

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

AS CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE: a
educação e o cuidado nos momentos de sono,
higiene e alimentação.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Educação Infantil, à Comissão Julgadora do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara.

Ilha de Santa Catarina
Fevereiro / 2002

A Bea, pela lição de vida e presença indispensável à defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Que saber nos reservaria a vida
Se não o dos encontros e desencontros
Das vindas e despedidas.
Saber do sonho e da realidade
Do que é possível e das utopias.
Saber do eu
E saber do nosso
De um passado e de cada dia.
Um saber, que só é sabido
Porque há um outro que o significa.

Num percurso de construção de um saber que se faz a partir de um passado, contando um agora de cada dia, muitos encontros e desencontros tornam-no realidade, abrangendo o que é possível e as utopias. Encontros marcados pela troca, pela humildade e principalmente por sonhos em comum. E é por saber que esses encontros tornaram este estudo possível que farei uso deste espaço para relembrar e agradecer.

Relembrar...

.... que a relação com a educação e as instituições educativas é antiga e tem como incentivadores duas pessoas maravilhosas, Rose e Ivo, meus pais, que fizeram com que eu acreditasse que a escola era um lugar especial, no qual o saber e a amizade tinham o mesmo espaço e bastava que eu nunca esquecesse disso para que se tornasse realidade.

... daquela amiga de infância que, ao tramar brincadeiras inacreditáveis na minha companhia, também foi responsável pela permanência dessa minha constante dimensão criança. Obrigada, Fabiana.

... dos meus irmãos, Ivandro, Ana e Gabriel, que em tempos diferentes me permitiram conhecer o prazer de ter um outro tão próximo, que por conhecê-lo tanto estava sempre me surpreendendo. Obrigada pelo amor, carinho e proteção.

... de duas pessoas que estão diretamente ligadas a minha vida. Betinho, companheiro paciente e amoroso, que foi pai, mãe, marido, dona de casa e muito mais e que me surpreende pelo seu respeito e amizade. E Sofia, meu tesouro mais precioso, que me faz perceber que ser criança não é algo mensurável e diagnosticável, mas sim uma experiência única, que se pode conhecer e de cujas vivências se pode partilhar.

... das avós tão especiais, Rose e Júlia, que possibilitaram que a Sofia não tivesse perdas na minha ausência constante no período de mestrado, mas sim ganhos, pois, ao invés de uma, ela tinha três "mães" que a tratam com todo carinho.

... dos mestres que introduziram os questionamentos sobre educação ainda na graduação. Célia Regina Vendramini, Paulo Meksenas, Marlene Dozol, Maria das Dores Daros, Eneida Oto Schiroma, Edel Ern, Jarbas Luiz Benedet (*in memoriam*), Ana Maria Borges de Souza, Maria Izabel Batista Serrão, Gracinda Ramos e Rosa Batista. Obrigado pelos saberes e questionamentos partilhados.

... das companheiras inseparáveis, Alessandra, Betina, Cristine e Fabrícia, que desde a graduação fazem parte de minha vida. Obrigada por esta história de amizade tão intensa e bonita, pelo carinho e pelas gargalhadas.

... de todos os integrantes do NEE 0 a 6. Um agradecimento especial a Marlise, a Eliane e a Sara, bem como a Sônia e a Maurília da secretaria da pós graduação, pelo apoio durante a pesquisa.

... dos professores que durante o mestrado foram solidários a minha constante formação, Antonella Imperatriz Tassinari, Sônia Beltrame, Ari Paulo Jantsch, principalmente a Eloísa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho, a quem agradeço pelas excelentes discussões e pelo carinho sempre presente.

... da Bea, professora doutora Ana Beatriz Cerisara, orientadora brilhante, que me ensinou que o conhecimento é um bem muito mais humano do que material e que para obtê-lo temos que primeiramente ser humildes. Obrigada pelas lições de vida, de força de vontade, pelas palavras certas nos momentos certos, enfim, obrigada por ser tão especial.

... das companheiras de mestrado, Marilene, Marluce, Roseli e em especial da Jodete, que se tornou uma grande amiga, compartilhando idéias e ideais. Obrigada, gurias, pelas conversas e pela amizade que fica.

... das amigas Alessandra, Andréa, Rosa e Deborah, pela amizade, pelas conversas e sugestões sempre profícuas à elaboração desta dissertação.

... da creche em que foi desenvolvida esta investigação, das profissionais, das famílias e das crianças. Obrigada pela receptividade, pela amizade de todos, e às crianças, obrigada pelos sorrisos constantes que me fazem acreditar na utopia de uma infância digna e feliz para todos.

... da experiência profissional vivida no NDI. Agradeço às crianças dos grupos 5 B vespertino e 5 A matutino pelas vivências intensas na creche, aos pais pelas relações de amizade que efetivamos e às companheiras profissionais pelo apoio.

... de todos que de alguma forma compartilharam desta investigação, direta ou indiretamente, pois são tantos os nomes que há sempre o risco de não citar alguém. Ainda assim, obrigada.

... do apoio financeiro concedido pela CAPES durante 11 meses de pesquisa, sem o qual a finalização desta investigação ficaria prejudicada.

RESUMO

As pesquisas em Educação Infantil, principalmente as desenvolvidas na última década, têm tratado a criança como sujeito consumidor e produtor de cultura, teorizando a respeito da existência de uma cultura infantil. Têm também enfatizado que a Educação Infantil tem por função educar e cuidar de forma indissociável. Diante das dúvidas que envolvem estas questões, quanto ao o que se entende por cultura infantil e como se tem feito a articulação entre a educação e os cuidados no interior das instituições, se compôs o objeto de investigação desta pesquisa. Neste sentido, seu principal objetivo foi dar visibilidade as ações criativas infantis, nos momentos de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação, buscando a partir da observação participante com crianças entre 1 e 3 anos de idade de uma creche pública municipal de Florianópolis, conhecer essas crianças, as suas culturas e as práticas de educação e cuidado desenvolvidas junto a elas. Mediante as análises dos registros em diário escrito, vídeo e fotografias, percebe-se que há no interior da creche um desencontro entre as propostas da instituição e as das crianças. No entanto, a criação das culturas de pares, culturas infantis, permite que as crianças vivenciem as suas infâncias num movimento constante de ruptura e acomodação, no qual objetivam romper com a homogeneidade das propostas educativas e vivenciar os diferentes desejos e necessidades que as constituem. Há, ainda, a indicação da necessidade da resignificação dos cuidados no contexto da educação das crianças pequenas, já que existe o conhecimento da sua importância, mas a sua secundarização já está de tal forma cristalizada, que propô-los de forma diferenciada apresenta-se como um grande desafio.

RIASSUNTO

Le ricerche in Educazione della prima infanzia, soprattutto quelle svolte nell'ultimo decennio, hanno trattato il bambino come soggetto consumatore e produttore di cultura, teorizzando rispetto l'esistenza di una cultura infantile. Hanno inoltre risaltato il fatto che l'Educazione della prima infanzia abbia come funzione educare e curare i bambini, indissociabilmente. Dinanzi ai dubbi che riguardano questo, ossia, cosa s'intende per cultura infantile e come si articola, ancora oggi, l'educazione e le cure all'interno delle istituzioni, si compose l'oggetto dell'indagine di questa ricerca. In questo senso, il suo principale scopo fu quello di rendere visibili le azioni creative dei bambini nei momenti di educazione e cura con il sonno, l'igiene e l'alimentazione, con l'intento di - partendo dall'osservazione partecipante di bambini da 1 anno a 3 anni di un asilo pubblico comunale di Florianópolis - conoscere i bambini, le loro culture e le pratiche di educazione e cura sviluppate insieme a loro. Mediante le analisi di note in un registro scritto, di videoregistrazioni e di fotografie, si può percepire che all'interno dell'asilo nido c'è uno scontro tra le proposte dell'istituzione e quelle dei bambini. Ciononostante, la creazione delle culture di pari, le culture infantili, permette ai bambini vivere le loro infanze in un movimento costante di rottura e accomodamento, nel quale intendono rompere l'omogeneità delle proposte educative e vivere i differenti desideri e necessità che li costituiscono. C'è ancora l'indicazione della necessità di una nuova significazione delle cure nel contesto dell'educazione dei bambini piccoli, poiché si conosce la sua importanza, ma la sua secondarizzazione si è in tal modo cristallizzata, che proporle in un modo differenziato si presenta come una grande sfida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS PEQUENOS: O QUE SUGEREM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS SOBRE AS CULTURAS INFANTIS.....	21
1.1- RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.2- AS PESQUISAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	30
1.3-AS CULTURAS INFANTIS SOB O ENFOQUE DE DOIS ESTUDOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	42
OS CAMINHOS DA PESQUISA	47
2.1- AS CULTURAS INFANTIS ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA	48
2.2- ESTUDO EXPLORATÓRIO: TREINANDO O OLHAR.....	50
2.3- A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO CONTEXTO DA CRECHE.....	53
2.4 - O VÍDEO: OLHARES, PALAVRAS,MOVIMENTOS,ENCONTROS...QUANTA COISA NO REGISTRO DE UM MOMENTO	56
2.5- EMOLDURANDO O VIVIDO.....	59
2.6- UM MOMENTO PARA CONTAR: AS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS COMO CONTRAPONTO NAS ANÁLISES	61
2.7- PESQUISA - INTERVENÇÃO: A PRÁTICA DIALÓGICA DE UM ESTUDO.	62
2.8- DE ONDE E DE QUEM ESTAMOS FALANDO?.....	66
2.8.1- <i>A história da creche no Projeto Político-Pedagógico.....</i>	<i>67</i>
2.8.2- <i>A creche e seus protagonistas: as crianças, as profissionais e as famílias.</i>	<i>68</i>

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO.....	70
3.1- A RITUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.2- CRIANÇAS E PROFISSIONAIS: O VERSO E O REVERSO DOS CUIDADOS	86
CRIAÇÕES E MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS.....	102
4.1- A PRODUÇÃO CULTURAL NA INFÂNCIA	103
4.2- “MAS NÃO SOU MAIS TÃO CRIANÇA A PONTO DE SABER TUDO...”	111
4.3- A DIVERSIDADE ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ENCONTRO COM O OUTRO	120
4.4- AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INFÂNCIA	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	153
A- ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES E FILMAGENS.....	154
B- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAIS.....	155
C- QUESTIONÁRIO DA INSTITUIÇÃO	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CED- Centro de Ciências da Educação

COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

NDI- Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEE 0 a 6- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

NEIs- Núcleos de Educação Infantil

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEF- Secretaria do Ensino Fundamental

SME- Secretaria Municipal de Educação

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO



Foto: Abraço entre Ana e Camila

"E um sonho de menino é maior que de gente grande, porque fica mais próximo da realidade".

(José Lins do Rego)

Conhecer as crianças e as suas culturas é a preocupação primeira desta pesquisa. Crianças que têm grande parte da sua infância vivida em creches e pré-escolas, espaços coletivos de educação e cuidado. Por ser coletivo, esse espaço torna-se um lugar privilegiado de encontro entre os pares, de criação, de ressignificação e de apropriação da cultura.

A construção simbólica das crianças e as suas relações vêm a compor, então, um importante saber a ser observado por quem objetiva conhecer as crianças. Mas como conhecer os saberes infantis? Pinto e Sarmiento afirmam que, se consideramos as crianças produtoras de uma cultura própria da infância e se as tomamos como sujeitos plenos de direitos, temos então que:

(...) partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitoração reflexiva¹.

Para partir dos indicativos das crianças, das suas ações para compreender o que elas recriam, ressignificam, reproduzem, criam e manifestam na relação entre os pares, há que levar em consideração que observar as crianças, não significa que serão consideradas apenas as suas ações, mas sim que mediante a totalidade de suas expressões serão tecidas as relações necessárias para conhecê-las. Quero dizer com isso que o contexto institucional, as profissionais, a localidade onde se encontra a creche, a cultura, enfim todas as dimensões presentes na vivência das crianças na creche são consideradas.

Esta idéia da criança *como centro*, seja nas investigações ou nas ações pedagógicas, incomoda ainda a muitos, por acharem que ao colocá-la nessa posição propõe-se a desconsideração dos demais elementos. No entanto, esta perspectiva visa trazer mais elementos para que se conheçam as crianças e assim se possa propor uma educação mais condizente com as suas necessidades e desejos. Além disso, a sistemática da observação das crianças não desconsidera o

¹ PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24.

contexto em que elas estão inseridas, pois, embora a preocupação esteja no conhecimento das crianças e das suas infâncias, sabe-se que a sua constituição está vinculada a tudo e a todos que com elas interagem quotidianamente.

A necessidade da observação das crianças para a proposição e organização da educação infantil pode ser percebida nas investigações desenvolvidas na área, uma vez que é notória a importância que se tem dado à participação das crianças. As pesquisas² apontam que essa participação deve ser considerada em todos os âmbitos, desde a construção de políticas educacionais até a organização do espaço/tempo das instituições. Mesmo havendo produções a esse respeito, ainda estamos começando a desvendar os caminhos que nos possibilitem criar espaços de expressão para as crianças na educação infantil. Espaços que se constituam como um palco de usufruto de direitos³, que, de um modo geral, ainda precisam ser mais bem articulados às políticas locais de educação para a infância.

Este início de caminhada é compreensível se considerarmos que o primeiro mecanismo legal que traz conquistas significativas para a infância é de certa forma recente, tendo em vista que a primeira Declaração Universal dos Direitos das Crianças, também conhecida como Declaração de Genebra, data de 1924 e constituiu-se após um movimento internacional em defesa dos direitos das crianças, liderado por Eglantine Jebb.

Já posterior a esse documento, diante das graves condições de carência e pobreza em que se encontrava a Europa após a 2ª Guerra Mundial, é criado em 1946 o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o UNIFEC, que tem como principal objetivo garantir às crianças serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar. Num movimento crescente de luta pela ampliação dos direitos das crianças, em 1959 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que apresenta como ponto inovador⁴, em relação à declaração de 1924 aspectos

² Nesse sentido são relevantes as contribuições de PRADO (1998), FERNANDES (1998), FARIA (1999), tendo como estudos mais pontuais os de SILVA (2000), QUINTEIRO (2000) e OLIVEIRA (2001).

³ Direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

⁴ SOARES, 1997.

relacionados com a identidade: o direito ao nome e à nacionalidade, o direito de brincar e de desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade.

Segundo Soares⁵, emanam dos 54 artigos dessa Declaração três categorias de direitos: os relativos à provisão, à proteção e à participação. Destes três “Pês”, o menos difundido é o último, que confere às crianças direitos civis e políticos, dando-lhes direito a uma identidade, à liberdade de expressão e opinião, de ser consultada e ouvida e de tomar decisões em seu proveito.

Essa constatação de Soares quanto à participação demonstra que a defesa da criança enquanto sujeito pleno de direitos, e que por isso deve ter espaço para divulgar a sua opinião, ainda é uma luta a ser vencida, pois mesmo com os mecanismos legais a seu favor, a concretização desse direito ainda transita entre a *utopia e a realidade*, como indica o título do seu artigo.

Problematizar a última categoria, a participação, não significa que as demais estejam resolvidas, pois as crianças (igualmente) ainda não têm assegurado o direito à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura, todos relativos à provisão, bem como os relativos à proteção contra a discriminação, o abuso físico e sexual, a exploração, a injustiça e o conflito.

Mas se a interrogação está na participação, em como garanti-la às crianças, ela toma uma proporção ainda maior quando se fala de crianças bem pequenas⁶, pois de que forma poderíamos assegurar-lhes este direito? Na educação infantil há alguma indicação nesse sentido? Fazendo referência aos estudos há pouco mencionados, é possível constatar que apenas um deles trata especificamente das crianças bem pequenas, os demais se referem a toda a faixa etária de atendimento da educação infantil (0 a 6 anos), à faixa das crianças maiores (4 a 6 anos) e à das crianças em idade escolar (7 a 14 anos).

⁵ Ibidem, p.82.

⁶ Usarei o termo crianças bem pequenas quando me referir às crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 3 anos e crianças pequenas a toda a faixa etária atendida na educação infantil, 0 a 6 anos.

Aliás, os estudos sobre as crianças bem pequenas na educação infantil sempre foram em menor número. Strenzel (1999), em sua pesquisa de mestrado "A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos", constatou que de uma produção de 387 pesquisas desenvolvidas entre 1983 e 98, apenas 15 tinham como sujeitos crianças entre 0 e 3 anos. A autora ainda indica a área em que foram desenvolvidos os estudos, ou melhor, que foram utilizadas como referencial. Nesse sentido, seis investigações utilizaram o referencial teórico da Psicologia para discutir o processo de inserção das crianças na creche, três o das Ciências Sociais, outras três o da Pedagogia, mas ainda com aporte na Psicologia, e um o da Educação Física.

Na análise feita pela pesquisadora é possível perceber que os trabalhos que se baseavam no mesmo referencial aproximam-se em suas reflexões, tendo destaque os desenvolvidos com aporte nos pressupostos das Ciências Sociais, pois, segundo Strenzel: "São pesquisas que não estão centradas na construção de conhecimentos e nem nas áreas do desenvolvimento, mas na idéia das múltiplas dimensões, por isso enfatizam as diferentes linguagens e as expressões humanas, dando um salto completamente diferente das contribuições das pesquisas da Psicologia e da própria Pedagogia"⁷.

Seguindo a indicação de Strenzel, este trabalho busca promover um diálogo entre os saberes construídos no campo das Ciências Sociais, principalmente na Antropologia, e os saberes recentes da área em que desenvolvo esta investigação, a Pedagogia, levando em conta o fato de que esta relação multidisciplinar na pesquisa exige um olhar atento, já que a articulação de conhecimentos teórico-metodológicos entre Antropologia e Educação ainda é objeto de amplas discussões⁸, como se percebe na interrogação de Dauster, baseada em Novaes (1992): "como articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção na realidade?"⁹

⁷ STRENZEL, 2000, p. 110.

⁸ A respeito ver: GUSMÃO, 1997 e VALENTE, 1994.

⁹ DAUSTER, 1997, p. 41.

De acordo com a argumentação da autora na seqüência dessa questão, conclui-se que o dilema se mantém, no entanto é possível vislumbrar possibilidades de articulação¹⁰, algumas apontadas por Dauster, que justificam a escolha feita nesta investigação. A primeira refere-se justamente ao que se propõe nessas diferentes áreas de conhecimento, o estudo das diferenças e a intervenção na realidade. Na produção acadêmica sobre a educação infantil tem-se discutido enfaticamente o respeito às diferenças, por se compreender que elas têm sido tratadas de forma etnocêntrica, pois nos contextos educativos para crianças pequenas ser diferente significa comumente ser inferior. Essa concepção traz conseqüências para a prática pedagógica que precisam ser investigadas, analisadas e discutidas, o que se torna melhor fundamentado mediante o cruzamento dessas duas áreas.

Um outro ponto significativo na articulação entre os estudos na educação e os antropológicos diz respeito ao conhecimento do conceito de cultura e da sua relevância no trabalho educativo em instituições coletivas.

E por fim, tendo em vista que há inúmeras questões que aproximam essas áreas, bem como as distanciam¹¹, a relação Antropologia - Educação faz-se necessária à compreensão da utilização, no campo da Pedagogia, de procedimentos metodológicos que têm sua origem nas pesquisas antropológicas, procedimentos esses gestados na etnografia.

Assim, esta investigação parte da perspectiva das pesquisas educacionais que visa conhecer a realidade dos contextos educativos, na intenção de contribuir com a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas instituições. Mas, ao eleger como tema as culturas infantis e objetivar conhecer as diferenças presentes na criação e manifestação destas culturas de pares, conta com a contribuição dos saberes antropológicos para uma melhor compreensão das relações travadas no interior da creche.

¹⁰ Esta pesquisa também possibilitou a articulação entre o projeto de conhecimento das diferenças – o desenvolvimento da pesquisa – e o projeto de intervenção na realidade – a formação profissional. Sobre isso ver: 2.2.

¹¹ GUSMÃO, 1997.

Dito isso e partindo do pressuposto de que as funções da educação infantil estão alicerçadas no binômio educar-cuidar e de que devemos garantir a participação das crianças na proposição de um ambiente educativo voltado para elas, através do conhecimento das suas culturas no interior da creche, optou-se como momentos a serem observados as situações de educação e cuidado com o sono, as de higiene e de alimentação. Essa opção emergiu da preocupação em discutir uma educação de qualidade, principalmente para as crianças entre 0 e 3 anos, já que há muitas questões a serem discutidas sobre a educação destinada a crianças bem pequenas, questões que contribuam para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil¹².

Uma dos pontos a serem aprofundados diz respeito ao caráter das situações de cuidado, pois há de se considerar que, apesar de termos na gênese das instituições educativas para as crianças pequenas um projeto educativo-assistencial¹³, tem-se discutido muito, recentemente, a importância dos cuidados na educação de meninos e meninas de 0 a 6 anos. Dessa forma, é preciso conhecer as razões que os mantêm marginalizados em relação ao pedagógico: seria a herança assistencial que não nos permite compreender os cuidados como importantes momentos educativos? Seria a sua proximidade aos fazeres domésticos que os tornam menos nobres? Ou talvez a falta de conhecimentos, por parte das profissionais, sobre como fazer diferente?

Segundo Batista (1998), a rotina da creche tem por principal característica o padrão homogêneo: todos são alimentados ao mesmo tempo e da mesma forma e dormem na mesma hora, mesmo sem estar com sono. Enfim, as diferenças, a diversidade ficam dissolvidas na unicidade proposta pela rotina. Considerando a situação vigente e sabendo da diversidade que constitui a infância, esta investigação toma a diversidade como ponto de chegada das relações educativas, algo possível quando são respeitadas as especificidades das crianças. Nesse sentido, procura-se

¹² A proposição de uma Pedagogia da Educação Infantil decorre da pesquisa de doutorado realizada por Rocha (1999), na qual a autora analisa as produções teóricas sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, nos mais diversos aspectos e em diferentes áreas. Segundo ela, não é sua intenção "advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos", mas contemplar a especificidade da educação da criança em instituições não escolares, tais como creches e pré-escolas (Rocha, 1999:55).

¹³ KULHMANN, 1998.

perceber se as ações pedagógicas propiciam que as crianças se expressem a seu modo, sintam-se pertencentes ao ambiente educativo da creche e se, assim, a educação infantil tem conseguido respeitar e contemplar as diferenças e, conseqüentemente, a diversidade.

A partir dessas questões foi estabelecido o objetivo deste estudo, que é dar visibilidade às ações criativas¹⁴ infantis nos momentos de educação e cuidado de sono, de higiene e de alimentação no interior de uma creche pública municipal.

Algumas perguntas se compõem e aparecem como norteadoras de meu olhar para o contexto investigado:

- Como as crianças vivenciam as situações de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação?
- Como se organiza o trabalho pedagógico no interior da creche?
- Há separação entre as situações de educação e cuidado? Em que âmbito?
- Como são propostos os momentos de educação e cuidado como o sono, a higiene e a alimentação?
- Eles ocorrem em função das necessidades das crianças?
- E as famílias são consideradas na educação das crianças na creche?
- A organização da rotina da instituição influencia no planejamento das situações específicas do grupo?
- A diversidade¹⁵ é contemplada na organização das situações de educação e cuidado de sono, higiene e alimentação? De que forma?

¹⁴ A adjetivação das ações das crianças enquanto criativas tem por finalidade demarcar que as crianças são sujeitos potencialmente criativos. Que não é característica desta idade da vida apenas a imitação, a reprodução, pois, como indica Ostrower, "Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo o seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança" (1987, p. 127).

¹⁵ José Machado Pais (1993), ao tratar das culturas juvenis, aponta para a necessidade de compreensão da juventude no campo semântico da diversidade. Para o autor, temos que treinar nosso olhar, buscando ver, através dos nomes das coisas, os conceitos, as idéias que englobam, a sua riqueza semântica. Na infância, esta

No decorrer do contato com as crianças fui percebendo que essas eram interrogações iniciais e delas decorrem muitas outras que ao longo do texto se fazem presentes, talvez como possibilidade para novas investigações. Com isso deve-se também esclarecer que não é objetivo deste estudo encontrar respostas a todas as questões, mas sim tentar conhecer algumas indicações ou talvez ampliar as interrogações no sentido de desenvolver aprofundamentos futuros.

A dissertação está organizada em quatro capítulos de análises. O primeiro capítulo propõe um diálogo entre as políticas educacionais voltadas para a educação infantil, ou seja, as disposições legais que gerem este âmbito de educação, e as ações pedagógicas que são desenvolvidas nas creches, tendo como referência as observações realizadas nesta investigação. Ainda nesse capítulo, retomo as pesquisas da área que têm como proposta conhecer a infância na creche mediante as culturas infantis. Apresento então um estudo da Psicologia, pioneiro na proposição de observação de crianças e da importância de serem consideradas as suas expressões; três estudos da Pedagogia, dos quais dois discutem as culturas infantis e a creche enquanto espaço de expressão cultural e um que revela a opinião das crianças sobre a creche que frequentam e a creche que gostariam de ter. Apresento também dois estudos das Ciências Sociais, um da Sociologia, também pioneiro na investigação da infância e das culturas infantis, e outro da Antropologia, do qual retomo algumas indicações quanto aos estudos sobre crianças nessa área.

O capítulo seguinte – *Os caminhos da pesquisa* – busca apresentar o percurso da investigação considerando os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, o processo de formação iniciado a partir de sua realização na instituição, os seus protagonistas e a própria instituição.

Posteriormente, no capítulo III, discuto o contexto da educação infantil enquanto espaço de educação e cuidado, no qual, mediante a ritualização dos momentos vivenciados no cotidiano educativo, os cuidados foram sendo *secundarizados* e a sua importância enquanto uma das dimensões humanas acaba sendo minimizada na educação dos meninos e meninas de 0 a 6 anos de idade. A

proposição nos remete a uma leitura do que a constitui: as crianças, as suas diferenças, o lugar onde vivem, as coisas que fazem, suas preferências, suas necessidades, dentre outras.

relação entre as crianças e as profissionais, no que diz respeito as situações de cuidado, aparece no segundo item desse capítulo, cruzando as ações das crianças observadas e as vozes das profissionais , obtidas através de entrevistas.

No capítulo IV, as crianças, suas criações e manifestações culturais são o foco de reflexão, que busca apresentar as ações criativas infantis articulando-as aos pontos centrais: o lúdico, as múltiplas linguagens e a diversidade cultural.

As Considerações Finais, a meu ver, são as reflexões conclusivas de uma pesquisa, mas no presente trabalho apenas buscam alinhar algumas discussões e não encerrá-las. Além de retomar as questões centrais da investigação, intencionase demarcar algumas escolhas feitas no decorrer da pesquisa que talvez apontem possibilidades de conhecimento das crianças e das suas culturas.

**A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS PEQUENOS: O
QUE SUGEREM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS SOBRE AS
CULTURAS INFANTIS**



Foto: Brincadeiras com móveis

"O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam".

(Guimarães Rosa)

1.1- Ressignificando a educação de crianças pequenas: as finalidades da educação infantil

Com o objetivo de discutir questões relevantes para a compreensão do desenvolvimento de uma pesquisa que vise conhecer as crianças, suas ações e manifestações culturais nos momentos de educação e cuidado de sono, higiene e alimentação, este capítulo tratará das finalidades da educação infantil. Na continuidade desta abordagem serão apresentadas pesquisas da área que possibilitaram que se constituísse esta vertente de investigação, as culturas infantis, e que apresentaram a infância em sua singularidade.

Partindo do primeiro ponto, as finalidades da educação infantil, pode-se afirmar que em termos de produção de conhecimentos tem-se avançado muito nos últimos anos. As pesquisas na área desde a década de 80 tiveram um aumento considerável, em quantidade e qualidade¹⁶. No entanto, se considerarmos os documentos oficiais advindos de órgãos como o MEC e o Congresso Nacional, iremos perceber que o crescimento na qualidade percebido na produção de conhecimentos refletiu-se de forma ampla durante um período nas políticas voltadas para a educação infantil, mas que recentemente encontra-se estagnado.

É dos órgãos supramencionados que provêm as mais importantes deliberações para a educação infantil, começando pela Constituição de 1988 (art. 205), que traz a educação como direito de todos e assim também das crianças de 0 a 6 anos. Nesse mesmo documento, Inciso IV do art. 208, é mencionado que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Desde a Constituição de 1988 muitas discussões se travaram no intuito de traduzir, em diretrizes e propostas de educação em creches e pré-escolas, as

¹⁶ Isto não significa que as pesquisas anteriores não fossem de qualidade, mas sim que, ao ampliar os referenciais e enfoques de abordagem, as investigações em educação infantil também ampliaram as possibilidades de conhecimento e compreensão deste âmbito educacional.

proposições legais presentes na Lei em questão. Mediante a mobilização de especialistas e pesquisadores da área, foram produzidos textos e documentos, e acredito que um dos momentos mais significativos para a área tenha sido o período de 93 a 95, no qual a COEDI, Coordenação de Educação Infantil, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Desporto, e a Secretaria do Ensino Fundamental organizaram uma série de publicações¹⁷ que têm suas intenções traduzidas na apresentação de Murilo de A. Hingel ao documento *Política de Educação Infantil: Proposta*:

Ao tomar essa iniciativa, o MEC reafirma o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida.

É bom lembrar que esse movimento de valorização da educação infantil contou com a participação de pesquisadores da área envolvidos com a investigação educacional há um longo tempo, articulando as pretensões governamentais com o que a sociedade acadêmica compreendia como necessário à elaboração de políticas para a Educação Infantil.

Dentre as publicações organizadas pela COEDI, há um caderno em especial que tem sido utilizado como referência ao se pretender apresentar critérios que devem ser considerados pelas instituições de educação das crianças pequenas. Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, publicado em 1995, elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (MEC/SEF/COEDI, 1995). Esse documento também tem sido amplamente divulgado pelas pesquisas da área, que têm apontado, como bem definiu Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), que ele *traz as bases para* uma pedagogia da educação infantil.

¹⁷ Esta série conta com as seguintes publicações: MEC/ SEF/ COEDI. Política de Educação Infantil: Proposta, 1993. MEC/ SEF/ COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, 1994. MEC/ SEF/ COEDI Educação Infantil no Brasil: situação atual, 1994. MEC/ SEF/ COEDI. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 1995.

Considerando que esta pesquisa se propõe a dar visibilidade às ações criativas infantis nas situações de educação e cuidado, envolvendo preferencialmente os cuidados com o corpo, as reflexões terão como princípio¹⁸ o que sugere o documento citado no tema: *Esta creche respeita Criança - critérios para a unidade creche*. A apresentação dos doze critérios¹⁹, além de ter por objetivo demarcar as referências da investigação, pretende indicar as finalidades da educação infantil, fundamentadas nos direitos das crianças:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual,
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza,
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante o seu período de adaptação à creche;

¹⁸ Apresentar os critérios também permite que se esclareça de que ponto de vista estamos defendendo a educação infantil e de onde parte a nossa defesa da vivência da infância de forma plena e com qualidade. Assim, temos como base que a articulação de todos os critérios elaborados pelas pesquisadoras possibilitam que contemplemos os direitos das crianças, seus desejos e necessidades.

¹⁹ Esses critérios trazem indicações específicas ao seu âmbito de cobertura, mas o detalhamento será mencionado, se for necessário, quando da análise da realidade investigada.

- **Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.**

A elaboração de um documento que indique como preocupação primeira da educação infantil respeitar os direitos fundamentais das crianças demonstra o esforço de se demarcar as especificidades da educação nessa faixa etária, criando princípios que garantam serviços adequados às necessidades tanto educativas como de cuidados das crianças. E sua relevância para a área, além das questões já mencionadas, transparece na sua linguagem e abrangência, pois tudo é dito de forma clara.

Quanto às dimensões do trabalho com as crianças pequenas, a educação e o cuidado, pode-se dizer que nos doze critérios acima citados há uma relação constante entre eles. Isso não indica que exista realmente alguma situação em que se apresentem de forma dissociada, no entanto a diferença reside na intenção que está implícita nas ações educativas e de cuidado. Considerando que todo o ato de cuidado está articulado a uma finalidade pedagógica, educacional, resta-nos indagar: que pressupostos ele carrega, em que concepção de infância e de educação infantil ele está pautado?

Há um outro documento importante para a definição das finalidades da educação infantil em que o binômio educar e cuidar está explicitado: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovada em 1996. Essa lei reafirma questões já presentes na Constituição e traz algumas novidades.

Na LDBEN (1996) a finalidade da educação infantil é "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Título V, Seção II, Art.29). Esta novidade, a explicitação da função da educação infantil, traduzida pela relação complementar e indissociável entre o educar-e-cuidar, torna-se então o norte para as discussões e definições a respeito dessa etapa da educação básica.

A complementaridade prevista nessa relação deriva da expressão inglesa *educare*, cunhada pela psicóloga Bettye Caldwell, que tem em si a idéia de fusão destas dimensões:

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo²⁰.

No entanto, é interessante citar o que escreve Kuhlmann Jr²¹:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-
educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (grifo no original).

Percebe-se então que, mediante as conquistas legais, a educação infantil passa por um movimento de ressignificação que deve ser problematizado à luz de alguns pontos centrais do percurso da sua constituição. O primeiro deles refere-se ao caráter desse atendimento, pois estando a maioria das instituições até então vinculadas à assistência, suas concepções e práticas estavam imbricadas do caráter assistencial. Com a Constituição em 1988, a educação infantil sai da assistência e vai para a educação, em âmbito legal, aparecendo como a primeira etapa da educação básica.

Para isso alguns cuidados foram tomados, como, por exemplo, denominá-la Educação Infantil e não Ensino (denominação dos demais níveis da Educação Básica), já que o ensino não faz parte das finalidades da educação das crianças

²⁰ CAMPOS, 1994, p. 35.

²¹ KUHLMANN, 1999, p. 60.

menores de 7 anos. O profissional que atua nesse nível da educação foi denominado *Professor*.

Substituir os termos *Atendimento Pré-escolar* por *Educação Infantil* teve o objetivo de romper com a idéia de etapa preparatória. Mas, ao incluí-la na educação básica, foi novamente posta a relação educação infantil/escola e, conseqüentemente, a idéia de ensino, ainda que este não esteja presente em sua denominação.

O mesmo ocorre com a nova denominação do profissional que atua na educação infantil – *Professor* –, pois se esse termo tem em si uma conotação profissional, ele também supõe uma relação ensino-aprendizagem: ser professor, genericamente, é ensinar algo. Esta idéia também não traz consigo a questão referente aos cuidados, pois está implícito que cuidar não é tarefa do *Professor*.

Ainda assim, prevalece a defesa da denominação *Professor*. Sustentamos que essa denominação especifica a formação do profissional que atua diretamente com as crianças, que todos que interagem com as crianças, dentro e fora da instituição, são educadores, que intencionalmente ou não, as relações são educativas. Deve-se então redefinir o papel desse profissional, apontando que, apesar de ser professor, ele se diferencia daquele que atua na escola de ensino fundamental.

Dessa forma, a contradição existente entre o que prevêm os documentos que regem a educação infantil e as práticas cotidianas nas instituições tem se colocado como um problema central que deve ser investigado, no sentido de desvelar quais são os pontos que precisam ser melhor abordados e discutidos junto às instituições. Quanto à questão dos cuidados, é visível no cotidiano institucional que a relação estabelecida no surgimento das instituições e ao longo do seu desenvolvimento lhes deu uma condição marginalizada, pois o cuidado é visto como atividade não-pedagógica.

Retomando as publicações consideradas há pouco como referências importantes para a ressignificação das funções da Educação Infantil, o caderno

*Política de Educação Infantil: Proposta*²² aponta diretrizes a serem consideradas nas ações pedagógicas e que indicam a que se propõe a educação a meninos e meninas de 0 a 6 anos. Ele indica, em primeiro lugar, que as ações pedagógicas "considerem que a atuação do adulto - incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros - é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança". Essa diretriz refere-se a uma das dimensões do papel dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que é o de parceiro na construção das relações, tanto pessoais como de conhecimento. Colocá-lo nesta posição de parceria desvincula a sua figura do profissional da escola, que, de um modo geral, é percebido como o sujeito que repassa os conhecimentos.

Um outro ponto considera que as práticas educativas cotidianas devem oferecer "oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora a sua identidade". Com isso poderíamos nos perguntar: Em que as instituições têm desafiado as crianças a fim que construam a sua identidade? Em que sentido temos permitido que o ambiente educativo permita que as crianças ajam neste espaço, elaborem hipóteses?

Complementando a diretriz anterior, a terceira irá propor que as ações pedagógicas "estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social", ou seja, que as crianças atuem de forma autônoma no espaço das instituições e que nesse envolvimento ela mesma, nas suas mais diversas linguagens, descubra-se construtora de saberes.

A educação infantil também deve oferecer "oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade", bem como respeitar e incorporar "a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado".

²² MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 17.

Quanto à diversidade, é digno de nota o uso que se tem feito desse conceito na política nacional atual, já que o neoliberalismo tem-se utilizado do lema *respeito à diversidade* como forma de exclusão, mediante um discurso que prega a convivência das diferenças, mas que promove a opressão.

A visualização dessa questão torna-se possível se pensarmos que, por exemplo, em prol da diversidade cultural, "o pobre continua a ter uma educação pobre"²³, e os mais favorecidos continuam a ter uma educação privilegiada. Não se propõe que as situações se invertam, mas que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, e que a diversidade seja uma possibilidade de construção de um mundo mais solidário, levando em consideração o que afirmou Bernard Charlot²⁴: "Quem não reconhece a cultura do outro não conhece a sua própria cultura".

Assim, as particularidades encontram espaço de expressão e a brincadeira é compreendida como central nesse contexto, tendo em vista o que aponta o documento em relação a esta dimensão infantil nas instituições: "que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo".

Considera ainda que a educação infantil deve valorizar "o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão das responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade". E, por fim, que combine "a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança".

A partir destas diretrizes e dos critérios há pouco apresentados, do meu ponto de vista podemos perceber a que finalidades a educação infantil procura vincular-se: como espaço de expressão das múltiplas dimensões humanas, de encontro e convívio das diferenças, de relaboração, ressignificação, apropriação e criação de saberes e como uma etapa da educação que respeita o tempo vivido, no

²³ A respeito ver o artigo: "Lidando pobremente com a pobreza - análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade - 1984". FRANCO, 1989.

²⁴ CHARLOT, 2001.

qual o brincar tem uma importância vital, sobretudo em instituições onde há um encontro diário entre os coetâneos.

1.2- As pesquisas e suas contribuições

Na educação infantil algumas pesquisas já abordaram a infância, as vivências das crianças em espaços coletivos de educação, considerando-as como sujeitos de direitos e possuidoras de uma cultura própria. Essa abordagem, embora recente, pois as pioneiras datam do final da década de 80, faz com que se componha uma nova frente de pesquisa que tem como objeto central as crianças e as suas culturas. Com o intuito de retomar as questões centrais de tais estudos, buscarei apresentá-los de forma sucinta, até para que se perceba como tais abordagens têm sido propostas.

Os primeiros estudos específicos sobre educação infantil que se propõem considerar as relações entre as crianças como conhecimentos importantes à Pedagogia e à construção de saberes acerca da educação de 0 a 6 anos foram desenvolvidos no campo da Psicologia e, embora tivessem como referencial teórico autores desse mesmo campo e como preocupação abordar a infância como parte do desenvolvimento humano, essas pesquisas desencadearam a discussão sobre a produção cultural na infância. Elas procuraram dissertar sobre a legitimação dos conhecimentos produzidos entre as crianças e a importância de contato entre elas.

Essas indicações foram "chave" para nossas preocupações atuais, preocupações que ainda circundam a luta pela legitimação das culturas infantis, a princípio denominadas "conhecimentos" produzidos entre os coetâneos. A tese de doutorado de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1988), "Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano", toma um referencial sociointeracionista-contrutivista, derivado das idéias de George Herbert Mead, Jacob Levy Moreno, Henri Wallon, Lev Seminovitch Vygotski e Jean Piaget. A pesquisadora elaborou uma perspectiva teórico-metodológica para investigar

interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos usando a noção de "jogo de papéis"²⁵ como foco de análise.

Oliveira observou durante 12 meses dois grupos de crianças numa creche pública municipal de São Paulo em sessões de jogo livre, ou seja, sem qualquer interferência de adultos, com 15 minutos de duração, registrando as situações em vídeo. Gravou 17 sessões do grupo A, que compreendia 2 meninos e 3 meninas, com idade entre 21 e 23 meses, e 15 sessões do grupo B, com 6 meninos e 2 meninas com 33 a 45 meses de idade.

Ao analisar tal estudo, muitas constatações feitas por Oliveira mostram-se um tanto quanto recorrentes ainda hoje; há uma consideração sua que nos leva a observar como é recente este "novo" olhar para as crianças na educação infantil, pois para a pesquisadora, até então, a maioria dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento preocupava-se muito em acumular informações *descontextualizadas*, predominando o estudos estatísticos dos dados, sem considerar e explicitar o processo que lhes é subjacente.

Oliveira propõe em sua pesquisa, partindo de uma discussão intensa no grupo de pesquisadoras do qual faz parte, contextualizar o desenvolvimento dos indivíduos, compreendendo-o na dinâmica da própria creche e levando em conta o contexto social do qual faz parte. Nesse sentido, segundo Strenzel, ocorre no período um redimensionamento das expectativas em relação à educação da criança pequena, e a creche "é entendida como um local privilegiado para a socialização da criança, diverso do familiar"²⁶.

Para tal feito, Oliveira parte de uma nova perspectiva de análise da interação de crianças e de discussão da sua função no desenvolvimento infantil, estudando tanto a dimensão de faz-de-conta quanto a dimensão da intersubjetividade que são construídas nas interações que as crianças estabelecem

²⁵ A noção de jogo de papéis formulado pela pesquisadora parte de autores que compreendem que "o desenvolvimento humano não é pré-determinado geneticamente, nem resulta apenas de pressão e controle ambiental sobre o indivíduo. Antes, tal desenvolvimento é constituído no decorrer da existência graças à influência recíproca que se estabelece entre indivíduo e meio" (Oliveira, 1988, p. 11).

²⁶ STRENZEL, 2000, p. 54.

entre si. Esse estudo tem como objetivos: apresentar uma perspectiva teórico-metodológica para investigar a interação entre crianças e criança-adulto, construída segundo um referencial sociointeracionista-construtivista e usando como foco de análise o jogo de papéis, bem como analisar dados de interação de crianças segundo a perspectiva adotada, buscando pontos que auxiliem a compreender os processos integrados de diferenciação eu-outro e de formação de representação.

Cabe aqui salientar que a perspectiva teórica proposta pela pesquisadora não coincide com a adotada em minha pesquisa, mas a opção pelo estudo das ações das crianças, principalmente em contato com outras crianças, tem uma relevância considerável, já que o seu estudo é pioneiro nesse sentido.

Mas pesquisar as interações das crianças não implica focar o olhar apenas em suas ações, e é justamente essa a preocupação de Oliveira, demarcar o seu estudo como diferenciado, como inovador, à medida que procura investigar os comportamentos das crianças considerando as condições ambientais, as demais crianças e não uma isoladamente, retendo a seqüência temporal, não adotando a contagem de comportamentos, procedimentos comum às pesquisas psicológicas.

Num trabalho com essas características, faz-se necessário, além da abrangência a todos os participantes, resguardar a emergência e a ocorrência do fluxo interacional, considerando a ação, a emoção e a cognição como elementos indissociáveis.

Ao objetivar compreender as brincadeiras das crianças e os papéis construídos por elas nas brincadeiras e nas dinâmicas de grupo, a autora enfatiza que as relações entre as crianças não estão desvinculadas do contexto, ou seja, os objetos, a rotina institucional, os adultos, tudo que se faz presente na situação é constitutivo do papel assumido e, portanto, considerado em sua pesquisa.

Mediante a microanálise das situações de interação registradas em imagens em vídeo e transcritas minuciosamente, Oliveira conclui que as crianças observadas envolvem-se em interações: “nas brincadeiras de faz-de-conta, onde o jogo de papéis aparece mais claramente; em explorações conjuntas de objetos e situações;

e em disputas”. Ela continua: “os vários tipos de interação entrecruzam-se, alternam-se e contagiam-se”²⁷.

O grupo de pesquisadores²⁸(as) do qual Oliveira faz parte tem continuado suas pesquisas na educação infantil com aporte em teorias da Psicologia, sendo um dos primeiros grupos a desenvolver pesquisas com crianças pequenas. Outras referências em estudos com crianças de 0 a 6 anos foram se constituindo na década seguinte, sendo que as próximas pesquisas que passo a apresentar são parte desse movimento de contemplação e valorização das pesquisas voltadas a esta etapa da educação.

Na década de 90, já tendo sido apontado nas pesquisas sobre Educação com aporte na Psicologia a necessidade de romper com os antigos paradigmas que predominavam nos estudos a respeito da criança entre 0 e 6 anos que tinham como sujeito uma criança padrão, dissociada do seu contexto de vida, começam a ser desenvolvidos estudos que valorizam não só a diversidade cultural, racial, religiosa, de gênero, mas que principalmente tomam a criança como um indivíduo social possuidor de direitos.

O respeito à diversidade cultural não se configura como uma idéia recente, e a recuperação dessa questão de forma positiva pode ser observada em dois trabalhos de pesquisadoras da UNICAMP, um de doutorado, de Ana Lúcia Goulart de Faria e outro de mestrado, de Patrícia Dias Prado.

Ana Lúcia Goulart de Faria, pesquisadora da área, tem-se ocupado em defender irrestritamente uma educação de qualidade para a infância e a ela vincula o direito à infância, às vivências diversas das crianças (principalmente o brincar) e o respeito à produção e manifestação cultural infantil.

Em sua tese de doutorado, *Educação Pré-escolar e Cultura* (Faria, 1999), a autora elege como foco um período da história da educação (assim interpretado por Faria, aliás apaixonadamente interpretado, tendo em vista que se tratava de um

²⁷ OLIVEIRA, 1988, p. 199.

²⁸ Trata-se do grupo de estudos CINDEDI - Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil.

projeto cultural-educativo), a década de 30 e o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, que tinha na ocasião Mário de Andrade como diretor. Mais especificamente, focaliza os Parques Infantis, espaços de cuidado, educação e recreação de crianças entre 3 e 12 anos, com uso em período integral para os que não tinham idade escolar e em período oposto ao da escola para os que a freqüentavam.

Faria define como tema de seu trabalho o intelectual - Mário de Andrade - a política -administração pública - e a criança - parques infantis. A partir de um estudo profundo, através de documentos, textos literários e cartas, busca demonstrar a herança deixada por MA, uma educação baseada na cultura e voltada para a criança operária dos anos 30. Assim o lema dos PIs, "educar, assistir e recrear", segundo a autora, pode ser visto "como uma pedagogia que assegurava o direito da criança ser criança, levando em conta todas as dimensões humanas - física, intelectual, cultural, lúdica, artística, etc."²⁹.

Sendo MA não só um administrador, mas antes de tudo um poeta, e dado o período em que se inaugura o DC, os anos 30, a proposta dos PIs tinha, sobretudo, um valor cultural e a preocupação com as manifestações nacionais, com o folclore, com a música, com as brincadeiras tradicionais. Nesse sentido, trazendo a cultura para a educação e propondo um projeto pioneiro, que pensava especialmente na criança, Faria nos apresenta MA também como um educador.

Sua contribuição é então apontar as experiências positivas dos parques, buscando contribuir para a definição de políticas voltadas para a educação de crianças entre 0 e 6 anos. Mas, para tal feito, a pesquisadora nos leva ao contexto em que se constituíam o DC e os PIs, apresentando-nos Mário de Andrade, poeta, administrador-político e educador. Também retoma questões relativas à infância, educação e classe operária, sendo que esse empreendimento nos remete à história dessa relação.

Aos parques infantis, tanto no período em que foram gestados como em análises posteriores, foi atribuída uma dupla função. Na primeira apontava-se a

²⁹ FARIA, 1999, p. 34.

possibilidade da criação desse espaço enquanto disciplinador das famílias operárias, tendo em vista que seus filhos estariam sendo atendidos e assim já educados para um sistema com regras, ao qual eles deveriam adequar-se. Um segundo posicionamento assumido por Faria vê nos PIs uma proposta pioneira de educação da infância, que respeita o seu direito à brincadeira, à criação, à expressão, enfim à produção de uma cultura infantil.

Dentre as características dos PIs, as mais relevantes para a atual discussão sobre a educação infantil são destacadas pela autora: a pesquisa feita sobre as crianças e suas famílias, buscando conhecê-las quanto à sua nacionalidade, cultura, etc.; o enfoque dado à linguagem do desenho, tido como uma importante forma de expressão, sendo que às instrutoras era recomendado que não interferissem na criação das crianças no momento em que desenhavam; a preocupação com a observação e o registro das instrutoras sobre as crianças; o brincar dos adultos com as crianças e o planejamento do espaço, que priorizava o contato com a natureza em ambientes abertos, cercados de plantas, nos quais havia um convívio intenso entre as crianças durante as brincadeiras.

Quanto ao caráter médico-higienista presente nos PIs, para a pesquisadora ele se insere no momento histórico, pois os cuidados com a saúde e a higiene não se faziam presentes apenas por constituírem uma assistência prestada pelo Estado, mas sobretudo por constituírem uma dimensão da infância, o que nesse momento aparecia como uma necessidade crucial.

Com esse importante trabalho de recuperação de um projeto de políticas para a educação da infância e de concepção de educação pré-escolar e de reflexão sobre ele, Faria nos apresenta ações imprescindíveis ao trabalho na educação infantil. Suas reflexões nos apontam a necessidade de conhecermos "o outro", neste caso a criança, com o qual nos relacionamos quotidianamente, através de uma atuação, já presente nos parques infantis, de educadora-pesquisadora, através da qual o papel do adulto é também o de "ouvir" da criança coisas ao seu respeito, de interpretar na sua liberdade criadora o que é ser criança.

Para encerrar a apresentação do trabalho de Faria, transcrevo um trecho de seu livro no qual ela defende as contribuições do PI, e que revela o valor de sua pesquisa, bem como o seu envolvimento com o tema enquanto pesquisadora:

O que aparentemente poderá parecer apenas defesa apaixonada - e que de fato também é - do caráter cultural-educativo do PI e das idéias do próprio MA, poderá ser interpretado também como uma tentativa de entender o PI como alternativa governamental à assistência pura e simples, à caridade e filantropia, como uma proposta mais antropológica do que apenas escolar e pedagógica³⁰.

A outra pesquisa que contribui para a reflexão sobre as culturas infantis é a dissertação intitulada *Educação e Cultura Infantil Em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI³¹ de Campinas/ SP*, que foi produzida a partir de uma investigação realizada em uma instituição municipal da cidade de Campinas/SP pela pesquisadora Patrícia Dias Prado na UNICAMP. Prado buscou nessa investigação compreender os encontros e desencontros do mundo da infância no âmbito da educação e da cultura através da análise das brincadeiras, tentando explicitar as diferentes concepções do brincar dentro da faixa etária de 0 a 3 anos.

Ao “mergulhar” nesse estudo, a autora deparou-se com a pouca e recente produção acerca da Educação Infantil, principalmente daquela voltada para a criança pequeninha (0 a 3 anos)³², o que, para ela, evidencia que pouco se sabe sobre as manifestações culturais dessa criança. Na procura pelo entendimento de como meninas e meninos vivem suas infâncias e usufruem o espaço das instituições voltadas para sua educação e cuidado, deparou-se com várias discussões no campo das ciências sociais, especificamente na Antropologia, com um olhar de infância, compreendendo-a como “um sistema de regras e, enquanto fatos sociais e históricos que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui”³³.

³⁰ FARIA, 1999, p. 76.

³¹ CEMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, em período integral e EMEIS- Escolas Municipais de Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, na sua maioria em período parcial.

³² Esta produção foi levantada e analisada por Strenzel (2000).

³³ PRADO, 1997, p.15.

De acordo com esse olhar antropológico, as brincadeiras são manifestações diferenciadas inseridas em diferentes culturas com significados atribuídos para aquela sociedade. As manifestações culturais que se dão na sociabilidade, na brincadeira e no convívio com as diferenças constituem a cultura infantil (que se constrói no convívio coletivo). Mas como as instituições lidam com essas manifestações, que possibilidades disponibilizam para a construção da cultura infantil? Diante desse questionamento, Prado utiliza como metodologia de investigação:

(...) a observação³⁴ no cotidiano de creche, da chegada à saída das crianças, procurando conhecer o seu dia-a-dia, identificar as atividades desenvolvidas por elas, e as suas brincadeiras, em especial. Para isso, numa condução metodológica definida sob os parâmetros da Antropologia e através do estudo de tipo etnográfico, busquei compreender estes e outros fenômenos educativos a partir da cultura em que a creche passa a ser concebida, portanto, como espaço de cultura e educação infantil³⁵.

Utilizou também a filmagem ao final das observações, com o intuito de captar elementos não detectáveis na observação, como mais um instrumento de reflexão para a pesquisadora.

Um ponto inicial de análise foi o espaço da instituição, que, embora pensado para as crianças (como organização de brinquedos, disponibilidade de materiais, acesso a ambientes), em muitos casos acaba por “podar” as possibilidades de manifestações e expressões culturais delas, dando elementos que nos levam a perceber a concepção de infância e educação infantil que os adultos que organizam esses ambientes possuem, como bem cita Prado:

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que a organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças³⁶.

³⁴ Observação do tipo participante, nos diversos espaços e situações.

³⁵ *Ibidem*, p.28.

³⁶ GALADINI, 1996, p. 6 apud PRADO, 1997, p. 49.

Além de o espaço não dar possibilidades à criança, o adulto, que muitas vezes coloca-se como mediador (algumas vezes de forma autoritária), não consegue compreender as diferentes expressões infantis, principalmente as das crianças bem pequenininhas, que se expressam mais por gestos, olhares, choros, toques. Temos, como argumenta Prado, que nos alfabetizar nas múltiplas linguagens infantis, a fim de conhecer mais seu universo, desejos e sensações.

Ao observar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no espaço da instituição, a pesquisadora atenta para o fato de serem os adultos os que normalmente dirigem as brincadeiras. Dessa forma, é o adulto que dá a esse momento de criação, de ressignificação, de troca, sua visão adultocêntrica, buscando sempre adaptar a criança ao que é decidido por ele e não ao que é da vontade dela.

Brincando entre os adultos ou com eles as crianças não só assimilavam ou recriavam a experiência sócio-cultural dos adultos: elas imitavam, reproduziam, construíam, criavam sua própria experiência de cultura, tanto mais, quando brincavam entre elas, seja no espaço atendido e controlado da creche, seja naqueles espaços em que elas escapavam ao controle do adulto e burlavam as regras estabelecidas, como que se aproveitando de qualquer instante em que se encontravam sozinhas, para brincarem mais livremente, juntas ou isoladamente em silêncio ou não (...) ³⁷.

Essa necessidade de “liberdade” para as crianças não pressupõe que o adulto negue a especificidade de seu papel enquanto responsável pelo grupo (dentre outros), mas que lance mão de sua “infância brincalhona”, que deixe as crianças se envolverem e se envolva também na brincadeira de maneira prazerosa, significativa, com um fim em si mesma, na qual seja possível a apropriação e a construção de diferentes formas de brincar ³⁸, muito importantes para a criança: “(...) as crianças vivem nas brincadeiras uma experiência rara na vida dos seres humanos, porque aquilo que não podem fazer, podem inventar (...) E nenhum adulto

³⁷ PRADO, 1997, p. 78.

³⁸ Apontadas pela pesquisadora na análise e descrição de momentos de brincadeira com contos de fada e músicas.

poderá prever ou medir a quantidade de conhecimentos de uma criança que joga e esta será sempre superior àquela que podemos imaginar”³⁹.

Ao analisar a importância das músicas no cotidiano infantil enquanto uma “gostosa” forma de manifestação cultural, Prado coloca que muitas vezes o adulto desconsidera o fato de a criança ser produtora de cultura e transporta para o espaço da instituição criações de uma sociedade preocupada com o econômico, que suprime o direito à criação, ao lúdico, oferecendo uma cultura de adulto para a criança.

E sendo a criação cultural essencialmente humana, Prado retoma uma das questões iniciais: Crianças pequenininhas também criam cultura? Através de seu estudo, conclui que dentro das condições dadas, da história e dos vínculos que estabelecem, sim, elas a criam, pois a criança faz parte de uma cultura e sua produção cultural parte daquela já concebida, ressignificando-a e expressando-a para além das leituras do adulto. O adulto, por sua vez, deve lançar mão da dimensão brincalhona, participando, na relação com a criança, da construção de um espaço de livre criação e expressão.

Para que tal movimento de ressignificação do espaço da Educação Infantil caminhe em direção à Pedagogia da Educação Infantil, temos que refinar o nosso olhar, nossos ouvidos, nossas sensações e modos de interpretar as expressões da infância, e buscar ir além da Psicologia (não negando sua contribuição, mas percebendo que há muito mais que cognição e aprendizagem), partindo talvez, como sugere Prado, do diferente para apresentá-lo a uma Antropologia da criança. Nesse sentido, a citação utilizada pela autora nos desafia: “No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, nos aventuramos a reimaginar, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de reencontrar a própria vida”⁴⁰.

Nessa mesma perspectiva de valorização da infância enquanto produtora de cultura, apresenta-se a pesquisadora Alessandra Mara Rotta de Oliveira, com a sua

³⁹TONUCCI,1996, p. 22 apud PRADO, 1997, p. 109.

⁴⁰FANTINI,1996, p.3 apud PRADO, 1997, p. 125.

pesquisa *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche* (2001), na qual apresenta saberes infantis revelados pelas próprias crianças, que demonstram o quanto é rico possibilitar a participação aos pequenos, principalmente para que nós, adultos, possamos compreendê-los melhor e, conseqüentemente, oferecer-lhes uma educação, em creches e pré-escolas, condizente com as suas necessidades e vontades.

Sua pesquisa buscou:

(...) fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis (que extrapolam o brincar) sobre as diferentes dimensões do educar e cuidar que envolvem a infância nas instituições de educação infantil⁴¹.

É seu objetivo desvelar a infância na creche segundo o olhar das crianças, ou seja, conhecer como se constitui a infância nas instituições de educação infantil segundo a opinião das crianças.

Para ouvi-las e conhecê-las, Oliveira recorreu a diversos procedimentos metodológicos, alegando que: "A utilização de múltiplos procedimentos de pesquisa pode auxiliar os adultos - ainda em processo de alfabetização - na leitura dos cem modos de ser das crianças"⁴².

Dentre os procedimentos utilizados estão a observação participante, o registro escrito mediante o diário de bordo, o registro fotográfico, a filmagem, a análise dos desenhos infantis e entrevistas (conversas) com as crianças.

A autora nos presenteia com falas e desenhos de crianças entre 4 e 6 anos de idade de uma creche pública municipal de Florianópolis que são reflexões sobre as suas vivências na creche: "a creche que queriam ter, o que mais gostam na creche e o que menos gostam". Além de um primoroso trabalho gráfico, Oliveira contribui com a discussão sobre a criança enquanto objeto de estudos, ressaltando

⁴¹ OLIVEIRA, 2001, p. 3.

⁴² Ibidem, p. 36.

a sua preocupação em buscar formas que apresentem as infâncias respeitando a sua alteridade, ou seja, a criança como Outro, como diferente, mas nem por isso inferior. É um trabalho que vem contribuir para o recente campo de investigações sobre a infância na educação.

Quanto aos saberes das crianças, tem-se uma multiplicidade de opiniões, de sugestões que contribuem com orientações para uma Pedagogia da Educação Infantil. Oliveira aponta como principais questões expressadas pelas crianças como constituidoras do seu cotidiano nas instituições de educação infantil: a contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno” no mesmo espaço, a presença do binômio “atenção-controle”, bem como a importância do momento de brincadeira no parque.

Os desenhos e falas apresentados por Oliveira indicam que há muito a se aprender com as crianças, e tal conclusão evidencia-se em seu último parágrafo: “(...) espero que “possamos”, a cada novo dia, ter um novo encontro com as crianças e suas infâncias, de forma a aprender, com sua maneira de “inventar moda”, um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo”⁴³.

Para além das contribuições de Oliveira (1988), Faria (1996), Prado (1998) e Oliveira (2001), há trabalhos que abordam transversalmente o tema ou que tratam de outros temas que têm também importantes indicações, como *Creche Lugar de Criança Lugar de Infância: um estudo das práticas educativas em um CEMEI de Campinas*, de Joseane Maria Parice Bufalo (1997); *A Rotina no dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido*, de Rosa Batista (1998) e *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil*, tese de Maria Carmem Silveira Barbosa (2000), dois trabalhos de mestrado e um de doutorado, respectivamente, específicos da educação infantil. Já referentes à infância, mas a crianças em idade escolar, temos o estudo de mestrado de Renata Sieiro Fernandes (1998), *Entre Nós o Sol: um estudo sobre relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-*

⁴³ Ibidem, p. 153.

SP e o de doutorado de Jucirema Quinteiro (2000), *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*.

Essas são as pesquisas da área das quais temos conhecimento. Talvez existam outras já concluídas ou em andamento, no entanto temos tido poucos espaços legitimados para socialização de nossos estudos, sendo que o GT da ANPED, *Educação da criança de 0 a 6 anos*, tem-se constituído como o principal espaço de exposição e debate de nossa produção, o que nos move a ampliar as trocas entre as universidades, entre os núcleos de estudos e pesquisas, para crescermos na qualidade do debate de nossas pesquisas.

1.3-As culturas infantis sob o enfoque de dois estudos das ciências sociais

As infâncias possuem os seus saberes. Saberes que são de interesse da Pedagogia, da Antropologia, da Sociologia, da História e da Psicologia, só para citar as áreas que estão vinculadas de forma mais direta ao debate da sua condição e vivência social. Essas áreas, que estudam a infância sob diferentes prismas, precisam se articular, conversar entre si, para que as crianças que essas infâncias contemplam sejam entendidas na sua totalidade e não de forma fragmentada.

Tendo como preocupação conhecer as culturas da infância, esta pesquisa utilizou conhecimentos já produzidos por outras áreas que trazem valiosas contribuições para o estudo que ora se desenvolve. Nesses estudos, um da Antropologia e outro da Sociologia, as crianças e as suas culturas são apresentadas em contextos diferentes das instituições de educação infantil, uma demanda que se faz necessária aos nossos conhecimentos, a criança em outros ambientes de vida, espaços que compõem os seus jeitos de ser.

Uma primeira contribuição para pensarmos em estudos interdisciplinares é o texto de Florestan Fernandes, *As Trocinhas de Bom Retiro* (1961), produzido numa pesquisa para uma disciplina do curso de sociologia que freqüentava à época

(1944). Fernandes estudou grupos infantis de "imatuross" (chamados assim por ele) que se formavam nas ruas com o objetivo de recreação. Esses grupos eram conhecidos como "trocinhas" e Bom Retiro refere-se ao bairro escolhido pelo pesquisador para observar os grupos.

O olhar do autor, voltado para as crianças, buscava perceber as suas culturas por meio das brincadeiras tradicionais que ocorriam naquele espaço, a rua, e naqueles agrupamentos de meninos e meninas. Embora preocupado com as manifestações folclóricas, Fernandes demonstra grande interesse em considerar o que é próprio das criações infantis, levando em conta as relações de gênero, classe social, raça, nacionalidade e idade:

Pode-se afirmar, pois, que de um modo geral as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta, quer com relação à nacionalidade, à classe social e a admissão de novos membros, ressaltando-se também uma diferenciação das "trocinhas" à base do sexo⁴⁴.

Dessa forma, seu estudo já apontava desde aquele período (1944) algumas considerações importantes em relação às pesquisas sobre as crianças, sobre a infância. Uma delas, segundo Fernandes, é não perguntar para as crianças e sim observá-las, buscar perceber seus saberes sem indagar sobre eles. O estudo exige uma permanência no campo, uma proximidade intensa com o tema. Fernandes levanta essa questão criticando os estudos de gabinete, muito desenvolvidos naquele período por estudiosos. Talvez esse seja o fator que traz tanto mérito à sua pesquisa, uma comprometida reflexão teórica aliada a ampla análise das situações vivenciadas pelos grupos infantis.

Sobre as culturas infantis, ele as considera provenientes da cultura do adulto, mas diz que possuem elementos quase que exclusivos dos "imatuross" e que são caracterizados pela sua natureza lúdica. Há um trecho que demarca sua visão:

Mas há outros elementos na cultura do grupo infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imatuross também elaboram parte dos elementos do seu patrimônio cultural. Alguns

⁴⁴ FERNANDES, 1961, p. 167.

desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da "gente grande". Essas criações, todavia, se institucionalizam, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como aconteceu com os elementos aceitos da cultura do adulto⁴⁵.

Por outro lado, para o autor, a vivência nos grupos infantis prepara as crianças para as próximas idades de sua vida, "os grupos infantis são verdadeiros grupos de iniciação à cultura vigente e se apresentam como uma real *antecipação* à vida do adulto"⁴⁶ (grifo meu).

Essa conclusão, que destoa de suas considerações ao longo do texto, não compromete suas reflexões, que são, sem dúvida, relevantes para a frente de pesquisa que se abre na educação sobre as culturas infantis. Ângela Pereira (1997), pesquisadora da antropologia, também vê seu estudo dessa forma; ela concorda que, embora o autor faça considerações sobre o universo infantil, considerações que são questionáveis, sua pesquisa é a primeira grande contribuição aos estudos sobre criança.

Aliás, a autora acima citada faz uma análise minuciosa de toda a produção antropológica que tem como objeto de estudo a criança. A princípio pensou em ater-se apenas aos estudos que se centrassem na criança. No entanto, ao perceber que eles praticamente não existiam, ampliou sua análise, que abrangeu todos os trabalhos que continham a criança ou a infância enquanto categorias das pesquisas, tendo em vista que, ao desenvolver sua pesquisa entre as crianças do povo Xavante, tinha como principal objetivo suprir a lacuna, existente na antropologia, de estudos que tivessem como foco a criança.

Em vasto levantamento, denominado pela autora como "Os caminhos da criança na Antropologia", que contribui de forma significativa com os estudos da Educação, Pereira analisa pesquisas evolucionistas, passando pela vertente culturalista, com Margareth Mead, que, segundo a pesquisadora, foi quem mais tratou de crianças em suas pesquisas, ainda que tomando-as enquanto categoria precedente à adolescência, seu principal foco de estudo. O estudo se encerra com

⁴⁵ Ibidem, p. 172.

⁴⁶ Ibidem, p.187.

os teóricos atuais, entre os quais há alguns estudiosos que apenas citam em suas pesquisas as crianças, mas sempre dando indicativos da importância e da necessidade de tomá-las como objeto de pesquisas.

São claros os exemplos. M Goodman, em 1959, alerta para a importância de privilegiar as crianças nas pesquisas antropológicas, pois, para ela, “a avaliação que fazem de sua cultura e de seu povo é direta e sem filtros de interpretação. As crianças seriam também as mais indicadas para dar as melhores informações a respeito da infância”⁴⁷. Já Hardman traz a idéia de infância como um mundo autônomo, dando indicativos da existência de uma cultura infantil.

Ainda contemporâneo aos acima citados, mas com um caráter diferenciado, por se tratar de uma pesquisa sobre as crianças e as brincadeiras vivenciadas por elas, é o texto de Florestan Fernandes, *As Trocinhas do Bom Retiro* (1946), há pouco citado.

Estudos mais recentes, da década de 80 para cá, ao abordarem a infância, o fazem mais pelo viés da exclusão: tratam, por exemplo, da criança pobre ou da criança sem uma educação que respeite a diversidade cultural, no caso das crianças indígenas.

Aliás, nas pesquisas sobre os povos indígenas, as crianças são ainda menos privilegiadas, pois, quando são mencionadas, normalmente aparecem em estudos sobre a noção de pessoa, sobre o conceito de homem, e nesse sentido são estudadas como uma “fase preparatória”, como um vir-a-ser. E é justamente com o objetivo de superar essa visão que Pereira buscou desenvolver sua pesquisa, não só apresentando a criança como o tema central, mas também deixando que ela expresse aquilo que sente, aquilo que é, sem ter que partir do adulto, que, segundo a autora, interpreta o “ser criança” a partir da sua maneira “adultocêntrica”⁴⁸ de olhar.

⁴⁷ PEREIRA, 1997, p.19.

⁴⁸ Em sua pesquisa sobre gênero na educação infantil, Gobbi indica que "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores,

O caminho percorrido nas pesquisas educacionais, um pouco mais enfaticamente nos últimos anos, o que também ocorre na Antropologia, tem apontado a criança e suas culturas como um campo não só interessante, mas também necessário para pesquisa. No entanto, Pereira faz um alerta em relação à indução de repostas, ao fato de procurarmos confirmações de nossas “pré-concepções” nos dados coletados quando vamos a campo pesquisar, o que é também uma preocupação presente nas pesquisas em educação:

Àqueles que desde já estão se definindo por um trabalho focalizado no universo infantil, sugiro paciência e uma tolerância inusitada para o inesperado. Não perguntem tanto e observem mais. As crianças sabem coisas que nunca nos passariam pela cabeça. Direccionando as perguntas para o que queremos saber, limita-nos no aprendizado de um conhecimento que a elas pertence, pois o construíram com suas próprias descobertas⁴⁹.

Essa colocação de Pereira aponta para uma questão que temos discutido e buscado compreender sempre mais: a criança como objeto de pesquisa. E, nesse caso, acredito que exista uma outra preocupação, a leitura e a utilização que fazemos das informações que coletamos no convívio com elas: conseguimos interpretar o que as crianças têm a nos dizer?

Ainda que não estejamos totalmente “alfabetizadas” nas expressões das crianças, temos conseguido algo, e nosso esforço é no sentido de ampliar essa conquista - observá-las voltando nosso olhar para as suas manifestações, buscando apreender o que estão nos dizendo com seu próprio jeito de ser. E com esse propósito Pedagogia e Antropologia afinam seus discursos, compartilham concepções e vislumbram uma metodologia que privilegie os conhecimentos próprios da infância. A troca entre essas disciplinas só tem a acrescentar na construção do que temos chamado, na Educação, de Pedagogia da Educação Infantil e, na Antropologia, de Antropologia da Infância, fortalecendo ainda mais o caráter multidisciplinar que temos discutido como necessário aos estudos sobre as crianças.

criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro" (GOBBI, 1997, p. 26).

⁴⁹ PEREIRA, 1997, p.200.

OS CAMINHOS DA PESQUISA



Foto: Brincadeiras nos berços

"As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças".

(Loris Malaguzzi)

2.1- As culturas infantis enquanto objeto de pesquisa

A partir de minha formação no curso de Pedagogia e da vivência do estágio em Educação Infantil, algumas questões se compuseram: "A infância é uma categoria histórico-cultural – devemos considerar a cultura das crianças, das famílias e das profissionais no trabalho educativo da creche. Em que contexto sociocultural está inserida a instituição de educação infantil na qual iremos atuar? O que envolve o educar e o cuidar na Educação Infantil?" E foram esses questionamentos e afirmações, presentes na minha formação inicial e aliados ao que a área vinha produzindo, que apontaram para a necessidade de desenvolver esta investigação. Eles são provenientes do caráter questionador dessa formação que nos remetia a todo momento a sujeitos e instituições reais, mas que, ao mesmo tempo, nos indicava como ainda tínhamos muito a conhecer sobre eles.

Ao irmos para as instituições em nossas práticas de ensino⁵⁰, tais indicações se confirmaram – o contato com a realidade e a constatação da necessidade de conhecê-la mais profundamente. Uma instituição, muitas crianças, várias famílias e diferentes posturas profissionais. Como lidar com essa diversidade de elementos? Nesse momento foi fundamental olhar para as crianças, conhecê-las, interagir com elas. Era ali que tínhamos o ponto inicial, era a partir das crianças que todos os outros elementos se articulavam, era em relação ao educar e cuidar das crianças que as outras relações se constituíam.

A percepção da necessidade de voltar o olhar para as crianças articulava-se a discussões que estavam se dando na área, especificamente na UFSC, a partir de pesquisa sobre a rotina na creche desenvolvida por Rosa Batista e de publicações italianas⁵¹ que estavam nesse período sendo publicadas no Brasil – que tinham

⁵⁰ Os estágios referentes à prática de ensino em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFSC ocorrem nos dois últimos semestres do curso, os Estágios supervisionados I e II, respectivamente. Num primeiro momento fazia-se contato com a instituição/campo de estágio e observações, e a partir desse contato era elaborado um projeto de atuação, que se realizava no segundo momento. Ao final, a experiência era analisada e registrada em um relatório ou artigo, dependendo do encaminhamento da supervisora.

⁵¹ Dentre estas estão: BONDIOLOI; MANTOVANI, 1998; EDMARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999.

como pressuposto partir dos indicativos das crianças para propor um ambiente educativo condizente com os seus desejos, necessidades e capacidades.

Nesse movimento de observação das crianças, de registro das suas ações/reações, ensaiamos algumas reflexões que nos apontavam uma série de questionamentos em relação à infância vivida em creches e pré-escolas: "Como proporcionar a vivência das diferenças num ambiente coletivo como a creche? Por que as crianças gostam de brincar em lugares privados, com pouca interferência dos adultos? Por que elas gostam tanto da companhia umas das outras? O que elas criam quando estão brincando juntas? O que significa ser um sujeito sociocultural no espaço da creche?"

Concomitante a essa vivência do estágio e das reflexões/questionamentos decorrentes dela, eu participava de outro espaço de discussão – o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos⁵² (NEE 0 a 6) – que me possibilitava conhecer as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas e a demanda de temas a serem investigados na área. Dentre eles estava a busca do conhecimento acerca das produções infantis, de seus modos de expressão, do brincar na infância, conhecimentos esses que se aliavam à tentativa de legitimar as criações infantis.

Articulando as reflexões decorrentes da minha formação no curso de Pedagogia às pesquisas que estavam sendo discutidas no NEE 0 a 6, defini então o tema de minha investigação de mestrado: as criações infantis no espaço da creche ou, mais especificamente, as culturas infantis no interior da creche.

Esse tema, recente nas discussões, apresentava-se como uma questão recorrente, no entanto difícil de ser abordada. Então algumas primeiras questões foram se delineando: em que contexto observar essas culturas? A partir de que situações discuti-las?

⁵² O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos constitui-se como um espaço de produção e discussão de estudos e pesquisas em Educação Infantil; congrega profissionais da área, alunos de graduação e pós-graduação e interessados pela temática. Mais informações consultar: www.ced.ufsc.br/nee0a6/

As questões foram sendo definidas a partir de uma primeira aproximação com o que a realidade poderia oferecer, partindo de um estudo exploratório. Diante de tais questionamentos e buscando trocar informações com outras pesquisadoras⁵³, decidi analisar algumas imagens já produzidas pela pesquisadora Rosa Batista (1998), em seu estudo de mestrado, sobre a rotina na creche.

2.2- Estudo exploratório: treinando o olhar

O estudo exploratório tinha por objetivo suscitar questões que me indicassem possibilidades para conhecer as culturas infantis nos diversos momentos vivenciados na educação infantil. Diante dessa perspectiva, assisti a três horas de imagens fílmicas da rotina das crianças em uma creche, apenas uma amostragem, tendo em vista que a pesquisadora filmou no total 32 horas. Em seu registro Batista visava abarcar tanto as ações/reações das crianças, chamadas pela pesquisadora de o "vivido", quanto as proposições das profissionais, o "proposto", dando conta então de toda a dinâmica das relações travadas no interior da instituição.

Tendo toda essa riqueza de elementos ao meu alcance, os primeiros contatos com as imagens serviram como uma aproximação ao que a realidade poderia me oferecer. Eram tantas ações, tantas cenas, tanta coisa para observar que, num primeiro momento, tinha-se a impressão de que não era possível fazer um "recorte" e focar o olhar em determinadas situações.

No entanto, iniciei o estudo exploratório com uma categorização *a priori*, pois meu objetivo era conhecer as ações/reações das crianças no espaço da creche. Assim, o recorte sobre as crianças já delimitava em que sujeitos se centrava essa aproximação à realidade.

Chamei esse estudo exploratório de aproximação à realidade por acreditar que foi através dele que consegui perceber os elementos que são relevantes na

⁵³ Agradeço a atenção e os saberes compartilhados com a mestra e amiga Rosa Batista.

análise da vivência das crianças em instituições de educação infantil, bem como a dinâmica que constitui as relações educativas.

Nesse processo de conhecimento do universo da pesquisa, um roteiro foi previamente pensado para auxiliar as análises:

1. Assistir aos vídeos atendo-se às linguagens, espaços e tempos utilizados pelos atores sociais observados;
2. Transcrever todas as cenas buscando ser fiel às falas, aos gestos, às expressões em geral das crianças. Utilizar sempre duas páginas, lado a lado, uma para as transcrições e outra para as impressões pessoais e algumas primeiras análises;
3. Agrupar as cenas que se repetem e as que ocorrem esporadicamente.

Embora sucinto, esse roteiro foi fundamental para um treino do olhar, pois observava as situações registradas tendo como *norte* questões que depois se fariam presentes nas análises das imagens produzidas mediante as minhas observações na creche. Também era significativa a postura da investigadora que produzira as fitas utilizadas por mim nessa primeira etapa da pesquisa, pois ela registrara as vivências buscando não interferir nas situações, tratando seus sujeitos com respeito, mas com certo distanciamento.

Além destes indicativos, foi mediante esse estudo exploratório que demarquei as situações a serem observadas, pois buscando focar minha atenção nas crianças, no que faziam, em como se expressavam, nas suas ações criativas, deparei-me com diversas cenas que me possibilitavam perceber um vasto universo infantil de criação e expressão; no entanto, as que mais me chamaram a atenção referiam-se à educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.

As especificidades dos momentos nos quais predominam os cuidados com o corpo pareciam estar desvinculadas do contexto pedagógico da creche e esse fato remetia a uma questão presente na educação dos pequenos: a caracterização das situações de cuidado como práticas não valorizadas. Os profissionais lidam com o

desprestígio do trabalho com crianças pequenas, normalmente pela idéia de que não exige conhecimentos acadêmicos, principalmente quando se refere a crianças menores de 3 anos, período no qual são constantes as situações de educação e cuidados com o sono, com a higiene e com a alimentação, e evidencia que, “quanto menor a criança, menor o ‘status’ de seu educador”⁵⁴.

Essa consideração fez com que eu optasse pelo berçário como grupo a ser observado, pois ele disponibilizaria mais elementos referentes às situações de cuidado para reflexão.

Outra razão para a pesquisa com “os pequenos”⁵⁵ refere-se às linguagens utilizadas pelas crianças nessa idade, pois nos desafiam a compreendê-las e considerá-las como importantes canais de comunicação e, o mais importante, de compreensão da própria criança.

Ao terminar o estudo exploratório tive clareza da necessidade de pesquisar as culturas infantis, as ações criativas das crianças em momentos de educação e cuidados de sono, higiene e alimentação. Centrando meu olhar nas crianças, passei para um segundo momento, o de construção de um percurso metodológico que me possibilitasse um maior contato com as crianças, com as suas culturas.

Oliveira (2001) pondera que, se há *cem* modos de ser criança, deve haver diversas formas de conhecê-la. Considerando que *ser* criança implica ações que são próprias de seus saberes, o conhecimento destes exige, então, como no caso de Oliveira, olhares múltiplos, que possibilitem ao adulto que a observa a contemplação de suas diversas formas de manifestação. No caso da pesquisa em foco, os olhares constituíram-se de observações participantes⁵⁶, com registro escrito e em vídeo, fotografias e entrevistas.

⁵⁴ CAMPOS, 1994, p. 33.

⁵⁵ O termo pequenos é utilizado por esta pesquisa estar voltada para as crianças entre 0 e 3 anos, caracterizando assim as crianças menores da faixa etária atendida na educação infantil - 0 a 6 anos.

⁵⁶ O roteiro das observações encontra-se no Anexo A.

2.3- A observação participante no contexto da creche

Malinowski define esta metodologia afirmando que ela dá chances ao pesquisador de conhecer realmente seu objeto de pesquisa, levando em conta a complexibilidade da natureza humana (Malinowski, 1984). E é com o intuito de conhecer as crianças e, se não for possível, pelo menos de me aproximar ao máximo dos “seus jeitos de ser”, que utilizei a observação participante como um recurso metodológico.

No decorrer das observações, mediante o exercício de observar, registrar e ler, eu percebia a necessidade de detalhar as situações, de apresentar as expressões das crianças, quem elas eram, seus nomes, seus pares e de registrar todas as situações nas quais elas estavam envolvidas, pois todos os momentos do cotidiano, não só especificamente os que irei analisar, apresentavam um pouco mais de cada criança. Esta necessidade de descrever todos os acontecimentos corrobora o proposto por Geertz (1989), uma interpretação densa⁵⁷, noção que toma emprestada de Gilbert Ryle, para demarcar a importância do registro quando se pretende interpretar o fluxo de acontecimentos e relações.

As observações possibilitaram que eu percebesse que o que se vê é diferente do que se observa com método e sistematicidade⁵⁸. Na creche, espaço de múltiplas relações, um olhar mais apurado desvendou saberes imprevisíveis, ao mesmo tempo em que fez com que abandonasse hipóteses iniciais.

As anotações em diário se constituíram inicialmente como única forma de registro e contemplaram as observações que ocorreram no ano de 2000, do mês de outubro a dezembro, uma vez por semana. No ano seguinte foram realizadas observações de março a julho, quatro vezes por semana, tanto em períodos parciais, matutino ou vespertino, como em período integral, das 7h às 19h, com registros em diário, em vídeo e registros fotográficos.

⁵⁷ Para compreender a abrangência da noção de descrição densa é interessante a passagem do livro de Geertz, na qual ele apresenta duas historietas, chamadas assim pelo autor, que exemplificam de forma clara a complexidade dos fatos observados que ao serem interpretados podem ficar na superficialidade (Geertz, 1989: 16).

⁵⁸ Como já apontou Silva (2000) em sua pesquisa.

Minha permanência na instituição possibilitou que, ao observar e participar de algumas situações com as crianças, estabelecêssemos vínculos de amizade e intimidade que permitiram que elas partilhassem comigo várias informações.

A aproximação às crianças também foi facilitada pelo estudo exploratório, pois percebi, ao observar os vídeos, que as crianças gostam de partilhar suas dúvidas, seus sentimentos, suas criações com as pessoas que as cercam. Batista era constantemente abordada pelas crianças, que compartilhavam com ela desejos, sentimentos, opiniões e lhe pediam auxílio em algumas situações.

Assim como essa pesquisadora, busquei atendê-las sempre que possível, pois priorizava o registro de situações sem minha interferência. Essa postura constante fez com que as próprias crianças percebessem que a minha posição era muito mais de escuta do que de interferência. No entanto, principalmente no início do desenvolvimento da pesquisa na creche, minha presença causava curiosidade e as crianças demonstravam isso através de aproximações, que por vezes eram só corporais, como indica Oliveira (1988) em sua investigação:

(...) nos primeiros seis meses de coleta as crianças vinham até mim para dar-me algo, mostrar-me algo ou mesmo encostar a cabeça no meu colo, ou dando mostras de querer algum contato físico comigo. Eu atendia, procurando ao mesmo tempo continuar o registro, focalizando, como foi proposto, local onde estava o maior número de crianças, e focalizando a criança perto de mim por alguns segundos, de modo a registrar o que se passava com ela. Infelizmente não havia uma segunda câmera que registrasse minha interação com a criança. Tal interação aparece nas cenas através de minha voz⁵⁹.

Vivenciei as mesmas situações com as crianças e percebia que algumas vezes a sua procura por mim dava-se mais pela possibilidade, assim vista por elas, de eu permitir-lhes fazer alguma coisa, nos casos em que sabiam que as profissionais não permitiriam. Ainda assim indicava a elas que conversassem com a professora ou a auxiliar sobre o assunto, o que não as intimidava, numa situação posterior, de se dirigirem a mim.

⁵⁹ OLIVEIRA, 1988, p. 121.

Do meu ponto de vista, a observação participante é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar. O esforço reside no fato de fazer a observação prevalecer, já que a coleta de dados é o motivo maior que nos leva ao convívio com as crianças e manter essa idéia viva durante a permanência na instituição é fundamental para não perder de vista o que se pretende.

Ao iniciar a observação na creche, em alguns momentos me envolvi em situações do cotidiano com as crianças. Muitas vezes havia apenas uma profissional para organizar o almoço de 16 crianças, e era impossível continuar registrando uma cena quando, por exemplo, a profissional pedia para que eu sentasse uma criança ou levasse o prato a outra. Diante disso, alguns registros escritos foram feitos integralmente após a visita à creche e alguns dados acabaram perdendo a riqueza dos detalhes.

Já com a filmadora, um equipamento que exige que alguém o manipule, havia um maior "cuidado" dos adultos presentes, que chamavam alguém da secretaria ou o responsável pela limpeza para os ajudar, sem que necessitassem pedir auxílio a mim, como ocorrera quando do registro escrito.

Ainda em relação aos adultos, inicialmente sentia por parte das profissionais um certo receio da minha presença. Lurdes certa vez indagou-me: "Que tanto escreves aí?" Respondi-lhe que apenas registrava, que ali estavam escritos os acontecimentos do período em que eu permanecia na creche: as falas, os gestos, os encaminhamentos, enfim, todas as relações. Elas tiveram posteriormente acesso a esses registros em diferentes situações: nas reuniões pedagógicas, mediante a leitura do texto de qualificação, nos vídeos assistidos coletivamente, mas o mais interessante foram os seus comentários ao ler o texto preliminar desta dissertação: para a diretora, as cenas "têm uma certa sutileza, porque você (referindo-se à pesquisadora) preocupa-se mais em apresentar as crianças e as pessoas só vão olhar a atuação profissional diante desta perspectiva: está sendo bom para as crianças?"

De acordo com Lurdes e Rose, embora as cenas sejam de situações que, para elas, são difíceis de atuar e que não têm sido (até então) objeto de reflexão na creche, abordá-las a partir dos indicativos das crianças e atreladas a questões referentes tanto às possibilidades oferecidas pelo ambiente, pela rotina, quanto pelos desejos e necessidades das crianças, as faz pensar em como propô-las de modo diferente. Essa fala foi corroborada pelas demais profissionais da instituição, que também reconhecem a necessidade deste processo de reflexão do fazer pedagógico.

É certo que para trocar essas impressões com as profissionais ao final de uma pesquisa é necessário que se construa um percurso metodológico que possibilite o diálogo entre os envolvidos na investigação. E não foram só os adultos, dotados de sentimentos, de impressões e de um instrumento como a fala, que expressaram suas idéias acerca da pesquisa; as crianças, nas suas mais diferentes formas de expressão, também o fizeram, movimento este perceptível nas observações participantes, principalmente durante o registro em vídeo.

2.4 - O vídeo: olhares, palavras, movimentos, encontros... quanta coisa no registro de um momento

Ao relatar no capítulo anterior as pesquisas que mais contribuíram para uma inversão do olhar do pesquisador na área da Educação Infantil, que, de um contexto amplo e em geral atendo-se mais aos adultos e às suas práticas, inclina-se agora a refletir acerca de outro protagonista, a criança, indiquei como estudo pioneiro na utilização do vídeo enquanto instrumento de registro a pesquisa de Oliveira (1988). Advinda do campo da Psicologia essa tendência metodológica está no período corrente fortalecendo-se no campo da Educação, isto porque é possível perceber nos estudos analíticos da Psicologia uma preocupação em resgatar todo o enredo das situações, as ações e reações das crianças nas suas vivências e assim deparar-se com inúmeros detalhes, que ajudam a conhecer o sujeito em questão, movimento este que vem ao encontro da proposta dos estudos na Educação.

Nessa direção alguns outros estudos contribuíram de maneira significativa para a afirmação de que o uso do vídeo tem sido um dos instrumentos que mais elementos disponibiliza aos pesquisadores que têm como objetivo conhecer o universo de relações e saberes infantis. Oliveira (1988) lançou mão do vídeo para abordar a noção de jogo de papéis na perspectiva do desenvolvimento humano e para isso elegeu o momento de brincadeiras livres, sem intervenção do adulto, para registrar as vivências de dois grupos de crianças. Corroborando com a opção dessa pesquisadora o estudo de Paula (1994) também se utiliza do vídeo. Em sua pesquisa elegeu o momento de educação e cuidado de alimentação para analisar as interações entre as crianças e destas com os adultos. Paula e Oliveira referem-se, na verdade, a microanálises, ou seja, ao registrar as situações através do vídeo fica viabilizada a transcrição de todas as cenas, sendo possível então analisá-las minimamente – uma abordagem microanalítica.

No campo da Educação, mais especificamente na Educação Infantil, há estudos que se utilizam do vídeo, como o estudo de Batista (1998), que o utiliza para registrar a rotina de uma creche pública municipal de Florianópolis, com o objetivo de conhecer o proposto e o vivido. Búfalo (1997) utiliza o registro em vídeo de vivências em um grupo de berçário para refletir acerca das práticas educativas das monitoras de uma creche pública municipal de Campinas. Outra pesquisa é a de Prado (1998), que registra as brincadeiras de crianças *pequeninhas* em um CEMEI de Campinas e opta pelo vídeo enquanto instrumento para auxiliar as suas reflexões. Esta também é a opção feita por Oliveira (2001), que, além dos desenhos das crianças, da fotografia e do diário escrito, utiliza o vídeo de forma complementar para conhecer as crianças que freqüentam a creche, o que elas gostam e o que não gostam na creche e que creche gostariam de ter.

Para as pesquisadoras o uso do vídeo mostrou-se indispensável, pois

(...) parecia que só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens: contatos corporais, choros, risos, e outras. Já que ainda estão aprendendo a falar, mas se comunicam de tantas formas. Principalmente, por serem crianças pequenas com muitos códigos que a academia, no que tange a área da educação, ainda não

conhece, ou não reconhece como uma forma de linguagem, tornaria mais difícil de analisar sem um recurso visual, no caso o vídeo⁶⁰.

Para Batista a opção pelo vídeo deve-se à possibilidade de captar a dinâmica vivida por adultos e crianças no cotidiano da creche, bem como

(...) pela possibilidade de poder resgatar através da filmagem a organização e ocupação do tempo e do espaço, situações e vivências entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos no contexto educacional pedagógico da creche sem a perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar⁶¹.

Diante das considerações feitas pelas pesquisadoras acima mencionadas em seus estudos, mais especificamente por Batista, cujas imagens produzidas em sua pesquisa foram por mim analisadas em um estudo exploratório, e considerando que o objetivo desta investigação é dar visibilidade às ações criativas infantis nos momentos de educação e cuidado de sono, higiene e alimentação, optei pela utilização do vídeo enquanto instrumento de registro.

Quanto ao uso do vídeo nesta investigação, acredito que seja interessante recuperar as (re) ações das crianças frente à câmera de vídeo, a sua constante presença nas observações ocorridas no segundo ano de contato com elas. Nas primeiras tentativas de registro em vídeo, fica claro nas imagens, o interesse das crianças em se aproximar da novidade. Assim, captar imagens era um esforço quase inválido e só começou a tornar-se possível após o registro de muitas poses e cenas que eram realizadas em função da presença da câmera.

Com isso, pode-se dizer que as imagens que captamos são fruto do contexto em que ocorrem, das relações que ali se travam, das escolhas e objetivos de quem as registra, bem como do instrumento que possibilita esse registro. Para as crianças, os primeiros contatos com a câmera foram significativos, pois puderam ver os amigos pelo foco, tocaram o aparelho e, principalmente, puderam assistir a alguns vídeos com suas imagens na televisão. Assim, foram-se familiarizando com a

⁶⁰ BUFALO, 1997, p.12.

⁶¹ BATISTA, 1998, p.20.

filmagem, o que deu a possibilidade de captar as imagens de suas vivências, de seu cotidiano, já que não se intimidavam mais com o registro quase constante da pesquisadora.

O registro em vídeo foi utilizado somente após um contato de seis meses com as crianças, considerando que a entrada simultânea da pesquisadora e de um instrumento de registro como a câmera despertaria nas crianças desconfiança e uma série de curiosidades que, talvez, implicassem um maior tempo de adaptação.

Mediante a possibilidade de ver e rever as cenas registradas pude também analisar de forma mais abrangente as linguagens utilizadas pelas crianças, pois, sendo elas bem pequenas, todas as expressões são extremamente importantes para compreender as suas criações e manifestações culturais.

Para registrar a dinâmica das relações entre as crianças, optei por utilizar a câmera manualmente e assim movimentar-me com ela na busca da melhor imagem e áudio do acontecimento, respeitando sempre a privacidade das crianças e buscando não interromper o desenrolar das situações. Portar a câmera nas mãos também possibilitou que eu percebesse que o movimento, linguagem abordada no capítulo 4, é fundamental nas expressões infantis e que acompanhar as crianças em seus inúmeros empreendimentos⁶² exige que tenhamos agilidade no registro e sensibilidade no olhar.

2.5- Emoldurando o vivido

As fotografias aparecem como um terceiro procedimento de registro, que se fez presente por emoldurar o vivido e apresentar elementos que me possibilitavam

⁶² Utilizo este termo em relação às ações infantis, às tentativas de realização de algo pelas crianças, a partir de estudo de Malinowski (1984) entre os trombrienses, tendo em vista que o autor investigou um sistema de trocas, o Kula, considerados por muitos como comercial. Na verdade trata-se, segundo o autor, de um empreendimento, algo muito mais significativo do que uma atividade econômica e com fins mais relacionais do que lucrativos. No caso das crianças investigadas, acredito que suas ações estejam também muito mais voltadas às relações, a satisfações de troca e parceria.

compreender, além das expressões das crianças, a sua relação com o espaço/tempo da instituição.

Utilizei-me não só das fotografias produzidas durante a pesquisa, mas também das que já havia na instituição. Estas registravam a chegada das crianças à creche e situações diversas do trabalho, tendo sempre como personagens os profissionais e as crianças. No discurso imagético presente nessas fotografias contrastavam-se relações de intenso envolvimento entre crianças e crianças e adultos, mas pareciam estar deslocados no espaço impessoal da creche.

A falta de identidade era percebida nas fotografias que captavam as paredes das salas, repletas de personagens da Disney World, à altura dos adultos, e a organização do espaço⁶³. Esses elementos revelaram-se como dados importantíssimos à construção de uma leitura sobre a concepção de infância e educação/cultura presente na creche.

Isoladamente, as fotografias talvez nos digam pouco, dependendo da sensibilidade do observador, mas, quando cruzadas com outras formas de registro, como a escrita e o vídeo, ampliam a compreensão e ajudam a orientar o olhar para a utilização dos demais procedimentos.

Além disso, o registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir. Assim, considero relevante o uso da fotografia por três aspectos: o conhecimento do percurso anterior à pesquisa, ou seja, a história das crianças na creche; a análise da posição ocupada pelas crianças nos espaços/tempos da creche e da relação entre as crianças nos momentos registrados e, por fim, a impressão do observado em imagens reais do vivido, pois, ainda que contenham o enfoque do olhar do pesquisador, têm como personagens as crianças que protagonizam o estudo.

⁶³ Sobre o espaço ver capítulo 3.

2.6- Um momento para contar: as entrevistas com as profissionais como contraponto nas análises

A inclusão das entrevistas com as profissionais nesta pesquisa enquanto procedimento metodológico se deu a partir da necessidade de uma compreensão mais abrangente da proposição e da vivência das situações de educação e cuidado voltadas para o corpo, considerando que os dados obtidos nas observações ainda não conseguiam responder às minhas perguntas – o que se fazia presente na subjetividade precisava ser revelado.

A princípio a intenção era utilizar as vozes das profissionais como esclarecedoras das situações observadas na creche, tanto que no texto de qualificação indiquei que as entrevistas "apenas serão utilizadas em relação aos dados observados e caso se façam necessárias, pois minhas interpretações partem da criança, as falas das profissionais entrarão em cena para elucidar alguma situação ou confrontá-la com outras"⁶⁴. No entanto, ao trazer a ações das crianças nos momentos de educação e cuidado de sono, de higiene e de alimentação, as profissionais estavam presentes, na maioria das cenas observadas e analisadas percebe-se a participação delas.

Outra razão para a análise das falas das profissionais reside no fato de as entrevistas terem se mostrado como um material extremamente rico, as falas revelaram idéias, sentimentos que não haviam sido identificados nas ações das profissionais e que apontam questões a serem pensadas em relação à atuação dessas mulheres no trabalho com as crianças pequenas e na formação que vem sendo desenvolvida junto a essas profissionais.

Mediante o levantamento prévio das questões que se faziam presentes para além do compreendido através das observações, as entrevistas⁶⁵ foram semi-estruturadas, já que o imprevisto sempre se faz presente e questões outras foram se compondo no desenrolar das conversas.

⁶⁴ COUTINHO, 2001, p. 37.

⁶⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se no anexo B.

2.7- Pesquisa - intervenção: a prática dialógica de um estudo.

Início de conversa: Escolher uma instituição para desenvolver uma pesquisa de campo normalmente parte de critérios previamente pensados, como a faixa etária, o horário de atendimento, a localização, entre outras. Esses aspectos são importantes tendo em vista o que se pretende com a pesquisa. Ao pretender conhecer o movimento das crianças para criar e manifestar cultura, esta pesquisa visou acima de tudo estabelecer critérios referentes às crianças, mas, ao mesmo tempo, considerou que poderia instituir um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, optando então por uma creche que ainda não houvesse sido campo de pesquisa. A partir da escolha da instituição para o desenvolvimento do estudo e da aceitação da mesma, várias questões surgiram, não só por parte dos profissionais da creche, mas também da SME. Apesar de variadas, as questões giravam em torno de uma dúvida central: Que retorno a pesquisa traria para a creche?

Mesmo tendo a pretensão de iniciar uma discussão com as profissionais da creche sobre as observações que iria realizar, não tinha clareza de como iríamos organizá-las e nem aonde iríamos chegar. A proposta foi então que eu participasse dos seus encontros de estudo⁶⁶ na instituição e que contribuísse com os dados coletados em minhas observações.

O caminho percorrido: Ao me engajar nas discussões do grupo, percebi que essa tarefa não era das mais fáceis: nos encontros muitos problemas surgiam e opiniões diversas se compunham. Sendo alguém que chegara ao grupo há tão pouco tempo e considerando tudo que estava envolvido no cotidiano educativo, apresentar dados coletados e problematizá-los tornava-se cada vez mais difícil.

No entanto, percebia que esse era um momento privilegiado, já que as pessoas estavam no clima da pesquisa e, sentindo-se observadas por olhares diferenciados, o que esses olhares captavam as interessava. Perguntas surgiam diariamente: Qual é mesmo a pergunta da tua pesquisa? O que tens percebido quanto ao trabalho desenvolvido na creche? Foram umas entre tantas outras

⁶⁶ Esses encontros de estudos são na verdade as paradas pedagógicas, que ocorrem uma vez por mês durante um dia e têm o seu calendário organizado pela SME.

explicitadas a partir do momento em que eu já não era uma estranha no grupo, mas sim alguém que compartilhava com elas das situações cotidianas da creche.

Em um dos encontros entre pesquisadora e diretora para discutir como estava a pesquisa, algumas idéias surgiram, como a organização de grupos de estudo semanais, que seriam compostos de acordo com a preferência das profissionais pelos temas de discussão. Dentre os temas escolhidos por elas estavam: *a brincadeira; a organização do espaço interno e externo ; saúde e higiene, nutrição; relação creche-família e planejamento, avaliação e registro*. Os grupos se encontravam semanalmente e discutiam as questões que estavam relacionadas a esses temas, buscando subsídios teóricos para a reflexão.

Nessas discussões sempre estava presente a diretora e/ou a pesquisadora e/ou uma coordenadora da SME que estava acompanhando de perto o trabalho das creches e NEIs. Nossa participação direta permitiu perceber que as questões, embora relevantes, precisavam voltar-se mais para as crianças, pois acabavam por considerar muito mais as possibilidades físicas, financeiras e pessoais do que as expectativas dos pequenos, ainda que fosse visível o esforço por parte das profissionais para fazê-lo.

As imagens entram em cena: Como considerar os indicativos das crianças se a prática do registro era algo que começava timidamente a acontecer? Como observar as crianças, suas ações e reações de forma sistemática e reflexiva? Essas perguntas trouxeram para o grupo⁶⁷ uma possibilidade: a reflexão e a discussão a partir das imagens gravadas pela pesquisadora, tendo em vista que o que faltava às profissionais era justamente observar mais as crianças e era isso que as imagens continham, as crianças.

A análise de um vídeo exige que ao observá-lo tenha-se claro o que se quer ver, dada a diversidade de situações, de elementos que são registrados. Neste caso, ao propor a reflexão mediante as imagens registradas, nossa preocupação foi

⁶⁷ O uso das imagens foi proposto pela diretora, pela coordenadora e pela pesquisadora, mediante a participação nos grupos de estudos.

lembrar-lhes que em nossas discussões precisávamos de mais elementos sobre as crianças e era com esse objetivo que iríamos assistir ao vídeo.

Mas os protagonistas não são só as crianças: o exercício de focar o olhar nas ações e reações das crianças exige dos adultos a compreensão desse *Outro* em sua singularidade. Estamos sempre encontrando mecanismos de defesa para referenciar nossas ações, para endossar nossas posturas. Esta inclinação para olhar a infância do ponto de vista adultocêntrico nos afasta cada vez um pouco mais das crianças e nos coloca sempre como foco dessa relação.

Sair de cena é difícil para o adulto, que vive em meio a regras, rotinas, horários. Perceber as ações das crianças e justificar o porquê das imposições, da permissão tão curta para a realização de algum empreendimento parece impossível. Ao observar o vídeo, as profissionais colocavam-se a todo o momento na posição da professora que ali aparecia, mas poucas vezes no lugar das crianças.

As primeiras reflexões foram, então, muito mais voltadas para as impossibilidades oferecidas pelo contexto institucional do que pelos indicativos das ações infantis. No entanto, percebíamos que esse era o caminho, pois naquele momento as profissionais também se viam como protagonistas das situações e não considerar as suas ações era um exercício de extrema complexidade.

Mas tendo em vista, como aponta Bufalo⁶⁸, que "este processo possibilita o refinamento dos dados, nas muitas vezes que se pode ver a fita", o retorno às imagens e a vigilância de algumas profissionais que não queriam perder de vista a reflexão sobre as ações infantis foram propiciando que aos poucos se fosse percebendo a importância da inversão do olhar, embora acredite que este foi apenas o início de um processo que teve como incentivo as discussões em grupo e a análise de imagens, mas que se concretizará na relação das profissionais com as crianças no cotidiano educativo.

⁶⁸ SMOLKA, 1996: s/d, apud BUFALO, 1997: 12.

Retomar o *reverso*⁶⁹ desta pesquisa me parece importante para apontar mais uma especificidade de nossa área, a pesquisa enquanto campo de construção de conhecimentos e formação. Temos tido uma demanda, talvez diferente de outros campos com mais tempo de constituição, de investigações que nos permitam elucidar, refletir sobre questões que estão diretamente ligadas à prática pedagógica, mas que ainda assim não comprometem o caráter científico de nossas investigações:

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação⁷⁰.

A argumentação de Rocha reforça o caráter científico das investigações pedagógicas diante as suas especificidades. Entretanto, é bom salientar que o fato de estas pesquisas basearem-se em uma reflexão sobre a prática não prevê uma atuação concomitante nesta, o que caracterizaria uma pesquisa-ação. Neste tipo de investigação toma-se como parte da investigação a atuação na realidade investigada, sendo este antecipadamente um de seus objetivos. Segundo Thiollent:

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante, etc.). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado⁷¹.

Concordando que sejam desenvolvidas pesquisas desse caráter na área, mas buscando diferenciá-las da proposta desta investigação, acredito que neste caso a intervenção na realidade constituiu-se mais como consequência do desenvolvimento de um estudo do que o objetivo dele. E, ainda assim, esta

⁶⁹ Reverso no sentido de avesso, de algo que se encontra por dentro, no âmago desta investigação.

⁷⁰ ROCHA, 2001, p.29.

⁷¹ THIOLENT, 1998, p.100.

intervenção caracteriza-se por uma mobilização coletiva, na qual pesquisador e pesquisados interagem nos momentos de reflexão.

Um outro dado é a continuidade desse processo: planeja-se prosseguir com os estudos e as reflexões para além dos momentos em que a presença da pesquisadora era constante. As imagens registradas estão à disposição da instituição, bem como as considerações ora apresentadas neste texto.

2.8- De onde e de quem estamos falando?

A escolha da creche investigada como *locus* da pesquisa decorreu de alguns critérios. O primeiro levou em consideração o fato de a creche ser uma instituição pública. A educação infantil é um direito da criança e das famílias e, como tal, deve ser ofertada pelo Estado. Assim, devemos investigar e refletir sobre este âmbito de atendimento público, para que seja de qualidade e oferecido para toda criança entre 0 e 6 anos que almeje uma vaga numa rede pública de educação infantil.

A localização geográfica dessa instituição, que se encontra na parte continental de Florianópolis, aparece como outro fator relevante. Enquanto Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de Crianças entre 0 e 6 anos (NEE 0 A 6), temos buscado estender a atuação para outros bairros que não somente os próximos à Universidade, o que amplia nossos conhecimentos sobre a realidade da educação infantil no município e também leva para as instituições a possibilidade de discussão sobre a educação infantil, ainda que sejam referentes ao assunto tratado no estudo.

Essa instituição ainda tinha para mim um outro facilitador, sua proximidade do bairro em que moro, fazendo então com que meu contato com a creche fosse mais freqüente.

Um outro fator determinante refere-se ao objeto de minha pesquisa: são as crianças bem pequenas, de 1 a 3 anos de idade, atendidas em uma creche pública

municipal de Florianópolis. Na LDBEN (1996), à creche é atribuída a função de atender as crianças menores, ou seja, de 0 a 3 anos de idade, faixa que contempla os sujeitos de minha investigação e por isso meu estudo requeria uma instituição creche como campo de pesquisa. Uma outra questão refere-se ao período de atendimento; a creche funciona correntemente em período integral, sendo este um outro requisito necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

2.8.1- A história da creche⁷² no Projeto Político-Pedagógico.

Segundo o projeto político-pedagógico da instituição (1999), em 7 de dezembro de 1983 foram concluídas e entregues à população habitações de baixo custo financiadas pelo governo, o que acarretou um crescimento da população do bairro, proveniente de várias regiões do estado e, conseqüentemente, do número de crianças. "Assim, fez-se necessária a construção da creche, para o atendimento das crianças em idade entre três meses e seis anos" (P.P.P.:1999).

Concomitantemente, foi fundado o centro comunitário. Mediante o engajamento das famílias e o apoio do presidente dessa instituição, encaminhou-se à prefeitura um documento evidenciando a necessidade da construção da creche. Houve então uma parceria: a prefeitura contribuiu com a verba para a construção da creche e o centro comunitário com a contratação dos funcionários, pois nesse período não estava havendo concursos públicos.

A creche foi construída em 1989 e foi inaugurada em abril do ano seguinte, atendendo a princípio 45 crianças. Sua estrutura física compunha-se de três salas, lavanderia, cozinha, três banheiros e uma área aberta. A instituição foi submetida a duas reformas, buscando tanto a melhoria das condições estruturais, quanto a ampliação das mesmas, tendo em vista que hoje ela atende 95 crianças. A sua estrutura hoje compreende 5 salas, sendo 2 com banheiros, 2 banheiros coletivos

⁷² Tendo em vista que o histórico da Educação Infantil no município de Florianópolis já foi amplamente discutido em pesquisas anteriores vou me ater neste momento no que há de dados sobre a instituição investigada no seu P. P. P. Quanto ao histórico das instituições da rede municipal de Florianópolis, é indicada a leitura de Ostetto (2000).

para os demais grupos, 1 banheiro para adultos, 1 sala para direção, 1 sala para lanche dos adultos, 1 lavanderia e 1 cozinha. Na área externa há um parque, uma horta e um pátio, utilizado para as atividades de Educação Física.

2.8.2- A creche e seus protagonistas: as crianças, as profissionais e as famílias.

Entre as famílias que habitam no bairro onde se localiza a creche ou em bairros vizinhos com praticamente as mesmas condições de vida, estão as das 16 crianças que freqüentavam os grupos do berçário e maternal I. Dessas, sete são meninos, Gabriel Maurício, Gabriel Santos, Natanael, João Vitor, Leonardo, Mychel e Fábio, e nove são meninas, Larissa, Lara, Luiza, Nycole, Thaís, Giovanna, Camila, Joyce e Ana Luiza.

A idade das crianças era de 1 ano e cinco meses e 2 anos e quatro meses no primeiro ano de pesquisa, ou seja, quando freqüentavam o berçário, e de 2 anos e um mês e 3 anos quando estavam no maternal I. Apenas no berçário duas crianças iam para a creche em período parcial, Luiza, pela manhã, e Leonardo, à tarde; no ano seguinte todas lá permaneciam em período integral.

Os critérios para conseguir a vaga dependem do lugar social que a família da criança ocupa, ou seja, seus pais ou pelo menos a mãe deve estar empregada, e a ordem de classificação é de acordo com o rendimento da família, a que menos recebe tem preferência. Assim, a criança que primeiro tem a vaga garantida é aquela filha ou filho de mãe empregada e que tem o salário mais baixo.

Esses critérios já informam um pouco a respeito do contexto de vida familiar das crianças. É claro que os dados são obtidos no final do ano, período em que se dá a matrícula para o ano seguinte, o que não garante que se mantenham no ano seguinte, nem tampouco que sejam reais, pois, segundo a diretora, algumas famílias omitem informações na intenção de conseguir uma vaga para seu filho (a).

As profissionais⁷³ que trabalhavam com o grupo são as professoras Lurdes e Karen ⁷⁴, que atuavam em período integral. Havia também as auxiliares Cátia, Silvia e Mariana, que trabalhavam em períodos parciais. Lurdes é do quadro efetivo de profissionais e trabalha com educação infantil há dez anos. Está cursando Pedagogia em um projeto desenvolvido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), denominado *curso emergencial*, que visa formar as professoras leigas da rede municipal de Florianópolis, curso que é também freqüentado por Karen, professora efetiva da rede municipal e que atua há quatro anos como professora, tendo já experiência de dois anos como auxiliar. Contratada em caráter temporário, esta é a primeira experiência de Silvia na rede municipal, no entanto é seu segundo ano de trabalho na educação infantil. É formada em magistério com adicional em educação infantil. Cátia, auxiliar do quadro efetivo, trabalha na rede municipal há oito anos, tem formação em Ciências Sociais. Mariana também é substituta, ou seja, contratada em caráter temporário e este é o seu segundo ano de trabalho na educação infantil. Ela cursa a sétima fase do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, está então ingressando na habilitação educação infantil.

A instituição investigada apresentou-se como um fértil campo de pesquisa e o grupo de crianças, com toda diversidade apresentada pelas 9 meninas e 7 meninos que o constituem, como um desafiante caminho a percorrer para conhecer um pouco mais as crianças que temos em nossas instituições.

⁷³ Nesta apresentação não estão incluídos os dados de uma auxiliar do maternal I, que deveriam ser coletados no momento da entrevista, já que esta não foi realizada com a auxiliar devido à incompatibilidade de horários da entrevistadora e da entrevistada.

⁷⁴ Os nomes das profissionais são fictícios.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO



Foto: Escovação dos dentes

Pia pia pia
Pia, pia, pia
O mocho
Que pertencia
A um coxo.
Zangou-se o coxo
Um dia,
E meteu o mocho
Na pia, pia, pia...
(Fernando Pessoa)

3.1- A ritualização na educação infantil

Tendo como eixo de abordagem as ações das crianças, o esforço nos capítulos seguintes será o de apresentar uma análise pautada nos critérios elaborados por Campos e Rosemberg (1995) e publicados pelo MEC/SEF/COEDI, que identificam as questões mais relevantes da educação infantil, ao propor uma política de educação para as crianças de 0 a 6 anos que respeite os seus direitos.

No entanto, ao eleger as ações infantis como foco de análise, não se pode desconsiderar o contexto educacional no qual se dá a vivência dessas infâncias e os profissionais que constroem, na relação com elas, as possibilidades de criação e de manifestação cultural.

Assim, como ponto inicial de análise será considerado o modo de organização dos momentos observados, os que estão mais voltados para os cuidados com o corpo. Nesses momentos foi possível perceber que havia uma repetição nos acontecimentos, ou seja, seguiam sempre uma mesma ordem de organização, com horários e espaços constantes. Essa repetição fez com que me deparasse com o (des)encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado.

Ao utilizar o prefixo “des” separado da palavra encontro demonstro não assumir a separação total entre as culturas das crianças e a dos adultos, pois, a partir de algumas observações de situações vividas na creche, constatei que havia possibilidades de vivências comuns, já que nesses momentos crianças e adultos tornavam-se cúmplices ou os adultos simplesmente possibilitavam que as crianças experimentassem de forma intensa seus empreendimentos.

Mas há cenas em que se percebe o inverso dessa situação, ou seja, nas quais há uma aplicação direta da rotina sobre os empreendimentos das crianças, por isso faz-se necessário abordar a postura dos profissionais condicionada pelas regras de funcionamento da instituição, pois existem práticas institucionais que

foram sendo ritualizadas e naturalizadas ao longo da história da educação das crianças pequenas em instituições educativas como creches.

Para compreender o processo de ritualização mediante o qual se constituíram as "normas" organizacionais das instituições de educação infantil, é preciso definir o sentido de ritual utilizado aqui: rituais são produções culturais existentes em diversas sociedades e seu significado extrapola as associações corriqueiras com vivências repetidas dos indivíduos ou ainda com costumes exóticos de civilizações antigas⁷⁵. Aliás, a conceituação de ritual não possui um consenso unânime, no entanto a que melhor se encaixa na abordagem proposta neste estudo é a elaborada por Peter Maclaren, por duas razões: a primeira refere-se ao fato de o autor adotar como referencial para a compreensão da cultura a semiótica, que tem como um dos seus principais expoentes o antropólogo Clifford Geertz, referencial este também adotado neste estudo; e a segunda e mais importante é que o estudo de Maclaren tem por *locus* uma instituição educativa, que, apesar de ser uma escola e não uma instituição de educação infantil, possibilita que se parta das suas reflexões sobre os rituais em espaços coletivos de educação.

Nessa perspectiva, Maclaren formula um conceito de ritual que busca compreendê-lo no contexto da ação simbólica, considerando a produção cultural como a associação da ação ao sentido, como uma rede de significados na qual "os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes; os rituais inscrevem tanto a "estrutura superficial" quanto a " gramática profunda" da escola"⁷⁶.

Assim, a ritualização dos momentos abordada nesta pesquisa revela tanto a busca pelo funcionamento "harmônico" da instituição como um todo, chamada pelo autor de *estrutura superficial*, como o condicionamento das posturas das crianças aos padrões de conduta aceitos socialmente, a sua *gramática profunda*:

⁷⁵ MACLAREN, 1991.

⁷⁶ Ibidem, p.30.

As luzes são apagadas e quem vai terminando de almoçar é levado (a) aos colchões dispostos no chão da sala. Joyce e João vão sozinhos. No berço estão Leonardo, Lara, Camila e Larissa. Leonardo deitado e Lara em pé brincam. Lara chama Leonardo, que responde com uma gostosa gargalhada. Lurdes pergunta:

- Qual é a musiquinha de dormir?

E canta:

- Boi, boi, boi...

Às 10h50min todas as crianças já estão deitadas, elas se mexem muito. Silvia e Lurdes se deitam ao lado das crianças, neste caso das que mais se mexem. Silvia vai até o berço e veta a brincadeira de Leonardo e Lara, repreendendo a última:

- Deita, Lara. Tá ficando teimosinha também?

Os adultos cantam:

- Nana, neném...

Gabriel Santos e Thaís estão quase dormindo. Larissa e Leonardo, sentados no berço. Joyce brinca com a sandália do Gabriel Maurício. Fábio contempla o teto, põe as mãos entre as pernas, as levanta. Os adultos conversam sobre o salário. Joyce tenta colocar a sandália em seu pé, ela brinca sem chamar a atenção.

Às 11 horas, Thaís, Gabriel Santos, Nycole e Larissa já estão dormindo. Leonardo está acordado e fala muito, consigo mesmo:

- O neném...o neném...pé...oh!

Mychel, de barriga para baixo, segura o queixo com as mãos, Silvia comenta:

- Que vida boa, hein, Mychel?

Um adulto entra na sala e fala alto, chamando a atenção das crianças. Gabriel Maurício já está dormindo e Joyce mexe nele, faz barulho com a boca imitando um carro e brinca com seus pés. Nos berços só Lara ainda não dorme e nos colchões Joyce, Camila, Natanael, Fábio e Mychel. Lurdes "bate" no bumbum do Leonardo. Luiza (responsável pela limpeza) faz o mesmo em Camila, e Silvia em Natanael.

Joyce bate com as mãos no colchão tentando se distrair. Silvia vira-se e tenta fazê-la dormir. Às 11h07min Joyce, Mychel e Natanael ainda estão acordados. Mychel esconde o rosto com as mãos e abre, brinca todo o tempo com o seu corpo, parece incomodado. Ele olha para Joyce e troca palavras e sorrisos com ela:

- Neném, neném.

Os adultos chamam a sua atenção. Às 11h11min Lurdes deita ao lado do Mychel. Ele chupa o dedo enquanto Lurdes faz "carinho" em sua cabeça. Silvia diz para Natanael:

- Agora é pra dormir. Chega!

Joyce levanta o bumbum e desce, faz isso repetidas vezes. Entra um outro adulto para almoçar e conversa com Lurdes (ele vem sentar-se à mesa da sala para almoçar, pois o local apropriado estava totalmente ocupado).

Silvia vira-se para Joyce. Natanael chupa o dedo do pé. Mychel está quase dormindo. Natanael mostra o pé para Silvia e diz:

- Cacáca.

Às 11h22min, Natanael ainda está acordado, Joyce também. 11h30min: Natanael e Joyce já estão dormindo, os adultos saem dos colchões (Registro escrito, 7/12/2000, berçário).

As cenas iniciais do registro constituem o ritual que precede o momento de descanso neste grupo. Diariamente as 16 crianças dormem após o almoço. Dispor os colchões no chão da sala, apagar as luzes, fechar as cortinas, levar as crianças até os colchões ou, no berçário, até os colchões e berços são ações que fazem parte do ritual do sono.

Ritualizar o sono pressupõe que seja mantida a rotina da instituição, pois a seqüência de situações prevê que após o almoço as crianças durmam e ao acordar lanchem. Essa ritualização mantém a *estrutura superficial* da instituição. No entanto, ao brincarem com o corpo, com os coetâneos, ao resistirem até o último momento possível ao condicionamento dos seus corpos, as crianças revelam uma postura de ruptura do estabelecido, elas contrapõem os seus jeitos de ser aos padrões estabelecidos pela instituição.

Mas a *gramática profunda* institucional cerceia as ações das crianças, impondo posturas tidas como necessárias ao estabelecimento da ordem. Cantar, deitar ao lado das crianças que mais se mexem, chamar-lhes a atenção são mecanismos utilizados pelos adultos para conduzir as ações das crianças, que, apesar de resistirem, acabam por se acomodar diante da interferência constante dos adultos nos seus empreendimentos.

O sono é, talvez, o momento da rotina da creche em que a ritualização aparece de forma mais intensa. O seu horário é pré-definido, independente do fato de as crianças manifestarem ou não vontade de dormir, pois a análise das posturas

das crianças, acima registradas permite perceber que dormir não é uma vontade coletiva das crianças, tanto que algumas se envolvem em várias situações para tornar esse momento mais adequado às suas vontades.

Essas ações constantes das crianças revelam a incoerência existente na proposição de uma vivência homogênea para um grupo heterogêneo, na padronização de comportamentos em um espaço que é composto pela diversidade, ou seja, propõem-se a mesma coisa, dormir: para todos – as dezesseis crianças; ao mesmo momento – após o almoço. Mesmo que o ritmo e as necessidades de cada um se diferenciem.

Batista trabalha a questão da homogeneidade em vários momentos de seu estudo sobre a rotina, pois, segundo ela, "o que se verifica é que os tempos da creche não são instituídos para que as crianças possam viver seus tempos próprios, pois são organizados para alcançar uma pretensa homogeneidade. Pretensa, porque ela não se realiza plenamente devido ao movimento inerente ao cotidiano plural"⁷⁷.

No que se refere aos critérios presentes na publicação "*Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*", elaborado por Campos e Rosemberg (1995), o descanso e o sono são previstos no item: "nossas crianças têm direito à atenção individual", tendo como específico a indicação de que "procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor". Também aparecem em: "nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante" sendo que um sub-item deste traz: "as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono". As autoras do documento pressupõem que esses critérios são os mínimos exigidos para que se respeitem os direitos fundamentais das crianças.

Respeitar os ritmos fisiológicos das crianças implica considerar as diferenças, perceber que na diversidade delas também há diversidade de ritmos, desejos, necessidades. Isto indica que é necessário que se reveja a organização

⁷⁷ BATISTA, 1998, p.126.

desses momentos das crianças nas creches, buscando perceber que possibilidades cada instituição possui de educar e cuidar as crianças mediante práticas que as compreendam de forma mais abrangente e que respeitem as dimensões infantis.

A história dos sujeitos que ali convivem durante até 12 horas diárias se dissolve na ritualização dos momentos, as marcas dessa história ficam registradas, mas não encontram respaldo para a sua continuação. Com isso se percebe uma dissonância constante entre as ações e reações das crianças e as dos adultos, como na cena há pouco transcrita, na qual as crianças e os adultos estão em constante desarmonia.

Entretanto, o imaginário das crianças recria os momentos propostos. Perante as ações constantes, elas buscam ora a ruptura, ora a acomodação; mas o desconforto causado por esse desencontro de desejos, vontades, necessidades, torna a educação desses meninos e meninas uma intensa prova de resistência: a rotina institucional impõe locais e horários para a vivência de determinadas situações e a criança busca conquistar o seu espaço de atuação.

Para que se atribua ao adulto o papel de quem organiza e, por vezes, de quem propõe as situações educativas para as crianças, ele necessita antes desenvolver o olhar observador de quem propõe, mas compreende por que e para quem está propondo. Pensar as situações que privilegiam de uma forma mais direta os cuidados com o corpo, como o sono, por exemplo, requer que, além de conhecer o universo infantil, curioso, lúdico, afetuoso, conflituoso, busque-se também compreender a importância desse momento do cotidiano da criança numa instituição de educação infantil.

O descanso é uma necessidade humana, bem como o sono. No entanto, os ritmos são pessoais, cada um na sua individualidade atribui ao seu corpo um tempo mínimo de descanso. Ainda que as crianças freqüentem a creche diariamente, e a maioria por todo período do dia (das 7h da manhã às 7h da noite), cada uma terá uma necessidade diferente de sono, que por vezes pode restringir-se ao período da noite: "as necessidades de sono variam consideravelmente nas diversas idades, em especial nas faixas etárias mais baixas. Não deve haver rigidez quanto à exigência

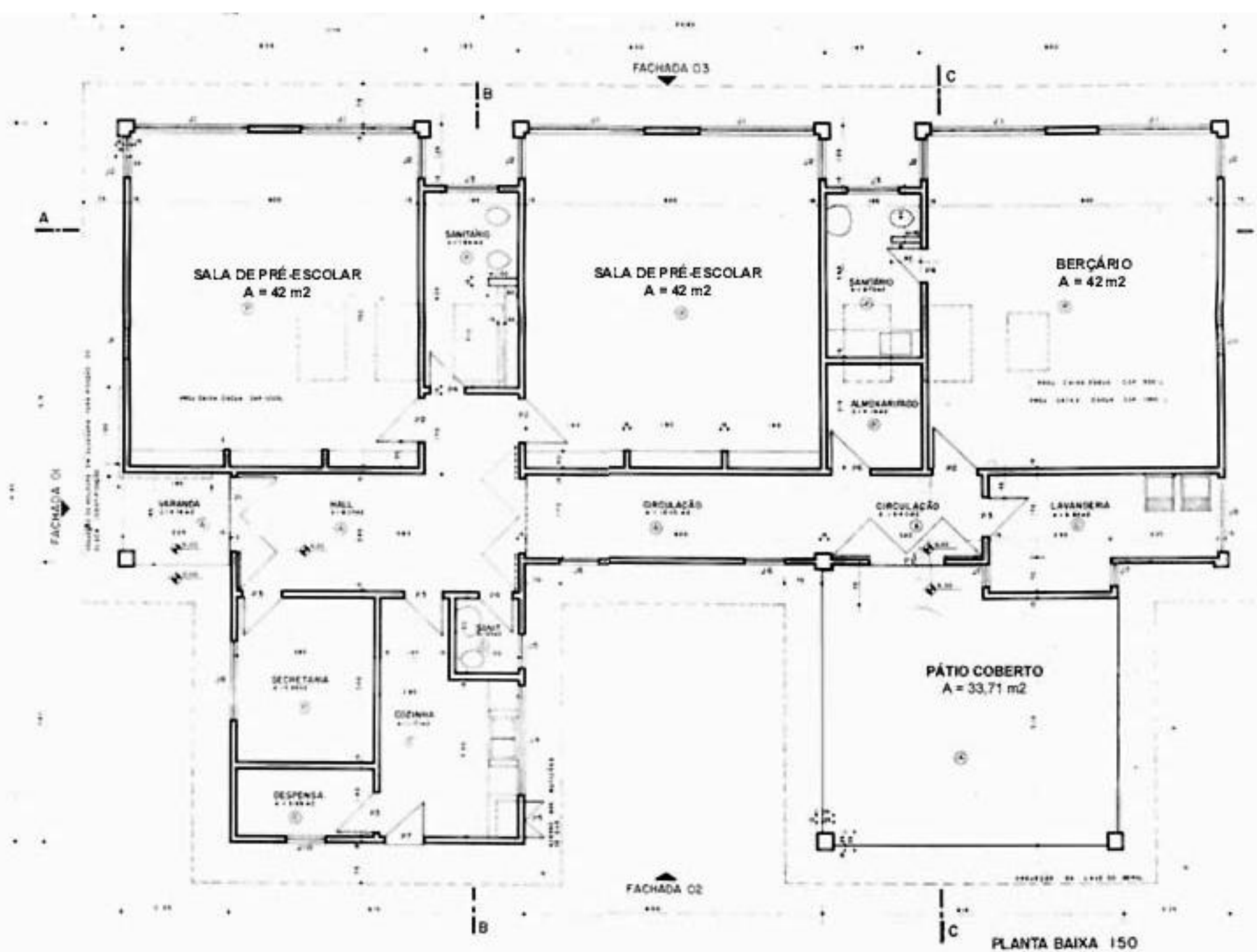
de quantidade de sono de uma criança, sendo os horários adaptados individualmente”⁷⁸.

Outra proposição do já referido documento são os espaços reservados para o sono. Eles também decorrem, como é possível perceber mediante a análise dos registros, da homogeneização desse momento, pois o espaço representa a intenção de quem o organiza, e se a intenção é a da busca por um comportamento único, o espaço será preparado para isso. Na instituição pesquisada não há uma sala específica para o descanso, as crianças dormem em sua própria sala na qual permanecem a maioria do tempo, realizando atividades, fazendo as refeições, que aliás antecedem o momento do sono, normalmente proposto sem a limpeza da sala. Do mesmo modo, não há um espaço na própria sala permanentemente organizado para quem sentir sono em outro momento, pois os colchões ficam empilhados em um canto e só são disponibilizados na hora prevista pela lógica de organização da creche.

Como as observações das crianças aconteceram em épocas distintas, no início da pesquisa elas estavam no berçário e no ano seguinte no maternal I, pôde-se presenciar seu comportamento em dois espaços diferenciados. Na sala do berçário o espaço físico é amplo, pois compreende 42 m²; já no maternal I, a sala tem aproximadamente 30 m². Quando o espaço era organizado para o sono no berçário, além dos colchões havia uma área livre. No maternal I, ao contrário, o espaço era praticamente todo ocupado pelos colchões.

Não só o espaço específico da sala é relevante na organização de um ambiente para o descanso, toda a instituição torna-se cenário quando se consideram as crianças em suas múltiplas dimensões. Assim, atrelado à organização do espaço da sala, faz-se necessário apresentar o espaço da instituição enquanto ambientes que são pensados para as crianças:

⁷⁸ SLIWITCH, 1988, p. 32.



PLANTA BAIXA 150

Nesse primeiro contato meus olhos correram toda a instituição⁷⁹: desde a cozinha que fica na entrada da creche até os pátios no fundo do terreno. Na sala muitas coisas me chamaram a atenção; por exemplo, o imenso vazio central e toda a mobília encostada na parede. Ao entrar na sala, da porta via-se uma mesa grande e alta na qual Silvia trocou os bebês sobre um colchão e depois o tirou e organizou o lanche para ser servido. Ao lado da mesa, uma porta que dá para uma "dispensa", que tem uma estante com materiais, uma banheira, uma pia e muitas coisas empilhadas. Depois da porta, uma "montanha" de colchões. Na outra parede, seguindo a dos colchões, lado a lado, ficam os berços e na parede seguinte as janelas, abaixo das quais fica o tapete. No canto dessa parede com janelas ficam alguns brinquedos de borracha amontoados e em seguida as mesas, encostadas na parede e com as cadeiras sobre elas (Registro escrito, 18/10/2000, berçário).

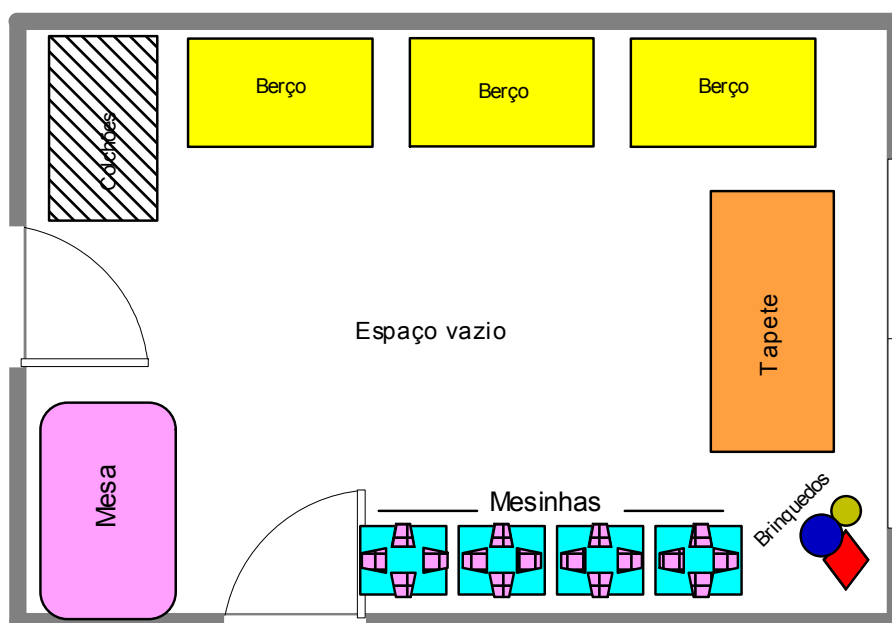


Figura: Sala do berçário

⁷⁹ A planta baixa há pouco apresentada não é a mais atual, já que a creche foi submetida a uma reforma, na qual o pátio coberto foi transformado em uma sala, do maternal I, na qual desenvolvi a investigação em 2001 e a lavanderia foi transformada em um banheiro para a utilização das crianças deste grupo, já que foi aberta uma porta voltada para a sala. Além desta reforma a creche também sofreu uma ampliação, foram construídas duas salas e um banheiro.



Foto: Entrada da sala do berçário



Foto: Espaço central da sala

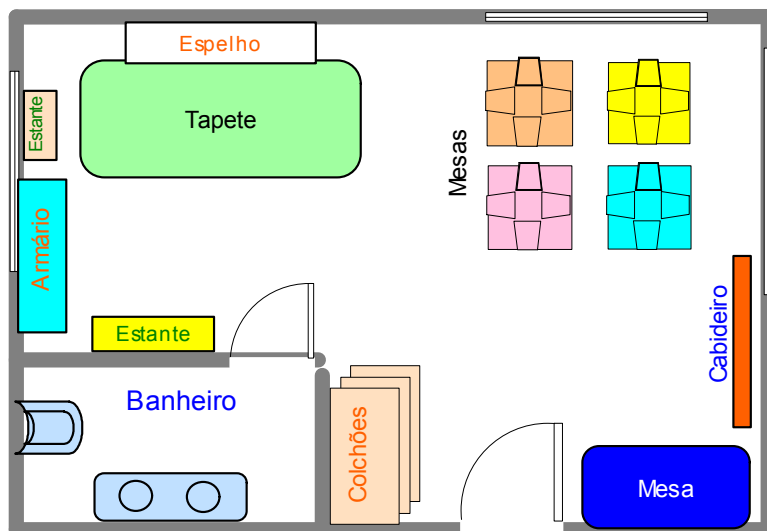




Foto: Entrada da sala do maternal I



Foto: Espaço central da sala

Carvalho e Rubiano (2000), ao abordarem a "*Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares*", procuram evidenciar como concepções de desenvolvimento guiam, conscientemente ou não, a organização de ambientes em instituições educacionais. Nesse sentido, ao relatarem uma pesquisa feita em instituições públicas de Ribeirão Preto, com ênfase na organização do espaço, elas apresentam uma estruturação muito próxima à proposta no grupo observado:

Nestas creches os ambientes geralmente se apresentavam vazios de mobiliários,, equipamentos, enfeites, havendo poucos objetos disponíveis para as crianças. Mesmo em creches com salas bem mobiliadas, observamos as educadoras encostando os móveis nas paredes, ou empilhando-os em um canto, para obter um espaço central vazio, sem qualquer empecilho para a atividade infantil⁸⁰.

Essa estruturação de espaços que não permite uma ambientalização adequada aos históricos das crianças e adultos que neles atuam, que pouco conta da cultura da qual a instituição faz parte e com a qual se modifica constantemente, aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que freqüentam quotidianamente a instituição, bem como para a desconsideração do direito da criança a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, à possibilidade de viver intensamente a sua curiosidade, o faz-de-conta, e de sentir-se parte de um espaço que deveria ser voltado para ela.

Contudo, é interessante registrar que mesmo que essa organização de espaço seja pouco condizente com as ações das crianças, isso não as impede de criar a partir do proposto. Um bom exemplo encontra-se na utilização das estantes, móveis comuns nas creches da rede municipal de Florianópolis. Sua função é guardar brinquedos e materiais, no entanto, quando suas prateleiras estão vazias, oferece às crianças um espaço de brincadeira diferenciado, que lhes permite criar um esconderijo, uma casa

⁸⁰CARVALHO; RUBIANO, 2000, p.113.

nas alturas, uma cama, enfim, uma prateleira vazia significa para as crianças⁸¹ uma infinidade de possibilidades.

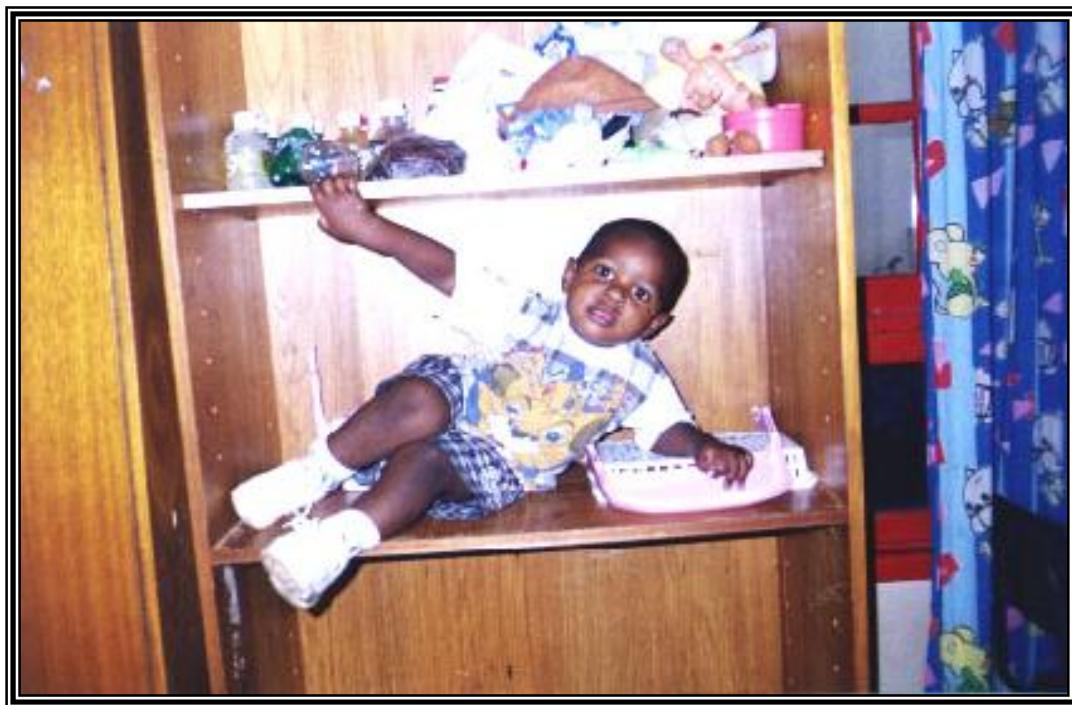


Foto: Brincadeira na estante - sala do maternal I

As considerações de Lella Gandini ao tratar do espaço na abordagem de Reggio Emilia em "*As cem linguagens da criança*" (1999) são uma relevante contribuição, principalmente quando cita Carlina Rinaldi: "As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação"⁸². Ao estar em contato com seus coetâneos, as crianças necessitam de ambientes que lhes proporcionem contatos constantes, criações e recriações, produções e reproduções, interações e momentos individuais, situações que até ocorrem, no entanto deixam de ser *completas, únicas e vivenciais*, e tornam-se raras, sendo concebidas quando o imprevisto das crianças as viabiliza.

⁸¹ A utilização de forma diferenciada das estantes e armários pelas crianças, também foi registrada na pesquisa de BATISTA (1998) e OLIVEIRA (2001).

O espaço deve então ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, bem como as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Um espaço que seja um espaço/criança. E para isto deve-se compreender, como bem indica Faria, que "a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil"⁸³.

Assim, diante de tais considerações, conclui-se que o espaço aparece como um dos elementos definidores da organização do sono. Ele é sem dúvidas um ponto importante, que apresenta uma dupla indicação: a compreensão de infância de quem o organiza e o ambientaliza ou não para as crianças, e a atuação dessas mesmas crianças frente ao que lhe é oferecido.

Mas, ainda assim, o espaço não se caracteriza como único definidor do ritual do sono, já que nos dois ambientes ocupados pelas crianças em anos diversos, há pouco comentados, ofereciam diferentes possibilidades e mesmo assim o sono era proposto e ocorria da mesma maneira. Profissionais com posturas diversas, espaços diferentes e ainda assim a mesma organização, por que será?

Uma possibilidade de compreensão desse fato está na organização das instituições, ou seja, na rotina. Há, para além das idiosincrasias de cada grupo, uma organização maior, um acordo velado que prevê horários e espaços específicos para cada situação, padronizando ainda mais as diferenças que compõem esse ambiente coletivo de educação de meninos e meninas.

⁸² EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.147.

⁸³ FARIA, 1999, p.78.

Ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é, pelo que se percebe, algo que agrada às crianças. Mas o que é o descanso? Que postura corporal indica que se está relaxando? O sono é a única possibilidade existente? Na intenção de conhecer um pouco mais as crianças e propor um espaço educativo que as respeite, precisamos estudar o que constitui as suas necessidades e qual o papel das instituições de educação infantil frente a essa demanda, considerando que estas questões também envolvem o educar.

Cuidar e educar crianças entre 0 e 6 anos em instituições públicas e coletivas tem um caráter complexo que envolve questões para além de nossos saberes adultos. Os responsáveis devem tomar por referência o respeito às dimensões de que temos conhecimento e que estão garantidas em lei às crianças. No entanto, o esforço de romper com a barreira do discurso e implementar ações que assegurem os seus direitos deve ser constante, pois conhecer os direitos das crianças não significa que eles sejam respeitados e garantidos. Deve-se olhar para a criança percebendo-a para além de uma *infância de papel*⁸⁴, tendo em vista que a banalização desses direitos acaba por propor critérios superficiais para a educação dos pequenos, e que oferecer-lhes atendimento institucional (o que ainda não ocorre para todos) não garante uma educação de qualidade.

3.2- Crianças e profissionais: o verso e o reverso dos cuidados

O cuidado enquanto prática cotidiana educativa é tema constante de debates na educação infantil. Embora amplamente difundido, o binômio educar-e-cuidar oculta em sua gênese diversas possibilidades que, muitas vezes, ficam ocultas se postas ao lado dos conflitos gerados na definição do papel das profissionais que atuam com as crianças, bem como na complementaridade com a família, prevista para a educação de

⁸⁴ FULGRAFF, 2001.

0 a 6 anos na LDBEN (1996).

Mesmo havendo clareza de que o ato de cuidado já é em si educativo, o binômio educar-cuidar será sempre retomado na intenção de reforçar o caráter indissociável existente entre essas dimensões presentes no atendimento institucional às crianças de 0 a 6 anos.

11h35min - Larissa está sentada perto da porta tirando seu sapato, que está molhado, pois ela acabara de fazer xixi na roupa; ela fica em pé, tira a calça e me diz: "Ó, tia, quero tomar banho"! E continua a tirar a calça e a calcinha. Ela caminha até o centro da sala e diz para a professora: "Ó, tia, dá banho"? No entanto, a professora está envolvida com outra criança e não lhe responde. Larissa então repete para mim e lhe pergunto: "Queres tomar banho"? E ela responde: "É" Ela repete várias vezes pela sala que quer banho, batendo uma vez com a mão na câmera. Ela caminha pela sala vestindo apenas a blusa. Algum tempo depois a professora a chama, tira a sua blusa, que é apertada e acaba causando incomodo à menina, que chora. Ela sai correndo, sem roupa, sobre os colchões. A professora lhe diz: "Toma aqui, Larissa, teu bico". Ela o pega e em seguida encontra um livro sobre um colchão, corre e deita, próxima à parede, abraçada ao livro. A professora a veste e pede para que ela deite e durma (Registro em vídeo, 26/06/2001, maternal I).

Damaris Gomes Maranhão aponta como uma primeira dificuldade de compreensão do cuidado na educação infantil sua vinculação apenas ao corpo, desconsiderando a totalidade do ser humano. A autora defende que:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros.⁸⁵

⁸⁵ MARANHÃO, 2000, p.118.

A cena acima descrita indica, por ficar clara a secundarização do cuidado, a não compreensão dos *sentidos* do cuidar nas instituições de educação infantil e para a criança naquele momento. Nos repetidos pedidos de Larissa percebe-se que, além do prazer, da brincadeira, que a água lhe proporcionaria, ela reivindica lavar o seu corpo, o que possivelmente lhe traria ainda mais prazer. Assim, percebe-se que o ato do cuidado depende da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e do seu envolvimento com esse outro.

As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e este, por sua vez, à educação da primeira infância, condicionam as posturas educativas das profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até a desconsiderá-lo. Mas, como profere Kuhlmann Jr., “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico”⁸⁶, até porque “cuidar” constitui uma das características humanas.

Para as profissionais, os momentos de educação e cuidado com o corpo tem, em suas falas, um caráter importante, porém é desconsiderado no planejamento do cotidiano educativo:

“No planejamento não, eles acabavam acontecendo. Eu não planejava nada assim (pausa) e isso era uma falha minha eu acho, poderia até acontecer. Na hora assim, na hora da higiene, da troca e tal, é claro, sempre estava conversando, estimulando e tal, mas assim programar alguma coisa nunca, nada. Acontece meio automático, por isso eu acho importante essa conversa, porque a gente faz e acaba não se tocando do que faz, fica uma rotina mesmo.” (Fala da professora Lurdes).

Esse foi o posicionamento de todas as entrevistadas: as cinco profissionais reconheceram que não planejam as situações de educação e cuidado mais voltados para o corpo, e que elas são realizadas mecanicamente. Não planejar essas situações acaba gerando muitos desencontros no cotidiano educativo da instituição, pois não refletir sobre o modo de organizar esses momentos, sobre os desejos e as

⁸⁶ KUHLMANN Jr., 1999, p.60.

possibilidades de vivências das crianças, coloca-os à margem de horários e espaços da instituição, e assim, como diz a professora, *fica uma rotina mesmo*.

A rotina normalmente é compreendida como sinônimo de algo pouco agradável, isso porque a repetição prevista em seu desenvolvimento e a pouca flexibilidade encontrada na sua organização tornam-se verdadeiras camisas-de-força para as profissionais, ou seja, propor algo que não siga os horários e espaços previstos para acontecerem as deixa sem coordenadas. Segundo Barbosa, as rotinas:

(...) operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal - acentuando seus esforços na ordem moral - afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais - cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder - que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que são submetidos a ela ⁸⁷.

A ausência de autonomia na gestão do trabalho incide na homogeneização das propostas, que, em regra, visa mais o atendimento ligado às "necessidades" físico-afetivas das crianças bem pequenas e às atividades pedagógicas (antecipatórias) para as crianças maiores (4 a 6 anos). Centrando a discussão nas crianças menores (0 a 3 anos), percebe-se que o cotidiano educativo está de tal forma naturalizado que, para além das situações de educação e cuidado com o corpo, poucas são as demais situações vivenciadas. Seria essa a causa do constante movimento de acomodação e ruptura registrado nas ações das crianças?

Para compreender esse desencontro de intenções e ações visualizados nas relações entre crianças e profissionais na creche, é preciso que se considere o movimento no qual a educação infantil se constituiu ao longo dos anos. Sabe-se que o percurso de legitimação de uma educação voltada para os pequenos no Brasil já protagonizou vários atos, a começar pela função inicial da creche: oferecer um

⁸⁷ Barbosa, 2001, p.5.

ambiente higienicamente apropriado para as crianças, que as distanciasse das doenças que elevavam os índices da mortalidade infantil. Para tal função, as pessoas que iriam trabalhar nas creches necessitavam de conhecimentos mais ligados aos cuidados físicos, conhecimentos que eram muito próximos aos das mães e aos cuidados hospitalares.

A idéia de uma instituição que assistisse as crianças em suas necessidades básicas, o que lhe trouxe um caráter quase hospitalar, tem permanecido em alguns contextos. As discussões advindas de campos de conhecimento como a Psicologia, ao estudar o desenvolvimento da criança, trouxeram novas questões a serem contempladas pela educação aos pequenos. Se, por um lado, essas contribuições apontaram novas possibilidades à educação, por outro elas acabaram por extremar a sua função: antes considerada uma fundação higienista, via-se então com o dever de desenvolver as potencialidades das crianças e, além disso, de prevenir um futuro fracasso escolar. Com esse caráter, ser um profissional que atua na educação infantil significava ser professora, mas ao molde escolar.

Esse caminho, relatado grosso modo, foi, segundo Kulmann Jr., desvalorizando questões relevantes para a educação dos pequenos, como os cuidados, e atribuiu às instituições um caráter educacional, "como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista"⁸⁸.

No entanto, após a conquista de uma recente área de conhecimentos, com pesquisas já desenvolvidas e outras em desenvolvimento, vive-se agora um momento, em que se busca ressignificar as funções⁸⁹ da educação infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como

⁸⁸ KUHLMANN Jr., 1999, p.56.

⁸⁹ Quanto as funções da educação infantil ver o primeiro capítulo.

psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar:

"A nossa função é como a gente colocou no projeto, é cuidar e educar mesmo, eu acho que os dois estão interligados, não dá para separar e a nossa função é essa" (Fala da professora Lurdes).

Esta resignificação da função da educação infantil está nas instituições em forma de projeto, e nela se considera a indissociabilidade da educação e do cuidado e não um em detrimento do outro, nela a criança é apreendida na sua singularidade, enquanto possuidora de sentimentos, desejos e direitos e nela se busca a valorização das profissionais e de seus saberes. A construção desses saberes na área ainda está em andamento (é bem verdade que sempre estará), e como resignificar implica dar outro sentido, compor novos significados, é o que se tem procurado fazer. Compartilhá-los tem sido a meta. Compreendê-los, o desafio.

Dessa forma, a resignificação dos cuidados no âmbito da educação dos pequenos está no cerne de um projeto em andamento; entre idas e vindas, tenta se consolidar, agora gestado num campo próprio de conhecimentos, numa Pedagogia da Educação Infantil.

Coaduna-se com esse movimento o artigo publicado nos *Cadernos de educação da infância*, uma publicação periódica portuguesa, em que dois pesquisadores belgas apresentam um relatório de pesquisa que trata da individualização do cuidado, experiência vivida em algumas instituições belgas. O enfoque é dado à importância das interações que ocorrem enquanto o adulto se ocupa do cuidado das crianças, que num trabalho coletivo e veloz torna-se superficial e inócuo.

Os momentos discutidos se referem às refeições, e os autores alertam para algumas questões que permeiam um atendimento individualizado que prime pela riqueza das interações e pelo respeito aos ritmos individuais:

Conceber um desenvolvimento do dia-a-dia centrado nas crianças modifica a organização e os modos habituais de funcionamento. Assim, assegurar refeições individualizadas numa seqüência contínua com todas as crianças, quatro vezes por dia, exige **tempo** (grifo dos autores)⁹⁰.

Por isso talvez a mudança das situações mais voltadas para os cuidados assuste tanto os profissionais, pois o *tempo* a que se referem os pesquisadores envolve planejamento, reflexão, mudança na rotina e, principalmente, um maior envolvimento com a proposição desses momentos. As dificuldades são ainda maiores quando, como na cena há pouco descrita, tem-se uma professora responsável por várias crianças (que neste caso eram 17). Como, então, se podem- individualizar os cuidados? Como ficam as demais 16 crianças se a profissional privilegiar o contato com a criança que naquele momento expressa uma necessidade?

O tempo despendido não é apenas o das profissionais que atuam diretamente com as crianças, mas também o tempo institucional. Quando se propõe respeitar a diversidade, as opções das crianças e suas necessidades, tem-se um desafio: implementar ações que as proporcionem, considerando, como indica M. David, citado por Manni e Carels, que “os cuidados prestados por uma pessoa outra que não a mãe tem um objetivo: deve dar prazer à criança. Satisfazê-la plenamente, fazer nascer o prazer de estar com o outro (...)”⁹¹.

No entanto, ressoam entre as profissionais várias interrogações referentes tanto aos cuidados, que, além da satisfação física, devem proporcionar o prazer às crianças, quanto a outras dimensões da educação infantil. Esses questionamentos, se atrelados à formação profissional, dependem mais da maneira como a formação é conduzida do que propriamente do interesse profissional em inserir-se nela, tendo em vista que, no caso do grupo de profissionais entrevistados, quatro cursam Pedagogia (estão nas fases iniciais ou ingressando na habilitação educação infantil) e uma prepara-se para prestar vestibular. As profissionais também apontaram como outro

⁹⁰ MANNI; CARELS, 1998, p.57.

⁹¹ Ibidem.

meio de formação os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, assim descritos na fala da professora Lurdes:

"A gente tinha até encontros da Prefeitura, mas o que... esse ano teve uns três, quatro. Agora eles (responsáveis pela formação na SME) disseram que ano que vem desde o início acontecerá, espero que sim, porque foi bem (pausa) foi ótimo".

Percebe-se pela fala de Lurdes que os encontros promovidos pela SME, apesar de poucos, foram importantes. Essa opinião é compartilhada pelas demais profissionais da instituição, pois durante as paradas pedagógicas pude presenciar momentos de socialização das profissionais que haviam participado dos cursos e nesses momentos sempre havia uma valorização dos saberes compartilhados.

Embora satisfeitas com o conteúdo dos encontros, as profissionais reclamavam da sistematicidade dos mesmos e dos temas tratados, apontando que os cuidados quase nunca apareciam como temas centrais de discussão e que temas outros, como a sexualidade, eram tratados de forma superficial:

"Para mim o mais difícil é trabalhar como fazer a hora do sono, como aproveitar a hora do sono. A sexualidade também é muito difícil, alguns momentos que eles precisam passar por isso, que eles têm direito" (Fala da auxiliar Mariana).

Essa lacuna indica que, se não há por parte das profissionais uma clareza sobre as dimensões da infância, é certo que haverá desencontros entre o proposto por elas e o vivido pelas crianças, que continuarão a atuar em movimentos de ruptura e acomodação. No entanto, não será apenas o conhecimento das dimensões infantis que garantirá um trabalho de qualidade⁹², pois, segundo Montovani e Perani: "Nós acreditamos que para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas

⁹² Ao utilizar este termo, faço menção ao já explicitado no capítulo anterior sobre a compreensão do que estamos defendendo enquanto qualidade em nossas pesquisas. Essa compreensão tem por referencial o texto de CERISARA, ROCHA; SILVA (2001), Educação Infantil: uma trajetória de pesquisas e indicações para a avaliação de contextos educativos.

modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela sejam as bases da preparação pedagógica"⁹³.

Assim, o caminho percebido nas pesquisas é o que se apresenta nos contextos educativos, uma compreensão de infância e de suas dimensões vinculada aos contextos em que estão inseridas as instituições, pontos centrais para a elaboração e proposição de abordagens educativas. A observação se apresenta como procedimento indispensável, pois,

Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou aquisição de materiais apropriados, avaliação dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças⁹⁴.

Reconhecer a alteridade da infância, das crianças bem pequenas, nos aponta a possibilidade de ressignificar os cuidados, bem como todas as dimensões das crianças que freqüentam creches e pré-escolas, que são meninos e meninas, negras, brancas, índias, crianças diversas, produtoras de cultura, de saberes. Nessa relação de quem observa e constrói conhecimentos acerca daquele com quem se relaciona quotidianamente, as profissionais possivelmente ver-se-ão como parte destas vivências e sua atuação será fundamental ao desenvolvimento dos empreendimentos infantis.

Ver as crianças e não apenas olhá-las, escutá-las e não apenas ouvi-las, são práticas não só interessantes, mas necessárias. Isso porque a observação das ações infantis nos apontam quão descontextualizada é a padronização das situações propostas na creche, que, como já foi mencionado, é uma construção histórica e busca

⁹³ MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 83.

⁹⁴ *Ibidem*.

num encaminhamento lento, porém contínuo, criar novas bases de compreensão e proposição de educação aos pequenos.

A lentidão desse processo não está vinculada à sistematização de seus pressupostos, apesar de haver várias questões que merecem maior aprofundamento teórico, nem mesmo ao esforço dos pesquisadores da área em realizar as pesquisas, mas a uma política nacional que não tem considerado a educação infantil como ponto relevante em sua pauta de discussões e assim tem dedicado pouco financiamento a ela.

Desse modo, esta pesquisa pode visualizar que as profissionais (as que participaram deste estudo) passam por um momento em que não há uma sintonia entre práticas e pressupostos, pois, ao analisar a criação e a manifestação cultural das crianças, observei vivências que buscavam a emancipação e que ocorriam em momentos de transgressão, diferente do que se abstrai da fala da auxiliar Sílvia:

"Olha para mim a educação infantil passa por um dos momentos mais importantes da vida da criança e nós temos que estar sentindo o que a criança necessita e não ser assim: "oh vindo para cá (a creche) tu vais ter que seguir estas regras aqui e tem que ser assim como a gente quer", porque assim fica um manual, seguindo um manual. Eu acho que a educação infantil tem que passar por isso, tem que saber quem é a criança em si, tem que saber é (pausa) conhecer a criança em si e poder trabalhar com ela através deste conhecimento e o profissional se dedica ao crescimento dela, a conhece".

As profissionais em muitos momentos demonstraram o desejo de permitir que as crianças vivenciassem experiências para além do permitido pelo horário e pelo espaço, mas, ao se perceberem novamente parte de um contexto ritualizado e impregnado de regras, retomavam a postura de determinação e controle, que tem uma explicação na fala da professora Lurdes:

"Eu acho que deveria ter, como a diretora falou, uma conscientização, porque é muito em função do adulto. Então a hora da comida é tal, não pode passar um minuto. Então eu acho que deveria ser uma coisa mais flexível. Depende também das reuniões (pausa) envolve todo mundo, acho que precisa disso a conscientização de todo mundo, porque é assim: "tal hora é a hora do

almoço"! Ai vem. Tem um horário para voltar a comida: "Até tal horário a louça tem que voltar"! Tudo isso influencia com certeza".

Na fala de Lurdes fica claro que o contexto da creche possui uma rotina, que, do seu ponto de vista, determina a sua atuação junto as crianças. No entanto, pensar que quem organiza e põe em prática esta rotina são todos os que estão envolvidos com o trabalho na creche vai ao encontro de uma questão: *a conscientização de todos*.

Se as dificuldades encontradas na formação das profissionais que atuam diretamente com as crianças já são expressivas, elas tomam outra dimensão se ampliadas a toda a instituição:

"Agora neste último ano (2000) tem havido um esforço por parte deles (SME) de estar buscando conhecimento da área, mas é uma coisa que a gente sabe que é feita lenta e gradativamente, acontece desta forma. E existem resistências tanto nas unidades quanto lá e eu não sei como que isso vai ser mudado, mas existe questões assim: a nutricionista não é da educação infantil, ela vem para cá (creche) e faz um cardápio e não conhece a turma, não sabe se aquilo que ela está fazendo lá na cozinha com as merendeiras vai ser aplicado dentro das salas, se as crianças vão aceitar, ela não vai na sala perguntar para as crianças, porque os bebês dizem o tempo todo o que eles querem e o que eles não querem, em todo tipo de linguagem, mas ela não vem observar. Outra questão é a terceirização das merendeiras e do pessoal da limpeza que não deveria acontecer, porque estas pessoas têm que ter conhecimento da área, tem que ficar na unidade, porque uma formação nesta área exige um longo tempo e estas meninas que são desta empresa de contratação e estão trabalhando na colônia de férias⁹⁵, não conhecem a área, elas estão preocupadas com o trabalho mecânico e a gente com o trabalho que é humano, que é social. Então elas não sabem e as meninas que estão começando a aprender alguma coisa vão ter que sair por causa da terceirização, como é que fica? Isso emperra o trabalho da educação infantil nas unidades" (Fala da auxiliar Cátia).

Emerge, cada vez mais, a necessidade de demarcar as especificidades da área, de implementar planos de ação que dêem continuidade ao processo de formação e não que a cada conquista haja uma perda (ou mais), como indica Cátia em relação às profissionais que atuam na cozinha e na limpeza das instituições.

⁹⁵ Esta entrevista foi feita em janeiro de 2001, período de colônia de férias na rede municipal de Florianópolis, na qual algumas instituições abrem para as crianças cujos os pais precisam trabalhar neste período. Nessa época a prefeitura estava contratando serviços terceirizados de limpeza e cozinha para várias unidades, e nessa creche esses serviços restringiram-se à cozinha, tendo o indicativo de serem ampliados para a limpeza no ano seguinte.

Nesse sentido, Fernandes⁹⁶ aponta que uma das principais causas do insucesso dos projetos de formação continuada é o caráter *zigzagueante* presente nas políticas de formação, nas quais a cada novo governo compõem-se uma nova proposta de formação e a iniciada no governo anterior, tenha sido ela positiva ou não, é encerrada. O que torna a conscientização de todos, apontada por Lurdes como necessária, algo lento e inócuo, já que o quadro de profissionais tem sido constantemente modificado pela SME⁹⁷.

Por outro lado, a falta de unidade presente nas propostas de formação decorrem também da recente elaboração de encaminhamentos, pois, segundo Machado (1998), após a LDBEN, que denomina o profissional que atua com as crianças na educação infantil de professor e prevê que sua formação seja em nível superior, em Pedagogia, surge uma questão: " que conteúdos selecionar e quais enfoques e ênfases privilegiar, a fim de qualificar o profissional da área"⁹⁸?

Não só a formação em serviço, mas também a formação inicial tem sido campo fértil para essas discussões. Rivero (2001), mediante uma pesquisa sobre a habilitação Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFSC, indica que o curso tem propiciado amplo debate sobre a educação, sobre a criança pequena, mas que, no entanto, tem possibilitado pouco contato com as crianças, já que a habilitação educação infantil ocorre nas duas últimas fases do curso. A pesquisadora argumenta que o caráter racional verbal da formação inicial possibilita pouco contato com as múltiplas dimensões das crianças e que é preciso que se rompa com a rotina escolar, âmbito de ensino privilegiado nessa formação⁹⁹, indicação que é visível na fala da auxiliar Mariana:

⁹⁶ FERNANDES: 2001.

⁹⁷ Isto por que além dos profissionais efetivos, a rede municipal de educação infantil de Florianópolis conta com profissionais terceirizados e contratados em caráter temporário.

⁹⁸ MACHADO, 1998, p.21.

⁹⁹ CERISARA; ROCHA; SILVA, 2001, p.12.

“O curso de magistério foi fraco. Agora o curso de Pedagogia, para mim, o currículo não é bem formulado, vamos ter educação infantil lá no final. Agora se me perguntar o que eu sei da criança, é difícil. (...) Parece que é dividido até a quarta fase tem teorias, epistemologia, filosofia e várias outras. Depois na quinta e sexta fases a prática de ensino fundamental. Então sexualidade, diversas linguagens, e etc. até agora eu não tive”.

Nessa perspectiva, Rivero indica que a necessidade de compreensão da criança em suas múltiplas dimensões, atrelada à discussão teórica, essencial à formação inicial, faz com que se pense essa formação como "um espaço que introduza elementos para a construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica"¹⁰⁰. Através dessa indicação de Rivero nos reencontramos com as argumentações de Mantovani e Perani sobre a observação enquanto instrumento formador, mas que, como apontam as autoras:

A observação com certeza não esgota a prática educativa, nem saber observar é sinônimo de saber organizar o trabalho cotidiano. É, porém, a base para fundamentar as direções do próprio trabalho e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem - trabalhando com os bem pequenos - deve saber captar todos os sinais: comunicativos, indícios de dificuldade ou de desenvolvimento, que a criança emite. A observação, por fim, é uma atitude educativa de respeito para com a criança, cujo o comportamento e necessidades determinam o tipo de intervenção a ser realizada¹⁰¹.

Quanto às competências necessárias, para além do já apontado por Rivero e Mantovani e Perani¹⁰², faz-se necessário conhecer como as profissionais constroem seus saberes, quais outras dimensões de seu trabalho são relevantes pontos de discussão em sua formação, seja ela inicial ou continuada.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Mantovani; Perani, 1999, p. 85.

¹⁰² As autoras indicam ainda como competências necessárias às profissionais os *conhecimentos de base*, que se referem a todas as implicações do trabalho com as crianças, como saúde, higiene, etc.. Um *papel polivalente*, que permita ao profissional exercer outras funções além da de professor na instituição e, por fim, a *pluralidade de competências*, que envolveria uma formação ampla do professor. Para saber mais, ver: MANTOVANI; PERANI, 1999.

Outro ponto a ser retomado refere-se ao quadro de profissionais da instituição, pois todos são sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças, são seus parceiros na criação cultural e, assim, há de se prever a inserção dos mesmos nas propostas de formação. Segundo Nascimento (1999), a LDBEN centra-se no adulto que está diretamente envolvido com a criança e ainda “ao perfil escolar desse profissional, ou seja o professor. Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, os pajens, etc.¹⁰³ .

Uma política de valorização e de inserção de todas as profissionais nas propostas de programas de formação faz-se necessária ao se pretender demarcar as especificidades da educação dos meninos e meninas de 0 a 6 anos, porque, do contrário, estaremos novamente reforçando as divisões já tão recorrentes entre cuidado/educação, atividades de cuidado/situações pedagógicas, corpo/mente, nas quais as professoras se responsabilizam pela segunda e as auxiliares se encarregam das primeiras.

Essa divisão de funções não foi percebida neste estudo, no entanto a hierarquização das dimensões infantis fica evidente nas situações descritas e analisadas nos capítulos anteriores e implícita na fala das profissionais sobre a função da educação infantil:

“É possibilitar que a criança vivencie a infância, que é momento da brincadeira. Dar oportunidade para ela crescer num ambiente saudável, seguro, com estímulos, isso para mim é educação infantil” (Fala da auxiliar Mariana).

“Eu acho que é a vivência dela, quer dizer que aqui ela vai aprender a viver, vai estar com outras crianças, com as diferenças e eu acho que ajuda muito a criança a se socializar, é que em casa, tudo bem, só tem os pais e os irmãos, mas, não estou dizendo que não é válido, é claro que é, mas aqui ela tem um (pausa) ambiente de socialização maior, ela convive com outras crianças da mesma faixa etária” (Fala da professora Karen).

¹⁰³ NASCIMENTO, 1999, p.101.

Nesse sentido, retomam-se todas as dimensões que constituem a infância enquanto provocadoras de ações dos (as) profissionais que pensam e propõem a sua educação. Ações que busquem a compreensão do cuidado para além de uma assistência física e o percebam, como já mencionou Maranhão, como possuidor de uma intencionalidade e carregado de significados.

Na Pedagogia da Educação Infantil essa discussão faz-se relevante por demarcar o diferente, o específico, pois educar crianças implica compreendê-las como tal, valorizar todas as suas dimensões, e ousando, a partir do que relatam os pesquisadores belgas, seria interessante também permitir o contato entre os pares nesses momentos de cuidado, já que estar entre coetâneos permite às crianças criar e manifestar de forma mais autônoma a sua cultura.



Foto: Luiza e Natanael - cena de um lanche



Foto: Ana, Tháís e Nicole - conversa nos colchões

Nessa perspectiva, propõem-se uma Pedagogia da Educação Infantil e da Infância que se constitua através do toque, do olhar, da fala, do choro, do silêncio, do movimento, do descanso, das interações, entre tantas possibilidades que se apresentam no cuidado-e-educação de sujeitos que somos. Sujeitos históricos, culturais, cognitivos, sociais, políticos, que, para além de um coletivo, possuem uma individualidade, e aí se faz o desafio: garantir a diversidade, a pluralidade em instituições que historicamente primam pelo homogêneo.

CRIAÇÕES E MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS



Foto: Brincadeiras sobre a mesa

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão quem fica no chão não sobe nos ares!
É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce ou compro o doce e gasto o dinheiro!
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo! E vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se isto ou aquilo.

(Cecília Meireles)

4.1 - A produção cultural na infância

13h20min - As crianças estão acordando e está tocando um CD com músicas infantis. Ana, Thaís, Nicole e Lara estão sobre os colchões, já acordadas. Ana e Thaís têm no colo, cada uma, uma boneca e uma garrafa de refrigerante, que na verdade é utilizada como móbile (presa ao teto com elástico), com um líquido colorido e brilhante, efeito proporcionado pelo *gliter*. Thaís levanta-se do colchão e diz: “Tchau! Vou trabalhar, crianças”. Ana, à frente de Thaís e caminhando em direção à porta, fala: “Vou trabalhar”. Em seguida, Thaís olha para a câmera de vídeo e fala: “Eu vou trabalhar, tia”. Então a pesquisadora lhe diz: “É”? Ana chama a atenção da pesquisadora e de Thaís, dizendo: “Ó, tia! Estou aqui”, equilibrando-se sob a mesa que fica encostada na parede ao lado da porta da sala. Ela pega sua garrafa e sai de baixo da mesa. Thaís posiciona a garrafa como se estivesse bebendo o líquido, encostando a tampa na boca. Em seguida ela diz: “Vou tomar água. Sede. Diferante¹⁰⁴”. Ana faz o mesmo movimento com a garrafa. Thaís novamente encosta a garrafa na boca, levanta a cabeça e ao final enuncia: “Ah”!, demonstrando satisfação. No ritmo da música que toca ao fundo, ela faz movimentos com o corpo e com a garrafa, convidando a colega: “Vamos dançar, Ana”? Após o convite elas já saem caminhando sobre os colchões, vão até a frente do espelho e lá se sentam, conversam e cuidam das bonecas. Olhando para o espelho, elas continuam a fazer de conta que estão bebendo, Thaís oferece um pouco da sua garrafa para Ana. Elas deixam as bonecas e vão até a ponta dos colchões, próximo às mesas, com as garrafas nas mãos, param, fazem de conta que estão bebendo. Ana joga sua garrafa no colchão e sai correndo. Joyce a pega. Thaís fala: “Estou tomando “coquinha”, tia. Ó, tia! Estou tomando “coquinha”. Ó, tia”? Ela não recebe resposta dos adultos, que nesse momento são a pesquisadora e a professora. Ela então se aproxima da pesquisadora e diz, em baixo tom de voz: “Estou tomando coquinha.” A pesquisadora lhe pergunta: “Está gostosa? ” Ela responde afirmativamente, movimentando a cabeça (Registro em vídeo, 03/07/2001, maternal I).

¹⁰⁴ Referindo-se ao refrigerante.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. Na cena acima descrita a utilização dos referenciais cedidos pelos adultos é constante. A princípio as meninas brincam como se fossem mães que saem de casa para trabalhar, nos braços levam consigo seus bebês, que, aliás, permanecem com elas até que andem sobre os colchões e sentem-se em frente ao espelho, que lhes parece um local apropriado para deitá-los.

A representação de cenas do cotidiano lhes possibilita atuar de forma mais elaborada, pois há detalhes riquíssimos, como a fala de quem está saindo para trabalhar e se despede das crianças ou a expressão de satisfação e prazer por ter tomado um refrigerante, amplamente explorada nos comerciais de televisão. Esses conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas crianças em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Pinto e Sarmiento: "As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a flexibilidade social global"¹⁰⁵.

Quanto ao contexto mais amplo de produção cultural, acredito ser relevante que se explicita em que conceito de cultura esta investigação se pauta, já que as culturas infantis estão atreladas a esse contexto. Nesse sentido, abordo o conceito de cultura compreendendo que ele tem sido o principal objeto de pesquisa da Antropologia, colocando-se como um conceito articulador. Tem também demandado estudos em outras áreas (principalmente a Sociologia) que demonstram interesse em sua compreensão e que procuram desvendar suas relações com ele.

Com esta indicação, percebe-se de antemão que, ao tratar da cultura, faz-se necessário buscar contribuições em autores das ciências sociais. Aliás, embora este

¹⁰⁵ PINTO; SARMENTO, 1997, p.22.

seja um estudo da Pedagogia e busque refletir sobre questões que fazem parte deste campo teórico, as contribuições de áreas das ciências humanas e sociais têm-se mostrado relevantes, compreendendo que as relações educativo-pedagógicas são em si sociais e culturais e que, "de fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil (...) ¹⁰⁶".

Assim, antes de abordar as culturas infantis, farei uma breve menção à cultura enquanto um conceito central, mediante o qual é possível analisar diferentes dimensões sociais e desdobramentos provenientes de especificidades diversas, tal qual a cultura infantil. Do ponto de vista antropológico, abordo a cultura a partir da semiótica, que tem como um de seus principais precursores Clifford Geertz. Este autor conceitua a cultura partindo do pressuposto que "(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" e continua: "assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado"¹⁰⁷.

Apesar de complexa, mas não pouco citada, essa conceitualização de Geertz consegue expressar o que há de mais relevante nos estudos culturais: a cultura como sistemas simbólicos. Para Geertz, a principal característica da cultura é a construção de sentidos e significados acerca das coisas, fazendo assim com que idéias e conceitos sejam partilhados e gestados historicamente. A cultura, sob esta ótica, assumiria diferentes configurações, dependendo do contexto em que está inserida, já que nem todo significado é partilhado por todos.

Nos estudos culturais, a atribuição dos discursos sociais ao conceito de cultura tem apontado que este conceito tem-se tornado central, tanto *substantivamente* quanto *empiricamente*, ou seja, percebe-se que a cultura tem sido discutida no âmbito social,

¹⁰⁶ ROCHA, 2001, p. 33.

¹⁰⁷ GEERTZ, 1989, p. 15.

de uma maneira geral, e no âmbito acadêmico de forma mais enfática. Stuart Hall, um dos pensadores que defende tal idéia, afirma que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação¹⁰⁸.

Quanto à significação, Geertz aponta para duas questões que devem ser consideradas na análise cultural:

A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de "programas") - para governar o comportamento. A segunda idéia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora de pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento¹⁰⁹.

Para o autor isso significa que o homem nasce com aparatos que lhe possibilitariam viver diversos tipos de vida, mas ele acaba vivendo uma só, ou seja, ao nascer e ser inserido em uma cultura é através dela que cada sujeito se desenvolverá, é de acordo com os programas previstos naquela sociedade que ele se comportará. Necessitaria o homem de tais mecanismos de controle¹¹⁰? Segundo Geertz, sim, pois sem esses programas culturais nossas vidas seriam um caos completo, não teríamos controle sobre nossas emoções e assim não haveria uma vida social.

¹⁰⁸ HALL, 1997, p. 01.

¹⁰⁹ GEERTZ, 1989, p. 56.

Essa indicação de Geertz nos faz entender por que o contexto social em que cada sujeito está inserido é relevante ao propormos análises culturais e que compreender a cultura exige que se considere também o *fluxo dos comportamentos*, as ações e manifestações em um contínuo tempo de vivências. A relevância da consideração do contexto e a observação dos fluxos dos comportamentos nos remete às pesquisas clássicas de gabinete, já criticadas por Malinowski em 1936, oportunidade na qual este pesquisador, mediante seu estudo entre o povo trombriense, demarcou a importância da convivência com os pesquisados em seu contexto de vida social. Nesse seu estudo, Malinowski fez várias considerações sobre o procedimento de coleta de dados através do contato com os pesquisados, a etnografia, muito difundido no campo das ciências sociais, tais como o despir de preconceitos, a permanência no contexto de vida dos investigados, o registro em diário de campo, ponto este fundamental para Geertz, que aponta a relevância de uma descrição densa. Esta indicação se explica por saber quão complexo é compreender a cultura do outro, pois "por definição, somente um 'nativo' faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura"¹¹¹.

Portanto, estudar a cultura significa interpretá-la, e ater-se aos dados coletados de forma densa propicia a aproximação mais fidedigna possível da realidade investigada. Atente-se que para propor um estudo da produção cultural na infância é necessário considerar as indicações dos autores a fim de que, ao observar o específico – a cultura infantil – não se desconsidere que a compreensão da cultura é que possibilita conhecer a sua criação no tempo de infância. Dessa forma, não se pretende "departamentalizar" a cultura, mas conhecer e demarcar as especificidades de sua produção e manifestação na infância.

Manuel J. Sarmiento¹¹², da Universidade do Minho, é um importante interlocutor na discussão das culturas infantis. Ao tratar da infância, Sarmiento o faz buscando

¹¹⁰ Neste caso tem-se por mecanismos de controle as regras sociais de conduta e comportamento, as quais organizam a vida social, dão sentido e significado a nossos atos e nos permitem controlar nossas emoções.

¹¹¹ Ibidem: 25.

¹¹² Algumas de suas idéias foram retiradas de textos de sua autoria e com parcerias, dos livros Saberes sobre as crianças (1999) e As crianças contextos e identidades (1997), bem como de dois seminários especiais (2000, 2001)

referências em sua função social. Dessa forma, toma-a como uma categoria específica, que assume determinadas funções dentro do contexto social em que está inserida. Desse contexto emergem categorias que dão “características” a esta infância, como, por exemplo, a classe social a que pertence, a etnia, o gênero, o trabalho e outras que determinam de alguma forma a vida das crianças.

Ainda que se pense na infância como um tempo comum vivenciado por todas as crianças, não há realmente essa homogeneidade: a infância vivida por diferentes crianças é heterogênea, ainda que se encontre no interior de uma mesma sociedade. O caráter plural da infância, levantado por Sarmiento, leva-nos a considerar que não existe “infância” e sim “infâncias”; sendo assim, a cultura produzida nessas infâncias será diversa, não tendo como característica a homogeneidade. O pesquisador defende que as culturas infantis são criações que se dão a partir de ressignificações de culturas criadas e manifestadas na sociedade, tendo então uma base epistemológica já construída, o que não constitui uma “epistemologia infantil”.

Mas a idéia de existência de uma "epistemologia infantil", que exige um estudo aprofundado e sistemático, é defendida por um grupo de estudiosos europeus coordenado pelo antropólogo Raul Iturra. Em seus escritos, Iturra classifica a cultura em três formas de manifestação social: a cultura infantil, a cultura do adulto e a cultura erudita. Quanto à cultura infantil, o autor argumenta que não procura uma definição, mas características para entender a epistemologia infantil; e, a partir de estudos realizados em vários países, especificamente em aldeias portuguesas na última década, ele apresenta situações observadas em seu trabalho ou vivenciadas por ele em sua infância, buscando dar ênfase às crianças em diversos enredos, relacionando o contexto da situação com as suas ações.

Há, segundo o pesquisador, a cultura dos que mandam, no caso os adultos, a dos que obedecem, que seriam as crianças, a da palavra escrita que manda, e, por fim,

proferidos pelo professor Sarmiento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

a dos cientistas. Mas as crianças que ele tem estudado ao longo dos anos, "organizam grupos de jogos para sair do real que não entendem e para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é"¹¹³. Criam, segundo Iturra, uma epistemologia infantil, e têm à sua volta culturas que as querem dominar; entretanto elas, por meio da relação com seus pares e do imaginário, negam esse real desconhecido e mergulham no seu modo de relacionar-se com os acontecimentos cotidianos.

Essas situações reais, das quais, por vezes, as crianças não têm total compreensão, são experimentadas pelo viés do prazer. Para Iturra: "A criança vive no mundo do prazer, percebido como fantasia"¹¹⁴. O prazer é uma busca perceptível nas ações das crianças. Elas atuam talvez até sem ter claro o que realmente querem; algumas vezes, no entanto, fazem dos seus empreendimentos momentos de divertimento, de realização de suas vontades, que são permeados pela sensação de felicidade: "A pequenada quer prazer. E é esse prazer que o adulto nem sabe nem pode dar, se quer manter o rigor, a persistência do agir face a quem ainda não entrou pelo caminho da razão - ou cuja razão é procurar o que está escondido e proibido"¹¹⁵.

Nos estudos desse pesquisador português existem contribuições relevantes no sentido de considerar a infância como produtora de simbolismos próprios do seu tempo de vida, no entanto a indicação da existência de uma epistemologia infantil remete à desconsideração da atuação da sociedade e da cultura enquanto constituidoras dessas infâncias, o que parece impossível.

Ao pesquisar as criações e manifestações culturais de crianças entre 1 e 3 anos nos momentos mais voltados para o cuidado com o corpo, numa creche pública localizada na periferia de Florianópolis, foi possível compreender que existe sim a construção de significados específicos do tempo da infância entre as crianças, mas que

¹¹³Iturra, 1997, p.25

¹¹⁴ Ibidem, 1995, p.100.

¹¹⁵ Ibidem, 1997, p.78.

não se sustentam numa *episteme*, num sistema de construção de conhecimentos específicos da infância e desvinculados dos conhecimentos adultos. Em diversos momentos registrados fica claro que há realmente uma *diferenciação* de construção de significados: as crianças criam possibilidades de contato, de expressões, de experimentos que se diferenciam do modo adulto por uma característica – para elas realidade e fantasia caminham juntas.

Nesse sentido, a criação da cultura infantil parte dos contextos de vida das crianças e é elaborada a partir dos seus saberes. Esta idéia rompe com o que se defendeu por muito tempo enquanto capacidade de produção na infância, a imitação. Este fato é observável nas relações das crianças, no entanto é apenas uma dimensão, já que, ao se apropriar de um saber, a criança, como todo ser humano em qualquer idade, o ressignifica, lhe dá sentidos outros que os originais.

Sendo assim, este estudo considera a cultura como um sistema simbólico, mediante o qual são criados sentidos e significados que permitem o compartilhar de idéias e noções da vida em sociedade. Tem, também, como referencial a concepção de cultura infantil defendida por Sarmiento e já apresentada por outros pesquisadores, nem todos baseados neste autor, mas que compartilham da mesma idéia, como Faria (1997), Bufalo (1997), Prado (1998), Fernandes (1998), Gusmão (1999), Quintero (2000), qual seja, que a cultura infantil é uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças e se consolida mediante a ressignificação, a reprodução, a produção de vivências socioculturais. Essa cultura tem a diversidade como característica – pois existem culturas infantis e não uma cultura infantil única – e a relação entre a realidade e a fantasia. O processo de criação das culturas infantis apresenta-se em duas dimensões: a coletiva e a individual. A coletiva caracteriza-se por conter aspectos comuns entre os sujeitos participantes, os que estruturam as culturas infantis, o lúdico, a diversidade e as múltiplas linguagens, que serão em seguida analisados. No âmbito individual as especificidades estão em nível de relações extra-institucionais e institucionais, ou seja, são os conhecimentos adquiridos nas

relações travadas nos contextos de vida, sejam eles privados ou públicos, e que dão elementos à elaboração das culturas das crianças.

Ao analisar a situação vivenciada por Ana e Thaís, assim como diversas outras registradas durante minha permanência em contato com as crianças, algumas já transcritas neste texto, é possível selecionar algumas características que se fazem presentes constantemente nas relações entre as crianças e, assim, na criação e manifestação das suas culturas, que são:

- O lúdico;
- A diversidade cultural;
- As múltiplas linguagens.

Não é minha intenção reduzir as dimensões infantis presentes nas suas relações a estes pontos, no entanto pretendo abordá-los enquanto essenciais à compreensão das culturas infantis. Tematizá-los nesta perspectiva é, sem dúvida, um desafio, mas se justifica pelo fato de que, sem conhecê-los e considerá-los, não conseguiremos respeitar as crianças como sujeitos protagonistas de suas culturas.

4.2- "Mas não sou mais tão criança a ponto de saber tudo..."¹¹⁶

Ao eleger as culturas infantis como tema de pesquisa ainda não tinha claro em que momentos iria observar as crianças na creche, no entanto tinha uma certeza, a de que não iria discutir a brincadeira, por já haver pesquisas que a abordavam. Assim, depois de um estudo exploratório, os momentos escolhidos referiam-se especificamente às situações que são consideradas na rotina da instituição como momentos mais voltados para os cuidados com o corpo.

¹¹⁶ Trecho da música "Quase sem querer" da banda Legião Urbana, em seu CD "Dois": 1986. Autoria de Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Renato Rocha.

Durante um período de dez meses estive em contato com as crianças e percebi que o lúdico estava presente na maioria dos empreendimentos das crianças. Não abordar a brincadeira? Impossível, tendo em vista que brincar é a expressão máxima do lúdico na infância. Esta dimensão humana apresenta-se na infância como um elo organizacional – as crianças aprendem, planejam, constroem, recriam, inventam e vivem através do lúdico. Como afirma Wajskop (1995), "a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura"¹¹⁷.

O faz-de-conta possibilita que se viva tudo em qualquer lugar; talvez por isso os adultos não sejam mais tão crianças a ponto de saber tudo, como sugere Renato Russo na canção, pois secundarizam a fantasia em detrimento de uma lógica capitalista que só permite que sejamos "homens-máquinas" e que abandonemos nossa dimensão lúdica na infância, que aliás vem perdendo cada vez mais cedo o seu espaço de vivência.

8h17min- As mesas estão organizadas de duas em duas, assim o grupo de crianças se dividiu em dois para o lanche, que é suco de abacaxi e biscoito. Giovanna e Mychel, sentados lado a lado, começam uma brincadeira com o suco, encostando a boca na caneca e fazendo um barulho como se fosse um motor. Mychel é o primeiro a fazer, em seguida pára e observa Giovanna, que bebe o suco. Ela sorri e então faz o barulho, quando termina olha para Mychel e diz: "Faz! Faz! Faz! Faz"! Ele continua a observá-la. Giovanna encosta a caneca na boca e faz rapidamente o barulho, há um momento de troca de olhares e então Mychel bebe um pouco de suco e faz barulho com a boca; ao parar, olha para Giovanna, que imediatamente põe a caneca na boca., Mesmo assim Mychel a incentiva, dizendo: "Faz!" Ele a observa um pouco e em seguida a acompanha, fazendo um dueto de motores com o suco. A professora escuta e diz: "Ei! Quem é que está fazendo? Mychel! Mychel"! Sua fala é complementada pela da auxiliar: "Mychel? Toma Mychel! Toma! Rã". Giovanna e Mychel baixam a cabeça e tomam o suco sem fazer mais barulho (Registro em vídeo, 05/04/2001, maternal I).

¹¹⁷ WAJSKOP, 1995, p.28.

Na contramão das imposições sociais encontramos as crianças criando e vivendo a sua ludicidade no interior das instituições, ainda que em momentos de transgressão, pois, como apresenta a situação acima descrita, o momento do lanche não permite que se brinque, apenas que se alimente. Mychel e Giovanna brincam com o suco dando-lhe outro significado que não apenas o de beber, eles viajam com os motores que surgem mediante o contato da boca com o suco.

A imaginação infantil é capaz de transformar, de recriar, de ressignificar a partir do que há no real. A cultura e a sociedade disponibilizam conhecimentos que impreterivelmente chegam até a criança, no entanto o seu jeito de olhar e ressignificar as informações permite que ela vá além, que ela crie, entendendo que: "Criar é deixar que o novo se componha, não como se ele fosse externo ao homem, mas que ele se componha dentro de todo homem e com a sua permissão, pois, na interação entre consciência e cultura, deixar nascer o novo é nascer junto com ele"¹¹⁸.

No exercício de criar, a criança se permite nascer a cada nova vivência como ela imagina, seja como a mãe, como um motor, como a professora, enfim como quem ou o que ela quiser ser. E, ao interpretar esses papéis, ela nos apresenta seu modo de ver o mundo, como percebe as relações que se travam no seu contexto de vida e ao mesmo tempo nos indica suas expectativas em relação a como gostaria que o mundo fosse, isso porque, "quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver"¹¹⁹.

Brincar com as crianças é então um importante momento para conhecer seus desejos, idéias e sentimentos, bem como para compreender melhor o significado da brincadeira no seu cotidiano. Esse conhecimento é tão importante que, como se pode abstrair da situação supramencionada, as crianças criam cultura num movimento constante de ruptura e acomodação. Na relação entre os pares várias situações se

¹¹⁸ MORAIS, 1987, p.75 apud PRADO, 1998, p.122.

¹¹⁹ FANTIN, 2000, p.26.

constituem, histórias são inventadas, sentidos são criados. Enquanto nós, adultos, não conseguirmos compreender a importância do brincar, do estar com o outro e de se comunicar das crianças, as suas ações criativas continuarão a se manifestar em momentos de ruptura com o estabelecido.

As crianças criam quando vão além, quando conseguem exprimir produções muito próprias do seu tempo de vivência, como Giovanna e Mychel fazem com o suco. No entanto, a continuidade de suas ações esbarra na rotina, nas regras e normas em torno do que é permitido ou não, regras e normas que se mostram centradas numa idéia de educação infantil que prioriza a ordem, o controle do ponto de vista dos adultos e que pouco consideram a criança como sujeito pleno de direitos e vontades. Não quero dizer com isso que não deve haver uma organização institucional e coletiva das situações vivenciadas na creche, mas que elas não sejam tão centradas na ordem e que permitam que as crianças se expressem de forma mais livre e *à sua moda*, criando e manifestando a sua cultura na companhia dos pares.

A preocupação em possibilitar espaços de expressão para as crianças parece se chocar com a idéia de uma rotina. Ela realmente vai de encontro à rotina, mas à rotina *instituída*, aquela que não permite imprevistos, vivências singulares, encontros diversificados, que constituem as vivências *instituintes* das crianças. Nesse sentido, não se propõe a exclusão de uma rotina, mas sim a sua ressignificação a partir do apresentado pelas crianças, a sua adequação à necessidade de ter espaços de encontro, de expressão das múltiplas linguagens e de espaços para brincar.

Considerando que brincar é " uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios¹²⁰", penso que seja interessante recuperar alguns dados presentes em questionários¹²¹ preenchidos pelos responsáveis pelas

¹²⁰ WAJSKOP, 1999, p.28.

¹²¹ Esses questionários são aplicados no início do ano como um procedimento que possibilita que as profissionais conheçam um pouco mais as famílias. No primeiro ano de pesquisa, a professora havia iniciado os encontros com as famílias para o seu preenchimento, no entanto não os concluiu. No ano seguinte a professora não havia iniciado

crianças que estão na creche, no sentido de provocar um diálogo entre os relatos das famílias em relação ao ambiente de vida familiar das crianças e os dados obtidos nas observações na creche. Assim, considero relevante apresentar informações relacionadas ao repertório cultural de brincadeiras das crianças no seu ambiente de vida familiar e buscar compreender a relação destes com as brincadeiras vivenciadas na instituição, seja por proposição dos profissionais, seja por iniciativa das crianças.

Abaixo o levantamento a respeito de um dos itens do questionário denominado “a criança”, que tem como uma das questões: “brincadeiras e atividades preferidas”¹²²:

BRINCADEIRAS PREDILETAS	
BRINCAR COM AREIA	1
BOLINHA DE GUDE	3
VÍDEO GAME	1
MOTOCICA	4
BONECA	5
CASINHA	2
DESENHAR	4
CARRINHOS	4
BRINCADEIRAS DE RODA	1
BOLA	3
PARQUE	1

Quadro: As brincadeiras prediletas

Fonte: Questionários da instituição

os encontros e o questionário também deveria ser modificado, pois, segundo algumas profissionais que o aplicaram no ano anterior, ele era confuso e perguntava pouco sobre a criança. Assim, a pesquisadora digitou as alterações que haviam sido sugeridas coletivamente no início do ano, durante a semana inicial de trabalho, e a professora convidou os pais ou responsáveis para uma conversa e preenchimento do questionário. Apenas os pais de uma criança não compareceram à reunião e não preencheram o questionário em outra oportunidade (o questionário está no Anexo C).

¹²² O número total de famílias que respondeu ao questionário é 15, no entanto algumas citaram mais de uma brincadeira por criança, totalizando assim um número superior de escolhas.

Ao analisar a tabela, percebe-se que a brincadeira predileta mais citada aparece relacionada a um brinquedo, a boneca, cinco vezes citada, seguida de outros dois brinquedos, o carrinho e a motoca, que estão ao lado do desenho, todos quatro vezes citados. Na seqüência aparecem a bolinha de gude e a bola, apontados três vezes, a brincadeira de casinha, citada duas vezes e por fim as brincadeiras com areia, de roda, no parque e o vídeo game, citadas uma vez.

Essas preferências se evidenciavam no cotidiano da instituição, pois a procura pelas bonecas, que são poucas e eram disponibilizadas pelos profissionais apenas em determinados momentos, era constante, sendo que essa procura não se restringia às meninas, pois os meninos as disputavam freqüentemente, assim como os carrinhos para deitá-las. Os papéis assumidos nas brincadeiras com as bonecas eram diversificados, de mãe, pai, irmão, irmã, tio, tia, enfim constituíam-se várias relações frente a esse brinquedo, que na sua maioria representavam bebês.

Nesse sentido, percebe-se que os meninos também brincam de bonecas com o mesmo envolvimento das meninas, desempenhando papéis que socialmente os homens assumem, de pais, irmãos, tios, entre outros. No entanto, é interessante observar que nos questionários nenhuma mãe de menino citou a boneca nem a casinha como uma brincadeira da preferência de seu filho. Até mesmo na instituição essa possibilidade não possui espaço pleno de vivência, pois quando os brinquedos eram distribuídos quem recebia as bonecas eram preferencialmente as meninas:

14:30- As crianças terminam de lanchar e vão se dispersando pela sala. Natanael e Fábio se dirigem à estante para pegar uma máquina de costura de brinquedo. Fábio a pega primeiro e senta no chão. Natanael aproxima-se da professora, que está lavando o rosto de outra criança, e lhe diz :

- O Fábio pegou!

Ela lhe responde:

- Pega outro brinquedo, agora ele pegou primeiro.

Ao voltar para perto de Fábio, Natanael observa Ana e Thaís que pedem para a auxiliar as bonecas que estão na última prateleira da estante. Há três bebês. A

auxiliar diz às meninas que já irá entregar as bonecas. Ana e Thaís pulam de mãos dadas de felicidade e Natanael as acompanha. A auxiliar pega as bonecas, mas a essa altura já há mais crianças esperando. Então, Ana e Thais recebem os bebês, Natanael, Larissa e Joyce estão ao lado, pedindo, e a auxiliar lhes diz:

- Ó, Joyce pega a boneca. A Larissa espera, que depois a amiga empresta, e o Natanael pega um brinquedo de menino para brincar.

Natanael sai fazendo beicinho para chorar e senta-se ao lado de Fábio, que brinca com a máquina de costura (Registro em vídeo, 12/04/2001, materna I).

Na cena descrita percebe-se a preponderância de uma cultura produzida pelos adultos, a qual separa as funções sociais de homens e mulheres. No entanto, é interessante perceber que Fábio também brinca com um brinquedo que poderia ser tido como feminino, mas como ele mesmo o escolheu e não houve a seleção do adulto, o que prevalece é a vontade de explorar o brinquedo, de experimentar as vivências que possibilita.

Outra questão interessante é o sentido de pertencimento que as bonecas possibilitam às crianças. No grupo observado havia 6 crianças negras¹²³, e quase todas as bonecas da instituição são dessa raça. Na sala do maternal I, por exemplo, de sete bonecas, quatro eram negras, e elas eram freqüentemente as mais procuradas pelas crianças. Nas instituições de educação infantil, o pertencimento, ou seja, sentir-se parte do ambiente, tem uma relevância fundamental para o bem-estar das crianças, uma vez que se sentir parte de algo, acolhidas, traz segurança para se lançarem de forma plena em seus empreendimentos.

O pertencimento tem relação principalmente com a cultura, com as relações e significados produzidos no ambiente de vida das crianças, que têm além da instituição outros espaços de produção, como o local onde moram, do qual provêm, os hábitos e costumes nos quais estão inseridas; enfim, pertencer a um ambiente é sentir-se parte

¹²³ Tendo clareza da complexidade que envolve a classificação de etnias, chamo de crianças negras aquelas que as famílias ou elas próprias se reconhecem negras, sem entrar no âmbito das discussões das miscigenações e descendências.

dele, e possibilitar às crianças esse sentido de pertencimento exige que se contemplem essas dimensões, com vistas a um educar e cuidar que tome as crianças como protagonistas das relações travadas na creche.

Para além do pertencimento individual, no qual cada um se sente contemplado pelo ambiente, talvez haja algo também importante, que é a infância das crianças estar traduzida no ambiente da creche. Isso tem um sentido essencial, porque ser criança e não ter sua infância gozada e impressa num ambiente que visa a sua educação, aponta que antes das características individuais, pessoais, de pertença plural, precisamos contemplar a pertença coletiva, de forma singular, na qual a creche possibilite que as crianças sintam que a sua infância é parte do projeto educativo.

Retomando os dados há pouco apresentados na tabela, percebe-se que das 11 brincadeiras citadas pelas famílias, apenas cinco ocorrem também na instituição: a brincadeira com bonecas, de casinha, com carrinhos, no parque e com areia; o desenho aparece como a sexta brincadeira predileta, e também ocorre na creche, no entanto acredito que o caráter lúdico presente na preferência das crianças pelo desenho não é o pretendido na instituição. Não defendo, ao apresentar esses dados, que se proponha para a educação infantil todas as brincadeiras que as crianças possuem em seus repertórios vivenciais, até porque considerar essa possibilidade seria admitir que, como foi citado pelas famílias, o vídeo game fizesse parte das brincadeiras vividas na creche. O que se propõe é que se parta dessas brincadeiras para então permitir que a criança se sinta parte das relações educativas que envolvem o brincar.

Das brincadeiras mais tradicionais, como a bolinha de gude, a própria bola e as cirandas de roda, poucas foram as vezes que presenciei as crianças e os profissionais desenvolvê-las. A bolinha de gude posso afirmar que não fazia parte das vivências institucionais. Em algumas oportunidades foi possível presenciar alguma criança tirando de sua mochila e mostrando a uma outra criança a bolinha trazida de casa, mas é mantida sempre guardada na mochila por não ser permitida na creche, provavelmente pelo perigo que representa, já que é de vidro e pequena e pode ser facilmente engolida.

Quanto à bola ela era tida como um material a ser oferecido nos momentos de educação física, já que há na instituição uma professora dessa modalidade, que em determinados dias e horários, estabelecidos previamente e em menor tempo para os pequenos, desenvolvia atividades mais voltadas para o corpo com as crianças. As brincadeiras de roda não aconteciam com frequência, mas as cantigas apareciam correntemente entre as atividades das crianças e observei-as em vários momentos, como *Atirei o pau no gato*, *A galinha quer pôr* e *Ciranda-cirandinha*, que foram cantadas no espaço da sala e tiveram como proponentes a professora e a auxiliar.

As brincadeiras com música de uma maneira geral agradavam às crianças, no entanto a produção da cultura infantil através da música na creche era restrita. Além das cantigas que fazem parte dos momentos de organização dos brinquedos, das refeições, do sono, e de raros momentos de contato com músicas de CDs infantis, as crianças ouviam constantemente uma estação de rádio (Band FM) que toca músicas de vários estilos, como sertanejo, "funk", axé e pagode.

As músicas veiculadas na estação de rádio ouvida pelas crianças na creche são também as mais difundidas nos demais meios de comunicação, principalmente em programas de auditório de finais de semana na televisão. Como sete das 15 famílias citou a televisão como o lazer de final de semana, percebe-se que para as crianças essas produções culturais estão muito presentes, e talvez por isso sejam introduzidas quotidianamente em suas brincadeiras:

O caráter lúdico da música lhe é inerente; as crianças, historicamente, sempre se aproximaram da música. Da canção de ninar e do chocalho ao primeiro CD pedido de presente, a vida da criança, em diferentes contextos sociais, é marcada pela convivência com esta linguagem artística, talvez a mais presente delas. (...) Muitas vezes, essa música se materializa em uma brincadeira, isto é, deixa de ser pano de fundo sonoro e passa a ser parte integrante do brincar¹²⁴.

¹²⁴ NOGUEIRA, 2000, p. 01 apud: OLIVEIRA, 2001, p.69.

Diante do fato de as crianças ouvirem uma estação de rádio que não oferece músicas infantis e sim de outros estilos, que têm em suas letras temas como relacionamentos amorosos e danças sensuais, indica que essa incorporação da cultura infantil produzida pelas grandes corporações¹²⁵ nas brincadeiras das crianças é um tanto preocupante, principalmente se pensarmos que a própria instituição de educação infantil, que deveria constituir-se em um espaço de resistência, tem ajudado a difundir-la. Temos que refletir, então, sobre o papel da educação no processo de dogmatização dos saberes infantis. Como as instituições de educação têm lidado com as produções culturais da sociedade? As criações culturais infantis têm tido espaço nessas instituições? Qual o papel dos profissionais frente a essa nova ordem mercadológica e tecnológica que toma conta dos meios de comunicação?

Não podemos considerar o lúdico como o principal meio de construção de uma cultura infantil sem compreendê-lo no contexto cultural em que essa cultura se dá, pois, como afirma Cerisara, "tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona"¹²⁶. Assim, a diversidade cultural coloca-se como elemento constituidor do lúdico na infância e das criações culturais que ocorrem no cotidiano da creche.

4.3- A diversidade enquanto possibilidade de encontro com o outro

A diversidade constitui a infância à medida que, ao nos referirmos a esta categoria, chamamos seus sujeitos de crianças. No entanto, ainda que se saiba que a infância, no singular, é constituída por crianças, no plural, permanece a dúvida: temos respeitado as diferenças nos espaços de educação e cuidado voltados para as crianças de 0 a 6 anos?

¹²⁵ A respeito ver: STEINBERG; KINCHELOE, 2001.

¹²⁶ CERISARA, 1998, p.125.

A abordagem da diversidade desenvolve-se nos discursos teóricos¹²⁷ de forma enfática da década passada para cá, demarcando a necessidade de respeito às diferenças, sejam elas culturais, de gênero, etnia, classe social, de credos ou idade. Considerando que esta década também marca um maior respaldo às discussões ligadas à área da educação infantil, tem-se uma transposição direta para a educação da infância este novo paradigma: o respeito à diversidade.

Ao observar as crianças pequenas, as suas criações e manifestações culturais, inferi que a sua liberdade criadora tem seu ápice nos momentos de transgressão. Isso indica que os profissionais da educação infantil ainda precisam aprofundar o debate acerca da diversidade, da proposição de situações que possibilitem vivências diversas, que abarquem as diferenças e não se mostrem como meios de exclusão.

10:45- As crianças recebem o almoço, carne moída, purê e vagem. Giovanna come os alimentos dispensando a vagem, que é retirada do prato com a mão e colocada sobre a mesa ao lado do seu prato. Giovanna procura entre a carne a vagem, já que todos os alimentos são misturados ao serem servidos. Seus olhos se movem entre o seu prato e a professora, que está sentada ao lado de uma criança quase a sua frente. Ela continua se alimentando, mas sempre que encontra uma vagem a tira. Giovanna percebe que a estou filmando, me olha e continua o que está fazendo. Um tempo depois, no movimento de observar a professora e o seu prato, os seus olhos se encontram com os da professora, que lhe diz: "Que nojeira, não? Vou te contar!" Giovanna abaixa os olhos e continua a separar a vagem, observada por Thaís, que está ao seu lado. Intimidada, Giovanna opta por colocar a vagem atrás de Thaís, sobre a sua cadeira, mas ao perceber Thaís diz: " Oh!" Em seguida solta a sua colher e empurra o braço da Giovanna para que ela não coloque a vagem sobre a sua cadeira. A auxiliar que está sentada na ponta da mesa fala: "Ó Thaís, Giovanna, vamos comer, vamos? Come tudo!" Gabriel, sentado ao seu lado, repete a última palavra: "Tudo!" E a auxiliar reforça: "Tudinho!" As meninas viram-se para a mesa e continuam a comer (Registro em vídeo, 12/04/2001, maternal I).

¹²⁷ Esta abordagem da diversidade na última década se refere a campos de conhecimento que até então não tinham a preocupação de discuti-la, pois a Antropologia sempre teve a diversidade como um conceito central em suas discussões.

Com o olhar voltado aos momentos de educação e cuidados de sono, higiene e alimentação, percebo que nessas situações a vivência das diferenças também não é permitida. O princípio da igualdade, proferido a partir da revolução francesa¹²⁸, acaba mais por excluir do que incluir os sujeitos nas relações sociais. Ser igual, por exemplo, nos momentos de refeição, implica que todos se sentem ao mesmo tempo a mesa, comportem-se da mesma maneira e comam a mesma coisa.

A começar pelos hábitos culturais alimentares, já teríamos aí uma infinidade de diferenças, pois, dependendo da descendência das famílias, das influências da localidade onde moram e das possibilidades financeiras de consumo alimentar, cada uma irá constituir seu cardápio de diferentes formas. Além disso, há o gosto pessoal, o paladar que aceita ou não determinados alimentos. Como então oferecer as mesmas coisas para as crianças e não permitir que elas sequer optem pelo que desejam comer?

Diante da contradição existente entre permitir que a criança escolha e assim se rompa com a rotina existente ou manter a rotina na sua forma rígida, na qual é o adulto quem define o que e como fazer, o que se propõe é que se retire da figura do adulto o papel central e se permita que a criança também se sinta protagonista das suas vivências. A construção da rotina então teria uma outra lógica, a das crianças. Isso significaria pensar, por exemplo, considerando a situação acima comentada, de que forma as profissionais poderiam garantir práticas alimentares saudáveis mesmo dando livre arbítrio às crianças para que se alimentem de acordo com as suas preferências.

Assim como Giovanna buscou uma forma de se desfazer do que não lhe agradava em seu prato, muitas outras transgressões são percebidas nas ações das crianças e são geralmente relacionadas com bagunça, com mau comportamento, com

¹²⁸ “No final do século XVIII, diversos setores da sociedade francesa se uniram para pôr fim ao absolutismo. A burguesia liderou o movimento, pois queria expandir seus negócios, mas os resquícios do sistema feudal atrapalhavam seus planos. As massas populares, estimuladas pelos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, também aderiram ao movimento. O movimento radicalizou-se, originando uma verdadeira revolução. No final tudo ficou com a cara da burguesia”(Cotrim, 1997, p. 283). Com essas características a revolução francesa expandiu o lema tão conhecido: liberdade, igualdade e fraternidade, mas, ao mesmo tempo, abriu caminho para a difusão definitiva do capitalismo, que é, como bem sabemos, um regime econômico que contribui para a proliferação das diferenças sociais entre as classes. Assim, a igualdade transforma-se em exclusão, movimento sentido também no âmbito da educação institucionalizada.

rebeldia. Ações e reações que têm em sua gênese, na verdade, a intenção de possibilitar o direito à escolha, à vivência prazerosa das situações e que, em contrapartida, nos apontam questões centrais e sérias no atendimento educacional à infância, da necessidade de repensarmos os papéis assumidos pelos adultos e crianças no cotidiano da creche.

A questão que aponto como um desafio colocado às instituições de educação infantil – garantir a diversidade, a pluralidade em instituições que historicamente primam pelo homogêneo, pelo comportamento padronizado – tem sua origem no sistema educacional como um todo, um sistema que propõe a subordinação à estrutura social, a alienação: “educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano”¹²⁹.

A essa definição de Neusa Gusmão poderíamos acrescentar ao natural, universal e humano, a categoria “adulto”, pois a educação tem como aspiração a transmissão de conhecimentos que contribuam com a formação das crianças para uma vivência “competente” da vida adulta. Com isso, a alteridade da infância surge como discussão de cunho fundamental, tendo em vista que pensar a infância exige que antes os adultos reflitam sobre si mesmos, que compreendam *o outro* criança mediante os significados que ele produz sobre esse outro, sobre essa *outra idade*.

Diante da história da relação entre adultos e crianças, é certo que nunca se falou tanto sobre os sentimentos de infância e nunca se produziu tantos conhecimentos acerca das crianças e de suas infâncias. Na verdade, os saberes produzidos pelos adultos sobre os saberes das crianças estão muito à mercê de teorias que tendem mais a generalizar os conhecimentos infantis do que a apresentá-los na sua singularidade. Produzem-se então idéias vagas sobre as crianças, sobre as relações entre os pares infantis e sobre a sua cultura, o que serve de ponto de partida para os estudos que têm

¹²⁹ GUSMÃO, 1999, p.43.

proposto que se observem as crianças e o que elas nos indicam para pensar uma Pedagogia da Educação Infantil.

O conceito de alteridade, já apontado por Oliveira (2001) como necessário aos nossos saberes, precisa ser aprofundado na discussão sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos. Mas, como uma aproximação, acredito que a alteridade da infância talvez possa ser pensada a partir do que indica Larrosa:

A alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença ¹³⁰.

Compreendê-las como diferentes é o primeiro passo para pensar a sua educação de forma diferenciada, ambientes educativos para *tornar-se criança*¹³¹, espaços que possibilitem às crianças que protagonizem essa experiência na sua heterogeneidade. A diferença não pode, em contrapartida, ser extremizada e apresentada como o *exótico* e não permeável, pois assim estaríamos nos distanciando ainda mais de nossa pretensão de abarcar a infância num espaço educativo capaz de lhe possibilitar vivências intensas.

A perspectiva que aqui se propõe é de um olhar que perceba as crianças como capazes, criadoras, que possuem as especificidades do seu tempo de viver. Especificidades que desaparecem quando às crianças são atribuídas características como a da não fala, da não criação, a do vir-a-ser, enfim a infância como uma constante incompletude. A diferença reside justamente aí, pois, para compreender a criança em sua alteridade, precisamos conhecer a sua experiência como outro: "o encontro com uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma

¹³⁰ LARROSA, 1998, p.70.

¹³¹ O termo *tornar-se criança* é utilizado pelos italianos: *bambini si diventa*, considerando que não se nasce criança, mas se aprende a ser criança. Esse termo foi traduzido e divulgado no Brasil pela professora e pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria. Para maior compreensão ver: FARIA (1994).

demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa¹³² ou, ainda melhor, dos espaços que temos organizado para elas.

É interessante considerar que "uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez reste-nos uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância"¹³³. Entretanto, o encontro com a infância não tem data nem hora marcada para acontecer, apenas aguarda que ao tentar conhecê-la pelo caminho do adultocentrismo perceba-se que a inusitada companhia das crianças, que quando querem aproximar-se de seus pares vão até eles e não esperam mediações, se constitua enquanto possibilidade de encontro com as suas infâncias.

Com essa idéia cabe retomar que, ao observar meninos e meninas em constante relação entre si e com as profissionais, principalmente com as professoras e auxiliares, fica evidente que as diferenças possibilitam o encontro com o *outro*. Para as crianças, estar em pares significa a possibilidade de criações intensas, chamadas por Sarmiento de *autoria coletiva*, pois, para elas, interagir com o outro é condição para criar e manifestar a sua cultura. Partindo do que indica Gusmão em sua fala: "A diversidade social e cultural é parte de um horizonte comum de qualquer um, em qualquer tempo e espaço. E evidentemente em determinados espaços nós compartilhamos o que nós entendemos por essas diferenças e seus significados. É a esse espaço compartilhado que nós chamamos de cultura"¹³⁴.

A diversidade é, dessa forma, uma condição que amplia a possibilidade de criações, e é na diferença que o novo sempre se constitui. Esta indicação torna o cotidiano infantil dinâmico e dotado de novas experiências e há de se convir que estar

¹³² LARROSA, 1998, p.71.

¹³³ Ibidem, p.85.

¹³⁴ MESA REDONDA, 1997. GUSMÃO, Neusa M. M. de; FARIA, Ana L. G.

com um par que objetive as mesmas vivências torna esse cotidiano bem mais agradável. Talvez por isso as crianças gostem tanto de estar entre crianças.

4.4- As múltiplas linguagens na infância

Abordar as múltiplas linguagens significa trazer à tona os modos de se relacionar das crianças. Isso porque, elas (as linguagens) possibilitam o trocar de experiências, desejos e sentimentos. Considerar as linguagens "na" infância e não "da" infância retrata a preocupação em não restringir a essa idade da vida a vivência do lúdico, da linguagem corporal, imaginativa, dentre outras correntemente ligadas à infância, que são, na verdade, dimensões humanas vividas irrestritamente na infância.

Afirmo que essas dimensões são irrestritamente vividas na infância com base no que diz Maurício Roberto da Silva¹³⁵, que em sua tese de doutorado sobre as crianças trabalhadoras na Zona da Mata canavieira pernambucana apresenta infâncias marcadas pelo precoce mundo amargo de um trabalho exaustivo e pela negação da vivência do lúdico. No entanto, como afirma o pesquisador, "Os *doces- jogos* e brincadeiras das crianças resistem às intempéries e iniquidade capitalistas no meio rural, porém, são construídos no *mundo amargo da cana-de-açúcar*"¹³⁶ (grifo do autor), ou seja, as linguagens das crianças criam formas alternativas de expressão.

Talvez uma explicação à tão presente negação ou incompreensão da infância esteja ligada à concepção que a modernidade ajudou a difundir de uma "criança imaginária, insólita e surpreendente. Pura negatividade, ela não tem idade, não tem sexo, não tem nome, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz"¹³⁷.

¹³⁵ SILVA, 2000.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ FERNANDES, 1997, p.65.

No mundo do trabalho, essa idéia corrobora a exploração das crianças enquanto mão-de-obra barata, para não dizer escrava. Nas instituições educativas voltadas para as crianças entre 0 e 6 anos ela implica sua quase total alienação, à margem de uma rotina sufocante e de práticas educativas que buscam que as crianças aprendam precocemente aquilo que elas ainda não sabem e que não usufruam de todo o resto que elas surpreendentemente dominam.

Por que será? Como resposta a esta pergunta ressoa a idéia de Guattari¹³⁸ sobre a creche como iniciação. Iniciação a uma sociedade que possui valores tanto mais mercenários e excludentes do que humanos e solidários. A uma sociedade que também está sempre querendo adiantar a aquisição de conhecimentos para que se aprenda mais e se produza cada vez mais cedo.

Mas não é justamente isso que nós, pedagogos comprometidos com a defesa da vivência da infância em sua plenitude, temos repudiado? Com certeza, sim. E é isto que nos move a apresentar as crianças como crianças, e nada mais. Assim, nosso esforço reside na tentativa de conhecê-las, de interpretá-las em suas múltiplas linguagens. São movimentos, olhares, gargalhadas, desenhos, falas, silêncios. Por vezes não estão separadas, mas numa mistura que possibilita que a comunicação entre elas flua e dê sentido às suas criações.

Nesse sentido, linguagem se traduz em interação. As mensagens expressas em múltiplas linguagens na infância se decodificam quando o outro que se comunica com as crianças, seja ele criança ou adulto, é capaz de interpretá-las, de compreendê-las. Daí a linguagem ser central na produção cultural na infância, o sentido que ela carrega tem em si os traços específicos da cultura infantil e das relações travadas nesta produção.

A convivência com as crianças na creche possibilitou que se percebesse que a relação entre elas possui uma sintonia tal, que só a permanência por um longo período

¹³⁸ GUATTARI, 1987.

em sua companhia permite que se compreenda, ainda que de forma circunstancial, quão importante é a presença do outro. As crianças, diferentemente dos adultos, não conseguem ficar lado a lado sem se comunicar, fazem isso até pelo olhar. Todavia, é interessante considerar que se a linguagem é uma aquisição social e nós, adultos, somos os parceiros das crianças nessa aquisição, temos que rever as linguagens que temos priorizado na educação dos pequenos, pois mesmo sendo evidente o intenso envolvimento das crianças com as linguagens corporais, dramáticas, tem havido por parte dos adultos uma preocupação maior em desenvolver as linguagens oral e escrita.

O envolvimento das crianças nessas outras linguagens não aponta, de meu ponto de vista, que as que temos priorizado sejam menos importantes, mas que temos secundarizado as demais. Nos momentos observados de educação e cuidados com o corpo, ficou evidente que o toque, por exemplo, é tido como uma linguagem "não nobre" e que, para que ele ocorra como uma prática educativa importante para a vivência da infância e o crescimento das crianças, é necessária uma observação mais atenta buscando conhecer as linguagens que estão presentes nas relações entre elas.

Especificamente no grupo de meninos e meninas que são sujeitos desta pesquisa, a linguagem corporal chamava a atenção pela constância e pelas formas e situações em que ocorria. Tal como nesta cena:

14:05 - As crianças estão lanchando em mesas separadas (4 crianças por mesa). Larissa levanta e corre até a janela, Leonardo a acompanha. A professora lhes chama a atenção e Leonardo atende, indo sentar-se novamente à mesa. Larissa se esconde atrás da cortina, é possível ouvir suas gargalhadas. Ela sai de trás da cortina sorrindo e faz com que as crianças que estão na mesa achem graça da sua brincadeira. Lara, que está de costas para a janela, vira-se para observar Larissa e lhe diz: "Vai lá! Vai lá, Larissa!", batendo com a caneca na cadeira. A auxiliar¹³⁹ se aproxima e pergunta para Lara: "Quer mais? Quer mais?" Lara não responde. A auxiliar continua: "Então vira para frente. Senta direitinho". Lara atende e vira-se. Larissa continua brincando com a cortina, ela gira enrolando-a em seu corpo e

¹³⁹ Esta auxiliar não é deste grupo e sim do grupo das crianças maiores (5 anos de idade) e está no grupo do maternal I porque a auxiliar da turma faltou nessa tarde.

sorrindo. Gabriel se aproxima de Larissa e Lara só a observa de sua cadeira (Registro em vídeo, 20/03/2001, maternal I).

Mais do que se contrapor ao estabelecido, que é sentar-se e alimentar-se, as ações de Leonardo e Larissa indicam o desejo de estar em movimento. Desejo que os incita a transgredir o permitido, a ir além, buscando possibilidades de criação e manifestação da sua cultura.

O movimento, enquanto linguagem do corpo, tem na instituição lugar e hora marcados para acontecer, "as aulas de educação física"; e de forma mais livre, os momentos de parque. É considerado dimensão imprópria para a sala, algo que quebra a organização da rotina, tanto o é que Larissa e Leonardo são chamados para retornarem à mesa, mas Larissa, em sua sempre presente ousadia, se permite continuar a brincadeira.

A disciplinação dos corpos nas instituições de educação infantil demarca de forma exacerbada o rito de passagem das crianças para a escola, espaço educativo que permite ainda menos a vivência dos movimentos. Um indicativo dessa negação ao movimento está no filme *Ponette, à espera de um anjo* (1996), do cineasta francês Jacques Doillon. Esse filme tem como foco as relações de uma menina com outras crianças, na sua busca incessante pela mãe recém-falecida. Na escola, as cenas em que as crianças possuem liberdade para se tocar, se movimentar e interagir entre elas se dão praticamente só nos momentos de recreio, ou seja, nos momentos em que há maior liberdade na rotina escolar, momentos de encontro das crianças.

Na creche, as crianças criam possibilidades de vivência das linguagens não priorizadas pelos profissionais, como o fazem Larissa, Leonardo, Gabriel e Lara, e transformam situações extremamente ritualizadas, como as refeições, em momentos de encontro com o desejado. O que essa ação das crianças nos indica? Há várias questões a serem pensadas. Em primeiro lugar, que o espaço previsto para o movimento na rotina da creche não tem dado conta da demanda das crianças; só para

se ter uma idéia: das 12 horas diárias de permanência na creche, apenas duas, uma pela manhã e outra pela tarde, estão voltadas para brincadeiras no parque, espaço que possibilita de forma mais livre a expressão do movimento.

Outro ponto é a organização desse momento, a refeição, pois a forma estabelecida está em dissonância com o desejado pelas crianças. Como já foi discutido no capítulo anterior, os rituais nas instituições educativas têm seus objetivos determinados tanto pela *estrutura superficial* como pela *gramática profunda* da escola. Dito isso, parece-nos coerente inverter o foco de discussões quando se pensa em "currículo" e políticas de atendimento à infância, pois a permanência de rituais tão marcadamente presentes na rotina de creches e pré-escolas demonstra que a criança ainda é vista como "devir", como um sujeito que deve ser preparado e educado para enquadrar-se na sociedade da qual faz parte e não como sujeito atuante, já que protagonizar a sua própria vivência na creche não lhe é permitido.

Dessa forma, a importância da conquista do espaço de participação das crianças, já proclamado como necessário por Soares¹⁴⁰, fica visível nas suas ações. Como demonstra Larissa, a participação envolve a expressão de desejos, de vontades, e infelizmente as instituições de educação infantil têm negado esse direito às crianças, pois, como afirma Fernandes, "educar é declarar guerra, interminável e sem tréguas às paixões"¹⁴¹.

Seria possível, então, propor uma educação que respeite plenamente as infâncias sem lhes permitir a expressão de suas paixões? Como possibilitar que as crianças criem e manifestem as suas múltiplas linguagens no interior de creches e pré-escolas? Uma interessante indicação habita na Itália, mais precisamente nas instituições de educação da primeira infância de Reggio Emilia¹⁴². Fazer referência à

¹⁴⁰ SOARES, 1997.

¹⁴¹ FERNANDES, 1997, p.64.

¹⁴² Reggio Emilia, uma cidade da região de Emilia Romagna, na Itália, é tomada como referência tendo em vista a vasta documentação sobre a sua educação para os pequenos, sendo que há inclusive algumas publicadas. No entanto, é notório o atendimento em instituições das regiões de Toscana, Lombardia, Trentino, Piedmont, Veneto e Liguria, destacando-se também Pistóia, cidade da região de Toscana, que dá especial atenção às suas crianças,

abordagem das expressões infantis no projeto educativo de Reggio Emilia sugere a citação do poema de Loris Malaguzzi¹⁴³, que é em si a expressão máxima deste projeto:

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura

sendo conhecida internacionalmente por sua *area bambini*. Para obter mais informações ver: BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; EDMARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; ZABALZA, 1998.

¹⁴² EDMARDS; GANDINI; FORMAN, 1999.

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem

A criança diz:

ao contrário as cem existem.

Embora repetitivamente citado nos trabalhos da área da educação infantil, este poema se faz relevante por traduzir a contradição existente entre o que a criança *surpreendentemente domina* e o que os adultos optam ensinar-lhe.

As crianças insistem, e insistem justamente em ser criança, como revela Malaguzzi em seu poema, e Larissa, Leonardo, Gabriel e Lara em suas ações. Em Reggio Emilia, a obstinação na vivência da infância possibilitou que, em três décadas, se construísse uma Pedagogia da Infância, retratada fielmente em suas instituições. E nelas as crianças e as suas múltiplas linguagens encontram respaldo para as suas criações e manifestações culturais.

Nessas instituições não há o desenvolvimento de atividades em prol de uma linguagem e da marginalização das demais; há, sim, a possibilidade de vivência das *cem linguagens*, entre as quais se destacam a arte plástica, cênica, a musical, a lúdica e a corporal. E como não há separação de sentimento e expressão, ao vivenciar o movimento, por exemplo, como o fez Larissa, aparecem risos, olhares, falas de incentivo, ou seja, são *cem linguagens* que se fundem e se completam.

Tomando como base a abordagem das *cem linguagens*, uma outra situação que incita a problematização do significado das expressões infantis que envolvem as relações educativas na creche refere-se aos momentos do sono. Neste caso, percebe-se a expressão corporal como reivindicadora de espaços e tempos para a vivência do movimento, do toque, do estar com o *outro*.

Considero que, se as crianças demonstram a necessidade e o desejo de descansar, o conhecimento das expressões que fazem parte desse momento em cada criança é essencial. No período em que as observei na creche, pude presenciar um contato muito próximo entre as crianças e entre elas e as profissionais no "momento do sono". No entanto, os afagos e as músicas que constituíam as interações entre as crianças e as profissionais não se diferenciavam, eram sempre iguais para todos e, como já fiz referência, pareciam estar muito mais voltados ao objetivo, que era dormir, do que à valorização das relações entre os sujeitos.

A individualidade ficava, então, à mercê da coletividade, e experiências outras, como as apontadas pelas crianças¹⁴⁴ em suas ações, possibilidades de contato extremamente ricas, eram inviabilizadas pela rigidez da situação.

Nas situações de higiene, em que o contato com o corpo é imprescindível, era possível observar em algumas crianças manifestações de prazer e em outras um sentimento de desconforto. Essas reações diferenciadas eram percebidas, porém não trabalhadas, pois a troca de fraldas tinha uma seqüência prevista, a escovação dos dentes tinha igualmente um tempo para ocorrer e, nessa ritualização, todos se tornavam iguais.

O tempo, conceito que tem outra configuração na infância, não ameaçava as suas ações nos momentos em que elas próprias cuidavam de seus corpos – isto ocorria normalmente com as crianças que não usavam mais fraldas. A ida ao banheiro transformava-se então em situação perfeita para encontros e conversas, como a presenciada entre Larissa e Natanael:

11:28- Natanael levanta do colchão e vai ao banheiro. A professora pergunta: "Natanael, vai aonde"? E ele diz: "No banheiro" (ele já está no banheiro). Ela continua: "Então, anda"! 11:30- Larissa pede para ir ao banheiro e a professora lhe responde: "O Natanael está no banheiro". Ainda assim ela vai. Natanel vai até a porta do banheiro com a calça abaixada e a professora lhe diz: "Deixa ela fazer xixi também", referindo-se a Larissa, que entra no banheiro e também abaixa a calça. Os dois ficam em pé em frente ao sanitário, conversando. Natanael lhe diz algo (não foi possível compreender) e ela pergunta: "Xixi"? Natanael responde: "É". Os dois olham dentro do sanitário. Ele fala algo para Larissa (não compreensível), em seguida levanta o indicador (como se estivesse dando ordens) e diz: "Natanael, não mexe!" Larissa apenas o observa. Natanael aponta para a banheira (à direita do sanitário), que está cheia de embalagens plásticas e caixas, e diz: " Oh! Ali tem."

¹⁴⁴ Entre as ações das crianças nos momentos de sono destacam-se as cenas nas quais três meninas deitaram perto para conversar, outras duas cobriram todo o corpo com o cobertor e ficaram conversando, uma menina acariciou um amigo deitado ao seu lado (registros em vídeos e fotos).

Larissa complementa: " Bicho, bicho!" Ela está com a chupeta na boca e quando Natanael vai novamente apontar para a banheira ele bate com a mão na chupeta. Ele faz um movimento em direção à chupeta, como se fosse pegá-la, mas Larissa a protege, ele então continua o que ia fazer e aponta para a banheira falando: " Olha, vai cair tudo. Desce"! Larissa repete o que Natanel disse: "Desce! Desce"! Em seguida ela tenta sentar no sanitário, mas Natanael percebe e não lhe dá espaço. Larissa pergunta: " Deu, Natanael? Deu"? Ele responde: " Vou fazer xixi". Larissa afasta-se e fica observando o amigo. Ela então aproxima-se dele e faz cócegas em seu pescoço e orelha. Ele se abaixa e sorri, depois lhe diz: " Vai cair". Larissa abaixa a cabeça e olha dentro do sanitário e repete as palavras de Natanael: "Vai cair". Na continuidade Natanael diz: "O teu bico". Larissa abaixa a cabeça e diz novamente: " Vai cair". Natanael toca em sua chupeta. Ela sorri e senta no sanitário (Registro em vídeo, 03/07/2001, maternal I).

A linguagem corporal entrelaça-se com a oral, a fantasia com a realidade, o desejo com a razão. Para Natanael e Larissa, partilhar o banheiro significa tocar-se, sorrir, conversar, enfim, estar com o outro. Aos olhos adultos talvez essa cena compusesse um momento de "bagunça", já que ir ao banheiro acompanhado possibilita diversas vivências que são tidas como inadequadas para esse lugar.

Esse encontro apresenta um momento de produção da cultura de pares, de significados que são criados na troca com o outro. O imaginário permitiu que Larissa e Natanael pensassem mil coisas sobre as embalagens que estavam sobre a banheira. Permitiu também que entre a vontade real de fazer xixi e a fantasia de um bicho que se esconde entre caixas e garrafas eles vivenciassem de forma plena a sua infância. É isso que defendemos.

Pensar uma Pedagogia que dê bases para uma educação infantil que respeite as *cem linguagens* das crianças, que confira a elas o direito a ter *cem modos de pensar, de falar, de jogar, de escutar as maravilhas de amar*, enfim, de viver intensamente todas as linguagens já citadas por Malaguzzi, bem como aquelas nas quais ainda não somos alfabetizados, mas que as crianças expressam nas suas

relações, exige um olhar e tratamento de respeito às infâncias das crianças. Compreendendo que a criança não é só produto, mas também produtora de cultura, que ela possui desejos, sonhos, paixões. Que se expressa fundindo sentimento e linguagens, ações e reações, fantasia e realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foto: Pose ao acordar

O homem está no menino, só que ele não sabe.
O menino está no homem, só que ele esqueceu.
(Ziraldo)

A dissertação ora apresentada traz em sua gênese o percurso de uma pesquisa e como ela deixa à mostra as contradições que constituem as práticas educativas desenvolvidas na educação infantil. O fato de essas contradições estarem visíveis tem em si um objetivo, que é o de tomá-las como ponto de partida para então conhecer os contextos educativos e as crianças que são educadas nesse ambiente de vida diverso do familiar.

Articulado a esta tentativa está o indicativo de propor uma educação que tenha a diversidade cultural como possibilidade e não a preponderância de uma cultura em detrimento de tantas outras existentes. Assim, no sentido de reforçar a necessidade de observar as contradições nas instituições educativas, ressoa a fala de Neusa Gusmão na qual ela defende que a "cultura não é só movimento, não é só processo, mas ela é um campo de tensão, onde se expressam contradições e conflitos"¹⁴⁵.

O que se pode perceber neste estudo é que, em meio aos conflitos existentes, a preponderância de uma cultura, diga-se ocidental, masculina, branca, centrada no trabalho, que implica que nas instituições de educação infantil se produza uma rotina *instituída*, há a criação de um saber espontâneo, diverso e que consiste na produção de um poder *instituinte*¹⁴⁶, melhor traduzido como culturas infantis.

Poder que impera nas vivências infantis e que permite que o conhecimento do mundo, que o encontro com saberes e culturas produzidas socialmente sejam muito próprios, que sejam sentidos e significados por meio de múltiplas dimensões. Dimensões das quais muitas ainda precisamos conhecer, ou nos alfabetizarmos, como indica Prado (1998), e as que conhecemos precisamos ressignificar, compor sentidos outros que corroborem com os desejos e necessidades das crianças.

Uma das dimensões infantis que esta investigação buscou conhecer e valorizar refere-se aos cuidados, aos momentos de contato que, além do objetivo primeiro – o de

¹⁴⁵ MESA REDONDA, 1997. GUSMÃO, Neusa M. M. de; FARIA, Ana L. G.

¹⁴⁶ Ibidem.

suprir necessidades físicas –, está carregado de muitos outros significados extremamente importantes para as crianças. Nesse sentido, o encontro com as ações das crianças foi surpreendente, pois mesmo frente a tantas determinações institucionais foi possível observar crianças propondo, reivindicando os seus desejos, como Larissa ao pedir por um banho¹⁴⁷.

As ações das crianças registradas durante minha permanência na creche, transcritas e analisadas neste texto, apresentam importantes pontos de reflexão para a proposição da educação a meninos e meninas de 0 a 6 anos. Uma primeira questão diz respeito à significação dos momentos propostos na rotina da creche, que, como vimos foi gestada historicamente e dá às crianças poucas possibilidades de expressão nas suas múltiplas linguagens.

A significação dos momentos da rotina torna-se relevante por apontar o desencontro entre as ações e intenções das crianças e dos profissionais. Para as profissionais, a rotina tem uma função básica: regular as ações dentro de um padrão de comportamento que permite que o trabalho na instituição seja homogêneo. Isto implica horários e lugares específicos para atividades também específicas, bem como comportamentos que não comprometam o desenvolvimento da rotina.

Já as crianças, em sua infinita imaginação criadora, querem horários mais amplos, espaços diversos e companhias variadas. Desejam também ter sempre o outro ao seu lado, o que dá aos seus empreendimentos a marca de uma *autoria coletiva*. Estamos então frente a um dilema: uma postura homogênea direcionada por uma rotina institucional e o encontro desta com vivências diversas, produzidas mediante a criação da cultura infantil.

Este impasse indica que se faz necessária uma observação mais sistemática das ações infantis, daquilo que as crianças fazem quando estão em pares, de como elas utilizam o espaço/tempo da creche em suas vivências. Essa observação também

¹⁴⁷ Cena descrita no capítulo três.

tem um papel relevante na ressignificação do cuidado na educação infantil, visto que ele contempla várias dimensões humanas – o toque, o lúdico, a troca de sentimentos – e que é também um momento educativo: "Ao responder às necessidades expressas pelas crianças e escolher determinados procedimentos para fazê-lo, a família e o educador infantil interagem com elas, atribuem significado a suas expressões, ou seja, educam"¹⁴⁸.

Compreender a importância dos cuidados passa pelo processo de formação das profissionais, pois, como foi possível perceber, elas reconhecem sua relevância nos contextos educativos, no entanto não sabem como interpretá-los no cotidiano da creche. Segundo as profissionais, as discussões presentes nos cursos propostos pela SME ainda privilegiam pouco as questões relacionadas aos cuidados e dessa forma várias dúvidas permanecem: Como propor o momento do sono de outra forma? Qual a importância do toque para as crianças? Os momentos da alimentação devem ser iguais para todos?

Nesta investigação, através da observação das ações criativas infantis, algumas possibilidades de conhecimento dessas questões se compõem. Em primeiro lugar, é fato notório que as crianças são as que melhor informam seus desejos, necessidades e paixões. Ao observá-las, é possível conhecer muito a seu respeito, por exemplo, saber que elas são diferentes, que as necessidades e vontades não são as mesmas para todas, só porque se encontram na mesma faixa etária. Embora pareça irrelevante, essa indicação é de extrema importância, já que as propostas educativas, apesar de falarem muito em diversidade, em respeito às diferenças socioculturais, de etnia, gênero e credo, organizam as situações educativas de forma homogênea, de acordo com padrões instituídos.

Nas situações descritas ao longo do texto, percebe-se que há uma diversidade de posturas, que as ações das crianças indicam não caber uma organização única num espaço coletivo como a creche. O momento do sono, a meu ver, é o que mais

¹⁴⁸ MARANHÃO, 2000, p. 121.

elementos traz para esta análise, pois a rigurosidade da situação ocasiona as múltiplas reações percebidas. As crianças contrapõem a esta situação da rotina um movimento constante de ruptura e acomodação. Elas rompem com o estabelecido quando, por exemplo, fazem uso dos colchões, que ficam lado a lado, cobrindo quase toda a área da sala, para suas brincadeiras, para se movimentar de forma livre e para interagir de forma mais íntima com os seus coetâneos.



Foto: Brincadeiras sobre os colchões

No entanto, as crianças assumem uma postura de acomodação quando a rotina da instituição exige que nesse momento todos descansem, ainda que não estejam com vontade.



Foto: A "hora" do sono

Essa situação é desconfortável tanto para as crianças, que têm seu direito de expressão violado, quanto para as profissionais, que não sabem como romper com a rotina e propor o momento de forma diferenciada.

Pensá-lo de forma distinta exige que se considere e compreenda a função da participação das crianças através dos seus indicativos e na vivência da rotina da creche. Deve-se saber também que elas aprendem no contato com outras crianças, mediante as suas brincadeiras, pois, como indica Faria, "brincar é conhecer o mundo".

E é esse mesmo brincar que articula as ações infantis. Na ludicidade, as crianças criam a sua cultura, ressignificam os saberes socialmente construídos, dão a eles uma elaboração própria.

Nas conversas, nas brincadeiras, nos momentos de encontro entre os coetâneos há sempre algo mágico, indecifrável. Essas significações se consolidam através de múltiplas linguagens: olhares, choros, falas, movimentos corporais. A creche deve então se constituir como um local de convivência e manifestação de todas as

expressões das crianças, local onde elas sejam compreendidas não só como consumidoras de cultura, mas também como criadoras.

Contudo, para lançar-se na aventura de viver plenamente a sua infância na creche, as crianças precisam contar com uma parceria: a das profissionais. E se a Pedagogia da Educação Infantil incita o professor para que seja sobretudo aquele que pensa e propõe o tempo e o espaço da educação para as crianças e que compartilha com elas a experiência de *tornar-se criança*, não se pode colocá-lo aquém das vivências infantis, mas sim pensar possibilidades de aproximação da sua cultura à cultura infantil. Prado¹⁴⁹ aponta o resgate da *dimensão brincalhona* das profissionais como caminho possível e desejável, já que não se nasce sabendo brincar, mas se aprende a brincar. Sendo assim, para proporcionarmos momentos de vivências prazerosas de brincadeiras às crianças, precisamos primeiramente significar essas situações, percebendo-as como importantes ao tempo de infância. Importantes como uma conversa durante a troca de fraldas, um carinho durante o banho, a companhia no momento das refeições e a possibilidade de optar por aquilo que mais lhe agrada em determinados momentos da rotina. Isto indica que não podemos contemplar a infância de forma fragmentada na creche, que não podemos ter a visão de que nos momentos de cuidado ela é corpo e durante as atividades que primem mais pelo cognitivo ela é mente, pois a criança é corpo e mente em todos os momentos.

Assim, expressões como o movimento se fazem presentes constantemente, dada a ruptura entre as dimensões infantis imposta pela rotina, que tem na organização do espaço um dos seus principais meios de consolidação, " a pedagogia se faz no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia"¹⁵⁰.

Observando a ação das crianças no espaço da creche, das relações que elas estabelecem entre si, com as profissionais, com os objetos e com a cultura, mediante a diversidade, o lúdico e as múltiplas linguagens, percebe-se a necessidade da

¹⁴⁹ PRADO, 1998.

¹⁵⁰ FARIA, 2000, P. 200.

implementação de um olhar diferenciado para a educação das crianças pequenas. Olhar que proponha uma educação plural, que envolva todos os protagonistas, as crianças, as profissionais e as famílias, bem como toda a comunidade em que está inserida a creche.

Essa observação indica também que se deve permitir que as crianças se expressem em suas múltiplas linguagens e que no contato com seus pares e profissionais criem e manifestem as suas culturas em todos os momentos da rotina, já que educar e cuidar se intercalam e se complementam nas vivências infantis.

Se as crianças são o *outro* dos nossos saberes, que o seu enigma se mantenha na sua infinita imaginação criadora e que possamos pelo menos tratá-las como competentes e possuidoras de sentimentos e desejos, pois, como aponta Faria, o *infans* que origina a denominação dessa fase da vida não deve significar inferioridade, pois ausência não é falta, e se em determinado tempo da vida elas não têm voz, tantas outras dimensões a constituem e as tornam talvez tão mais competentes que nós adultos.

Por fim, fica a indicação das crianças da necessidade de aprendermos a olhar, a escutar, a tocar, a nos relacionarmos com elas através das suas múltiplas expressões e que com as suas lições possamos propor uma Educação Infantil e quiçá da Infância (0 a 10 anos) centrada numa Pedagogia das Relações, onde as culturas infantis e da creche¹⁵¹ vivam suas contradições e cresçam com elas, tornando o confronto um importante impulsionador do convívio das diferenças.

¹⁵¹ Entenda-se como cultura da creche todas as significações gestadas no interior dessa instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Quando escrevemos, estamos interpretando,
estamos "lendo" algum aspecto do mundo,
dos outros, do eu no mundo, do eu nos outros e
com os outros que vamos esboçando.

(Severino Antonio Barbosa)

BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: as rotinas na educação infantil.** 2000. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____ **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade.** In Reunião Anual da ANPED, 2001. CD-ROM.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). **O manual de educação infantil- de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva.** POA: ArtMed, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Valmir Ascheroff de Siqueira, et al. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1997. 240 p. (Coleção ADCOAS).

_____ **Lei de diretrizes e bases da educação:** Lei 9.394/96. Organização do texto: Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998. 95 p. (Coleção ADCOAS).

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil:** Proposta. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993. 28 p.

BUFALO, Joseane M.P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância.** Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas SP: 1997. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília, 1994, p.32-42.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita criança. In: MEC/SEF/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

CARVALHO, Mara I.; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré- escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira: 123 -138, 1998.

_____. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Revista Perspectiva, Florianópolis, p. 11-21, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa A. C.; SILVA FILHO, João J. da. **Educação Infantil: uma trajetória de pesquisas e indicações para a avaliação de contextos educativos**. Florianópolis, NEE 0 A 6/CED/UFSC, 2001 (no prelo).

CHARLOT, Bernard. **A construção da solidariedade, a identidade como direito e o respeito às diferenças**. Disponível em: <http://www.forummundialdeeducacao.com.br>. Acesso em: 28 novembro 2001.

COTRIM, Gilberto. A revolução Francesa. In: **História e consciência do mundo**. São Paulo: Saraiva, p. 283-295, 1997.

COUTINHO, Ângela M. S. **As crianças nos momentos de educação e cuidado de sono, no interior da creche**. Florianópolis, 2001. Texto de qualificação. UFSC. 76 p.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. In: Gusmão, Neusa M. M. de (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. Cadernos CEDES, ano XXIII, n. 43, dezembro, 1997.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. POA: ArtMed, 1999.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *Bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, p. 211-232, 1994.

_____. **Educação Pré- escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.).

Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados - FE/ UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 67-98, 1999.

FERNANDES, Florestan. **As "Trocinhas" do Bom Retiro**. In: Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Anhambi, p. 153-256, 1961.

FERNANDES, Heloísa R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Federal do Paraná, p. 61-82, 1997.

FERNANDES, Renata S. **Entre nós o sol**: um estudo sobre as relações entre infância, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia - SP. 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FERNANDES, Sônia C. de L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCO, Maria Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza - análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade - 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, p. 179-216, 1989 (Coleção temas em destaque).

FULGRAFF, Jodete B. G. **A infância de papel, o papel da infância**. 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e crianças. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, p. 50-55, 1987.

GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). **Antropologia e Educação**: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, ano XXIII, n. 43, dezembro, 1997.

_____. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa. n. 107, julho, p. 41 - 78, 1999.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, v.22, n.2, jul./dez, 1997.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças, os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim do Século edições, 1997.

_____(org). **O saber das crianças**. Cadernos ICE, Portugal: Instituto das Comunidades educativas: 1996.

_____**Tu ensinas- me fantasia eu procuro realidade**. Educação, Sociedade e Cultura, nº 4,p. 91-103, 1995.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. POA: Mediações, 1998.

_____**Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados - FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. (orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____**O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 67-85, 1998.

LEGIÃO urbana. **Dois**. São Paulo: Emi-odeon: 1986. 1 disco compact (47 min.): digital, estéreo. 835834-2.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação profissional para a educação infantil**: subsídios para a idealização e implementação de projetos. 1998. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**- um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné malinésia. São Paulo Abril Cultural, 3ª ed., 1984.

MANNI, Lily; CARELS, Malou. **A sensibilização para o valor dos cuidados cotidianos nas creches**: riquezas e dificuldades. Cadernos de educação de infância, n. 48, p. 54-59, out./nov./dez./ 1998.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. **Uma profissão a ser inventada**: o educador da primeira infância. Proposições. SP. vol.10, n.1 [28]- março, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO, Damaris G. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, dezembro/2000.

MEC/SEF/COEDI. **Política de educação infantil - Proposta**. Brasília, 1993.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

MESA REDONDA. 1997, Florianópolis. **Educação e cultura**. Produção de NEE 0 a 6.1997. 2 videocassetes (60 + min.): VHS. Color. Com narrativa. Didático.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. do. Os profissionais de educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Zima de M. R. de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. 1988. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de Investigação. In: **Culturas Juvenis**. Portugal: Imprensa Nacional, maio. P.19-36, 1993.

PEREIRA, Ângela M. N. M. **A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança**. 1997. 216 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/ SP**. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PONETTE, a espera de um anjo. Produção de Jacques Doillon. São Paulo: [? vídeo distribuidora], 1996. 1 Videocassete (93 min.) : VHS, Ntsc, son., color. Legendado. Port.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. POA: ArtMed, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C.. **A pesquisa em educação infantil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1999.

_____. **A pedagogia e a educação infantil**. In: Revista brasileira de educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan/ Fev/Mar/Abr, n.16, p. 27 - 34, 2001.

SARMENTO, Manuel J. Introdução. In: Sarmento, Manuel J. (org.). **Saberes sobre as crianças para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974 - 1998)**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.9-23, 1999.

_____. **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas**. Braga, Portugal, Instituto de estudos da criança da Universidade Minho. (mimeo), 2000.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar onde está o lazer/ lúdico? O gato comeu**. 2000. 352 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SLYWICH, Miron V. (org.). **Desenvolvimento psicossocial da criança**: abordagem pediátrica e psicológica. São Paulo: Savier, 1988.

SOARES, Natália F. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças - contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, p.75-112, 1997.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe (2001). **Cultura Infantil**: A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós- graduação em educação no Brasil**: Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. 2000. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VALENTE, Ana L. E. F. **Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional**. In: *Proposições*, n.2 [21], julho, p.54-64, 1994.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZABALZA, Miguel (org.). **A qualidade em Educação Infantil**. POA: ArtMed, 1998.

ANEXOS

O Eu precisa e também é parte do Outro,
não pode construir-se nem como defesa
nem contra o Outro, porque a liberdade
"não pode ser exercida solitariamente (...),
não é uma defesa, nem um ataque, mas
uma aprendizagem longa, comum e solidária".

(M. Esperanza Figa citando Antônio Gala)

A- Roteiro para as observações e filmagens

1) Registrar a rotina da instituição buscando perceber:

- Como as crianças vivenciam as situações propostas;
- Se há horários e locais específicos para cada momento;
- Se existem rituais que precedem tais momentos;
- Como os adultos propõem a vivência das situações;

2) Nos momentos de sono, cuidados com o corpo e alimentação:

- Como as crianças os vivenciam;
- O que elas criam nesses momentos?
- Que linguagens utilizam? Falada, gestual, corporal, expressões, entre outras.
- Como é a relação entre as crianças?
- E entre as crianças e os adultos?
- Observar como são propostos estes momentos;
- Eles acontecem sempre da mesma forma?
- O espaço é pensado para contemplar estas situações específicas?
- Elas restringem-se ao proposto pelo adulto ou também propõem

B- Roteiro para entrevista com as profissionais

Professora:

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo trabalha na educação infantil?
- Já trabalhou com esta faixa etária? Em outra instituição?
- A experiência foi muito diferenciada? Por quê?
- Se não trabalhou, o que achou deste primeiro ano de trabalho com as crianças bem pequenas?
- Em que situações mais sentiu dificuldades?
- Qual a função da educação infantil?
- E qual o papel dos adultos, professora e auxiliar no trabalho com as crianças?
- Como organiza o seu trabalho (planeja, registra) ?
- Qual o papel da auxiliar no trabalho com as crianças?
- Os momentos de sono, cuidados com o corpo e alimentação são contemplados no planejamento?
- Você acha que estes momentos são importantes? Por quê?
- A organização institucional influencia na organização desses momentos (em relação a horários, locais) ?
- E os profissionais, quais além dos que são diretamente responsáveis pelas crianças, se envolvem na organização e proposição desses momentos?
- Diante da diferenciação da idade, tendo em vista que no início do ano havia crianças completando um ano e outras já com dois, como as diferentes necessidades foram e são contempladas?
- Como você entende e como é contemplada a diversidade cultural (ou diferenças individuais no coletivo)?

- Qual a participação das famílias na instituição e mais especificamente em relação ao seu trabalho? você acha importante a participação da família no cotidiano da instituição?
- O que cabe à família e o que cabe à creche?
- De que forma é propiciada essa participação às famílias?
- Se não é: de que forma essa participação poderia ser garantida?
- Você trabalharia novamente com esta faixa etária? Por quê?

Auxiliares:

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo trabalha na educação infantil?
- Já trabalhou com esta faixa etária? Em outra instituição?
- A experiência foi muito diferenciada? Por quê?
- Se não trabalhou, o que achou deste primeiro ano de trabalho com as crianças bem pequenas?
- Você participa do planejamento do trabalho com as crianças?
- Se participa: acha importante participar? Por quê?
- Se não participa: qual o motivo? Gostaria de participar?
- Como é organizado o trabalho, há deliberação de tarefas: a professora fica responsável por determinadas situações e você por outras?
- Como você compreende os momentos de sono, cuidados com o corpo e alimentação, dentro da rotina no trabalho com os bebês?
- Qual o seu papel nesses momentos?
- Você acha que esses momentos são importantes? Por quê?
- A organização institucional influencia na organização desses momentos (em relação a horários, locais) ?
- E os profissionais, quais além dos que são diretamente responsáveis pelas crianças, se envolvem na organização e proposição desses momentos?

- Diante da diferenciação da idade, tendo em vista que no início do ano havia crianças completando um ano e outras já com dois, como as diferentes necessidades foram contempladas?
- Como você entende e como é contemplada a diversidade cultural (ou diferenças individuais no coletivo)?
- Qual a participação das famílias na instituição e mais especificamente em relação ao seu trabalho? Você acha importante a participação da família no cotidiano da instituição?
- De que forma é propiciada essa participação às famílias?
- Se não é: de que forma essa participação poderia ser garantida?
- Você trabalharia novamente com essa faixa etária? Por quê?

C- Questionário da instituiçãoFICHA DE ACOMPANHAMENTO DE SAÚDE E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

1-IDENTIFICAÇÃO

Nome (criança): _____

Data de nascimento: _____

Endereço residencial:

Rua: _____ n° _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ UF: _____ Telefone: _____

Telefones para contato:

Mãe: _____

Pai: _____

Pessoas autorizadas a buscarem seu filho:

Assinatura do responsável: _____

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Nome	Grau de parentesco com a criança	Idade	Estado civil	Profissão	Local de trabalho

2-SAÚDE DA CRIANÇA:

Conte um pouco da gestação de seu (a) filho (a), como foi o parto:

Doenças e acidentes que a criança já teve: _____

Tratamento recebido: _____

Atualmente faz algum tratamento? Qual: _____

Tem alergia: _____

Tem alergia a algum medicamento? Qual: _____

Até que idade foi amamentada e por que suspendeu: _____

Controle de fezes e urina: número médio de evacuações: _____

Apresenta problemas para evacuar: _____

Número médio de trocas diárias: _____

O que utiliza para assaduras: _____

Quem poderá ser comunicado em caso de emergência, quando não forem encontrados os responsáveis pela criança (nome, endereço, telefone, outras informações):

Nesse caso, de emergência, como devemos proceder: _____

Autorizo meu filho (a) a tomar _____ caso tenha febre superior a 38,5 graus centígrados no período em que estiver na creche.

3-A CRIANÇA

Tipo de sono: _____

Hábitos para dormir (bico, fralda, chupa dedo, embalo...): _____

Necessita de companhia para dormir: _____

Com quem dorme: _____

Onde dorme: _____

Utilizam cantigas, histórias ou outros afagos? Quais: _____

Número de refeições e tipos de alimentos que a criança recebe: _____

Descreva o comportamento de seu filho (a) (quando tem medo, alegria, insegurança...): _____

Brincadeiras e atividades preferidas: _____

Com quem costuma brincar: _____

Como se relaciona com outras crianças e adultos: _____

Autonomia para: Alimentação: _____

Vestuário: _____

Higiene: _____

Solução de problemas: _____

Desejo de freqüentar a creche: _____

4 - INSERÇÃO DA CRIANÇA NA CRECHE

Reação da criança ao freqüentar a creche: _____

Já freqüentou outra instituição antes? Qual: _____

Com quem a criança ficava antes de vir para a creche:

5 - RELAÇÃO CRIANÇA X FAMÍLIA

Crença religiosa: _____

Vínculo mais estreito: _____

Lazer da família: _____

Tempo que a família dispõe para a criança: _____

Como a família lida com as questões de regras e limites com a criança: _____

A criança possui algum apelido? Qual: _____

Nos momentos em que não está na creche, com quem a criança fica:

6-CONDIÇÕES HABITACIONAIS

Tipo de construção: _____

Número de cômodos: _____ São arejados: _____

Banheiro: _____ Chuveiro: _____ Tipo de esgoto: _____

Número de pessoas: _____

Animais domésticos? Quais: _____

Espaço para brincar: _____

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Declaro que as informações prestadas nesta ficha são verdadeiras, tais como a autorização cedida para uso de medicamento e estou ciente das normas de frequência da creche.

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Data de preenchimento: ___ / ___ / _____