da infância e da criança e, ainda, criar outros modos de produzi-lhes nos contextos da escola de Educação Infantil, tendo em vista outras ferramentas e procedimentos de olhar dos professores que lá atuam.

Com essa inspiração e ainda delineando a pesquisa, minha primeira orientação no Mestrado Profissional foi definir algumas linhas da problemática e, logo em seguida, a pergunta de minha orientadora foi: “quais materiais vai buscar para identificar isso que chama de produção da infância e da criança?” Eu ali, sem muita clareza, respondi: “os pareceres pedagógicos que eu e minhas colegas da Educação Infantil produzimos sobre e dos alunos”. Minha orientadora diz: “Começa, então, a organizá-los, a lê-los, a anotar neles, a identificar recorrências, divergências... Mergulhe neles”. Minha pergunta, que não queria calar: “mas eu não preciso começar pela fundamentação? Era pela fundamentação que me ensinaram a fazer pesquisa”. Não fui muito ouvida pela orientadora, que pareceu fazer questão de não me responder naquele momento.

Agora, na escrita, percebo que a inspiração foucaultiana que queria assumir depois de algumas leituras no grupo de pesquisa tem esse lugar: os materiais como o espaço de um exercício de problematização. Os materiais, isto é, os pareceres pedagógicos produzidos pelas professoras sobre e das crianças, precisavam ser

estudados, porque era deles que emergiria o problema, os objetivos e os caminhos metodológicos da pesquisa. Assim, se fazia em mim o processo de pensar de outros modos, sem determinações de um lugar de saída ou de chegada, mas deixando-me produzir como pesquisadora e a própria pesquisa, neste movimento, cirandado de estar nos materiais e fazer com eles um pensar.

Então, o material escolhido para a empiria da pesquisa é o conjunto de textos (pareceres pedagógicos) produzidos pelas professoras da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI. O material, portanto, me levou a um pensar neles e com eles, me levou a construir uma materialidade que se caracterizou pela retirada de fragmentos dos textos que, depois de 10 vezes lidos (mais ou menos), me pareceriam ter potência para pensar aquilo que problematizo neste trabalho.

O conjunto de fragmentos reunidos em unidades analíticas que também emergiram do trabalho de pensar sobre e nos pareceres pedagógicos foi construído com a característica de fazer sentido para pensar sobre os saberes que estavam sendo utilizados e legitimados pelas professoras da Educação Infantil, para produzir um tipo de infância e criança no contexto da EMEI. A materialidade construída não está no texto escrito dos pareceres pedagógicos, mas nos sentidos históricos, sociais, culturais, econômicos que fazem com que aqueles textos tenham efeitos que impactam direta e indiretamente as práticas de produção da infância e da criança.

Neste sentido, a materialidade vai ser o discurso que como prática produz a infância e a criança, pois pelos discursos tem se inventado, pronunciado e produzido materialmente, os modos de ser e de se conduzir (FOUCAULT, 2006). Seria, portanto, a materialidade que se nega a estabelecer relações aparentes de unidade dos temas, sua identidade e continuidade, mas que vai ser construída para mostrar a produtividade de discursos que, como unidade, legitimam, tornam verdadeiros e naturalizados alguns temas (MACHADO, 2009).

Assim, metodologicamente, os procedimentos para a construção da materialidade seguiram os seguintes passos, tendo em vista uma inspiração foucaultiana:

- ✓ Leitura dos 179 pareceres para a análise dos “sistemas de recobrimento do discurso; procurando detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso” (FOUCAULT, 2006, p. 69)
- ✓ Projeção na leitura das formações discursivas sobre a infância e a criança apreendendo

seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder de negar, mas um poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 2006, p. 69).

Neste sentido, o que eu proponho com a materialidade é a análise de discurso de inspiração foucaultiana, em que “a análise do discurso, [...], não desvela a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, [...], da afirmação e não generosidade continuada do sentido e não monarquia do significante (FOUCAULT, 2006).

Assim, os fragmentos de texto que vão compor a materialidade, retirados dos pareceres pedagógicos produzidos pelas professoras da Educação Infantil, constituídos tanto por atos de fala como de escrita, serão considerados como parte de discursos proferidos sobre a infância e a criança. Para tanto, a sua análise implica:

- ✓ **Procedimento de limitação:** que são os procedimentos internos possíveis de serem identificados, tendo em vista onde e como o discurso acontece, como também o acaso (a multiplicidade). Em qualquer uma das situações se estabelece um limite para que outros discursos apareçam, ou criam-se discursos de forma coercitiva em determinada direção. Identifico aqui o procedimento de limitação como considera Foucault (2006), pois me parece que este coloca o discurso sobre a infância e a criança num sistema anônimo em que um conjunto de proposições verdadeiras, com um conjunto de regras e definições, modelos de conduta tem produzido enunciados repetidos. Ou seja, fixa

determinados limites da produção do discurso sobre a infância e a criança, tendo em vista o jogo na forma de uma reatualização permanente nas regras do discurso sobre uma infância e a criança⁵.

- ✓ **Procedimentos de apropriação:** são procedimentos que determinam as condições de funcionamento do discurso, que atuam como sistema através dos rituais da palavra, da sociedade, dos grupos doutrinários e dos grandes planos de apropriação social do discurso como prática que produz/mantém em produção um certo modo de dizer das coisas, objetos, pessoas, etc (FOUCAULT, 2006).

Neste sentido, existe uma primeira pretensão para a análise do discurso, proferida por meio de atos de fala e escrita dos professores, olhar para o ritual da palavra, esta espécie superficial do discurso, de onde se dá a qualificação, os comportamentos que acompanham o discurso e, assim, os efeitos esperados desse discurso. Ou seja, como buscam os discursos dos professores sobre as crianças e a infância serem eficazes, produzirem crianças com características tão bem delimitadas por fronteiras de alguns saberes que modelam o pensar dos professores? Uma segunda pretensão, ainda, é perceber, nos grandes planos de apropriação social do discurso, um sistema de enunciação sobre a infância e a criança e, ainda, uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, dos saberes e dos poderes que eles trazem consigo.

Depois de apresentar o cirandar metodológico, tanto da produção da materialidade, como da análise discursiva, trago, no próximo capítulo, os textos utilizados como material analítico nesta pesquisa.

⁵ Por agora uma ideia para situar: “a noção de infância vai se firmar e se afirmar a partir da Modernidade, trazendo em seu bojo o delineamento das concepções científicas. Da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção. Esse ser distinto do adulto precisa ser orientado, guiado em seus voluntarismos e direcionado em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser distinto do adulto deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola” (RESENDE, 2010, p. 247).

2 DO CIRANDAR DA PESQUISA... A INSTITUIÇÃO, OS PARECERES E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

Foram escolhidos os pareceres pedagógicos produzidos pelas professoras para comporem a materialidade analítica da pesquisa. Em tais documentos se apresentam a avaliação do rendimento, desenvolvimento, aprendizagem das crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI.

Esse conjunto de pareceres organizados me levou a constatar que eles são nomeados de diferentes formas, tais como: Relatórios de aprendizagem; Relatório de desenvolvimento e aprendizagem; Parecer descritivo; Portfólio; e Vivências do Berçário. Vou utilizar, neste processo de escrita, a ideia de parecer pedagógico, compreendendo seu significado como um processo de análise de desenvolvimento da criança que relata como cada criança, individualmente, se desenvolve de maneira singular, bem como aponta as características particulares de expressão de aprendizagens e habilidades cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, psicomotoras, bem como a respeito do trabalho desenvolvido pelas professoras e proposta da escola.

Os pareceres pedagógicos, como documentos analisados, fazem parte do que se tem chamado de documentação pedagógica em que podem ser encontrados relatos de situações, fotografias, produções das crianças, pareceres, planejamentos, que situam a seleção, organização, elaboração de registros e avaliação tanto da criança como da escola. A documentação pedagógica, ao descrever, também é um modo de analisar objetos, objetivos e destinatários. A partir desse conjunto de documentações, os pareceres representam a sistematização e construção de memória sobre o processo de desenvolvimento da criança, uma memória que também passa a narrar e a constituir a criança e a sua infância.

Assim, o parecer pedagógico é realizado pela observação de professores a partir de saberes pedagógicos que envolvem uma multiplicidade de outros saberes. Os pareceres e esse esquadramento das características singulares e dos modos de como as crianças são narradas produzem e conduzem pelos contextos da família, da escola e da comunidade, um modo de classificação delas a partir de saberes que são tomados como referência para a narrativa. As características e os modos de ser

das crianças se conduzem e se constituem em um discurso avaliativo, por meio da descrição nos pareceres, que marca e, por isso, produz cada uma das crianças.

Como tecnologia⁶ avaliativa contemporânea, os pareceres elaborados pelos professores descrevem e prescrevem, pelo uso de sequências de regras e comparação possíveis, a partir de saberes que constituem a sua docência. Neles, estão presentes apontamentos sobre a conduta, desenvolvimento e aprendizagem, normas, aconselhamentos, gostos, afetos e valores morais, como uma forma de rede de poder, de governar condutas.

Com essa perspectiva de entendimento, foram reunidos para análise os pareceres pedagógicos dos anos de 2015 a 2017, sendo que foi em 2015 que a escola teve seu início de funcionamento. Portanto, vou me utilizar dos pareceres que começam com a fundação da escola até o ano de 2017, tendo deixado de fora os pareceres produzidos em 2018, pelo fato de que não teria tempo para trazê-los para o contexto da pesquisa.

Dessa maneira, foram reunidos todos os pareceres produzidos pelas professoras, sendo que, os pareceres pedagógicos são produzidos semestralmente e individualmente para cada criança. A seguir, pode-se verificar essa distribuição na Tabela 1. Também, esses pareceres são guardados na escola como uma forma de dossiê de cada criança e, em forma de cópia, encaminhados aos familiares das crianças matriculadas.

Aqui, portanto, é importante ressaltar a constituição do parecer pedagógico como documento, pois ele tem objeto - falar sobre o processo de desenvolvimento e conduta da criança; ele apresenta objetivos - traçar uma memória do desenvolvimento para que, em um arquivo, possa dizer do desenvolvimento e da conduta da criança, ao mesmo tempo em que tem o objetivo de comunicar a narrativa da escola sobre a criança aos seus pais ou responsáveis; ele apresenta, por fim, um destinatário -

⁶ Para Foucault (1990) as tecnologias se referem às práticas nas quais são possíveis se produzir ou transformar a experiência, pois estas têm como efeito governar as condutas de todos e de cada um a partir de jogos de verdade em que se relacionam técnicas de condução. A tecnologia avaliativa, neste sentido, o parecer pedagógico descreve e prescreve técnicas que marcam uma produção do sujeito e a sua modificação, as técnicas que são utilizadas para que cada criança entenda a si mesma na relação com os modos em que os outros (seus professores) dizem sobre e dela. Como tecnologia, a avaliação, explicita as aprendizagens e, sobretudo, as verdades que movimentam a modificação dos indivíduos. Se constituem em modos de governar a conduta, a aprendizagem e a modificação dos indivíduos para “aquisición de ciertas habilidades” [...] como também de “aquisición de ciertas actitudes” (FOUCAULT, 1990, p. 48).

primeiro a família afetiva que se constitui de contexto de vida para a criança e segundo um dossiê que pode ser acessado no futuro ao qual a escola possa recorrer para criar um histórico do desenvolvimento e da conduta da criança.

Para manter o caráter ético da pesquisa, foi solicitada permissão do Secretário de Educação para o desenvolvimento da pesquisa (Apêndice A), bem como autorização da diretora responsável pela EMEI (Apêndice B) que autorizaram a realização do estudo dos documentos coletados. Eu, como pesquisadora, comprometi-me a seguir as normas éticas, não fazendo, em nenhum espaço da pesquisa, a identificação nominal dos autores e das crianças que estão contextualizadas pelos pareceres. Por este motivo, atribui na identificação dos fragmentos de textos, retirados dos pareceres, a nomenclatura P de parecer e um número (P1, P2, etc.).

Assim, foram reunidos os pareceres das turmas de Berçário 1 e 2 e Maternal 1 e 2, entretanto, nos arquivos da escola não foi possível localizar todos os pareceres produzidos, o que não interferiu no contexto de construção da materialidade. Os materiais, então, ficaram organizados conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Materiais - Pareceres Pedagógicos

PARECERES PEDAGÓGICOS	ENCONTRADOS		NÃO ENCONTRADOS	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
2015				
BERÇÁRIO 1	05	06		
BERÇÁRIO 2	09	10		
MATERNAL 1		08	X	
MATERNAL 2	19	19		
2016	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
BERÇÁRIO 1	05			X
BERÇÁRIO 2	04			X
MATERNAL 1	09			X
MATERNAL 2	07			X
2017	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
BERÇÁRIO 1	07	04		
BERÇÁRIO 2	13	08		
MATERNAL 1	11	12		
MATERNAL 2	16	07		

Fonte: Levantamento de Pareceres Pedagógicos, tabela produzida pela autora (2019).

Constituem-se como material da pesquisa, portanto, 179 pareceres pedagógicos, dos quais apresentarei, a seguir, o processo de construção da materialidade analítica que será constituinte da dissertação.

2.1 CONSTRUÇÃO DA MATERIALIDADE ANALÍTICA

Foi do primeiro contato e leitura dos materiais que pude construir, como já afirmei anteriormente, o problema de pesquisa, o objetivo geral e agora posso completar o quadro que apresentei anteriormente com os objetivos específicos, porque eles têm relação constitutiva a partir da manipulação, organização e estudo atento que fui fazendo dos pareceres pedagógicos. Para completar o quadro insiro os objetivos específicos:

Quadro 2 - Problema e Objetivos II

Problema de Pesquisa:

Como os pareceres pedagógicos, produzidos por professores desta EMEI em foco, acionam alguns saberes, legitimados por eles, para produzir determinado tipo de infância e criança?

Objetivo Geral:

Depreender da análise de pareceres pedagógicos os saberes que legitimam determinado tipo de infância e criança para apontar outros saberes profissionais que podem criar pelos pareceres outros modos de pensar e produzir a infância e a criança na EMEI.

Objetivos Específicos:

- Analisar os pareceres pedagógicos da EMEI;
- Identificar como esses saberes têm organizado uma narrativa sobre a infância e a criança e sua produção neste espaço de educação infantil;
- Identificar parâmetros normativos que regulam os modos em que se narram/enuncia a criança e a infância a partir dos pareceres pedagógicos;

O quero com a pesquisa:

- Produzir uma formação de professores para pensar outros saberes possíveis, e sensibilizar para múltiplas possibilidades de desenvolvimento da infância neste contexto da EMEI.

No início deste capítulo, mostrei como pensei a elaboração da materialidade analítica a partir dos pareceres, por isso agora apresento a operacionalidade disso concretamente. É importante considerar que os fragmentos que trouxe para análise não serão identificados em específico porque o objeto de interesse é aquilo que eles comunicam enquanto discurso sobre a infância e criança. Nesse sentido, mantereí a estrutura de identificação como explicitiei anteriormente (P1, P2...).

Assim, depois de várias leituras atentas dos pareceres, fui buscando identificar os procedimentos internos de onde e como o discurso acontece, como também, o acaso (a multiplicidade) de forma que implica um modo de dizer sobre a infância e a criança. Assim, a análise implica a limitação e apropriação dos fragmentos retirados e destacados, como explicitiei na seção anterior sobre os procedimentos de limitação, onde busca-se limitar os discursos e, da mesma forma, de multiplicidade, onde se criam regras e verdades sobre a produção da infância e da criança. A análise também implica os procedimentos de apropriação que são operados pelas professoras para fazer funcionar um tipo de discurso que segue naturalizado como prática de produzir e (re) produzir certo modo de dizer da infância e da criança. A apropriação se dá através da busca e dos discursos, que têm a produção delimitada das crianças através dos atos de fala e escrita nos pareceres pedagógicos.

Nesse sentido, dos 179 pareceres organizados retirei, fragmentos de 145 pareceres. Aqui não aparecem todos os relatórios, devido à repetição de ideias e assuntos. Dessa maneira, os relatórios cujos fragmentos não são destacados também estão contemplados com os outros, e estruturei em forma de tabela, que trago como exemplo abaixo. A integralidade dos dados está disponível no Apêndice C, desta pesquisa.

Tabela 2 - Primeiro passo da produção da Materialidade⁷

Identificação	Fragmentos
P1	<ul style="list-style-type: none"> ● “que suas aprendizagens são de natureza sócia; a criança aprende na relação estabelecida com o outro.” ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos” ● “gosta de ouvir a professora ler as histórias”
P2	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É um menino alegre, carinhoso, inteligente e ativo, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo bem com todos os coleguinhas e compartilhando os brinquedos” ● “porém é um pouco impaciente para ouvir histórias”
P3	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos, utilizando-se do choro e gritos...”

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Depois desta organização geral, chegou o momento de pensar em como elas se constituem em unidades analíticas. Nesse sentido, outras leituras dos fragmentos foram necessárias para buscar os procedimentos de limitação do discurso. Isso implicou identificar quais saberes estavam operando, em ato de fala e escrita dos professores sobre a infância e a criança, para produzirem o espaço que é a Educação Infantil. Por conseguinte, busquei os procedimentos que nesses fragmentos aproximavam-se dos discursos que dão as condições para que os modos de dizer

⁷ Os fragmentos de pareceres pedagógicos disponibilizados nesta pesquisa não foram alterados, sendo mantidos, também, eventuais equívocos de língua portuguesa em relação à norma culta, os quais não influenciam no entendimento do sentido.

sobre a criança e a infância sejam legitimados como prática que passa a ‘representar’ a criança e a infância.

Três modos de dizer da criança e da infância me pareceram recorrentes na construção da materialidade e, com isso, compor três unidades analíticas, que passo a apresentar a seguir.

2.2 SUBSTÂNCIAS VÁLIDAS DO CIRANDAR OU AQUELAS QUE SE ADEQUAM À PENEIRAÇÃO

A primeira unidade analítica é recorrência de um discurso que movimenta as professoras a dizer das características de um ‘bom aluno’ da Educação Infantil aquele que se adequa, age conforme o esperado, em uma evolução progressiva dentro de padrões, é tranquilo, comportado, etc. Intitulei esta unidade analítica de **Bom Aluno, Boa Criança**, como pode ser identificado a seguir. Os dados completos estão disponíveis no Apêndice D desta dissertação.

Tabela 3 - Primeira Unidade Analítica

Bom Aluno,Boa Criança	
P1	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor”
P4	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma bebê calma” ● “demonstra ser uma criança ativa e esperta”
P15	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino muito querido, carinhoso, tranquilo, às vezes reservado e tímido sendo sempre muito obediente às normas e regras no convívio escolar.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Para a análise desta unidade, operei com a noção analítica de inspiração foucaultiana que é a norma. A norma tem o sentido de destacar alguns saberes que, no contexto geral da análise dos pareceres pedagógicos, se sobressaem - científicos, profissionais e cotidianos-, como saberes das professoras capazes de identificar, caracterizar e, de certa forma, romantizar uma produção da criança como bom aluno e, por conseguinte, a boa infância.

Começando com a norma. A norma, com um recorte, a partir da inspiração nos estudos foucaultianos, é princípio disciplinar e regulamentador que se aplica a um corpo individual como, também, a uma população (HENN; LOPES, 2013). Nesse sentido, é esse elemento que inventado historicamente para

controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica [é] este elemento que circula entre um e outro [...] a norma funciona como 'um princípio de comparação, comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a sí próprio, a partir do momento em que se relaciona consigo mesmo'. É possível entender que, além de ser instituída no grupo, pelo grupo, a norma possui caráter fundamentalmente prescritivo. [...] a norma, ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, [...] sempre prescritiva, a norma age ou provocando ações que homogeneiza as pessoas ou provocando ações que exalem as diferenças a partir de referenciais comunitários. [...] a norma age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro dos limites locais, e uns em relação aos outros (HENN; LOPES, 2013, p. 41-42).

A norma como ação de controle para disciplinar os corpos das crianças e, ao mesmo tempo, regular, pela vigilância pedagógica a comparação entre elas e entre o que se espera delas, tem como referência alguns saberes que são culturalmente constituídos sobre essa etapa da vida. Os saberes, que constituem o exercício docente na atividade de falar e dizer sobre as crianças nos pareceres, apontam para uma atuação que compõe a norma e prescreve os modos de ser criança.

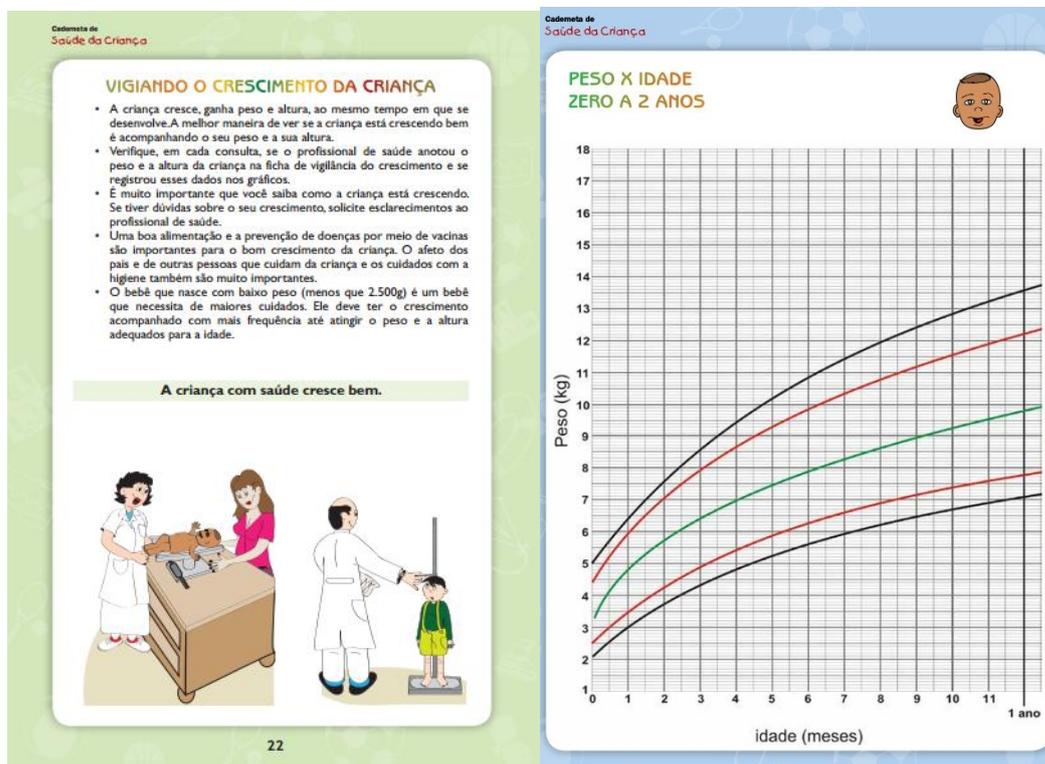
Nesse momento, vou destacar apenas alguns, dentre esse conjunto de saberes identificados. Um deles é o saber biológico que atua como uma ficção normatizadora, ou seja, a norma/normatização que pode ser considerada como

o limite que, construído dentro da lógica de assegurar a vida dos indivíduos, possibilita manter sob controle os comportamentos individuais, bem como os comportamentos forjados no interior das comunidades (estas criam verdades, formas de ser e normativas de vida que regulam e determinam no detalhe seus integrantes) (HENN; LOPES, 2013, p. 43).

Existe, portanto, uma normatização advinda de um saber biológico que coloca na idade e no crescimento as características naturalizadas de um modo de crescer e se desenvolver homogeneizador, no qual o sujeito já possui as características

para, assim, desenvolvê-las. Exemplo disso é o saber disseminado pelas carteiras de saúde que compõem parte da documentação pedagógica na Educação Infantil:

Figura 1 - Carteira de vacina das crianças



Fonte: Digitalização da carteira de vacinação: edição 2018/Ministério da Saúde, Brasil.

A figura exemplifica e ajuda a mostrar uma ideia corrente na Educação Infantil, que pode ser identificada em narrativas tais como: a criança “está [...] adequado à sua faixa etária” (P38). Esse tipo de saber que opera um modo de dizer sobre a criança parece ter uma relação direta com os sentimentos e imagens acalentadas e normatizadas em relação à infância. Existe uma faixa etária, um modelo biológico⁸ e até estatístico, que é divulgado em massa pelas cadernetas de vacinação para popularizar uma informação normativa e que diz a verdade sobre o que cada criança deve ser em cada fase etária. Do mesmo modo que é estatístico e é absorvido como

⁸ Segundo Foucault, constitui-se na capilaridade da Biologia, pois é aí na “[...] biologia que o homem aparece como ser que têm funções - que recebe estímulos, que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar normas, médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções (FOUCAULT, 2007, p. 493-494).

verdade, pois “é na ordem do saber que objetiva a vida no organismo em relação ao meio, no crescimento, nas etapas de desenvolvimento e de aprendizagem, enfim na regra de normalidade da vida e da vida de cada um” (POSSA, 2013, p.97), que a criança pode ser narrada e constituída pelo saber biológico que estabelece uma norma para o seu desenvolvimento.

Outro tipo de saber identificado com a leitura dos fragmentos que compõem esta unidade analítica, **Bom Aluno, Boa Criança** é o saber social-cultural, ou seja, o plano social-cultural que, na ordem de um conhecimento produzido sobre a história, a sociedade e sobre os modos de pensar a infância, fazem com que os docentes se relacionem com ela. Saberes acionados pelos docentes e que objetivamente movimentam seus processos de subjetivação individual, com os quais atuam nos modos que dominam um dizer verdadeiro sobre criança. Um deles é a maternidade, essa relacionada com a feminização da docência na Educação Infantil e a perspectiva de naturalizar o domínio das condições maternas e valorativas morais num modelo de pensar a infância.

Por fim, destaco outro tipo de saber que atua nos pareceres, o saber psicopedagógicos. Sim, uma junção de saberes relacionada à área da psicologia e da pedagogia, considerando que a psicologia é tomada como saber matriz da pedagogia, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras e cognitivas. Os modelos psiconormativos são referência para a descrição e identificação dos sujeitos em uma grade de normalidade, no âmbito da educação.

Os saberes e práticas da psicologia são tomados como podendo proporcionar à Educação Infantil as condições de possibilidade para educar e transformar os sujeitos. Nos saberes da psicologia, os professores assumem uma posição de saber e falar na perspectiva do sujeito e do que lhes falta, a partir de uma lógica em que entra em jogo o gradiente de normalidade em que os

usos mais abrangentes e previstos em uma curva com gradientes diferenciados de normalidade. Tais gradientes, criados a partir do estabelecimento do normal, apontam o anormal e a necessidade de se falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão (LOPES, 2009, p. 158).

Em um sistema de regularidade, é possível identificar o normal e o anormal, mas, sobretudo, as diferentes curvas de normalidade. Lopes (2009, p.158) vai denominar de “operação de normalização” pois,

vai consistir em “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]” (Foucault, 2008a, p. 83). Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc.

Aqui, se soma a norma no jogo das normalidades diferenciais quanto ao crescimento e desenvolvimento da criança normatizada pelas regras estabelecidas no saber da psicologia, considerando que este saber

oferece as leis do desenvolvimento e das aprendizagens universais, descrevendo e mostrando etapas de desenvolvimento, apontando um regime de verdade sobre como o sujeito conhece e se constitui na relação com os outros e com o meio. Estabelece as regras de interações verdadeiras e produtivas da constituição do sujeito e, com isso, mostra uma grade de normalidade (POSSA, 2013, p.98).

Normalidade aqui “compreendida como um campo móvel ou *zona de instabilidade* em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos” (HENN; LOPES, 2013, p. 45). No entanto, a normalidade não pode ser entendida fora de outro deslocamento, ou seja, a normalidade por normação para a normalidade de normatização. Este deslocamento “[...] ‘não parte da norma, mas, ao contrário, faz dela um *gradiente*, ou melhor, uma possibilidade de expandir a norma e torná-la flexível para outros enquadramentos’ (RECH, 2010, p. 74). Com o objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar sua presença na população entre aqueles que compõem o *gradiente* social de que

participa, o indivíduo, além de ser ‘tratado’ a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é qualificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada (pela escola, pelos seus professores e pelos modos que são avaliados e descritos nos pareceres pedagógicos (HENN; LOPES, 2013).

Nessa grade de normalidade, serão encaixadas as crianças, suas relações com os outros e suas novas aprendizagens individuais, pois essas se tornam indispensáveis para as etapas subsequentes. Esse saber psicopedagógico se constitui em um conjunto de saberes e práticas, primeiro sobre o anormal⁹ para depois ser uma ciência do normal.

A psicologia [...] nasce nesse ponto no qual a prática do homem encontra sua própria contradição; a psicologia do desenvolvimento nasceu como uma reflexão sobre as interrupções do desenvolvimento; a psicologia da adaptação, como uma análise dos fenômenos de inadaptação; a da memória, da consciência, do sentimento surgiu, primeiro, como uma psicologia do esquecimento, do inconsciente e das perturbações afetivas. Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do normal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo. E ela se transformou em uma psicologia do normal, do adaptativo, do organizado, é de um segundo modo, como que por um esforço para dominar essas contradições. (FOUCAULT, 2010, p. 135)

Essa ideia do normal sendo derivado de como a norma passa a atuar como limite para a identificação do desenvolvimento, comportamento e modos de se relacionar no mundo, também será utilizada na próxima unidade analítica, apresentada como **Mau aluno, Criança em suspenso**.

Nessa junção do psico e do pedagógico, outro ponto possível de tencionar é a ideia de infância de forma (roman) normatizada¹⁰, que é concebida como um período mágico, de alegrias e não preocupações. Entretanto, podemos pensar movimentos e tensões entre uma infância romântica e uma infância real, ou seja, uma infância

⁹Assumo essa noção de anormal, a partir dos estudos de Foucault (1987, 2001, 2010) em que este conceito é inventado a partir de características de sujeitos. Ou seja, determinadas características dizem de um sujeito normal, assim através de marcações binárias e instâncias de controle individual, o sujeito precisa ser encaixado em alguma categoria, logo ele pode ser – louco ou não louco, assim pode ser normal ou anormal. Assim, ele é marcado como sujeito anormal para então, através de dispositivos, atuar para modificá-lo.

¹⁰ Reúno a ideia de uma infância romantizada e normatizada.

produzida a partir de níveis de desenvolvimentos, sejam eles normal ou anormal e, nesse sentido, Marín-Díaz e León-Palencia afirmam:

Quando pensamos na infância, são muitos os sentimentos e as imagens que passam por nossa mente: ternura, proteção e cuidado surgem ante a inocência, fragilidade e ignorância que as crianças parecem portar naturalmente. No entanto, temor, surpresa e até impotência também são sentimentos que irrompem quando encaramos o lado escuro de uma infância que se manifesta cruel e rude, pois se trata de experiências de vida que, ainda em seus primeiros anos, nos são apresentados como sujeitos espertos, vivazes, maliciosos, selvagens e perigosos; aqueles que aparecem nas reportagens e nas notícias dos jornais, na televisão e na Internet, e com frequência geram temor e desconcerto. Os recentes fenômenos associados com o consumo de drogas, a atividade sexual e as práticas de delinquência [...] parecem mostrar que o fenômeno da ‘infância criminal’ está aumentando e constitui uma verdadeira ameaça para a vida social. Pais, professores, meios de comunicação e atores sociais denunciam os câmbios das formas de ser sujeitos da infância, os quais formam parte alguns autores que descrevem como um dos feitos sociais mais relevantes da contemporaneidade: a transformação, a mutação e, inclusive, a morte da infância moderna e a emergência de uma infância pós-moderna. Neste sentido, parece possível explicar os sentimentos contraditórios diante da atuação e dos gestos dos mais novos e a divergência entre seus comportamentos e o que compreendem os adultos sobre o que devem ser suas atitudes naturais e normais. Se trata de uma diferença cada vez mais aguda entre o que os adultos pensam que deve ser e fazer um indivíduo em seus primeiros anos de vida e o que acontece com ele em sua experiência particular de chegada e apropriação da cultura que o recebe (MARÍN-DÍAZ; LEÓN-PALENCIA, 2018, p. 17-18, tradução livre).¹¹

Assim, sigo para a próxima seção, em que vou apresentar mais uma unidade analítica que tem esta relação de tensão sobre o modo com que os professores dizem

¹¹ Texto original em espanhol: “Cuando pensamos en la infancia, son muchos los sentimientos y las imágenes que pasan por nuestra mente: ternura, protección y cuidado surgen ante la inocencia, fragilidad e ignorancia que los niños y niñas parecen portar naturalmente. Sin embargo, temor, sorpresa y hasta impotencia también son sentimientos que irrumpen cuando encaramos el lado oscuro de una niñez que se manifiesta cruel y ruda, pues se trata de experiencias de vida que, aún en sus primeros años, nos presentan sujetos expertos, vivaces, maliciosos, salvajes y peligrosos; aquellos que aparecen en los reportajes e las noticias de los periódicos, la televisión y la Internet, y que con frecuencia generan temor y desconcierto. Los recientes fenómenos asociados con el consumo de drogas, la actividad sexual y la práctica delincuencia [...] parecen mostrar que el fenómeno de la “infancia criminal” está en aumento y constituye una verdadera amenaza para la vida social. Padres, profesores, medios de comunicación y distintos actores sociales denuncian esos cambios en las formas de ser sujetos infantiles, los cuales firman parte de lo que algunos autores describen como uno de los hechos sociales más relevantes de la contemporaneidad: la transformación, mutación, e, inclusive, la desaparición o muerte de la infancia moderna o la emergencia de una infancia posmoderna. En este sentido, parece posible explicar los sentimientos contradictorios frente a las actuaciones y los gestos de los nuevos por la divergencia entre sus comportamientos y lo que comprenden los adultos sobre lo que deben ser sus actitudes naturales y normales. Se trata de una diferencia cada vez más aguda entre lo que los mayores piensan que debe ser y hacer un individuo en sus primeros años de vida y lo que acontece con él en su experiencia particular de llegada y apropiación de la cultura que lo recibe” (MARÍN-DÍAZ; LEÓN-PALENCIA, 2018, p. 17-18).

das crianças, considerando a divergência de condutas, comportamentos e desenvolvimento que este professor naturaliza como norma para a infância.

2.3 SUBSTÂNCIAS A SEREM CIRANDADAS NOVAMENTE OU POSSIBILIDADES DE ADENTRAR NA PENEIRAÇÃO

O segundo movimento analítico que destaco nos pareceres pedagógicos é a unidade analítica que chamei de **Ajustamento, Criança a ser ajustada**. Nesse sentido, remeto-me ao discurso registrado no P47: “É criança tranquila e querida, relaciona-se bem com os colegas e professores é um pouco resistente em compartilhar seus brinquedos e outros objetos pertencentes à sala (está em desenvolvimento)”. Nesse trecho é possível identificar que, a narrativa sobre a criança, por ser querida e relacionar-se bem com os colegas (...) poderia situar-se no gradiente da normalidade, entretanto, aparece um desvio que a afasta do centro, já que resiste em compartilhar brinquedos e outros objetos. Logo, essa é uma identificação do deslocamento da normalidade registrada nos pareceres, que se mostra no exemplo abaixo, sendo que a tabela completa de recorrências está no Apêndice E desta dissertação.

Tabela 4 - Segunda Unidade Analítica

Ajustamento, Criança a ser ajustada	
P2	<ul style="list-style-type: none"> • “porém é um pouco impaciente para ouvir histórias”
P41	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosta muito de correr e brincar de carrinhos, porém algumas vezes em suas brincadeiras acaba machucando seus colegas (...)” • “Ainda está na fase o egocentrismo, onde não quer dividir os brinquedos com os colegas, às vezes resolve tomando da mão do colega, se não consegue apela para a mordida.”
P94	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma criança um pouco tímida, no princípio se recusava a participar das brincadeiras (...)”
P47	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina muito meiga, querida, observadora, organizada e inteligente. Ainda está em processo de socialização e aprimoramento no que se refere às relações sociais (...)” • “É criança tranqüila e querida, relaciona-se bem com os colegas e professores é um pouco resistente em compartilhar seus brinquedos e outros objetos pertencentes à sala (está em desenvolvimento).”

P112

- “Não gosta de ser contrariado e quando isso acontece reage negativamente demonstrando sua insatisfação com o que está acontecendo, em alguns momentos apresentou agressividade com os colegas e educadores.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Essas identificações do deslocamento da normalidade operam através de técnicas psicopedagógicas (didática, metodologias, recursos, adaptações, etc). Essas técnicas vão configurar um conjunto de saberes e estratégias objetivas para modular um conjunto de verdades quanto à atuação e à indicação de como fazer sobre as crianças narradas, com a conduta em algum desajuste. Ou seja, é acionada nas narrativas a criança “desajustada” sob a perspectiva de um conjunto de saberes pedagógicos e, mais que isso, valorativos e morais, a partir de como o adulto deve se conduzir e avaliar tais situações. Assim, se estabelece nos pareceres a identificação dos desvios e um gradiente de ajustamento à normalidade; esses, legitimados em um modo de dizer e encaminhar as situações pedagógicas em saberes naturalizados como verdadeiros.

Os pareceres, no que se refere à indicação de ajustamentos, implicam a constituição de caráter performático, pelos quais os professores da Educação Infantil atuam quanto ao enunciado. Para Foucault (2010, p. 61), a “enunciação [...] em função do código geral e do campo institucional em que o enunciado performático é pronunciado, [se constitui em] um acontecimento plenamente determinado” (FOUCAULT, 2010, p. 61). O professor/a da Educação Infantil tem o estatuto do sujeito da enunciação, tendo autoridade para tal. No enunciado performático, o que está em jogo é a própria enunciação, não o sujeito que enuncia, pois ele não fala por ele, fala em nome de algo que, no jogo da enunciação, é tomado como verdade. Quem fala está autorizado a falar, é representante de um enunciado autorizado institucionalmente. A formação autoriza o professor a falar, lhe dá o estatuto e, nesse contexto, ele fala em nome de algo que é a racionalidade científica, os procedimentos científicos, como alguém autorizado por esses procedimentos para falar e atuar, pois ao estarem inseridos nas instituições de Educação Infantil, os professores adquirem, subjetivamente, o estatuto requerido para dizer e atuar sobre as crianças, as famílias e a comunidade.

Nesse sentido, o professor assume uma função-sujeito que tem como meta ser e enunciar o modelo do sujeito da norma e remeter a ela, comparativamente, outros sujeitos, marcando-os e nomeando-os nos desvios em termos de médias, curvas, condutas adequadas ou não, desenvolvimento adequado ou não, aprendizagens sancionadas ou não.

Pensando nesse lugar de autoridade, Foucault (2001) iguala todas as instituições – fábrica, escola, hospital, prisão – no sentido de que elas têm por propósito fixar nos indivíduos uma representação que, ao ser fixada, faz emergir sujeitos pelo modo de comparar, excluir, diferenciar. Carvalho (2012) complementa que a educação (re) produz o que está em jogo na sociedade de normalização.

Ainda que pareça que a norma sempre esteve presente, ela foi construída ao longo da história. Assim, ela não é teorizada, mas tida como um dado natural, uma retrospectiva de um padrão natural que consolida as práticas do presente.

2.4 SUBSTÂNCIA PERIGOSA E DESLOCADA QUE SE MANTÉM NO CIRANDAR OU AQUELAS QUE NEM SEMPRE FAZEM PARTE DO MOVIMENTO

A terceira recorrência de discurso das professoras nas descrições constantes nos pareceres sobre a criança está apresentada na unidade analítica que denominei: **Mau aluno, Criança em suspenso**. É das características do gradiente de normalidade, como já discuti na seção anterior, que se depreende a zona de normalidade que vai ativar os modos de dizer sobre o aluno que transita pela curva de normalidade. Isso aciona uma forma de “procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal” (FOUCAULT, 2009, p. 82). Essa ação possibilita um lugar diferente no contexto das narrativas avaliativas para aquelas crianças que desviam. A curva de normalidade que toma o gradiente de normalidade como ponto central coloca o desvio em outros pontos¹². Assim, os discursos verdadeiros dispostos na norma (na curva proferida a partir dela) levam a identificar, classificar e dizer da criança, das características e dos comportamentos que se deslocam para um dos extremos do gradiente de normalidade.

12 Imaginar um semicírculo (180 graus) e considerar que o normal configura-se ao centro, sendo que os desvios podem estar em qualquer ponto à direita ou à esquerda afastando-se do ponto central.

É importante, no entanto, considerar que os deslocamentos continuam a ser legitimados pelos saberes antes explicitados (biológicos, psicopedagógicos e socioculturais – valores morais incluídos) e que, de alguma forma, são legitimados pelas professoras, as quais, em ato de fala e escrita, dizem/produzem as crianças num espaço de perigo, risco e, por conseguinte, às vezes, às margens do movimento da peneira.

É justamente a identificação e a narrativa avaliativa dos deslocamentos na curva de normalidade que possibilitam a normalização. Ao identificar, na criança, aquilo que é desfavorável, em relação ao normal/dominante/norma, tem-se as condições de projetar prescritivamente (pois se conhece a norma) um modo de atuar da escola, da família (outros segmentos das sociedades/instituições) e, com isso, de trazê-la ou aproximá-la daquilo que é favorável.

Essa condição de identificação do deslocamento da normalidade percebida nos pareceres se mostra no exemplo abaixo. Os dados completos de recorrências estão no Apêndice F desta dissertação:

Tabela 5 - Terceira Unidade Analítica

Mau Aluno, Criança em Suspenso	
P6	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma criança alegre, carinhosa, observadora e muito sentimental (...) quando algo não está de acordo com sua vontade e é contrariado, se transforma, fica irritado, sapateia, bate com as mãos e chora inconsolavelmente, às vezes, até morde.” • “compreende todas as solicitações, executa somente o que achar conveniente e adora desafiar os limites estipulados”
P45	<ul style="list-style-type: none"> • “Evoluiu muito, aprendeu várias coisas, mas continua sendo uma criança bem temperamental.” • “Nos momentos em que está irritado muda completamente o comportamento, faz manha, quer colo a todo custo, chora e grita, se joga no chão quer atenção somente para si e os colegas nem podem se aproximar.”

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Observa-se, no primeiro fragmento, o estranhamento, a tensão entre um desenvolvimento considerado normal e as qualificações que podem ser tomadas por saberes que vão caracterizar a dupla série e relação com o desequilíbrio; a normativa de desenvolvimento e comportamentos tomados como verdadeiros. Nesse contexto,

entram em cena os discursos como 'imaturidade para a idade', 'desenvolvimento inadequado', 'comportamento não adaptado às exigências'. Enfim, o que se trata nessas formas de dizer da criança é o seu desencaixe, ou seja, uma normalização disciplinar do comportamento que implica colocá-lo num

modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conforme a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma [...] se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização. Perdoem-me o barbarismo, mas é para melhor salientar o caráter primeiro e fundamental da norma (FOUCAULT, 2009, p. 75).

Quando se trata de modelos, na pesquisa de Resende e Silva (2016), os autores apontam como, em diferentes condições de possibilidades históricas, se mudam os regimes de verdade que situam o deslocamento da normalidade. Mesmo sendo uma pesquisa no interior da história da psicologia e psicanálise e dos diagnósticos médicos, ela contribui para ilustrar o que até aqui busquei demonstrar, ou seja, o sentido de colocar em suspenso, no quadro da normalidade, aquela criança que não se enquadra no gradiente de normalidade legitimado pelas professoras.

Quadro 3 - O diagnóstico como traço de ligação entre ato e autor

ÉPOCA	MOTIVO DE INTERNAÇÃO	DIAGNÓSTICO
1884 - 1937	Atos imorais, delinquência, masturbador profissional, amoralidade, vício de mendicância, desvio de conduta	Mania aguda e subaguda, epilepsia, demência precoce, debilidade mental, degeneração atípica, psicopatia constitucional, loucura moral
1938 – 1955	Distúrbios de conduta, menor degenerado, pobres que necessitam de tratamento, paciente órfão, masturbação desatada	Oligofrenia, esquizofrenia, psicose infecciosa, estados mentais não classificados, imbecilidade
1956 - 1979	Distúrbio de conduta, má conduta, conduta agressiva, conduta desajustada, problema de conduta, cleptomania, quer seduzir mulheres casadas	Estados ansiosos, psicose psicogênica, reação esquizofrênica tipo paranoide, transtorno de personalidade não especificado, personalidade psicopática, síndrome esquizofreniforme, autismo infantil, psicose simbiótica
1980 - 2001	Reprovado na escola, sério problema de conduta, más companhias, agressividade verbal e física, delinquente, brigas na escola	Transtorno de conduta, transtorno de personalidade antissocial, transtorno de ajustamento

Fonte: RESENDE; SILVA, 2016, p. 227.

Observa-se que outro saber aparece para legitimar os pareceres que produzem as crianças e a infância: o saber médico. Por mais que ele não seja destacado de forma recorrente nos pareceres pedagógicos analisados, cada vez mais, os usos dos pareceres têm criado, no contexto da escola, uma forma de tensionamento e convencimento das famílias, para que, se façam encaminhamentos médicos das crianças em desvio e/ou que permaneçam em atendimentos especializados. Nesse sentido, a legitimação de saberes que colocam na criança o desvio tem criado a ilusão do diagnóstico clínico-médico como saída para os processos de marcação e distribuição das crianças no contexto da escolarização da infância.

O diagnóstico como uma espécie de encaixe em uma patologia representa uma das saídas encontradas para amenizar aquilo que Marín-Díaz e León-Palencia (2018) chamam de divergência entre os comportamentos da criança e o que esperam delas os adultos; entre aquilo que se tornam como crianças e como os adultos organizam a sua chegada e apropriação da cultura que os recebe¹³. Logo, se as crianças não são caracterizadas normais e possuem algum desvio, elas precisam se encaixar em algum contexto e, assim, o diagnóstico clínico-médico é tão solicitado no contexto escolar, para que haja esse encaixe e definição, como é possível comprovar com alguns excertos dos pareceres pedagógicos:

(...) achamos bastante importante que a família tenha procurado atendimento com uma fonoaudióloga para ajudar a intensificar o desenvolvimento da linguagem oral (P104);
(...) por isso acreditamos ser essencial o acompanhamento fonoaudiológico (P74)

De modo geral, ao analisar e refletir sobre esse conjunto de pareceres pedagógicos percebo sua força na produção da infância e da criança, nesse contexto educacional em que estou inserida, nessa escola de Educação Infantil. Nos próximos capítulos, irei aprofundar as discussões sobre estas três unidades analíticas destacadas inicialmente.

¹³A citação completa está na seção anterior.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DA INFÂNCIA

Como e por que apareceu, na história do Ocidente, a necessidade de ensinar “tudo” a “todos” através de um método único e num espaço fechado e isolado sob a direção de um mestre?
(NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.57)

Começo aqui problematizando a Instituição de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que me parece tão natural falar sobre escola, falar sobre esse espaço fechado e isolado que Nogueira-Ramirez (2011) problematiza na epígrafe inicial gera estranhamento. Não quero saber e/ou discutir o que é uma escola, ou qualquer outra finalidade que ela assume, mas, pela inspiração foucaultiana, assumo o espaço do abandono de um tipo de preocupação que supõe generalidade, totalidade. Tomo distância dessa velha forma de interrogar, de definir, para propor um inquérito que passa a ser de outra ordem. Da mesma forma que Gondra (2015, p. 143), interessome “por observar os funcionamentos, os sistemas de diferenciação que permitem que uns atuem sobre os outros”.

As direções dos pensamentos sobre a Instituição de Educação Infantil ora tendem a se inverter: “pensar acerca do seu caráter precário, instável, sempre por fazer, e também sempre a ponto de ser destruída” (DUSSEL, 2017, p.88). Isso é da ordem de pensar de outros modos e como buscar direcionar o meu fazer no cotidiano.

O ato de criticar, em que a crítica não se banaliza no processo de construção, em que sejamos capazes de dar importância e visibilidade ao que vem sendo desenvolvido e pensar de forma invertida é uma forma de resistência ao discurso vazio da educação como salvação ou sobre o que falta na escola. O discurso da educação como salvação e da precariedade da escola estão bem presentes em nossa sociedade e raramente contribuem para a produção de alternativas.

Pensando nessa outra ordem e nos funcionamentos escolares me atrevo, pelas leituras que venho fazendo, a dizer sobre a identificação, ao longo dos anos, de uma expansão de diálogos sobre o papel, função, modos (...) da escola e sobre ela. Não necessariamente um diálogo crítico e construtivo de profissionais da educação, mas

de todos os sujeitos da sociedade. Todos acham que sabem e/ou podem opinar e exigir algo sobre educação, sem vivenciar esse espaço como local de trabalho. Por outro lado, a passagem dos sujeitos nesse espaço da escola leva as pessoas, por conhecerem e vivenciarem esse espaço como aluno, a fazerem o uso desses discursos e a criação dos mesmos. De certa forma, generalizou-se um discurso negativo em relação à escola, entoando a precariedade dos espaços físicos; sucateamento dos materiais pedagógicos; limitada formação dos profissionais; crítica quanto o currículo e métodos usados, sendo que esses discursos se tornam “questão pública, um problema que afeta a todos nós” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.156).

Na escola há problemas sim, isso não se pode negar, assim como em qualquer empresa e comunidade, mas é deste espaço que faço uma defesa da escola¹⁴. Espaço que está sendo pensado pelos seus próprios atores, em que há investimentos docentes e formativos, há mudanças e estudos acontecendo, espaços de formação e auto formação dos profissionais, ou seja, em que há muitas coisas acontecendo.

“A instituição escolar é uma invenção moderna pensada e construída para acolher e educar as crianças” (DANELON, 2015, p.220), quanto a essa afirmação não tenho argumentos para discordar, mas aprendi nesse período do mestrado (e devo isso a minha orientadora, que me instigou muito), a provocar o pensamento e querer enxergar além do dito. A escola como um espaço de acolhimento¹⁵ se torna um lugar acessível e democrático (público) a todos, se tornando, então, um lugar mais fácil. Refiro-me como fácil pela possibilidade de atingir um maior número de sujeitos em um mesmo lugar, ou seja, passa a ser um “lugar por excelência da instrução” (DANELON, 2015, p.221), mas, sobretudo, de colocar todos num espaço em que a conduta da criança, no caso da educação Infantil, possa ser controlada, regulada e corrigida.

Não estou aqui, como já disse, aprofundando uma crítica a esse espaço, mas fazendo alguns apontamentos que, mais tarde, poderão me auxiliar a pensar outros movimentos das peneiras que servem para classificar as crianças. Logo, pensamos que o propósito em si da escola é “proporcionar uma educação geral” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.87), ou seja, que os sujeitos que nela estão - os

¹⁴ Assim como no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017).

¹⁵ Não estou dizendo que este é o propósito da escola: acolher. Estou referindo-me a citação usada anteriormente.

alunos, possam participar efetivamente da sociedade, assim, contribuindo tanto economicamente, como política e socialmente. Quem sabe, nesse sentido, esteja acontecendo tanto investimento na educação, ou, acredito que aconteceram tantos investimentos nos últimos anos. Uso a palavra investimento para me remeter às verbas, financiamentos, legislações, formações, capacitação aos profissionais, entre outros. Pensamos na etapa da educação que é o foco dessa pesquisa: a Educação Infantil.

A criação da escolarização dessas crianças ainda é algo muito recente, mais recente ainda nas pequenas cidades, como é o caso da EMEI Primeiros Passos, em que a comunidade desse local há três, quatro anos não sabia o que era educação de crianças pequenas. Foi assim, através de investimentos (financiamentos do governo, verbas destinadas, investimento em legislações, expansão do número de vagas), que a instituição escolar moderna “emerge (..) como o lugar por excelência em que a criança será educada, em seus aspectos racional, físico, moral e espiritual” (DANELON, 2015, p.220). O que pode comprovar isso é a expansão de matrícula nesta instituição, conforme dados da própria escola, em que no ano de 2015 teve 37 matrículas, ano este que foi sua inauguração. Nessa época, a sociedade desse local não estava atenta à demanda para a educação de crianças pequenas, foi necessário criar na comunidade essa necessidade e, por isso, no ano de 2017 o número de matrículas se amplia para 49. É possível destacar o espaço de oportunidade e informação, quando, em 2019, o número de matrículas sobe para 58. É a visibilidade que a escola passa a ter nessa comunidade que torna a EMEI parte do contexto educacional e, assim, aos poucos, a ser utilizada e a se constituir em um espaço para a infância.

Essas crianças que chegaram à EMEI Primeiros Passos, à instituição de Educação Infantil, deste pequeno município com pouco mais que dois mil habitantes, baseado nas atividades de agricultura e pecuária, como é possível analisar nos dados apresentados anteriormente, são de diferentes culturas, costumes, e possuem modos diversos de interpretar determinadas situações. Estando em uma mesma instituição – espaço físico, a escola proporciona que se produzam pequenos seres escolarizados a partir de concepções adultas que habitam esse espaço: as professoras e imagens

que são criadas e projetadas, a fim de determinar parâmetros que estabeleçam os critérios de normalidade, do que é aceitável ou não.

Entretanto, estando em um mesmo espaço-instituição, as crianças são narradas, de forma individual, através de pareceres pedagógicos, em que são igualadas por um tipo de infância que é inventada nesse mesmo espaço, ao mesmo tempo em que é inventada a escola e as práticas pedagógicas institucionalizadas nela. Isso é possível destacar nos excertos abaixo, retirados dos pareceres pedagógicos, quanto à definição de escola:

que a escola se constitua em um espaço de escuta e respeito à criança, em relação às suas características e singularidades, um espaço e um tempo onde se garanta o bem estar, por meio das brincadeiras, do faz de conta, da imaginação, propondo situações de pesquisa, vivências e experiências que deem sentido e significado à criança, auxiliando, assim, para o desenvolvimento de suas capacidades e apropriação de suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, com o objetivo da formação de crianças felizes e saudáveis (P 108 e P 116).
A escola é o espaço e o lugar onde se proporciona às crianças oportunidades, vivências e estímulos para que se desenvolvam todos os requisitos importantes para a construção de sua aprendizagem e avanços cognitivos (P136 ao P142).

Esses excertos apontam uma escola consolidada num discurso social geral, como espaço e instituição já dada nessa missão de desenvolvimento de sujeitos pequenos que precisam se adequar a um modelo de sociedade, com características de sujeitos que se desenvolvem sobre uma perspectiva da tranquilidade (des) conflituosa, que ordena e faz progredir. Um espaço de certa abdução de amorosidade registrada por professores que habitam e são responsáveis por produzirem este lugar. Nesse sentido, é importante uma narrativa sobre o que a escola e a Educação Infantil têm de conflito, de tensão e ter como parâmetro que isso não é ruim, mas elemento essencial para que pense de outros modos. Isso é o inverso de pensar “uma instituição analisada e reformada sempre pelo que lhe falta, pelo que deve ser acrescido” (AUGUSTO, 2015, p.13), mas que se repense, pela análise-ação a problematização das práticas que a fazem produzir e funcionar.

A documentação pedagógica e nela os pareceres pedagógicos têm esta função, não só narrar as crianças e suas infâncias, não só apontar o que necessita ser reparado nos sujeitos e pelos sujeitos, como espaço disciplinador, mas, sobretudo, mostrar o tom de estranhamento que remete os pensamentos ao cotidiano escolar, às

várias situações e/ou discursos que fazem e não fazem sentido. A documentação sugere pensar que “tudo que é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia” (SACRISTÁN, 2005, p.11).

Ao encontro desse pensamento, Dussel (2017) considera a escola a partir da sua construção material como uma montagem provisória e instável,

Sustentar essa montagem demandou e demanda muitos esforços: o esforço dos professores para circunscrever as crianças em certas formas de trabalho, o balizamento ou a vigilância de certa fronteira do que se podia fazer ou não fazer na escola, a organização de rotinas, rituais, modos de falar, de vestir, a disposição dos corpos no espaço, a reforma da arquitetura escolar para dar lugar a essas necessidades (DUSSEL, 2017, p.92).

Essas demandas que são (re) inventadas a todo momento ajudam a reafirmar perspectivas de invenção da escola e do espaço de escolarização/formalização educacional. Esse lugar de crianças pequenas passou a ser pelas EMEIs, muito recentemente, como comprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a ser regulamentado com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que visa a determinar objetivos e metas para a educação no Brasil para os próximos 10 anos. Deste modo, o PNE vigente (2014), aborda, em sua primeira meta, universalizar o ensino da pré-escola, uma vez que passa a ser obrigatório, e, atender, no mínimo, 50% das crianças em faixa etária não obrigatória. As EMEIs são tomadas como instituição fundamental para regular e dirigir o processo de desenvolvimento das crianças, que diante de um contexto social são naturalizadas como frágeis e inocentes, aqui remeto às concepções de criança como um ser frágil, indefeso, um sujeito de falta. Uma imagem da criança numa sociedade burguesa que " faz surgir um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo "sentimento de infância", colocando a criança numa condição diferente do adulto" (ANDRADE, 2010, p. 50). Para as crianças de fora da burguesia, sobra um projeto de submissão violenta, como o caso das crianças nativas/indígenas; ou ainda a criança negra, pobre, suburbana, da zona rural, que é "iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade" (idem, p. 52). "Dessa forma, a classe social, raça, etnia foram determinantes para múltiplas formas de vivência do universo infantil, não existindo, "portanto, a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança" (Idem, p. 52). É nesse sentido que

a visão naturalizada da criança frágil, inocente a ser cuidada e zelada não vai corresponder para outras infâncias a não ser que a criança seja branca, da classe média e ou elite.

Então, as características da criança, a exemplo de sua fragilidade, sua inocência, seu carisma, esperteza, docilidade, curiosidade, agilidade, dependência (como pode ser observado nos pareceres) são concebidas como obrigatórias. A essa naturalização da criança e de uma infância, restrita a este modelo dirigido pela classe social, etnia e gênero, que povoa as subjetividades docentes parece distanciar-se da possibilidade de pensar as infâncias que estão nas instituições de Educação Infantil. A naturalização está num comportamento regrado que, por vezes, se desconhece como emerge e opera as infâncias e isso pode ser explicitado no fragmento abaixo:

está se familiarizando com as regras de convivência da escola, sendo assim, ainda precisa ser lembrado com frequência sobre questões de relacionamento e convivência (P104).

A naturalização e os modos como cada docente da Educação Infantil assumem a responsabilidade com esse modelo tem o impacto das relações de poder que se exercem no âmbito de uma transmissão cultural e de experiências regidas pela norma. Isso pode ser observado nos fragmentos dos pareceres pedagógicos, em que as crianças parecem estar num espaço de montagem e nele precisam se (re) adaptar às demandas e exigências.

Está aprendendo a expressar suas emoções negativas, pois quando algo que é de seu desagrado acontece, A. fica brava briga com seus colegas e chora, nestes momentos com diálogo e respeito estamos buscando proporcionar a ela conviver, aceitar e entender as situações do dia a dia, também a controlar suas emoções e sentimentos durante as disputas de brinquedos e objetos, também em aceitar e cumprir os combinados da turma, ampliando assim sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros e consigo mesma (P116)

Sua capacidade de concentração está em desenvolvimento, pois perde o interesse pela atividade que é um pouco demorada e exige um pouco mais de atenção e concentração (P152)

Ele ainda não concentra-se por muito tempo em uma mesma atividade e tem preferência por brincadeiras mais agitadas, sendo que é preciso constantemente que uma das professoras o ajude a acalmar sua atenção a atividade que está sendo desenvolvida (P135)

A questão do individualismo está sendo aprimorada e trabalhada, pois o A. ainda está na fase de egocentrismo, com isso, apresenta dificuldades em compartilhar brinquedos, objetos, jogos e espaços. Em alguns momentos,

apresenta insatisfação quanto a cumprir alguns combinados da turma e a respeitar as regras e a rotina da escola. (P142)

Sua capacidade de concentração desenvolveu-se ainda mais, foi capaz de iniciar e terminar as tarefas propostas. Desenvolveu a coordenação motora de forma significativa, mas ainda possui algumas dificuldades em subir e pular. (P144)

A perspectiva de uma instituição e de práticas docentes que ajustem a conduta e o desenvolvimento da criança a um tipo de infância (buscada pela documentação pedagógica da instituição e da criança) também tem a função de ajustar os adultos, sejam eles profissionais ou familiares. As crianças passam a não ser mais responsabilidade somente do meio familiar, o que intensifica outras relações pais-filhos, outros focos que se estabelecem para as obrigações dos familiares (FOUCAULT, 2001). Os professores passam a articular um conjunto de responsáveis¹⁶ que planejam ações para o desenvolvimento das crianças, objetivando o seu cuidado e sua educação integral. A EMEI, como instituição é fundamental para que isso aconteça.

Nesse conjunto, acima referido, é consolidada, cada vez mais, a existência de um grupo social para a experiência da infância dos sujeitos-crianças, como afirma o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014): em que até 2016, todas as crianças de 4 e 5 anos devem estar em escola e, no prazo de dez anos, atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos (FRANÇA, 2018), como é exemplificado no gráfico a seguir.

¹⁶ Digo “conjunto de responsáveis” para mencionar: instituição escolar – e assim todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar; profissionais da área da saúde; familiares em geral (não somente o núcleo: pai e mãe), políticos...

Gráfico 1 – Porcentagem de matrículas



Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

Esses gráficos apontam que é política pública estabelecida para a Educação Infantil um controle e vigilância maior do desenvolvimento da criança, que tem a família e as instituições de Educação Infantil a dupla tarefa de incidir sobre as primeiras condutas infantis, imprimir as ações de disciplinas/correções sobre seus corpos e sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento. Cada vez mais estão implicados aqui discursos sobre o direito da criança e dever do Estado e da comunidade em naturalizar a instituição de Educação Infantil como o melhor e mais eficaz espaço de educação das crianças. Sob essa perspectiva, também, se estabelecem verdades de como esse espaço deve atuar e, para tanto, os saberes, antes já apontados, mobilizam as práticas de governo e condução das crianças e de sua infância.

Esse processo de disciplina e vigilância nas instituições tem relação direta com a possibilidade de, cada vez mais cedo, responsabilizar a própria criança pelas suas condutas, comportamentos e processos de desenvolvimento. Isso pode ser percebido em fragmentos dos pareceres pedagógicos como este, quando trata de relatar sobre o comportamento de uma criança de 2 anos:

Nos momentos de rodinha tem dificuldade de concentração, preferindo andar pela sala ou esconder-se embaixo da mesa. Permanece na roda de conversa ou roda cantada somente se estiver no colo e não o faz por muito tempo (P58).

Responsabilizar a criança pelo não esperado também parece colocá-la em um lugar do sujeito da falta, em que ele não sabe, não possui capacidades. Uma relação

binômica, em que, o esperado pelos professores e pela instituição está na relação entre o sujeito que sabe e aquele que não sabe, entre o que está na norma, está num gradiente da norma, ou está fora da norma.

Nesse sentido, a responsabilidade do núcleo familiar e da EMEI pelo processo de condução do sujeito-criança está relacionado a um contexto que movimentam a entrada da mulher no mundo do trabalho, bem como a sua inserção e ampliação de nível educacional faz acalentar uma perspectiva de outro espaço social. Como afirma Beck sobre a evolução da situação das mulheres na sociedade:

Estas são libertadas da provisão do cônjuge - o estribo material da tradicional existência como dona de casa. Desta forma, a trama de vínculos e de provisões da família sofre o peso da individualização. Configura-se o formato da família negociada a prazo, na qual as posições individuais, direcionadas para a educação, o mercado de trabalho e a vida profissional, adotam curioso acordo funcional com vistas a um intercâmbio afetivo e revogável, isto quando de saída já forem preferidas formas de vida extrafamiliares (2010, p.192).

A partir desta análise do autor, é possível compreender que os processos de individualização que movimentam a estrutura familiar da sociedade moderna, que atingem as relações patriarcais, também movimentam a vida da criança. Se faz necessário, numa sociedade que modifica as estruturas sociais e organizacionais, entender os riscos e os efeitos, as ameaças para o futuro.

Os riscos para a vida e o futuro da criança podem ser entendidos na perspectiva da necessidade de um horizonte normativo (BECK, 2010) e, nesse caso, são recriados vínculos espaciais e institucionais como é o caso das políticas de Educação Infantil e da institucionalização de crianças pequenas, mesmo que não se tenha a amplitude de identificação total do risco de institucionalizar.

É, assim, constatando a nova organização da sociedade que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) vem ofertar e garantir uma “educação infantil gratuita às crianças” (BRASIL, 1996, Art. 4º, II). Um espaço que, além de se responsabilizar por criar um contexto de desenvolvimento, também oferece e reparte a responsabilidade com o núcleo familiar do direito da criança ao cuidado e educação. Garante à criança estar em um espaço institucional, que a protege do risco e que, pelo menos, no que documenta a política, está pensado e organizado (ou deveria) para as próprias crianças.

Para tentar pensar a infância e essa instituição de outro modo, faço o exercício de buscar a etimologia da palavra infância. Infância é de procedência latina, que deriva de infante, ou seja, aquele que não fala (*IN* indica negação, *FANTE* significa falar, dizer, ligado também ao verbo *FARI*) (FERREIRA, 2008). Aqui, é importante destacar que a palavra se refere então às crianças de pouca idade (que não falam), mas, mais tarde esse termo também passou a abranger crianças um pouco maiores (que estão desenvolvendo a fala).

Os estudos e escritos de Ariès (1981) são fundamentais para a compreensão da infância. Essas contribuições, na época, não foram aceitas com tranquilidade, recebendo críticas de historiadores, principalmente no que diz respeito ao pioneirismo de seu trabalho. Na obra do autor, inicialmente, é possível destacar que a criança, como uma categoria, não existia, ou seja, os sujeitos pequenos não possuíam visibilidade aos olhos dos adultos e se misturavam ao mundo adulto. Em contrapartida, na contemporaneidade, considerando a descontinuidade da estrutura social e a infância separada do mundo adulto e a previsão do risco, as crianças passaram, no contexto do Estado e das políticas públicas, a receberem cuidados e atenção redobrada.

Enquanto a criança não era vista como um sujeito diferente do adulto, a condição e o papel que eles ocupavam estavam em constantes mudanças, conforme a condição de cada época, entretanto, o que merece destaque no estudo de Ariès (1981) é que, na modernidade, a infância ganha centralidade e/ou visibilidade na sociedade.

Na modernidade, a infância passou a se constituir como uma categoria social, ou seja, inventou-se essa categoria que não é natural ou de natureza biológica, mas inventada em função da visibilidade social e histórica que toma a criança nesta sociedade e época.

Portanto, a infância que além de uma invenção é, também, uma categoria que se movimenta no tempo, com as mudanças sociais, culturais, econômicas, e traz para o presente, tensões que são premissas para as práticas das instituições de Educação Infantil.

No presente, a infância é apresentada através de inúmeros aspectos, ela gera sentimentos e afetos, é narrada como período privilegiado, etapa de inúmeras

aprendizagens, como uma fase mágica do lúdico, como etapa da não preocupações sobre as “coisas de adultos”. Essas compreensões, naturalizadas no senso comum, são em alguns aspectos, referenciadas por estudos biológicos, psicopedagógicos e culturais.

Sob a perspectiva de outro modo de pensar a infância, percebo a necessidade de retratá-la no plural, infâncias. As infâncias remetem a experiências de uma etapa da vida que se constitui pela interpretação e avaliação do mundo adulto, suspendida em conhecimentos biológico, psicológico, social, cultural e pedagógico que a precede. Por isso, não há um único modo de representação, um “modelo” único de infância e isso se relaciona, com o que discuti anteriormente, sobre a infância se constituir em espaços sociais de desigualdade (MARÍN-DÍAZ; LEÓN-PALENCIA, 2018), que a representam sob um lado escuro e rude, mostrando a necessidade de que as infâncias sejam tomadas como referência para a Educação Infantil. Entretanto, mesmo tendo noção da infância no plural, neste trabalho de pesquisa, utilizo o termo no singular, por entender que a escola em seu interior e através dos pareceres pedagógicos analisados (re) produzem um tipo de infância, o qual venho apontando e continuarei por meio de análises da materialidade.

4 CIRANDANDO PELOS PARECERES PEDAGÓGICOS

Este capítulo aborda a discussão das unidades analíticas criadas a partir da análise da materialidade escolhida nesta pesquisa. Deste modo destaco as três unidades analíticas que serão discutidas a seguir:

- - Bom aluno, Boa criança;
- - Ajustamento, Criança a ser ajustada;
- - Mau aluno, Criança em suspenso.

4.1 CIRANDA DOS SABERES COTIDIANOS: AQUELES QUE SE ADEQUAM AO MOVIMENTO

Neste momento aborda a discussão da primeira unidade analítica e, assim, destaco e discuto alguns saberes que tomam centralidade nesta pesquisa: saber biológico - centrado na idade e no crescimento, as características naturalizadas de um modo de crescer e se desenvolver homogeneizador; saber psicopedagógico – ligado às etapas de desenvolvimento como um regime de verdades e a infância de forma romantizada; saber sociocultural – em relação a um conhecimento sociocultural produzido sobre a história e ligado às condições maternas, relacionando a prática das professoras.

A partir dessas considerações, faço uma breve apresentação na qual busco articular um entendimento de como o conjunto de saberes produz a infância-criança.

No cirandar das peneiras que são colocadas em movimento nos pareceres pedagógicos, encontrei uma unidade analítica que opera na definição daqueles que se adequam, o bom aluno, a boa criança. Ou seja, as crianças que se ‘encaixam’ nas normas constituídas pelos saberes que dizem sobre o verdadeiro desenvolvimento e conduta infantil.

Antes de entrar na analítica desta unidade, preciso apontar como entendo a noção de saber. Para tanto, recorro aos escritos de Foucault quando diz:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos

que irão adquirir ou não um *status* científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. Há saberes que são independentes das ciências [...]; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (2015, p.219-220).

A partir dessa citação, passo a entender que os saberes colocados em movimento nos pareceres pedagógicos, que dizem das crianças se constituem em práticas discursivas que, recorrentes, criam uma imagem normativa do desenvolvimento e da conduta infantil. Mais que isso, esses saberes objetivam o desenvolvimento infantil e suas condutas, produzem escalas para essa etapa da vida humana; esses saberes operam na formação e atuação de sujeitos que ocupam a posição de expertises que se ocupam do discurso e das práticas; e, finalmente, sob a inspiração do autor, tomam os saberes como práticas porque eles são utilizados e operados para designar, representar, avaliar e interpretar cada um dos sujeitos-crianças nas instituições de Educação Infantil. Por isso, mais que um conhecimento científico do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, esses saberes constituem as práticas, ao mesmo tempo em que as práticas e registros nos pareceres pedagógicos constituem os saberes que o conjunto dos docentes da Educação Infantil produzem, através dos pareceres, para dizer da criança e da infância.

Logo, os saberes estão diretamente ligados ao conjunto de enunciados que as professoras utilizam em seu cotidiano, como práticas discursivas, sobre *“aquilo que podemos falar em uma prática”*, *“tomar posição para falar”*, como Foucault nos enuncia na citação acima. Ou seja, esses três saberes em evidência aqui (biológico, psicopedagógico, sociocultural) produzem e são criados em práticas discursivas no cotidiano educacional.

Um alerta se faz necessário aqui, claro que esses não representam a totalidade de saberes, há outros saberes. A todo momento, se produzem saberes e se propagam outras práticas, que não estão “escondidas” na escola. O que quero dizer com este alerta é que, para a análise, precisei fazer escolhas que pudessem ser justificadas no limite do que eu era capaz de enxergar nos registros dos pareceres pedagógicos. Por outro lado, mesmo não sendo o foco da análise, percebi, na leitura dos pareceres, que eles são reformulados, discutidos e que são criados entre os anos de 2015 e 2017

categorias diferentes para os docentes avaliarem e narrarem as crianças. Isso mostra que as práticas produzem saberes que justificam os modos de atuar na EMEI, mesmo que isso seja tomado como algo natural e imperceptível.

Institucionalmente, a EMEI, através das práticas de registro em pareceres pedagógicos, assume o papel de marcar um lugar na peneiração dos sujeitos-crianças, operando com alguns saberes e práticas discursivas. O conjunto de saberes, como disse antes, opera para encaixar as crianças através das práticas. Um processo de investimento na infância como um objeto de saber e poder e, deste modo, uma norma para o ser criança a partir das expectativas políticas, sociais, culturais e econômicas dos adultos. É, pois, sob a perspectiva de uma posição sujeito-professor estabelecida nas relações de saber e de poder (produzidas como expertises) que, também, se produzem os sujeitos-crianças.

Por isso, os pareceres pedagógicos de onde se constitui a materialidade analítica da pesquisa são tomados como discursos, como um conjunto de discursos-práticas que produzem a infância e a criança no contexto da EMEI. Isso, porque, são as práticas discursivas nessa instituição que têm inventado, pronunciado, produzido os modos de ser e de se conduzir (FOUCAULT, 2006), tanto dos docentes como das crianças.

Para Fischer (2001), o discurso ultrapassa a referência a coisas, existe para além da utilização de palavras, não pode ser entendido como um fenômeno de expressão de algo. É por isso que entendo que os discursos projetados nos pareceres pedagógicos das crianças são como práticas em que se operam “regularidades intrínsecas [...], através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”. (FISCHER, 2001, p. 200). Ou seja, o discursivo sobre e da Educação Infantil, da criança e de suas infâncias está

imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p.200).

Os discursos, portanto, nessa instituição de Educação Infantil- EMEI, que produzem pareceres pedagógicos, compõem uma rede institucional que fixa em saber a verdade do sujeito, que constitui os sujeitos num lugar de verdade, que constrói

“para todos e cada um de nós discursos verdadeiros” (FISCHER, 2001, p. 201). A fixação de um tipo de discurso em um conjunto de formação discursiva sobre a criança e a infância que busquei identificar e mostrar nos fragmentos retirados dos pareceres pedagógicos instigaram-me a pensar os vários movimentos que a peneira¹⁷ pode e realiza no contexto educacional.

É, pois, no sentido de que toda criança pode ser narrada e produzida a partir de saberes que constituem a infância e a criança que entendo a Educação Infantil como esse lugar que as localiza como sujeitos. A EMEI assume a função de operar a constituição do sujeito, tanto para si mesmo como para os outros. Ou seja, “com a observação cotidiana [coloca-se em movimento] a construção de um conjunto de saberes com o objetivo de moldar o comportamento, o pensamento e os costumes dos indivíduos” (DAMETTO; SOLIGO, p.7).

Em que pese a busca de evidências para mostrar o movimento da peneira com o objetivo da separação e classificação das crianças, foram-me ficando visíveis alguns saberes normativos, e, ainda, a ideia de “que não só a infância é uma “construção social, cultural e histórica” como, também, que os discursos que falam da infância são, por sua vez, uma “construção social, cultural e histórica” (MARÍN-DIAZ, 2013, p.94).

Com isso, a seguir, busco mostrar os saberes que pude identificar na materialidade analítica, são eles: o saber biológico, o saber psicopedagógico e o saber sociocultural. Como afirmei anteriormente esta escolha deixou de fora outras possibilidades, e este limite tem a ver com o que diz Sardgna (2008, p.126) “a formação de um saber está ligada a uma forma de exercício de poder. O indivíduo é efeito e objeto do poder e do saber”.

4.1.2 cirandando pelos saberes biológicos

A infância concebida como normal, na qual as crianças são tomadas como sujeitos que se desenvolvem a partir de sua constituição biológica e da sua maturação, corresponde ao desenvolvimento conforme faixas etárias estabelecidas e características que o sujeito já possui (inatas), sendo esses produtos da fixação de necessidades e de desejos num quadro de normalidade para o desenvolvimento.

¹⁷Aqui volto a referenciar a analogia metodológica que movimenta o trabalho.

A normalidade do desenvolvimento está fixada na maturação biológica representativa de práticas discursivas naturalizadas podendo ser observada nos pareceres pedagógicos com frases tais como:

Apresenta uma boa coordenação motora (dentro dos **limites e possibilidades da sua idade**). (P165);

é uma menina muito dócil, esperta e alegre, mas de personalidade forte, está na fase do egocentrismo, onde o dividir ou repartir, às vezes gera conflito. Até mesmo a professora que só para si, ou seja, atenção exclusiva para ela, o que é **natural nesta faixa etária**. Não gosta de ser contrariada, e demonstra isso através do choro e até algumas vezes se joga no chão (P9) (grifos meus).

Assim, existe uma regra, uma norma que é observada pelos docentes para narrar as crianças e essa está centrada em um conceito de desenvolvimento que ocorre normalmente, que pode ser observado e regado.

Noguera-Ramírez (2011, p. 17) nos esclarece sobre um tipo de perspectiva de aprendizagem enquanto ensino que está caracterizado sob o preceito da “aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente”. Seria como uma possibilidade em que o próprio organismo adaptar-se-ia naturalmente a partir daquilo que está inscrito no ser vivo. Esse tipo de saber biologicista que aparece nos pareceres para movimentar uma designação para a criança se inscreve numa visão de desenvolvimento e condutas da criança no inatismo, ao que Dalbosco e outros autores conceituam como uma perspectiva de interpretação do ser humano “que defende que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo” (DALBOSCO, 2012, p.269).

Quando leio nos pareceres “limite da idade”; “ próprio para a fase etária”; ou, ainda, ideias de que ainda não chegou a maturidade, percebo à docência da Educação Infantil como um lugar de espera; de espera para que a criança que esteja com a idade faça o que está previsto, ou de espera para que a criança atinja a idade para o que está previsto. Uma função docente como tendo a função de lembrar o biológico e o organismo.

Por outro lado, percebi que essas avaliações do desenvolvimento da criança, quando são para narrar um desenvolvimento e comportamento não aceito como, as mordidas, o medo de ir com estranhos na chegada à escola; o controle esfinteriano

(às vezes, narrado como negligência da família), parece acontecer um certo abandono das regras normativas do desenvolvimento que toma como referência a maturação biológica.

O que quero dizer com isso é que o uso de um saber biológico ou de maturação não referenda toda e qualquer possibilidade de interpretação e avaliação das crianças. No entanto, tais possibilidades são colocadas em uso, no contexto pedagógico da avaliação, numa relação de saber-poder visível, em que a norma de desenvolvimento e conduta da criança sofre certa elasticidade para nomear o que falta, o que é anormalidade, a criança que está no centro ou nas fronteiras do gradiente de normalidade que é produzida por esse contexto institucional de educação infantil, a partir das práticas discursivas ali produzidas.

Percebi, assim, a produção de uma normatização capaz de apontar o bom aluno, aquele que se aproxima da norma como parâmetro de enunciação da criança. Mas, sobretudo, percebi, na leitura dos pareceres, como a partir do bom aluno se utilizam de uma legitimação normativa para apontar os desvios e passar a corrigi-los. A existência e produção de gradientes e curvas de normalidade, no contexto das instituições, como prática discursiva legitimada, colocada em funcionamento uma posição que é assumida pelos docentes que avaliam a criança (POSSA, 2013). Ou seja, essas práticas, oferecem uma espécie de controle sobre o que os professores estão autorizados a escrever nos pareceres pedagógicos, pois essas práticas discursivas são naturalizadas e se constituem com características de uma homogeneidade possível.

Sobre isso, é interessante pensar que a educação natural projetada por Rousseau em *Emílio ou da Educação* (1979), de que o homem nasce naturalmente bom, a partir de seus instintos naturais que estão presentes nas crianças e, que, o papel da educação seria, sobretudo, preservar os instintos, movimenta um elemento pedagógico interessante para pensar as práticas pedagógicas que colocam a natureza própria de cada indivíduo como referência. Ou seja, uma prática capaz de “respeitar a idade e o processo de amadurecimento de cada criança” (DALBOSCO, 2012, p.274), mas, também, em função do caráter moral do bom e do mal, ser projetada em um método natural, em que se pode aludir a educação como a “arte de condução e de bem governar a relação pedagógica e, neste sentido, vincula-se

diretamente ao perfil e papel do educador” (DALBOSCO, 2012, p.274). O que busco dizer aqui é que, especificando e normatizando a avaliação da criança nesses termos, tem-se a potencialidade e os usos de uma perspectiva maturacional e inatista, sem uma relação com as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, bem como as desigualdades no contexto de uma instituição de Educação Infantil.

Continuando, a natureza do desenvolvimento e da conduta infantil vista pela perspectiva da maturação, mencionada acima, está relacionada com o modo de ser próprio de cada criança. O desenvolvimento é uma particularidade natural, a partir de uma natureza específica.

Diante da materialidade analítica, destaco alguns excertos para exemplificar o que as professoras caracterizam como um bom aluno, boa criança:

demonstra ser uma criança muito **esperta, participativa e curiosa**, observando tudo que acontece ao seu redor” (P1);
É um menino **alegre, carinhoso, inteligente e ativo, gosta de participar das atividades** realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo bem com todos os coleguinhas e compartilhando os brinquedos” (P2). (grifos meus)

Essas características são tomadas como naturais dessas crianças, como se esperteza, participação e curiosidade não tivesse a ver com oportunidades de acesso, incentivo, projeção e relação, respeito. Como se alegria e ‘carinhosidade’ não tivesse a ver com experiências e relações com os outros. Esses fragmentos nos mostram que as crianças boas se constituem assim por característica própria e que essas se constituem na norma: ser esperto, participativo, curioso, alegre, interagir com colegas, ao mesmo tempo em que movimenta com naturalização um modo de conceber a infância, mobilizando práticas discursivas de ser e estar nesse período de desenvolvimento.

Para Masschelein e Simons (2017), o ponto de vista biológico da aprendizagem se conecta com práticas de processamento de informação, adaptação, conexão, estimulação e facilitação. Os processos de aprendizagens, em si, são naturais, ligados à natureza dos indivíduos em que são desconsiderados outros aspectos, os “artificiais”.

Os excertos a seguir mostram um pouco do que venho discutindo até aqui:

percebe-se que tem um bom potencial para aprender (P15)
Aprende tudo com grande facilidade (P12)

demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor (P03)

Parece existir aqui, principalmente na palavra “facilidade”, uma forma de naturalização, algo que vem de dentro e que se expande como potencialidade, algo que já está presente no indivíduo.

O saber biológico projeta uma relação de poder na narrativa sobre as crianças e por isso nas práticas pedagógicas. Isso me parece reforçado na ideia de maturidade do desenvolvimento e da conduta; reforça um padrão de normalidade e de afastamento da norma que é operada, nos pareceres pedagógicos pela comparação. Não sei se posso afirmar ou se é correto, mas criei, com a leitura e o trabalho de pesquisa nos materiais (pareceres pedagógicos), um sentimento de desinfantilização em relação à infância, ou seja, que não importa o que será feito com as crianças (o trabalho pedagógico que será desenvolvido), elas seguirão o desenvolvimento e as condutas características que já estão presentes nelas. (Inato). Ou seja, a criança, por ser uma característica (inventada, naturalizada), é esperta, curiosa, interage, é alegre, como nos mostram os excertos destacados acima. Essa é a normativa assumida como prática discursiva de um desenvolvimento homogêneo e, para a criança ser uma boa aluna, precisará demonstrar sua preciosidade para se manter dentro da peneira e não ser descartada.

4.1.3 cirandando pelo saber psicopedagógico

Observo que até aqui a divisão de saberes que propus no início deste capítulo tem uma referência mais didática do que real, pois eles se misturam. Mas, a forma de organização de pensamento foi mantê-los, mesmo que já tenha uma possível autocrítica para esta apresentação.

Continuando, trago para discussão analítica nesta subseção a junção de duas áreas centrais que aparecem na materialidade analisada: a psicologia e pedagogia. Como mencionei no capítulo 1, a Psicologia se impõe como um saber matriz para o funcionamento da Pedagogia. Vou me utilizar de uma citação, um tanto extensa, para corroborar o lugar que me faz pensar sobre isso, extensa porque eu não me vejo com competência para explicar melhor do que Tomaz Tadeu da Silva o que quero dizer.

As pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais [...]. Na esfera educacional, as pedagogias psi se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham de pressupostos de uma oposição entre estrutura de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro lado. Nessa perspectiva, a consciência e a ação do sujeito podem estar momentaneamente bloqueadas, impedidas, imobilizadas, pelos efeitos da ação de estruturas de poder e opressão, mas em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de desbloqueamento (o papel, precisamente, das pedagogias emancipatórias), são elas que constituem a fonte de oposição ao poder e à opressão. É esse pressuposto que certas perspectivas pós-estruturalistas, Foucault incluído, têm questionado. Nessas perspectivas, uma subjetividade original, essencial, nuclear, não pode constituir o outro do poder, na medida em que a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não “existe”: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder. É esse precisamente o sentido da expressão “tecnologias da subjetividade”: a subjetividade é um efeito, não a origem (SILVA, 1998, p. 07, 09-10).

Como disse anteriormente, a longa citação acima me impulsiona, a partir das lentes analíticas que busco assumir, a pensar em como a pedagogia assume uma matriz original para o desenvolvimento e a conduta das crianças na medida em que ignora a própria pedagógica e suas práticas. Como no caso dos pareceres pedagógicos, eles se constituem em tecnologias de produção de subjetividades, seja das crianças que são colocadas na ordem discursiva da pedagogia, seja pelos professores que se subjetivam por essa ordem.

A psicologia como prática discursiva que opera na pedagogia como desenvolvimento, aprendizagem e comportamentos desejáveis para os sujeitos, atravessa as experiências como governo de condutas. A junção desses saberes psicológicos e pedagógicos está diretamente relacionada com a formação dos profissionais (BUJES, 2001) que atuam em um contexto institucional de Educação Infantil. Os saberes psicológicos compõem os saberes pedagógicos, a meu ver porque normatizam a conduta, já que

o saber pedagógico (ou ‘pedagogia’ para abreviar) pode ser entendido como aquele conjunto de noções, conceitos, categorias, métodos, técnicas, reflexões, teorias e modelos que se referem ao ensino, à aprendizagem, à formação, à instrução e à educação (Noguera-Ramírez, 2009, p.29).

O conjunto de noções da psicologia no saber pedagógico contexto da EMEI, em destaque nesta pesquisa, está ligado às etapas de desenvolvimento. Ou seja, as noções da psicologia podem ser identificadas com um regime de verdade, no qual as crianças precisam/devem passar pelas etapas estabelecidas (mesmo de forma implícita) como grade de normalidade nessa sucessão de etapas caracterizadas pelo controle e vigilância de docentes, capazes de, pelas técnicas pedagógicas observar, avaliar e indicar a correção.

As etapas de desenvolvimento e faixas etárias encontradas de diversas maneiras expressas nos pareceres pedagógicos dizem da periodização da infância, da sua divisão por idades e de curvas de normalidades, como já apontei anteriormente no momento em que apresentei a carteira de saúde como um documento pertinente para a avaliação da criança na EMEI. Mas, mais uma ideia me parece importante, para Ariès (1981), a faixa etária¹⁸, desde o século XIV, é tomada como aspecto e categorização e diferenciação da infância¹⁹ das outras etapas do desenvolvimento humano. Aqui talvez esteja o confinamento (norma) romantizado da etapa da infância lúdica, pura, carinhosa, espontânea que povoa e coloca em funcionamento as práticas discursivo-pedagógicas de muitos professores, instituições de Educação infantil e da sociedade em relação à criança. A faixa etária e as etapas do desenvolvimento, naturalizadas para dizer como as crianças devem se conduzir, funcionam e operam as narrativas de avaliação classificatória e, ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas de forma corretiva.

Os saberes psicopedagógicos, assim, são questionados nessa analítica, tendo o sentido de pensar sobre o (s) modelo (s) de desenvolvimento que se toma como norma nessa EMEI. O questionamento é como as faixas etárias distribuídas dentro da

18 Ariès (1981) de forma muito breve descreve as fases da vida dos sujeitos, para caracterizar a infância como faixa etária. A infância como a primeira idade, que vai do nascimento e dura até os sete anos, a segunda idade corresponde às crianças até os catorze anos. Já a terceira idade é chamada de adolescência que pode variar até a próxima "fase", pode findar-se com vinte e um anos e estender-se até trinta ou trinta e cinco, diz-se que a "pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza" (Ariès, 1981, p.06). Depois, segue a juventude, que dura até quarenta e cinco ou cinquenta anos "essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros." (Ariès, 1981, p.07). A última parte é a velhice, que se caracteriza até o fim da vida.

19 Refere-se às idades biológicas e às funções sociais; a primeira caracterizada pela idade dos brinquedos e a segunda como idade da escola (meninos aprendiam a ler e meninas aprendiam a fiar); a terceira à idade do amor, das festas e passeios e a quarta idade da guerra e da cavalaria; a quinta e última à idade sedentária (caracterizando os sujeitos como velhos sábios e barbudos) (ARIÈS, 1981).

grade de normalidade passam a dizer de um bom aluno, uma boa criança capaz de ser parâmetro de comparação para derivar dela a criança a ser ajustada ou, ainda, o mal aluno. Na relação de poder interligada a esses saberes, as professoras e esse espaço da instituição têm um lugar estratégico, que possibilita controle, intervenção, vigilância, um espaço de produção de subjetividades e de práticas discursivas sobre a infância de nosso tempo.

Gostaria que o leitor percebesse aqui que não me refiro somente ao desenvolvimento das características físicas, perceptivas e motoras das crianças que são controladas e reguladas pelas curvas estatísticas de normalidade do crescimento e desenvolvimento perceptivo-motor, mas também àquilo que pressupõe o desenvolvimento pela aprendizagem ligado a conceitos valorativos, morais, emocionais e cognitivos, impressos nos manuais da educação infantil como conteúdo para a orientação da conduta de crianças no presente. Aqueles conteúdos que serão ensinados às crianças, bem como os parâmetros de subjetividade dos docentes que lhes permitem avaliar, pela observação e descrição das crianças, o que e os modos de como ensiná-las na educação infantil. Os modos vão exercer o poder para dizer sobre as crianças, marcá-las em diferentes gradientes de (a) normalidade. Os modos nos pareceres pedagógicos responsáveis por marcar as crianças recebem uma perspectiva e “lógica” nas etapas de desenvolvimento.

Penso isso porque os documentos políticos orientadores da Educação Infantil também adotam a perspectiva de classificação por etapas etárias e, às vezes, podem reformar o confinamento (norma) rotinizador. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, Art. 2º) concebe a criança como o sujeito de até doze anos de idade incompletos e como adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Outro documento que se utiliza das faixas etárias e dos modelos prévios de desenvolvimento e conduta infantil²⁰ por tabela é a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil– BNCC (2017), que classifica a faixa etária, por exemplo, da

²⁰É importante destacar que essas concepções das faixas etárias têm contribuições de diferentes linhas de perspectivas: pedagógica, psicológica, literária, científica, e mesmo variando as nomenclaturas e até alguns meses para passar para a próxima “faixa etária”, ela não perde seu caráter de encaixar/classificar as crianças em categorias. Ou seja, as crianças ao nascerem entram em uma categoria (seja qual for a sua nomenclatura), e no período de tempo em que permanecem nesta categoria há determinados saberes e competências que esta criança vai desenvolver ou precisa desenvolver.

primeira infância em três categorias: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Nesse sentido, na leitura e reflexão dos pareceres pedagógicos da EMEI, que se constitui na instituição (lócus) desta pesquisa, foi possível identificar inúmeros fragmentos que comprovam esta classificação por etapas:

(...) sua motricidade está de acordo com sua faixa etária (R7);
 (...) a pintura é adequada para a faixa etária. (R18);
 (...) está em pleno desenvolvimento e adequado à sua faixa etária. (R40);
 (...) desenvolve trabalhos compatíveis com a sua faixa etária (...) (R52);
 No que se refere à aprendizagem é satisfatório para a sua faixa etária. (R68).

Como é possível perceber, as crianças são “colocadas” nessas categorias de faixa etária, até porque a legislação e os documentos orientadores da educação trabalham nesse sentido, mas o que nos importa não é julgar essa classificação e suas nomenclaturas, mas o modelo que ela opera nesse contexto educacional.

Na condição de professora, ao afirmar para os familiares de uma criança que “No que se refere à aprendizagem é satisfatório para a sua faixa etária (R68) ” ou “sua motricidade está de acordo com a faixa etária...” (P7), surgem-me vários questionamentos: que aprendizagens são essas? Essa criança está em qual faixa etária? O que cabe a essa faixa etária? O profissional e/ou a escola baseia-se em que para “adotar” essa prática discursiva? Os pais sabem que faixa etária é essa? O que é satisfatório para esse professor, para a EMEI, para a família e/ou para a criança? Como aconteceram essas aprendizagens?

Os questionamentos anteriores referentes aos trechos destacados dos pareceres pedagógicos (e, a tantos outros excertos não descritos aqui, mas que se encontram na tabela em anexo) constituem um norte para os estudos e redes de conversas (formação) que pretendo sugerir ao final desta dissertação. Digo isso porque o estudo que fiz neste trabalho de pesquisa me permitiu, como professora dessa EMEI, que também produz pareceres pedagógicos e avalia crianças, a colocar em suspenso os saberes e relações de poder docente, já que está invisível nessas produções uma ordem discursiva esclarecedora sobre qual faixa etária, o que se concebe como natural, com quais critérios se estabelece a classificação de idade (não

se sabe qual);é que o importa que a criança participe para que passe as faixas etárias seguintes.

Assim, parece-me que caímos em um conceito não claro, em que a criança que está nesse meio irá se desenvolver, como algo característico do ser humano, e que todos sabem sobre as faixas etárias e as suas etapas de desenvolvimento; que existe de antemão um esperado para avaliação das condutas das crianças, etapas de desenvolvimento configuradas como verdades e que sustentam as práticas de correção. Nesse sentido, Bujes me auxilia a compreender que essas práticas estão

em favor de um modo de concebê-la como etapa da biologia da evolução: cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para a sua espécie [...] a ideia de uma *natureza natural* da infância” (grifos da autora) (BUJES, 2001, p.60)

Uma forma de seguir, recapitular e reproduzir, a natureza natural que já foi mencionada é o excerto:

é uma menina muito dócil, esperta e alegre, mas de personalidade forte, está na fase do egocentrismo, onde o dividir ou repartir, às vezes gera conflito. Até mesmo a professora que só para si, ou seja, atenção exclusiva para ela, o que é natural nesta faixa etária (P09)

Até mesmo o que está na faixa etária, como natural, é passível de correção; está entre a boa criança e a criança a ser ajustada. Aquela que na imagem que produzi para esta dissertação (capa) está pendurada, tentando entrar na peneira. As etapas servem, portanto, para justificar alguns comportamentos dentro da curva de normalidade e não para classificar um desvio de desenvolvimento ou de conduta, “é natural nesta faixa etária”. Dessa maneira, destaco outros excertos que remetem a mostram esta direção:

seu tempo de concentração é pouco, mas isso é normal, pois ele está na fase da exploração dos espaços e precisa se movimentar para dar significado às coisas (P10);

Considerando a faixa etária dos alunos, a qual limita-se entre três e quatro anos de idade e conseqüentemente a etapa do desenvolvimento (...) linguagem oral está bem desenvolvida, mas fala somente o necessário. Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém nem sempre as cumpre. (...) Gosto de ouvir músicas, porém não canta acompanhando as demais colegas com palmas, e fazendo os gestos. (...) seu desenvolvimento motor é bom (P16);

Ainda apresenta algumas preferências em relação a determinados alimentos, mas, na faixa etária em que se encontra ser seletivo ao o que deseja comer é algo natural e próprio desta fase (P17);

A visibilidade da infância como etapa da vida com potencial de atuação pedagógica; a ideia de educar as crianças em um espaço fechado (instituição de Educação Infantil), esse processo de pedagogização tem organizado um espaço de atuação política e educacional importante no presente, com isso se tem: o processo de expansão e matrícula na Educação Infantil; a construção de um currículo específico para as EMEIs; o convencimento da sociedade, que é um direito da criança; e, de certa forma, uma diretriz normativa para o controle e vigilância dessa população. Deste modo, que o cirandar da peneira, caracterizado pelos pareceres pedagógicos, envolve a normalização e o disciplinamento das crianças na instituição escolar.

Esta prática considera o sujeito, em seus discursos pedagógicos, algo unitário, autoconsciente e engajado na busca racional da verdade e dos limites da realidade que pode ser descoberta. O próprio professor, obediente a esses preceitos, se constitui como a autoridade ativa e comunicativa capaz de produzir e reproduzir o conhecimento, enquanto o aluno pode ser ativo, mas nunca deixando de ser subordinado, conduzido pela autoridade do professor ou por si próprio, através do autodisciplinamento (DAMETTO; SOLIGO, p.8).

Os saberes em funcionamento nos pareceres produzidos implicam considerar que a expertise docente e por isso os professores são subjetivados por uma espécie de autoridade (mencionado na citação acima) para operar os gradientes de (a) normalidade. Para tanto, encontrei nos pareceres pedagógicos excertos que vão dizer do bom aluno, as crianças disciplinadas que estão no movimento peneiração e que servem de exemplo e orgulho tanto às professoras quanto aos familiares.

tem iniciativa e vontade de brincar e participar das brincadeiras.” (P32); “É uma criança extremamente sociável, meiga e carinhosa, que interage e relaciona-se muito bem com a turma, professoras e demais colegas (...) (P25);
é uma criança concentrada e muito caprichosa (...), é uma aluna bastante talentosa e atenta a tudo o que faz (P18);

Participar das brincadeiras, ser carinhosa, interagir, ser concentrada é a criança desejada, porque se concebe que ela está dentro das classificações das faixas etárias

e, assim, possui uma aprendizagem tranquila e satisfatória. Logo, esse bom aluno torna-se o modelo para todo o espaço institucional, tornando-se “querido por todos”, o que é possível de ser mostrado no excerto: “é uma criança muito esperta, carismática e inteligente. Aprende tudo com grande facilidade, o que a torna alegre e querida por todos os que a rodeiam” (P12).

Em um ponto das análises parece que já estou me repetindo, peço desculpas aos leitores se assim for, mas observei, ao me debruçar sobre muitos dos fragmentos, que no passar dos saberes da psicologia para a pedagogia, eles se conectam como um elemento moral-valorativo importante de ser considerado em outro momento, na continuidade do pensamento em outra pesquisa.

Por fim, ainda considero importante retomar o que entendo por saberes pedagógicos:

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão (VARELA, 2000, p.93).

O resultado dessa articulação de saberes pedagógicos como disciplinarização interna dos saberes colaboram para produzir uma infância e criança baseadas em relações de saber-poder dentro dessa instituição de educação infantil. Os saberes pedagógicos são construídos e praticados pelas professoras sustentando um modo de ser e estar da criança nesse meio, ou seja, o que é permitido/aceitável dentro desse contexto. Essas práticas “que induzem esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Tais tecnologias agem sobre o corpo, controlando olhos, mãos, boca e movimentos” (DAMETTO, SOLIGO, p.8). Ou seja, as tecnologias do eu são formas/técnicas incorporadas aos processos de avaliação do sujeito, de suas próprias condutas e que passam a responsabilizar a própria criança pelas suas condutas.

Acho importante destacar aqui, mas não irei me deter nessa discussão, que os saberes das professoras são, mesmo que incipientemente, movidos por pensamentos e olhares multidisciplinares (psiquiatria, medicina, terapia comportamental,

fonoaudióloga, física...). Outros saberes especializados passam a ganhar centralidade nas ações e encaminhamentos a outros serviços especializados, como é quando as crianças não correspondem a um bom aluno, não se enquadram no desenvolvimento das faixas etárias e são consideradas totalmente desajustadas. Aí, se realiza o processo de encaminhar a outros profissionais para que esses consigam identificar e apontar onde está o desajuste, a fim, também, de justificar algumas falhas dos saberes psicopedagógicos.

4.1.4 cirandando pelo saber social-cultural

Essa unidade analítica compõe os saberes mais invisíveis dos pareceres pedagógicos analisados. Destaco aqui a sociologia, a antropologia, a sociedade, a cultura escolarizada, os modos de pensar a infância, a feminização da docência, a sociedade contemporânea a invenção dos sujeitos como risco social.

Nesta seção, vou assumir o termo “as professoras” justamente porque nesta instituição em que realizei a pesquisa, todas as profissionais são do sexo feminino e algumas já são mães.

Ao pensar sobre a profissão docente, identifiquei que as professoras utilizam de suas experiências enquanto mães e alunas que já viveram esse processo de escolarização para constituírem-se professoras de Educação Infantil. Rose (2010) me auxilia nesse pensamento para mostrar que as práticas históricas, sociais e culturais, assim como as experiências individuais possibilitam um processo de subjetivação, um processo de constituição através de práticas e técnicas de constituição do feminino para que isso repercuta na constituição da professora de Educação Infantil.

Esse constituir-se professoras está relacionado às posições ocupadas, pois “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (Foucault, 1987, p.59), em que ora são professoras, na instituição escolar, ora, são mães, tias, cuidadoras em suas casas. E se cuidam saberiam elas “lidar” com as crianças.

As professoras nesta posição-sujeito assumem e criam padrões, observam e (re) formulam saberes, classificam, selecionam e movimentam o processo de peneiração das crianças através de seus pareceres. Uma noção de posição-sujeito que tomo emprestado de Foucault

situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente (Foucault, 2008,p.58).

Nesse sentido, podemos pensar a experiência como produção e atribuição de sentido para uma posição-sujeito docente da Educação Infantil, que mobiliza as condutas dos sujeitos e opera processos de subjetivação. A subjetividade como resultado sempre mutante do que cada um é e pode se tornar tem a ver com essas práticas discursivas nada naturais, mas culturais que são utilizadas nas escolas, nos discursos pedagógicos, nos documentos políticos e em outras práticas que mobilizam as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros.

As práticas históricas, sociais, políticas e culturais, bem como a experiência dos indivíduos possibilitam considerar que os processos de subjetivação também sejam temporais e que a análise do processo de constituição dos sujeitos requer que se olhe para as práticas e técnicas de objetivação-subjetivação que ele viveu e vive como efeito das experiências (ROSE, 2010).

Em complementação, Possa (2013) aborda a constituição da posição-sujeito como um modo de constituir-se sujeito. Um processo de subjetivação da docência que implica considerar as formas pelas quais os sujeitos são levados (pelos outros e por si mesmos) a se constituírem nessa posição. Assim, a constituição do sujeito está condicionada às posições sociais por ele ocupadas, ou seja, pensar que a posição que o sujeito ocupa está também relacionada ao seu discurso, tendo em vista que nem sempre a professora é o sujeito que cria o discurso, muitas vezes a mesma só o reproduz.

Diante disso e, levando em consideração alguns documentos bases que orientam as práticas na Educação Infantil, mencionados anteriormente no capítulo, destaco como um princípio, ligado aos saberes que orientam práticas pedagógicas na Educação Infantil, o cuidar e educar. Desta forma, pude perceber que a sua prática está relacionada a noções de cuidar, que vem ao encontro com as suas experiências enquanto mães-professoras de Educação Infantil.

Diante disso e através da experiência de si e dos saberes relacionados ao cuidar que as professoras de Educação Infantil se reconhecem numa posição maternal, no sentido de estar atuando com crianças em sua primeira infância. Muitas vezes, as professoras envolvem-se com atividades ligadas à higiene e alimentação das crianças que, por sua vez, acabam tendo mais ênfase do que a atuação como professora. Destaco, a seguir, um excerto utilizado em vários pareceres pedagógicos, o qual explicita o discurso ao cuidar

Para que uma criança possa ter uma infância melhor e saudável em todos os aspectos, plantando boas sementes a vida adulta, ela precisa se sentir amada, segura, cuidada e respeitada o que envolve tudo isso é o vínculo afetivo que ela estabelece com outras pessoas, para um bom desenvolvimento nesta fase a criança precisa também de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências. (P 136-142)

Retomarei nos capítulos à frente outros elementos que fazem com que os saberes sociais e culturais sejam invisibilizados nos pareceres. Para finalizar esta subseção, gostaria de destacar duas percepções da cultura institucional que me foi possível apreender da analítica até aqui: a primeira é a produção de um bom aluno, ligada a alguns saberes criados e destacados pelos (as) professores (as) e, o mau aluno, que se refere, logicamente, àquelas crianças que não seguem a linearidade do que se espera delas, mas também um aluno que está neste entremeio, aquele que tem a necessidade de ser ajustado, tipo a ser tratado no próximo capítulo.

4.2 CIRANDA COM DESLOCAMENTO: NECESSIDADE DE AJUSTAMENTO

As crianças que precisam ser ajustadas configuram-se em sujeitos-crianças desencaixadas do bom comportamento, por não obedecerem às “regras deste movimento”, mas que, por determinados saberes, são avaliadas ainda próximas de uma curva de normalidade discursiva (sobre isso já discuti no capítulo anterior).

O aluno na Educação Infantil, e aí entra em jogo a nomenclatura aluno, aquele que precisa ser ensinado, educado que tem a necessidade de ajustamento, é produzido pelo olhar minucioso para que possa colocar em marcha um processo de normalização e que quando discutimos Educação Infantil possuímos uma resistência em utilizar essa nomenclatura (aluno) para não se guiar aos moldes dos anos iniciais,

escolarização posterior. Assim, as crianças são ajustadas ou caem para fora da peneira com o movimento. Ou seja,

a escola submete os alunos a uma média, a um padrão de normalidade que prevê etapas que desconsideram as diferenças entre eles. O tempo escolar passa a ser uma referência para o tempo dos sujeitos, prevendo pouca flexibilidade para aqueles que não aprendem no tempo considerado adequado (SCHEID, 2007, p. 77)

Essa média, destacada pela autora, configura-se no encaixe aos raios do gradiente de normalidade, raios que não são flexíveis. Ou a criança está nesta linha, configurando-se como boa aluna, ou ela precisa ser ajustada. Atravessada por essas problematizações, remeto-me a outro modo de relacionamento com as crianças, ao qual essa unidade analítica também está ligada ou é decorrente da primeira unidade, uma vez que esse desenvolvimento está condicionado aos saberes, entre eles o pedagógico, e que é preciso desconfiar do desenvolvimento do sujeito quando este não está acontecendo ou encontra-se em suspenso.

Nesse sentido, podemos pensar que, ao identificar as crianças como mau aluno (categoria que será discutida no próximo capítulo) e compreender que este está se desviando do gradiente de normalidade, há uma força em organizar esse deslocamento e, assim, ajustá-la para que retorne ao desenvolvimento normal, para que permaneça no movimento da peneira. A EMEI, como mencionado no capítulo dois, uma instituição inventada a fim de instruir, disciplinar e produzir um tipo de infância, convive cotidianamente com várias infâncias. As professoras dessa instituição passam a assumir uma característica de sujeitos adultos vigilantes, ou seja, cotidianamente, imerso nos saberes que circulam nesse espaço, operam para comparar, produzir e identificar as crianças diante do gradiente de (a) normalidade que também é produzido nesse contexto. Como afirma Sardagna, “é a vigilância que permite classificar, ordenar, hierarquizar, recuperar, enfim, posicionar” (SARDAGNA, 2008, p.145) as crianças dentro da peneira e, assim, fazer com que elas se movimentem conforme o conjunto, caso contrário, identificando um deslocamento e um desvio desse gradiente, é preciso que os “vigilantes” recuperem esses sujeitos a fim de corrigi-los.

Os efeitos fabricados por diferentes saberes produzem as crianças, logo, suas condutas, e os pareceres pedagógicos passam a ser uma descrição dos comportamentos, a fim de identificar os sujeitos que poderão representar um risco, futuramente à sociedade, tomando um lugar de prevenção no lugar de penalização. Essas atitudes geram preocupação dos vigilantes-professoras, pois tudo o que representa um desvio “marca uma forma de ser e de agir desses sujeitos” (RECH, 2011, p.39) e para que essas crianças não continuem nesse desenvolvimento no desvio, a escola, através de saberes e práticas pedagógicas agem a fim de moldar as condutas e forçar que voltem ao percurso normal do gradiente.

Como já foi discutido em capítulos anteriores, cabe apenas complementar, ainda, que a partir dessa instituição moderna, como afirma Danelon (2015), a escola estabelece padrões desejáveis: comportamento, formação, pensamento, através de um conjunto de saberes que estão e/ou circulam nesse espaço: filosofia, medicina, biologia, direito, psicologia, entre outros. É pensando nesses padrões desejáveis que podem estar implícitos que se submete as crianças a um processo educativo, através de instruções e disciplinamento. Foucault (2007) aborda a sociedade disciplinar em que o corpo é tomado como referência, o poder disciplinador. Assim, Foucault (1987, p.177) define disciplina como “um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos”. Portanto, o disciplinamento atua, através de técnicas, sobre os sujeitos, o que, de certa forma, são tentativas de controle sobre o corpo, aprendizagens, pensamentos e ações.

Nesse contexto e nessas tentativas de controle nos espaços da EMEI são pensados e organizados pelos desdobramentos da norma os sistemas que estruturarão as prisões, as fábricas e as escolas. O processo de disciplinamento ocorre na cotidianidade das instituições e Morgenstern (2011) destaca a escola como um espaço privilegiado de aplicação das disciplinas, objetivando um sujeito disciplinado, com vigilância efetiva, capaz de controlar e organizar a todos.

Nessa organização da disciplina, o exame passa a ser uma técnica, a fim de “qualificar, classificar e punir. Visualiza os indivíduos através das suas diferenças e os sanciona” (MORGENSTERN, 2011, p.147). O exame aqui caracterizado são os pareceres pedagógicos que se compõe com o acúmulo de provas/registros para se

reforçar o controle dos saberes em que as crianças precisam se encaixar. Constantemente, o exame, os pareceres pedagógicos, são reformulados pela instituição, para que o mesmo fique o mais claro possível aos pais/responsáveis, para que eles consigam perceber as potencialidades e as fragilidades da criança e assim, fazer a vigilância da mesma forma.

O exame faz a individualidade ser documentada: a vigilância dos indivíduos resulta num arquivo detalhado que se constitui no nível dos corpos e dos dias-registro intenso e acumulação documentária, descrição do sujeito e sua comparação com outros (MORGENSTERN, 2011.p.147)

Nesse contexto, o exame é uma forma de descrição do acompanhamento da criança, ou seja, visa à descrição de forma integral da criança.

O que encontro nos pareceres pedagógicos é a narrativa de que há desvios nas condutas das crianças e, por isso, é possível identificar que é necessário ter uma intervenção, em algumas crianças-alunos para o ajustamento para que elas mudem seu comportamento, o que é possível identificar nos excertos a seguir:

(...) algumas vezes em suas brincadeiras acaba machucando seus colegas (R41);
não gosta de compartilhar os brinquedos, utilizando-se do choro e gritos (R03);
observo dificuldade de controlar as emoções, tanto positivas quanto negativas (R51);

Logo, a norma é a de que as brincadeiras devem ser harmoniosas, os brinquedos devem ser divididos e o comportamento, ligado às emoções, devem ser lineares, dentro do gradiente de normalidade. Já que há esses apontamentos de desvio (machucar os colegas; não compartilhar brinquedos; e não controlar as emoções), há uma preocupação em reafirmar o risco, seja para a instituição como para os pais, tendo em vista que os pareceres pedagógicos são escritos com a finalidade de avaliar as crianças em uma forma de memória, registro ou de devolutiva aos pais ou responsáveis.

No entanto, na descrição dos profissionais, conforme destacado acima, daquelas crianças que ainda não aprenderam determinados conceitos e/ou a enfrentar diversas situações, ou seja, ao ser identificado esse deslocamento/desvio no desenvolvimento e comportamento da criança, a EMEI junto com a ação da família

tenta aproximar/ajustar a criança, para aquilo que se espera ou se considera o normal para aquele momento.

Nesse sentido, os pareceres pedagógicos passam a descrever as potencialidades dos alunos e também suas dificuldades. Como afirmam Lockmann e Traversini (2011, p.45), os pareceres pedagógicos “põem em funcionamento: a vontade de nomear e a vontade de normalizar”, nomear as crianças e as linhas do gradiente e, assim, essa “vontade de nomear” vem acompanhada de uma “vontade de normalizar” os sujeitos.

Para que eu possa discutir esse ajustamento das crianças, é indispensável mencionar a norma, partindo de entendimento da norma como “constituída a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 45). Ou seja, é a partir do normal, do bom aluno, que nesse contexto da EMEI se pode apontar os desvios.

O que me movimenta nesse cirandar é a forma como se produzem, dentro da EMEI e entre as professoras, os discursos sobre esses sujeitos: “(...) perde o interesse pela atividade que é um pouco demorada e exige um pouco mais de atenção e concentração.” (R143). Logo me questiono: essa perda de interesse é reflexo do que? Será que essa atividade “demorada” para uma criança pequena está dentro do seu interesse?; “Ao realizar seu sono, necessita ser nanado no carrinho e às vezes no colo. Demonstra um pouco de resistência, mas ao som de cantigas de ninar, pega no sono e dorme tranquilamente” (P5). O desvio dessa criança está em ser resistente, logo, todos devem dormir no horário estipulado, compreendendo uma lógica de organização dos adultos. Os mesmos que criam a categoria de criança-infância, os mesmos que estruturam a lógica de funcionamento da escola, os mesmos que estão nesse local para proteger e preparar as crianças para o mundo adulto, seria essa a lógica?

compreende todas as solicitações, executa somente o que achar conveniente e adora desafiar os limites estipulados (P6);
percebe-se compreensão pelas normas e convivências estabelecidas pela turma, porém apresenta dificuldade em respeitar algumas, o que gradativamente deverá mudar no próximo semestre. (P23)

Esses excertos também estão ligados à resistência dessas crianças. A criança em questão entendeu as “regras”, mas não as cumpre, ou seja, ela sabe do gradiente

de normalidade, do raio que deve seguir, mas está ocorrendo uma flexibilidade, um recuo, da linha principal, o que não é aceitável ou apropriado nessa lógica de produção da criança. Por isso, esse desvio é destacado no parecer pedagógico, para frisar, também aos responsáveis, que devesse efetuar um disciplinamento das condutas, inclusive, que seja logo, pois afinal ele está nesse espaço da instituição, lugar de ajuste.

4.3 O CIRANDAR QUE PRODUZ O ESTRANHO: SITUAÇÕES PERIGOSAS, SUBSTÂNCIAS/SUJEITOS EXCLUÍDOS PELA PENEIRAÇÃO

De modo geral, os pareceres pedagógicos nos mostram um gradiente de (a) normalidade do desenvolvimento infantil, ligado aos saberes cotidianos dos professores e esses saberes caracterizam-se como modelos de desenvolvimento da criança. Assim, os pareceres nos mostram: uma normalidade da faixa etária; a ideia de um bom desenvolvimento; saltos de desenvolvimentos ou atraso; exigência de níveis de concentração, considerando as atividades propostas; exigência de adequação de comportamento às regras estabelecidas para o coletivo. O desenvolvimento se dá pelo viés da afetividade; a infância como um espaço de vida feliz, entre outros.

Esses modelos, ao que se pode perceber, representam um gradiente de (a) normalidade que toma o desenvolvimento e/ou uma fragilidade em relação a esse. Compreendendo a norma como esse princípio disciplinador e regulador, que através da comparabilidade torna possível dizer dos desvios e dos riscos, o gradiente de (a) normalidade, no contexto educacional, é entendido como natural da criança, com foco nos comportamentos dualistas (comporta-se bem ou mal), tornando-se, também, o objetivo de aprendizagens, tanto comportamentais como de outros âmbitos do desenvolvimento, além de prover a sustentação ao processo avaliativo.

Antes de discutir efetivamente os pressupostos e parâmetros do gradiente de normalidade que movimentam a produção do sujeito na Educação Infantil é importante considerar que as instituições de Educação Infantil foram criadas depois das outras instituições (para os sujeitos maiores). No Brasil, as primeiras instituições foram legitimadas no século XX, algo muito recente. Dessa forma, esses lugares/instituições possuíam um caráter assistencial, mas também podemos apontar um caráter de

controle para uma população de risco: risco de doenças, de mortalidade, de se desenvolverem na rua sem educação e controle de disciplina, entre outros segmentos. Assim, Lockmann e Mota, (2013, p.102) contribuem para discutir como “a educação passa a ser uma das estratégias fundamentais para gerenciar os riscos produzidos pela vida em sociedade”.

A escolarização das crianças pequenas, digo, Educação Infantil, foi, gradativamente, ampliando vagas e oportunidades para o ingresso cada vez mais cedo as instituições, assim como ampliou e garantiu a obrigatoriedade mais cedo para as crianças na Educação Básica. Nesse sentido, a escola passa ser uma instituição fundamental, a fim de operar através da norma, a disciplina condutual das crianças aos moldes da sociedade e a gerenciar riscos em uma sociedade que necessita manter seguridade.

Na posição que ocupo de pesquisadora-professora, é tão natural pensar a criança como um aluno, como um aprendiz, como um sujeito manipulável em que se “aplica” um disciplinamento, mas Horn (2017, p.91-92) me auxilia nessa ideia.

A criança passou a ser aluno, e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idade, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, ele possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, atarefada, ocupada, sempre em desenvolvimento, em crescimento.

Nesse sentido, a autora me permite pensar sobre a escola e, assim sobre a educação infantil, como um sistema ordenado em que a criança está sempre vigiada, ameaçada, atarefada, ocupada. Que está sim em desenvolvimento e crescimento, mas dentro daquilo que é oferecido na instituição e do modo como se deseja naquele espaço. Portanto, considero importante pensar a produção da infância e criança no movimento institucional da EMEI Primeiros Passos nessa cidade pequena do interior do Estado chamada Coronel Barros. Seria ali um espaço institucional com o papel de correção, regulação das crianças e do jogo de encaixe, tendo em vista a gestão de risco desse o indivíduo com poucos meses de idade, seu público?

Nesse constituir-se instituição de educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9.394/96 nomeia como a “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art.29). A EMEI assume-se como primeira etapa de educação na Rede Municipal²¹ e se institui como parte integrante no conjunto da educação básica. Assume-se, ainda, como um espaço onde a criança possa ter acesso a diferentes experiências para o desenvolvimento das capacidades individuais e ser um espaço/tempo de vivências individuais, culturais e sociais. Mesmo não sendo obrigatória, vem se constituindo necessária e importante, o que, de certa forma, objetiva um caminho a ser seguido, pois “A escola é o lugar onde se proporciona às crianças oportunidades, vivências e estímulos para que se desenvolvam todos os requisitos importantes para a construção de sua aprendizagem e avanços cognitivos.” (P 136), A escola determina requisitos para o bom desenvolvimento das crianças, que o mais cedo possível, constituirão um bom aluno, uma boa criança.

Quanto à avaliação, a EMEI considera em seus documentos que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996 - LDB, Art.31) e, neste sentido, se impõe a documentação pedagógica dos pareceres, pois tem-se a necessidade de avaliar constantemente os sujeitos. Entretanto, eu ressalto algo que, às vezes, invisibiliza isso:

deve se ter em conta em que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. (Brasil, 1998, p.65-66).

Diante dessa forma de avaliação, os pareceres pedagógicos, assumem um caráter de documento escolar, em que o professor deve registrar informações, sendo um registro poderoso para marcar as crianças, instituições, famílias e sociedade.

Arrisco a dizer que a educação infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir

²¹É importante destacar que a Educação Infantil até 5 anos não é obrigatória. Por isso, esta pesquisa que focou uma instituição de crianças de zero a três anos, recebe de forma opcional as matrículas tendo em vista o direito opcional às famílias.

de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (BUJES, 2001, p.40)

Nesse modo de “fabricação do sujeito infantil” que a autora aborda é possível, a partir dos pareceres pedagógicos, afirmar que nesse contexto está sendo produzida uma infância ligada/relacionada ao mau comportamento, que dá força a esta unidade analítica do Mau aluno, Criança em suspenso.

A materialidade analisada toma como referência os pontos de aprendizagem: ou se aproxima desses códigos de aprendizagem (está implícito) ou se apontam falhas (imaturidade, não consegue), ou seja, precisa-se mostrar os sujeitos que fogem deste gradiente de normalidade, pois ir bem na escola é o normal, não ir bem nesse contexto é anormal. Quando se olha para essa materialidade, parece que a escrita acaba se infantilizando, que o senso comum predomina na escrita dos profissionais, no sentido de que não se tem nenhuma referência com relação à faixa etária, ao desenvolvimento, à aprendizagem (...).

O mau aluno, como destaque no nome desta unidade, refere-se, logicamente, àquelas crianças que não seguem a linearidade do que se espera delas: adora desafiar os limites estipulados; encontra-se um pouco inquieta; não gosta de ser contrariado; bastante nervoso e inseguro; ou seja, crianças que mexem com a estrutura da “boa aula”, do desenvolvimento tranquilo e linear.

Através dessas avaliações, há uma intenção, mesmo que de forma indireta, em classificar, qualificar, identificar e corrigir, no processo pedagógico, os sujeitos cujas características fazem esse deslocamento da curva da normalidade. Assim, o sujeito passa a desviar do que é concebido normal para aquele momento, para aquela turma, para aquela faixa etária e, assim, acaba saindo do movimento da peneira. Tais características podem ser comprovadas com alguns excertos:

Não gosta de ser contrariado... (R24);
quando algo não está de acordo com sua vontade e é contrariado, se transforma, fica irritado, sapateia, bate com as mãos e chora inconsolavelmente, às vezes, até morde (R06);
gosta de desafiar as ordens dadas pelas professoras, agindo contrariamente ao que lhe foi pedido e em alguns momentos envolve-se em conflitos pela disputa de brinquedos (R123);
(...) é bastante agitado e impaciente nas atividades propostas na aula (R118);

Esses excertos reforçam os sujeitos que, produzidos nesse contexto escolar, não conseguem mais se movimentar conforme a peneira, estando, assim, fora do gradiente de normalidade. Foucault (2001), em *Os anormais* traz algumas discussões que nos oferecem elementos para pensar a invenção dos anormais. A partir dos exames, se identifica a normalidade, entretanto para se construir essa convicção precisa-se de algumas provas, algumas suspeitas. Essas suspeitas são identificadas nos desvios, unidade analisada anteriormente, ou seja, como diz o autor através das descrições dos exames que se criam os traços individuais, onde se pode apontar o perigo e/ou o sujeito perigoso e, assim, através da norma, passa-se a intervir e transformar, ou ainda, quando não se consegue passa-se a “cair” do movimento da peneira.

estamos enfrentando algumas dificuldades com o J. no cumprimento de algumas regras na sala de aula, no refeitório e no parquinho. (...) Gosta de desafiar as ordens dadas pelas professoras, agindo contrariamente ao que lhe foi pedido e em alguns momentos envolve-se em conflitos pela disputa de brinquedos (P123)

Considerando essa descrição acima, do Parecer Pedagógico 123, é possível identificar que os sujeitos estão nesse contexto sempre sendo vigiados; que a todo o momento sofrem ações e ajustamentos, ou ainda, são considerados em situações perigosas. Assim, passo a pensar que a própria sociedade acaba responsabilizando a escola pelo sucesso ou insucesso do sujeito e por isso, quem sabe, ela cria tantas formas de descrever, marcar e corrigir, da mesma forma, os professores são responsabilizados e estes buscam, então, através de comprovações para, assim, individualizar e responsabilizar o próprio sujeito sobre suas aprendizagens ou não aprendizagens.

Percebi, por fim, quando se trata de uma narrativa deste aluno estranho aos gradientes de normalidade a invisibilidade nos pareceres dos saberes sociais e culturais. Parece não ter relevância o contexto social e cultural das crianças quando na EMEI impera o elemento normativo das faixas etárias, do desenvolvimento normal e natural. Com isso reafirmo a necessidade de observar que “não há como pensarmos uma identidade individual que se situe fora de uma relação social/cultural” (VEIGA-NETO, 2002, p.177), por mais forte que seja o movimento, implícito ou não, através

dos pareceres pedagógicos. Vejo como necessário pensar nos modos de dizer/criar um modo de ser criança nessa instituição reforçando esses saberes. A importância, principalmente, da invenção de relações e trocas de convivência institucional em que apareçam as diferenças e a dificuldade dos docentes de vê-las e percebê-las. As diferenças e os repertórios infantis não são os mesmos ou o que esperam os adultos e, por isso, os saberes sobre as crianças não podem ser naturalizados. Em uma -ou muitas- possível cultura inventada na instituição de Educação Infantil será necessário criar e conceber um modo de ver, compreender e constituir muito mais que uma infância, mas infâncias, em quem sabe as peneiras possam ser dispensadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAR OUTROS MOVIMENTOS DE CIRANDAR, NÃO O DAS PENEIRAS

Os pareceres pedagógicos, como materialidade analítica nesta pesquisa, destacam um processo de avaliação realizada cotidianamente na Educação Infantil, assim como é metaforizado o processo de ciranda, ligado a lógica da peneiração, em que tem como função movimentar o trabalho dos professores, através de seus atos de fala e de escrita, materializados em pareceres pedagógicos, e como estes (re) produzem práticas discursivas e não discursivas que têm produzido um modo de dizer e, por isso, de ser da infância e da criança no contexto desta instituição escolar em foco.

Através da materialidade analítica, foi possível perceber que os pareceres pedagógicos são focados em avaliação estritamente direcionada para a criança, suas características e quase que invisível aos movimentos para o pedagógico desenvolvido e para o entorno social e cultural das mesmas. Ao mesmo modo, me permitiram construir um olhar para a instituição em que foram produzidos, me auxiliaram a compreender que há uma cultura institucionalizada operando a produção de sujeitos-crianças-alunos a partir de saberes e relações de poder que funcionam para a seleção e a classificação por uma espécie de peneiração, em que diante disto foi possível alcançar o objetivo proposto: Depreender da análise de pareceres pedagógicos os saberes que legitimam determinado tipo de infância e criança para apontar outros saberes profissionais que podem criar pelos pareceres outros modos de pensar e produzir a infância e a criança na EMEI.

Como professora da EMEI onde busquei recuperar os pareceres pedagógicos como material e construção da materialidade analítica da dissertação, pude me sentir produzida e produzindo uma cultura institucional que, por vezes, ignora a diversidade de infâncias que chegam à EMEI. Por vezes, modelos pré-determinados moldam e produzem as crianças nessa primeira etapa da educação.

Potencialmente, os pareceres pedagógicos me possibilitaram mostrar certa produção da infância que tem sido confinada (não só nesta instituição, mas, em muitas outras, como me foi possível perceber através de outras pesquisas), a um espaço e a um conjunto de saberes aqui destacados três: o saber biológico, o saber

psicopedagógico e o saber sociocultural, que tem produzido crianças e as relações de como os outros se interagem com cada uma delas.

A norma projetada por saberes biológicos e nas pedagogias psi, ou na psicopedagogia, se constituiu, ao longo da analítica uma importante ferramenta de discussão. Por outro lado, as invisibilidades de saberes sociais e culturais apontam que as práticas com as quais estamos produzindo as crianças e a infância na EMEI não estão conseguindo ultrapassar a normatização.

Na lógica de que todas as crianças podem ser narrada e produzida a partir de saberes que constituem a infância dentro da instituição de Educação Infantil, na qual assume um lugar de vigiar e operar a constituição dos sujeitos, seja através da separação e classificação. Do mesmo modo, algumas crianças desencaixadas precisam ser ajustadas as regras e assim se aproximar da curva de normalidade, para tanto, os pareceres pedagógicos nos mostram um gradiente de (a) normalidade do desenvolvimento infantil, na qual funciona através da comparabilidade, guiando-se pelos comportamentos dualistas (bem ou mal, ou, aluno bom ou ruim).

O que pretendo com isso, a partir da conclusão desta pesquisa é continuar buscando outra possibilidade de cirandar. Quem sabe, ao invés das peneiras, utilizar como analogia algumas rodas de cantigas e danças, outros modos de balancear que tenham música, corpo em desajuste, alma em processo de produção da existência, crítica e hiper crítica.

As unidades analíticas criadas e analisadas me possibilitam refletir sobre como, através dos discursos, produzimos sujeitos cotidianamente. Como algumas crianças servem de inspiração, alegam o espaço (bom aluno) e outras já são colocadas na posição de estranhamento. Ainda, algumas não conseguem se movimentar nesse contexto; são estranhas sob os olhos dos vigilantes expertises da Educação Infantil.

Para tanto, essas reflexões me possibilitam pensar um caminho para contribuir com a invenção de outras formas de infância e modos de produzi-las no contexto da Educação Infantil, por isso apresento no próximo capítulo dois produtos para derivados desta pesquisa de dissertação: 1. um livro deste trabalho de pesquisa que será publicado e compartilhado entre os professores da EMEI; 2. um projeto de extensão, tendo como referência metodológica uma roda de conversa mediada por uma caixa de inspiração, a ser ofertado na EMEI por mim e pelos pesquisadores do

GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão, em que me foi possibilitado, pela colaboração e solidariedade, a orientação e parceria para a produção desta pesquisa.

6 PRODUZINDO OUTROS MOVIMENTOS: QUEM SABE OUTRAS CIRANDAS!!!

A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2) foi possível pela minha inserção como professora em Escola de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Coronel Barros. Nesse sentido, me foi possível tensionar, a partir do material escolhido para a produção de materialidade/dados analíticos, os modos como são narradas e inventadas as crianças e a infância nessa EMEI. Isso também me possibilita inventar e projetar perspectivas de outros modos de produção da criança/infância nesse contexto educacional, pensar sobre outros saberes e modos para a construção de pareceres pedagógicos que narram as crianças ali atendidas.

Como “produto” do movimento de pesquisa, não tenho a pretensão elaborar um modelo a ser seguido, mas sim criar possibilidades e parcerias de estudo e reflexão com minhas colegas professoras da Educação Infantil, identificando que outros sentidos a ciranda pode ter para além da peneiração, que pode servir de analogia metodológica no trabalho de dissertação.

Outros movimentos podem ser imaginados para cirandar de diferentes formas, assim como podem ser selecionados tantos outros saberes e informações e que podem ser criados em parceria com as colegas professoras diversos caminhos. Para tanto, dois produtos são possíveis e passo a apresentá-los.

6.1 LIVRO RESULTADO DA PESQUISA

A organização de um livro para acesso de todos os professores da EMEI. A publicação do livro será organizada, através de uma editora com registro ISBN, o qual a rede municipal, a instituição e as professoras poderão acessar.

6.2 REDE DE CONVERSAS: OUTRAS CIRANDAS POSSÍVEIS

Coordenadora: Taciana Uecker (pesquisadora) e Prof^aDr^a Leandra Bôer Possa (orientadora)

Carga horária:

Para certificação pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - 20 horas com a presença das pesquisadoras.

Para a Cultura Institucional: tem-se o objetivo de criar uma cultura institucional que possa ser dirigida pela própria instituição.

Instituições envolvidas: UFSM e Professores da Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos – EMEI; Secretaria da Educação do município de Coronel Barros-RS.

Equipe de trabalho: Taciana Uecker; Leandra Bôer Possa; e integrantes do Grupo de Pesquisa GEPE.

Objetivo geral: Sensibilizar as professoras para as múltiplas possibilidades de desenvolvimento e produção das infâncias, nesse contexto educacional.

Objetivos Específicos:

-Compreender o papel dos pareceres pedagógicos como documentação pedagógica de memórias e produção da criança;

-Identificar em fragmentos de produção de pareceres pedagógicos da EMEI quais saberes estão operando na produção das crianças e da infância;

-Colocar em tensão a identificação de saberes docentes pela leitura do livro que apresenta o resultado da dissertação;

-Experimentar com os professores outros gradientes de normalidade pela produção de outros modos de pensar a criança e as infâncias.

Cronograma:

AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL
Estabelecer parceria e contato;	Agosto	Taciana
Organizar encontros e estudos	Setembro	Taciana e Leandra
Encontros presenciais	Setembro, outubro e novembro	Grupo GEPE
Avaliação	Novembro	Grupo GEPE

Referências bibliográficas:

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinárias**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Dr. Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; LEÓN-PALENCIA, Ana C. **Infancia: balance de un campo discursivo**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 15 mar 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 11-24.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Ed 34, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação– PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Dr. Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. **ETD - Educação Temática Digital**, 14(1), 2012. p. 121-140. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-312772>. Acesso em: 23 maio 2019.

DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11640/8032>. Acesso em: 15 abr 2019.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 217-239.

DANETTO, Jarbas; SOLIGO, Valdecir. SUJEITO E DISCIPLINAMENTO: Contribuições de Michel Foucault para pensar a Educação Formal. **Revista Travessias**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3293/2600>

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87 - 111.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo. 7. Ed. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

_____. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós Iberica, 1990.

_____. **Ditos e Escritos IV – Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

_____. **Os anormais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes. 1987.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FRANÇA, Luisa. **Plano Nacional de Educação (PNE): Entenda o que é**. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 27 maio 2019.

GONDRA, José G. Estopiados, tarados, imbecis, loucos, criminosos e incapazes: o processo de normalização da casa e da escola em questão. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 141- 164.

HENN, Elí T.F; LOPES, Maura C. **Inclusão & Educação**. Minas Gerais: Autêntica, 2013.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor DESIGN**. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017. Disponível em:

<<http://www.repositorio.iesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6768/Ci%C3%A1udia%20In%C3%AAs%20Horn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 16 set 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência. **Revista brasileira de inclusão**. Jan/fev/mar/abr, 2002, nº19, p.20-28.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil; uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n.26, jan./jun. 2013. p. 76 – 111. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381426201376/2534>. Acesso em: 20 jun 2019.

LOCKAMAN, Kamila.; TRAVERSINI, C.S. Saberes morais, psicológicos éticos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: Política de inclusão: gerenciando riscos e governando as 31 diferenças/ Adriana da silva Thoma; Betina Hillesheim organizadoras.-led.-Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**. Maio/Agosto 2009, p 153-169. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8297/5536>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia;LEÓN-PALENCIA, Ana C. **Infancia**: balance de un campo discursivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O campo discursivo da infância: correlato de um descompasso. In: VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Infância(s), educação e governo**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013, p.79-97.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. A produção de sujeitos flexíveis na esteira da governamentalidade neoliberal: discussões curriculares. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESCHHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.131-144.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Infantil**. Brasília, DF. 2019. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/>> Acesso em: 23 mar. 2019.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2013.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESCHHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.19-34.

RESENDE, Gabriel Lacerda de; SILVA Rosane Azevedo Neves da. **O poder de normalização e a produção do indivíduo perigoso**. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 28, n. 3, 2016, p. 324-332. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v28n3/1984-0292-fractal-28-03-00324.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2019.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.12, n.1, jul./dez. 2010, p.242-255. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/851/866>> Acesso em: 05 abr. 2019.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 30-45.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Diffel. 1979. Disponível em: <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo -RS (1950-2007)**. 2008. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Novo Hamburgo, RS, 2008.

SCHEID, Matilde. **Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial**. 2007. 110 P. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Liberdades regulares: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LAROSSA, Jorge (Org.). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p 41-85.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: Costa, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literature, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, p. 37-69.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história**. Brasília: editora UNB, 1982.

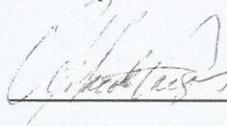
UECKER; DALLA LANA; POSSA. O Professor do Século XXI em Perspectiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis, Funchal, Região Autónoma da Madeira, Portugal, 29-31 janeiro 2018.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Autorização do secretário de educação****OFÍCIO**

A SMECTDL, na pessoa do Sr. Secretário municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, Odilar de Vargas, , autoriza a professora e acadêmica do Curso de Pós-Graduação – nível Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM, Taciana Uecker, a realizar pesquisa documental em relatórios/pareceres pedagógicos de alunos da educação infantil para realizar diagnóstico de como estes pareceres vêm produzindo a infância e os sujeitos e posteriormente criar perspectivas para formação de professores no âmbito da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento infantil. Tal formação se constituirá em objeto importante na contribuição da pesquisa para a Secretária Municipal de Educação e indicativos afins para o diagnóstico , avaliação e proposição de políticas públicas em prol da educação.

Ressalta-se o compromisso da acadêmica para que não tenha nenhuma forma de identificação da comunidade escolar – professores e alunos.

Coronel Barros, 08 de junho de 2018



ODILAR DE VARGAS
Sec. Mun. Educ. Cult.
Desp. e Lazer
CIC 685.589.450-04

Odilar de Vargas

APÊNDICE B – Autorização da direção da escola

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIMEIROS PASSOS CORONEL BARROS/RS

OFÍCIO Nº 17/2018

Coronel Barros, 05 de Setembro de 2018.

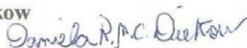
A Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos, na pessoa da Sra. Diretora, Daniela Casalini Diekow, autoriza a professora e acadêmica do Curso de Pós Graduação- nível Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM, Taciana Uecker, a realizar pesquisa documental em relatórios/ pareceres pedagógicos de alunos da educação infantil para realizar diagnóstico de como estes pareceres vem produzindo a infância e os sujeitos e posteriormente criar perspectivas para formação de professores no âmbito da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento infantil. Tal formação se constituirá em objeto importante na contribuição da pesquisa para a Escola, afins de diagnósticos, avaliação e proposição de políticas publicas em prol da educação.

Ressalta-se o compromisso da acadêmica para que não tenha nenhuma forma de identificação da comunidade escolar - professores e alunos.

Atenciosamente,

Daniela Casalini Diekow

Diretora


 Daniela R. M. C. Diekow
 Diretora
 CIC 015.337.020-39

Telefone: (55) 3333-9088

E-mail: emei@coronelbarros.rs.gov.br

Endereço: Rua Alfredo Steglich Sobrinho, nº 335

CEP: 98735000 - Coronel Barros/RS



APÊNDICE C - Tabela completa dos fragmentos destacados dos pareceres pedagógicos

Identificação	Fragmentos
P1	<ul style="list-style-type: none"> ● “que suas aprendizagens são de natureza sócia a criança aprende na relação estabelecida com o outro.” ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos” ● “gosta de ouvir a professora ler as histórias”
P2	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É um menino alegre, carinhoso, inteligente e ativo, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo bem com todos os coleguinhas e compartilhando os brinquedos” ● “porém é um pouco impaciente para ouvir histórias”
P3	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos, utilizando-se do choro e gritos...”
P4	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma bebê calma” ● “demonstra ser uma criança ativa e esperta” ● “gosta de brinquedos que lhe agradam, é curiosa e tem interesse por tudo aquilo que esta ao seu redor” ● “resiste um pouco para tomar água, sempre vamos oferecendo até que ela tome” ● “Ao realizar seu sono, necessita ser nanada no carrinho, possui um pouco de resistência para pegar no sono” ● “menina encantadora, simpática e muito inteligente”
P5	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma criança ativa e esperta” ● “gosta de brinquedos que lhe agradam”

	<ul style="list-style-type: none"> • “Ao realizar seu sono, necessita ser nanado no carrinho e as vezes no colo. Demonstra um pouco de resistência, mas ao som de cantigas de ninar, pega no sono e dorme tranquilamente”
P6	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma criança alegre, carinhosa, observadora e muito sentimental (...) quando algo não esta de acordo com sua vontade e é contrariado, se transforma, fica irritado, sapateia, bate com as mãos e chora inconsolavelmente, às vezes, até morder.” • “gosta de fazer trabalhos de registro (...), mas seu tempo de concentração é bem limitado” • “compreende todas as solicitações, executa somente o que achar conveniente e adora desafiar os limites estipulados”
P7	<ul style="list-style-type: none"> • “mostrou ser uma criança alegre, carismática. Ao chegar na escola adorava fazer um denço e chorava um pouco...” • “é muito curioso, brinca explorando todos os ambientes da sala e pátio, corre, pula, dança, canta sua motricidade está de acordo com sua faixa etária”
P8	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina alegre, curiosa e bem falante” • “compreende as solicitações dadas, mas não gosta de fazer a fila do trenzinho, pois precisa ser tocada pelos colegas e isso a assusta” • “tem um jeitinho especial, enrijece o corpo quando se expressa e deixao corpo ereto para movimentar-se. Caminha com rapidez, porém demonstra certo desequilíbrio em algumas situações específica”
P9	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina muito dócil, esperta e alegre, mas de personalidade forte, está na fase do egocentrismo, onde o dividir ou repartir, às vezes gera conflito. Até mesmo a professora que só para si, ou seja, atenção exclusiva para ela, o que é natural nesta faixa etária. Não gosta de ser contrariada, e demonstra isso através do choro e até algumas vezes se joga no chão.” • “sua motricidade está de acordo com a faixa etária...”
P10	<ul style="list-style-type: none"> • “é um menino alegre, sorridente e ativo” • “seu tempo de concentração é pouco, mas isso é normal, pois ele está na fase da exploração dos espaços e precisa se movimentar para dar significado as coisas”
P11	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma criança disposta, meiga, observadora e independente.” • “sabe respeitar as normas de convivência, sendo amiga dos colegas e educadoras, dividindo e compartilhando os brinquedos.” • “Ao chegar à escola não queria deixar o colo da mãe (...) fizemos um combinado de a dinda trazer para a escola”

P12	<ul style="list-style-type: none"> ● “iniciou sua adaptação (...), se sentindo em casa, uma vez que conhecia grande parte dos colegas (...) e sua mãe transmitindo muita segurança em deixá-la na escola.” ● “é uma criança muito esperta, carismática e inteligente. Aprende tudo com grande facilidade, o que a torna alegre e querida por todos os que a rodeiam”
P13	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança muito observadora e séria”
P14	<ul style="list-style-type: none"> ● “compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, guardando brinquedos e organizando a sala quando necessário.” ● “seu desenvolvimento motor é bom (...) corre e pula com agilidade e firmeza.” ● “Ressaltamos enquanto escola, que a qualidade do trabalho desenvolvido está diretamente ligado ao comprometimento das famílias (...)”
P15	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino muito querido, carinhoso, tranqüilo, as vezes reservado e tímido sendo sempre muito obediente às normas e regras no convívio escolar.” ● “percebe-se que tem um bom potencial para aprender” ● “demonstra set atento as regras estabelecidas em sala de aula sempre respeitando e seguindo as mesmas, necessita apenas estar mais atento em relação à concentração...”
P16	<ul style="list-style-type: none"> ● “Considerando a faixa etária dos alunos, a qual limita-se entre três e quatro anos de idade e conseqüentemente a etapa do desenvolvimento (...) linguagem oral esta bem desenvolvida, mas fala somente o necessário. Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém nem sempre as cumpre. (...) Gosto de ouvir músicas, porém não canta acompanhando as demais colegas com palmas, e fazendo os gestos. (...) seu desenvolvimento motor é bom”
P17	<ul style="list-style-type: none"> ● “o aluno teve dificuldades em relação a socialização e relações com os colegas assim como, também na alimentação em relação aos alimentos oferecidos pela escola” ● “chegou muito tímido e inseguro” ● “Ainda apresenta algumas preferências em relação a determinados alimentos mas, na faixa etária em que se encontra ser seletivo ao o que deseja comer é algo natural e próprio desta fase.” ● “a aluno é bastante observador, detalhista, concentrado, organizado, por vezes é tímido mas muito tranqüilo, sempre muito concentrado e atento participa de tudo o que é proposto. Segue as regras da turma, e utiliza das palavras mágicas no ambiente escolar.”

	<ul style="list-style-type: none"> ● “seu desenvolvimento motor está sendo estimulado”
P18	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma menina muito querida, tranqüila com relação de bastante amizade entre os colegas, carinhosa, afetiva, alegre e muito calma.” ● “tem boa habilidade nos registros de habilidade fina apresentando boa pintura e limite espacial” ● “a pintura é adequada para a sua faixa etária, mantendo-se a linha direcionada” ● “é uma criança concentrada e muito caprichosa (...) é uma aluna bastante talentosa e atenta a tudo o que faz” ● “demonstra bom desenvolvimento de sua coordenação motora ampla”
P19	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança muito inteligente, esperta, atento às regras, espontâneo e mostra-se afetivo em relação aos colegas e professores (...) compreende e utiliza adequadamente as regras e a rotina proposta, bem como as palavras mágicas necessárias ao bom andamento das aulas.” ● “desenha uma pessoa razoavelmente completa.” ● “a coordenação motora ampla e fina desenvolve-se diariamente com bastante êxito.”
P20	<ul style="list-style-type: none"> ● “menina muito querida, inteligente, bastante comunicativa, meiga, afetiva, carinhosa, muito inteligente, e extremamente sociável, expressando diariamente os seus desejos, suas ansiedades e emoções interagindo muito bem com seus colegas e professoras.” ● “encontra-se um pouco inquieta, mas sempre aberta para conversas e acordos.” ● “a coordenação motora grossa é bastante habilidosa...” ● “a coordenação motora fina verificamos o uso de músculos pequenos...”
P21	<ul style="list-style-type: none"> ● “compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.” ● “envolve-se com prazer nas atividades, seu desenvolvimento motor é bom (...), corre e pula com agilidade e firmeza.”
P22	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino querido, esperto, curioso, ativo e por vezes travesso.” ● “demonstra-se um pouco disperso e se distrai com facilidade (...), sendo que a falta de atenção as vezes refletem de forma negativa na sua concentração.” ● “possui um emocional oscilatório com suas corriqueiras travessuras, em algumas situações tem dificuldades para compreender e cumprir limites estabelecidos em sala de aula” ● “ainda necessitamos retomar seguidamente as regras estabelecidas na turma mas aos poucos ele as recebe com atenção e vai as colocando em prática”

	<ul style="list-style-type: none"> ● “na coordenação motora ampla apresenta equilíbrio com o corpo” ● “na coordenação motora fina verificamos boa habilidade (...) o aluno realiza movimentos direcionados ao aprender pintar dentro de espaços delimitados obedecendo e tendo noções de limites já começando a desenvolver sua coordenação.”
P23	<ul style="list-style-type: none"> ● “percebe-se compreensão pelas normas e convivências estabelecidas pela turma, porém apresenta dificuldade em respeitar algumas, o que gradativamente deverá mudar no próximo semestre.” ● “na pintura do desenho respeita o limite dos espaços.” ● “Precisa controlar mais os impulsos, esperando a sua vez, o que deve acontecer gradativamente no segundo semestre.”
P24	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino muito querido, sensível, esperto, inteligente, comunicativo, observador e atento.” ● “Não gosta de ser contrariado, e as vezes encontra resistência para conversar, compreender e resolver o que está sendo proposto (...)” ● “Já começou a compreender e utiliza adequadamente as regras e a rotina proposta, bem como as palavras mágicas necessárias ao bom andamento das aulas”
P25	<ul style="list-style-type: none"> ● “É uma criança extremamente sociável, meiga e carinhosa, que interage e relaciona-se muito bem com a turma, professoras e demais colegas (...)” ● “Tem uma boa coordenação motora (...) apresenta equilíbrio com o corpo (...)”
P26	<ul style="list-style-type: none"> ● “Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.” ● “Precisa controlar mais seus impulsos, esperando a sua vez, o que deve acontecer gradativamente no segundo semestre.” ● “seu desenvolvimento motor é bom (...) corre com agilidade e firmeza.”
P27	<ul style="list-style-type: none"> ● “Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, ouve com atenção e aguarda sua vez de falar, precisa desenvolver maior concentração no momento do filme.”
P28	<ul style="list-style-type: none"> ● “Demonstrou que sua linguagem oral está bem desenvolvida, pois participa da roda de conversas, contando fatos vivenciados pó ele no convívio familiar.”
P29	<ul style="list-style-type: none"> ● “Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, no início tinha resistência em aceitá-las, hoje além de respeitar corrige os colegas quando desrespeitam ou violam as regras.”

	<ul style="list-style-type: none"> ● “Nos registros utiliza os espaço oferecidos, se deixar preenche toda a folha com suas garatujas.”
P30	<ul style="list-style-type: none"> ● “Demonstra gostar de ouvir música (...), porém quando se faz gestos e dança, apresenta timidez e não realiza.”
P31	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito meiga, querida, carinhosa, sensível, inteligente e curiosa.”
P32	<ul style="list-style-type: none"> ● “teve dificuldade em adaptar-se a rotina escolar, pois não entendia o afastamento da família, o que é totalmente normal, pois a criança sai do seu “mundo”, que é a convivência familiar para entrar em um novo ambiente.” ● “não queria que falasse ou tocasse nela, estava sempre assustada.” ● “tem iniciativa e vontade de brincar e participar das brincadeiras.” ● “Na hora do soninho, é bem tranqüila. Deita no seu colchonete, mas demora para dormir, permanecendo em silêncio até o sono envolvê-la.”
P34	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina carinhosa, inteligente e muito sapeca (...), interagindo bem com os colegas, sabe compartilhar os brinquedos.” ● “Apresenta uma boa coordenação motora, corre, pula, sobe, desce degraus sem nenhuma dificuldade.”
P35	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua linguagem verbal tem desenvolvido cada vez mais, seu repertório de palavras tem crescido progressivamente, onde ele tenta repetir todas as palavras que ouve.”
P36	<ul style="list-style-type: none"> ● “criança querida e amável, porém bastante nervoso e inseguro” ● “ainda tem dificuldade em relação ao tempo de permanência na escola não percebendo neste espaço até o final pois não faz o soninho da tarde e ainda se encontra em período de adaptação.”
P37	<ul style="list-style-type: none"> ● “Participa das brincadeiras no pátio, porém apresenta resistência a interagir com colegas de outras turmas.”
P41	<ul style="list-style-type: none"> ● “Menino bastante observador, tímido, querido e ativo (...)” ● “ainda acontece de fazer cocô nas calças.” ● “Gosta muito de correr e brincar de carrinhos, porém algumas vezes em suas brincadeiras acaba machucando seus colegas (...)” ● “Ainda está na fase o egocentrismo, onde não quer dividir os brinquedos com os colegas, as vezes resolve tomando da mão do colega, se não consegue apela para a mordida.” ● “ (...) muita das vezes tenta recontar a história (...), percebe que a professora está vendo para de contar e fica todo tímido.”

	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua linguagem ainda está em processo de desenvolvimento. Fala poucas palavras.”
P42	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito meiga, simpática, carinhosa, sorridente e caprichos (...)” ● “A única coisa que não gosta muito é de fazer o trenzinho para ir ao lanche, prefere dar as mãos para os colegas ao invés dos mesmos colocarem as mãos sobre seus ombros.”
P43	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança faceira, disposta e muito falante.” ● “Sua relação e interação com os colegas é mais de observar, repetir gestos, mas brincar sozinha.”
P44	<ul style="list-style-type: none"> ● “É uma criança muito observadora, curiosa e ativa, gosta de atividades ao ar livre (...)” ● “Não faz mais uso de fraldas, mas ainda não pede para fazer cocô no banheiro e acaba fazendo nas calças, mas isso faz parte do processo.”
P45	<ul style="list-style-type: none"> ● “Evoluiu muito, aprendeu várias coisas, mas continua sendo uma criança bem temperamental.” ● “Nos momentos em que está irritado muda completamente o comportamento, faz manha, quer colo a todo custo, chora e grita, se joga no chão quer atenção somente para si e os colegas nem podem se aproximar.”
P46	<ul style="list-style-type: none"> ● “teve um bom desenvolvimento, onde interage com os colegas, conta histórias, brinca (...)” ● “É uma menina muito curiosa, carinhosa, sorridente.”
P47	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito meiga, querida, observadora, organizada e inteligente. Ainda esta em processo de socialização e aprimoramento no que se refere as relações sociais (...)” ● “É criança tranqüila e querida, relaciona-se bem com os colegas e professores é um pouco resistente em compartilhar seus brinquedos e outros objetos pertencentes à sala (está em desenvolvimento).”
P48	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança bem alegre e curiosa, mas em alguns momentos tímido e nervoso (ansioso).” ● “Ainda está na fase do egocentrismo, é bem resistente para compartilhar os brinquedos e chora quando um colega pega aquilo que ele queria.”
P49	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança sempre muito disposto, sapeca e esperto.” ● “(...) quando algo não lhe agrada, ele bate em quem estiver na frente, atira o brinquedo e às vezes até morde.”

P50	<ul style="list-style-type: none"> ● “apresentou um grande salto no que diz respeito à comunicação e socialização.”
P51	<ul style="list-style-type: none"> ● “observo dificuldade de controlar as emoções, tanto positivas quanto negativas.” ● “Têm noções de espaço e tempo, lateralidade, reconhece cores e formas conseguindo agrupá-las por semelhança.”
P52	<ul style="list-style-type: none"> ● “desenvolve trabalhos compatíveis com a sua faixa etária, principalmente no que diz respeito ao esquema corporal.”
P53	<ul style="list-style-type: none"> ● “conseguiu atingir os objetivos propostos durante o semestre. Desenvolveu sua linguagem com muita clareza, consegue assimilar as idéias e quando solicitado relata aos colegas.” ● “Desenvolveu suas habilidades motoras, tanto nas atividades livre como dirigidas realizando-as com facilidade, melhorou sua pintura e seus desenhos têm formas compreensíveis.”
P54	<ul style="list-style-type: none"> ● “Seu grafismo está acompanhando a faixa etária, seus desenhos abandonaram a garatuja e tomaram forma (...)”
P55	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança encantadora, calmo, mas sabe o que quer.” ● “Seus desenhos estão se aprimorando a cada dia, muitas vezes reluta em realizar a pintura e pergunta se já está pronto e pode brincar e que é normal nessa idade.”
P56	<ul style="list-style-type: none"> ● “Apresenta traços fortes, sendo que seus desenhos ainda estão na fase da garatuja.” ● “Observa-se em relação ao conhecimento do esquema corporal, que o G. necessita avançar quanto a estes aspectos, a partir de vivências sensoriais e motoras que o estimulem e favoreçam sua percepção corporal.” ● “Em relação a motricidade está em processo de desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr, rolar, pular, saltar.” ● “Nos momentos de rodinha tem dificuldade de concentração, preferindo andar pela sala ou esconder-se embaixo da mesa. Permanece na roda de conversa ou roda catada somente se estiver no colo e não o faz por muito tempo.” ● “está em processo de desenvolvimento, e necessita de vivências nas diferentes áreas: motora, cognitiva, sócio-afetiva... no intuito de propiciar a ele demais avanços.”
P57	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina querida, inteligente, aplicada, de boas relações como os colegas e a professora, responsável e comunicativa.”

P58	<p>“nos momentos de rodinha tem dificuldade de concentração, preferindo andar pela sala ou esconder-se embaixo da mesa. Permanece na roda de conversa ou roda cantada somente se estiver no colo e não o faz por muito tempo”.</p>
P59	<ul style="list-style-type: none"> ● “desenvolve as atividades propostas, porém apresenta pouca concentração, nota-se que ele distrai facilmente, precisando intervir para que retorne ao que estava fazendo.” ● “Percebo o menino K. um pouco distante, com olhas triste e fazendo uso de chupeta, o que não fazia anteriormente.”
P60	<ul style="list-style-type: none"> ● “Com a coordenação motora ampla, está progredindo seu equilíbrio sabendo respeitar e se posicionar de acordo com seus movimentos aos comandos que lhe são propostos.”
P61	<ul style="list-style-type: none"> ● “Comporta-se bem nas atividades desenvolvidas.” ● “está gradativamente desempenhando e adquirindo as habilidades previstas em sua faixa etária de desenvolvimento explorando e evoluindo seus traços nas representações em forma de desenho (...). Observando seu nível cognitivo, motor e emocional, está aprimorando seus traços e o seu desenho vai também tomando novas formas, tornando-o mais identificável, definindo e compreensível.”
P62	<ul style="list-style-type: none"> ● “Gosta muito de pintar seus traços são firmes e o esquema corporal está de acordo com a faixa etária.”
P63	<ul style="list-style-type: none"> ● “respeitando com mais clareza e facilidade as regras e os limites de convívio estabelecido dentro e fora da sala de aula.”
P64	<ul style="list-style-type: none"> ● “Aprimorou ainda mais no decorrer deste segundo semestre suas habilidades no que se refere a seriação dos objetos pela grandeza, relacionando-os, classificando-os em relação a cores, tamanhos, formas com auxílio do material concreto.” ● “Sua coordenação motora está cada dia melhor, realizando traços em círculos ou retas cada vez mais precisos.”
P65	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua coordenação motora está cada dia melhor, realizando traços em círculos ou retos cada vez mais precisos.” ● “Sua capacidade cognitiva está se desenvolvendo, tendo uma comunicação e expressão de idéias e sentimentos claros.”
P66	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança participativa, alegre, esperto, inteligente e dinâmico.” ● “É uma criança que possui um emocional oscilatório com suas corriqueiras travessuras, às vezes não assimila os limites estabelecidos em sala de aula. De um momento para o outro V. fica um pouco nervoso o que reflete nas suas atitudes na relação com os colegas.”

P67	<ul style="list-style-type: none"> ● “reconhece as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.” ● “Demonstrou que sua linguagem oral está bem desenvolvida.” ● “que está aprimorando dia a dia seu grafismo com o qual prioriza a figura humana, sendo que suas produções nas atividades realizadas estão saindo da garatuja e tomando forma mais definida.” ● “O desenvolvimento da motricidade motora ampla está realizando tranquilamente, pois possui e apresenta com destreza e firmeza seu equilíbrio e movimento envolvendo-se com prazer e segurança nas atividades dentro e fora da sala de aula.”
P68	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino muito esperto, inteligente mas que ainda apresenta dificuldades em concentrar-se nas atividades propostas distraíndo-se muitas vezes com facilidade nos momentos em que necessita mais atenção e concentração.” ● “No que se refere a aprendizagem é satisfatório para sua faixa etária.” ● “apresentou mais dificuldade em relação a fala ao relatar situações gesticula e tem dificuldade para dar inicio a fala principalmente na primeira silaba depois que consegue começar termina a frase muito rápido.”
P69	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança muito atenciosa, meiga, carinhosa e de bom relacionamento.” ● “Apresenta uma boa oralidade e participa das rodinhas de conversa formais e informais questionando e expondo suas idéias e opiniões.”
P70	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstrou ser uma criança dedicada, sempre disposto a realizar o que é proposto.”
P71	<ul style="list-style-type: none"> ● “criança dedicada, sempre disposta a realizar o que é proposto. Relaciona-se bem com todos os colegas apesar de as vezes envolver-se em disputas por brinquedos e lugares na fila por exemplo.” ● “as vezes precisa ser lembrada quanto as regras da turma, apesar disto consegue manter um bom relacionamento com os colegas e professores.”
P72	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma criança alegre comunicativa e dedicada.”
P73	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstrou ser uma criança dedicada e carinhosa, sempre disposto a realizar o que é proposto.”
P74	<ul style="list-style-type: none"> ● “Relaciona-se bem com os colegas, porém muitas vezes precisa ser lembrado das regras da turma e da escola, pois constantemente desafia os limites que são necessários para o bom andamento das atividades escolares.”

	<ul style="list-style-type: none"> ● “Consegue expressar-se quanto as suas necessidades e desejo apesar de apresentar dificuldades de linguagem, por isso acreditamos ser essencial o acompanhamento fonoaudiológico que o G. está realizando para poder superar suas dificuldades.”
P75	<ul style="list-style-type: none"> ● “ uma criança alegre e carinhosa, sempre disposta a realizar o que é proposto.” ● “demonstra estar em processo de desenvolvimento da sua linguagem.” ● “está em processo de desenvolvimento de seu esquema corporal, o que é normal para sua fase de desenvolvimento.” ● “Ao introduzirmos o recorte percebemos alguma dificuldade da G. quanto ao mesmo, portanto estamos proporcionando experiências relacionadas ao recorte para que possa se desenvolver mais (...)”
P76	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstrou ser uma criança meiga e tranqüila” ● “demonstra estar em processo de desenvolvimento da sua linguagem, por vezes precisa ser incentivada a participar de conversas relatando fatos do seu dia a dia na rodinha de conversa, (...) está em processo de desenvolvimento de seu esquema corporal, o que é normal para sua fase de desenvolvimento (...)” ● “quanto ao desenvolvimento motor a A. ainda precisa desenvolver-se em alguns aspectos da sua coordenação motora procuramos sempre incentivar a sua interação em diferentes espaços e com diferentes materiais.”
P79	<ul style="list-style-type: none"> ● “participa da maioria das situações de aprendizagens propostas, interage e brinca. (...) Ela briga e mostra que o brinquedo é seu.”
P84	<ul style="list-style-type: none"> ● “após alguns dias ele começou a ter maior dificuldade de interação com os coleguinhas (...)”
P85	<ul style="list-style-type: none"> ● “A segurança de sua mãe e o carinho de todos na escola foram fundamentais para a sua adaptação.”
P86	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito querida e observadora.”
P94	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança um pouco tímida, no princípio se recusava a participar das brincadeiras (...)”
P96	<ul style="list-style-type: none"> ● “Está desenvolvendo a comunicação, ainda estamos com dificuldades de compreendê-lo (...), nas brincadeiras diárias possui dificuldade em dividir os brinquedos.”
P97	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua motricidade ampla ainda está em desenvolvimento (...)” ● “é uma menina calma e delicada, que entende muito bem as regras de convivência da sala de aula (...)”

	<ul style="list-style-type: none"> • “Na fase do desenvolvimento em que G. se encontra, o corpo ganha centralidade, pois nesta faixa etária a criança explora e conhece o mundo a sua volta através do toque, da experiência de sensações e emoções.”
P98	<ul style="list-style-type: none"> • “Estamos desenvolvendo atividades diversas para contribuir com a ampliação de seu vocabulário e para que ele fique mais desinibido (...)”
P99	<ul style="list-style-type: none"> • “vivenciou na escola, muitas brincadeiras, e estes momentos proporcionaram a ele desenvolver uma imagem positiva de si e de suas capacidades atuando de forma criativa e ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social, fortalecendo seus vínculos afetivos com os colegas e professoras.” • “Nesses momentos ele ainda fica um pouco inquieto, sempre mexendo com algum colega ou procurando objetos para brincar. Quando ele se dispersa conversamos com ele e explicamos a importância de participar e realizar a proposta daquele momento. Estamos trabalhando com jogos e brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento de sua habilidade de concentração.”
P100	<ul style="list-style-type: none"> • “Inicialmente, resistia muito em participar das propostas pedagógicas, possuíam certo estranhamento ligado à insegurança de tentar e experimentar.” • “Quanto às interações, da mesma forma, é importante destacar o quanto ele desenvolveu a linguagem oral, o que inicialmente, não ‘escutávamos’ ele na sala (...)”
P102	<ul style="list-style-type: none"> • “sobre questões de relacionamento e convivência, pois ele ainda tem demonstrado algumas reações inapropriadas na hora de dividir brinquedos, por isso frequentemente ele tem se envolvido em conflitos com seus colegas.” • “ainda apresenta vocabulário bastante restrito, e na maior parte do tempo é difícil compreender o que ele quer dizer.”
P104	<ul style="list-style-type: none"> • “está se familiarizando com as regras de convivência da escola, sendo assim, ainda precisa ser lembrado com frequência sobre questões de relacionamento e convivência. Pois um dos objetivos da educação infantil é proporcionar que a criança possa conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” • “geralmente não interage muito com os colegas, na maior parte do tempo brinca sozinho, e fica em constante movimento, está sempre correndo tanto na sala quando no pátio.”

	<ul style="list-style-type: none"> • “apresenta contatos visuais esporádicos com as pessoas ao seu redor, ou seja, ele olha para nós e para os colegas, mas geralmente não atende ao nosso chamado quando falamos seu nome e na grande parte das vezes em que tentamos interagir, ele não volta sei olhar para nós.” • “está desenvolvendo sua linguagem oral, ainda não pronuncia palavras, ou faz expressões que se refiram a um objeto ou desejo.” • “Quando buscamos interagir com o P. sem que ele tome a iniciativa, na maior parte do tempo não temos resposta, pois ele geralmente não responde a nossas ordens verbais (...) e achamos bastante importante que a família tenha procurado atendimento com uma fonoaudióloga para ajudar a intensificar o desenvolvimento da linguagem oral (...)”
P108	<ul style="list-style-type: none"> • “apresentando alguns comportamentos agressivos com os colegas e até consigo mesmo, estamos trabalhando esta questão com ele através do diálogo, de atividades que o estimulem ele a entender e aceitar as normas sociais.”
P109	<ul style="list-style-type: none"> • “Nas interações com as outras crianças e adultos o J. está em processo de formação e entendimento das normas sociais, a escola com o apoio da família através do diálogo e respeito está buscando proporcionar a ele conviver, aceitar e entender as situações do dia a dia, também a controlar suas emoções e sentimentos em situações de conflitos como em disputas de brinquedos e objetos, também em aceitar e cumprir os combinados da turma, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.”
P110	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina muito educada, gentil e carinhosa, vive com intensidade o brincar aproveitando cada momento, o que com certeza proporciona a ela uma infância plena e feliz.”
P112	<ul style="list-style-type: none"> • “Não gosta de ser contrariado e quando isso acontece reage negativamente demonstrando sua insatisfação com o que está acontecendo, em alguns momentos apresentou agressividade com os colegas e educadores.”
P113	<ul style="list-style-type: none"> • “está descobrindo e aprendendo a conviver e participar das suas situações que envolvem o grande grupo, possui atitudes de respeito com os educadores e com os combinados da turma, se mostrando uma menina educada, observadora e atenta.” • “A brincadeira é um espaço privilegiado de aprendizagem, onde a criança resolve conflitos, constrói autonomia, desenvolve a imaginação, o brincar é um fator fundamental para o desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança.”

P114	<ul style="list-style-type: none"> ● “A brincadeira é uma linguagem natural da criança a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil é através do brincar, de atividades lúdicas e de faz de conta que a criança manifesta sua criatividade, é no brincar que elas se torna sujeitos ativos no espaço e no tempo para criar, se conhecer e estabelecer relações como seu cotidiano e o mundo.”
P116	<ul style="list-style-type: none"> ● “Está aprendendo a expressar suas emoções negativas pois quando algo que é de seu desagrado acontece A. fica brava briga com seus colegas e chora, nestes momentos com diálogo e respeito estamos buscando proporcionar a ela conviver, aceitar e entender as situações do dia a dia, também a controlar suas emoções e sentimentos durante as disputas de brinquedos e objetos, também em aceitar e cumprir os combinados da turma, ampliando assim sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros e consigo mesma.”
P117	<ul style="list-style-type: none"> ● “É uma criança calma e um pouco tímida, mas geralmente participa em todas as atividades propostas na aula.” ● “Possui um bom relacionamento com os colegas e as professoras, ouvindo quando necessário, dividindo os brinquedos e participando de brincadeiras de faz de conta.” ● “Sua coordenação motora está bem desenvolvida, corre, pula, alterna as pernas, sobe pequenos obstáculos sem problemas. Pula com os dois pés e está aprendendo a pular com um pé só.”
P118	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança muito querida e carinhosa com a professora e os colegas, mas também é bastante agitado e impaciente nas atividades propostas na aula.” ● “estamos enfrentando algumas dificuldades com o J. no cumprimento de algumas regras na sala de aula, no refeitório e no parquinho.”
P127	<ul style="list-style-type: none"> ● “teve grandes mudanças e crescimentos pessoais e sociais. Interagindo de forma mais intensa nas diferentes vivências propostas...”
P135	<ul style="list-style-type: none"> ● “Ele ainda não concentra-se por muito tempo em uma mesma atividade e tem preferência por brincadeiras mais agitadas, sendo que é preciso constantemente que uma das professoras o ajude a calma sua atenção a atividade que está sendo desenvolvida.”
P136	<ul style="list-style-type: none"> ● “mas com dialogo e carinho ela vai aprendendo a respeitar as regras da convivência social.” ● “Possui uma excelente coordenação corporal, realizando os movimentos de pular, correr, saltar, abaixar, levantar, subir e descer com destreza e domínio de seu corpo.”

P138	<ul style="list-style-type: none"> ● “A L. é uma menina muito curiosa, inteligente, meiga, sensível e carinhosa, em suas relações com seus colegas, educadores e demais pessoas da escola demonstra afeto e atenção, muito comunicativa conversa com todos...”
P139	<ul style="list-style-type: none"> ● “Neste sentido é possível observar que o G ampliou seu domínio corporal, dando passos firmes e seguros, descobriu variados modos de ocupação e uso do espaço ao sentar e levantar, entrar e sair de obstáculos, equilibrar-se em pneus e ao correr e pedalar.”
P141	<ul style="list-style-type: none"> ● “...foram organizados muitos momentos de jogos em grupos, circuitos de atividades e diversas produções artísticas, onde as crianças precisavam esperar sua vez, respeitar as regras do jogo ou atividades e respeitar os colegas. Utilizando esta atividade e jogos estamos trabalhando com a questão do individualismo da concentração e da paciência, o que nessa idade é bem comum visto que as crianças ainda estão na fase do egocentrismo.”
P142	<ul style="list-style-type: none"> ● “A questão do individualismo está sendo aprimorada e trabalhada, pois o A. ainda está na fase de egocentrismo com isso apresenta dificuldades em compartilhar brinquedos, objetos, jogos e espaços, em alguns momentos apresenta insatisfação quanto a cumprir alguns combinados da turma e a respeitar as regras e a rotina da escola...”
P143	<ul style="list-style-type: none"> ● “Desenvolveu a coordenação motora de forma significativa;” ● “Nas disputas por brinquedo chora as vezes, sendo normal da idade não conseguir resolver disputas sozinho.”
P144	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua capacidade de concentração desenvolveu-se ainda mais, foi capaz de iniciar e terminar as tarefas propostas. Desenvolveu a coordenação motora de forma significativa, mas ainda possui algumas dificuldades em subir e pular...”
P147	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua linguagem está em construção, não conseguindo pronunciar algumas letras como “R”, se mostra mais tímida, falando pouco brinca com os colegas e cuida para cumprir os combinados e regras da sala.”
P150	<ul style="list-style-type: none"> ● “mostrou avanços em seu comportamento...” ● “as vezes entra em conflito com os colegas quando disputa brinquedos, se fazendo necessário a intervenção das professoras para resolver, quando acontece ele chora e bate nos colegas...”
P151	<ul style="list-style-type: none"> ● “O desenho na educação infantil é uma das linguagens utilizadas pelas crianças para expressar suas idéias e emoções. Nesse sentido, a primeira

	<p>fase vivenciada pela criança é a fase dos “rabiscos”, ou seja, garatujas, que são os primeiros traços gráficos que as crianças desenham na tentativa de representar o mundo a sua volta sendo que por meio dele a criança cria individualmente formas expressivas. E, durante seus registros a I. explora inicialmente os materiais que lhe são oferecidos e em seguida faz suas representações garatujando.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “No que diz respeito ao movimento a I. possui boa coordenação motora, corre, pula, dança e faz coreografias, sobe e desce, escorrega, tem conhecimento dos espaços, dentro e fora, pequeno e grande.”
P152	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra uma certa resistência em dividir os brinquedos o que é comum nesta faixa etária.” ● “O J. ainda esta na fase dos rabiscos (ou garatujas) faz seus desenhos do seu jeitinho, pois ainda não prende sua atenção por muito tempo na realização destas atividades, sua coordenação motora fina esta em processo de aprimoramento e o uso de materiais como o giz de cera, os canetões, lápis de cor e pinceis são instrumentos que auxiliam para o seu desenvolvimento e aprimoramento de seus desenhos.” ● “Sua capacidade de concentração esta em desenvolvimento pois perde o interesse pela atividade que é um pouco demorada e exige um pouco mais de atenção e concentração.”
P153	<ul style="list-style-type: none"> ● “Atualmente B. está realizando acompanhamento com a fonoaudióloga para auxiliá-lo em conjunto com a escola e a família em seu processo de construção e ampliação da linguagem oral.” ● “Ele ainda esta na fase de garatujas desordenadas, realizando riscos sem controle motor, em movimentos de vai e vem.”
P154	<ul style="list-style-type: none"> ● “E, quando deseja brincar com um brinquedo que está na mão de outro colega algumas vezes tentar pegar sem pedir, e quando o colega segura o brinquedo o D. reage tentando bater e, as vezes, até morder. Nestes momentos as professoras lhe explicam que não podemos bater em nossos amigos e que devemos resolver nossos problemas conversando.” ● “Ele está na fase das garatujas ordenadas, ao desenhar olha para o que está fazendo, faz círculos, mas ainda não faz quadrados, fecha as figuras que busca representar e está começando a controlar a forma, tamanho e localização de seu desenho.”
P155	<ul style="list-style-type: none"> ● “Em relação a higiene a B. com o trabalho em conjunto entre família e escola não esta mais fazendo o uso das fraldas.”
P165	<ul style="list-style-type: none"> ● “Apresenta uma boa coordenação motora (dentro dos limites e possibilidades da sua idade).”

P167

- “Esta em uma fase que move pela curiosidade é atenta, observadora e participativa, tem um pouco de dificuldade na hora em que a mãe a deixa na escola, pois a separação ainda é difícil.”

APÊNDICE D – Primeira unidade analítica: Bom aluno, Boa criança

Identificação	Fragmentos
P1	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “gosta de ouvir a professora ler as histórias”
P2	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor” ● “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É um menino alegre, carinhoso, inteligente e ativo, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo bem com todos os coleguinhas e compartilhando os brinquedos”
P3	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor”
P4	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma bebê calma” ● “demonstra ser uma criança ativa e esperta” ● “gosta de brinquedos que lhe agradam, é curiosa e tem interesse por tudo aquilo que esta ao seu redor” ● “menina encantadora, simpática e muito inteligente”
P5	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma criança ativa e esperta”
P8	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina alegre, curiosa e bem falante”
P10	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino alegre, sorridente e ativo”
P11	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança disposta, meiga, observadora e independente.” ● “sabe respeitar as normas de convivência, sendo amiga dos colegas e educadoras, dividindo e compartilhando os brinquedos.”
P12	<ul style="list-style-type: none"> ● “iniciou sua adaptação (...), se sentindo em casa, uma vez que conhecia grande parte dos colegas (...) e sua mãe transmitindo muita segurança em deixá-la na escola.” ● “é uma criança muito esperta, carismática e inteligente. Aprende tudo com grande facilidade, o que a torna alegre e querida por todos os que a rodeiam”
P13	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança muito observadora e séria”
P14	<ul style="list-style-type: none"> ● “compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, guardando brinquedos e organizando a sala quando necessário.”

P15	<ul style="list-style-type: none"> • “é um menino muito querido, carinhoso, tranqüilo, as vezes reservado e tímido sendo sempre muito obediente às normas e regras no convívio escolar.” • “percebe-se que tem um bom potencial para aprender”
P17	<ul style="list-style-type: none"> • “a aluno é bastante observador, detalhista, concentrado, organizado, por vezes é tímido mas muito tranqüilo, sempre muito concentrado e atento participa de tudo o que é proposto. Segue as regras da turma, e utiliza das palavras mágicas no ambiente escolar.”
P18	<ul style="list-style-type: none"> • “uma menina muito querida, tranqüila com relação de bastante amizade entre os colegas, carinhosa, afetiva, alegre e muito calma.” • “é uma criança concentrada e muito caprichosa (...) é uma aluna bastante talentosa e atenta a tudo o que faz”
P19	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma criança muito inteligente, esperta, atento às regras, espontâneo e mostra-se afetivo em relação aos colegas e professores (...) compreende e utiliza adequadamente as regras e a rotina proposta, bem como as palavras mágicas necessárias ao bom andamento das aulas.”
P20	<ul style="list-style-type: none"> • “menina muito querida, inteligente, bastante comunicativa, meiga, afetiva, carinhosa, muito inteligente, e extremamente sociável, expressando diariamente os seus desejos, suas ansiedades e emoções interagindo muito bem com seus colegas e professoras.”
P24	<ul style="list-style-type: none"> • “é um menino muito querido, sensível, esperto, inteligente, comunicativo, observador e atento.”
P25	<ul style="list-style-type: none"> • “É uma criança extremamente sociável, meiga e carinhosa, que interage e relaciona-se muito bem com a turma, professoras e demais colegas (...)”
P29	<ul style="list-style-type: none"> • “Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, no início tinha resistência em aceitá-las, hoje além de respeitar corrige os colegas quando desrespeitam ou violam as regras.”
P31	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina muito meiga, querida, carinhosa, sensível, inteligente e curiosa.”
P32	<ul style="list-style-type: none"> • “tem iniciativa e vontade de brincar e participar das brincadeiras.”
P34	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina carinhosa, inteligente e muito sapeca (...), interagindo bem com os colegas, sabe compartilhar os brinquedos.”
P41	<ul style="list-style-type: none"> • “Menino bastante observador, tímido, querido e ativo (...)”

P42	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito meiga, simpática, carinhosa, sorridente e caprichos (...)”
P72	<ul style="list-style-type: none"> ● “uma criança alegre comunicativa e dedicada.”
P76	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstrou ser uma criança meiga e tranqüila”
P86	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito querida e observadora.”
P97	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina calma e delicada, que entende muito bem as regras de convivência da sala de aula (...)”
P110	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito educada, gentil e carinhosa, vive com intensidade o brincar aproveitando cada momento, o que com certeza proporciona a ela uma infância plena e feliz.”
P113	<ul style="list-style-type: none"> ● “está descobrindo e aprendendo a conviver e participar das suas situações que envolvem o grande grupo, possui atitudes de respeito com os educadores e com os combinados da turma, se mostrando uma menina educada, observadora e atenta.”
P117	<ul style="list-style-type: none"> ● “Possui um bom relacionamento com os colegas e as professoras, ouvindo quando necessário, dividindo os brinquedos e participando de brincadeiras de faz de conta.” ● “É uma criança calma e um pouco tímida, mas geralmente participa em todas as atividades propostas na aula.”
P138	<ul style="list-style-type: none"> ● “A L. é uma menina muito curiosa, inteligente, meiga, sensível e carinhosa, em suas relações com seus colegas, educadores e demais pessoas da escola demonstra afeto e atenção, muito comunicativa conversa com todos...”
P150	<ul style="list-style-type: none"> ● “mostrou avanços em seu comportamento...”

APÊNDICE E– Segunda unidade analítica: Ajustamento, Criança a ser ajustada

Identificação	Fragmentos
P1	<ul style="list-style-type: none"> • “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos”
P2	<ul style="list-style-type: none"> • “porém é um pouco impaciente para ouvir histórias”
P3	<ul style="list-style-type: none"> • “bom relacionamento com seus colegas e professoras. É uma menina alegre, carinhosa, inteligente e ativa, gosta de participar das atividades realizadas na sala e de brincar no pátio, interagindo com todos os coleguinhas, porém não gosta de compartilhar os brinquedos, utilizando-se do choro e gritos...”
P5	<ul style="list-style-type: none"> • “gosta de brinquedos que lhe agradam”
P7	<ul style="list-style-type: none"> • “mostrou ser uma criança alegre, carismática. Ao chegar na escola adorava fazer um denço e chorava um pouco...”
P9	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma menina muito dócil, esperta e alegre, mas de personalidade forte, está na fase do egocentrismo, onde o dividir ou repartir, às vezes gera conflito. Até mesmo a professora que só para si, ou seja, atenção exclusiva para ela, o que é natural nesta faixa etária. Não gosta de ser contrariada, e demonstra isso através do choro e até algumas vezes se joga no chão.”
P11	<ul style="list-style-type: none"> • “Ao chegar à escola não queria deixar o colo da mãe (...) fizemos um combinado de a dinda trazer para a escola”
P17	<ul style="list-style-type: none"> • “o aluno teve dificuldades em relação a socialização e relações com os colegas assim como, também na alimentação em relação aos alimentos oferecidos pela escola” • “chegou muito tímido e inseguro”
P32	<ul style="list-style-type: none"> • “teve dificuldade em adaptar-se a rotina escolar, pois não entendia o afastamento da família, o que é totalmente normal, pois a criança sai do seu “mundo”, que é a convivência familiar para entrar em um novo ambiente.” • “não queria que falasse ou tocasse nela, estava sempre assustada.”
P36	<ul style="list-style-type: none"> • “ainda tem dificuldade em relação ao tempo de permanência na escola não percebendo neste espaço até o final pois não faz o soninho da tarde e ainda se encontra em período de adaptação.

P37	<ul style="list-style-type: none"> ● “Participa das brincadeiras no pátio, porém apresenta resistência a interagir com colegas de outras turmas.”
P41	<ul style="list-style-type: none"> ● “ainda acontece de fazer cocô nas calças.” ● “Gosta muito de correr e brincar de carrinhos, porém algumas vezes em suas brincadeiras acaba machucando seus colegas (...)” ● “Ainda está na fase o egocentrismo, onde não quer dividir os brinquedos com os colegas, as vezes resolve tomando da mão do colega, se não consegue apela para a mordida.”
P43	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sua relação e interação com os colegas é mais de observar, repetir gestos, mas brincar sozinha.”
P44	<ul style="list-style-type: none"> ● “Não faz mais uso de fraldas, mas ainda não pede para fazer cocô no banheiro e acaba fazendo nas calças, mas isso faz parte do processo.”
P47	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma menina muito meiga, querida, observadora, organizada e inteligente. Ainda esta em processo de socialização e aprimoramento no que se refere as relações sociais (...)” ● “É criança tranqüila e querida, relaciona-se bem com os colegas e professores é um pouco resistente em compartilhar seus brinquedos e outros objetos pertencentes à sala (está em desenvolvimento).”
P48	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança bem alegre e curiosa, mas em alguns momentos tímido e nervoso (ansioso).” ● “Ainda está na fase do egocentrismo, é bem resistente para compartilhar os brinquedos e chora quando um colega pega aquilo que ele queria.”
P51	<ul style="list-style-type: none"> ● “observo dificuldade de controlar as emoções, tanto positivas quanto negativas.”
P56	<ul style="list-style-type: none"> ● “está em processo de desenvolvimento, e necessita de vivências nas diferentes áreas: motora, cognitiva, sócio-afetiva... no intuito de propiciar a ele demais avanços.”
P59	<ul style="list-style-type: none"> ● “Percebo o menino K. um pouco distante, com olhas triste e fazendo uso de chupeta, o que não fazia anteriormente.”
P66	<ul style="list-style-type: none"> ● “É uma criança que possui um emocional oscilatório com suas corriqueiras travessuras, às vezes não assimila os limites estabelecidos em sala de aula. De um momento para o outro V. fica um pouco nervoso o que reflete nas suas atitudes na relação com os colegas.”

P71	<ul style="list-style-type: none"> ● “criança dedicada, sempre disposta a realizar o que é proposto. Relaciona-se bem com todos os colegas apesar de às vezes envolver-se em disputas por brinquedos e lugares na fila por exemplo.”
P75	<ul style="list-style-type: none"> ● “Ao introduzirmos o recorte percebemos alguma dificuldade da G. quanto ao mesmo, portanto estamos proporcionando experiências relacionadas ao recorte para que possa se desenvolver mais (...)”
P79	<ul style="list-style-type: none"> ● “participa da maioria das situações de aprendizagens propostas, interage e brinca. (...) Ela briga e mostra que o brinquedo é seu.”
P84	<ul style="list-style-type: none"> ● “após alguns dias ele começou a ter maior dificuldade de interação com os coleguinhas (...)”
P94	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança um pouco tímida, no princípio se recusava a participar das brincadeiras (...)”
P100	<ul style="list-style-type: none"> ● “Inicialmente, resistia muito em participar das propostas pedagógicas, possuíam certo estranhamento ligado à insegurança de tentar e experimentar.”
P102	<ul style="list-style-type: none"> ● “sobre questões de relacionamento e convivência, pois ele ainda tem demonstrado algumas reações inapropriadas na hora de dividir brinquedos, por isso frequentemente ele tem se envolvido em conflitos com seus colegas.”
P104	<ul style="list-style-type: none"> ● “geralmente não interage muito com os colegas, na maior parte do tempo brinca sozinho, e fica em constante movimento, está sempre correndo tanto na sala quando no pátio.”
P112	<ul style="list-style-type: none"> ● “Não gosta de ser contrariado e quando isso acontece reage negativamente demonstrando sua insatisfação com o que está acontecendo, em alguns momentos apresentou agressividade com os colegas e educadores.”
P116	<ul style="list-style-type: none"> ● “Está aprendendo a expressar suas emoções negativas pois quando algo que é de seu desagrado acontece A. fica brava briga com seus colegas e chora, nestes momentos com diálogo e respeito estamos buscando proporcionar a ela conviver, aceitar e entender as situações do dia a dia, também a controlar suas emoções e sentimentos durante as disputas de brinquedos e objetos, também em aceitar e cumprir os combinados da turma, ampliando assim sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros e consigo mesma.”

P125	<ul style="list-style-type: none"> ● “teve grandes mudanças e crescimentos pessoais e sociais. Interagindo de forma mais intensa nas diferentes vivências propostas...”
P135	<ul style="list-style-type: none"> ● “Ele ainda não concentra-se por muito tempo em uma mesma atividade e tem preferencia por brincadeiras mais agitadas, sendo que é preciso constantemente que uma das professoras o ajude a calma sua atenção a atividade que está sendo desenvolvida.”
P141	<ul style="list-style-type: none"> ● “...foram organizados muitos momentos de jogos em grupos, circuitos de atividades e diversas produções artísticas, onde as crianças precisavam esperar sua vez, respeitar as regras do jogo ou atividades e respeitar os colegas. Utilizando esta atividade e jogos estamos trabalhando com a questão do individualismo da concentração e da paciência, o que nessa idade é bem comum visto que as crianças ainda estão na fase do egocentrismo.”
P142	<ul style="list-style-type: none"> ● “A questão do individualismo está sendo aprimorada e trabalhada, pois o A. ainda está na fase de egocentrismo com isso apresenta dificuldades em compartilhar brinquedos, objetos, jogos e espaços, em alguns momentos apresenta insatisfação quanto a cumprir alguns combinados da turma e a respeitar as regras e a rotina da escola...”
P143	<ul style="list-style-type: none"> ● “Nas disputas por brinquedo chora as vezes, sendo normal da idade não conseguir resolver disputas sozinho.”
P150	<ul style="list-style-type: none"> ● “as vezes entra em conflito com os colegas quando disputa brinquedos, se fazendo necessário a intervenção das professoras para resolver, quando acontece ele chora e bate nos colegas...”
P152	<ul style="list-style-type: none"> ● “demonstra uma certa resistência em dividir os brinquedos o que é comum nesta faixa etária.”
P154	<ul style="list-style-type: none"> ● “E, quando deseja brincar com um brinquedo que está na mão de outro colega algumas vezes tentar pegar sem pedir, e quando o colega segura o brinquedo o D. reage tentando bater e, as vezes, até morder. Nestes momentos as professoras lhe explicam que não podemos bater em nosso amigos e que devemos resolver nossos problemas conversando.”

APÊNDICE F- Terceira unidade analítica: Mau aluno, Criança em suspenso

Identificação	Fragmentos
P6	<ul style="list-style-type: none"> ● “é uma criança alegre, carinhosa, observadora e muito sentimental (...) quando algo não esta de acordo com sua vontade e é contrariado, se transforma, fica irritado, sapateia, bate com as mãos e chora inconsolavelmente, às vezes, até morder.” ● “compreende todas as solicitações, executa somente o que achar conveniente e adora desafiar os limites estipulados”
P20	<ul style="list-style-type: none"> ● “encontra-se um pouco inquieta, mas sempre aberta para conversas e acordos.”
P21	<ul style="list-style-type: none"> ● “compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.”
P22	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino querido, esperto, curioso, ativo e por vezes travesso.” ● “demonstra-se um pouco disperso e se distrai com facilidade (...), sendo que a falta de atenção as vezes refletem de forma negativa na sua concentração.” ● “possui um emocional oscilatório com suas corriqueiras travessuras, em algumas situações tem dificuldades para compreender e cumprir limites estabelecidos em sala de aula” ● “ainda necessitamos retomar seguidamente as regras estabelecidas na turma mas aos poucos ele as recebe com atenção e vai as colocando em prática”
P23	<ul style="list-style-type: none"> ● “percebe-se compreensão pelas normas e convivências estabelecidas pela turma, porém apresenta dificuldade em respeitar algumas, o que gradativamente deverá mudar no próximo semestre.” ● “Precisa controlar mais os impulsos, esperando a sua vez, o que deve acontecer gradativamente no segundo semestre.”
P24	<ul style="list-style-type: none"> ● “Não gosta de ser contrariado, e as vezes encontra resistência para conversar, compreender e resolver o que está sendo proposto (...).” ● “Já começou a compreender e utiliza adequadamente as regras e a rotina proposta, bem como as palavras mágicas necessárias ao bom andamento das aulas”
P26	<ul style="list-style-type: none"> ● “Compreendeu as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.” ● “Precisa controlar mais seus impulsos, esperando a sua vez, o que deve acontecer gradativamente no segundo semestre.”
P36	<ul style="list-style-type: none"> ● “criança querida e amável, porém bastante nervoso e inseguro”

P45	<ul style="list-style-type: none"> ● “Evoluiu muito, aprendeu várias coisas, mas continua sendo uma criança bem temperamental.” ● “Nos momentos em que está irritado muda completamente o comportamento, faz manha, quer colo a todo custo, chora e grita, se joga no chão quer atenção somente para si e os colegas nem podem se aproximar.”
P49	<ul style="list-style-type: none"> ● “(...) quando algo não lhe agrada, ele bate em quem estiver na frente, atira o brinquedo e às vezes até morde.”
P56	<ul style="list-style-type: none"> ● “Nos momentos de rodinha tem dificuldade de concentração, preferindo andar pela sala ou esconder-se embaixo da mesa. Permanece na roda de conversa ou roda catada somente se estiver no colo e não o faz por muito tempo.”
P59	<ul style="list-style-type: none"> ● “desenvolve as atividades propostas, porém apresenta pouca concentração, nota-se que ele distrai facilmente, precisando intervir para que retorne ao que estava fazendo.”
P67	<ul style="list-style-type: none"> ● “reconhece as normas e regras elaboradas pela turma, porém, nem sempre as cumpre.”
P68	<ul style="list-style-type: none"> ● “é um menino muito esperto, inteligente mas que ainda apresenta dificuldades em concentrar-se nas atividades propostas distraindo-se muitas vezes com facilidade nos momentos em que necessita mais atenção e concentração.”
P71	<ul style="list-style-type: none"> ● “as vezes precisa ser lembrada quanto as regras da turma, apesar disto consegue manter um bom relacionamento com os colegas e professores.”
P74	<ul style="list-style-type: none"> ● “Relaciona-se bem com os colegas, porém muitas vezes precisa ser lembrado das regras da turma e da escola, pois constantemente desafia os limites que são necessários para o bom andamento das atividades escolares.
P99	<ul style="list-style-type: none"> ● “Nesses momentos ele ainda fica um pouco inquieto, sempre mexendo com algum colega ou procurando objetos para brincar. Quando ele se dispersa conversamos com ele e explicamos a importância de participar e realizar a proposta daquele momento. Estamos trabalhando com jogos e brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento de sua habilidade de concentração.”
P108	<ul style="list-style-type: none"> ● “apresentando alguns comportamentos agressivos com os colegas e até consigo mesmo, estamos trabalhando esta questão com ele através do

	<p>diálogo, de atividades que o estimulem ele a entender e aceitar as normas sociais.”</p>
P123	<ul style="list-style-type: none">• “Estamos enfrentando algumas dificuldades com o D. no cumprimento de algumas regras na sala de aula, no refeitório e no parquinho. (...) Gosta de desafiar as ordens dadas pelas professoras, agindo contrariamente ao que lhe foi pedido e em alguns momentos envolve-se em conflitos pela disputa de brinquedos.”
P136	<ul style="list-style-type: none">• “mas com dialogo e carinho ela vai aprendendo a respeitar as regras da convivência social.”