UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**“Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando
sentidos para uma Educação Infantil de qualidade”**

Mariana Aguiar Jabur

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área de concentração: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

MARIANA AGUIAR JABUR

“Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma
Educação Infantil de qualidade”

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências.

Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Prof^a Dr^a Ana Paula Soares da Silva.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de documentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP-USP.

Jabur, Mariana Aguiar

Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade / Mariana Aguiar Jabur; Orientador Prof^a Dr^a Ana Paula Soares da Silva.

-- Ribeirão Preto, 2007

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. Área de concentração: Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

1. Educação Infantil 2. Infância 3. Pesquisas com crianças 4. Qualidade I.
Jabur, Mariana Aguiar.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariana Aguiar Jabur

Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

UnRegistered

**Dedico este trabalho para meus pais
João Batista e Ana Maria, exemplos
de vida e de amor! E ao Dã, maior
encontro de toda minha vida!**

AGRADECIMENTOS

Tenho sérias dificuldades em transpor para poucas linhas o meu agradecimento a tantas pessoas que, de alguma maneira, fizeram-se presentes no percurso deste trabalho. Mas vou tentar, pois minha gratidão é imensa!

Em primeiro lugar, a Deus, por me dar uma vida tão feliz e me possibilitar ser autora deste precioso trabalho! E falando em autoria, esta não seria possível sem o local que me acolheu, o CINDEDI, centro com profissionais qualificados, técnicos, auxiliares, amigos, recursos e incentivos excelentes aos seus alunos!

Dentre estes profissionais, agradeço à Profª Drª. Ana Paula Soares da Silva, pela orientação deste trabalho e pelas inúmeras oportunidades de crescimento profissional e pessoal que me proporcionou;

À Profª Drª. Maria Clotilde Rossetti Ferreira, pelas sugestões e leitura carinhosa de meu material e pelo exemplo de profissional;

À Profª Drª. Mara Campos de Carvalho, pela amizade, atenção e disponibilidade em me auxiliar sempre.

Ao Ronie, Tati, Lú, Fábio, Mara, Gabi e outros queridos do CINDEDI, pelos bons momentos e ricas trocas!

Às professoras da banca de qualificação, pelo norte tão necessário e que se encontra traduzido nas muitas linhas deste trabalho: Profª. Drª. Zilma Ramos de Oliveira e Profª. Drª. Maria Isabel Pedrosa. À Profª. Drª. Ana Cristina Coll Delgado, que embora não presente na qualificação leu com tanto carinho meu trabalho e me conduziu a importantes reflexões!

A minha família, pelo amor, amizade, apoio, ajuda e incentivo em todos os momentos de minha caminhada! Meu paião João Batista, pelo exemplo de honestidade, fé, ética e competência e por partilhar todos eles com seus filhos, através de suas inesquecíveis histórias! Minha mãe amiga Ana Maria, menina, pelo colo acolhedor de todos os momentos, na saúde e na doença, na alegria e na tristeza, por compartilhar sua alegria e seu exemplo de como conduzir da forma mais bela nossa família!

Aos irmãos maravilhosos que a natureza me deu e o coração assinou em baixo: André, companheiro de inesquecíveis viagens, exemplo de superação e da maneira (inimitável) como encara a vida, deixando inspiração por onde passa. Amigo irmão, de coração de ouro, obrigada por me dar também a Marina, sua esposa, minha grande amiga! Minhas pequenas irmãs gêmeas Marininha e Zê! Marina amiga companheira, de risadas, viagens, cerveja e do bom violão. Zê, sábia amiga conselheira, irmã guerreira, que me ensina por sua docilidade e

encanto! Obrigada à vocês duas por me ensinarem a viver em comunhão com a irmandade e perceber que a distância apenas une amigos verdadeiros!

À minha avó Vera, guardiã da família, elo de amor! Obrigada por tudo que a senhora já fez e faz por mim! A senhora é luz e alegria! Ao querido Vovô Quim (*in memorian*).

Aos tios queridos: Roberto e Eliana, Rui e Antonieta, Regina e Antônio Carlos, Jorge e Bene! Pelos conselhos e eterna torcida! Ao tio Zé, pelos bons momentos de infância! (*in memorian*).

Ao Dã, o maior encontro de toda minha vida, pelo amor, carinho, cuidado, calor! Pela paciência de todas as horas, pela comidinha quente, pelas “supervisões” e por todos os momentos mágicos! Te amo a cada novo encontro em nosso dia a dia juntos! 五

Ao Gabi, exemplo de criança e a querida Lú e ao querido André, pela amizade e por sempre me receberem como agregada!

À Cris e ao Beto, pelo carinho e amizade! Amo vocês!

À querida Vó Lulu, pelo carinho, pelo bom chorrinho e por acolher sempre meu amor pelo Dã! Ao Vonha (*in memorian*), pelos sábios ensinamentos.

Aos meus amigos (tão especiais) de longe e perto!

Os mais antigos, tão vivos na minha vida, Pã, Tatchia, Bãr, Luiz Fernando e Luiz Roberto. Por escreverem ao meu lado, capítulos inesquecíveis da minha vida!

Aos amigos da faculdade e de todo o sempre, por mostrar que a vida é partilha, e que a amizade é certamente um tesouro eterno: Gô, Roger, Carol-Simon (e ao Xambo), Taci Janis, Má-X, Fêr (e ao Jota), Aninha Cláudia, Aninha Laura, Ari, Loirinha e Lê! Espero vocês todos em casa!

Aos encontros em Paranaguá: Programa Sentinela, por me instigar a continuar na luta pelas crianças, de modo todo especial à coordenadora Neuza pelos ensinamentos e à Amanda pela luz e amizade, e a todos os companheiros de trabalho (Rê, Rose, Jani, Mafa, Ivone e D. Lita), valeu! À Rádio Difusora de Paranaguá, pelo espaço e amizade, de modo especial ao querido Pe. Sérgio. Aos queridos da Agrocean!

As crianças colaboradoras e autoras deste trabalho! Aos profissionais da creche pela acolhida e disponibilidade.

A FAPESP pelo apoio financeiro concedido.

Obrigado a todos que me incentivaram e compartilharam comigo esta história.

RESUMO

A infância compreende um período de vida cujas significações e valores variam de acordo com a época e a sociedade em questão. Ao longo dos anos, diversos campos do saber contribuíram no sentido de construir um olhar sobre a infância que contemple suas especificidades em relação às demais etapas do ciclo vital. Contudo, só nas últimas décadas, surgem pesquisas que creditam à criança uma maior participação no processo de transmissão e produção da cultura. A creche, como uma das práticas de educação/ cuidado de crianças na nossa sociedade, tem sido chamada a se alinhar às novas concepções de infância, abrindo espaço para a participação das crianças na organização do cotidiano e para o reconhecimento de suas avaliações sobre o serviço que lhes é oferecido. Do ponto de vista das discussões sobre a qualidade do atendimento, ainda são poucos os estudos que contemplam a participação da criança em seu processo. O presente trabalho teve como objetivo investigar quais atividades, rotinas e espaços as crianças mais e menos gostam na instituição que frequentam e compreender as possibilidades dessa avaliação como instrumento na promoção da qualidade do atendimento. A coleta foi realizada em uma creche de Ribeirão Preto/SP, com 22 crianças de seis anos, subdivididas em três grupos. O material empírico foi produzido através de: *roda de conversa* (grupo 1) e *entrevistas individuais* (grupos 2 e 3) sobre o tema “minha creche”; produção individual de *fotos* do que mais e menos gostam (grupos 1, 2 e 3); *roda de conversa* sobre as imagens produzidas (grupos 1, 2 e 3). Também foram feitas *observações* das atividades e dos espaços fotografados, a fim de se obter elementos adicionais para a compreensão do porquê das escolhas. Além disso, foram realizadas *entrevistas com 9 adultos* da instituição, utilizando-se as fotos como disparadores para a obtenção de informações auxiliares sobre suas práticas junto às crianças. Os resultados apontam para a preferência de atividades orientadas pela brincadeira livre, com pouca intervenção dos educadores e compartilhadas por grupos de amigos. As atividades e rotinas das quais não gostam aparecem vinculadas a momentos de controle e disciplina exercidos pelos adultos da instituição, além de atividades relacionadas à preparação para o ensino escolarizante. O trabalho aponta para a valorização das significações que emergem quando crianças são chamadas a avaliar a instituição que frequentam (palavras chaves: Educação Infantil – infância – pesquisa com crianças – qualidade).

ABSTRACT

Childhood is a period of life with changing meanings and values according to different time and social groups. Several branches of knowledge have contributed throughout the years searching the building-up of a special view over childhood, considering its specificities in relation to the other stages of life cycles. However, only in the last decades, researches were made crediting to children a greater participation in the transmission process and in the production of culture. The daycare, as one of the educational and children care practices in our society, has been called to be part of the new conceptions of childhood, opening space for the participation of children in the everyday life organization and in the evaluation of the services offered to them. From the point of view of the debates about the service quality received, there are few studies that bring the participation of children in the process. This present study had the target of investigating which activities, routines and spaces children like the most or the least in the institution they attend and of understanding the possibilities of this evaluation as a tool to promote better attendance quality. The survey to collect data was made in a daycare in Ribeirão Preto, São Paulo State, with 22 six-year-old children, divided into three groups. The empiric material was brought up through: chat circles (group 1) and individual interviews (groups 2 and 3) about the topic “my daycare”; individual production of photos of what they liked the most and liked the least (groups 1, 2 and 3); chat circles about the images produced (groups 1, 2 and 3). In order to obtain additional elements to the understanding of the reasons of the choices made by the children, several observations of the activities and of the spaces photographed were made. Besides that, 9 adults were interviewed with the purpose of getting auxiliary information about their practice with the children, having the photos as motivational starters. The results point to the preference of activities oriented by free playing, with little interference of educators and shared by groups of friends. The activities and routines that they don't like are connected to control and discipline actions by the adults of the institution, and the formal activities related to the preparation for the future school life. This present study might help in the understanding of the possibilities of the listening to children, bringing a special value to the meanings which emerge when children are asked to evaluate the institutions they attend (Key words: Early childhood education – childhood – researches with children – quality).

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação retrata encontros. Encontro de uma idéia maluca de crianças fotografarem sua creche, com uma orientadora que topasse conduzir tal idéia. Encontro de um sonho em fazer pesquisas com crianças e um projeto que pudesse materializar esse sonho. Encontro desse projeto com uma instituição de Educação Infantil aberta a fornecer o espaço para executá-lo. Encontro dos olhares e dizeres de uma pesquisadora com os olhares e dizeres das crianças desta instituição, e destes com os saberes dos adultos desta creche. Encontro da pesquisadora com o árduo caminho de fazer pesquisas e com os deslizes, tropeços e prazeres envolvidos neste processo. Encontro com o instigante universo das culturas infantis!

E todo encontro é fruto de um percurso. Esse percurso teve seu começo numa iniciação científica na área da psicofísica, passando por estágios com crianças e disciplinas na área da Educação Infantil.

Fui amadurecendo a idéia de meu projeto de mestrado que tinha como *slogan* inicial (pelo menos nos bastidores): “uma câmera na mão e um caos na creche”, em virtude das expectativas em relação a dar uma máquina fotográfica nas mãos das crianças! Essa idéia me perseguia, primeiro, pela paixão por fotografia que me acompanhava há anos e, segundo, pela curiosidade em relação ao que aconteceria se crianças pudessem registrar os momentos e experiências em seus contextos educativos.

A partir daí, munida de leituras teóricas e reflexões somadas ao projeto de pesquisa, iniciou-se a aventura de ir *a campo* numa instituição filantrópica de Educação Infantil para conduzir a presente pesquisa de mestrado intitulada “*Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade*”.

O título refere-se aos encontros, confrontos e desencontros de olhares e dizeres das crianças, dos educadores adultos e meu próprio olhar de pesquisadora-psicóloga, que foram conduzindo a importantes reflexões que nos permitem vislumbrar o percurso já traçado, mas, sobretudo aquele percurso faltante rumo a um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, sobretudo a partir da perspectiva das próprias crianças.

No *Capítulo 1 - Os encontros teóricos* - foi dada atenção a todo embasamento teórico que norteou a dissertação, explorando os novos discursos sobre a infância tanto na psicologia como em outros campos do saber, além de resgatar os espaços da Educação Infantil como protagonistas na promoção de novas concepções de infância, que valorizem a participação delas como sujeitos de direitos e atores sociais plenos.

O *Capítulo 2 – Os caminhos metodológicos* – discute o embasamento metodológico utilizado, com destaque para o uso da máquina fotográfica como método norteador, mapeando o percurso traçado para a coleta, construção do *corpus* e tratamento dos dados, além de trazer uma caracterização da instituição estudada, como forma de contextualizar a pesquisa realizada.

O *Capítulo 3 – Retratando uma creche* – foi organizado a partir dos olhares e dizeres das crianças, trazidos tanto pelas fotografias como a partir das entrevistas e rodas de conversas realizadas com elas, que foram agrupados em eixos temáticos.

Um dos eixos, explorado no item *Brincar: o auto-retrato da infância*, destaca a atividade de brincar como a preferida nas vivências das crianças no interior da creche.

O item *Deu a louca na creche: crianças viraram alunos* constitui outro eixo que explora as experiências destacadas como preteridas pelas crianças diante das atividades relacionadas à preparação para o ensino escolarizante.

O último eixo, explorado no item *Um, dois, feijão com arroz...* aponta para o desagrado das crianças diante de situações vinculadas a momentos de controle e disciplina exercidos pelos adultos da instituição, aprofundando na questão do poder exercido pelos adultos e, sobretudo, na capacidade de resistência das crianças diante dele.

E como os adultos da instituição possuem possibilidades distintas de compreensão das experiências que partilham com as crianças, e estas devem ser igualmente valorizadas, foi escrito o item *Encontros e desencontros entre adultos e crianças*, que destaca as surpresas e as impressões desses adultos acerca do que disseram as crianças, inclusive possibilitando refletir sobre o uso destes (des)encontros como ferramentas para possíveis revisões de suas práticas.

No *Capítulo 4 – Enfim, o(s) retrato(s)* aparece a tentativa de revelar o álbum que a presente dissertação possibilitou compilar, de forma a não esgotar o assunto, e sim contribuir para apontamentos que possibilitem discussões que levem em conta as ricas opiniões das crianças e as utilizem para se repensar práticas de qualidade no interior das instituições de Educação Infantil.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1

OS ENCONTROS TEÓRICOS

1.1 Novos discursos sobre a infância

As concepções de infância são marcadas por condições histórico-culturais, significações e valores que variam segundo a época e a sociedade em questão e acabam por determinar as práticas de educação e cuidado das crianças, além de possibilitar ou limitar experiências que ocorrem durante esse período de vida.

O historiador francês Philippe Áries (1981) aborda a construção da infância enquanto uma categoria social a partir de fontes históricas, verificando que a criança, antes do século XVI, não era vista com uma agenda de desenvolvimento diferenciada do adulto e participava igualmente de várias manifestações sociais. O autor apresentou um estudo aprofundado da constituição histórico-social da criança e da família, afirmando a importância em se compreender a infância a partir das mudanças da sociedade.

Além de estar presente no discurso de historiadores, a infância também aparece em outros campos do saber, como aponta Clarke-Stuart & Friedman (1987), ganhando destaque as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que a Psicologia do Desenvolvimento emergiu como resultado das transformações sociais que possibilitaram diferenciar etapas da vida, ela se legitimou como um espaço privilegiado de saber sobre a infância e construiu conhecimentos que orientam, por sua vez, as práticas sociais. Ao longo de sua construção, diferentes correntes teóricas contribuíram para considerar a infância como um período formativo. Para Chamboredon & Prévot (apud Castro, 1998), a psicologia científica teve papel decisivo na constituição da primeira infância como objeto de estudo para especialistas, admitindo a importância do desenvolvimento da inteligência e da personalidade nos primeiros anos de vida.

Entretanto, se por um lado a Psicologia do Desenvolvimento contribuiu para a construção da infância enquanto merecedora de um olhar diferenciado, por outro, essa compreensão carrega diferentes possibilidades, atribuindo à criança, a depender dos referenciais teóricos, uma maior ou menor participação no que se refere ao seu processo de socialização e inserção nos grupos culturais.

De acordo com Castro (1998), a Psicologia do Desenvolvimento, inserida nos moldes do saber científico, postula o curso de vida como composto por etapas predeterminadas que seguem uma sequência ordenada em direção a uma fase estável e final. Para a autora, a

Psicologia do Desenvolvimento, uma vez vinculada com o projeto da modernidade, que atribuiu imensa importância à razão e à sistematização do saber, trouxe a noção de uma infância racionalizada e normatizada, na qual a evolução para um estado de maturidade e perfeição se daria cronologicamente até atingir a etapa adulta. A infância, como uma etapa diferenciada no ciclo de vida, ganha discursos e práticas de educação que permitem a socialização e o disciplinamento no processo do vir a ser adulto, através de instituições como, por exemplo, a escola.

Sob uma outra perspectiva, poderíamos considerar que autores clássicos na Psicologia do Desenvolvimento, particularmente os construtivistas ou sócio-históricos, como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), apesar de apresentarem diferenças e até divergências em suas teorias, contribuíram para a construção de um olhar que considera a capacidade de conhecer e aprender da criança, a partir das trocas estabelecidas com o meio. A contribuição de Piaget, neste sentido, é reconhecida até mesmo por Vygotsky (2001) que discute a “revolução realizada” (p.20) pelo autor ao se concentrar não no que falta à criança em relação ao adulto, buscando investigar “aquilo que a criança tem, o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintas” (p.22). Também Vonèche (1997, p.30) reconhece essa contribuição ao afirmar que Piaget considera a criança um laboratório vivo e afirma a infância como período de vida com demandas e modos de relação com o meio particulares. Na obra de Wallon, a infância adquire um *status* ainda mais evidente, uma vez que ele rompe com os estudos que, privilegiando o conhecimento das transformações desenvolvimentais para o estado adulto, atribuem à infância o caráter de uma “obra em construção” (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986, p. 12). O interesse de Wallon extrapola o desenvolvimento cognitivo da criança. Cada fase é compreendida na sua completude e, ao mesmo tempo, no seu vir a ser. A criança deve ser vista, no seu presente, com seus objetivos, suas competências e recursos para lidar com o meio. O autor propõe uma Psicologia da Criança, “cujo objetivo é o conhecimento fundamental das infâncias e de suas capacidades adaptativas distintas, tendo em vista seus diferentes meios” (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986, p. 13). Destas propostas, decorrem implicações para as práticas educativas já que, para Wallon, considerar a infância na sua particularidade significa respeitar o repertório comportamental da criança e seus propósitos, suas necessidades e competências atuais e, para Piaget (2003), faz-se necessária a construção de uma pedagogia ativa, que possibilite à criança experiências para construção do conhecimento, do mundo e de si.

Nesta direção, seguindo uma tendência mais recente, também os estudos sobre interação criança-criança, ampliando o tradicional foco de investigação no campo da

Psicologia do Desenvolvimento centrado na interação mãe-bebê, passaram a ressignificar a contribuição da própria criança no processo de transmissão e produção da cultura. A interação entre as crianças é compreendida como um espaço importante de construção de papéis desenvolvidos em ações conjuntas, possibilitando à criança experimentar a posição do outro e ao mesmo tempo coordenar as suas próprias ações (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2001). Como destaca Oliveira (2002), as interações sociais entre pares de idade auxiliam a criança na apreensão da cultura, na internalização de regras, na compreensão de sentimentos e conflitos e na aceitação do outro.

Para Carvalho & Pontes (2003) e Carvalho (2004), a brincadeira é tida como um dos espaços mais privilegiados nesse processo de transmissão e produção cultural. Ao brincar, a criança expressa a compreensão que possui da realidade, adquire novas linguagens e recursos comunicacionais que são compartilhados entre os pares, permitindo-lhes assimilar e co-construir a cultura de seu grupo de iguais, sendo ativa e agente de seu fazer no mundo. Dessa maneira, a brincadeira se configura como uma prática cultural através da qual se estabelecem redes de relações, distribuição de papéis, de regras e de conhecimentos entre as crianças, situando-as como agentes ativos e competentes na transmissão, assimilação e criação da cultura.

Esses estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento somam-se atualmente à constituição de uma Sociologia da Infância. De acordo com Quinteiro (2001), esse novo campo surge a partir de 1990, data do Congresso Mundial de Sociologia. As questões da área passam pelo foco da infância para além do contexto da família e da escola, dando um passo significativo no sentido de compreender o lugar social da criança. Ao privilegiar estudos etnográficos, postula-se à criança o direito de ser notada enquanto um agente social.

Para Sirota (2001) e Montandon (2001), tanto nos trabalhos de língua francesa como inglesa, verificam-se pontos comuns que contribuíram para tirar a criança da *invisibilidade social e cultural*. Os trabalhos começam a desvincular a concepção de infância da imaturidade biológica, situando-a como um componente da cultura e não meramente como um momento precursor de um *vir a ser* formado pelos atores sociais adultos. A infância começa a ser então incorporada como variável sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se às variáveis clássicas, como classe social, gênero e pertencimento étnico.

Um questionamento que decorre destes novos estudos diz respeito a quais possibilidades eles trazem para uma revisão do modo como as crianças são vistas e dos espaços que ocupam em nossa sociedade.

De acordo com Sirota (2001), se a criança é considerada ator, a ela é concedido o direito de falar e isso traz a possibilidade de apreender como ela produz o sentido sobre o mundo, construindo o que Patrick Rayou (apud Sirota, 2001, p. 22) chamou de “competências políticas infantis”, ou seja, “capacidades para organizar uma vida social ordenada com valores compartilhados”, mediante o aproveitamento das experiências das próprias crianças. Segundo o autor, isso torna possível rever o lugar da criança no imaginário social contemporâneo e compreender as trocas simbólicas que ocorrem nas relações e redes de sociabilidade.

Apreender as “culturas das crianças”, que segundo Corsaro & Eder (apud Sarmento, 2002, p. 13) “são um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”, pode ser uma forma pertinente para se aproximar do ponto de vista das crianças e também dos adultos de um determinado grupo social. Se por um lado a compreensão das culturas infantis pode fornecer concepções vigentes de infância em determinado contexto, uma vez que são resultado das produções culturais dos adultos, por outro, a compreensão da criança como ator social em seu sentido pleno possibilita descrever e explicar aspectos do universo da criança por elas mesmas, uma vez que essas culturas também são resultado das produções geradas pelas próprias crianças nas suas interações.

É verdade que se a etimologia da palavra infância indicava o lugar restrito que a criança ocupava na sociedade quando do seu surgimento enquanto categoria social, hoje este lugar é muito mais polissêmico, constituindo-se através de conhecimentos que ampliam e reivindicam a escuta da criança. Essa escuta e esse olhar apontam para transformações nas práticas sociais, sejam elas institucionais (família ou espaços educacionais), de pesquisa ou jurídicas, em que a criança aparece também, nas sociedades ocidentais atuais e em nossa sociedade em particular, como portadora e sujeito de direitos.

1.2 Educação Infantil na promoção de uma nova concepção de infância

Um dos espaços institucionais que, ao longo dos anos, vem sendo chamado a transformar seu modo de relação com a infância tem sido aquele destinado à educação/cuidado de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Originariamente construídas para responder à demanda de mulheres que precisavam trabalhar, essas instituições, em especial aquelas do segmento creche, assentavam-se em um modelo substitutivo materno, atendendo mais as necessidades das famílias do que propriamente das crianças. Como destaca Oliveira (2002), as creches passaram a conceber a infância como uma questão de ordem privada e, conseqüentemente, produziu-se uma postura em que atividades desenvolvidas junto às crianças acabaram sendo restritas e pobres em termos de experiência pessoal e realizadas dentro de rotinas rígidas. Por outro lado, nas pré-escolas, cultivou-se a idéia de que sua função é a de preparação da criança para o ensino fundamental, ou seja, fundou-se um modo de atendimento que se relaciona mais com a criança que se pretende no futuro do que com a criança concreta e real que possui necessidades no seu momento atual de vida.

Para Silva, Vitória, Pantoni, Bessani & Rossetti-Ferreira (2002), na sociedade brasileira, além de transformações no que diz respeito à presença da mulher no mercado de trabalho e às mudanças no âmbito da família, existem alguns marcos legais que rompem com essas concepções e dizem respeito à consolidação das lutas de pesquisadores e militantes da área. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), promulgados em um espaço de quase dez anos, constituem-se em instrumentos que reconhecem a creche e a pré-escola como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

O direito da criança à Educação Infantil se situa num contexto mais amplo em que a criança passa a ser considerada como sujeito de direitos. A concretização desta concepção acontece no país com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90) que insere as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos e instaura a doutrina da proteção integral. À criança postula-se o “direito de ser criança, o direito ao afeto, ao brincar, ao querer e não querer, ao conhecer, sonhar” (Silva & colaboradores, 2002, p. 184). Na Educação Infantil, essa doutrina é ratificada no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

De acordo com as autoras, os atuais instrumentos legais relativos à infância implicam numa forma de olhar para a criança que subentende novos valores, conhecimentos e relacionamentos. A criança passa a ser vista em sua totalidade e como cidadã agora, e não somente no futuro, devendo ser respeitadas as necessidades e características específicas de sua etapa de desenvolvimento.

Nesse contexto, creches e pré-escolas podem tornar-se espaços protagonistas no processo de promoção do desenvolvimento integral e educação das crianças, desde os primeiros anos de vida, complementando o papel da família. De acordo com Campos (1994, p. 33), busca-se uma visão cada vez mais integrada na Educação Infantil, em consonância com uma concepção de desenvolvimento “que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral”.

Porém, alcançar essas metas numa práxis articulada com as reais necessidades da criança, numa perspectiva que admita sua existência enquanto ator social, exige uma escuta de sua voz para que as práticas possam ser redefinidas e reconstruídas também a partir da visão das crianças, rompendo com os referenciais adultocêntricos. Nesse processo, ainda há que se superar um dos principais desafios colocados pelo ECA: substituir a concepção de criança como objeto de atenção por uma que contemple, no cotidiano e na execução dos projetos pedagógicos, a noção de criança como sujeito de direitos e participante ativa do seu próprio desenvolvimento. Novas formas de relação podem e precisam se edificar no interior das creches e novos significados podem emergir, auxiliando na legitimação do saber das crianças.

Essa busca pelo reconhecimento das competências e do papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento tem sido uma tendência na formulação de políticas de diversos países do mundo, como aponta estudo realizado pela UNESCO (2002). O estudo cita exemplos como Noruega, Suécia e Austrália, onde se defende a infância como “uma importante fase da vida como tal” (p. 61) e que as instituições de educação infantil sejam “espaços em que as crianças possam viver suas vidas no aqui e agora” (p.63). Os países participantes do estudo realizado pela UNESCO “sublinham o direito das crianças a expressarem seus pontos de vista, a participarem da escolha e planejamento das atividades ou, segundo seu grau de maturidade, a tomarem parte da avaliação dos estabelecimentos que freqüentam” (p.62).

Reis (1997) discute o exemplo da Dinamarca no que se refere à participação das crianças na organização cotidiana da creche. A autora cita o dinamarquês Langsted que afirma

que as regras rígidas na organização das creches dinamarquesas foram sendo modificadas à medida que as crianças foram ouvidas e que, neste processo, as crianças ganharam experiência pessoal e social quanto à tomada de decisões.

No Brasil, também há autores que propõem um caminho em busca de uma Educação Infantil que leve em conta o ponto de vista das crianças, falando até na existência de uma “Escola da Infância” (Oliveira, 2002, p. 39).

Essas tendências e novos modos de relação com a infância, além de se refletirem nas propostas governamentais e nos documentos oficiais, são ainda importantes para que as instituições de Educação Infantil possam ser planejadas, organizadas e avaliadas também a partir de um dos seus principais atores: a própria criança.

UnRegistered

1.3 Pela participação da criança nas discussões sobre qualidade do atendimento na Educação Infantil

Na Educação Infantil, nos últimos anos, acumulam-se as discussões sobre a qualidade do atendimento destinado às crianças. A maioria dos estudos busca definições conceituais, apresentando ainda indicadores que poderiam nortear ações tanto do ponto de vista da política pública como da organização dos serviços no interior das instituições. Um consenso na área refere-se ao caráter não estático ou fixo da qualidade e dos seus parâmetros (Moss apud Piotto & colaboradores, 1998), sendo que o “processo pelo qual a qualidade é definida deve ser dinâmico e contínuo, modificando-se através do tempo e dos programas” (UNESCO, 2002, p. 97).

No Brasil, um documento que marca uma tentativa de política nacional de inserir a qualidade como um tema importante para a agenda da Educação Infantil é o documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos da criança* (Campos & Rosenberg, 1995). Documentos ainda como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* volumes I, II e III (MEC, 1998) e *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, volumes I e II (MEC, 1998) auxiliam na definição de parâmetros mínimos nacionais para o funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Verifica-se, portanto, atualidade, relevância e extensão do tema qualidade na Educação Infantil. Porém, a perspectiva da criança ainda é raramente contemplada nas discussões, havendo poucas iniciativas neste sentido.

Neste trabalho, defendemos a idéia de que, para a compreensão de uma prática social – como a questão da organização e avaliação dos serviços destinados às crianças em nossa sociedade – faz-se necessário considerar as perspectivas dos diferentes atores sociais, suas diferentes concepções a partir da posição social de cada um, os diversos níveis de sentidos e significados atribuídos a essas práticas, tal como propõe a perspectiva da Rede de Significações, desenvolvida para o estudo dos processos de desenvolvimento humano (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim, Carvalho e Silva, 2004).

Em relação à questão da qualidade dos serviços na Educação Infantil, em sentido parecido, vários estudos apontam para a necessidade de se considerar os mais diversos interessados, defendendo a participação de todos os atores institucionais na definição e negociação dos critérios de qualidade (UNESCO, 2002; Bondioli, 2004). Nos documentos,

instrumentos e procedimentos que foram construídos para a discussão e avaliação da qualidade observa-se, em maior ou menor grau, uma preocupação com a participação de atores como agentes políticos, pesquisadores, pais, educadores, diretores e supervisores.

Nosso entendimento, contudo, é de que, no processo atual de construção de conhecimentos sobre a questão da qualidade, ainda se faz necessário ouvir as crianças. Se as novas contribuições que pensam a criança enquanto ator social, enquanto sujeito que exerce sua cidadania, questionam o lugar que a criança ocupa nos diferentes espaços sociais, também na Educação Infantil esse questionamento se levanta. Não deveria ser reservada a elas uma participação mais efetiva no cotidiano e, também, no processo de promoção de qualidade das instituições? Essa participação não poderia contribuir para revisar as práticas institucionais a elas destinadas?

Uma das primeiras pesquisadoras que traz a preocupação em se considerar critérios de qualidade também com base na visão das crianças é Katz (1998). A autora afirma existir cinco abordagens no processo de avaliação de qualidade: perspectiva orientada de cima para baixo; perspectiva orientada de baixo para cima; perspectiva exterior-interna ao programa; perspectiva interior ao programa; perspectiva exterior ou conclusiva. A participação da criança está na perspectiva por ela denominada de baixo para cima, que se propõe a “determinar como o programa é na realidade vivido pelas crianças que nele participam” (Katz, 1998, p.16).

Apesar de sua sugestão, seja do ponto de vista da pesquisa seja da prática, ainda são poucas as iniciativas que contemplam a participação da criança neste processo.

A importância de incluir a perspectiva da criança na discussão da qualidade vem ao encontro das contribuições de Castro (2001) para a discussão, mais ampla, sobre o exercício dos direitos de cidadania por parte da criança. Além disto, poderíamos nos questionar: Que elementos emergem como significativos quando crianças são chamadas a avaliar a instituição que freqüentam? De que modo a escuta das crianças poderia contribuir para se pensar as atividades, espaços e rotinas das instituições? O olhar das crianças poderia contribuir para compor o conjunto dos saberes institucionais?

Com base nas considerações levantadas, o presente estudo teve como **objetivo** investigar quais atividades, rotinas e espaços as crianças mais e menos gostam na instituição que freqüentam e compreender as possibilidades dessa avaliação como instrumento na promoção da qualidade do atendimento a partir da perspectiva da criança.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Considerações Iniciais

As discussões advindas de distintos autores que se alinham a uma perspectiva que busca a compreensão das culturas infantis levantam reflexões que permitem visualizar as crianças como competentes e com capacidades de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprio, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos. Essa capacidade hermenêutica da criança desafia o adulto, sobretudo o adulto pesquisador, e, como apontam Sarmento & Pinto (1997), supõe o descentramento do olhar deste como condição de percepção das crianças e da inteligibilidade da infância.

Nesse sentido, como bem aponta Jobim e Souza & Castro (1997/8), a relação que deve se estabelecer com a criança é aquela em que, ao invés de se pesquisar *a* criança (ou *sobre* a criança), com o intuito de melhor conhecê-la, passa-se a se pesquisar *com* as crianças, suas experiências sociais e culturais compartilhadas.

É neste contexto que surgem, mais recentemente, pesquisas que se utilizam de entrevistas, narrativas e rodas de conversação com crianças (entendidas como entrevistas ou narrativas de produção coletivas), creditando a elas a detenção de um saber que precisa ser reconhecido.

De acordo com Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho (2004), que defendem a entrevista quando se “deseja apreender as concepções e percepções da criança sobre determinado fenômeno ou situação” (p.299), essa técnica ainda é pouco explorada na literatura, devido ao questionamento quanto à capacidade da criança de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações. Por outro lado, de acordo com Maranhão (2005, p. 38), “estudos sobre a psicogênese da linguagem e do pensamento, reconhecem a criança como interlocutora em potencial, uma vez que ela atribui significados ao mundo que a rodeia para poder assimilá-lo”.

Do ponto de vista da objetividade e validade na pesquisa com a criança, Qvortrup (1999) salienta que essas são questões extremamente pertinentes, uma vez que as crianças pertencem ao único grupo etário que não realiza pesquisas e a interpretação de suas vidas é realizada por outro grupo cujos interesses raramente estão em consonância com seus próprios interesses. Isso exige o reconhecimento das diferenças existentes entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças e lança ao pesquisador um desafio, denominado por Sarmento (2000, p.

35) de “reflexibilidade investigativa”, que exige uma abertura para construir sua pesquisa através das “falas” das crianças e do seu universo, aproximando-se do que é vivenciado por elas.

Um outro recurso que vem sendo utilizado recentemente nas pesquisas com as crianças tem sido o uso de máquina fotográfica. Segundo Gosciewski (apud Neiva-Silva, 2003; apud Borowsky, 2002), o recurso fotográfico é especialmente rico com crianças e adolescentes que ainda não dominam a habilidade verbal em seus diferentes contextos de vida e relações sociais.

De acordo com um levantamento histórico-metodológico do uso da fotografia na ciência psicológica, realizado por Neiva-Silva & Koller (2002), há quatro funções principais ocupadas pela fotografia: (1) a de *registro*, na qual a fotografia desempenha um papel de documentar determinada ocorrência ou fato; (2) a de *modelo*, na qual são apresentadas aos participantes fotos que enfatizam determinado tema, objetivando analisar as falas, reações e percepções das pessoas em relação àquelas imagens; (3) como um instrumento de *feedback*, atentando-se àquilo que a foto, que tem como foco o próprio participante da pesquisa, provoca nele mesmo; (4) a *autofotográfica*, em que cada participante recebe uma câmera fotográfica e é solicitado a tirar determinado número de fotos na tentativa de responder a uma questão específica. Na função *autofotográfica*, podem ser analisados, também, através de entrevistas ou conversas, os conteúdos e as percepções em relação às suas fotos.

Em relação ao método autofotográfico, Ziller & Smith (apud Neiva-Silva, 2003; apud Borowsky, 2002) afirmam que ele apresenta a característica de não depender da habilidade verbal ou escrita, o que implica uma maior possibilidade de expressão sem as usuais limitações impostas pela linguagem verbal, além de não ser o pesquisador quem direciona ou induz o olhar do participante, pois este acaba por selecionar os estímulos por si próprio. Borowsky (2002), por sua vez, afirma que, através desse método, cada participante pode fazer um recorte do seu ambiente, apresentando-o da forma como o percebe.

O presente trabalho propôs tanto a utilização de entrevistas e rodas de conversação como o uso de imagens geradas a partir da máquina fotográfica. Essa escolha justifica-se pelo fato de propiciar o uso de formas de linguagem que agregam verbal ao não verbal, podendo expandir as possibilidades de aproximação ao que se pretendeu investigar, ou seja, às concepções das crianças que frequentam a pré-escola. Buscou-se assim não somente seus *dizeres*, mas também seus *olhares* em relação à instituição.

2.2 A escolha dos participantes e caracterização da instituição

A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica localizada na cidade de Ribeirão Preto. Para a definição da instituição, optou-se por aquelas que atendem crianças em período integral. O fato das crianças permanecerem grande parte do dia na instituição aponta para o papel central e a forte presença desta na vida da criança e na organização do seu cotidiano ¹.

A busca pela instituição foi feita através do *sítio* da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (www.ribeiraopreto.sp.gov.br) onde, à época, estavam listadas 22 instituições filantrópicas. Essas instituições constam num subgrupo descrito como: “*Organizações Não Governamentais que Atendem Crianças Em Creche – de 0 a 6 anos*”.

Foram feitos contatos telefônicos com essas instituições buscando-se obter informações sobre: número de crianças atendidas, faixa etária, número de crianças em atendimento integral, número de crianças e turmas na faixa dos 6 anos de idade.

Foram verificadas heterogeneidades quanto a faixa etária e número de crianças, optando-se por iniciar as visitas àquelas que atendessem crianças de 0 a 6 anos e com maior número de crianças. Foram feitas visitas a três instituições. A escolha foi feita com base na disponibilidade em participar da pesquisa.

A descrição da instituição escolhida foi obtida através de conversas com a direção, crianças, educadores, além de documentos da instituição, de observação e de fotos tiradas pela pesquisadora. O detalhamento de tais informações encontra-se ao término do trabalho, no *Apêndice A*.

Através do primeiro contato, puderam-se observar algumas características da instituição, como sendo um lugar amplo, com muito espaço para brincar, além de bastante conservado. A diretora mostrou-se simpática e receptiva e emitiu opiniões e sugestões diante da apresentação do projeto de pesquisa. Apresentou a instituição, comentou as dificuldades em se administrar uma creche e mostrou certa expectativa em relação à pesquisadora ser psicóloga, fato que precisou ser retomado ao longo da coleta visando não confundir o papel de pesquisadora que seria desempenhado neste percurso. Apesar disso, disponibilizou o espaço da creche para a execução do projeto, estabelecendo um vínculo positivo para início da coleta.

¹Em Ribeirão Preto, houve um processo em que as instituições públicas passaram a atender, em período integral, apenas a faixa etária de 0 a 3 anos, enquanto que as filantrópicas ainda atendem em período integral até a entrada no ensino fundamental.

Pátio interno

Área das casinhas

Quadra externa

De acordo com o folder da instituição, a fundação da creche foi em 1972, num contexto de precariedades das mais variadas possíveis: infraestrutura, moradia, escola. O bairro possuía aspectos rurais, havia poucas casas com pouca estrutura de água e esgoto. Os doadores distribuíam diariamente sopa e leite (folder de divulgação, página central).

O folder destaca ainda, que com a dedicação dos fundadores, nasce no local, o primeiro espaço físico e a primeira gota d'água no bairro (...). Com a compreensão de pessoas que acreditavam no trabalho, a casa foi crescendo, conseguindo inscrições nos órgãos públicos, certificados que garantissem a obtenção de recursos através de convênios, mas as dificuldades sempre foram inerentes ao trabalho (folder, página central).

Hoje, a creche conta com a documentação que lhe permite funcionar como instituição de Educação Infantil, constando Regimento interno desde 1999 e Proposta Pedagógica que, também de acordo com o folder, “tem o ser humano como fator primordial e que recebe toda a atenção necessária ao bom desenvolvimento infantil da criança” (página central).

A instituição funciona de segunda à sexta-feira, no período das 7:10 às 17:00 horas, atendendo também turmas em período parcial. Disponibiliza seu espaço para um programa de educação de jovens e adultos, para a formação religiosa e para atividades do centro espírita. Aos domingos, ocorre a evangelização para crianças e para jovens, além de aulas e oficinas para as mães, e a distribuição de sopa para a comunidade, na chamada “sopa fraterna”.

Os critérios para admissão das crianças na instituição são: existência de vagas, mães que trabalham fora de casa e encaminhamentos judiciais e médicos. Segundo a diretora, “muitas crianças ficam em filas de espera”. Algumas exceções conseguem entrar em outros momentos. São raros os casos de saída de alguma criança da instituição; a criança entra no

berçário e percorre as demais etapas, finalizando no Pré III, sendo os grupos de crianças organizados por ano.

A instituição, no período de coleta, atendia 200 crianças, entre 4 meses e 6 anos e 11 meses, sendo 100 crianças do sexo feminino e 100 crianças do sexo masculino, possuindo uma média de frequência em torno de 170 crianças. A creche possuía três turmas de pré-escola: o Pré III A, o Pré III B e o Pré III C.

O Pré III A era formado por 30 crianças que estavam há dois anos na instituição, sendo que 9 destas ficavam em período integral e 21 ficavam em período parcial. O Pré III B era formado por 25 crianças, a maioria há seis anos na instituição, com acompanhamento da mesma educadora desde o Pré I, possuindo 13 crianças que ficavam em período integral e 12 em período parcial. O Pré III C era formado por 27 crianças que estavam há um ano na instituição e que frequentavam a creche apenas no período da tarde.

Cada turma do Pré III possuía um(a) educadora(a) responsável que exercia a função de professor(a)².

A educadora responsável pelo Pré III A concluiu o curso de magistério, a educadora do Pré III B era formada em pedagogia e a do Pré III C estava cursando pedagogia. As crianças do Pré III A e B que ficavam período integral na instituição eram acompanhadas no período da tarde por uma monitora que completou o magistério e cursava pedagogia.

Salas do Pré III

Apesar da diretora referir que a divisão das turmas procurava atender às normas contidas na Resolução do Conselho Municipal de Educação (Artigo 12 da Deliberação CME

² Apesar da creche possuir um homem compondo o quadro de funcionários, *todas as citações aparecerão no feminino, a fim de manter o anonimato dos participantes.*

nº 001/2001)³, o número de crianças por educador do Pré III A e C, descrito no *Quadro 1* abaixo, extrapolava o número de crianças permitido, distribuindo-se da seguinte forma:

Quadro 1. Número de crianças por educadores

GRUPO	Nº CRIANÇAS	FAIXA ETÁRIA	EDUCADORES
Berçário I	13	4m – 1a 6m	2 (período integral)
Maternal I	16	1a 6m - 2a	2 (período integral)
Maternal II-A	13	2a - 2a 6m	1 (período integral)
Maternal II-B	18	2a e 6m – até completar 3 anos	1(período integral)
Pré I-A	31	3a e 6m -até completar 4 anos	1 professor(a) parcial 1 monitor(a) parcial
Pré II- A	28	4a - até completar 5 anos	1 professor(a) parcial 1 monitor(a) parcial
Pré III A	30	5a - até completar 6 anos	1 professor(a) parcial manhã 1 monitor(a) parcial tarde
Pré III B	25	5a - até completar 6 anos	1 professor(a) parcial manhã (tem sequência com o mesmo educadora desde o Pré I) 1 monitor(a) parcial tarde
Pré III C	27	5a -até completar 6 anos	1 professor(a) parcial tarde

A alimentação servida era dividida em 4 refeições diárias, contando a instituição com uma dispensa formada por produtos comprados ou que chegavam por doação.

Refeitório

A instituição contava com uma diretora pedagógica que estava presente na rotina da creche e exercia este cargo há 13 anos. Participava de decisões, incluindo capacitação e algumas reuniões de pais, promoções para arrecadação de verbas, providências quanto à documentação, previsão e compra de materiais de consumo e equipamentos, reuniões e supervisões com funcionários e com a administração, além de atividades festivas e

³De acordo com tal documento, a relação adulto-criança na faixa etária dos quatro aos seis anos, deve ser de 1 (um) professor para cada grupo com o máximo de 25 (vinte e cinco) crianças.

comemorativas. Também era responsável por decisões ligadas à admissão, demissão e ampliação do quadro de funcionários e reforma das instalações. Tinha papel de destaque nas atividades de cunho espírita, organizando eventos no interior da instituição, abertos à comunidade em geral.

As reuniões de pais e mestres ocorriam uma vez por bimestre totalizando quatro reuniões formais por ano. Nesta reunião, participavam a educadora e monitora responsável, os pais e, em eventuais situações, a diretora.

No dia a dia, os educadores se comunicavam com a família via bilhetes levados pelas próprias crianças para os pais, com pedidos de roupas, materiais escolares, anotações sobre algum comportamento diferente ou sobre alguma enfermidade. Às vezes, alguns pais, na hora da entrada ou saída, procuravam os educadores ou monitores responsáveis para pedir que dessem algum medicamento ou outros tipos de recado.

As reuniões administrativas ocorriam cerca de 3 vezes por ano, tendo como pauta a prestação de contas, além de discussão para aprovação de futuros projetos.

Ocorriam reuniões ao final do ano (outubro) para a definição das classes e apresentação do projeto, além de reuniões pedagógicas mensais em que se discutia o andamento dos projetos e dificuldades encontradas.

A instituição promovia um plano de capacitação com um encontro mensal, sendo a do ano em que foi realizada a coleta, baseada em atividades extraídas do livro: “Criança aprende brincando”. Nesses encontros, incentivava-se a criação de materiais pedagógicos com elementos recicláveis, visando trabalhar o currículo de educação infantil previsto no Referencial Curricular Nacional (RCN), segundo relata a diretora. O curso era oferecido por uma psicopedagoga, uma pedagoga e uma orientadora educacional.

A instituição contava com 11 profissionais compondo o corpo docente, sendo 6 monitoras e 5 professoras. Contava com 8 funcionários que compunham o pessoal técnico administrativo, sendo 1 pediatra, 1 diretora, 2 cozinheiras, 1 faxineira, 1 lavadeira e 2 auxiliares de serviços. Além disso, no período da coleta, dispunha do trabalho voluntário de 1 dentista e 1 musicoterapeuta.

As rotinas das crianças variavam em cada turma, porém dentro de um mesmo sistema geral, organizado pelo agrupamento das atividades descritas no *Quadro 2* abaixo:

Quadro 2. Rotina geral das crianças da Instituição

HORÁRIOS	ATIVIDADES
7:10 às 7:30	Recepção das crianças

7:30 às 8:30	Café da manhã
8:30 às 11:00	Atividades Dirigidas
10:30	Início do Almoço conforme idade
12:00	Saída e entrada das crianças
12:00 às 14:30	Atividades dirigidas
13:00	Início do café da tarde conforme idade
15:30	Início do Lanche conforme idade
16:30 às 17:00	Saída

Embora o quadro descreva os horários de cada atividade, na prática este quadro de rotinas não era seguido a risca, sofrendo variações nos horários de duração de cada atividade.

Esta rotina geral de atividades das crianças tinha como base o projeto pedagógico da instituição, que era dividido em quatro partes, conforme constava no documento intitulado *Projeto Educacional 2005*:

1. Socialização: Feita a partir da recepção dos alunos na escola, onde as crianças de 3 a 6 anos participam de uma roda única, cantando diversas músicas que desenvolvam ritmo, coordenação, sentimentos e deixem todos em harmonia, além de refletirem neste momento sobre o uso dos espaços da escola respeitando tudo e todos para uma melhor convivência;
2. Alimentação: propõe desenvolver o hábito do respeito, comportamento adequado, degustação variada dos vários tipos de alimentos e manutenção do local de refeição para um melhor desenvolvimento que esta área possibilita;
3. Higienização: Busca desenvolver os pequenos hábitos de higiene que ajudam na manutenção da saúde, ou seja, aprender a lavar as mãos antes das refeições, após uso de sanitários, ter uma escovação de pelo menos 3 vezes ao dia, cuidados com o ambiente de uso, das roupas, sapatos, de forma a desenvolver uma melhor auto estima.
4. Pedagógica: Busca desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e emocionais de acordo com os pressupostos dos referenciais curriculares (Projeto Educacional, ano 2005, p. 3).

Esta rotina geral adequava-se de diferentes maneiras, dependendo da faixa etária.

Ao longo do presente trabalho, será abordada, de forma mais detalhada, a rotina das turmas compostas pelas crianças que participaram da coleta de dados, o Pré III A e o Pré III B, que se distribuía da seguinte forma:

Quadro 3. Rotina geral das crianças do Pré III A e do Pré III B

HORÁRIOS	ATIVIDADES
7:10 às 7:30	Recepção (roda)
7:30 às 8:20	Café da manhã
8:00 às 8:20	Escovação
8:20 às 10:00	Atividade em sala
10:00 às 10:20	Recreio
10:30 às 11:00	Almoço
11:00 às 11:20	Escovação
12:00 às 13:00	Saída/ Entrada - Intervalo de recreação
13:00 às 13:30	Atividades direcionadas I com monitora
13:30 às 14:00	Lanche e escovação
14:00 às 15:30	Atividades direcionadas II com a monitora
15:30 às 16:00	Janta
15:50 às 16:00	Preparação para saída
16:00 às 17:00	Saída

2.3 Procedimentos de coleta

O material empírico foi estruturado a partir das seguintes fontes: (1) visitas diárias à instituição com anotações em diário de campo; (2) **entrevistas individuais com as crianças sobre a temática “minha creche”**; (3) **imagens produzidas pelas crianças através do uso de máquina fotográfica**; (4) **roda de conversa com as crianças sobre as imagens produzidas**; (5) observação das atividades, rotinas e espaços fotografados pelas crianças; (6) discussão das fotos com os adultos da instituição.

Uma vez que os objetivos do presente trabalho circunscreviam seu interesse nas avaliações das crianças, o principal material de análise foi composto pelo *corpus* produzido a partir dos itens (2), (3) e (4). Os demais materiais produzidos foram considerados auxiliares, ajudando a contextualização, interpretação e compreensão das produções das crianças.

Tais fontes de dados foram estruturadas da seguinte maneira:

(1) *Visitas* diárias à instituição, focando principalmente nas turmas de pré-escola. Estas estavam originalmente previstas para acontecerem durante um período de 15 dias, mas se estenderam por mais tempo, totalizando 41 dias de visita (de 5/9 à 16/12 de 2005), abrangendo os momentos de coleta, uma vez que as observações ocorriam também nos dias destas atividades. As visitas, seus dias, horários e atividades foram descritos em uma tabela (*Anexo I*).

O aumento ocorreu em função desta etapa mostrar-se extremamente importante para o estabelecimento dos vínculos e para uma imersão da pesquisadora na instituição participante, assim como para estabelecer uma relação de confiança com as crianças, possibilitando a negociação das atividades, situando o pesquisador como um etnógrafo, que observou, descreveu e registrou em um diário de campo as rotinas, a utilização do espaço e as atividades destinadas às crianças da pré-escola.

Durante estes primeiros contatos, também foram apresentados os termos de consentimento livre e informado à direção, bem como os objetivos do projeto, garantindo-se o sigilo e o cumprimento às normas éticas (*Anexo 2*).

O contato com os participantes (crianças e adultos) se deu na medida em que as visitas foram ocorrendo, através da apresentação da pesquisadora, bem como dos objetivos da pesquisa, por meio de uma linguagem informal apropriada para crianças.

Além disso, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Informado aos pais das crianças participantes (*Anexo 3*), ficando uma cópia com cada um deles, além do Termo também aos adultos participantes (*Anexo 4*). Neste contato, foram combinados os dias e horários em que as atividades poderiam ser realizadas.

(2) *Entrevistas Individuais* com as crianças do período integral, de forma a desenvolver um vínculo diferenciado com elas e aprofundar a temática da pesquisa. As entrevistas tiveram como eixo norteador o tema “minha creche”. Foram levantadas e discutidas questões como: o que é minha creche; quando comecei a frequentá-la; onde fica; quem está aqui; o que tem aqui; para que serve; o que faço nela; o que mais gosto; o que menos gosto; do que mais vou sentir falta quando sair; do que menos vou sentir falta. Esta etapa foi audiogravada para se obter o registro dos diálogos ocorridos, que foram transcritos na íntegra.

(3) *Produção das fotos pelas crianças*. Ocorreu uma atividade de familiarização com a máquina, que consistiu em apresentar o equipamento e deixar que as crianças o usassem livremente. Após a avaliação da pesquisadora de que as crianças estavam familiarizadas com o equipamento, foi solicitado às crianças que, individualmente, tirassem fotos de sua creche, das atividades, rotinas e espaços que mais e menos gostavam na instituição. Foi instruído que cada criança tirasse pelo menos duas fotos: uma do que mais gosta e uma do que menos gosta na creche. A pesquisadora acompanhou as crianças durante o momento de produção das fotos, e fez anotações em seu diário de campo após a atividade.

(4) Após a revelação das fotos, a pesquisadora promoveu uma *roda de conversa* com as crianças, em que as fotografias foram levadas ao grupo focal para que se discutisse

coletivamente quem tirou cada foto, do que tirou, como foi tirar determinada foto, qual fotografia mais gostou e qual menos gostou, buscando investigar o porquê de cada foto. Esse momento foi filmado e audiogravado para obtenção do registro dos diálogos ocorridos, que foram transcritos na íntegra.

(5) A partir de então, foi feita uma *observação* dos espaços, atividades e rotinas que foram fotografados pelas crianças, procurando compreender os conteúdos que apareceram nas entrevistas e nas roda de conversa sobre as fotos. Esta observação possibilitou obter informações adicionais que auxiliaram de forma marcante a análise do material e a contextualização do *porquê* das escolhas, na articulação com o uso concreto dos espaços e atividades feito pela instituição. Essa observação foi registrada em diário de campo, onde se descreveu: *o que* constituía o espaço e/ou atividade; *quem* fazia uso ou participava dele; *quem* o propunha; *como* era feita a proposição do uso do espaço e/ou da atividade; *quando* se propunha o uso do espaço e/ou atividade; *qual* a participação das crianças na escolha e na proposição dos espaços e/ou atividades.

(6) *Discussão das fotos com os adultos da instituição*, visando obter informações auxiliares sobre os usos dos espaços e/ou atividades fotografados. Foram entrevistados 9 adultos da instituição, sendo 3 monitoras, 3 professoras, 1 diretora, 1 cozinheira e 1 auxiliar de serviços. Essa atividade foi feita individualmente, mostrando para cada adulto as fotos produzidas e solicitando que eles comentassem: *como* utilizavam os espaços e atividades fotografadas; *o que* acharam das escolhas das crianças; *o que* acreditaram que motivou as escolhas; *como* imaginavam que as fotografias sobre o que as crianças mais e menos gostam poderiam contribuir para a organização, planejamento e execução dos projetos pedagógicos. Nesta etapa, foi garantido o sigilo da produção fotográfica para não haver a identificação da criança. A atividade foi audiogravada e o seu conteúdo também foi transcrito na íntegra.

A idéia de compartilhar as produções das crianças com os adultos foi acrescentada como forma de: obter informações auxiliares sobre os usos dos espaços e/ou atividades fotografados; torná-los participantes do processo de coleta de dados que mobilizou a creche; promover a escuta dos saberes e das vozes das crianças por parte dos educadores de forma concreta, podendo fornecer espaço para refletirem sobre suas práticas.

2.4 Procedimentos de análise

Os dados foram tratados em três momentos distintos:

(1) Foram realizadas várias leituras do material produzido, em especial da transcrição das entrevistas individuais e rodas de conversa sobre as fotos (etapas 2 e 4 do item anterior). Foram feitas anotações diversas com impressões e associações de idéias que pareceram relevantes. Este contato exaustivo com o material, conforme colocam Rossetti-Ferreira & colaboradores (2004), foi fundamental por proporcionar a sistematização das informações e a construção do *corpus*, ajudando o pesquisador a afunilar seu foco de estudo e a construir seus *eixos temáticos*. Estas falas foram tratadas tal como propõe Silva (2003) para a análise de narrativas, buscando-se articular o *conteúdo* que emergiu na roda de conversa e nas entrevistas com a *forma* como as crianças, ao falarem sobre estes conteúdos, se posicionaram em relação às experiências significativas na instituição que frequentam.

(2) Em relação às fotos, estas foram organizadas em dois quadros (Quadro 4 e Quadro 5) que se encontram nos *Apêndice B e C*, respectivamente. O primeiro referente àquilo que as crianças apontaram como o que mais gostam, e o segundo referente àquilo que menos gostam. Os quadros descrevem as *temáticas* trazidas, com a *frequência* (FR) com que elas foram fotografadas pelas crianças. A *temática* representa a rotina, espaço ou atividade que foi fotografado pela criança. A *frequência* foi obtida a partir da contagem do número de fotos tiradas pelas crianças em relação àquela determinada temática.

A partir da organização desses dois Quadros (4 e 5), foi possível agrupar e categorizar as temáticas que apareceram em maior frequência, em *eixos temáticos*.

Com base na descrição destes dois quadros, foram construídos três eixos: **o brincar**, destacado no Quadro 4, a partir da alta frequência de fotos relativas à preferência das crianças por situações vinculadas à ação de *brincar*, como o momento do parquinho, brincar de carrinho ou boneca, brincar nas casinhas, entre outros; momentos de **controle e disciplina** exercidos pelos adultos da instituição e momentos de **preparação para o ensino escolarizante**, ambos destacados no Quadro 5 a partir da alta frequência de fotos relativas ao desagrado das crianças diante de tais momentos, através das escolhas por temáticas como o fazer lição, arrancar flor, subir na grade, ficar de castigo, entre outras.

(3) Em busca de outro indicativo para a definição dos eixos de análise, também a partir da fala das crianças, foi realizado um recorte de trechos das entrevistas e rodas de conversa, com falas representativas de cada etapa da rotina das crianças na creche (Chegada e recepção,

café da manhã, atividades dirigidas com a educadora, almoço, saída e entrada das crianças, atividades dirigidas com a monitora, café da tarde, janta e saída).

Esses trechos, compilados no texto “*Um dia na creche*”, foram organizados com o objetivo de refazer a rotina que as crianças encontram na creche, a partir do recorte de suas falas, e se configuraram como um recurso metodológico importante, que conduziu aos mesmos três eixos: **o brincar**, momentos de **controle e disciplina** exercidos pelos adultos da instituição, e momentos de **preparação para o ensino escolarizante**.

Tais eixos foram abordados, na análise, a partir de reflexões teóricas sobre o tema, articuladas com as falas e com as fotos produzidas pelas crianças, além de algumas observações realizadas durante a fase de coleta de dados pela pesquisadora.

2.5 Pesquisando com crianças

A intenção inicial era de realizar a coleta de dados com 8 crianças do período integral da instituição escolhida. Porém, através das negociações feitas com as crianças em rodas de conversas informais, elas foram demonstrando interesse em participar das atividades, pela oportunidade de sair da rotina das atividades da instituição e, principalmente, pela curiosidade aguçada a partir da apresentação dos procedimentos que seriam utilizados, como as filmagens, gravação em *tape* e, sobretudo, manuseio da máquina fotográfica.

Então, o previsto foi alterado e, de 8 crianças participantes, as atividades acabaram sendo realizadas com todas as crianças que ficavam em período integral na instituição e que possuíam 6 anos de idade, totalizando 22 crianças. As rodas de conversa foram realizadas entre 12:00 e 14:00 horas visando interromper minimamente a rotina das crianças, uma vez que este pareceu ser um horário menos estruturado. As entrevistas e momentos de uso da máquina variaram entre 13:00 e 16:00 horas, por ser uma atividade de duração variável e que se estendia por mais tempo.

...falei que meu nome era Mariana, e que ia ir à creche durante um tempo, para aprender com elas e ouvir o que elas tinham para falar sobre a creche. Disse que ia estar lá e que ia participar das atividades delas para aprender como era o seu dia a dia. A educadora disse para ser bem vinda e pediu que as crianças comessem a se apresentar. (Diário de campo, p. 4).

Falei que a partir da outra semana iria pedir para os pais deles deixá-los participarem das atividades que íamos fazer juntos, e que para isso eles tinham que assinar um papel que eu ia entregar. Voltei a explicar que a atividade era porque eu era pesquisadora e gostaria de entender o que eles mais gostam de

fazer na creche e o que eles não gostam, tirando fotos. Eles ficaram chocados, e perguntavam curiosos sobre a foto e quando seria. As crianças estão eufóricas! (Diário de campo, p. 23).

Em virtude deste aumento de participantes, as crianças foram distribuídas da seguinte forma: 9 crianças do Pré III A (Grupo 1) e 13 crianças do Pré III B, sendo que estas últimas, pelo número elevado, se subdividiram em dois grupos (Grupo 2 e Grupo 3).

Expliquei que como a turma era muito grandona, para dar tempo e ser mais legal, elas teriam que fazer dois grupos. Eles me surpreenderam: foram negociando, um líder foi separando eles, alguns contestavam e achavam ruim. Até que se entenderam e se dividiram praticamente em um grupo de meninos e um de meninas. Interessante que os grupos que eles formaram, escolhidos por afinidade entre as crianças, era oposto àquele que a educadora tinha me sugerido para eu poder “trabalhar melhor, senão seria impossível” (Diário de Campo, p.29).

A partir de então, as atividades (seus dias e horários descritos no Anexo 1) iniciaram-se com o Grupo 1 e consistiram, inicialmente, em uma **roda de conversa** sobre o tema “minha creche”, na qual foram levantadas e discutidas questões sobre tal temática.

Ao final da roda propunha-se um momento de familiarização com máquina fotográfica, no qual se explicava para que serve e como se fazia seu uso. A máquina escolhida foi uma câmera manual, muito pelo receio de danificar o material disposto pelo laboratório de pesquisa. Porém, tal receio foi descartado ao longo da coleta de dados, uma vez que as crianças demonstraram muito cuidado no manuseio dos instrumentos. Certamente, uma câmera digital teria sido extremamente proveitosa, inclusive favorecendo uma quantidade maior de fotos tiradas pelas crianças.

Depois de familiarizadas com o material, sugeria-se, individualmente, que tirassem **fotos daquilo que mais e menos gostam na sua creche**. A etapa das fotos foi realizada por 8 crianças deste grupo pois uma delas teve de ir embora.

Disse que a máquina era do tio R. e que então era para eles tomarem o máximo de cuidado. E tomaram. Foi passando de mão em mão, eu mostrava a janelinha onde eles olhavam para escolher o que iam tirar de foto e onde apertava e todos fizeram o teste. A atividade mobilizou a creche! Foi uma correria por volta da creche! As crianças se envolviam com as fotos dos outros, uns davam palpites e corrigiam os amigos ou ainda queriam que os amigos saíssem nas fotos. Mas o momento de interação foi bacana. Uns pareciam mais reflexivos, olhavam a sua volta para tentar lembrar o que tinha e o que queriam fotografar. Outros

pareciam mais descompromissados e queriam aproveitar do momento para experimentar, curtir, brincar. Mas foi muito bacana e senti muito envolvimento por parte das crianças. O legal também foi que eu ia perguntando o porquê, e eles falavam e eu anotava *ipsis literis* e achei isso bastante rico. (Diário de Campo, p. 27).

Após esta etapa, as fotos foram reveladas e, em outro dia, levadas numa **nova roda de conversa** com o grupo sobre *o porquê das fotos*, que foram distribuídas num papel pardo.

Deixei o cartaz com as fotos no chão estendido e as chamei. Eles foram correndo para a sala e viram as fotos. Tentava explorar os assuntos e as crianças dispersavam e uns ficavam escrevendo na lousa e outros picotando livros da biblioteca. Aí eles queriam levar as fotos embora e tentavam arrancar. Acho que realmente estou bastante preocupada com os meus dados que até perdi de vista que, a maneira deles, eles estavam participando. A sala parecia que tinha passado um furacão. Tive que varrer, pois eles estragaram um sol de isopor que se espalhou pela sala toda.(...) Elas trazem muito do que não gostam como sendo coisas que é proibido fazer lá! (Diário de campo, p. 31).

As duas rodas, como o trecho acima ilustra, mostraram-se bastante repetitivas em termos de conteúdo, além da dificuldade enfrentada na condução das rodas de conversa por parte da pesquisadora, pela falta de experiência em tal situação. Este fato ocasionou a substituição da primeira roda de conversa por **entrevistas individuais** com as crianças sobre o mesmo tema “*minha creche*”, o que foi mantido nos dois grupos subsequentes (Grupo 2 e Grupo 3). Apesar disso, também foi possibilitado que as crianças do Grupo 1 tivessem um momento de entrevista individual. Com essa atividade, objetivou-se explorar melhor seus conteúdos trazidos em roda e possibilitar às crianças o momento da entrevista individual, bastante esperado por elas. Foram realizadas 7 entrevistas com o Grupo 1, 7 com o Grupo 2 e 6 com o Grupo 3, totalizando 20 entrevistas.

Essa substituição possibilitou um aprofundamento de alguns assuntos apontados pelas próprias crianças, uma vez que o espaço da entrevista individual mostrou-se mais estimulante para elas falarem sobre a creche. Porém, o desafio foi ainda maior, uma vez que a entrevista apresentava como interlocutor principal, uma criança. Se a experiência na condução das rodas de conversa já era escassa, com a entrevista o mesmo aconteceu:

Não preciso dizer que ansiedade continuou mesmo mudando a tática. Se nas atividades em grupos me perdia, nas primeiras entrevistas, esquecia das peculiaridades do desenvolvimento da criança, e conduzia a entrevista como se o interlocutor fosse um adulto. O resultado eram respostas monossilábicas e falta de compreensão por parte das crianças (Diário de campo, p. 32).

E em relação à etapa de **produção individual de fotos** sobre a creche, esta foi mantida nos Grupos 2 e 3, sendo realizada ao término de cada entrevista, bem como a discussão das fotos na **roda de conversa**, realizada em outro momento. Da atividade das fotos, apenas 1 criança do Grupo 1 não participou. Das rodas de conversa, 1 criança do Grupo 1 não participou, 1 do Grupo 2 e 1 do Grupo 3; todas por estarem ausentes no dia da atividade.

Na roda, as fotos foram separadas em caderninhos de cada *criança-autora*, para captar mais a atenção delas para a discussão, uma vez que, na roda do Grupo 1, observou-se que o fato de colocar todas as fotos no mesmo papel pardo dispersava a atenção das crianças, dificultando algumas discussões.

Puxa, acho que foi muito legal....eles participaram bastante, os achei envolvidos com suas fotos, inclusive lembravam o que tinham fotografado e até o que estava faltando, pois algumas não saíram. Eles ficavam aguardando ver as fotos dos outros e isso os prendeu a atividade. Em muitos momentos eles contavam outras coisas de suas vidas, afinal a vida de uma criança não é só a creche (até isso a gente aprende) e depois voltavam para suas fotos. Aí eles quiseram se ver na TV e o técnico tirou uma foto nossa e vimos depois, eles rindo e bem participativos. (Diário de Campo, p. 45).

2.6 Algumas reflexões metodológicas...

A partir dos entraves e deslizes que fizeram parte do caminho metodológico e compuseram o leque de conhecimentos gerados a partir dessa rica experiência, descritos no item anterior, algumas reflexões fazem-se necessárias.

As discussões advindas de Corsaro (2005) tiveram papel fundamental para ressignificar esta experiência incentivando o caminhar diante dos tropeços, sobretudo diante do artigo intitulado: “Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”, no qual há o relato das indagações do autor acerca do desafio em ser aceito no mundo das crianças “por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder e tamanho físico” (p.444). O autor sugere que, se existe o interesse em conhecer as culturas das crianças, dever-se-ia “ser uma delas tanto quanto pudesse”, porém destacando o impasse criado por essa recomendação tão pertinente: “mas o que há de fazer um homem crescido para ser aceito no universo das crianças?” (p.446).

Esta pergunta-impasse esteve presente em diversos momentos, como nas situações de roda de conversa e entrevistas e, baseando-se nela, não se podia negar, nem muito menos esconder a natureza “adulta” da pesquisadora, como no caso destes momentos da roda. Mas, deveria sim atentar-se à perigosa cilada de iniciar a peregrinação pelo universo infantil pela via da “lógica adultocêntrica”, o que de fato ocorreu em muitos momentos, e que impediria pensar as crianças em seus contextos, uma vez que não existiria o interesse genuíno pelas crianças.

Seria necessário então, o posicionamento de ser adulto, mas rompendo com essa lógica, o que implicaria num interesse pelo “que passa *entre* elas e não *dentro* delas”, procurando “os significados *das crianças* e não *dos adultos*” (Corsaro, 2005, p.354).

Fortalecida com estas reflexões, acrescida pela experiência provocativa advinda das atividades com o Grupo 1 descritas no item anterior, muitos aprendizados foram obtidos. Porém, romper com tal lógica mostrou-se algo extremamente desafiador, ao longo da experiência das entrevistas e do trabalho como um todo.

Nas entrevistas, as perguntas eram formuladas de maneira complexa e abstrata para uma criança, que mesmo assim as respondia de forma clara, dando a resposta que lhe era solicitada, na forma prática com que as crianças conversam. Como por exemplo, numa entrevista uma criança comenta que o colega era novo na creche e pergunto: “*ele chegou agora?*” e a criança responde: “*não, faz tempo*”. Outros exemplos; “*você vai sentir saudades daqui, não vê a hora de ir embora?*” e a criança responde: “*eu vejo!*”; e “*às vezes eu passo mal*” e perguntado “*o que você sente*”, a criança responde: “*nada, mas eu passo mal*” e na pergunta “*quando você mudou para cá*”, que no meu pensamento era óbvio que era se referindo àquela creche, e a criança responde, surpreendendo: “*é, eu ainda tô na mesma casa!*”.

Perguntas complexas envolvendo conceitos abstratos como “saúde” que, apesar da criança conseguir respondê-las, apontam para os desafios em se romper essa lógica adultocêntrica, sobretudo percebendo a criança nas particularidades que a constituem. Diante do desafio aliado à incipiente literatura a esse respeito, tive que explorar recursos mais lúdicos e criativos, que a partir da 6ª ou 7ª entrevista, possibilitaram fluir mais naturalmente, conduzindo a entrevista a partir do norte que a criança fornecia, no seu ritmo e no seu tempo. E essa tão valiosa conversa entre mim e as crianças, foi possibilitando descobri-las, aproximar-se de seus saberes e seus dizeres sobre suas experiências na creche.

Fui começando a compreender a forma da criança raciocinar, de captar aquela determinada pergunta e então respondê-la. E que muitas vezes ela falava de assuntos que

aparentemente não estavam relacionadas com a pergunta elaborada, mas que com uma escuta genuína, ou seja, verdadeiramente disposta a ouvi-la, percebia-se que ela não apenas estava dando a resposta, mas que, sobretudo, estava conferindo novos sentido àquela temática, sentidos estes pertencentes a uma cultura infantil, da qual nós, adultos, nem sempre estamos prontos ou abertos para captá-los.

E não era exatamente esse meu objeto de pesquisa?

A creche então, com todos os entraves e deslizes que fizeram parte do caminho metodológico e compuseram o leque de conhecimentos gerados a partir dessa rica experiência, foi retratada por muitos atores e autores, que, concordantes ou não entre si, compuseram os saberes aqui expostos.

UnRegistered

CAPÍTULO 3

RETRATANDO UMA CRECHE...

3.1 O que as crianças mais e menos gostam...

A partir do que foi exposto, as fotos produzidas pelas crianças dos três grupos (Grupos 1, 2 e 3) foram organizadas em dois Quadros (Quadros 4 e 5), que se encontram nos *Apêndices B e C*, respectivamente. O primeiro referente àquilo que as crianças apontaram como o que mais gostam, e o segundo referente àquilo que menos gostam. Os quadros descrevem as temáticas trazidas, com a frequência (FR) com que elas foram fotografadas pelas crianças.

As crianças elegeram como preferidas, pelas fotos, o **PARQUINHO**, que apareceu 13 vezes, seguida de **BRINCAR DE CARRINHO OU BONECA** (10 vezes); **BRINCAR NAS CASINHAS** (8 vezes); **AMIGUINHAS(OS)** (6 vezes); **MONITORAS** (5 vezes); **PLANTAS, BERÇÁRIO, CABANINHA, SE MOLHAR** (3 vezes cada); **BRINCAR NA CLASSE, ANDAR DE TRENZINHO, HORA DO SONO E BRINCADEIRAS DADAS PELA MONITORA** (2 vezes cada) E **LIMPAR A CLASSE, DANÇAR, FAZER LIÇÃO, SUBIR NA GRADE, SUBIR NA ÁRVORE, FAZER DESENHO, ASSISTIR TV OU FILME E COMER BOLO** (1 vez cada).

A partir da descrição destas temáticas do Quadro 4, observa-se que aquelas apontadas como preferidas e em maior frequência têm o **brincar** como principal eixo, observado tanto pela escolha das crianças por brincadeiras livres, compartilhadas por grupo de amigos e com pouca intervenção dos adultos (parquinho, brincar de boneca ou carrinho, brincar nas casinhas, amiguinhas (os), cabaninha, se molhar, dançar, subir na grade e subir na árvore) quanto pelas escolhas de brincadeiras com maior intervenção dos adultos e oportunizadas por eles, com características mais estruturadas (brincar na classe e brincadeiras dadas pela monitora).

Quanto àquilo que menos gostam, as atividades elencadas pelas fotos, em ordem decrescente, foram: **FAZER LIÇÃO** (6 vezes), **ARRANCAR FLOR, SUBIR NA GRADE OU PORTÃO** (3 vezes cada), **BATER NOS OUTROS E FICAR DE CASTIGO** (2 vezes cada), **SE MOLHAR, SUBIR NA ÁRVORE, COMER, ASSISTIR FITA, FILA, PAPEL NO CHÃO E FAZER COCÔ NO VASO** (1 vez cada).

Essas temáticas apontadas como preteridas e em maior frequência, descritas no Quadro 5, aparecem vinculadas a momentos de **controle** (ficar de castigo e fila) e de tentativas de **disciplinarização** exercidas pelos adultos da instituição. Além disso, aparecem

vinculadas a situações em que as crianças sofrerão represálias, que vão desde castigos a reclamações duras por parte dos adultos (arrancar flor, subir na grade ou portão, bater nos outros, subir na árvore, papel no chão e fazer cocô no vaso).

Outra temática em destaque no Quadro 5 vincula-se a situações de desagrado das crianças diante de atividades relacionadas à **preparação para o ensino escolarizante**, através da escolha das crianças do "fazer lição" como aquilo que não gostam.

3.2 Um dia na creche...

A partir da fala das crianças compôs-se o texto que segue abaixo "*Um dia na creche*", partindo-se do recorte de trechos das entrevistas e rodas de conversa, com falas representativas de cada etapa da rotina das crianças na creche (Chegada e recepção, café da manhã, atividades dirigidas com a educadora, almoço, saída e entrada das crianças, atividades dirigidas com a monitora, café da tarde, janta e saída).

CHEGADA/RECEPÇÃO/CAFÉ

Chegam bem cedo... se não...aí se chegar atrasado **a tia não deixa entrar não, (...)****porque não pode chegar atrasado.**

Aí nós canta primeiro, depois que fala 'Bom dia' nós sai: "Criança feliz, feliz a cantar, alegre [] tem sono infantil, o meu bom Jesus". A...aí eu **fico brincando até a tia chegar. De...de pique esconde, mamãe filho, de pegar as meninas...Ai fica brincando na casinha do seu... Brinco na quadra... Quando a tia chegar, tem que fazer a fila pra ir pro lanche...**

Então é simples: Eu canto, depois eu faço a oração, depois eu vou, **eu faço a fila, subir, maternal faz a fila, subiu, pré-I faz a fila pra subir, pré-II faz a fila pra subir, aí depois... O pré-III faz a fila pra subir.**

E agora a tia falou pra fazer fila, **vai ter que ir andando, senão vai ficar sem recreio.** Depois de nós escovar os dentes, aí nós canta o nosso hino do Brasil.(...) Canta duas vezes o hino. Acaba uma parte, aí depois da parte do violão, aí começa a música, a música começa tudo de novo (...) **Aí demora muito!**

ATIVIDADES DIRIGIDAS COM A EDUCADORA

Depois vai pra sala. (...)Lá pra fazer [uma roda] na classe, cantar e... aí depois **nós senta no lugar e a tia coloca lição pra nós.**

A roda é, conversa o que que aconteceu lá em casa, e também aonde que nós foi sábado e domingo, nas férias.(...) Todo dia nós faz. E o **momento da oração, ou da "prece"**. Aí quando nós acaba de cantar música, aí a **tia manda nós sentar na mesa, depois ela dá lição.**

Assim, faz uma letra e **faz um montão de letra.** Ela, ela, ela **manda pouca lição e muita lição,** aí depois que nós acabar...a tia, **tem vez que a tia deixa nós brincar ou**

não. Aí na hora que **nós fez pouquinho lição, ela deixou nós brincar.** Depois quando ela escreve, **nós tem que acertar...pra poder ir pra outra série,** aí nós tem que aprender a ler.

Depois **quem abaixar a cabeça sai primeiro pro recreio** e quem não abaixar sai a última.

RECREIO

Nós fala pra tia colocar música e a tia coloca, a tia coloca um monte de música, hula-hula, um monte de CD, Floribela, os meninos fica atrapalhando nós dançando, aí as meninas deixa a tia brigar com os meninos.

O recreio eu pulo corda, danço. E a...e hoje, nós vamo ensaiar com a bandeira. E ainda **as brincadeiras nas casinhas:** De lobo mau, Os três porquinhos ... **Nós brinca de tudo, pique esconde e pique rele. Brinca também de moto, de mãe e de filho (...)**as menina é a mãe, e os homem é o pai, e virá estrela!

ATIVIDADES DIRIGIDAS COM A EDUCADORA

Depois do nosso recreio, a gente... sentar no chão, na cadeira **pra escutar historinha.** Eu... quando a tia gosta de ler historinha, **nós fica escutando pra aprender a ler.** Ela dá o livrinho, aí depois ela fala assim: **"Você pega o lugar e baixa a cabeça".** Aí depois, **uma meia hora, quatro hora,** ela deixa nós. Depois do...lê o livro pra nós depois, um tempinho aí ela, aí nós vai almoçar(...).Aí a ti., **ela fica brava,** aí todo mundo sai igual um boi.

Aí a tia **faz uma fila,** aí a **tia coloca...quem ta brigando, coloca por última.** Daí onde que eu acabo, eu vou beber água.

ALMOÇO, SAÍDA E ENTRADA DAS CRIANÇAS

Na hora do almoço, nós almoça, depois nós fica no pátio, **nós brinca aí a outra...**aí a tia vai embora. **pra** descer a comida a tia conta uma história...

Nós brinca de ciranda cirandinha. De mamãe e filhinha, de escola.

ATIVIDADES DIRIGIDAS COM A MONITORA

Ela, ela **dá uma atividade, brinca com nós...** um vai esconder a bola e os outros fica com o olho fechado.

Ela faz brincadeira, faz um monte de coisa.(...)Ela faz corre-cotia...

Eu brinco no parquinho... O balanço tá sem tauba. **Alguém gosta pra virar mortal.**

Tem vez que **ela passa lição lá fora...lição de desenho.**

CAFÉ DA TARDE E JANTA

A tia, **ela não deixa nem acabar o...o desenho** que ela passa pra nós.(...) É, aí a tia... tem vez que a tia coloca danoninho nos copos. Aqui, tem vez que nós come a nossa frutinha aqui embaixo **na hora que dá tempo de nós brincar...**

Ah, depois do lanche nós [conversa], aí depois nós vai pro outro recreio. Aí acaba o outro recreio, aí depois nós senta lá fora, aí, depois nós a...nós acaba. **Aí não deu tempo outra vez.**

Nós sobe e toma o nosso lanche e na hora de ir embora, nós, nós come uma coisa pra...pras mães não falar que os filhos ta com fome.

A fila pro jantar demora. É porque tem o pré-I, o pré-II e o maternal pra catar. E o pré-I, o pré-II, aí catou duas vez comida. Aí tem que...tem que esperar as...o pré-I, o pré-II comer direito. Aí demora muito na hora do jantar.

Ah... tem vez que eu **também saio da fila pra brincar**.(...) Aí depois, **se dá tempo de nós brincar**, nós toma...nós come nosso lanchinho.

SAÍDA

E, chegando em casa, **eu brinco de pique pega**, brinco com a minha irmã e com um amigo, (...) Porque em casa é muito bom, (...), **nós brinca**, nós dorme...

O texto acima traz em negrito alguns elementos que ganham destaque em termos de preferência por parte das crianças e que são repetitivos e frequentes na rotina que lhes é oferecida. São eles, respectivamente, as vivências e significações relacionadas ao **brincar** das crianças e às práticas da instituição vinculadas ao **ensino escolarizante** e à **disciplina**, elementos em consonância com as temáticas expostas nos Quadros 4 e 5 (*Apêndices B e C*).

Esses três itens configuram os eixos temáticos do presente trabalho e serão abordados separadamente a partir de reflexões teóricas articuladas com as falas e com as fotos produzidas pelas crianças, além de algumas observações realizadas durante a fase de coleta de dados pela pesquisadora.

3.3 Brincar: auto-retrato da infância!

o brinquedo é o suporte do jogo, mediador que permite à criança testar situações da vida real ao seu nível, sem riscos e sob seu controle. Objeto que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a invenção e a imaginação e possibilita que a criança descubra, pouco a pouco, suas próprias capacidades de apreensão; o brinquedo propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão (Campagne, apud Andrade, 1989, p.81).

L⁴: nós brinca...

M: brinca...isso...brinca de que?

L: eu gosto mais de pique-esconde...

((muitos falam ao mesmo tempo))

D: brinquedo...

LH: pega-pega...

D: brinquedo....na casinha...

LH: de molhar, brincar na casinha...brincar com os brinquedos...

D: pintar...

L: brincar...

D: fazer mortal...

P: ôh... tia... o F. joga capoeira...

G: o D. é fogo... ele sobe até em cima do telhado da casinha...

(Trecho da roda de conversa com as crianças do Grupo 1).

Crianças brincando de “trenzinho”

Foto tirada por criança do Grupo 1.

Eu gosto de ficar o dia inteiro (na creche) pra brincar muito.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

⁴ Os trechos de entrevistas e rodas de conversas com as crianças trazem iniciais fictícias, sendo *M*, a inicial usada para identificar a pesquisadora. Apesar de ter um homem no quadro de funcionários da creche, todas as citações vão estar no feminino, a fim de manter o anonimato dos participantes (tia/ educadora/ monitora). Alguns trechos de roda de conversa em que não foi possível identificar qual criança é autora da fala, esta será representada pelo símbolo da interrogação (?).

As fotos e a descrição apresentada no texto “Um dia na creche” apontam para a importância do brincar nas vivências das crianças, se configurando como o fio condutor que tece suas experiências e emaranha suas interações.

É através dele, como dizem Coelho & Pedrosa (1995), que as crianças partilham e constroem significados acerca do mundo, daí sua importância não como atividade preenchedora do tempo das crianças em suas rotinas, ou como momento de descanso para as educadoras, mas como uma atividade formativa, essencial e prioritária no desenvolvimento da criança, por meio da qual elas “se constituem como indivíduos, retomam significados já experienciados no seu dia a dia e constroem novos que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional” (p.54).

Crianças brincando no tanque de areia do parquinho.
Foto tirada por criança do Grupo 1.

Uma das formas de manifestação do *brincar* destacadas pelas crianças da presente pesquisa, tanto em observações, como nas entrevistas e nas rodas de conversa, são as brincadeiras ocorridas em sala de aula.

Tais brincadeiras ocorriam após o recreio, com mais frequência na turma do Pré III B, uma vez que a educadora comenta, em entrevista, ser difícil dar alguma atividade escrita no caderno depois do recreio. São momentos marcados pela permissão para utilizar brinquedos dentro da sala de aula, desde que seja em “tom baixo de voz e sem muita bagunça” (Diário de campo, p. 23). As brincadeiras eleitas estão entre os *toquinhos e lego*, construindo castelos e casas, *de carrinho, de boneca e panelinha, quebra-cabeça, dominó*, etc.

“Toquinho” que fica dentro do armário, na sala de aula.
Foto tirada por criança do Grupo 2.

“Brincar de boneca” em sala de aula.
Foto tirada por criança do Grupo 2.

Depois ficaram brincando com uns brinquedos, os meninos de carrinho e caminhãozinho e as meninas com algumas bonecas e blocos de montar (Diário de campo, p.37).

Esse brincar também ocorre em locais e momentos próprios para ele como “no parquinho”, “no recreio” e “nas casinhas”.

Ganha destaque a preferência das crianças pelo brincar no **PARQUINHO**, onde elas parecem se apropriar da liberdade que o espaço disponibiliza: “Lá as crianças chegam correndo, já tiram os sapatos que ficam fora do portão que separa o parquinho e se direcionam eufóricos para colocar os pés na areia” (Diário de campo, p.34).

Foto do parquinho
Foto tirada por criança do Grupo 2.

M-que gostoso... que mais faz no parquinho?

G-nós faz um mooonte de coisa, vulcão de areia... Nós enche o balde e faz um castelo.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

R-eu faço um vulcão e um castelo!

R- ce faz um buraco aqui e enche de coisa lá dentro aí ele vira um vulcão, faz um buraco em cima!

R-aí eu fiz um rio...

R-é, é desse tamanho eu fiz, aí, num seco, eu cavei com a pazinha até no chão e não secou!

M-que legal, esse é para por barquinho?

R-eu fiz, é, fiz seis barquinho, porque já dei, eles num sabem fazer barco.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

O fato de estar rodeado de elementos da **NATUREZA**, também eleito pelas crianças como preferido, parece envolver ainda mais as crianças que demonstram encontrar conforto embaixo da sombra de uma grande árvore localizada no meio do tanque de areia: “Tem uma árvore só e a monitora disse que precisava de mais para fazer sombra” (Diário de campo, p.35).

“as plantas”, “ver o mato porque nasce a flor de baixo”,
e ainda “pé de goiaba, vai nascer duas”.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1
sobre o gostar da natureza e fotos tiradas por esta criança).

De acordo com estudo feito por Kishimoto (2001, p.11), a disposição dos brinquedos em espaço de *playground*, muitas vezes não possibilita situações que vão além das ações previsíveis para cada brinquedo, como o escorregar, subir, descer ou balançar, dificultando o aparecimento do desafio e da exploração.

Gira-gira

Escorregador

Gangorra

Fotos tiradas por crianças dos Grupos 2 e 3.

Porém, a diversão observada neste espaço da creche foi vista tanto na eufórica apropriação desses brinquedos estruturados (gangorra, gira-gira, escorregador e trepa-trepa), como também e, sobretudo, na improvisação de brincadeiras como as de faz-de-conta no tanque de areia, além do virar mortal nas cordas do balanço sem a tábua para sentar, e fazer “saltos” no trepa-trepa. Improvisam situações novas nesses previsíveis brinquedos, como também na ausência de estrutura da creche como a falta da tábua no balanço, que não os limita a balançar, mas, ao contrário, os incita a “virar mortal”.

“Virar mortal”

Foto tirada por criança do Grupo 2.

Outro momento que ganha destaque e parece ser o mais legitimado para *o brincar* das crianças, é o momento do recreio. Nele, as crianças brincam juntas em brincadeiras de pular corda, roda, nas casinhas e de **DANÇAR** no pátio. Geralmente *Kelly Key, Xuxa, Luca, Vanessa Camargo, Florisbela, Rouge, Mc Donald* entre outras, fazendo a coreografia bem ensaiada, sobretudo das músicas que estão presentes na cultura popular. Quando as maiores estão dançando, elas ensinam as meninas menores, que geralmente ficam olhando, respeitando essa “hierarquia”.

Muitas vezes os meninos também dançam e ensinam coreografias, sinalizando que este brincar é do tamanho do prazer e da vontade das crianças, extrapolando, muitas vezes, regras de gêneros e convenções sociais. Tal fato é bastante discutido por Finco (2001, p.11), que acredita que “na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de Educação Infantil pode apresentar mais uma característica positiva em relação às relações de gênero, sendo um espaço propício para o não-sexismo”.

M- E do que que você brinca do recreio?

T- Nós brinca de pique rele, nós brinca de pique esconde.

M- Que legal...aonde que brinca de pique rele e pique esconde?

T- Nas casinhas...

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Crianças no pátio brincando

Foto tirada por criança do Grupo 2.

m-hum, um monte de brinquedo.
M- Qual brinquedo que você mais gosta?
m-é de carrinho (apontando para um caixa).
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

G-nós brinca de tudo.
M-e de tudo, qual que ce mais gosta de brincar?
G-pique esconde.
M-pique esconde?
G-e pique rele.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

As meninas também optam por brincarem juntas de maquiagem, que geralmente trazem de casa.

Como destaca Carvalho & Pedrosa (2002, p.13), além do espaço do brinquedo se configurar como um momento privilegiado para se observar o processo de criação e transmissão de cultura realizados pelas crianças; ressalta-se também a tentativa que as crianças exercem, quando brincam, de “trazer elementos da macrocultura compartilhada”.

Trazer valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira é uma oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores dos parceiros (Carvalho e Pedrosa, 2002, p. 5).

Na creche, entre as diversas brincadeiras observadas no recreio, ganhou destaque as danças com músicas “da moda”, além de brincadeiras de “fumar droga”, “cadeia”, “bandido e ladrão” e “roubar namorada”, situações vivenciadas por tais crianças em suas realidades sócio-culturais e trazidas e compartilhadas entre seus grupos de pares.

M- E aquele dia que eu vi vocês brincando de roubar namorada? Como que é a brincadeira de roubar namorada?
H- arruma namorada, depois a gente fica brigando.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

M- E de cadeia, como que brinca?
H- Alguém vai ser o ladrão e alguém vai ser a polícia. Depois, quem catar vai pra cadeia.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

M- E, mas aqui na creche tem rádio também, não tem?
m- não, mas lá o rádio é de brincar de polícia.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Além das brincadeiras trazidas pelas realidades experienciadas em casa e no bairro e aquelas inspiradas pelos valores ditados, sobretudo, pela mídia; brincadeiras tradicionais ainda podem ser encontradas de forma disseminada. Os trechos abaixo ilustram, respectivamente, a brincadeira de roda “corre cotia”, a brincadeira “mãe da rua”, e a de “pular corda”:

M- E que mais que ce gosta de fazer aqui, que tem na creche?

R-pular corda!

M-pular corda, vocês pulam corda aqui?

R-éé, um segura de, de, lado e outra dum outro, aí fica rodando aí nós pula!

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

E de corre cotia (...)Tem todo mundo...quem tá com a bola, aí todo mundo tem que ficar assim, aí uma pessoa escolhe pra pôr numa criança, mas não pode falar o nome.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- O que que vocês gostam de brincar quando vocês estão juntas?

L- De mamãe da rua.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Outras brincadeiras realizadas pelas crianças, pareciam sinalizar variações destas brincadeiras tradicionais, como é o caso da brincadeira “pico-picolé”, “caminhão de laranja” e “fifi”, que se assemelhavam as brincadeiras de “passa anel” e “lá em cima do piano”:

M- Como que é pico-picolé?

T- “Pico, pico, pico-lé...que sabor tu quer? O sorvete mais gostoso que você quiser, qual é? É de picolé”.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

M-e como que é de caminhão de laranja!

J-(e começa a cantar): o caminhão de laranja passou por aqui! Quantas laranjas ele deixou caí! Quantas laranjas tia???

M-duas!

J-uma, duas??

M-(e agora é para eu começar a cantar, então eu canto): o caminhão de laranja passou por aqui....

J-não pode tia!!!

M-ai!!

J-guarda a mão tia!!!

M-(e rio)

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M-como que é?

J- é assim (e me posiciona e começa a cantar)

J-fifi (bata palmas) fifi (bate palmas) Aonde vai fifi, aonde vai fifi, vou na janela, vou na janela! Fazer o que fifi, fazer o que fifi, vou fofocar, vou fofocar! De quem fifi, de quem fifi, da dona Ana, da dona Ana, pisa no chicreti, dá uma rodadinha, dança cadeirinha, íeis!
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

A convivência com outras crianças, algo também apontado como preferido em suas vivências no interior da creche, aparece de forma espontânea e intensa em seus momentos de interação, sobretudo no recreio.

As crianças inclusive falam das **AMIGUINHAS (OS)** nas entrevistas de forma bastante freqüente, tanto que a maioria diz preferir brincar acompanhado e sempre conta quem é seu melhor amigo, sobretudo as meninas. Alguns estão juntos desde o berçário e outros são vizinhos ou parentes e chegam juntos na creche. Nas entrevistas, alguns delatam colegas: “ele empurra os outros, e bate nos outros”, além de comentarem que a maioria vai continuar estudando junto na primeira série, o que parece ser comentado com grande conforto por parte das crianças.

M- Mas você gosta mais de brincar com os meninos ou com as meninas?

K- Com os mole...com as meninas.

M- Por que?

K- Porque sim, elas é boazinha.

M- E os meninos não são?

K- Os meninos é pouco bonzinho.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

M- O que que você faz na horinha do recreio?

M- Brincar.

M- De que que você brinca?

M- Com o M. de cavalo.

M- De cavalo?

M- Com o M., com o F...

M- Quem que inventou a brincadeira do cavalo?

M- F.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Quando em conflitos, observados em situações de brigas e desentendimentos entre as crianças e ocorridos principalmente em momentos como o recreio e as trocas de atividades, as crianças parecem ter suas próprias formas de resolvê-los, inclusive os transformam em momento rico para enfrentar frustrações, aprender regras de convívio social e respeitar o próximo.

M- Mas..., você gosta delas?
 I- Mais ou menos.
 M- Por que elas brigam muito com você?
 I- É, a F. só belisca e bate, mas tem vez que a F. vem e a T. fica de bem de mim, aí a F. fica com raiva aí bate em nós, puxa o cabelo de nós.
 M- E aí o que que você faz?
 I- Eu...eu não faço nada.
 M- Você não conta pra tia?
 I- Não, eu fico batendo nela.
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Também dentro destas intensas interações que ocorrem nos momentos do *brincar*, as observações feitas em campo deixam claro o interesse dos maiores em brincar com os menores, sobretudo em brincadeiras de faz-de-conta como “escolinha” e “mamãe filhinha”, onde o mais novo fazia papel de aluno e filho, ao passo que as crianças do Pré III exerciam papel de mãe, pai ou professor, colocando-os no colo e beijando. Nas brincadeiras de escolinha, as crianças maiores davam lição e repreensões nas menores, colocando-as de castigo:

de mamãe filhinha e de escolinha, aí a M. é a mãe, eu sou a professora, aí tem mais pessoa né! Aí pega um monte de criança pequena e leva pá escolinha.
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

A.J: eu gosto das minhas amigas... porque elas brincam comigo...aí..né...eu era a professora e eu dou... eu dou as coisa pra ela desenhar....
 T: a gente começa a brincar de qualquer coisa...mamãe...filhinho...escolinha....
 N: então vem...ela gosta de brincar de namorar com a..com a O...
 (Trecho da roda de conversa com o Grupo 3).

E nas fotos tiradas, os amiguinhos estão em todas!
 Foto tirada por criança do Grupo 2.

L- Porque eu gostava dos bebezinhos e os bebezinhos ficava aqui.
 M- E por que que você gosta dos bebezinhos? Conta pra mim.
 L- Porque todo mundo brinca com eles e eu também brinco.
 M- Do que que você gosta de brincar com eles?
 L- De...escolinha.
 M- Escolinha? E como que é a brincadeira da escolinha?
 L- Todo mundo fica sentada num canto aí, aí eu passo a lição.

L- A li...os desenhos na folha...aí eles copia.
M- E você dá muita lição pra eles ou pouca?
L- Pouca.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

W-as menina é a mãe, e os homem é o pai!
M-hum... e os filhos?
W-os filho? É os pequenos.
W-tia!
M-ã?
W- posso virar estrela!
M-claro!
(Trecho de entrevista com criança do grupo 2).

Nessas brincadeiras de “escolinha”, “mamãe e filhinha”, “fazer comidinha”, “viagens”, é interessante observar como o recurso da imitação se faz presente. As crianças brincam de ser professoras e alunos e incorporam, dessa maneira, as regras presentes na instituição, como observado no trecho da entrevista acima. A criança faz o papel da professora, imitando sua forma de ensinar: “as crianças ficam sentadas e então a professora passa lição para elas copiarem”.

De acordo com os estudos sobre papéis realizados por Oliveira (1988, 1995), a imitação possui função lúdica, comunicativa e ainda possibilita o surgimento de novas seqüências interacionais, ou seja, novas formas de ação, que favorecem a diferenciação de papéis e a construção da identidade dos envolvidos no processo interacional. Isso ocorre pelo confronto e oposição entre os envolvidos e entre aqueles que estão servindo de modelo à imitação.

Nos estudos de Vygotsky (1998) a imitação se destaca como recurso que possibilita à criança o acúmulo de experiências, uma vez que ela realizará em nível individual, aquilo que num primeiro momento observou em outrem. Além disso, ao imitar, a criança carregará as regras de comportamento presentes naquilo que imitou, recriando a realidade através de seus próprios recursos de simbolização presentes nas brincadeiras.

A imitação é um trabalho simbólico exercido pelas crianças, que como bem descrevem Oliveira e colaboradores (1992, p. 53), além de possibilitar que a criança examine as regras implícitas nos atos sociais, internalizando tais regras e desenvolvendo os sistemas de valores que orientará suas condutas, também cria novas significações para tais personagens que “imita”, distanciando-se de padrões já estabelecidos.

Tal recurso da imitação também foi presenciado de forma maciça no espaço das brincadeiras nas **CASINHAS**.

Além de ser um espaço onde o faz-de-conta impera, nas casinhas as interações entre as crianças são riquíssimas e, também por isso, acontecem algumas “brigas e desentendimentos” e “tombos e machucados” (Diário de Campo, p. 13).

O brincar nas casinhas ocorre diversas vezes ao longo do dia, sobretudo nos momentos em que brincam livremente no pátio, como nas trocas entre uma “atividade” e outra e nos intervalos e recreio.

Crianças brincando nas casinhas
Fotos tiradas por crianças dos três Grupos.

Nas casinhas, as crianças brincam com os preferidos **CARRINHOS E BONECAS**, improvisando verdadeiras situações de faz-de-conta.

Brincadeiras de carrinho e bonecas
Fotos tiradas por crianças dos Grupos 2 e 3.

Também no espaço das casinhas, fazem uso de brincadeiras criadas por elas mesmas, apropriando-se do espaço, como é o caso da brincadeira “de jacaré e tubarão” e “de moto”, onde o telhado se transforma no guidão:

M-do que você brinca na casinha?

W-de moto, de tubarão e jaca, e jacaré.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

R. sobe no cantinho do telhado e diz:ó tia, minha moto! Pronto, está aí a tão falada brincadeira da moto: é um cantinho da casinha que eles se “encaixam certinho” e o telhado se transforma no guidão da moto.

(Trecho do diário de campo, p. 47).

Há também a brincadeira “de lobo mau” onde as casinhas funcionam como esconderijo deste animal, numa metáfora das casinhas dos *três porquinhos*.

M- De lobo mau? Como que é essa brincadeira, R.?

R- Os três porquinhos.

M- Ah...tem os três porquinhos e aí o lobo mau quer...quer derrubar a casinha? E consegue derrubar?

R- Consegue, ele assopra a casinha. Aí eles do...aí os...

M- Os três porquinhos...

R- Os três porquinhos vão pra casa do mais velho.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

É o espaço também de “virar mortal”, onde o teto das casinhas se torna palco das mais variadas acrobacias. Inclusive este fato ocasionou represália por parte da diretora, dizendo “não agüentar mais tanto sacrifício para eles destruírem tudo: jardim, subir nas grades que tem na creche, pendurar no teto das casinhas, estragar parede, sujar banheiro e etc” (Diário de campo, p.16):

Crianças brincando no telhado das casinhas
Foto tirada por criança do Grupo 1.

Foi uma repreensão bem dura, ela dizia que não era em todo lugar que elas iriam encontrar tanto amor e tanta comida. (Diário de campo, p.16).

Além disso, conversam bastante em seu interior, contando histórias, piadas e casos:

é de, nós conversar lá, eu falo que, no dia do meu aniversário, eu vou fazer uma festa ele vai lá, e e, vai todo, porque vai ter que chamar muita gente, porque vai, cabe muita gente lá na minha casa.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- Hum...e piada?

L- Da *Mônica*.

M- Quem que te...quem que tem ensinou a piada da *Mônica*?

L- Minha...minhas amiguinhas...

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Também nas casinhas as crianças brigam e por vezes “namoram”. Este fato foi extremamente comentado pelas educadoras que alegavam ocorrer condutas “hipersexualizadas” no interior das casinhas.

M- E qual é a casinha que você brinca?

R- Nessas todas.

M- Nessas todas...o que mais que você faz aqui quando você está nas casinhas e no pátio?

(criança)- Ele namora tia...

R- Mentira!

(criança)- Namora sim.

R- Mentira!

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Certamente seria interessante a presença de um adulto brincando junto com as crianças em seu interior, contribuindo para sua formação, sobretudo em relação à fase de descoberta e curiosidade sexual que as crianças do presente trabalho se encontram. Porém, a casinha se configurou como o território mais povoado por crianças, em nenhum momento foi observado um adulto em seu interior e poucos observam as atividades ocorridas nela:

Às vezes eu costumo deixar assim, depois do recreio, então eu pego as bonecas, pego as panelinhas, pego os carrinhos...então eles vão brincar ali e eu fico ali sentada olhando, participo...agora não, né...que eu não consigo entrar na casinha.

(Entrevista com a educadora do Pré III B, p.15).

Isso parece contribuir para caracterizá-las como um espaço de resistência eleito pelas crianças contra as reiteradas tentativas de “dominação adulta”, uma vez que é em seu interior, ou mesmo fora dela, que ocorrem condutas tidas como proibidas na instituição:

De repente as crianças chamaram a tia dizendo que O. tinha feito xixi na janela da casinha, mesmo após aquela dura represália proferida pela diretora, e então, novamente, ela iniciou uma dura reclamação. Novamente o assunto era subir nas telhas da casinha e subir na grade (Diário de campo, p.45).

Pátio com as três casinhas
Foto tirada por criança do Grupo 2.

Em seu interior também ocorrem trocas de experiências e a elaboração de vivências das mais variadas como a da sexualidade e do desempenho de papéis diversos:

K- Nós brinca de catar as meninas. Mas tem umas vezes que nós brinca de brincar e de casinha, nós cata os paninhos e aí faz. Nós faz os negocinhos...(faz sinal de estar grávida).
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

as crianças me chamaram para ver o coquinho. Não entendi, mas fui até eles e me mandaram entrar na casinha verde e mostraram seu restaurante. Tinha macarrão feito de cadarço de lã e almôndega feita de uma frutinha da árvore. Na casa vermelha, uns meninos montavam um quebra cabeça. Umas meninas brincavam de grávida, colocando moletom dentro da barriga, aí tiveram os nenês e levaram para a sala de aula. Uma delas teve gêmeos. Em outro momento, fui visitar algumas crianças que estavam na casinha verde e uma criança me mandou para a vermelha, dizendo que eu era sua vizinha. Disse que ia querer a farinha emprestada, aí a criança foi juntando folhas e flores do chão, trazendo os ingredientes e montamos um bolo, decoramos a casinha com papel crepom e cantamos parabéns. E também, num outro dia, os meninos brincavam nas casinhas de fazer comida e pediam que eu experimentasse. Comi e até repeti a feijoada. M. veio me chamar, me contou que F. queria namorar com ela e ficamos conversando sobre tal fato. Ela me contou que decidiu que só o namoraria quando tivesse 9 anos e que ele a chamou para “bater uma punheta” na casinha (Diário de campo, p.34).

Na mesma direção de autores que exploram o recurso da imitação no brincar nas crianças, destacam-se os estudos de Corsaro (2005) e sua abordagem a respeito da forma como as crianças convivem com seus parceiros ou iguais, algo que ganhou bastante destaque no presente estudo, a qual ele denomina *Reprodução Interpretativa* (p.17). “Reprodução” aponta para a internalização, produção e mudança cultural realizados pelas crianças, fazendo clara alusão ao fato das crianças serem afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem

parte (o que inclusive pôde ser observado nas brincadeiras de dançar, roda, entre outras). “Interpretativa” refere-se à criação e participação das e nas culturas de pares que as crianças realizam, apropriando-se de informações do mundo adulto e enriquecendo tais informações para atender seus próprios interesses. De acordo com o autor, portanto, tal apropriação ultrapassa a simples imitação, configurando-se como uma “apreensão criativa do mundo adulto”, resultando culturas únicas (p. 18).

O autor refere esse ultrapassar a simples imitação, sobretudo em brincadeiras do tipo “dramatização de papéis”, verificadas na creche nos momentos de brincar de “mamãe filhinha” e “escolinha”, trazidos em diversos trechos de entrevistas. A partir dos papéis adultos assumidos em tais brincadeiras, as crianças adquirem “o status, poder e controle adulto”, além de compreenderem como papéis são socialmente estereotipados por gênero. Tal fato não é simplesmente acatado pelas crianças, que irão desafiar e aperfeiçoar tais atribuições:

No jogo sócio-dramático as crianças desfrutam a assunção e expressão de poder. É divertido. Em um episódio complexo de jogo de papéis de meu trabalho em Berkeley, as crianças (todas em torno de quatro anos de idade) claramente expressavam poder e controle nos papéis hierarquicamente superiores, se comportavam mal e obedeciam nos papéis subordinados, cooperavam nos papéis de status equivalente, mas se confundiam a respeito do arranjo e das expectativas de gênero em outros papéis. (Corsaro, 2005, p. 23).

M- Você é a mamãe delas?

L- Tem vezes que é a J. que é.

M- Mamãe delas?

L- É. A J. gosta muito de ser bebê também.

M- Ah...e você, gosta de ser a bebê?

L- Mais ou menos.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Eu gosto de coloca a boneca na cadeirinha, faz de conta que ela tá na escola.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

O brincar “de ser adulto” verificado em muitos momentos na creche, aparecia acompanhado dos sermões e castigos exercidos pelas crianças que representavam os papéis adultos. As crianças que “faziam o papel de alunos e filhos” apresentavam características de fragilidade e submissão, fazendo uso do choro e do pedido de colo e proteção. Em muitos momentos havia “fuga do castigo”, além de diversas situações de “desacato às figuras de autoridade”, apontando para essa capacidade desafiadora e polissêmica que a criança exerce ao brincar. Tanto que foram intensamente observadas situações do *brincar* improvisadas pelas

crianças em momentos não destinadas para ele, inclusive sem a “permissão” dos adultos, sinalizando esta capacidade desafiadora das crianças:

Verificou-se que as crianças esperavam momentos em que o educadora estivesse mais “desligado” para brincar com os brinquedos da sala de aula, pegando-os escondido: “Falava sobre de onde vem o vidro. As crianças *viajavam*, quase ninguém prestou atenção. Uns ainda pegavam brinquedos nos armários” (Diário de campo, p.19).

Interessante notar que, dentro da sala, mesmo quando a educadora não dava brinquedo, as crianças introduziam o brincar de alguma maneira: “Durante a chamada, é uma brincadeira falar bem alto o ‘presente’ e ‘fugir da fila’”, também parecem ser brincadeiras divertidas! (Diário de campo, p.8).

Quando vão para o chuveirão, as crianças ficam eufóricas e começam a brincar no gira-gira, no balanço e nos carrinhos dos bebês, mas logo são advertidos (Diário de campo, p.36).

Tal fato, para além da importância do brincar para as crianças, no mesmo sentido dos apontamentos de Corsaro, revela também a “rebelião silenciosa”, provocada pelas crianças, contra momentos de interdição do brincar, numa tentativa de escapar à “violência simbólica” (Biarnés apud Kishimoto, p. 16) a que são submetidas. Essa situação fica clara nos trechos abaixo descritos, onde as crianças descrevem que brincam nas situações de castigo que ocorre em uma mureta, e nos burocráticos momentos da fila:

M- E o que que vocês ficam fazendo quando estão na fila?

N- Nós fica...brincando.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- E é ruim ficar de castigo lá na mureta?

K- Nós brinca na mureta eles fala: “Não é pra brincar...” Eles fala: “Não é pra deitar”

K- Ela fala: “Vem sentar aqui?” (...) Nós fica brincando.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Desta forma, brincar é representação, imitação, mas também improvisação, ruptura, produção polissêmica!

Outras brincadeiras observadas no espaço das casinhas foram as de “pique esconde”, “pegar as menina”, entre outras, extremamente citadas pelas crianças em quase todas as entrevistas, e que podem ser agrupadas entre as brincadeiras que Corsaro (2005) categoriza como “aproximação-evitação”, a partir das quais as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e alegria da fuga”. Além disso, “as representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras

ambigüidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas” (p. 18).

Mais de brincar (...) Pegar as meninas (...) Porque tem vezes que eu e o J. brinca com nós, tem vezes que quando nós vai no banheiro, ele fica fazendo gracinha e também o F. ajuda ele a pegar e aí o F. faz gracinha.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Aí nós tenta...aí eles tenta achar. Quando tem duas aqui, aí vai esconde...Não, tem duas aqui e tem duas aqui, aí quando ele achou a casinha amarela, ele via outra, aí quando viu outra, viu outra, quando viu outra, aí bateu, aí viu outra e viu outra. Viu outra e viu outra. Aí ...aí depois bateu todas.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Outro ponto de destaque por parte das crianças foram os adultos. As monitoras foram destacadas por motivos variados: “porque eu gosto dela”, “Ela é legal comigo”, “cuida de nós”, “nós ajuda ela”, “brinca com nós”, “moro na rua dela”, além de uma educadora ter pedido para sair em uma foto. Principalmente as crianças gostam das **BRINCADEIRAS DADAS PELA MONITORA**, que geralmente são improvisadas pela mesma como a de “brincar com a turma de pegar a garrafa” e “brincar de achar a bola que a tia esconde”, reforçando o papel positivo que a monitora pode desempenhar nas vivências das crianças.

“brincar de achar a bola que a tia esconde”:
Foto tirada por criança do Grupo 2.

Brinca assim... colocar a bola atrás e aí a menina vai falar: “Elefante colorido, que cor”. Aí vai falar...aí vai falar: Com quem está a bola?...Aí fala...aí ele fala...ta com a...tem um monte de gente aqui, né, aí ele fala: ta com a ...fala assim: “Ta com o menino”.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

“brincar com a turma de pegar a garrafa”
Foto tirada por criança do Grupo 2.

A convivência com os adultos da instituição foi observada como extremamente intensa, ainda mais diante da constatação de que as crianças que ficam na creche em período integral, passam “duas mil e quatrocentas horas por ano em seu interior” (Batista, 2001, p. 3). O fato mais curioso é que tal convivência foi destacada pelas crianças do presente estudo como algo relevante em suas vivências, apontando para o forte impacto da presença destes adultos em suas vidas, sobretudo como facilitadores do tão esperado momento de brincar!

Outra brincadeira proporcionada pelas educadoras que parece despertar extremo interesse e agitação nas crianças é o **MOLHAR NO CHUVEIRÃO**. A piscina foi roubada então eles se refrescam numa ducha que fica localizada no pátio do berçário. O fato de eles não investirem numa nova piscina parece não ter sido problema, pois a instituição soube improvisar tal atividade, adequando diversão aos recursos disponibilizados na creche.

O “molhar” parece exercer fascínio nas crianças, que em muitos momentos adoram burlar as regras rígidas de creche, “molhando seus cabelos na torneira” em frente o parquinho. Essa torneira também serve de atividade lúdica de “se molhar na mangueira”, além de ser o local no qual as crianças se lavam após saírem do parquinho.

Espaço onde ocorre o “se molhar no chuveirão”
Fotos tiradas por criança do Grupo 1.

Também nesta mesma direção, invadem e se apropriam de espaços que pareceram surpreender as educadoras por terem sido apontados como preferidos. Um deles é a **CABANINHA**.

Crianças brincando e explorando a “cabaninha”
Foto tirada por criança do Grupo 1

O que ocorre é que lá funciona um espaço que ainda “não está pronto”, “um vir a ser”, sendo sempre improvisado pelas educadoras com diferentes atividades, como as relacionadas

à arte, fazendo uso da massinha e argila, além de brincadeiras dadas pela monitoras, como aquela de esconder uma bola e as crianças terem que achá-la. São geralmente atividades mais livres pela própria autonomia que o local proporciona. Tal fato parece favorecer aspectos discutidos acima, como o desafio e a exploração.

Exposição de trabalhos de argila das crianças, no espaço da cabaninha.

Foto tirada por criança do Grupo 1.

O espaço do **BERÇÁRIO** também se destacou entre as crianças. O fato de lá possuir um parquinho com brinquedos diferentes dos que existem no frequentado por eles, instiga as crianças a explorarem o ambiente novo e menos frequente em suas vivências, também apontando para a possibilidade do improviso e criação, favorecedores do desenvolvimento.

Parquinho do berçário.

Foto tirada por criança dos Grupos 1 e 2.

Dormitório do berçário.

Fotos tiradas por crianças do Grupo 1 e 3.

Além disso, muitas crianças que ficaram na creche quando menores guardam boas lembranças do berçário. E a lembrança nada mais é do que a de brincar, como se a fase do

berçário fosse um momento legitimado para brincar, em detrimento da fase atual que se encontram:

M- (risos) o que vocês faziam? Quando vocês eram bebês aqui na creche?

L- Nós brincava muito...

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Tais observações sobre *o brincar* experienciado pelas crianças, sobretudo em situações mais inusitadas, apontam para a capacidade de improvisação, criação, ruptura e resistência da criança, mesmo diante de situações mais estruturadas, que não favorecem tais capacidades.

Vygotsky (1998) descreve esta capacidade destacando que, ao brincar, ato que engloba componentes criadores e imaginativos em excelência, a criança lança mão de seu impulso criativo, extraindo elementos da realidade já conhecidos tanto a partir de suas interações como também de experiências alheias observadas, ouvidas e imaginadas, que serão combinadas e reagrupadas, construindo algo novo. Portanto, quanto mais ricas as experiências da criança, maiores serão suas possibilidades criadoras.

A vivência na creche, portanto, pode favorecer tais possibilidades criadoras, uma vez que oferece às crianças um leque de estímulos provocadores, que vão desde aqueles oriundos da convivência com outras crianças de diferentes idades e sexo, como da observação de atividades tipicamente adultas como conversas e trabalho; além da descoberta de novas palavras, atitudes, brincadeiras e outros elementos advindos da interação e da observação experienciadas pelas crianças no interior da creche.

Percebe-se que a importância da brincadeira como um dos eixos da Educação Infantil encontra legitimidade em importantes documentos como os Referenciais Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, e em diversos estudiosos do desenvolvimento humano como Piaget e Vygotsky. (Kishimoto, 2001, p.15). Portanto, o discurso vinculado à valorização do brincar e do direito da criança ao brincar está amplamente difundido e explorado no campo dos estudos científicos. Resta saber, porém, qual é este lugar, na prática, no dia a dia das vivências no interior das instituições e, sobretudo, a qualidade das experiências do brincar proporcionadas pelas instituições de Educação Infantil.

Alguns autores contemporâneos (Vasconcelos, 2001, p. 5) trazem reflexões que apontam para um movimento “de expropriação da cultura lúdica infantil”. Este processo aconteceria de duas formas: via uma crescente “pedagogização do lúdico” onde o brincar acabaria sendo submetido à *educabilidade*, perdendo sua característica de atividade livre e expressiva da criança; e via a “mercantilização do brincar” onde tudo seria permitido e criado desde que *vendável*.

Certamente a cultura lúdica infantil sofre influência dos processos macroculturais como foi discutido acima, a partir das reflexões trazidas por Carvalho e Pedrosa (2002) e Corsaro (2005), sendo a globalização e o neoliberalismo, facetas de tais influências. Porém, a partir do presente estudo fica claro que tais influências parecem nunca ser fortes o suficiente para destruir a vontade, o desejo e a necessidade do brincar, presente nas crianças. Nem mesmo os procedimentos da rotina das crianças na prática institucional que acabam priorizando outros afazeres, parecem ser capazes de destruir a cultura lúdica, imperativa nas vivências observadas no dia a dia das crianças. Na ausência dos brinquedos, elas criam. Diante da não permissão para *o brincar*, elas burlam! Na escassez dos momentos para tal, elas o roubam! Na rigidez da rotina, elas resistem! Enfim, no dia a dia de suas experiências do interior da creche: ELAS SEMPRE BRINCAM!

as crianças, inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando no mundo da ordem, uma outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando de algum momento em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, brincavam livremente, no sentido de escolherem jogos e definirem regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, com um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhidas por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza, porém, num tempo e espaço não definidos por elas (Prado 2003, p.8).

Crianças brincando na gangorra do parquinho.
Foto tirada por criança do Grupo 2.

3.4 Deu a louca na creche: crianças viraram alunos!

M-Mas o que mais que você faz na classe com a tia?

I- Ela, ela, ela manda pouca lição e muita lição.

M- Como que é muita lição?

I- Ó, você faz assim, assim, aí depois você pula uma linha... que ela fez uma linha assim, aí você pulava outra linha... aí você pula a outra, a outra, a outra, aí se chegar no fim as duas linhas... se chegar das duas linhas no fim, ela, ela...aí nós faz rapidinho, pouquinho, aí nós pula as linhas, no fim...aí depois, depois que nós acabar...a tia, tem vez que a tia deixa nós brincar ou não. Aí na hora que nós fez pouquinho lição, desenhou, nós brincou, ela deixou nós brincar.

M- E qual que você mais gosta, de muita lição ou de pouca lição?

I- De pouca lição.

M- Por quê?

I- Porque é fácil fazer.

M- Qual que é a pouca lição?

I- Ela, ela, ela faz uma frase.

I- tem lição que faz três, quatro, cinco, seis, aí depois... aí depois ela...ela manda nós...hum...que que eu tava falando mesmo, tia?

M- E é legal?

I- Ufa, não foi não, foi muita!

M- (risos) E você já sabe escrever?

I- Sei escrever até o meu nome.

M- O que que você mais gosta de fazer na classe? Quando ela dá historinha, quando ela dá lição com muita, lição pouca ou brinquedo?

I- Eu gosto...eu gosto de brincar muito.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

A partir do capítulo anterior, fica clara a importância do brincar nas vivências das crianças e, sobretudo, o quanto o brincar é a ação mais escolhida por elas no dia a dia de suas experiências.

A educadora em entrevista diz: “também, se for fazer a vontade delas, é só brincadeira”. Talvez sinalizando a visão diminuta de muitos adultos sobre a complexa ação do brincar, como se este não possuísse o caráter tão fundamental no desenvolvimento da criança. Outro elemento que ganhou destaque foi a percepção de que quando a situação ou o espaço para o brincar não é disponibilizado ou favorecido pelos adultos da instituição, as crianças o criam, burlam e inclusive resistem a outras atividades. Precisam brincar! Faz parte de seu repertório lúdico, cultural e desenvolvimental!

Porém, apesar destas reflexões rechearem muitos materiais pedagógicos lidos pelos educadores, como o próprio material utilizado pelos educadores desta instituição (“Criança

aprende brincando⁵”), o que se observa é que o tempo destinado ao brincar é pouco, sobretudo quando as crianças estão em companhia dos educadores.

As brincadeiras realizadas pelas crianças são consideradas pelos adultos como menos importantes, uma vez que a creche parece organizar seu trabalho pautado pelo modelo escolar, em que a sala se constitui no principal local das atividades dirigidas pelo adulto e não um espaço voltado para a brincadeira, e a lousa e o giz materiais mais importantes que o jogo ou o brinquedo. Na instituição parece haver predomínio de “Criança aprende fazendo lição”.

Tal fato acaba por restringir o impacto da vivência educativa em instituições pré-escolares, desprezando, portanto, o fato de que estar na creche, é estar num novo contexto social e desenvolvimental no qual novos aspectos da complexa ação do aprender poderiam ser valorizados e compartilhados.

Em virtude desta constatação, extremamente abordada no texto “Um dia na creche” e nas fotos que as crianças tiraram como aquilo que menos gostam é que este capítulo foi escrito.

Mas será que as crianças querem aprender?

A resposta é, indubitavelmente, sim!

Uma coisa que tenho percebido demais nas crianças, é a vontade de aprender. Então estão sempre perguntando: tia quem fez tal coisa, o que é isso, porque você usa óculos, o que é “veio”, quem fez o cano, a casa, a água e etc (Diário de campo, p.10).

As crianças estavam “amontoadas” ao meu lado. Pedi que contassem histórias! Elas misturavam contos, que fazia sentido para elas, com história real e uma corrigia a outra como foi no caso da *Cinderela* e do *João e Maria*. O número de crianças ao redor foi aumentando, contei uma história criada, da *Joaninha e do Girassol* e cada uma que sentava queria contar uma história criada também. P. pediu para eu ler histórias e trouxe livros que foi pegar na sala de aula. (Diário de campo, p.8).

M- São duas historinhas?

A- É. Ó, ele...um é que queria trocar aí ele...saiu um monte de moeda.

M- De ouro? (risos)

A- Aí, aí ele tava cantando um monte de música, aí não...aí ele queria o fantasma do cavalo.

M- Nossa! O fantasma do cavalo!

A- Aí...aí, aí...mostremos ele aqui que ele ta indo embora, aí o radinho do pai dele.

A- Aí tem outra historinha.

⁵ O plano de capacitação, no ano em que foi realizada a coleta, baseava-se em atividades extraídas deste livro: “Criança aprende brincando”.

M- O burro falante. Hum...o burro falava? O que que ele falava?

A- Aí eles falou assim:...você lê aqui?

M- Leio (é lido o trecho).

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Fazer lição

Foto tirada por criança do Grupo 1.

Foto de “fazer lição” como o que uma criança mais gosta, porque “eu to aprendendo”.

Como descreve Belotti (apud Santana, 1998, p. 25) “a criança é uma pessoa séria. É um trabalhador terrível, pertinaz, incansável, atento, lúcido, preciso. Desde que chega ao mundo é um insaciável, temerário, curiosíssimo explorador, como um cientista procurando com todas as suas energias o saber”.

L- É, laranja. Que barulho que é esse?

M- É a cigarra.

L- O que ela faz?

M- Ela canta.

L- Ela canta desse jeito?

M- Hum, hum. É o barulho que ela faz

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

E esta vontade de saber, tão observada em diversos momentos da coleta de dados, como nos trechos acima descritos; é aproveitada pelas educadoras como ferramenta para ensiná-las? Ou ainda, que saber das crianças é valorizado pelas educadoras? Que saber que as educadoras estão priorizando para as suas crianças? O que engloba o ato de educar, tão salientado como uma das funções da Educação Infantil?

Estes questionamentos perpassaram ao longo do trabalho, e certamente não podem ser respondidos categoricamente.

Mas as observações em campo auxiliam em algumas direções.

As “salas de aula”, como são assim chamadas, têm poucas pinturas na parede, são formadas por seis mesas com aproximadamente quatro cadeiras em volta, lousa e prateleiras. Estas se encontram fora do alcance das crianças e é onde ficam os jogos pedagógicos, alguns

brinquedos e o material escolar. Existem também alguns armários que se encontram fechados, onde ficam os lápis e giz de cera, além do caderno das crianças e outros brinquedos.

O horário das atividades em sala ocorria entre 8:30 e 10:00 horas da manhã, seguido de um intervalo. Então continuava após o intervalo, entre 10:30 e 11:00 horas, denotando um espaço de tempo significativo para as atividades que ocorriam no interior da sala de aula.

As atividades passadas pelas educadoras variavam entre músicas, ensaio do Hino, desenhos, confecção de máscaras e colagens, brinquedos, sessão de vídeo, leitura de histórias, mas, sobretudo, atividades relacionadas à cópia em lousa como receitas, números e letras, escrita dos nomes, encontros vocálicos, transcrição de histórias, cópia de palavras, etc.

Em atividades de confecção, a participação da criança parecia reduzida, ficando sob responsabilidade quase total da educadora. Esta situação gerava dispersão das crianças dentro da classe. As educadoras, sobretudo a do Pré III A, diante de tal dispersão, parecia exigir de sua turma uma postura pouco provável para crianças desta faixa etária, fazendo uso de discursos disciplinarizantes, além da prática punitiva do “castigo”, presenciado em diversos momentos.

Em situações nas quais as crianças sinalizavam iniciativa e criatividade, habilidades importantes para o processo de aquisição de conhecimento, a educadora muitas vezes diminuía a produção da criança: “a educadora comentou de um desenho: ah, fulana, já viu árvore azul e vermelha, que coisa não?” (Diário de campo, p.15).

Ou ainda, tais momentos pareciam ser mal aproveitados em termos de desenvolvimento, incentivo e valorização da autoria e autonomia das crianças.

Quando a monitora ia trabalhar com as confecções que as crianças fizeram de manhã, como pássaros, máscaras e chocalhos, a monitora “dava qualquer um para eles” sem levar em conta quem era o autor. As crianças ficavam desapontadas, pois queriam o que haviam feito, mas a monitora dizia que tanto fazia, pois “era tudo igual” (Diário de campo, p. 18).

O aspecto lúdico do aprender parecia ser pouco explorado por parte das educadoras e substituído por uma abordagem rígida e mecânica que dificultava, muitas vezes, a adesão das crianças em determinada atividade:

As crianças ouviram o hino inteiro em pé, e a educadora solicitava que não cantassem e não falassem. Depois que acabou, colocou de novo, orientando as crianças para que cantassem. A educadora parou duas vezes o hino. Uma porque as crianças cantaram “margens flácidas” e ela dizia de forma irônica: “por acaso o hino é gordo?”, bem brava e “és tu Brasil, és tu Brasil”, mas não conseguiam falar “entre outras mil”. A educadora ficava irritada e

algumas crianças fingiam que cantavam, fazendo movimentos caricatos com a boca (Diário de campo, p.72).

Além disso, verificou-se que muitas vezes as atividades propostas não poderiam ser chamadas de atividades, uma vez que se caracterizavam por momentos de espera da hora do almoço. Então, ao invés de a educadora apropriar-se do momento anterior ao almoço para sugerir outras atividades, propunha a brincadeira do *silêncio*, dizendo que “quem falasse era o mais bobo e mais chato” (Diário de campo, p. 13) e depois ainda usava como critério de saída para almoço quem tivesse ficado a maior parte do tempo em silêncio.

O trecho abaixo exemplifica tal situação:

M- E depois do recreio o que que faz?

G- Vai voltar pra sala de aula.

M- Daí tem o que na sala de aula?

G- Nada...quando acaba a lição é pra ficar quietinho.

M- Ficar quietinho fazendo o que?

G- Nada. Deitado assim (e abaixa a cabeça).

M- Hum...e depois que não fica fazendo nada lá na classe, fica quietinho de cabeça abaixada, faz o que aqui na creche?

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Observou-se também uma falta de planejamento das atividades dentro do período de tempo, tanto no horário com a monitora como nas atividades dentro de sala de aula. As atividades eram mal organizadas dentro do espaço e do tempo e, sobretudo, as educadoras parecem não levar em conta a fase de desenvolvimento e o interesse das crianças na escolha das atividades.

Batista (2001) aborda as questões das “rotinas” dentro das instituições de Educação Infantil, inclusive discutindo que sua lógica temporal acaba dificultando um trabalho educacional pedagógico que permita a formação do sujeito nas múltiplas dimensões, como é o caso das crianças:

Sua tendência (da rotina) é a de abreviar as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos e fantasias. Ou seja, a creche com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados. (p. 3).

M- De desenhar o que?

I- É ué, de desenhar um...não sei que dia que ela, que ela fez um desenho do...do papai, do...do chapeuzinho vermelho, aí cada um faz o seu desenho.

M- E você?

I- não chegou na minha vez. É um de cada vez.

M- Hum...aí você não fez o desenho?

I- Não. A tia, ela não deixa nem acabar o...o desenho que ela passa pra nós.

M- Mas por quê?

I- Ah...porque sim. Ela...tem vez que...que uma hora...ela entra ta na hora de nós tomar lanche.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

M- E é legal assistir filme?

I- É. Mais ou menos.

M- Por que mais ou menos?

I- É porque tem vezes que a tia não deixa nós assistir o fim do vídeo.

M- Por quê?

I- É hora de...de...recreio.

M- E aí não assiste o final?

I- Ah...tem vezes que a tia tem que dar tempo, né.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3)

Mas foi principalmente através da ação do FAZER LIÇÃO, apontada como preterida, tanto pelas fotografias como pela descrição de “Um dia na creche”, que pôde-se perceber a forte intenção escolarizante, pautada no modelo escolar presente na instituição. Apesar de esta atividade ter sido abordada diferentemente por cada turma, parecendo variar em função da educadora responsável; tanto no Pré III A como no Pré III B, ela foi apontada como preterida, respectivamente, por 5 de suas crianças e por 2 de suas crianças.

Em suas reclamações, as crianças argumentavam que não gostavam de fazer lição porque “é chato”, “é um monte de lição”, “a tia pede muito”, “porque é difícil”, ou ainda, “porque dói o braço e a mão”.

Fazer lição

Foto do que menos gosta, tirada por criança do Grupo 1.

(a foto representa a sala de aula, ocupada no momento pelas crianças do período parcial).

O trecho abaixo, retirado na íntegra de uma entrevista com uma criança do Grupo 2, sinaliza as atividades que ocorrem em sala de aula, mas sobretudo, aponta para o forte caráter escolarizante com que a educadora conduz tais atividades:

M- Que que faz dentro da classe?
 J-estudar!
 M-que você está estudando agora?
 J-gibi!
 M-gibi? Nossa, mas você está aprendendo a ler gibí?
 J-não, nós tá desenhando!
 M- que mais você faz lá na classe?
 J-brinca.
 M-de que?
 J-de boneca!
 M-aí a tia deixa!
 J-tem vez que não!
 J-tem vez que ela manda pegar livro!
 M-e o que que mais que tem na classe?
 J-é, tem brinquedo!
 M-hum, que mais?
 J-primeiro nós canta depois, não, primeiro nós faz a, na sala, depois nos faz a prece, e depois nós canta, e depois aí, aí, faz pra ler e estudar!
 M-e estuda o que?
 J-um monte de coisa!
 M-que que está estudando?
 J-lição!
 M-qual lição?
 J-dos números, do nome....
 M-e tem alguma lição que é chata?
 J-...treinar a mão!
 M-de treinar?
 J- a mão!
 M-como que treina a mão?
 J-a tia faz um negócio assim, aí tem que fazer, tem gente que não consegue!
 M-ah, faz pontinho?
 J-tem vez que ela faz, quem num consegui ela faz, nós passa por cima depois nós termina!
 M- E qual que é legal?
 J-é, desenhar!
 M-e que você gosta de desenhar?
 J-minha família, minha mãe, meus amigos!
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

A criança se refere à sala como *classe* e focaliza o *estudar* como a principal ação que ocorre em seu interior, inclusive parecendo se apropriar de palavras mais pertencentes ao universo adulto (estudar), mas que estão fortemente impregnadas na cultura da instituição e, portanto, internalizadas pelas crianças.

Porém, ao questionar sobre o conteúdo deste *estudar* a criança não o relaciona com aspectos de leitura e escrita (e sim ao desenhar: *nós ta desenhando*), trazendo elementos lúdicos que ela parece ter preferência e que marcam mais suas experiências no interior da

sala, como o *desenhar*, *brincar* e *brinquedo*. Porém, após passear por estas suas atividades preferidas que ocorrem na sala, retoma a noção escolarizante presente na instituição, de que a sala é *pra ler e estudar*. E que o *estudar*, na prática que ocorre em sua sala, não é o *desenhar* ou *brincar*, mas sim o *fazer lição*! E então finaliza destacando a forma mecânica e rígida de como o aprender é utilizado pela educadora, denominando a lição de *treinar a mão* como a mais chata, inclusive associando-a com certo tom de sofrimento, descrevendo que *tem gente que não consegue*!

Mas, quando o espaço da entrevista favorece sua escolha por uma atividade, ela resiste e volta, optando pela atividade de *desenhar* as pessoas importantes de sua vida: *minha família, minha mãe, meus amigos*, resgatando sua preferência por atividades de caráter mais livre e lúdico.

A criança não está dizendo que não gosta da lição porque “tem preguiça”, como algumas educadoras comentam em entrevistas, mas está destacando nestas atividades a falta de prazer e de articulação com o concreto, elementos fundamentais para a inserção das crianças na leitura. Além disso, está aproveitando o momento de escuta da entrevista para destacar que lhes é um sofrimento a imposição dura e mecânica de exercícios de treinamento, que como bem aponta Kramer (2003, p. 66), “aniquila o sentido social e cultural da prática de leitura e de escrita” (...), dificultando uma adequada inserção da criança no mundo da escrita.

As crianças estão ávidas por aprender, porém, da forma que lhes é apropriada, com o conteúdo que lhes parece pertinente e vivenciado em seu contexto de vida.

Outros trechos apontam para reflexões semelhantes e ainda trazem um aspecto novo para a discussão: o medo que as crianças acabam tendo de errar, muitas vezes, por serem aterrorizadas por suas educadoras!

K- Nós fica fazendo lição.

M- Lição? Lá na classe? Como que é a lição.

K- Assim, faz uma letra e faz um montão de letra.

M- Ah, começa no A e depois faz um montão de letra?

M- E é difícil?

K- É quando tem pouquinho, aí acaba, aí outra, aí acabou.

M- E você gosta de fazer lição?

K- Aí faz tudo a lição, uma aqui e outra aqui. Desse lado e desse lado.

M- Entendi. Faz tudo isso, escreve em tudo?

K- Menos tudo isso não, mesmo...e aqui, aqui acabou, aí quando acabou aqui, eu fiz aí acabou tudo. Aí só faltava duas linhas. Tinha três e agora está tem uma. Aí tava em uma e acabou.

M- Entendi. E o que que você aprende nessa lição, você lembra?

K- Eu aprendo...eu aprendo a escrever.

M- A escrever! E você achou legal escrever ou achou difícil?

K- Legal. Mas não pode errar.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

M- E o que que faz lá na sala de aula?

G- Lição.

M- Qual lição?

G- Todas.

M- O que que você ta aprendendo?

G- Escrever. As letras.

M- Qual que é mais difícil?

G- Todas.

M- Todas? E por que que é difícil?

G- Porque erra.

M- Erra? E o que que acontece quando erra?

G- Tem que apagar.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- O R. não quis fazer o desenho, acho que ele não gosta muito.

L- Não, porque tem vezes que ele erra.

L- Ele tem medo de errar.

M- Tem medo de errar, mas por quê?

L- De lápis grafite da pra apagar, então ele não tem medo. Mas do giz de cera ele tem porque não dá pra apagar.

L- Ele...ele não quer mais fazer. Ele tem vergonha.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Fazer lição

Foto do que menos gosta, tirada por criança do Grupo 1.

(a foto representa a sala de aula, ocupada no momento pelas crianças do período parcial).

Os dois últimos trechos apontam para uma noção do erro como algo negativo e que certamente deve vir acompanhado de represália por parte das educadoras. A questão é: como crianças em idade pré-escolar vão aprender sem errar? Como fica o espaço para as crianças experienciarem o aprender, vivenciarem seus conteúdos e mergulharem nos sentidos emergentes da prática do aprender?

No trecho abaixo as crianças, ao apontarem o fazer lição como a atividade que menos gostam, transpiram o sofrimento envolvido em tal tarefa, evidenciando que a forma rígida com que as educadoras estão lidando com os conteúdos não está sendo eficaz para que elas

efetivamente aprendam. As crianças confundem números com letras e têm na letra inicial dos seus nomes, o maior grau de dificuldade.

F- fazer lição.

M- fazer lição? Qual lição?

F- ah, as, os, números.

M- os números. Quais são os números, que se não aprende de jeito nenhum?

F- é o F.

M- o F, difícil?

F- é.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

P- De fazer lição.

M- Ah...você não gosta de fazer lição?

P- Ta difícil.

M- Essa? O S, por quê?(ele escreve)

P- Porque demora.

M- E essa? E essa letra, é letra do que?

P- Minha.

M- Tua? E essa você acha difícil?

P- Essa e essa...

M- P e A. Pa de P. E essa tem no seu nome?

P- Tem.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Tais exemplos se agravam em termos de sofrimento para estas crianças, uma vez que muitas parecem demonstrar orgulho em dizer que já sabem ou que estão aprendendo a escrever seus nomes:

W- já aprendi meu nome agora.

W- Agora eu já sei...

M- Quem que te ensinou?

W- tá no caderno.

W- vou ir lá fazer, pode?

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- lição, qual lição?

R- meu nome! já to aprendendo!

M- nossa, que legal!.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Falando em sofrimento para a criança, o trecho abaixo pode servir de exemplo para importantes reflexões:

L- Receita de bolo, receita de tudo, eu.

M- Que gostoso, daí ela dá a receita?

L- É, o caderno de receita.

M- Daí vocês tem que escrever a receita?

L- Daí ela faz na lousa e nós copia.

M- Ah, e é difícil?

L- Aquele dia que você foi, foi lá, até que eu fiquei quase chorando pra não fazer a lição.

M- Por que que você quase chorou?

L- Porque tem uma muito...se acabava uma, ela dava outra, se acabava uma, ela dava outra...

M- Ah!

L- Lembra aquele dia, eu acabei uma, ela deu outra. Outra mais difícil. Aí depois quando eu acabei, aí deu outra mais, mais difícil.

Interessante notar que esta criança, apropriando-se de recursos de repetição do próprio discurso (uma...outra...uma...outra) consegue mostrar o sentimento associado ao momento da lição da receita, inclusive reclamando de dor associada a tal situação e ao fato de ter quase chorado para finalizá-la, e sobretudo do método inadequado empregado, que faz uso de repetições exaustivas de cópia de lousa (se acabava uma, ela dava outra, se acabava uma, ela dava outra), desprovidos do aspecto lúdico e de articulação com o concreto das experiências das crianças na creche, certamente dificultando este aprender.

Fazer lição

Foto do que menos gosta, tirada por criança do Grupo 2.
(a foto representa o caderno de receitas, no qual as crianças copiam da lousa receitas culinárias extensas).

M- Qual que você gosta de lição?

L- Uma que..que fala 'A, A', 'B', (...)Então ela, ela ajuda nós a aprender ler.

M- Ah, e você gosta de aprender a ler?

L- Gosto.

M- E qual que você não gosta, de lição?

L- Da lição eu não...é aquela hora que ela dá muita lição.

M- (risos) E por quê?

L- Dói o braço, a mão...

M- Hum...mas porque que você tem que aprender a...a ler?

L- Se não, se nós não vai aprender a ler, aí ela vai dar lição pra nós acertar, aí nós vai ter que ler.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Porém, o exemplo acima evidencia que mesmo diante do grau de dificuldade e inapropriação da lição, a criança se envolve em algumas atividades, sinalizando seu desejo e gosto em aprender.

As observações realizadas em campo, trazem reflexões sobre este *conteúdo escolarizante* explorado pelas educadoras:

as crianças copiavam, a maioria sem saber o que, pois ficavam pedindo minha ajuda para saber onde estavam, alguns ficavam comparando com outros que estavam quase no final. Eles têm dificuldade em transpor o conteúdo da lousa para o caderno, pois precisa estar igualzinho ao conteúdo da lousa, inclusive a maneira de distribuição nas linhas. Eles se perdem e não conseguem mais fazer e, às vezes, repetem as mesmas palavras, ainda mais essa lição que tinha um monte de palavras repetidas. Quando algumas crianças reclamavam da lição a educadora dizia que na primeira série teria muito mais (Diário de campo, p.77).

Fazer lição

Foto do que menos gosta, tirada por crianças do Grupo 1 e 2.
(a foto representa a sala de aula, ocupada no momento pelas crianças do período parcial)

Tais conteúdos de caráter escolarizante, experienciados pelas crianças nos diversos trechos acima citados, parecem culminar com aquilo que Abramowicz coloca como o contraponto do reconhecimento das creches e pré-escolas como as instituições responsáveis pela primeira etapa da educação básica (LDB, 1996): “pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais” (2003, p. 16).

E para além dos *conteúdos*, a *forma* como estes são passados parecem ir ao encontro desta “captura precoce” discutida pela autora, uma vez que a instituição parece fazer uso da ditadura do movimento, onde a criança, para aprender, precisa estar sentada e em silêncio, fato observado nas brincadeiras de escolinha, onde as crianças pareciam compartilhar e elaborar as vivências escolarizantes de controle e disciplina exercidos pelos adultos da instituição:

A- Eu gosto de coloca a boneca sentada na cadeirinha, faz de conta que ela tá na escola.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Parece então que o tipo de aprendiz que a creche pretende é aquele destituído de suas experiências lúdicas e criativas e fadado a aprender em uma carteira de sala de aula. Dessa forma, apesar do termo *educar* ultrapassar a relação ensino-aprendizagem escolar que possui o termo *ensinar*, o aspecto cognitivo e o ensino parecem ganhar espaço mais relevante do que as demais dimensões que constituem a criança.

Tal fato, como também discute Candal Rocha (2002), periga para uma “padronização das crianças”, uma vez que se espera um “resultado escolar”, o que para tal faixa etária se faz muito grave, pois as crianças precisam das “garantias dos direitos ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (p. 10).

Mas então, entramos em um questionamento que é praticamente circular: aonde fica o reconhecimento da cidadania das criança obtido a partir de conquistas como aquelas oriundas da LDB e, principalmente do ECA?

Além disso, a *forma* de ensinar das educadoras internaliza nas crianças que o aprender somente se efetiva quando feitas de forma rápida e silenciosa, como se o aprender não fosse um processo facilitado quando compartilhado em grupo, como bem discute Vygotsky (1998) em seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal, onde se destaca a importância do outro como favorecedor do desenvolvimento cognitivo da criança.

M- Ninguém gosta da lição?

P- tem gente que gosta.

M- E por que que elas gostam?

P- Ela faz rápido.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

E as crianças que assumem gostar do momento da lição, parecem assumir que fazem para a tia não brigar!

M- Da sala, e por que que você tirou da sala?

T- Porque...é porque eu gosto de fazer lição na sala de aula.

M- E o que que você gosta da lição? O que que você mais gosta da lição?

T- É porque eu gosto da lição porque...eu aprendo muito pro (diz o nome da escola que vai estudar o não que vem), pra mim não ficar...pra tia não ficar brigando comigo.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

Nas observações nota-se que as crianças denotam encarar a lição como a “obrigação do dia”, tanto que fazer algo parece estar associado a fazer lição:

alguns se envolvem outros querem acabar logo pois um deles pegou um lego pra brincar no chão e a tia disse que só podia brincar depois da lição, aí muitos aceleraram para poder brincar (Diário de campo, p.19).

Quando a atividade é de desenho a obrigação parece se diluir e as crianças se envolvem mais.

Fazer desenho

Foto do que mais gosta, tirada por criança do Grupo 2.
(a foto representa o desenho feito pela criança durante sua entrevista)

M- Hum...e o que que vai ter na 1ª série? O que que você acha que vai ter na 1ª série?

L- Vai aprender a brincar, vai aprender a fazer desenho...fazer desenho que eu não sei...

(Trecho de entrevista de criança do Grupo 1).

Parece haver uma preocupação exacerbada por parte das educadoras com a aquisição da língua escrita pelas crianças, porém, às custas de um processo mecânico e descontextualizado do aprender, e que inclusive não valorizava outras linguagens presentes na rotina das crianças, que poderiam facilitar o desenvolvimento desta aquisição como, por exemplo, a questão da oralidade.

Na oralidade estão presentes processos de interlocução possibilitados pelo uso da linguagem, que como bem aponta Brito (2003, p.6), proporcionam modificações aos sujeitos através dos novos saberes com os quais interagem e se apropriam, possibilitando a criação de novos sistemas de referência e novas formas de agir.

Portanto, rodas de conversa, para além de um espaço da rotina das crianças, proporcionam a possibilidade de expressão dos sentidos que as crianças são capazes de produzir acerca do mundo e de suas vivências.

Belintane (2005) acredita que a oralidade possui os elementos fundamentais de uma escrita:

a estética que permite a memorização e o jogo são elementos fundamentais não apenas para que o aluno aceite o jogo de ‘cola-descola’ da intermitência silábica e fonemática, mas também para que coloque em jogo uma subjetividade que se compraza em descobrir um espaço de movimento entre textos orais e entre estes e os textos escritos e, de uma forma mais geral, entre os elementos segmentáveis e analisáveis da fala e da escrita, sejam eles fones, sílabas, grafemas, morfemas, frases, referências intra e intertextuais etc, Belintane (2005, p.13).

Na instituição observada, a questão da oralidade poderia ser melhor explorada pelas educadoras através das rodas de conversas diárias que existiam em ambas as turmas e em diversos momentos. Porém, esta acabava sendo um momento utilizado pela educadora como mecanismo de represália, discutindo aspectos do comportamento das crianças, que eram proibidos na instituição, como “o que andam fazendo de errado, quais são as reclamações e orientações sobre o comportamento na roda da prece, higiene e cuidados no ambiente escolar, como não desperdiçar água, não bater no amigo, e sobre conversação no ambiente escolar” (Diário de Campo, p. 15).

as crianças receberam uma chamada de atenção por parte da diretora, a educadora complementou a reclamação na roda de conversa e, de forma bastante austera. Depois ainda dizia: “mas espera, pois no ano que vem vocês vão estar na primeira série. Lá quem vai bater não serão os professores, pois quem vai bater vão ser os alunos de 3ª e 4ª série” (Diário de campo, p.17).

Fazer lição

Foto do que menos gosta, tirada por criança do Grupo 1.
(a foto representa a lousa da sala de aula)

Diante do empréstimo que a instituição parece ter feito do “modelo escolar”, cabem aqui reflexões trazidas por Candal Rocha (2002) que destacam a necessidade de diferenciar as creches e pré-escolas das escolas, tanto do ponto de vista da organização do sistema educativo, como da existência de uma legislação própria e da função social que lhes é atribuída no contexto social:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (p.8).

A autora se apropria de tal diferenciação para destacar as creches e pré-escolas como espaços pedagógicos não escolares e que, portanto, colocam o conhecimento e a aprendizagem como pertencentes ao universo infantil, porém de maneira que tais conhecimentos vinculem-se aos processos gerais da constituição da criança: “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário (p. 9)”.

Destaca, portanto, que estas peculiaridades das crianças demandam pensar em situações educativas que contemplem o sujeito em construção que a criança é e suas demais dimensões, tanto de educação como de cuidado.

Porém, não somente estas demais dimensões parecem ter sido ignoradas, como a própria dimensão educativa parece ter sido deturpada. Tal afirmação encontra evidência na maneira como as crianças parecem ter sido extremamente aterrorizadas em relação ao momento crucial da iniciação ao processo de escolarização: a primeira série. E a leitura e a escrita, tão importantes ao longo da trajetória escolar dessas crianças, uma vez que todo saber formal veiculado pela escola é realizado através destas duas ações, parece ter se concretizado como algo penoso e até angustiante para as crianças.

M- Quem falou que as tias da primeira série vão brigar?

T- Elas brigam, porque elas vão na diretoria lá.

T- Quem faz bagunça, ela manda lá.

M- Entendi, mas quem que contou isso pra você?

T- Eu já tava sabendo.

T- ela vai aprender tudo que ela sabe de lição pra nós, aí depois quando nós tiver na...na nós tiver mais na 1ª série aí nós vai aprender tudo o que a tia mandou pra fazer.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

A partir do trecho acima, percebe-se que as crianças associam algumas atividades como pintar, brincar e parquinho, como pertencentes ao universo infantil, ao passo que a lição, refere-se ao mundo que encontrarão daqui para frente, fato destacado por algumas

educadoras em relação a primeira série, reforçando a falsa idéia de que as crianças vão deixar de ser crianças para se tornarem alunos:

M-mas você falou que fazia desenho...
W-um pouco! quando eu era nenezinho
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Fazer lição
Foto do que menos gosta, tirada por criança do Grupo 2.

Nos trechos eleitos para o presente capítulo parece haver o clamor das crianças, como diz Kramer (2003), solicitando que não querem ser reduzidas a alunos, pois antes, são crianças. E como tais querem brincar, crescer, se desenvolver, serem educadas e cuidadas através de uma escolaridade com liberdade, que as reconheça como sujeitos sociais, culturais e históricos, produtores e transmissores de cultura.

Para tanto, entra-se nas discussões sobre a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo uma Pedagogia da Infância (Candal Rocha, 2002; Oliveira, 2002) na qual “o objeto de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Candal Rocha, 2002, p. 9).

O avanço nesta construção, além de romper com o modelo escolar presente em muitas instituições de Educação Infantil, reconhecendo as especificidades que constituem as crianças; pode auxiliar no entendimento das culturas da infância, objetivo este compartilhado neste trabalho.

“Desescolarizar” a infância é possibilitar compreendê-la de forma mais genuína, ressignificando seu papel social e auxiliando na construção de sua identidade, tanto pelo resgate de seus direitos como pela valorização dos seus saberes.

3.5. Um, dois, feijão com arroz...

N- Eu canto, depois eu faço a oração, depois...é...depois assim...péra aí...depois eu vou, eu faço a fila, subir, maternal faz a fila, subiu, pré-I faz a fila pra subir, pré-II faz a fila pra subir, aí depois...

M- Depois que escova o dente?

N- Vai pra sala, depois que fazer a lição, é...e vem pro recreio, depois que acabar o rere...depois que coloca a música, depois nós dança, depois acaba o recreio, depois nós vamos pra sala, depois conta historinha, depois...depois...o recreio de novo, depois é o lanche, depois é a escovação, depois é a roda e depois é...hora de ir embora.

(Trecho de entrevista com crianças do Grupo 3).

Quando Sarmiento (2000, p. 35), ao se referir à complexa tarefa de fazer pesquisas com as crianças, propõe o desafio denominado “reflexibilidade investigativa” (que exigiria do pesquisador uma abertura para construir sua pesquisa através das “falas” das crianças e do seu universo, aproximando-se do que é vivenciado por elas) percebe-se que outro desafio se faz ainda maior: captar essas falas das crianças, de forma a percebê-las como separadas das falas dos adultos.

Esse desafio se faz presente, uma vez que as falas das crianças aparecem muitas vezes emaranhadas nas e impregnadas pelas falas dos adultos, e estas por sua vez, internalizadas nas vivências das crianças.

M: alguém sabe me dizer pra que que serve uma creche?

Alguém: pra estudar...

LH: pra estudar...

L: pra aprender...

LH: (). pra (ver) e ler...

M: pra (ver) e ler? E pra brincar?

LH: também...mas não pode bater...

L: é, não pode bater...

(Trecho da roda de conversa com crianças do Grupo 1).

Auxiliando nestas reflexões, Rabello de Castro & Jobim e Souza (2001, p. 95) discutem que “na entrevista de pesquisa, a criança se posiciona no discurso de tal modo que não podemos simplesmente tomar a fala da criança como evidência nela mesma, mas sim como um construto social complexo que pressupõe os discursos pré-dados disponíveis na cultura, ou seja, os textos culturais através dos quais a criança se constitui e se reconhece”.

Dessa forma, as autoras ressaltam a importância em apreender menos o conteúdo das falas em si e mais as posições ocupadas pelas crianças ao longo da entrevista, e quais sentidos

vão sendo negociados e transformados neste processo. As autoras também discutem que a própria posição de “o adulto pergunta e a criança responde” é oposta ao que geralmente acontece: “a criança é quem pergunta ao adulto – seja para saber, para pedir, ou para ser esclarecida!”. Tal inversão instaura uma ambigüidade, que deve ser captada na leitura das entrevistas, uma vez que é exatamente nesta ambigüidade produzida, que é possível aproximar-se dos sentidos emergentes desta interação entre uma criança e um adulto (p. 96).

As crianças parecem estar inseridas, entre inúmeros outros discursos que as constituem, em um discurso advindo do *modelo escolar rígido* presente na instituição e discutido no capítulo anterior que, para além de olhar a criança apenas como aluno, obriga-as a se submeterem a um árduo processo de disciplinarização dos comportamentos, das palavras e dos gestos, tentando abafar a riqueza do universo infantil e então, as experiências vivenciadas por elas.

E foi exatamente este *modelo* que as crianças elegeram como preterido, através da escolha de atividades relacionadas à preparação para o ensino escolarizante, discutidas no capítulo anterior, e de conteúdos que apontaram para situações vinculadas ao exercício do poder adulto sobre as crianças, por meio de tentativas de controle e disciplinarização das crianças. Esses últimos conteúdos, não foram compreendidos num primeiro momento, à luz do presente trabalho.

Diante da solicitação de que as crianças fotografassem aquilo de que mais gostavam, emergiam escolhas mais rápidas e fluidas. Porém, ao solicitar optar por aquilo de que menos gostavam o processo parecia se dificultar para as crianças:

A- Eu não gosto de ninguém brigar.

M- Brigar?

M- Por quê?

A- Porque é muito feio.

M- Quem que fala que é feio?

A- Quem ta brigando e ta xingando os outros, é feio.

M- Hum...e aí o que que acontece com quem xinga o outro?

A- Tem alguém que fala pra tia.

M- E daí?

A- A tia coloca de castigo.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

M- Você pensou o que você mais gosta...fecha o olhinho e tenta pensar naquilo que você não gosta de fazer aqui na creche...pode pensar, tudo o que tem, os lugares, as atividades, aquilo que você fala “eu não gosto, eu não gosto”.

T- Pode falar as coisas que não pode fazer aqui na creche?

M- Mas as coisas que não pode fazer?

T- É falar besteira e arrancar...e tirar as coisas do lugar e deixar a torneira aberta e não dá dê...se alguém...

M- Entendi. Mas tem alguma coisa que você não gosta de fazer?

T- Eu não gosto de gente rancando as...eu não gosto de gente que fica mexendo...que fica rancando as folhas das árvores. Se arrancar [] verde.

M- E a tia fica brava na hora que arranca?

T- Ela fica brava na hora que sobe e arranca, né...então é porque não pode rancar senão Deus castiga.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

O que estava acontecendo parecia se assemelhar à emergência desta ambigüidade citada pelas autoras (Rabello de Castro & Jobim e Souza, 2001, p. 95) dentro do espaço da entrevista e das produções das fotos. Tal ambigüidade possibilitou as crianças, ao responder aos adultos, além de dar informações, aceitar o convite de participar, conversar com o adulto de forma pouco conhecida, e submeter-se ao sentido da pergunta conforme lhes era apresentada; possibilitou ainda *responder para poder contestar o discurso do adulto desviando a direção da entrevista para temas considerados mais relevantes do ponto de vista das crianças.*

Então a criança, quando questionada sobre “o que não gosta na creche”, apropriou-se da situação negociando e transformando os sentidos, por exemplo, sobre o que é “não gostar para ela”. Muito provavelmente sem estarem cientes de tal processo, mas vistas numa situação de ambigüidade, pareceram responder de forma a desviar o olhar do interlocutor daquilo que elas não gostam para aquilo que elas não podem fazer, mesmo fazendo ou gostando, e que quando fazem são castigadas (**ARRANCAR FLOR, SUBIR NA GRADE OU PORTÃO**, citadas 3 vezes cada, **BATER NOS OUTROS E FICAR DE CASTIGO** citadas 2 vezes cada, **SUBIR NA ÁRVORE E PAPEL NO CHÃO** citados 1 vez cada); ou ainda para aquilo que elas devem fazer, mas não gostam (**FAZER LIÇÃO**, que apareceu 6 vezes, **FILA, FAZER COCÔ NO VASO E ASSISTIR FITA**, citados 1 vez cada).

Tais temáticas trazidas pelas crianças ainda apresentaram-se impregnadas de aspectos moralizantes, talvez muito ligados à doutrina religiosa fortemente presente na instituição. Dessa forma, as explicações das crianças caminhavam nestas direções: ficar mexendo no vaso, arrancar plantinhas ou arrancar flor “porque senão Deus castiga ou a tia briga”; subir e pular da grade, subir no portão e em outros lugares, “porque a tia não deixa pular, ela briga, bate nele e ele fica de castigo”; assim como bater nos outros, brigar e machucar, “porque conta pra tia e ela briga, coloca de castigo, ou porque é muito feio ou porque Deus não gosta”.

M- Mas e aí, R., e essa foto aqui, você lembra do que que foi que você tirou?

R- De bater nos amigos, machucar...

M- E por que que você não gosta disso?

R- Porque Deus não gosta.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

M- O que você não gosta de fazer aqui na creche, que você acha chato, o que que é que você não gosta de fazer?

N- Eu não gosto de rancar...rancar flor.

M- Por que que você não gosta de arrancar flor?

N- É porque...porque senão o Deus...senão o Deus castiga.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Fotos de arrancar plantinha
Fotos tirada por crianças dos Grupos 1 e 2.

As observações de momentos como “a roda de boas vindas”, além de outros como as rodas de conversa em sala de aula e em outras situações com as monitoras, ajudaram ainda mais a compreender e contextualizar tais temáticas. As crianças, na roda que eram recepcionadas no início da manhã, cantavam músicas de bom dia, boas vindas, além de músicas de roda e algumas de cunho religioso. Depois deste momento inicial, as monitoras começavam a falar de assuntos ligados à indisciplina das crianças. O assunto mais abordado no momento da coleta, foi sobre o lixo e a sujeira nos banheiros, além de arrancar as plantas dos vasos e subir nas grades e nos portões. A monitora perguntava se na “casa eles jogavam papel no chão como andavam fazendo” e assim os repreendia (Diário de campo, p.4).

Foto do “fazer cocô no vaso”.
Foto tirada por criança do Grupo 3.

M- E por que que vocês tavam limpando o banheiro?

T- Porque a tia falou assim que quem não limpar o banheiro fica com zero de ponto. Aí eu limpei, o banheiro das meninas tava...os menino...o banheiro dos moleque tava tudo sujo, aí nós limpou.

M- Hum, mas vocês ficam com zero quem que?

T- A hora que nós não limpa o banheiro nós fica com zero, na hora que limpa nós vai falar pra tia.

M- Ah entendi.

T- O banheiro dos moleques ta sujo, tirou zero pra eles. Nosso banheiro das meninas ta limpo, um pra nós.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

N- Aquilo...eu não gosto...não gosto de fazer cocô no vaso...eu não faço cocô no vaso.

M- Faz cocô aonde?

N- Eu não faço cocô no...na tampa. Na tampa do lixo, eu faço no vaso.

M- Mas se faz na tampa do lixo o que que acontece?

N- Não conta pra ninguém, só conta pra tia. Tá?

M- Tá bom.

N- No ouvido dela.

M- Tá, e que que acontece se faz cocô na tampa?

N- A tia briga.

M- Faz o que?

N- A tia briga e também coloca de castigo.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Foram presenciadas, em um destes momentos de roda, represálias às crianças do Pré III por parte da diretora em relação a subir na telha das casinhas e na grade do portão (Diário de campo, p.45).

ela dizia que fazia tudo por eles e que havia um monte de crianças que gostariam de estar na creche e que eles não davam valor, e que a próxima vez ela chamaria uma *Kombi* e os devolveria na porta de suas casas (Diário de campo, p.45).

Foto representativa das brigas que ocorrem na fila
Foto tirada por criança do Grupo 2.

Responderam então de forma a contestar a submissão do universo/criança ao universo/adulto, inclusive confirmando as reflexões de Sarmiento (1997, p. 25) acerca de que os discursos das crianças e seus olhares, permitem revelar as próprias estruturas e dinâmicas sociais, contribuindo para o entendimento de certos fenômenos.

E qual fenômeno social desponta a partir dos olhares e dizeres das crianças neste presente trabalho? Dentre outros, variando de acordo com a leitura, o olhar ou o recorte feito pelo pesquisador, o eleito neste capítulo foram **as relações de poder presentes na instituição**, onde o adulto é o detentor de tal poder e submete as crianças à ele, mas, e sobretudo, **a capacidade de resistência das crianças diante de tais tentativas de controle**.

Então em muitos momentos, as crianças submetem-se ao sentido da pergunta, fornecendo respostas esperadas pelos adultos (e a pesquisadora também é uma adulta!), inclusive sinalizando que estão sendo socializadas por esses adultos de forma a entrar nos moldes propostos e submeter-se às inevitáveis relações de poder, como é o caso do trecho abaixo:

T- Eu não gosto de subir na árvore.
M- Por que que você não gosta de subir na árvore T?
T- Porque a árvore cair eu se machuco.
(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

A criança diz que o que não gosta é subir em árvores, e a explicação está emaranhada com e no mesmo sentido das explicações dos adultos da instituição.

Em outro momento da entrevista, a mesma criança já imersa na situação de entrevista e nas possibilidades de negociação de sentidos advindas desse contexto, “desoculta” no decorrer do discurso que não é que ela não gosta de subir na árvore, mas a “tia” que não permite tal ato. Inclusive revela que já o fez e, como consequência, foi repreendida de forma violenta:

M- E me conta T., tem alguma coisa que não pode fazer aqui na creche?
T- A tia não gosta que sobe na árvore.
M- Por quê?
T- Porque a tia N. fica muito brava, ela não quer que arranque as plantinhas dela.
M- Hum...daí se arrancar as plantinhas e sobe na árvore o que que acontece?
T- Daí a ...depois a tia N. briga comigo.
M- Põe de castigo?
T- É, aí depois ela fala um montão de coisa, conversa com o meu pai...
M- Ah, ela chama o pai pra conversar?
T- Ela fala o que que eu fiz, aí depois o meu pai briga comigo. Ele me bate.

M- Hum, entendi. E na outra escolinha que você ficava lá, podia subir na árvore?

T- Lá a tia deixava tudo, ficar fora da aula, ficar brincando lá fora...

M- Hum, e aqui, a tia deixa ficar fora?

T- Não.

M- Por que não?

T- Porque ela tem muita aula pra passar pra nós.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 1).

No desenrolar da interação traz uma outra creche como comparação onde “podia fazer tudo” e explica que o motivo pelo qual não pode fazer tudo na atual creche que frequenta, é a quantidade de “aula que a educadora tem para passar”, que novamente remete o olhar a questão da concepção pedagógica presente na creche, além da forte orientação disciplinar.

Foto de “subir na árvore”

Foto tirada por criança do Grupo 1.

Nos trechos de entrevistas abaixo, as crianças também mostram-se submissas aos sentidos dados pelos adultos da instituição:

A- Eu gosto de ninguém jogar o papel no chão.

M- Por que que você não gosta?

A- É muito feio.

M- Por que que é muito feio?

A- No chão. Fica...a sujeira...a sujeira entra no nariz.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Foto de “papel no chão”

Foto tirada por criança do Grupo 3.

M-agora eu quero saber o que você não gosta.
 m-subir na grade.
 M-você não gosta, porque?
 m-porque, porque a tia manda traze outra telha.
 M- e cê num gosta porque?
 m-porque, porque, a tia não deixa pula e ela briga.
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Foto da simulação de uma briga entre crianças
 Foto tirada por criança do Grupo 3.

Foto de subir na grade
 Foto tirada por criança do Grupo 2.

Nas rodas de conversa, que são momentos coletivos de interação rica entre as crianças, seus discursos também apontam para as tentativas de controle adulto. Porém, surgem possibilidades de emergência de outros sentidos, negociados ao longo da roda:

M: E como é que foi? Por que você tirou foto dos amiguinhos brigando...?
 AJ: É porque é muito feio...
 N: () A. gosta de bater nas pessoas....
 AJ: mentira...
 N: é verdade...
 ((A. e N. começam a falar ao mesmo tempo...))
 M: e o que acontece com quem briga....? alguém fica bravo aqui na creche?
 T: a tia fica brava e põe de castigo...espera a mãe chegar e conta pra mãe e apanha...
 M: e aqui...quem briga fica de castigo aonde?
 ((Elas respondem ao mesmo tempo...))
 N: assim...óh...
 M: Aonde... N... aonde fica de castigo?
 ((Elas falam ao mesmo tempo...))

((N. vai até a cadeira e fica sentada, demonstrando.))

M: fica assim?

((N. demonstra também: fica de pé...contra a parede...de costas...com o rosto encostado na parede...))

T: se bate no amigo...se bate no amigo e sai sangue aí pega ele assim...óh....e faz ele sentar e () manda ele sentar de volta...

AJ: não pode jogar coisa....no chão

T: por isso que a tia não deixa jogar lixo no chão...senão fica tudo sujo...fedido....aí depois as visita .não vêm.

(Trecho de roda de conversa com crianças do Grupo 3).

Mas em outros momentos, as crianças conseguem sinalizar que este poder adulto não é absoluto o tempo todo e pode ser transposto, uma vez que “a reatividade e a inteligibilidade da criança encontram brechas para transpor ou para ‘sabotar’, levando os adultos a darem novos tons e ritmos aos ecos das vozes que foram emudecidos” (Kramer apud De Paula, 2007, p.59).

M- Mas por que que tem que abaixar a cabeça? Explica pra tia. Assim?

K- Abaixar assim.

K- Pra sair pro recreio, senão a tia...senão você não fica quieto.

M- E é ruim ficar quietinho assim? Dá vontade de falar?

K- Nós fala assim. [] nós fala assim (faz o movimento de falar escondido)

M- Ah, vocês falam virados pra baixo? E dar risada. Não dá vontade de dar risada?

K- Aí nós ri assim. (e mostra rir escondido, olhando para baixo).

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Tal subversão da lógica/regra adulta, para além de uma simples possibilidade de transgressão, aponta para a capacidade das crianças de afirmarem seus interesses e trazerem a tona seus universos culturais dentro do qual são sujeitos de direitos e atores sociais plenos. Através desta transgressão, conforme De Paula (idem) descreve, “as crianças lançam mão de estratégias criadas com base em seu repertório imaginativo, suas vivências, suas brincadeiras, suas desordens, para extrapolar a racionalidade dos adultos e derrubar fronteiras” (p.61).

No trecho abaixo, no momento da foto, a criança entrevistada comenta que não gosta de subir nos lugares e, ao falar o porquê, são as outras crianças que denunciam:

W-subir no portão!

M-você num gosta, por quê?

W-que não!

(as crianças do Pré III voltaram do lanche e uma criança participa):

(criança)- a tia bate nele!

M-a tia bate, se subir no portão?

(Outra criança) -í,í,í ele fica de castigo!

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Nestes outros trechos, mais uma vez a situação da roda de conversa, a partir da rica interação entre pares, favorece as crianças a revelarem os outros sentidos presentes na instituição e resistirem às normas adultas:

MA: não pode pular a grade....
G: mas ele pula...((G. fala, apontando para o M.))
L: não pula não...não pula não...((L. fala em voz alta))
M: mas...mas a tia deixa pular a grade?
Todos respondem: NÃO....
L: fica de castigo...
M: mas se não pode...daí vocês pulam e a tia fica brava?
MA: a tia não me viu quando eu tava pulando....
G: ela te viu...mas ela não...ela viu você...ela viu...mas ela não brigou com você...não botou de castigo...
MA: só que o outro dia...o outro...o outro dia...que eu tava pulando... a tia viu....
G: é...que eu contei...
M: e o que ela fez...
MA: botou de castigo...
(Trecho de roda de conversa com crianças do Grupo 2).

MA: eu gosto...
M: Quem não gosta de subir aqui?
M: mas a tia deixa subir aqui?
Algumas crianças respondem: não...
F: se ela ver...ela briga com nós...
G: ela fala desce daí, aí quando ela me viu subindo... ela falou desce daí..."
M: mas e aqui...é gostoso subir aqui...G? é gosto...R... subir aqui?
G: porque daí você escorrega e ()...
L: a mãe do F tava com ele... aí ele subiu nesse daqui lá no alto...aí a mãe dele viu...ele desceu rápido...
M: porque se ela visse...
((Todos gritam ao mesmo tempo...))
L: e ela viu...e ela viu...
(Trecho de roda de conversa com criança do Grupo 2).

Mesmo não podendo subir nos espaços e sabendo que se o fizerem serão castigadas, as crianças resistem e sobem! Tal situação sinaliza que a transgressão das normas pode representar as capacidades das crianças de tomarem suas decisões e agirem conforme aquilo que acreditam e, no caso acima, de subirem ou não nas grades.

O local abaixo fotografado, para além da tentativa de resistência infantil, é um espaço em que as crianças conseguem, ao subirem, enxergar a cozinha e isso torna-se uma brincadeira para elas, fato que parece não ter sido observado por nenhuma educadora interessada em compreender as vivências das crianças. Tal situação representa que a cultura

infantil se configura a partir das relações entre pares, onde os sentidos são negociados e ressignificados entre as crianças, e podem ser compartilhados com os adultos, desde que estes estejam abertos a compreender as crianças “à sua moda”. Segundo Resende (apud Oliveira, 2001, p.4) esta expressão presente nos escritos de Ziraldo sinaliza “o dom formidável das crianças de vasculharem verdades, com a força da curiosidade, (...) na determinação de experimentar o que não sabem ou o que ainda não conhecem”. Tal curiosidade e determinação, capacidades imprescindíveis para o desenvolvimento saudável de uma criança, parecem não ser valorizados por alguns adultos da instituição.

Foto do local que a criança gosta de subir
Foto tirada por criança do Grupo 2.

Percebe-se que as temáticas trazidas pelas crianças como preteridas e exploradas ao longo do capítulo, embora proibidas, não deixavam de ocorrer, mais uma vez apontando as reiteradas tentativas de resistências das crianças. De Paula (idem) define tais atitudes como *transgressão de resistência* das crianças onde

a criança solta-se das amarras da submissão quando extrapola o real instituído e quando institui, a partir da sua imaginação, um campo de possibilidades de ação, de reação e renovação daquilo que lhe é apresentado como imutável, principalmente quando compartilhado com seus pares. (...) A transgressão constitui-se então um modo de experimentar e de agir que se diferencia do que está posto na ordem social (...). Ao buscar então perceber e interpretar este mundo, a criança deflagra uma nova ordem (2002, p. 45).

Inclusive tal transgressão, segundo Gusmão (apud De Paula, 2007)

pode ser exemplificada pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo (p. 46).

E poderia ser exatamente nesta *nova ordem* que o adulto poderia mergulhar, a fim de se aprofundar no entendimento das culturas infantis! Porém, tal transgressão não é percebida

pelos adultos como algo tão rico, “à sua moda” ou tão cheio de novos sentidos que extrapolam o simples e pejorativo “fazer arte”.

E então, como desdobramento pelas crianças realizarem estas práticas classificadas como proibidas no interior da instituição, **O CASTIGO** acabava sendo a medida “corretiva” adotada pelos adultos da creche.

M- E pode mexer nessa plantinha?

L- Ela (a tia) fala que não pode.

M- Hum, e daí o que que você faz?

L- Aí eu obedeco ela.

M- E se não obedecer o que acontece?

L- Eu fico...eu fico de castigo.

M- Ah! Como que é o castigo, L.?

L- Senta na mureta e fica lá.

M- Fazendo o que?

L- Nada.

M- Hum. E você fica muito de castigo?

L- Só um pouquinho.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

O trecho acima revela que por mais que o castigo seja uma medida drástica, as crianças não deixam de subverter as normas, realizando suas transgressões e ficando “só um pouquinho” de castigo.

M- e que que você não gosta?

J- ficar de castigo!

M- e porque que você fica de castigo?

J- que tem vez que nós faz arte!

M- faz arte! E quem que bota de castigo?

J- a tia!

M- E o que que vocês fazem de arte pra ela botar de castigo?

J- nós briga!

M- hum, vocês brigam! E onde que fica de castigo?

J- na muretinha!

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

M- Como que é ficar de castigo?

I- É...chato. É porque...é chato porque as tias tem vez que as tia coloca lá no salão e...e...aí depois a tia...aí depois tem umas tia que deixa...que deixa nós no salão com a...com a luz apagada e fecha a porta e as tias deixa nós no escuro.

M- E o que que não pode fazer quanto ta de castigo?

I- Não pode brincar, se a tia põe pra fora, não pode brincar.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

O castigo foi fotografado duas vezes, um “na muretinha” e o outro “no salão”, apesar de ser falado em diversos trechos de diferentes entrevistas. O primeiro foi observado em inúmeras situações, mas algumas não eram assim chamadas pelos adultos. Eles colocavam as crianças na muretinha para “refletir” sobre essas condutas consideradas “erradas” como brigar, bater, sujar, arrancar plantinhas e subir nas grades e no portão.

Foto do castigo na mureta e no salão, respectivamente.
Fotos tiradas por crianças dos Grupos 2 e 3.

Duas crianças estavam em pé atrás da porta e as crianças faziam cópia de palavras várias vezes. Perguntei para elas o que faziam lá e elas sussurraram que estavam de castigo. A educadora dizia brava que hoje estavam todos de castigo e sem intervalo porque bagunçaram demais (...) Depois, na hora de ir para o almoço, a tia estava realizando duras represálias em três crianças, e apontava no nariz delas e as deixou de castigo na mureta (...) Bom, depois disse para irem para o intervalo e fiz a entrevista com ela, na sala mesmo. Uma criança estava deitada com a cabeceira na mesa, de castigo e no decorrer da entrevista a educadora comentou que a criança disse que a tia tinha “cara de bunda” e por isso ia ficar uma semana sem recreio. (Diário de campo, p. 72)

O trecho abaixo, ainda mostra as regras dentro do próprio castigo, regras essas que buscam domesticar o corpo infantil:

M: essa foto é do castigo...como que é o castigo? Conta pra tia...

L: () lá em cima...

M: E quem que fica de castigo?

MA: eu fico...

((Depois todos levantam a mão também.))

Como que é ficar de castigo...

((Eles começam a falar ao mesmo tempo))

((As crianças querem contar as suas experiências))

MA: () ficar de castigo ((é difícil entendê-lo, porque as outras crianças também estão contando suas experiências))...() foi uma aqui...outra aqui...e outra aqui...((Ma))...pra não conversar...

M: ah.... e é ruim ficar de castigo?

?: é....

L: é...não pode levantar...não pode beber água...não pode fazer xixi...

((As crianças continuam falando))

(Trecho de roda de conversa com criança do Grupo 2).

A partir dos trechos acima citados, aliados às observações em campo, pode-se perceber a predominância de discursos de caráter punitivo, moralizante e escolarizante por parte dos adultos da instituição, e que foram experienciados pelas crianças, que inclusive fizeram uso de verbos em sua forma imperativa ao se referirem “à tia” como *manda, briga*, além de trazerem as regras ditadas na creche de forma bastante internalizada, reproduzidas em suas brincadeiras de faz-de-conta e de escolinha, tais como: “*o lápis que é pra pintar*”, “*desenho é pra criança*”, “*se batê ou brigá vai pro castigo*” e “*classe é pra fazê lição*”.

Inclusive a palavra “fazer arte” é maçadamente utilizada pelas crianças, certamente emprestadas dos adultos da instituição, como no trecho abaixo:

M- E é ruim ficar de castigo lá na mureta?

K- Nós brinca na mureta eles fala: “Não é pra brincar...” Eles fala: “Não é pra deitar”.

M- Tem que ficar como?

K- Sentado.

M- E o que que não pode fazer aqui na creche?

K- É...fazer arte.

M- O que que é arte? Qual arte?

K- Arte de brigar, de bater, de fazer [].

M- Hum.

Tais reflexões expostas ao longo do presente capítulo apontam para possibilidades de interlocuções com autores que resgatam Foucault, não somente no sentido de questionarem a idéia de infância como universal, mas de inserirem as mesmas nas relações de poder e controle que permeiam as sociedades.

É o caso de Bujes (2000) que destaca em seus estudos

as relações de poder entre adultos e crianças, na sociedade porque, ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente o fato de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma vontade de poder sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma vontade de saber que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança (p. 10).

A autora salienta que a Educação Infantil institucionalizada é um mecanismo de “controle e governo dos sujeitos infantis”, na medida em que insere a criança em um “espaço individualizado, classificatório e combinatório”, configurando-se como uma experiência de disciplinarização do corpo infantil (p. 10).

À criança restringem-se suas possibilidades em um lugar determinado de ação, com um movimento corporal limitado e domesticado e através da definição de condutas

apropriadas: "Às crianças de nossas creches não é dado o direito de pedir colo, sujar-se, brincar na água, brincar na areia, acordar antes do tempo, rasgar o livro, fazer barulho" (2000, p. 10).

Outro apontamento eleito pelas crianças em relação àquilo que não gostam, foi a **FILA**, bastante comentada por uma criança que decidiu não tirar a foto. Porém, merece destaque no sentido das discussões propostas no presente capítulo.

O adulto organiza a rotina da criança em torno da fila e, certamente, a partir da possibilidade (ilusória) que a fila oferece de controlar as crianças. O uso da fila também pode ser analisado à luz das reflexões de Bujes.

A autora salienta que a disciplina também se faz pelo controle do tempo, objetivando o máximo de rapidez e eficácia por parte das crianças, através do controle dos ritmos, estabelecendo "um tempo para coisa e cada coisa a seu tempo", e certamente a fila é um dos máximos exemplos de tentativa de controle do tempo. A autora, referindo-se as rígidas rotinas presentes nas instituições de Educação Infantil, salienta que as crianças ficam a mercê de disposições massificadoras que parcelarizam seu tempo e estabelecem que mesmo as necessidades de cunho fisiológico devem ajustar-se a um esquema prévio de organização temporal: "Percebe-se um autoritarismo desmesurado na rotina institucional presente no pré-estabelecimento dos horários de higiene, sono e alimentação sem considerar as necessidades das crianças ou acontecimentos extraordinários. Rotinas inflexíveis!" (Bujes e Hoffmann, 1989, p.47).

Como Batista descreve (2001, p. 13), parece que

a dinâmica do cotidiano infantil não cabe dentro de uma temporalidade estreita que desvincula o tempo de brincar e de trabalho com também os tempos sociais, culturais, biológicos em função de um tempo padronizado e homogêneo. (...) As crianças vivem temporalidades distintas, (não com a intensidade merecida) mas nem sempre são percebidas pois, muitas vezes, são ocultadas por detrás de práticas rotineiras e naturalizadas que vão se cristalizando no dia-a-dia *como sendo assim mesmo*.

E a autora ainda finaliza que

mesmo que se atribua atividades padronizadas a todas as crianças em função de uma rotina que tem como certo a previsibilidade dos acontecimentos onde é possível prever o próximo ato, não se consegue evitar a imprevisibilidade constituída na dinâmica do cotidiano plural onde se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentido e significado construídos no contexto social e cultural do qual as crianças fazem parte.

E a fila se dá reiteradas vezes e para diversas situações:

Organizaram-se então em fila para ir tomar o café, ou melhor, a tia os arrumou para tal situação, mas eles não param muito e estão sempre formando duplas ou grupos para conversar e brincar (Diário de campo, p.8);

Começaram a pedir para passar cola e a tia energicamente pediu que fizessem fila (Diário de campo, p.11);

Aí disse que queria que as crianças fizessem filas de meninos meninas e os levou para dar uma volta no quarteirão (Diário de campo, p.14);

Bom, depois a tia fez fila de meninos e meninas e os levou para o parquinho (Diário de campo, p.34);

M-e aquilo que você não gosta que tem nessa creche, que você acha chato?

R-é, ficar demorando na fila!

M-ficar demorando na fila, porque que é chato?

R-porque demora vinte hora!

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 2).

Toda atividade que implica em locomoção de lugar por parte das crianças organiza-se por meio de uma fila, como é o caso das refeições e escovações, totalizando mais de 8 filas por dia. Porém, as filas mais demoradas e que geram as brigas e discussões são as filas para as refeições. Nesses momentos, a monitora ou educadora responsável é quem organiza os pratos e serve a refeição, enquanto as crianças ficam em filas, sozinhas, no pátio. Quando estão servindo, vão distribuindo para as crianças, na ordem da fila. A fila do lanche é geralmente mais rápida que a fila do almoço, pois tem menos conteúdo para servir, e menos crianças também.

Este momento remete a reflexões sobre como a rotina da alimentação ocupa o tempo das crianças, e como esta poderia acontecer de forma totalmente diferente e, sobretudo com a participação das crianças no servir e no comer, conferindo às crianças a possibilidade delas se apropriarem e participarem ativamente de suas rotinas, tal como propõe as metodologias proposta em Reggio Emilia, onde “os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, (...), este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (Edwards, 1999, p. 38).

A vivência da fila, ainda é tão penosa para as crianças que, muitas vezes, quando uma educadora quer castigar alguma criança, a coloca em último lugar na fila, como foi presenciado em algumas punições.

M: qual fila? Conta pra eles...
 R: é...
 ?: de comer?
 R: é...é porque demora na fila...
 MA: a gente fica com fome...a gente fica até morto lá embaixo...
 M: ah...
 L: morto...
 M: morto de fome na fila?
 ?: é...
 M: mas quem gostaria que não tivesse fila?
 As crianças respondem: eu...eu...eu...
 M: pra você subir correndo?
 G: e pega a frente...
 W: tia...eu tava na fila...o G. me empurrou e eu cai...
 M: peraí...um de cada vez...fala ((aponta para o W))
 W: () aí depois a tia mandou ele ir por último...
 G: ele...ele...ele é um chato...toda vez que eu....()
 (Trecho de roda de conversa com crianças do Grupo 2).

Porém, a capacidade de resistência das crianças mesmo assim emerge: a fuga da fila para brincar, ou a própria transformação do momento da fila numa grande brincadeira!

M- Ah tem que pegar fila? E a fila é demorada ou é curta?
 T- Demorada. Eu...o...aí nós brinca um pouco né...
 M- Na fila.
 T- Não, fora da fila. Um tem que comer...se os outros enrolar, nós tem que [...]...ó...eles sobem comem, se eles estiver [] nós não pode subir.
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

K- Demora um pouco, mas quando maternal desce, nós vamos, nós sobe.
 M- E o que que vocês ficam fazendo quando quando estão na fila?
 K- Nós fica...brincando.
 M- Hum.
 K- Nós brinca de catar as meninas. Mas tem umas vezes que nós brinca de brincar e de casinha, nós cata os paninhos e aí faz. Nós faz os negocinhos...
 (Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

Outra temática ilustrada pelas crianças, embora tenha aparecido uma única vez, será descrita já que fomenta algumas reflexões. É o **ASSISTIR TV OU FILME**. Em dias chuvosos ou mais frios, as crianças assistem ao filme na sala do sono, como o DVD da *Era do Gelo*, ou *Os Incríveis*.

as crianças se ajeitavam num pano no chão e as educadoras pediam silêncio, ameaçando tirar o filme, pois muitos, que já assistiram, queriam comentá-lo. O local não parecia muito confortável (Diário de campo, p. 28).

M- E é gostoso assistir desenho e fita aqui na creche?E daí vocês ficam sentados no chão.

K- Fica. Mas um dia nós fica na []. A tia [] aí deixa a porta fechada, aí quando, aí quando vier aquela mulher fazendo assim, aí eles fica assim: “Psiu!”

M- Que mulher que faz assim?

K- Aquela ali.

M- (risos) Aquele escrito ‘silêncio’ no cartaz. E aí vocês ficam olhando pra mulher e fica assim. (na sala tem um cartaz escrito silêncio, com uma mulher com o dedo na boca, indicando tal ação)

K- Mas tem uma que quer fazer xixi, aí depois tem outra que quer fazer xixi, “Tia, eu quero beber água”.

(Trecho de entrevista com criança do Grupo 3).

As monitoras não comentavam o filme quando acabava, perdendo o potencial reflexivo da atividade, tornando-se um momento para mero preenchimento do horário. Em outras ocasiões, também assistiam a filmes ou desenhos. Em uma observação, tratava-se de um episódio de um desenho na *TV Cultura*.

Uns ficavam conversando comigo, ao redor das cadeiras e nem prestavam atenção. Queriam ficar sentados nas cadeiras ao redor e pareciam não gostar de ficar no chão. A monitora entrou na sala e desligou a TV, dizendo que “se não parassem não teria filme” (Diário de campo, p. 23).

Mais uma vez a questão da disciplina se sobrepõe à oportunidade das crianças estarem refletindo sobre variados temas, ou serem mais co-autores em suas rotinas, o que, aliado à falta de planejamento de algumas atividades, como a escolha de uma programação mais apropriada, ocasionava desinteresse por parte das crianças e conflitos entre elas.

Assistir TV foi apontado como preferida por uma criança, mas também como algo que outra criança não gosta “porque é muito demorado” e a fita do *bicho papão* lhe dava medo. Nas entrevistas com as crianças, elas comentam de filmes como “o do, dos *Monstrinhos, dos Incríveis*”, denotando a valorização da televisão em suas rotinas, sobretudo quando chegam em casa: “tomo um banho e vou assistir desenho, *Historinha dos Dragões*”, destacando o papel intenso que a mídia exerce sobre suas subjetividades.

G., que não gosta de assistir fita, comenta adorar a do *Pinóquio*, mas acha “chato assistir fita porque demora aí depois passa”. Quando questionado a respeito de quem escolhe as fitas, diz que “ela vai colocar aquela que ela quiser”, mas que de vez em quando eles podem trazer.

Motta (1984) aprofundava nas discussões trazidas por Foucault, acerca da importância de realizar uma eterna prática da liberdade, não indo contra as relações de poder e sim

problematizando-as para que estas não se tornassem fixas e imutáveis. Tal prática evitaria que, numa relação, um dos lados ficasse completamente à disposição do outro, tornando-se “sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada”. Dessa forma não haveria nem relações de poder (p.184).

Mas essa total disposição parece não acontecer, pois embora as crianças se encontrem necessariamente numa posição de dependência em relação ao adulto e acabem mais submetidas a estas práticas de dominação, uma vez que não possuem instrumentos de alcance suficientes para problematizar tais relações de poder, foi percebido que a capacidade de resistência das crianças, discutidas ao longo do capítulo, se faz presente, forte e produtora de sentidos e mudanças:

mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro (...) há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidades de estratégias que invertam a situação, não haveria de forma alguma relações de poder (p.186).

E as crianças deste presente estudo, mostraram-se resistindo o tempo todo, pedindo por ouvidos que possam ouvi-las, daí o tom, muitas vezes, estridente de seus gritos, clamando por atenção, daí o comportamento, muitas vezes, dito “incorreto”, convidando os adultos a brincarem, pedindo para lhes ensinarem, educarem e cuidarem, daí talvez tanta discórdia entre os universos adulto-criança, pois muitas vezes, lhes eram negados esses convites e pedidos, colocando a criança num espaço “invisível”.

Aquele educador mais atento aos sentidos produzidos o tempo todo pelas crianças, poderia perceber os sonhos e pedidos das crianças em relação a uma Educação Infantil de qualidade. As crianças não almejam uma ausência de adultos no interior da creche. Pelo contrário, até elegeram alguns adultos como preferidos, apontando sua importância ao lado delas, como co-autores na constituição de suas subjetividades. Talvez, estejam pedindo aquilo que Paulo Freire (apud Kramer, 2003, p. 79) chama de uma “educação como prática da liberdade”, onde o objetivo do conhecimento é de ajudar as pessoas a criarem e imaginarem e não aprisioná-las em mesas e carteiras.

Através dos posicionamentos das crianças ao longo de seus discursos, observou-se que as crianças, apropriando-se deste espaço de escuta, pediram socorro, resistiram e disseram que o “controle e a disciplina” não garantem, mas apenas oprimem e distanciam o binômio integrado: educar e cuidar, funções da Educação Infantil.

Desviaram, portanto, a direção das entrevistas no sentido de romper a “lógica adutoritária” (muito mais que a lógica adultocêntrica) que se impõe às crianças, por meio do perverso uso das diferenças entre adultos e crianças como o tamanho, o poder e a força, obrigando as crianças à vivência de um “modelo” de pré-escola que, além de pretender moldar as crianças para o ensino escolarizante, através de mecanismos centrados na figura do adulto, faz uso de mecanismos autoritários e controladores.

Solicitaram ainda, como diz Kramer (idem), que como crianças, querem ser educadas e cuidadas através de uma escolaridade com liberdade, que as reconheça como sujeitos sociais, culturais e históricos, produtores e transmissores de cultura.

UnRegistered

3.6 Encontros e desencontros entre adultos e crianças

Nos capítulos anteriores, foram apresentados trechos das produções narrativas das crianças. Estas variaram entre palavras (e expressões, gestos, choros, sorrisos e silêncios) e imagens fotográficas produzidas e puderam materializar a experiência subjetiva da criança de estar na creche, mapeando os sabores e dissabores envolvidos em tal experiência.

A partir de então, os olhares e dizeres das crianças puderam ser compartilhados com os adultos da instituição estudada, especificamente nove adultos⁶: a educadora do Pré III A, do Pré III B, do Pré II, a monitora do Pré III, a monitora do Pré II, a monitora do maternal, a diretora, uma cozinheira e uma auxiliar em serviços gerais.

A metodologia empregada utilizando a máquina fotográfica, portanto, configurou-se como um campo fértil de produção de novos sentidos, possibilitando, segundo Jobim e Souza & Lopes (2002, p. 64), “devolver ao outro as possíveis interpretações daquilo que é visto, tornando as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar experiências, recriando o mundo na imagem e no discurso”.

Essa devolução do “olhar das crianças” para os adultos, por meio das fotos, desencadeou a possibilidade de interlocuções entre adultos e crianças de forma a construir novos saberes, advindos do **encontro/ confronto/ desencontro** entre os saberes das crianças e dos adultos, que serão retratados no presente capítulo, com ênfase nos dizeres dos adultos mais em contato com as crianças participantes do presente trabalho, ou seja, a diretora, as educadoras e a monitora dos Pré III A e B.

De forma geral, aquilo que as crianças apontaram como preferido, pareceu não surpreender os adultos, que demonstravam já saber que *o brincar*, tanto no parquinho e nas casinhas, como com brinquedos; seria aquilo que apareceria de forma majoritária:

Na entrevista com uma das educadoras, ela diz “que eles amam o parquinho”:

Tia, é a festa do seu casamento, então eles fizeram uns 15 bolos de areia, de vários tamanhos... Pegaram florzinha, puseram de vela, enfeitaram... acharam até um noivo (Entrevista com educadora do Pré III B, p. 34).

Na entrevista com a monitora, o parquinho, também não provocou surpresas: “O parque, eles adoram”. Relata que, no momento do parquinho, as crianças ficam livres, brincando na construção de coisas na areia e nos brinquedos. Inclusive descreve que “o

⁶ Lembrando que todas as citações estarão no feminino como forma de preservar a identidade dos participantes, embora haja um homem participante da pesquisa.

verde” do parquinho os atrai bastante, contando que eles adoram “caçar grilos”, brincar no trepa-trepa, segurando em uma corda e pulando, imitando o “*Tarzan*”.

Então, se eles sabem dessa preferência, imagina-se que a atividade é disponibilizada de forma freqüente? Não. A monitora comenta que “de manhã eles não estão indo muito porque tem muita atividade em sala de aula”, sinalizando que, muitas vezes, o brincar na instituição fica em segundo plano em relação às atividades ocorridas em sala, como discutido anteriormente.

Outra educadora comenta:

o parquinho nós fomos umas...nós fomos algumas vezes, não foi com muita constância assim, não foi constante o parquinho não, é... a tal da areia e eu acho aquela areia, agora não, porque tem aquela cerca e tudo o mais, mas eu achava meio, não higiênica, né (Entrevista com educadora do Pré III A, p. 14).

E no mesmo sentido de seus apontamentos em relação ao parquinho, comenta em relação a molhar no chuveirão:

É, piscina aqui não é muito viável, né... Então tem crianças minha que tem...é difícil falar, mas...que tem não tomam banho regularmente, pode ter alguma bactéria, alguma sarna, não sei... então eu evito esse...nem se tivesse eu não levaria (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 17).

Perante tais apontamentos, surgem algumas questões: e o cuidar, função básica da Educação Infantil? Se as crianças, por alguma razão, estão descuidadas em relação à higiene, não caberia à educadora oferecer a esta criança o cuidado que lhe está faltando?

Tal comentário traz reflexões acerca da formação do educador de pré-escola, uma vez que o momento de parquinho, tão primordial para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, é evitado pela educadora pelo receio da “falta de higiene”.

Outras temáticas relacionadas ao brincar também são expostas nas entrevistas, sem muita surpresa. Na entrevista com a monitora, em relação aos brinquedos, comenta que eles mesmos pedem e pegam os brinquedos no salão:

eles montam torre, eles ficam livres, tentando montar a torre mais alta. Aí cai tudo, aí monta de novo. Aí tem as bonequinhas, o fogãozinho, a panelinha, tudo de casinha pras meninas e pros meninos tem os carrinhos...o que eles gostam mesmo é carrinho. Mas tem jogo de boliche. Aí tudo de brinquedo assim...aí eles vão lá e escolhem (Entrevista com monitora do Pré III, p. 24).

Parece haver uma escuta por parte da monitora em relação ao desejo da criança na escolha dos brinquedos, mesmo que de forma mais intuitiva: “O engraçado é que assim, tem vezes que a gente fala assim: Vamos brincar disso, ah, não tia, a gente não quer. Vamos brincar..., Ah, não, não querem nada” (Entrevista com monitora do Pré III, p. 24).

Em relação ao carrinho, comenta que alguns meninos não gostam: “Eles gostam de brincar de lutinha, brincar de capoeira, sabe...brincar de umas coisas mais assim. De futebol”. Porém, descreve que estas atividades não são muito oferecidas na creche. Tal observação remete ao fato de que, apesar da monitora saber das preferências de algumas crianças, nem sempre proporciona tais preferências, uma vez que muitas delas poderiam ser facilmente improvisadas pela monitora.

A diretora, quando entrou em contato com a quantidade de brincadeiras diferentes inventadas pelas crianças e que ocorrem no interior da casinha, comentou com muita surpresa:

(risos) E, às vezes, a gente vê como bagunça...E a questão da brincadeira, né que a gente pensa que eles estão assim, fazendo bagunça, né...fazendo bagunça, mas que tem todo um contexto, existe uma história pra eles, né. Então que, às vezes, a gente olha pra escola e a gente vê um monte de detalhes a fazer, mas que, às vezes o detalhe maior que nós precisamos nos ater é, né,..., às vezes, aqui pelo olhar da criança, eles gostam de detalhes que pra eles é uma imensidão! (Entrevista com a diretora, p. 13)

A educadora comentou sobre a questão da sexualidade nas casinhas:

É, eles começaram a levar as crianças menores pra dentro da casinha, aí eu quero ver isso, aí tira shorts, tira blusa... Então todo dia ia sair pro recreio: Ó, a casinha é pra brincar assim, assim, assim, assim. Tá no pátio: Ah, hoje nós não vamos brincar na casinha, hoje eu não quero ninguém na casinha, então elas não deixavam ninguém subir. Ah, hoje vai poder brincar na casinha, mas brincar é assim, assim, assim, assim (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 35).

Tal comentário sinaliza que a conduta da educadora não foi a de acolher ou investigar as vivências e angústias despertadas em algumas crianças, mas impedir que brincassem, dando orientações a respeito de quais brincadeiras eram permitidas em seu interior, ou proibindo outras. Essa situação, além do despreparo da educadora, mostra também certo alheamento em relação às vivências relacionadas à cultura infantil, uma vez que estas estão descobrindo o mundo e precisam de um adulto aberto a aprofundar o conhecimento diante de tais descobertas.

Em relação ao se molhar no chuveirão, a cabaninha e o berçário, a diretora demonstra surpresa e reflete sobre a capacidade da criança de improvisação e sobre a importância de valorizar espaços mais “desestruturados” que possibilitam às crianças, exercer seus potenciais criativos:

É uma imensidão de valores...e que a gente precisa aprender a ter esse olhar...ver chegar a criança, né, chegar até a criança que vê um mundo diferente, ali no contexto diferente. Mas ela dá valor pra situação, pra situações que, às vezes, a gente acha bobo. Então assim, a gente eu to [] isso com os

educadores, de estar explorando mais a atividade, o mundo da fantasia...Sabe aquele...o lúdico mesmo, porque eles gostam (Entrevista com a diretora, p. 18).

Algo bastante percebido ao longo das entrevistas foi a priorização de atividades mais direcionadas do que as atividades mais livres, sobretudo quando em companhia das educadoras. A própria atividade de desenho se configura como um exemplo:

Quando o tema é livre eles ficam mais agitados. Eles querem mais de uma folha, eles querem fazer tudo...quer fazer um pro amigo ou... Posso dar pra M.? Posso dar pra B.? (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 33).

A educadora comenta que trabalha bastante com desenho, sobretudo com temas determinados;

Sempre com um tema,...é difícil eu dar desenho livre. Um dia ou outro eles pedem e eu deixo, dou a folha, dou o giz de cera. Então tá, vocês vão desenhar. Aí eles desenharam e depois eles vêm mostrar, cada um mostra o seu..., é muito agitado (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 33).

Talvez essa “agitação” apontada pela educadora, conduza a escolha de temas, evitando esta situação que parece desagradar a educadora, que como outros adultos da instituição, colocam a disciplina como recomendação norteadora em relação às condutas das crianças. Porém, existe a preferência das crianças por temas mais livres, inclusive querendo desenhá-los mais de uma vez. Isso é dito pela própria educadora, que talvez poderia estar se beneficiando mais dos desenhos livres como atividades educativas em sala de aula, discutindo seus desenhos ou até mesmo fazendo uma exposição de suas ricas produções.

Outro exemplo foi o trabalho relacionado à formatura do Pré III, de fazer um desenho em uma tela sobre a vida deles na creche. A educadora comenta que por ser uma atividade com tema, “eles ficaram totalmente concentrados”. A educadora inclusive demonstra certa surpresa ao descrever a postura “tranquila” das crianças, sempre valorizando a disciplina:

Pintaram, tá lá na sala, nós fizemos de quatro em quatro. Super calma, super tranquila a atividade, pintaram com tinta tecido, não mancharam roupa, não sujaram mesa, eles adoraram (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 34).

Em relação às atividades eleitas como preteridas pelas crianças, a surpresa, o receio, ou mesmo a resistência por parte dos adultos apareceram de forma variada.

Em relação à lição, uma educadora comentou que as crianças reivindicam o uso do caderno se ela fica dias sem usá-lo: “Não vai usar o caderno, tia? De novo não vai usar o caderno?”, denotando o quanto as formas de trabalhar da educadora e as regras da instituição

encontram-se impregnadas nas vivências das crianças, mas, e sobretudo, o quanto a educadora sinalizou resistência em relação à reclamação da lição por parte de suas crianças.

Ao ser questionada na entrevista, a respeito da lição da receita, exposta por algumas crianças como algo bastante difícil e cansativo, comenta:

Ó, essa questão da lição, nessa receita, foi uma receita um pouquinho maior. Eles adoram trabalhar no caderno de receita, mas a N., o V., a J., eles têm uma preguiça assim...Eles adoram fazer, só que se eles vão ficando cansados e vão vendo que está todo mundo acabando e eles não, eles começam: “Ai, tia, é muito grande, eu não agüento, a minha mão está doendo...” (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 1).

Interessante notar que a educadora “ouve” as crianças em relação as suas queixas quanto ao tamanho e exigência que tal lição implica, sabendo reproduzir verbalmente tais queixas, mas confere novos sentidos aos seus dizeres, interditando os sentidos trazidos pelas crianças e dizendo ser “preguiça”.

Outra educadora inicia a entrevista numa postura de resistência, fazendo uso da racionalização:

Mas o intuito da pré-escola não é, não é estar fazendo né, com que a criança saia lendo e escrevendo, sair letrado, né. No máximo, letrado, conhecendo algumas letras, conhecendo o seu nome, sabendo usar um caderno, né...que é... (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 15).

Porém, ao mostrar a quantidade de reclamações das crianças em relação à lição, sinaliza uma postura justificativa, sobretudo em relação à preparação da criança para a entrada no ensino fundamental, destacando o modelo escolar presente na instituição:

Na lousa porque eles precisam estar em contato com essa realidade que eles vão ter a partir do ano que vem. Vai copiando da lousa, estar fazendo diretamente na lousa, estar trabalhando né...tal (Entrevista com o educadora do Pré III A, p. 19).

Quando questionada, se acha que solicita quantidade excessiva de lição, nega, e ainda assume que criança reclama porque preferiria estar brincando, mostrando a distância e a fragmentação existente entre o brincar e as atividades de leitura, além de confirmar que há o registro das falas das crianças, mas não um uso de tais falas para repensar algumas práticas educativas:

Eu sou tão *light* pra essas coisas, no máximo duas ou três atividades, uma das atividades é escrever o nome, né...Mas toda criança não gosta de fazer lição porque é muito melhor ficar conversando na mesa, brincando, tal. Mas é...é aceitável, né. Quando você era criança você gostava de fazer lição? (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 19).

E então resolve culpabilizar a criança e ainda puni-la se não finaliza sua lição, assumindo a necessidade do controle exercido por alguns adultos da instituição, às vezes por meio de ameaça:

Mas pra criança, porque o que pra nós é muito fácil, pra criança é muito difícil porque eles não têm coordenação motora, não tem atenção, tal e conversa, e demora. Eu acho que [] seja muito difícil, seja porque, às vezes, eu...eu pego no... e eu falo: “Não, se vocês não terminarem não vai...não vai almoçar, não sei o que lá”...e imagina se não vai almoçar. (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 20).

E finaliza assumindo o uso de uma prática disciplinarizante e de uma postura de preparação mecânica da criança para a leitura e escrita, via exercícios de treinamento:

mas é uma forma de você estar falando assim: Ó, fulano, você faça no período certo e pára de conversar e...e...põe um motorzinho na sua mão, que senão você vai ficar no recreio de novo, né (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 23).

Mas, ao término da entrevista, sinaliza que de alguma maneira, chocou-se com o conteúdo destacado por sua turma, conteúdo este, que aponta para a falta de momentos de verdadeira escuta das necessidades e dificuldades das crianças:

Agora do não gosto, me surpreendeu. Algumas coisas, é o lição, ..., eles não reclamam né... duro é que eles não...se eles tivessem reclamado... a gente faz uns momentos aí meio que democráticos, mas eles não comentam nada (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 21).

E a diretora, perplexa com a quantidade de reclamações a respeito da lição, completa, sinalizando relativa abertura para rever a prática:

Mas então, aí a questão da lição, nós temos que aprender a ver como que nós vamos lidar com essa questão, de tornar essa lição mais na brincadeira, né...porque eu posso ensinar a lição através da brincadeira, né, da música, todos que...que eles possam assimilar o conteúdo através de uma didática diferente (Entrevista com a diretora, p. 19).

Muitos educadores utilizaram como justificativa para as dificuldades nas lições, a diferença entre as crianças do período parcial para as crianças do integral:

se você tivesse feito a entrevista com as crianças que só vem de manhã, eles não iam falar isso. Porque eles sabem que se terminar ali, o período da tarde ele é inteirinho pra brincar (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 22).

aqueles que só vêm meio período, eles vêm realmente pra trazer pra escolinha... vai pra escolinha, né e tem aquela questão que eles têm lição. É,

e...é...e esses aqui pode ser por causa dessa abertura que dá mesmo, do tempo, do cansaço... (Entrevista com a diretora, p. 21).

Vêm e vão embora meio período. Essas mães geralmente não trabalham. Elas trazem a criança, com o intuito de usar a escola mesmo. Elas vêm a creche como escola. E eles evoluem muito mais, eles participam mais, eles colaboram mais. Agora, no caso dessas crianças que ficam integral, a mãe chega em casa cansada, sem paciência, ela não vai ter tempo de estar ajudando a fazer essa lição (Entrevista com a educadora do Pré II, p. 5).

Esses trechos trazem reflexões importantes no sentido da qualidade do atendimento oferecido às crianças que passam a maior parte do dia no interior da instituição de Educação Infantil. Será que não estaria ocorrendo uma falta de planejamento das atividades, por parte dos monitores e educadores, seja pelo cansaço, pela falta de preparo e formação inadequada ou pelo baixo salário?

Ao destacar que as crianças do período parcial têm grande parte do seu tempo destinado a atividades em sala de aula, além de remeter ao caráter escolarizante da creche, refere-se também ao caráter assistencialista impregnado na instituição, sobretudo em relação às crianças que ficam o dia todo na creche e que “evoluem menos, participam menos e colaboram menos”. Será que a atenção e o envolvimento destinado às crianças do período integral é menor?

Além disso, faz-se necessário que as crianças de ambos os períodos tenham suas rotinas diversificadas para além do eixo da escrita, inclusive fazendo uso de métodos que explorem outras linguagens na criança. O contato da criança com o mundo letrado é importante, porém a forma e o tempo a ele destinado é que precisam ser revistos.

A monitora, em contrapartida, comenta:

eu não posso ficar dando lápis, essas coisas, entendeu? Tem, é assim, de manhã é dentro de sala de aula, então é tudo...pra aprender a ler e escrever, tudo conteúdos mesmo, né. E à tarde são brincadeiras (Entrevista com a monitora do Pré III, p. 22).

Esse trecho, sinalizando ou a consciência da monitora de que as crianças precisam ter suas atividades diversificadas, evitando assim, o lápis e o papel à tarde; ou revelando uma fragmentação das atividades entre a professora (cujo objetivo é o trabalho em sala) e a monitora (para “cuidar” das crianças), também está indicando que a quantidade de lição é realmente intensa.

E a diretora, diante do material apresentado, reflete:

Já que...será que, nós estamos sendo assim...justos, leais com eles? De acordo com a nossa responsabilidade profissional e...né? E a...depois eu vou trazer a discussão, disso aqui, né, de cada um estar trazendo na nossa reunião. Ia tirar um...a visão de cada um pra saber o que nós podemos, a partir daquilo lá, mudar a nossa postura. O que que eu posso fazer então, já que eles gostam?" Então deve valorizar isso aqui? Então...isso aqui realmente faz parte...é... argila, bom, olha é um momento que ele tá gostando que, às vezes, a gente não dá valor (Entrevista com a diretora, p. 24).

Em relação às outras temáticas trazidas pelas crianças como preteridas, como subir na grade ou portão, mexer no vasilho de plantas, fazer cocô no vaso, e o castigo; a educadora responsável pelo Pré III B, comenta; "nossa, tudo coisa que eles são repreendidos, coisa que não gostam, eles não fazem porque eles não gostam de ser repreendidos depois", sinalizando certo *insight*.

A diretora também percebe essa relação e assume o exagero em certas ocasiões:

Então eu vejo uma ligação muito com essa questão assim, que é proibido mesmo. Que...que causa medo porque, às vezes, a gente fica é...um pouco extremada com eles... (Entrevista com a diretora, p. 25).

Em relação a subir na grade, a educadora justifica que as crianças sobem vendo o exemplo do colega. Porém, não reflete acerca da medida adotada de repreensão que parece não ser eficaz, mas apenas aumentar a prática.

Porque eles andavam muito aqui, ó...andavam, andava na mureta segurando na grade e anda pra lá, escala, mas de pular e subir até o alto dela, não. Depois do ocorrido ficou mais (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 3).

Em uma entrevista com a monitora, ela diz:

Você já...você...eu já experimentei fazer isso. Gente, mas que tanto que a criança gosta de... mas a sensação é que você é um gigante, que você tem aquele tamanho todo,... eu acho que eles se sentem assim, eles se sentem superior. Eles se sentem um gigante porque eles são pequenos, né. Então eles se sentem...eu acho que é mais essa...porque você pode ver que as crianças ficam ali, elas não ficam brincando, elas ficam assim olhando sabe, pra baixo, aquela coisa (Entrevista com a monitora do maternal, p. 11).

A fala desta monitora é interessante do ponto de vista da possibilidade de compreensão das culturas infantis. A monitora responsável pelo maternal fez a experiência que tanto seduz a criança, e aproximou-se de uma análise que caminha na direção da vontade das crianças de resistirem ao poder adulto, muitas vezes exercido de forma arbitrária, mas que também os seduz e os faz querer experimentar esta sensação. Talvez, desta maneira, as

crianças possam enfrentar a tão marcante diferença de poder exercida pelos adultos da instituição. E esta monitora, faz a experiência de colocar-se no lugar da criança, reproduzir sua ação e então compreender o porquê e, dessa forma, adotar posturas menos punitivas e mais educativas em relação ao fato.

A situação de subir em locais também aponta para a necessidade de organizar espaços e atividades que permitam que as crianças tenham estas experiências de subir e dependurar-se, uma vez que são ações intensamente praticadas por elas, e possuem um potencial importante em seu desenvolvimento. Oportunizando tais espaços, poderia ocorrer uma possível redução desse desejo de subir em locais onde, de fato, há um risco para a segurança da criança, em especial, quando não há supervisão de um adulto.

Quando é questionada sobre qual procedimento é tomado quando crianças mexem nas plantinhas, a educadora nega a existência do castigo:

Quando tem essa questão de arrancar plantinha, subir na grade, sujar, eu...Sento com todos, explico por que que está errado, que eles já são grandes, que eles já sabem o certo e o errado. Mas não é uma coisa assim, que você vá castigar, que você vá gritar na frente de todo mundo, que você vai deixar ele sentado ali o dia inteiro, que você vá deixar ele sem almoço (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 4).

Mas ao ser questionada sobre o motivo do castigo ser apontando pelas crianças, a educadora pareceu constrangida e tentou justificar:

É a mureta atrás do balcão. Isso acontece na hora do recreio, então brigou, bateu? Tira da brincadeira e põe sentado ali. Porque na hora do recreio, como são 4 turmas juntas, então aconteceu uma briga, aconteceu uma coisa, elas tiram da brincadeira e colocam ali (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 4).

E ao término da entrevista, quando questionada sobre as possibilidades de incorporar a opinião das crianças na rotina da instituição, a educadora sinaliza certa reflexão:

Eu acho que é muito válido. Acho assim pra nós. Que nem essa foto do castigo da mureta. Pra nós é uma coisa que a gente não faz assim, pra castigar, pra ser severo, mas que pra eles está marcando (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 8).

Outra educadora nega o uso da palavra castigo, mas assume realizar o ato do castigo, justificando ser um momento de reflexão:

Não tem castigo, é dando uma bronca, ter uma conversa muito brava com eles e tal, né. (risos) (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 18).

Porém, ao ser questionada sobre essa reflexão estar sendo eficaz, assume que a prática não está surtindo o efeito desejado de reflexão, muito embora continue fazendo o uso da prática punitiva do castigo, que tanto está marcando as experiências das crianças na instituição:

Vai pensar no que você fez, seria um...uma reflexão: “Você está brigando? Então senta ali e pensa um pouquinho, vê se ta certo, se ta errado”.

M- E eles pensam?

Eu acho que não porque eles repetem, né. (risos)

M- (risos) Eles não usam a mureta de reflexão.

Acredito que não, acho que a mureta, o muro da lamentação não funciona (risos).

(Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 19).

A monitora se surpreende em relação ao castigo, dizendo:

Esse castigo eu acho que é quando eles estão brigando é... Não, senta aí na muretinha, pensa um pouquinho no que você está fazendo...Não fala (a palavra castigo) porque não pode, mas eles têm essa noção: Não, sentar ali é um castigo, né coitado, ficar sentado ali. Então, mas eu não pensei que fosse sair não, porque a gente costuma conversar mais, né (Entrevista com a monitora do Pré III A, p. 30).

Sinaliza um momento de reflexão, inclusive apontando para uma demanda de maior formação, por não saber qual conduta tomar diante de situações indesejáveis:

Tem situação que a gente não sabe, por exemplo, esse negócio do castigo. Não é legal. Mas tem vezes que a gente não sabe mais o que fazer (Entrevista com a monitora do Pré III, p. 32).

Em relação à fila, a educadora aponta a questão da falta de mais funcionários para poder distribuir melhor as funções, porém concordando com as crianças que é um momento muito demorado:

É complicado, que nem a hora do almoço, cada um arruma o almoço pra sua turma, então você vê, são 30 pratos. A gente acaba tendo que deixar eles na fila esperando pra gente estar organizando lá em cima porque não tem ninguém que organize pra gente. Então realmente acaba ficando uma coisa cansativa (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 5).

Mas, justifica também pela postura inapropriada das crianças dizendo que se a fila é para um almoço diferente, uma festa ou algo que lhes convém, então: “eles podem ficar 40 minutos ali, mas eles vão ficar os 40 minutos quietos”. (Entrevista com a educadora do Pré III B, p. 18). Tal comentário remete a interpretação errônea que os adultos muitas vezes fazem das culturas infantis, sobretudo em relação às suas insatisfações serem associadas às condutas

de indisciplina. Será que a indisciplina não é consequência dessa insatisfação, no caso, o muito tempo gasto em filas que gera bagunça?

A monitora concorda com as crianças, dizendo:

Eles não conseguem ficar na fila mais do que 5 minutos. Não conseguem. Porque não, não adianta, fila...e sem contar que fila é chato, né... Aí eles ficam brigando, empurrando um ao outro...Brigam pelo primeiro lugar (Entrevista com a monitora do Pré III, p. 27).

Porém, também faz o uso da fila, ao invés de improvisar outras formas de espera.

Ao término da entrevista com a educadora, quando questionada sobre a possibilidade de se apropriar das falas das crianças para poder repensar suas práticas junto a elas, ela diz:

Porque tem que estar em contato direto com o repensar, né. Ai daria pra repensar. Mas é aquilo, saber se for fazer só a vontade deles é só brincadeira (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 22).

E ainda completa:

Infelizmente hoje em dia as famílias pensam que escola é local de educação no sentido de se comportar, de tratar bem as pessoas, isso é resgate da família, não é papel da escola. A escola tem educação no sentido de escrita, de socialização. A família larga, e a escola vai ter que passar a cuidar disso (Entrevista com a educadora do Pré III A, p. 23).

Os saberes expostos neste presente capítulo, apontam para a existência de muitos confrontos, encontros e outros tantos desencontros no convívio entre adultos e crianças no interior da instituição estudada.

Os confrontos, marcados por tensões e conflitos, são advindos dos diferentes papéis e diferentes temporalidades vividas pelos adultos em relação às crianças (e vice-versa), mas, como bem aponta Batista (2001, p. 14), têm papel importante tanto no desenvolvimento das crianças como na prática do adulto.

De Paula (2007, p. 60) ainda completa que a raiz de toda essa tensão são os diferentes interesses e a dificuldade de transpor fronteiras que delimitam os mundos sociais, acabando por haver uma sobreposição do universo adulto sobre as culturas infantis.

Enfatiza que o desafio que se faz presente não é ignorar essas diferenças uma vez que o confronto tem grande potencial produtivo, mas pelo contrário, perceber que a cultura infantil não nasce de forma autônoma, isolada do contexto social e por isso tem ampla partilha com o universo dos adultos. Mas, faz-se necessário “tentar perceber a alteridade das crianças, de vê-las como alguém que possui vontades, deliberações, jeitos de pensar, de sentir, de agir,

enfim, de se expressar que as diferenciam dos adultos, mas que não as tornam indiferentes a esses mesmos adultos” (De Paula, 2007, p.61).

Tal percepção, vista de forma clara no presente trabalho, tanto nos confrontos de saberes que mostram as reiteradas tentativas de resistência das crianças em relação ao mundo adulto, mas, e, sobretudo, nos encontros ocorridos, sobretudo em momentos que as crianças apontam os adultos como parceiros de extrema importância, co-autores de suas subjetividades, e estes aceitam mergulhar nesta viagem ao lado das crianças.

A experiência exposta no presente capítulo possibilitou mostrar aos adultos entrevistados o material produzido pelas crianças, mas, e principalmente, exemplificar que encontros entre adultos e crianças somente ocorrem quando estas são compreendidas em sua alteridade, na medida em que um ouvinte está disposto a aprender com as crianças, captar seus gestos, ouvir suas falas, apreender seus saberes, compreender suas interações, valorizar suas produções, e enfim, promover estas ricas trocas entre adultos e crianças.

Já os desencontros percebidos sinalizam uma dificuldade dos adultos no reconhecimento e valorização da alteridade das culturas infantis e apontam para urgência, tanto de mudanças nas condições de trabalho, na formação dos profissionais da Educação Infantil e na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos na creche, como, e sobretudo, no resgate da admiração, do espanto e da curiosidade no olhar dos adultos, diante das experiências das crianças, talvez até inspirando-se nelas, que possuem esta capacidade de forma tão espontânea.

Parece que os adultos da instituição, lembrando que há diferenças significativas entre eles, resumem as experiências das crianças em “desordem, bagunça e indisciplina”, levantando-se à necessidade de desnaturalizar o olhar desses adultos sobre as crianças, diante dos múltiplos sentidos que estas conferem para suas experiências no interior da creche.

As crianças “avaliaram” a instituição que freqüentam e tal avaliação, em alguns encontros, foram usadas pelos adultos da instituição como ferramentas para possíveis reflexões de suas práticas como, por exemplo, o castigo, a lição ou a fila. Em outros momentos, porém, o olhar da criança materializado em suas fotografias pareceu não ser poderoso o suficiente para romper a lógica adultocêntrica ou a cristalizada hierarquia do poder etário, fato observado em muitos trechos de entrevistas que apontam para desencontros entre a postura do educador como sendo o detentor da verdade e as crianças, ainda no local do “não falante”: “Mas é aquilo, se for fazer só a vontade deles é só brincadeira” ou ainda: “Ó, essa questão da lição,..., eles têm uma preguiça assim...” (trechos das entrevistas com as educadoras).

O presente capítulo, de forma incipiente e com intenção de fomentar tal debate, aponta para o potencial desses encontros adultos/crianças (quando este acontece), no sentido de auxiliar o adulto a refletir sobre a importância da participação das crianças nas decisões da creche e, sobretudo, na busca de um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, a partir do procedimento adotado, que pôde auxiliar modos de promoção da qualidade, no interior das instituições, considerando as ricas opiniões das crianças.

Esse procedimento poderá, por exemplo, ser incorporado pelas instituições as quais podem incentivar os educadores a fazerem uso das avaliações das crianças para a revisão de suas práticas, incorporando as concepções das crianças ao planejamento e execução dos projetos pedagógicos.

O material, assim, para além de retratar os encontros e desencontros ocorridos no convívio entre adultos e crianças, parece ter um potencial para somar-se às discussões sobre qualidade do atendimento oferecido em creches, para refletirmos “onde estão nossas crianças” e, sobretudo, “onde e de que forma elas poderiam estar”...

UnRegistered

CAPÍTULO 4 ENFIM, O(S) RETRATO(S)

Nos encontros e desencontros retratados nesta dissertação, destacam-se as produções infantis, tanto através das imagens fotográficas como das narrativas orais, que emergiram como ricas e diversificadas experiências dentro do contexto educativo, destacando o quão proveitoso pode ser proporcionar às crianças um espaço de escuta e de valorização de seus saberes, de modo a contribuir para uma revisão do modo como as crianças são (e podem ser) vistas e dos espaços que ocupam (e podem ocupar) em nossa sociedade.

Estas produções infantis, aliadas às produções dos demais atores da instituição, puderam nos fornecer um álbum de retratos que, longe de estar pronto, possui lacunas que podem ser preenchidas por diferentes leituras deste material e, sobretudo, por novos estudos que contemplem a participação da criança, tanto como co-autoras das pesquisas, como agentes de transformação das práticas no interior das creches e pré-escolas.

Mas o que este álbum foi capaz de retratar? Quais foram os saberes que as crianças produziram sobre suas vivências no interior da creche? O que os adultos puderam (e podem) aprender com suas avaliações?

O primeiro destaque refere-se às capacidades/potencialidades/habilidades que as crianças compartilharam ao longo deste percurso.

Os resultados obtidos nesse trabalho permitem-nos associar às reflexões de Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho (2004, p.299), sobre a pouca exploração de entrevistas com crianças devido ao questionamento quanto à sua *capacidade* de falar sobre si, e às de Maranhão (2005, p. 38), que reconhece “a criança como *interlocutora* em potencial, uma vez que ela atribui significados ao mundo que a rodeia para poder assimilá-lo”. As crianças conversam, batem papo, contam segredos e guardam outros, escutam, discutem, discorrem e, por vezes, silenciam, estão ávidas por aprender, e, quando inseridas num espaço de escuta, apropriam-se dele o quanto podem e da maneira que dispõem.

Essa apropriação mostrou-se por meio de inúmeras linguagens, tanto daquelas disponibilizadas pela pesquisa que favoreceram o despertar deste potencial (máquina fotográfica, filmadora, gravador, entrevistas, rodas de conversa, etc), como daquelas que elas utilizam em seu cotidiano, embora muitas vezes despercebidas. São elas: choros, sorrisos, silêncios, balbucios, contagem de estórias, brincadeiras inventadas e roubadas, bagunças, incontáveis artes, tapas e beliscões, pedidos, resmungos, abraços apertados, beijos lambuzados, olhares curiosos, perplexos, perdidos, restos de comidas no prato ou pratos de

comida repetidos três vezes, chegada correndo na creche ou a chegada chorando sem desgrudar da mãe, furadas de fila, rasgadas de livro, pinturas de tela, desenhos na parede, “namoro” nas casinhas, subida nas árvores, nas grades e nos portões, banho no chuveirão, coceira na cabeça, tombo no parquinho, vulcão na areia, construção de casas castelos e impérios, pegar, esconder, pendurar, varrer o pátio, descanso no berçário, enfim, como nos ensina Malaguzzi (1984), as suas “100 linguagens”.

Além da possibilidade de expressão destas linguagens, a apropriação deste espaço de escuta pelas crianças proporcionou-lhes o exercício de seu papel de sujeito, sujeito este que possui saberes, opiniões e também é produtor de sentidos sobre a instituição que os atende. Estes sentidos, por sua vez, possibilitaram revelar as demais fotos que figuram este álbum e que destacaram não somente os saberes das crianças, mas, e sobretudo, a capacidade das crianças de avaliar a qualidade do serviço que lhes é oferecido.

Estas avaliações, de acordo com uma das possíveis leituras feitas do material, apontaram para a importância da cultura lúdica infantil, exemplificadas na vontade, no desejo e na necessidade que a criança possui de brincar, no dia a dia de suas experiências dentro da creche. Este brincar, ora óbvio, ora mascarado na “arte” que o educador não permite, ora misturado no aprender das crianças, aparece como aquilo que mais gostam de fazer no tempo em que ficam na creche.

No entanto, como pôde ser observado, os procedimentos da rotina das crianças na prática institucional, muitas vezes, acabam priorizando afazeres como a alimentação e a lição, em detrimento de oportunidades de brincadeira, além de haver momentos de não permissão para tal devido à valorização da disciplina pelos adultos da instituição.

Porém, mesmo diante de tais restrições, elas brincam!

Exploram, sem perceber, a dimensão psicológica do brincar apontada por Arfouilloux (apud Andrade, 1980) que ressalta que brincando “a criança aprende a dominar a angústia, a conhecer o seu corpo, a fazer representação do mundo exterior e mais tarde agir sobre ele” (p. 90).

E fazem do espaço da brincadeira aquilo que Carvalho & Pontes (2003) proclamam, transformando tal momento numa privilegiada oportunidade de transmitir e produzir cultura, sendo ativa e agente de seu fazer no mundo, além de compartilharem tais vivências com seu grupo de pares.

Por falar em grupo de pares, a interação entre crianças também ganhou destaque no universo das culturas infantis. As crianças legitimam seu saberes através da comunicação com seus pares, negociando, confrontando e construindo sentidos. Têm na curiosidade seu maior

guia e por isso saem em busca de novos sentidos, confrontos e interações, deparando-se com os adultos. Estes, como co-autores de suas subjetividades, servem de exemplo para que elas possam imitar e, portanto, construírem novas formas de ações (Oliveira, 1988).

Porém, sobretudo em situações do brincar, os adultos parecerem não se aperceberem do potencial educativo destes momentos ou ainda usá-los para aproximarem-se de suas crianças. Ao contrário, aproveitavam destes para descanso dentro de suas rotinas.

Cerisara (1998) afirma que os adultos apresentam dificuldades em lidar com o lúdico tanto por às vezes acharem que “a atividade intelectual deve vir desprovida de ludicidade”, como também pela falta do espaço para o exercício de imaginação e criação nos cursos de formação de educadores de crianças entre zero e seis anos de idade, sendo colocado “o pensar de forma fragmentada do agir, criar e brincar” (p. 136). Tais considerações apontam para a necessidade de mudanças nas condições de trabalho, na formação dos profissionais da Educação Infantil e na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos na creche, como discutido no trabalho. A qualidade das instituições de Educação Infantil poderia emergir também a partir do investimento na formação desses profissionais.

Certamente, o “brincar junto com a criança” favoreceria o esclarecimento de suas dúvidas e curiosidades, evitaria algumas situações de conflito exageradas entre elas, mas, sobretudo, promoveria a aproximação do educador com a criança e com seu universo para além do momento da sala de aula, descobrindo-as, de forma a compreendê-las melhor e então propor atividades mais condizentes com seus interesses e necessidades.

Porém, como discutido nos capítulos desta dissertação, os muitos desencontros percebidos entre adultos e crianças advêm do olhar naturalizado desses adultos sobre as crianças, que resumem as experiências infantis em “desordem, bagunça e indisciplina”, havendo um não reconhecimento e desvalorização da alteridade das culturas da infância.

O resgate da admiração, do espanto e da curiosidade no olhar dos adultos diante das experiências das crianças, faz-se necessário e até mesmo ocorreu, diante do confronto possibilitado, via fotos, entre as temáticas elencadas pelas crianças e as percepções dos educadores, revelando possibilidades de utilização dessas avaliações para a redefinição das atividades e rotinas da instituição.

E em relação a estas temáticas, as crianças apontaram suas experiências de desagrado vinculadas a situações de preparação para o ensino fundamental, sobretudo, as vivências em sala de aula, que se mostraram perversas. Em um aspecto de avaliação da qualidade do atendimento oferecido às nossas crianças, essa centralidade em atividades de escrita, nos moldes do ensino fundamental e de uma pedagogia tradicional, sugere uma total

desconsideração das especificidades da criança da faixa etária de zero a seis anos, sobretudo no que diz respeito às experiências lúdicas e à importância de se reconhecer também os desejos, as escolhas e as preferências das crianças, não encarando-as como meros alunos.

Tal fato acaba por cerceá-las de seu legítimo direito de brincar, enjaulando-as em uma “sala de aula” para iniciar um processo de alfabetização que, ao invés de despertar o prazer e o fascínio pelas palavras escritas, provoca distanciamento, já que é feito de modo mecânico e doloroso e sem a ludicidade e a articulação com o concreto.

Essa observação acaba restringindo o impacto que a vivência educativa em instituições pré-escolares poderia exercer sobre as crianças, vinculando-o apenas ao seu desenvolvimento cognitivo e mecânico do aprender e desprezando, portanto, o fato de que estar na creche, é estar num novo contexto social e desenvolvimental, e que tem como função primordial o binômio cuidar e o educar, no qual novos aspectos da complexa ação do aprender poderiam ser valorizados e compartilhados.

As crianças participantes da pesquisa possuíam apenas seis anos e demonstravam avidez por aprender, conhecer, investigar e desvendar. Mas, em muitas situações, seus educadores disponibilizam apenas cadeiras, mesas e uma lousa cheia de palavras, em sua maioria desconhecidas, que deveriam ser copiadas de forma especular em seus cadernos. O fato da criança estar inserida num universo cultural de leitura e escrita, desde a mais tenra idade, poderia ter sido mais valorizado pelos adultos da instituição, mas acabava passando despercebido.

Enquanto isso, perguntas das crianças ficavam sem respostas porque os educadores se cansavam de ouvi-las falar, e, sobretudo, perguntar. Rodas de conversa, ao invés de espaços de aprofundamento da oralidade, tornavam-se espaços de sermão e a conversa deixava de rodar. Interações entre as crianças eram reprimidas, uma vez que eram encaradas como ruídos na ordem da sala de aula. A atitude da criança de pegar um livrinho de estória na prateleira era vetada pela educadora que alegava aquele não ser o momento da história e sim da escovação dentária, sinalizando a rotinização sobreposta às atividades lúdicas e à possibilidade de alguma participação da criança na escolha e definição de rotinas e atividades.

Faz-se necessário que as crianças tenham suas rotinas diversificadas para além do eixo da escrita, embora o contato com o mundo letrado seja extremamente importante. Porém, a forma e o tempo a ele destinado é que precisam ser revistos, enriquecendo os métodos e as linguagens utilizadas na dimensão educativa, além de rever o tempo/espaço que a escrita ocupa dentro da rotina das crianças.

Como discute Martins Filho (2007), parece que as formas adultas de relação com as crianças estão sendo conduzidas “por uma lógica disciplinar de forma excessivamente padronizada, buscando, contudo, enquadrá-las em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalece a rigidez, a uniformidade e a homogeneização” (258).

A leitura do material destaca as práticas pedagógicas junto às crianças que pretendem disciplinar seus corpos, vozes e olhares, através do uso do controle e do poder. Então, adultos falam pelas crianças, sem percebê-las em suas peculiaridades, ou até mesmo em suas potencialidades, numa tendência a homogeneizar o grupo e a não considerá-las parte integrante (e central) do processo educativo (ao lado dos adultos, é claro).

As regras da instituição materializam o poder adulto e criam “métodos que são utilizados quando se deseja levar um corpo à submissão, à docilidade: são as disciplinas, que consistem numa codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (Foucault, 1983, p. 126).

Porém, figurando outras páginas de nosso álbum, a capacidade de resistência das crianças diante deste arbitrário poder adulto emerge! Seja na fuga, na “desobediência”, nos silêncios, nos pedidos ou negações, a criança mostra, o tempo todo, que deseja, sonha, opina, gosta e também desgosta! E diante disso, faz suas escolhas!

Discussões trazidas por Martins Filho (2007), de que a creche precisa ser reconhecida como espaço de trocas e inclusive de tensões entre “o que é permitido pelos adultos e o que não é aceito pelas crianças, uma vez que os mesmos utilizam modos distintos para produzir cultura” (p. 260), possibilitam reconhecer que tais resistências das crianças representam “uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído” (258). Por isso existem, são necessárias e podem ser utilizadas pelos adultos como instrumento de aproximação das culturas infantis e compreensão da maneira de condução das mesmas dentro da creche.

Seria importante, como propõe Oliveira (2001), “que pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança* e assim fossem construídas novas perspectivas *para e sobre* a infância contemporânea e sua educação em instituições como creches e Pré-escolas” (p.5). Tal apontamento traz reflexões sobre a necessidade da escuta e compreensão a estas capacidades de resistências das crianças, já que as mesmas disseram algo sobre as culturas infantis e poderiam ser o fio condutor de muitas práticas dos adultos para com as crianças, valorizando esta tensão que há entre eles.

O presente trabalho optou por compreender a qualidade das instituições de Educação Infantil a partir da perspectiva da criança, que de fato é menos contemplada nos estudos sobre

qualidade. Porém, também possibilitou a escuta das vozes dos adultos, não só ao entrevistá-los, mas, e sobretudo, ao se propor a ouvir as crianças. As falas das crianças eram falas também da instituição, discursos adultos internalizados.

A avaliação que as crianças fizeram instaura um movimento dialético em que a criança avalia seu espaço de modo a percebermos sua autoria (o faz em parte com recursos próprios, da perspectiva de quem vivencia cada espaço, rotina e atividade). E, ao mesmo tempo, de modo a percebermos sua submissão aos discursos adultos. Elas também falam e avaliam por meio da voz e dos valores dos adultos da instituição, vozes essas concretizadas nas regras explícitas ou implícitas que as crianças conseguem compreender, vistas nos inúmeros exemplos trazidos ao longo do trabalho.

Porém, a criança consegue trazer, em meio à reprodução dos sentidos veiculados pelo mundo adulto, sua contribuição polissêmica. De modo especial, constrói novos sentidos em situações de autoria, transgressão e interação entre pares, sinalizando que o espaço da Educação Infantil pode ser aquilo que Gobbi (Apud Da Mata, 2007, p. 58) discute: um “local privilegiado para expressão do ser criança, onde brincar, correr, fazer arte em seu sentido mais amplo possa acontecer e onde meninos e meninas tenham sua potencialidade oportunizada para que possam ter de fato o direito à infância”.

Embora ainda haja resquícios advindos de um histórico assistencialista, exemplificados em rotinas rígidas, pontuais e voltadas para a preparação da criança para o ensino fundamental, a creche, com todas as suas contradições e desafios, configura-se como um espaço de extrema importância na constituição da infância de todas as crianças por ela atendidas.

As crianças, a partir de suas avaliações, conferiram sentidos múltiplos a suas vivências no interior da creche, que extrapolam o espaço físico e apontam para a importância desta como espaço de ricas interações, experiências e berço de saberes produzidos e compartilhados entre elas. Portanto, investir na qualidade dos serviços oferecidos pela creche é construir maiores possibilidades de promoção do desenvolvimento infantil.

Espero que este álbum, longe de estar pronto, mas com diversos retratos, possa contribuir para o surgimento de novos estudos que contemplem a participação da criança no processo de avaliação da qualidade do atendimento oferecido e para a necessidade de valorização dos saberes infantis, sobretudo a partir de uma escuta verdadeira de seus olhares e dizeres!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. **O Direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições, v.14, n.42, p.13-24, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero).
- ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta-e-meia vamos dar: O brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ÀRIES, P. **História Social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido**. In: 23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.
- BELINTANE, C. **Matrizes e matizes do oral**. In: Revista Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação Araraquara, v. 9, p.23-45, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 15. ed. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal n ° 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRITO, A. C. D. **As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos**. UFF. In: 23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.
- BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** In: 22a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.25-44, jan/jun, 2000.
- BUJES, M. I. E. e HOFFMANN, J. M.L. **O pedagógico na pré-escola das intenções à realidade**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1989 (relatório de pesquisa, mimeo).
- BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Revisão Técnica Ana Lúcia Goulart Faria & Elisandra Girardelli Godoi. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOROWSKY, F. **Representação do self em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade federal do Rio Grande do Sul, RS, 2002.

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

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CANDAL ROCHA, E. A. **Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação**. 2001.In:23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em ag/2007.

CARVALHO, A.M.A & PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de psicologia**, v.7, n.1, p.1-14, 2002.

CARVALHO, A. M. A. Brazilian children at play: Interactional dynamics as a locus for the construction of culture. **Seminar Helsinki. University of Sao Paulo, Brazil**. Disponível em 26/03/2005 no site:www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/in_english/children_culture.htm, 2004.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F.A.R. Brincadeira e cultura. In A. M. A. Carvalho; C.M.C.Magalhães; F. A. R. Pontes; I.D.Bichara. (Org.) **Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca**. 1ª ed. São Paulo, v. 1, 2003. p.15-30.

CARVALHO, A.M.A., BERALDO, K.E.A., PEDROSA, M. I & COELHO, M.T. **Psicologia em estudo**, v.9, n.2, p.291-300, 2004.

CASTRO, L.R. **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Letras, 2001.

CASTRO, L. R. DE. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

CERISARA, A. B. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. In: Cadernos Cedes. Campinas, 1995, n.35, p. 35-78.

CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu!In: KISHIMOTO, T. M (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 123-138.

CLARKE-STEWART, A.; FRIEDMAN, S. **Child Development: Infancy through Adolescence**. USA: Wiley, 1987.

COELHO, M. T. F.& PEDROSA, M.I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significado. In OLIVEIRA, Z. M.R (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.51-65.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO, DELIBERAÇÃO CME N.º 001/01.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade: Sociologia da infância; Pesquisas com crianças**, Campinas (SP), 2005, v.26, p. 443-464.

CORSARO, W. A. A reprodução Interpretativa no Brincar no 'Faz-de-Conta' das Crianças. In: Caderno de Pesquisa, nº11, FCC, São Paulo, 2005, p. 16-25002E.

DE PAULA, E. **"Deu, já brincamos demais!" As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

EDWARDS, Carolyn (et. Al). **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINCO, D. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. In: 23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983. p. 117-142.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org). **Linguagens Infantis: Outras formas de leitura**. Apresentação da autora. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JOBIM e SOUZA, S.; CASTRO, L. R.. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica: pós-graduação e pesquisa**, n. 9, p. 83-116, 1997/8.

JOBIM e SOUZA, S.; LOPES, A. E.. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 63-80, 2002.

KATZ, L. G. Cinco perspectivas sobre qualidade (pp.17-40). In Ministério da Educação **Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar**. Portugal: Lisboa, 1998.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil (pp.51-82). In: BAZÍLIO, L.C & KRAMER, S (orgs). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 27, p. 1-20, jul/dec. 2001.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado compartilhado: relações entre famílias e profissionais de uma creche**. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2005, 214 p.

MARTINS FILHO, A. J. Processos de socialização entre adultos e crianças e entre as próprias. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 253-262.

MASSARANI, L (org.). **O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, Casa da Ciência: Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil – Vol 1 e 2**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Vol 1, 2 e 3**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

MOTTA, M.B. Foucault (pp.234-239), A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade (pp.264-287) e Uma estética da existência (pp.288-293). In: MOTTA, M.B (org). **Ditos e Escritos Michel Foucault: Ética, Sexualidade, política**. São Paulo: Forense Universitária, 1984.

NEIVA- SILVA, L & KOLLER, S.H. O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.2, p.237-250, 2002.

NEIVA- SILVA, L. **Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade federal do Rio Grande do Sul, RS, 2003.

OLIVEIRA, Z. R DE. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. DE., MELLO, A.M.; VITORIA,T.; ROSSETTI-FERREIRA,M.C.. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche**. In:23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.

OLIVEIRA, Z. M. R.. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 1988.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. In: Oliveira, M. K. (org.).**Educação Infantil e Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. In: Cadernos Cedes. Campinas, 1995, n. 35, p. 51-64.

PRADO, P. D. **Creche, brincadeira e antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil**. In:23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIOTTO, D; CHAGURI, A.C.; MELLO, A.M.; SILVA, A.P.S.; ELTINK, C.; YAZLLE, C.;

CARNIEL, I.C.; SORDI, G.; BALDIN, L.S.A.; FREFERICK, M.I.B. Avaliação e Promoção da Qualidade em Educação Infantil: Uma Experiência. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo (SP), v. 105, p. 52-77, 1998.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção (pp.19-47). In: FARIA, A. L. G DE; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D (orgs). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2001.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa: Novo campo de pesquisa social** CEDIC. IEC. Universidade do Minho. Disponível em 25/03/2005 na página <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>, 1999.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia: entrevistando jovens, falando da infância (pp.113-130). In FARIA, A. L. G DE; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D (orgs). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p. 281-293.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANTANA, J.S.S. **A creche sob a ótica da criança**. Feira de Santana: UEFS, 1998.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M & SARMENTO, M.(orgs). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 7-32.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de acção nas escolas**. Portugal: Lisboa, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. CEDIC. IEC. Universidade do Minho. Disponível em 25/03/2005 na página <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>, 2002.

Site da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (www.ribeiraopreto.sp.gov.br), acesso em jun/2005.

SILVA, A.P.S.; VITÓRIA, T.; PANTONI, R.V.; BESSANI, V.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.. As Leis e a Educação infantil (pp. 183-191). In M.C. Rossetti-Ferreira e col. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. 4ª ed, 2002.

SILVA, A.P.S.. **(Des)continuidades no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores**. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SIROTA, R.. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, 2001.

VASCONCELOS, F. **Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural.** In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em set./2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VONÉCHE, J. A origem das idéias de Piaget sobre gênese e desenvolvimento. In L. Banks-Leite (org.). **Percursos Piagetianos.** São Paulo: Cortez, 1997.

UNESCO BRASIL, OECD. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

WEREBE, M.J.G & NADEL-BRULFERT. **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

UnRegistered

APÊNDICE A – Caracterização da Instituição

Segundo documentos da instituição, as despesas da creche se referem a recursos humanos (salários dos funcionários), alimentação, material de consumo, além do dinheiro gasto com a manutenção da instituição, descritos no *Quadro 6* abaixo:

Quadro 6. Descrição das despesas da instituição

DESPESAS	MENSAL	ANUAL
Pessoal	14.083,34	169.000,08
Alimentação	1.000,00	12.000,00
Material de consumo	2.000,00	24.000,00
Manutenção	2.000,00	24.000,00
Total	19.083,34	229.000,00

Os recursos da instituição são provenientes de convênios com a Prefeitura, por meio da Secretária Municipal da Educação e o com o Governo Federal, descritos no *Quadro 7* abaixo:

Quadro 7. Descrição das fontes da receita da instituição

FONTES DE RECURSOS	VALOR (MENSAL)	TOTAL
Contrapartida	8.288,22	99.458,64
Convênio com Educação	6.250,00	75.000,00
Convênio com Municipal	1.890,00	22.680,00
Convênio com Federal	2.655,12	31.861,44
Total Geral	19.083,24	229.000,00

O posto de saúde, utilizado em casos de emergências ocorridas na instituição, é localizado no próprio bairro, sendo que o uso de clubes ou locais para esporte é inexistente. Raramente ocorrem visitas a centros de cultura, museus ou praças de lazer.

A instituição funciona de segunda à sexta-feira, no período das 7:10 às 17:00 horas, atendendo também turmas em período parcial. Disponibiliza seu espaço para um programa de educação de jovens e adultos, para a formação religiosa e para atividades do centro espírita.

Estas atividades estão dispostas da seguinte maneira: às terças-feiras ocorrem palestras sobre a doutrina Espírita para a comunidade em geral; às quintas-feiras ocorre o trabalho mediúnico relacionado à doutrina espírita, também para a comunidade em geral. Aos sábados são realizados a evangelização e o curso espírita para mães (14:00 às 16:00 horas); futebol,

aula de bijuteria e lazer para as crianças do bairro (16:00 às 18:00 horas); além de curso de noções básicas da doutrina espírita “Nosso lar” e Curso de Passe e de Corrente Magnética, para a comunidade (19:00 às 21:00 horas). De segunda à sexta-feira, ocorre a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) de primeira a quarta série, das 19:00 às 21:00 horas. Aos domingos, evangelização para crianças e para jovens, além de aulas e oficinas para as mães, e a distribuição de sopa para a comunidade, na chamada “sopa fraterna”.

Com exceção das atividades da tarde de sábado, o restante é organizado e ministrado pela atividade voluntária da diretora pedagógica e outra funcionária da creche, com ajuda de pessoas da comunidade.

Em relação às crianças atendidas, a diretora refere que, antes do período da matrícula, ao longo de 3 meses, é feita uma ficha de espera da mãe, inclusive investigando se atende aos critérios mínimos para entrada na creche. Os critérios para admissão das crianças na instituição são: existência de vagas, mães que trabalham fora de casa e encaminhamentos judiciais e médicos.

A consideração e participação da criança na elaboração das rotinas parecem variar de educadora para educadora. Ao ser questionada a esse respeito, a diretora comenta que “são avaliados os números de educadores e o espaço”, e que a creche “procura seguir os preceitos ditados na LDB” quanto à adequação aos direitos e às necessidades e características do desenvolvimento das crianças, preparando uma rotina que “otimiza tempo, espaço e serviços, adequada inclusive para os imprevistos” (entrevista com a diretora)

Durante a coleta, houve mudança nos horários de entrada e saída, alterando-os de mais flexíveis para mais rígidos. Observou-se que as famílias ainda encontravam dificuldades em cumpri-los rigorosamente, o que gerava uma situação desagradável muitas vezes.

As crianças, a partir do Pré, não tomam banhos regulares na creche, a não ser em algumas circunstâncias (uso do parquinho, atividades de se molhar), mas mesmo assim não é freqüente. Quando isso ocorre, as crianças utilizam o mesmo procedimento das crianças do maternal II, tomando banho nos dois banheiros do pátio, que possuem quatro chuveiros em cada, sendo um banheiro feminino e outro masculino.

A limpeza da instituição se dá ao longo do dia por funcionárias que estão sempre varrendo e lavando o pátio. A cozinha é um local bastante asseado, na qual duas cozinheiras preparam as refeições, além de cuidarem da limpeza desse espaço.

Entre 7:10 e 7:30, ocorre a entrada das crianças na creche, que são recepcionadas numa roda, formada por crianças entre 3 e 6 anos, coordenadas por três monitoras.

Após a roda, entre 7:30 e 8:30, dá-se o café da manhã e ocorre a escovação. As monitoras organizam as crianças em fila para o café da manhã. O café é servido pelo próprio educador de cada turma, que distribui o pão ou bolo e o leite ou chá. Primeiro vai o Pré III A e em seguida o Pré III B.

Conforme as crianças vão finalizando a refeição do café, a educadora desce e as acompanha, pedindo fila para a escovação dos dentes. Existe uma caixa que contém as escovas de cada turma. A educadora sugere que alguém traga a caixa e ela começa a distribuir as escovas. As escovas encontram-se num estado regular de conservação, a maioria sem proteção. A escovação ocorre nas pias que ficam no pátio, fora do banheiro. São duas pias, uma em frente a outra, uma para meninos e outra para meninas, apesar de esta regra não ser seguida rigidamente. São três torneiras em cada pia, o que faz ser um pouco lento o processo de escovação. As que já escovaram vão se dirigindo para a sala.

Entre 8:30 e 10:00, as crianças vão para a “classe” onde ocorre o momento da “lição” (textos, receitas, desenho, pintar desenhos, ensaiar o hino, trabalhos de cortar e colar, cantar, oração, roda de conversa, jogos em sala, histórias, etc).

Entre 10:00 e 10:30, acontece o recreio ou intervalo, momento no qual as crianças dos 4 aos 6 anos brincam livremente no pátio.

As educadoras não participam muito do recreio das crianças; geralmente, ficam na sala fazendo anotações ou adiantando trabalhos. Saem quando alguma criança os procura denunciando alguma travessura ou briga que outra ocasionou.

Das 10:30 às 11:00, as crianças do Pré III A retornam às suas salas para finalizar a lição, e as do Pré III B para ouvir uma história contada pela educadora.

Das 11:00 ao 12:00, é o horário do almoço, seguido da escovação. As crianças ficam em fila para almoçar. Geralmente saem da sala de aula e vão correndo em direção à grade do pátio de baixo, que fica fechada e que separa as outras turmas que estão almoçando. Sentam em fila e aguardam serem chamadas.

Então o educadora prepara a mesa para servir sua turma, deixando os pratos empilhados ao lado para começar a servir suas crianças, de acordo com a ordem da fila. Muitas vezes a próprio educadora tem que lavar as louças que suas crianças utilizarão.

Primeiro almoça o Pré III B para o almoço, lavando as mãos nas pias que ficam no próprio refeitório. A educadora serve a comida nos pratos e, às vezes, as crianças falam que não querem tal coisa ou querem mais um pouco daquilo. A educadora orienta que “experimente ou que coma aquilo que agüenta”. Em seguida almoça o Pré III A para o almoço, com o mesmo procedimento.

Conforme as crianças finalizam suas refeições, pegam a fruta de sobremesa, geralmente a banana, comem e são orientadas a descer para o pátio. Neste momento, é o horário de almoço de muitos educadores, que comem no mesmo local, por isso os educadores do Pré III costumam fazer as refeições com as crianças.

As 12:00, inicia a saída das crianças que ficam na creche por meio período e ocorre a entrada das crianças do período da tarde.

Depois do almoço até as 13:00 horas, as crianças de período integral ficam livres no pátio (22 crianças do Pré III, 30 do Pré I e outras de outras turmas).

Este é um momento, conhecido como “intervalo de recreação”, em que não existem atividades previstas. Apenas uma educadora fica responsável por todas as crianças, cobrindo o horário de almoço das demais monitoras, que saem as 11:30 e voltam as 13:00 horas.

Das 13 às 13:30, iniciam-se as “atividades direcionadas com a monitora”.

As turmas de diferentes idades ficam distribuídas pelos dois pátios que existem na creche, cada uma com uma monitora. As crianças do Pré III C ficam em sala com sua professora.

As atividades são variadas como pular corda, brincar de boneca e carrinho, brincar de jogos de montar, quebra cabeça, atividade de recortar figuras de revistas, fazer bumerangues de papel, assistir filme, ir ao parquinho, etc. Apesar das monitoras dizerem que são atividades que dão continuidade ao conteúdo trabalhado em sala de aula com o professor pela manhã, geralmente, são improvisadas e, às vezes, não conseguem ser concluídas pois logo vem a hora do lanche.

Das 13:30 as 14:00 inicia-se o momento do lanche, seguido da escovação.

As crianças lavam as mãos na pia do pátio e formam filas para irem tomar seu lanche, constituído de bolos, ou bolachas doces e salgadas, ou pão e torradas, e leite ou chá. O lanche segue a mesma organização que o almoço e o café.

Entre 14:00 e 15:30 é o momento de “atividades direcionadas” com a monitora, com um intervalo entre 15 e 15:30.

Às vezes, este momento era usado para fazer atividades com a musicoterapeuta voluntária, que propunha atividades como ensaiar para a “Festa da Primavera”, diante das quais as crianças se envolviam bastante.

Entre 15:30 e 16:00, é o período da janta. As crianças, da mesma forma que no momento do lanche, lavam as mãos nas pias e se direcionam em fila para a janta.

Tem dias que há sopa, mingau ou canja. Em alguns dias, porém, a monitora propõe que as crianças, após lavarem as mãos, fiquem em roda no próprio pátio para que ela distribua alguma fruta. Antes, solicita que alguém faça a oração.

A partir das 16:00 horas algumas crianças começam a ir embora e isto se estende até 17:30. Geralmente as crianças ficam em roda, esperando os pais para buscá-los. Nesta roda, há comemoração de datas festivas como dia das crianças ou dos aniversariantes na última sexta-feira de cada mês. As monitoras distribuem doces (doce de leite, bala, paçoca, amendoim) nesta roda. É curioso notar que, na hora da saída, o clima parece se modificar: as “tias” e principalmente as crianças já estão mais cansadas, e o controle da disciplina dá uma “afrouxada”.

Os irmãos ou pais chegam e os levam para casa. A autorização para as crianças participarem das atividades da pesquisa foi coletada neste horário, uma vez que era mais fácil encontrar os pais das crianças.

UnRegistered

APÊNDICE B – Quadro 4. Fotos daquilo que as crianças mais gostam

Quadro 4. Quadro referente àquilo que as crianças apontaram como o que mais gostam, descrevendo as *temáticas* trazidas, com a *frequência* (FR) com que elas foram fotografadas pelas crianças.

TEMÁTICAS	FR
<p>PARQUINHO</p>	13
<p>BRINCAR DE CARRINHO OU BONECA</p>	10
<p>CASINHAS</p>	8
<p>AMIGUINHAS (OS)</p>	6

MONITORAS		5
SE MOLHAR NA MANGUEIRA OU CHUVEIRÃO		3
NATUREZA		3
CABANINHA		3
BERÇÁRIO		3
BRINCAR NA CLASSE		2
ANDAR DE TRENZINHO		2
SONO		2

BRINCADEIRAS DADAS PELA MONITORA	2
FAZER LIÇÃO	1
FAZER DESENHO	1
ASSISTIR TELEVISÃO (DESENHOS)	1
ALIMENTAÇÃO (COMER BOLO)	1
DANÇAR	1
DE SUBIR E PULAR DA GRADE, SUBIR NO PORTÃO E EM OUTROS LUGARES (não saiu)	1
SUBIR NA ÁRVORE	1
SUJEIRA (não saiu)	1

APÊNDICE C – Quadro 5. Fotos daquilo que as crianças menos gostam

Quadro 5. Quadro referente àquilo que as crianças apontaram como o que menos gostam, descrevendo as *temáticas* trazidas, com a *frequência* (FR) com que elas foram fotografadas pelas crianças.

TEMÁTICAS	FR
<p>FAZER LIÇÃO</p>	6
<p>DE SUBIR E PULAR DA GRADE, SUBIR NO PORTÃO E EM OUTROS LUGARES</p>	3
<p>FICAR MEXENDO NO VASO, ARRANCAR PLANTINHAS OU ARRANCAR FLOR</p>	3
<p>BATER NOS OUTROS, BRIGAR E MACHUCAR</p>	2
<p>FICAR DE CASTIGO</p>	2
<p>FICAR DEMORANDO NA FILA (não tira a foto)</p>	1
<p>FAZER COCÔ NO VASO</p>	1
<p>ASSISTIR TELEVISÃO (FITA) (não saiu)</p>	1
<p>SUBIR NA ÁRVORE</p>	1

ALIMENTAÇÃO (COMER SOPA)		1
SE MOLHAR NA MANGUEIRA OU CHUVEIRÃO (não saiu)		1
SUJEIRA		1

UnRegistered

ANEXO 1 - Descrição do número de visitas, seus dias, horários e atividades realizadas

Nº	DIA E HORÁRIO	ATIVIDADE
1	5/09	1º contato
2	19/09– Das 7:15 às 17:00hs	
3	20/09– Das 7:15 às 16:00hs	
4	21/09– Das 8:00 às 14:00hs	
5	22/09– Das 7:30 às 16:00hs	
6	23/09–Das 13:30 às 16:00hs	
7	26/09– Das 8:00 às 14:00hs	Observação (* das atividades de rotina do Pré III – período integral).
8	27/09– Das 8:00 às 15:00hs	
9	29/09– Das 7:45 às 15:00hs	
10	03/10–Das 12:00 às 16:00hs	
11	06/10–Das 11:00 às 15:00hs	
12	13/10– Das 9:00 às 17:30hs	
13	14/10–Das 12:00 às 15:00hs	
14	18/10–Das 12:00 às 14:00hs	
15	20/10–Das 11:30 às 15:00hs	
16	25/10–Das 12:00 às 14:00hs	1ª roda de conversa – Grupo 1 e Observação*
17	26/10–Das 10:15 às 16:00hs	Produção de Fotos – Grupo 1 e Observação*
18	27/10–Das 10:30 às 15:00hs	Observação *
19	31/10–Das 12:00 às 15:00hs	Observação *
20	01/11–Das 12:00 às 14:00hs	2ª roda de conversa – Grupo 1 e Observação *
21	03/11–Das 12:00 às 14:30hs	Entrevista/Produção de fotos(3 crianças do Grupo 2)e Observação*
22	04/11–Das 12:00 às 15:00hs	Entrevista /Produção de fotos(1 criança do Grupo 2)e Observação*
23	08/11–Das 12:15 às 14:00hs	Entrevista/Produção de fotos(2 crianças do Grupo 2)e Observação*
24	09/11–Das 12:15 às 14:30hs	Entrevista /Produção de fotos(1 criança do Grupo 2)e Observação*
25	10/11–Das 12:15 às 14:30hs	Roda de conversa – Grupo 2 e Observação*
26	16/11–Das 11:00 às 15:00hs	Entrevista /Produção de fotos (1 criança do Grupo 3)e Observação*
27	17/11–Das 11:00 às 14:00hs	Entrevista /Produção de fotos (1 criança do Grupo 3)e Observação*
28	22/11–Das 12:00 às 14:00hs	Entrevista/Produção de fotos(2 crianças do Grupo 3)e Observação*
29	24/11–Das 12:00 às 15:00hs	Entrevista/Produção de fotos(2 crianças do Grupo 3)e Observação*
30	28/11–Das 10:30 às 15:00hs	Roda de conversa – Grupo 3 e Observação*
31	29/11–Das 12:00 às 14:30hs	Entrevista (1 criança do Grupo 1)e Observação*
32	30/11–Das 12:15 às 13:00hs	Entrevista (3 crianças do Grupo 1)e Observação*
33	31/11–Das 13:00 às 15:00hs	Entrevista (2 crianças do Grupo 1)e Observação*
34	06/12–Das 12:00 às 15:00hs	Observação *
35	07/12–Das 11:30 às 16:00hs	Entrevista (1 educadora)e Observação*
36	08/12– Das 9:00 às 13:00hs	Entrevista (1 educadora)e Observação*
37	09/12–Das 10:00 às 16:00hs	Entrevista (2 educadoras e com a diretora)e Observação*
38	12/12–Das 13:00 às 15:30hs	Entrevista (2 educadoras)e Observação*
39	13/12–Das 10:15 às 14:00hs	Entrevista (1 educadora)e Observação*
40	15/12–Das 12:00 às 14:00hs	Observação*
41	16/12– Das 7:15 às 17:00hs	Entrevista (1 educadoraas e a cozinheira)e Observação*
		Observação *
		Devolutiva com as crianças (entrega das fotos)

ANEXO 2 - Termo de consentimento informado (direção)

Eu, _____, na condição de diretor(a) da instituição _____, autorizo a realização nesta instituição do projeto de pesquisa intitulado “*A creche sob a ótica das crianças: a contribuição de seus olhares e dizeres para a Educação Infantil*”, desenvolvido por Mariana Aguiar Jabur, pós-graduanda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo compreender como as crianças usuárias da creche pensam e concebem este contexto, e como suas perspectivas podem contribuir para uma promoção de qualidade nas instituições de Educação Infantil. Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se utilizará da análise de audiografações em cassete e de filmagens das falas das crianças sobre a creche, de fotos da creche que as crianças produzirão, e de conversas com as educadoras sobre a creche.

Fui informada de que as imagens geradas e o relato produzido nas entrevistas serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se o sigilo e as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, dos seus profissionais e das crianças.

A participação dessa instituição é feita por um ato voluntário, o que nos deixa cientes de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação sem que essa decisão traga quaisquer consequências.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com fotos e que, ao mesmo tempo, essas pesquisas podem contribuir para atividades de formação de educadores de creche. Por isso, autorizo a divulgação das fotos produzidas na creche e do conteúdo das conversas com as crianças e com as educadoras para fins exclusivos de publicação e divulgação científicas e para a composição e divulgação de material didático a ser utilizado em atividades formativas de educadores de creche, desde que seja resguardada a identidade dos participantes.

As entrevistas e as imagens comporão um banco de dados do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-FFCLRM-USP), do qual a pesquisadora faz parte. Foi garantido que o acesso a esse banco de dados é de exclusividade dos pesquisadores desse centro e, por esse motivo, autorizo também a utilização das imagens e do conteúdo das conversas das crianças em pesquisas com objetivos similares ao da pesquisa atual, desde que estejam asseguradas as mesmas garantias éticas e que o projeto seja submetido à Comitê de Ética em Pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Diretora: _____

Pesquisadora Mariana Aguiar Jabur: _____

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP/ RP

Av. Bandeirantes, 3900

Bloco 3 – sala 1 – CINDEDI

Ribeirão Preto - SP

Tel: (016) 3602-3659

ANEXO 3 - Termo de consentimento informado (responsáveis pela criança)

Eu, _____, aceito que meu filho(a) participe do projeto de pesquisa intitulado “*A creche sob a ótica das crianças: a contribuição de seus olhares e dizeres para a Educação Infantil*”, desenvolvido por Mariana Aguiar Jabur, pós-graduanda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo compreender o que as crianças pensam sobre creche que frequentam, quais os espaços e atividades que mais e menos gostam e como suas opiniões podem contribuir para a organização do cotidiano da instituição. Fui informado(a) de que a pesquisadora entregará a cada criança uma máquina fotográfica e cada uma tirará fotos daquilo que mais e menos gosta na creche. Depois, haverá roda de conversa com um grupo de crianças, onde elas falarão e explicarão aos colegas o porquê de cada foto. Fui informado(a) de que a conversa será gravada em fita cassete e filmada para que não se possa obter os registros dos diálogos na íntegra. Estas fotos e imagens serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao uso de imagens com crianças e ao sigilo quanto à identificação nominal de meu filho(a). Posteriormente as fotos serão discutidas com as educadoras, tendo sido garantido que não haverá identificação das crianças.

A participação de meu filho é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação de meu filho sem que essa decisão traga consequências para a criança na creche. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu filho(a).

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com fotos e que, ao mesmo tempo, essas pesquisas podem contribuir para atividades de formação de educadores de creche. Por isso, autorizo a divulgação das fotos produzidas pelas crianças para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para a composição e divulgação de material didático a ser utilizado em atividades formativas de educadores de creche.

As imagens comporão um banco de dados do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-FFCLRM-USP), do qual a pesquisadora faz parte. Foi garantido que o acesso a esse banco de dados é de exclusividade dos pesquisadores desse centro e, por esse motivo, autorizo também a utilização das imagens em projetos com objetivos similares ao da pesquisa atual, desde que estejam asseguradas as mesmas garantias éticas e que o projeto seja submetido à Comitê de Ética em Pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Nome da criança: _____

Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora Mariana Aguiar Jabur: _____

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP/ RP

Av. Bandeirantes, 3900

Bloco 3 – sala 1 – CINDEDI

Ribeirão Preto - SP

Tel: (016) 3602-3659

ANEXO 4 - Termo de consentimento informado (adultos participantes)

Eu, _____, na condição de educadora(a) da instituição _____, aceito participar do projeto de pesquisa intitulado “*A creche sob a ótica das crianças: a contribuição de seus olhares e dizeres para a Educação Infantil*”, desenvolvido por Mariana Aguiar Jabur, pós-graduanda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo compreender o que as crianças pensam sobre a creche que freqüentam, quais os espaços e atividades que mais e menos gostam e como suas opiniões podem contribuir para a organização do cotidiano da instituição. Fui informado(a) de que a pesquisadora entregará a cada criança uma máquina fotográfica e cada uma tirará fotos daquilo que mais e menos gosta na creche. Depois, haverá roda de conversa com um grupo de crianças, onde elas falarão e explicarão aos colegas o porquê de cada foto.

Fui informada(o) de que minha participação no projeto consistirá em discutir, junto com a pesquisadora, as fotos produzidas pelas crianças, sem que haja a identificação de cada criança. Esta discussão será gravada em fita cassete.

Fui informada de que o meu relato, produzido na discussão das fotos, será utilizado unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se o sigilo e as normas éticas quanto à minha identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação sem que essa decisão traga quaisquer consequências.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com fotos e recortes das falas e que, ao mesmo tempo, essas pesquisas podem contribuir para atividades de formação de educadores de creche. Por isso, autorizo a divulgação do conteúdo de minha fala para fins exclusivos de publicação e divulgação científicas e para a composição e divulgação de material didático a ser utilizado em atividades formativas de educadores de creche.

As entrevistas e as imagens comporão um banco de dados do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-FFCLRM-USP), do qual a pesquisadora faz parte. Foi garantido que o acesso a esse banco de dados é de exclusividade dos pesquisadores desse centro e, por esse motivo, autorizo também a utilização das imagens e do conteúdo das conversas das crianças em pesquisas com objetivos similares ao da pesquisa atual, desde que estejam asseguradas as mesmas garantias éticas e que o projeto seja submetido à Comitê de Ética em Pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Educadora: _____

Pesquisadora Mariana Aguiar Jabur: _____

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP/ RP

Av. Bandeirantes, 3900

Bloco 3 – sala 1 – CINDEDI

Ribeirão Preto - SP

Tel: (016) 3602-3659