

ELIZABETH MARIA MARTINS

O BRINCAR NA CRECHE

**Linguagem, desenvolvimento e prática social construída
na interação**

Belo Horizonte

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

2004

ELIZABETH MARIA MARTINS

O BRINCAR NA CRECHE

**Linguagem, desenvolvimento e prática social construída na
interação**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Therezinha Vieira

Belo Horizonte

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

2004

150

M386b

2004

Martins, Elizabeth Maria

O brincar na creche [manuscrito] : linguagem, desenvolvimento e prática social construída na interação / Elizabeth Maria Martins. - 2004.

222 f.

Orientadora: Therezinha Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais.

1. Psicologia – Teses. 2. Creches - Teses. 3. Crianças desenvolvimento. 4. Crianças – Linguagem – Teses. 5. Brincadeiras – Teses. I. Vieira, Therezinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Dissertação intitulada *O brincar na creche – Linguagem, desenvolvimento e prática social construída na interação*, de autoria da mestranda Elizabeth Maria Martins, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professora Doutora Therezinha Vieira (orientadora) – FAFICH/ UFMG

Professora Doutora Maria Cristina Soares de Gouvêa – FAE /UFMG

Professora Doutora Maria Lúcia Miranda Afonso – FAFICH/ UFMG

À Larissa Verônica, alegria e luz da minha vida.

À Lilia, minha avó (*in memoriam*)

Minha gratidão à minha família pela sempre presença amiga:

Francisca e José Elói, meus pais.

Às minhas irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados, sobrinhas e sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que compartilharam este percurso:

À Prof^a Therezinha Vieira, pela orientação. De forma incansável, conduziu nossos encontros, sempre dialogando. Pela paciência e pelo carinho para ouvir, compreender e orientar minhas aflições.

À Prof^a Cristina Gouvêa e à Prof.^a Maria Lúcia Afonso, por terem aceitado o convite de comporem a banca examinadora.

Às professoras e aos professores do Mestrado, principalmente, Prof^a Íris Goulart, Prof^a Therezinha Vieira, Prof^a Maria Lúcia Afonso, Prof^a Ana Lucia Amaral e Prof. Paulo Giovanetti, que, com suas aulas, auxiliaram no meu crescimento como pesquisadora.

Às colegas do mestrado, Stefânie Loureiro e Isabel de Oliveira. De colegas a companheiras de ideais relacionados às crianças de todas as etnias e ao trabalho desenvolvido nas creches. Sempre atenciosas, acolheram-me nos momentos de inquietação.

Às duas grandes amigas, Meily Linhales e Denise Antunã. A primeira, por iniciar-me no percurso da Educação Infantil. A segunda, por ajudar-me com suas críticas e sugestões quando colegas de trabalho. As duas, pela presença marcante e luminosa em minha vida.

Aos amigos e professores Leonardo Jeber, Tarcisio e Annamaria Vago, Wemerson Amorim, Luciano Faria, José Alfredo e Eugênio Tadeu, pelo interesse, sugestões e preocupação com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do FÓRUM UFMG de Educação Infantil, pela oportunidade do diálogo sobre o brincar na creche. Em especial, Marília Guimarães e Fátima Salles.

Ao Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC/UFMG), local onde iniciei a construção a respeito da temática “cuidar e educar”. Por meio dos conhecimentos compartilhados com as profissionais dessa instituição, crianças e seus familiares e/ou responsáveis, pude trilhar outros caminhos.

À Creche Comunitária Aurélio Pires, por ter possibilitado a oportunidade de solidificar minha experiência no trabalho com as crianças, seus familiares e/ou responsáveis e os profissionais da educação. Sou eternamente grata pelo carinho e respeito com que me receberam. A partir dessa experiência, ousei enveredar-me pelos caminhos do mestrado.

À Creche Centro Infantil Amélia Crispim, pela oportunidade de desenvolver o trabalho de pesquisa com o grupo de professoras. À Diretoria, à Coordenadora Pedagógica Lúcia, à D. Helena e à Fátima, pelo apoio e condições para a realização deste trabalho.

Às professoras entrevistadas, Jussara, Márcia, Rose, Beth, Edirlane, Viviane e Cláudia, pela colaboração.

Ao Movimento de Luta Pró Creche (MLPC), pela indicação da creche para o desenvolvimento do estudo.

Às colegas do CEI-Pampulha, por compartilharem as preocupações e ideais em relação à Educação Infantil nas creches comunitárias.

Aos companheiros e amigos de fé: Mariléa, Amauri e Hérbea.

À Cléris e à Conceição, pelo interesse e torcida.

À D. Hilda, pela presença silenciosa, mas atenta.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós- Graduação e Xerox. Em especial, Beth, Alessandro e Juninho.

A todos, “desculpem-me por algum excesso, ou pela ausência deles”.

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra,
'Mas qual a pedra que sustenta a ponte?', pergunta Kublai Khan.
'A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra',
responde Marco, 'mas pela curva do arco que estas formam'.
Kublai Khan permanece em silêncio refletindo.
Depois acrescenta:
'Por que falar de pedras? Só o arco me interessa'.
Polo responde: ' Sem pedras, o arco não existe'.*

Ítalo Calvino

RESUMO

É no terreno da interação que a criança se torna um ser social, e o brincar é uma das formas que utiliza para expressar, apreender o mundo que a circunda e nele se fazer presente. Neste estudo, procuramos investigar o processo de apropriação do brincar com as crianças na faixa de zero a três anos pelas professoras de uma creche comunitária e investigar os sentidos e significados atribuídos ao fenômeno. Para tanto, foi preciso analisar a prática pedagógica no contexto da creche, uma vez que, ao lado da família, do Estado e da comunidade, essa instituição compartilha a formação da criança; compreender a organização dos espaços e o tempo destinado ao brincar, assim como a filosofia que permeia as práticas da Instituição; perceber, discutir e refletir sobre a construção social do direito da criança à educação, seus cuidados e o brincar como atividade prioritária; e analisar como estão se processando as mudanças provocadas pelas novas diretrizes curriculares, sinalizando ações para que o brincar seja garantido e entendido como fundamental para o seu desenvolvimento como sujeito sócio-histórico e cultural. A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso, orientado numa perspectiva etnográfica, tendo como unidade de análise uma creche comunitária de Belo Horizonte e como foco de estudo um grupo de professoras da Educação Infantil. Participaram desse estudo sete professoras – duas do Berçário, duas do Maternal I, uma do Maternal II, uma do Maternal III e uma da Brinquedoteca – e as crianças das respectivas turmas, totalizando 78, na faixa descrita. O trabalho de campo foi desenvolvido no ano de 2002, de fevereiro a dezembro, tendo como procedimentos para a coleta e dados a observação, a entrevista semiestruturada, videograções e a análise documental e a microgenética. Realizamos, ao longo desse período, 12 entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica, fazendo duas visitas por semana intercalando horários e turmas, além de seis videograções com duração de 30 minutos de situações selecionadas após a análise das entrevistas. Verificou-se nas análises a dimensão ambígua em que se encontra e é realizado o brincar na faixa de zero a três anos, uma vez que o contexto institucional embora sensibilizado quanto à sua importância, apresenta-se em certos aspectos, oprimido quanto à realização de uma lógica diferente da aplicada. O estudo revela a necessidade de uma reorganização nos espaços físicos e nos tempos pedagógicos, já percebida pelas professoras, bem como valoriza e realça o processo formativo das profissionais, desenvolvido pela reflexão continuada da prática pedagógica.

ABSTRACT

Taking into account that it is through interaction that children become social beings and that playing is one of the ways they have for expressing themselves, for perceiving the world that surrounds them, and for them to become part of the world, the aim of this work is to investigate the process of appropriation by teachers of a Community Daycare of the act of playing by children from zero to three years of age. It also aims at investigating the senses and meanings ascribed to this phenomenon. It was necessary to analyze the teaching practices within the context of the Daycare, since together with the family, the State and the community, such an institution has the responsibility of the children's upbringing. It was also important to understand the organization of the timing and spaces assigned to playing, as well as of the philosophy that underlies the practices of the institution. Yet, it was necessary to perceive, discuss and reflect upon the social construction of the children's rights to education, to care, and to playing as a priority activity. And finally, to analyze how changes are occurring due to the new curriculum outlines, which indicate that children's playing should be assured and understood as fundamental for their development as socio-historical and cultural subjects. In a methodological approach of a case study with an ethnographic perspective, which analyzes a Community Daycare in Belo Horizonte, this work focus on a group of kindergarten teachers. Seven teachers participated in this study: two of them were from nursery school, two from 'Maternal 1', one from 'Maternal 2', one from 'Maternal 3', and one from a 'Brinquedoteca'(playroom). The seventy-eight children from the corresponding groups also took part in this study. The field research was developed during the year of 2002, from February to December. The procedures for the data collection were observation, semi-structured interviews, video recordings, and documental and micro genetic analysis. Within such a time period, twelve interviews with the teachers and the educational coordinator were made, by means of two visits per week, varying time and groups, and six 30 minute video recordings of situations selected after interview analysis. Through the analysis, an ambiguous dimension of playing was verified among children ages from zero to three, because, although aware of its importance, the institutional context is in certain points oppressed and unable to reorganization of physical spaces and pedagogical timing, things already perceived by teachers as needing changes. It also values and emphasizes the formative process of such professionals, based on the continuous reflection on the teaching practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Concepções por categorias estudadas -----	129
QUADRO 2 – Concepções de brincar-----	162
QUADRO 3 – Brincadeiras preferidas -----	164
QUADRO 4 – Brincadeiras e ações nos diversos espaços da creche -----	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1 – A CRIANÇA E O BRINCAR – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	22
1.1 A criança: de objeto a sujeito – Uma trajetória	23
1.2 O brincar no espaço das interações	38
1.2.1 <i>A primeira infância – Descobertas importantes.....</i>	<i>38</i>
1.2.2 <i>O brincar – Forma de linguagem e criação.....</i>	<i>54</i>
1.3 Psicologia e Educação – Tecendo o diálogo sobre o brincar na Ed. Infantil.....	59
1.3.1 <i>Questões a serem investigadas.....</i>	<i>63</i>
1.4 Abordagem metodológica.....	66
1.4.1 <i>O estudo de caso e a etnografia.....</i>	<i>66</i>
1.4.2 <i>O trabalho de campo.....</i>	<i>68</i>
Capítulo 2 – A CRECHE CENTRO INFANTIL AMÉLIA CRISPIM: O COTIDIANO REVELANDO INTERAÇÕES E DESCOBERTAS.....	78
2.1 Quem desenvolve a prática.....	80
2.2 O ponto de partida: As creches comunitárias em BH.....	84
2.3 A Creche Centro Infantil Amélia Crispim.....	86
2.3.1 <i>Organização e funcionamento.....</i>	<i>86</i>
2.3.2 <i>O espaço físico.....</i>	<i>93</i>
2.3.3 <i>Concepções de Educação Infantil</i>	<i>105</i>
Capítulo 3 – CRIANÇAS E PROFESSORAS: BRINCANDO E TECENDO RELAÇÕES COM O MUNDO.....	134
3.1 O brincar na creche: possíveis significados.....	135
3.1.1 <i>O brincar na voz das professoras.....</i>	<i>137</i>
3.1.2 <i>O brincar na sala.....</i>	<i>147</i>
3.1.3 <i>O brincar na quadra.....</i>	<i>153</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	180
ANEXOS	185
ANEXO 1 – Plano de trabalho	185
ANEXO 2 – Roteiro de entrevista	188
ANEXO 3 – Registro da primeira visita.....	189
ANEXO 4 – Representação da sala do Berçário	192
ANEXO 5 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 1) Sala do Berçário	193
ANEXO 6 – Representação da sala do Maternal I	197

ANEXO 7 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 2)	
Sala Maternal I.....	198
ANEXO 8 – Representação da sala do Maternal II.....	203
ANEXO 9 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 3)	
Sala Maternal II	204
ANEXO 10 – Representação da Sala do Maternal III.....	207
ANEXO 11 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 4)	
Sala do Maternal III	208
ANEXO 12 – Representação da Brinquedoteca.....	213
ANEXO 13 – Carta aos pais	214

INTRODUÇÃO

A vida cotidiana, entendida como um lugar de encontro dos sujeitos, é ao mesmo tempo o ponto de cruzamento dos acasos compartilhados. As ruas, a residência, os lugares de trabalhos não são lugares de confinamento; são espaços onde se manifesta o conflito, do mesmo modo como todos nós somos, em nossa intimidade, um espaço de cruzamentos caótico onde nos assaltam rajadas de tato, linguagem e visão, que não são e nem podem ser inteiramente coincidentes.

O sujeito é um lugar de cruzamentos, cenário onde corpo e linguagem tentam, inutilmente, encaixamentos plenos, de forma que aquilo que se consegue em cada instante são apenas equilíbrios instáveis e aproximações passageiras.

Luiz C. Restrepo

Segundo Carvalho (1996), a escolha de um tema de pesquisa nunca é um fato isolado. Implica o movimento de diversos fatores que estão relacionados com o projeto de vida do pesquisador. Procurando explicitar esse movimento, o autor assinala três níveis de implicação que poderiam ser analisados. O primeiro é o grau de envolvimento com o objeto a ser pesquisado, os pensamentos e os sentimentos trazidos ou despertados à personalidade do pesquisador pelo objeto de estudo estariam no primeiro nível e comporiam a implicação psicoafetiva. Em segundo lugar estaria a implicação socioexistencial, envolvendo o pesquisador e o seu projeto de vida. Ao desenvolvê-lo, todo o seu ser, suas ações e trabalho afetariam sua conduta e, conseqüentemente, sua formação de pesquisador. E, por último, sem, no entanto, obedecer a essa ordem de importância, a implicação estrutural-profissional, funcionando como mediadora e catalizadora, avaliando, portanto, a importância das anteriores.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) confirmam essas implicações quando asseguram o papel do pesquisador de servir como veículo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. Segundo os autores, a pesquisa, por ser uma atividade humana e social, traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que nortearam a ação do pesquisador. Dessa forma, a visão de mundo desse último vai influenciar sua abordagem. Contudo, esse olhar particularizado não anulará o caráter científico da pesquisa, uma vez que o “conhecimento científico vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica. A construção da ciência é um fenômeno social” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Assim, não há a possibilidade de se criar uma separação nítida e, até, asséptica entre a pessoa do pesquisador, seu objeto de estudo e os resultados do que se propôs a estudar. Portanto, o pesquisador não se abriga em uma posição de neutralidade científica. Ele está implicado, necessariamente, nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a construir.

Dessa forma, as interações entre as crianças e os adultos – as professoras, em um espaço institucionalizado – na creche são decorrentes de inquietações que foram se construindo ao longo de muitos anos de trabalho. Compreender os significados dessas relações tem sido um desafio particular no sentido de ampliar o conhecimento sobre a importância delas no desenvolvimento da criança na primeira infância, uma vez que é nesse cenário de cruzamentos que a criança, aos poucos, vai construir sua identidade. Nesse contexto, ela vai buscar a compreensão do universal, que a caracteriza como espécie; do cultural, que a caracteriza como cidadão; e do particular, que a referencia como indivíduo.

Se, por um lado, a vida constitui o maior milagre de todo o processo evolucionário, viver é a busca incansável daquilo que nos “falta”. É mergulhar nas incertezas pessoais e sociais, é vivenciar possibilidades, é assumir a nossa incompletude. E, nesse eterno movimento, um percurso vai sendo construído e dele novos caminhos surgindo.

Nesse caminho, segundo Maclaren (1997), as “canções de inocência” se juntam às “canções de experiência”, representando, respectivamente, o conhecimento intuitivo e prático do percurso de uma criança ao percurso reflexivo de um adulto.

Nesse sentido, poderíamos dizer que “as canções de inocência” vividas pela criança que fui, interligadas às “canções de experiência” vividas na juventude e, agora, na idade adulta, é que nos permitiram trilhar, como pesquisadora, no estudo sobre as interações decorrentes do ato de brincar das crianças de zero a três anos no cotidiano de uma creche.

Dos tempos da escola, numa pequena cidade do interior, lembranças como os risos, as rodas, o canto no recreio, o jeito meigo da professora surgem a todo instante como coisas gostosas de serem lembradas. Já o “Copie, o Resolva, o Complete, o Siga o modelo, o Silêncio” permanecem trancados, pois quando vêm fazem desaparecer o riso e a espontaneidade da criança ainda guardada em algum canto de nossa memória.

Dos bancos da escola saímos para o fazer profissional como psicóloga clínica e escolar. Nesse percurso, pátios hospitalares, ambulatórios e enfermarias foram percorridos, o que nos permitiu conhecer a miséria da saúde e da loucura ao atendermos crianças terminais e adolescentes com crises agudas. Pessoas desde muito cedo excluídas da sociedade dadas sucessivas internações. No âmbito

escolar, vivenciamos momentos de intensas trocas com as crianças. Ensinaamentos e aprendizagens misturavam-se nas salas de aula, nos parques e nos recreios. Do hospital, do consultório e da sala de aula, outros caminhos foram se construindo, agora como coordenadora de um grupo de profissionais da educação e acompanhamento às crianças e famílias desta instituição.

Após alguns anos desenvolvendo esse trabalho, recebemos de uma amiga o convite para substituí-la na função de coordenadora psicopedagógica numa das creches da UFMG, a Creche da Escola de Engenharia, na época. Como essa pessoa havia saído para o mestrado, ficamos com a tarefa de continuar os trabalhos iniciados. Da Creche da UFMG para as Creches Comunitárias conveniadas à PBH foi outro caminho percorrido ao perceber a grandeza do trabalho realizado com as crianças oriundas das camadas mais pobres da população. Aprendemos com as crianças, suas famílias e as profissionais responsáveis pelo trabalho desenvolvido a arte de compartilhar afetos, dificuldades, aprendizagens e esperança.

Passados alguns anos nesse trabalho, certificamo-nos de que é neste chão – a Educação Infantil – que desejamos caminhar e realizar possíveis encontros. Encontros entre os sujeitos, em que haja espaços para o outro falar, expressar-se, mostrar-se, ser compreendido e jamais excluído.

No momento, nossa atenção se volta para as interações decorrentes do ato de brincar das crianças de zero a três anos no cotidiano da creche. Buscar os significados dessa forma de interação utilizada pela criança, em seus primeiros anos de vida, faz-se necessário, diante de novos paradigmas responsáveis pela reorganização das atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, hoje, responsáveis pelo atendimento da grande parcela de crianças pertencentes às camadas populares.

Essas indagações sobre o brincar no contexto sociocultural e histórico de uma creche e, em especial, de uma creche comunitária resultam do número cada vez maior de crianças em horário integral, isto é, das 7 às 18 horas, e dos novos reordenamentos legais sobre o trabalho desenvolvido, em que o brincar aparece como um direito a ser respeitado.

Somente após mudanças importantes nas concepções sobre os direitos sociais, a Educação Infantil como direito configurou-se como uma conquista depois de muitas lutas na história da sociedade brasileira. De 1975, quando foi realizado o primeiro Diagnóstico Nacional de Educação Pré-Escolar pelo MEC, passando por 1979, o Ano Internacional da Criança, pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, um longo e suado caminho foi percorrido até a conquista de uma visão das crianças como cidadãos de direitos. Direito, inclusive à Educação Infantil. Assim, além de assistir à criança nas suas necessidades básicas de alimentação e cuidados físicos, a creche, como instituição educativa, deverá também oferecer um ambiente estimulador que favoreça o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, completando a ação da família.

No entanto, Bobbio, citado por Campos (1999, p. 188), chama-nos a atenção para as mudanças na formulação dos direitos do homem. Assinala que elas são consequência das transformações históricas das necessidades e interesses de uma ideologia, da ciência e da tecnologia. Assim, os “direitos naturais” não existem como critérios absolutos, mas sempre interpretados pelos homens segundo determinados contextos sociais, culturais e políticos. É enfático ao afirmar que “a liberdade e a igualdade são um ideal a perseguir”. Mas o grande problema decorrente da declaração de direitos é como torná-los realidade.

Discutir a construção social do direito da criança de zero a seis anos à educação, portanto, é pertinente e essencial, mas igualmente importante é garantir-lhe o direito a uma formação plena e diversificada.

E esse é o grande desafio. Isso porque a construção de uma instituição inclusiva, que a creche deve ser, ou pelo menos ir em direção a isso, envolve uma concepção de criança e de adulto como sujeitos socioculturais, singulares e plenos de direitos. Faz-se necessário, então, permitir que tanto a criança como a professora sejam ouvidas, percebidas, e que a história de cada qual seja contada, desenvolvendo-se e ressignificando-se por meio das práticas sociais realizadas.

Se o brincar é a forma por excelência de a criança expressar-se e apreender o mundo em seus primeiros anos de vida, e tendo em vista que aparece na Seção III dos “Princípios e Fins da Educação Infantil”, cabe-nos perguntar como tal direito está sendo considerado nas creches. Torna-se igualmente importante investigar a forma como o adulto (a professora) está significando as ações da criança nessa descoberta do mundo pela criança. E isso vai depender, por sua vez, das concepções que a professora tem sobre a infância, da criança, do brincar, do desenvolvimento e do que é educar. Cabe, então, compreender melhor a comunicação, a relação adulto-criança, já que esse processo é um dos aspectos mais importantes na construção da criança como pessoa.

Como essa relação se dá a partir das brincadeiras e do tempo dedicado ao brincar na creche, como também da atenção dedicada aos cuidados realizados com a criança no dia-a-dia, parece-nos urgente a reflexão sobre o brincar realizado na creche. É necessário, pois, que encontremos respostas para as indagações sobre o brincar como uma linguagem que se constrói nas relações interpessoais e, por

consequente, como uma fonte possibilitadora da inscrição da criança no mundo social.

Pela dimensão que isso significa, isto é, o brincar da criança visto como uma forma de linguagem, escolhemos utilizar o termo “professora”, e não “educadora”, para designar as pessoas que realizam essa interpretação e auxiliam a criança na sua compreensão do mundo. A escolha do termo “professora” se deu pelo fato de se esperar dessa profissional os conhecimentos necessários à compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com os desejos, possibilidades e potencialidades das crianças que estão sob a sua responsabilidade e pelo respeito à conquista profissional de cada uma delas, uma vez que todas possuem a habilitação em magistério. Acreditamos que, quando se pretende educar alguém, essa intenção, que se reveste em ação, assume a dimensão do acolher, do saber ouvir e entender, do interpretar, do orientar e, também, do aprender. Portanto, a professora guarda em seu âmago a educadora, e essa nunca a abandonará enquanto existir o desejo de educar e educar-se.

Assim, no desenvolvimento de toda a dissertação estaremos utilizando o termo “professora” quando nos referirmos à profissional habilitada que desenvolve as atividades do cuidar e educar da criança de zero a três anos na creche.

Dessa forma, pretendemos por meio deste estudo, investigar como a professora está apreendendo os significados do brincar e como está possibilitando a mediação da criança com a realidade. E, ainda, se a sensibilidade desse adulto está em sintonia com os desejos da criança para que ele possa decodificá-lo e realizar a mediação entre o que é da ordem do individual e o que é da ordem do coletivo, e se está entendendo o brincar como uma “fala” da criança.

Pretendemos, ainda, investigar se as concepções de educação e aprendizagem da professora se entrecruzam com as concepções de criança e infância apontadas nas Diretrizes Nacionais da Educação; investigar e analisar como as ações das crianças nos momentos de interação estão sendo significadas; investigar se o brincar compartilhado acontece e em que medida a possibilidade do brincar está prevista na organização dos tempos e dos espaços da instituição; e, por último, identificar e analisar quais são as formas e conteúdos das brincadeiras que acontecem na instituição.

A dissertação está organizada em três capítulos.

No Capítulo 1, **A criança e o brincar – Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa**, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, a trajetória histórica do conceito de infância e criança e, depois, passamos à discussão sobre o conceito de brincar. Finalizamos com a apresentação da abordagem metodológica.

No Capítulo 2, **A Creche Centro Infantil Amélia Crispim – O cotidiano revelando interação e descobertas**, apresentamos as professoras que participaram do estudo, a creche e o cotidiano dessa instituição. Nesse capítulo, são apresentadas e analisadas as concepções em relação às categorias estudadas: criança, infância, creche, professora, interação família-creche, educação infantil.

No Capítulo 3, **Crianças e professoras – Brincando e tecendo relações com o mundo**, o brincar na creche aparece como o centro da discussão e análise. Apresentamos as concepções e análises sobre o brincar, como também a discussão e análise de uma observação e uma cena filmada.

Nas **Considerações Finais**, apresentamos os comentários finais.

Capítulo 1

A CRIANÇA E O BRINCAR

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo o que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida ela é um caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar...

Walter Benjamin

Neste capítulo, os objetivos são delinear o objeto desta pesquisa e apresentar a fundamentação teórico-metodológica que a orientou. Para a contextualização deste estudo, realizamos a discussão conceitual sobre infância, de criança e do brincar, bem como de interação e desenvolvimento como conceitos fundamentais para a compreensão do brincar, realizado na faixa de zero a três anos no contexto sociocultural e histórico de uma creche comunitária,¹ agora legitimado na proposta de atendimento da Educação Infantil. Por último, apresentamos os

¹ A Lei n. 9.394/96 (LDBEN) define o atendimento à criança em creches e pré-escolas pela expressão “Educação Infantil” e a caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica. Por determinação da lei, as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de quatro a seis anos para a pré-escola, que deverão adotar objetivos educacionais, transformando-as em instituição de educação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação.

referenciais teóricos e metodológicos, bem como o processo de desenvolvimento deste estudo.

1.1 A CRIANÇA: DE OBJETO A SUJEITO – UMA TRAJETÓRIA

Os vários registros históricos presentes na humanidade têm demonstrado as diferentes formas de preocupação, ou não, do adulto em relação à criança, e, como a história, os vários movimentos realizados nesse sentido revelam sua não-linearidade. A maneira como as crianças e suas famílias serão, ou não, consideradas vai depender da lógica vigente, definindo lugares diferenciados e, portanto, direitos também diferenciados.

Segundo Faria (1993, p. 56), somente no final do século XVIII, início da sociedade burguesa, é que desponta de modo mais generalizado o conceito de infância como categoria peculiar do social, da criança como figura da coletividade, dotada de necessidades próprias e merecedora de atenção e intervenções educativas. No entanto, ainda não se poderia falar em um reconhecimento de sua identidade e de sua importância, uma vez que o seu processo de autonomização ocorreria de maneira diferenciada nos diversos países europeus, necessitando de uma longa e penosa gestação, iniciada em fins da Idade Média, início da Idade Moderna.

Seguindo esse pensamento, a referência à infância nos séculos anteriores ao atual está associada, como demonstra Becchi (1983 *apud* FARIA 1999, p. 57), à fragilidade: infância é sinônimo de enfermidade, incompletude, pecado, mal, tornando natural a sua estigmatização e proximidade com os grupos minoritários e excluídos, como o louco, o velho, o pobre e o institucionalizado. A

autora, ao tecer essas comparações, convida-nos à leitura de *História da Loucura*, de Foucault (1978), e *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Engels (1986), obras que mostram a marginalização sofrida por tais grupos. São relevantes, ainda neste sentido, os textos de Ariès (1973), Charlot (1976), Del Priore (2000) e Gondra (2002), que não somente investigam a história e concepções da infância como retratam e situam a criança na sociedade através dos tempos, delineando sua imagem com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinadas.

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições de Guimarães (2000) para a compreensão dessa trajetória, quando nos apresenta o percurso das políticas públicas no Brasil em relação à criança pequena pertencente às camadas pobres da sociedade.

De acordo com a autora referida, durante o século XVIII e parte do século XIX, as ações de proteção às crianças abandonadas eram lideradas pela Igreja, que recolhia aquelas órfãs e abandonadas, geralmente filhas naturais de escravas ou prostitutas, e as encaminhava para entidades asilares de cunho caritativo e assistencial, objetivando a diminuição da mortalidade infantil. As Santas Casas de Misericórdia, com a sua “Roda dos Expostos”, são consideradas o principal exemplo dessa iniciativa. Ao receber as crianças rejeitadas, responsabilizavam-se pelos seus cuidados até os três ou quatro anos, com o propósito de garantir-lhes, no mínimo, a sobrevivência. Depois, eram enviadas para as casas das amas-de-leite, geralmente remuneradas pela própria entidade, e lá permaneciam sem condições de higiene e educação, uma vez que essas mulheres pertenciam também às camadas mais pobres da comunidade. O ciclo se fechava: crianças pobres nas mãos de outras igualmente sem recursos, mal tendo como garantir-lhes a sobrevivência.

No final do século XIX, com a proclamação da República, o Brasil vivia um momento de grandes mudanças. Uma nova identidade do país estava sendo formada em meio a um contexto caracterizado pela abolição dos escravos e pela urbanização crescente, como consequência da industrialização e do aumento demográfico. As condições sociais resultantes dessas transformações criaram um contingente de crianças abandonadas, que, por sua vez, ocasionou outros tipos de ações. Como consequência, a concepção de infância adquiriu outra dimensão – a social –, tendo em vista que buscou no Estado ajuda quanto à resolução do problema, uma vez que a Igreja e a família não poderiam solucioná-lo sozinhas. Assim, a assistência recebida por essas crianças, até então de caráter predominantemente caritativo, deslocou-se para o domínio do Estado, quando este passou a efetuar alianças com instituições particulares.

Segundo Guimarães (2000), resolver o problema do grande número de escravos libertos e sem rumo, o da pobreza invadindo as ruas e o da necessidade de construção de uma nação competente, tornou-se prioridade naquele momento. As providências tomadas tinham como objetivo estabelecer a “ordem social”, e em nome desta passou-se a segregar os “responsáveis” pela ameaça. Nessa classificação, agrupavam-se, dentre outras, as crianças criminosas, as delinqüentes e as abandonadas. A intervenção do Estado, por meio das políticas públicas, ocorreu na família, alcançando, principalmente, as crianças das classes mais pobres, tidas como focos de doença e desordem. Nesse contexto, a criança pobre era vista como um ser com inclinações inatas negativas. Assim, os conceitos referentes elas e as ações empreendidas, tanto no Brasil quanto na Europa e nos Estados Unidos, estavam calcadas em dois preceitos dominantes: a salvação de sua

alma e a visão de a “chave para o futuro”. Constituindo-se em patrimônio da Nação, ela poderia ser transformada em homem de bem, com a intervenção devida.

Como o contexto exigia ordem, às crianças pobres e aos filhos livres das escravas destinaram-se as escolas profissionalizantes, os reformatórios, asilos e as creches, objetivando a assistência social e jurídica. A educação estava voltada para a submissão, para o trabalho, para o controle rígido de manifestações e para os cuidados básicos. Àquelas pertencentes às camadas média e rica da população foram destinadas escolas em que pudessem receber conhecimentos e disciplina. Os objetivos propostos pela educação das duas escolas denunciavam e marcam a diferença entre o que se idealizava ser o melhor para os “ricos” e o melhor para os “pobres”.

É nesse contexto que surgem as primeiras creches² no Brasil, já no final do século XIX, com objetivos totalmente diferentes daqueles formulados na Europa.

Enquanto na Europa o funcionamento das creches era reservado às crianças de mães trabalhadoras e funcionavam só durante o dia, no Brasil destinavam-se a crianças pobres e negras, e filhos libertos de escravos, em regime de internato. Com a evolução das políticas públicas e a iniciativa de algumas empresas, entidades particulares, filantrópicas ou religiosas, as creches para os filhos de trabalhadores(as) surgem gradativamente no cenário nacional. Devido ao caráter predominantemente assistencialista e à concepção do cuidado da criança pequena apenas como maternagem, a função de trabalhador de creche era

² As creches foram criadas na França, em 1844, vindo a se difundir, interna e internacionalmente, a partir de 1870. O termo *crèche*, em francês, significa mangedoura, ninho; em italiano, *nido*, que quer dizer ninho; em espanhol, *sala cuna* e *guarderia*. Todas procuravam identificar um lugar de cuidado, afeto, proteção para a criança no começo de sua vida, o que contrasta com a realidade daquelas instituições que foram caracterizadas como “depósito de crianças (DIDONET, 2001). A creche chega ao Brasil no período do Império, a princípio como idéia. Mas somente no período da República é que foram criadas as primeiras instituições distribuídas pelas várias capitais e em algumas cidades. O atendimento dado às crianças diferia quanto aos objetivos propostos pelas creches existentes na Europa (KUHLMAN, 2000).

destinada quase que exclusivamente a mulheres, por associar o seu “jeito para lidar com crianças” com o sexo feminino e por se considerar que as mulheres apresentavam enorme disposição e sensibilidade para os encontros do cotidiano com crianças. Os fatores históricos já mencionados, somados à falta de comprometimento de políticas públicas, de uma compreensão maior sobre o universo infantil e de uma formação do profissional responsável pelo atendimento, foram os responsáveis pela discriminação sofrida tanto pelas crianças atendidas quanto por essas trabalhadoras.

Nesse percurso histórico, com a virada do século, o Estado passou a ter uma presença maior no enfrentamento dos problemas relacionados à infância. Entretanto, preconizava um tipo de atendimento que visava ao controle e à submissão das crianças das classes pobres. Podemos dizer que a partir da década de 1920 até o final dos anos 1970, após décadas, o atendimento destinado aos “menores” – qualificação dada às crianças abandonadas ou delinqüentes – obedecia ainda à lógica da exclusão: eram internadas e segregadas da sociedade. O Código de Menores, assim como outras legislações constituídas nesse período, como o Serviço de Assistência e Proteção à Criança Abandonada (década de 1920), o Serviço de Atendimento do Menor (1941) e a Fundação Nacional e Assistência e Bem-Estar do Menor (1964), reforçaram essa prática de atendimento. Ainda nesse período, foram criados o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência – LBA, ambos em 1940 cuja centralidade estava em desenvolver um trabalho educativo com as crianças e suas famílias, valorizando a família nuclear, a dedicação da mãe ao lar e à educação dos filhos, em contraposição à atuação dos órgãos descritos anteriormente.

Já em meados da segunda metade do século XX, a partir dos conhecimentos construídos pelas diferentes áreas do conhecimento, principalmente da psicologia, uma nova concepção de criança e de mulher surgiu, acarretando mudanças nas formas de atendimento. Em face dessa nova visão, a criança começa a ser considerada como alguém que passa por fases previstas de desenvolvimento, que tinha na mãe biológica a fonte de sua relação com o mundo que, mediante o seu direito à escolarização, necessitaria ser afastada do trabalho precoce. Podemos dizer que o advento da abertura política no Brasil, já nas últimas décadas do século XX, somado aos novos saberes a respeito da criança e da participação da sociedade na discussão e definição de políticas públicas de atendimento, resultou no reconhecimento dos direitos dessa criança. Esse reconhecimento trouxe como frutos não só a transformação no atendimento à criança, mas uma nova concepção de educação infantil.

Essa trajetória vem revelar que, se antes se pensava que a sensibilidade em relação à infância era um elemento presente e imutável da natureza humana, hoje sabemos o quanto as organizações sociais, com as suas classes, camadas e grupos sociais, produto e produtores de culturas em diferentes tempos e tipos de governo, suscitaram os vários tipos de preocupação, e por conseguinte, as distintas formas de perceber e estudar o relacionamento adulto-criança. Podemos, então, associar à história da infância a reconstrução dos relacionamentos e atitudes que os adultos tiveram no confronto com essa criança.

Citando novamente Becchi (1983 *apud* FARIA 1999, p. 58), estudar a história da infância é abrir espaço para uma reflexão que abrange outros campos de estudos, tais como a pedagogia, a psicologia, a medicina, a sociologia e a antropologia dentre outros, relevantes para o entendimento de seu desenvolvimento,

crescimento e condicionamentos aos quais ela está sujeita; é abrir espaços para estudar a sua socialização, seus agentes e as instituições nas quais está inserida. Sobretudo ao reconstruirmos o passado da vida infantil, confrontamo-nos com uma série de problemas, de ocultamentos, de operações ideológicas e societárias que, até o presente, não foram ainda bem resolvidas.

Ao lidarmos com a infância, estamos indo ao encontro do sujeito que fala pouco de si (*in-fans* do latim: aquele que não fala), que pouco escreve e ao qual é necessário dar a palavra. Estamos indo ao encontro de um ser que até hoje tem poucos direitos sociais e que no passado, por ter menos ainda, induzia-nos a sentimentos caritativos. Estamos indo ao encontro “de uma figura que é, portanto, inscrita como condição metacultural no passado de cada um de nós” (BECCHI *apud* FARIA, 1999, p. 59).

O pensamento de Kramer (1996) segue nesta direção ao analisar a importância dos estudos de Philippe Ariès quanto ao momento e às condições do surgimento da família nuclear, da escola e da consciência da particularidade infantil, em especial na França. Na abordagem de Ariès, não se tratava de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica. Para Kramer, a contribuição dos estudos de Ariès está justamente na importância de se considerar a natureza histórica e social do ser criança. Incitada pelo olhar crítico e pelo questionamento à significação ideológica da infância realizado por Bernard Charlot,³ Kramer critica a visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil que ignora a sua condição infantil, pois nesse caso se mascara a significação social da infância. Assim, tratar da criança em abstrato sem levar em consideração as suas diferentes condições de vida é o mesmo que

³ *A mistificação pedagógica (La mystification pédagogique)*, publicada pela primeira vez na França em 1976.

dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, oculta ou mascara a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis. Com isso, a autora tece sua crítica à ação reprodutora da escola, tendo como referência os estudos realizados pela sociologia de tradição francesa.

Kramer afirma ainda que se Ariès articulou a infância, a história e a sociedade dando subsídios para abolir a idéia de miniaturização da criança, Charlot, por sua vez, favoreceu a crítica à naturalização da criança, consolidando a análise de caráter histórico, ideológico e cultural. “Assim, contra a idéia de criança-ser-da-natureza foi possível criar uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinadas” (KRAMER, 1993, p. 22). Anos mais tarde, a autora, no enfrentamento dessa temática, iria encontrar pistas na antropologia filosófica de Walter Benjamin para a compreensão da infância na sua dimensão *micro*, sem ser preciso abdicar da totalidade.

Se, por outro lado, Kramer aponta as obras de Ariès e Charlot como referência significativa para uma nova compreensão sobre a infância, por outro, assinala como igualmente importantes outros campos teóricos e outros autores que aí desempenharam papel fundamental. Esse processo – o da construção da infância como categoria social, segundo Kramer (1996) – foi marcado pela ruptura manifestada no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise mediante o pensamento de Guatarri e Donzelot, seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia por meio de nomes como Vygotsky, Leontiev e Luria. Segundo a mesma, a re-leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, trouxeram a

possibilidade de compreender como o sujeito individual era tecido pelas tramas do contexto, ao mesmo tempo em que demonstrava a sua capacidade de ser ativo e criativo neste processo. A partir das construções e da legitimação de novos saberes a respeito da criança, aponta-nos:

Enfim, da história à psicologia, da sociologia à antropologia, da lingüística à psicanálise, da filosofia aos estudos da linguagem, muitas polêmicas e inúmeros desafios vêm à tona neste percurso de se pensar/repensar a criança. E a pedagogia? Aqui, sem dúvida, Paulo Freire e Célestin Freinet são marcos fundamentais se se trata de considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem. Sociedade em transformação, história e cultura, alfabetização, leitura e consciência são, para esse dois educadores, mais do que conceitos, dimensões de uma práxis viva, crítica, criativa. E essa sua práxis fornece também alimentos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto (KRAMER, 1996, p. 25).

Em face do exposto, o que percebemos é que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar. Diversas são as possibilidades de leitura desse conceito e várias são as teorias sobre a infância. Mas o fato é que a criança, de miniatura de homem, de anjo assexuado, de um ser paparicado ou moralizado, sementinha a desabrochar num jardim e, em especial, a criança pobre no Brasil, após décadas recebendo rótulos como: *santa infância, órfão, exposto, petiz, peralta, menor viciada, pobrezinho sacrificado, vadio, capoeira e menor* (VALLADARES, 1998), passa a ser vista sob novos ângulos, o que origina novas formas de pensá-la e, ao mesmo tempo, a implementação de políticas públicas.

Para finalizar, apoiamo-nos na citação de Cambi e Ulivieri (*apud* FARIA, 1999, p. 55), a seguir, visando sintetizar o pensamento sobre a trajetória percorrida pelo campo diversificado dos saberes sobre a infância:

O grande trabalho da cultura moderna em torno da infância permanece, em grande parte, um trabalho de cunho teórico, sem uma precisa 'retroação' aos comportamentos familiares, escolares e coletivos relacionados às crianças reais, e ao mesmo tempo continua preso a um objetivo idealizante em duplo sentido: o de dar voz a um 'mito' de infância (como idade mais inocente, mais justa, mais 'humana') que, desde o período romântico (e pré-romântico), ocupa um pouco o lugar do 'mito do bom selvagem' mantendo, porém, intacto seus requisitos de espontaneidade, de felicidade etc.; e o de pôr em luz um modelo de infância 'normal', 'direita', a melhor possível, sem rebeliões e desvios, sem lados obscuros, e inteiramente resolvida nas instituições que a governam. Resumindo, o trabalho de conhecimento da infância-em-si é sempre vinculado a um objetivo de 'enquadrá-la', por assim dizer, de submetê-la a modelos e regimes, de governá-la enfim. Mesmo este percurso resulta contraditório, ora 'científico', ora 'ideológico', saturado de ambigüidades, embora lhe seja atribuído, em grande parte, o resgate da infância da sua condição de silêncio e marginalização (CAMBI; ULIVIERI, 1988, p. 17).

Esse pensamento vem expressar as conquistas, as dúvidas e os desafios colocados em relação à criança como categoria. Hoje, no Brasil, leis como Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei sobre o Sistema Único de Saúde (1990), Lei Orgânica da Assistência Social (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e Conselhos Nacional e Municipal de Educação (2000) norteiam o atendimento da criança de zero a seis anos, que passa a ser considerada como um ser social e real, participante de um mundo historicamente construído e nele inserindo, mediante suas experiências – dores e delícias –, a sua marca pessoal.

Kramer (1996) reflete a respeito do processo histórico dessa conquista. Segundo ela, o processo histórico da compreensão da natureza social, histórica e cultural da infância e a busca do entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea foram construídos ao ritmo da provisoriedade e da descontinuidade, marcas desse tempo. Ao lado dos estudos recentes sobre a criança, as contribuições dos intelectuais do início do século XX que pensavam e repensavam a

modernidade foram de grande importância para a construção desses novos paradigmas. A partir das reflexões dos filósofos e cientistas sociais da Escola de Frankfurt a Walter Benjamin, de Gramsci aos pensadores italianos herdeiros de sua obra, da intensa produção de cineastas, poetas e escritores, resgata-se uma ótica sobre a infância e juventude que tem por base a crítica à cultura e à sociedade moderna. Rompe-se nessa ótica com a idéia da criança como ser em maturação, filhote de homem, cidadão do futuro, esperança da humanidade, e instala-se outra, que vê a criança como fruto de sua tradição cultural, sendo, no entanto, capaz de recriá-la e refundá-la (KRAMER, 1996, p. 28-29).

Também Gouvêa (2002) defende a recuperação desses novos conhecimentos científicos de forma a se poder melhor caracterizar e definir a infância quanto a suas reais necessidades, estratégias de aprendizagem e socialização, como também para melhor nortear a ação do adulto em relação a essa mesma criança. Irá demonstrar-nos que é no percurso do século XX que esses novos saberes irão se consolidar mediante os estudos realizados por Gesell, Claparède, Hall, Wallon, Piaget, Freud e Vygotsky.

Podemos pensar que a criança, no processo histórico, passa, pois, de objeto de cuidados a sujeito a partir do momento em que é percebida e aceita em sua complexidade e singularidade. Ao mesmo tempo que deseja, tem o direito de rejeitar; reivindica afeto e respeito e, por conseguinte, o direito de querer ou não querer, o de conhecer, de aprender, de brincar, de sonhar, de criar, de criticar, de opinar e de participar ativamente no cotidiano, tornando-se parceira de vida. E, por estar inserida nos mais diversos contextos e em constante interação com diferentes parceiros sociais, irá atuar e participar de um mundo em que existem regras e códigos simbólicos a serem decifrados. É nessa troca constante e interminável que

irá captar a cultura, refletir o grupo ao qual pertence e se inscrever como indivíduo. Concordando com Gouvêa (2002, p. 17), parece-nos que as crianças em condições as mais diversas possíveis experienciam sua inserção no universo social mais amplo, realizando uma construção particular e específica do que significa ser criança.

É Jovchelovich (1977) quem nos aponta a impossibilidade de um desenvolvimento do eu sem a internalização de outros. Segundo ela, é a comunidade que atesta que a nossa vida privada não surgiu a partir de dentro, mas de fora, do público. Sublinha a importância das relações entre sujeitos-outros e sujeitos-sociedade.

Na mesma linha de raciocínio, Safra (1999) enfatiza a importância das interações ao afirmar que o acontecer humano é algo que demanda a presença de um outro. Lembra-nos que as primeiras organizações psíquicas do bebê, a entrada na temporalidade, as percepções espaciais e a personalização só se constituem e ganham realização pela presença de alguém significativo. O autor recorre ao pensamento de Arendt (1958) para exemplificar que a realidade do mundo é garantida pela presença do outro. Segundo a autora, tudo o que adentra o mundo torna-se parte da condição humana. Assim, a cada nascimento um novo começo pode fazer-se sentir, porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo por meio de sua ação. Esse olhar rompe com uma visão que considera o mundo uma manifestação natural, apontando para a singularidade de cada ser humano, pois é preciso entrar no mundo para sentir-se vivo e existente. E a entrada neste mundo se fará pela ação individual e compartilhada. Nesse sentido, Safra (1999, p. 139) irá dizer: “A realidade compartilhada é construção de muitos, é campo em que existe a construção de todos”. Em seguida, enfatiza: “Nossa cultura está tão

impregnada pela idolatria da individualidade que perde de vista que o homem é um ser singular que abriga o coletivo” (SAFRA, 1999, p. 145).

É nesse exercício de construção e re-construção contínua da realidade que a criança verte e subverte a ordem e a vida social, porque está interessada em tudo descobrir, sobretudo aprender e criar. Podemos dizer que ela está mais próxima do artista, do colecionador, do mago e da fantasia; portanto, na contramão da racionalidade instrumental. Ao estabelecerem relações com as pessoas, com os objetos e tudo o que as circunda, “viram pelo avesso a costura do mundo”, como diria Kramer, marcando com isso a sua singularidade, construída nas interações com outros, semelhantes e diferentes.

Se, como demonstra Rosemberg (1994), pelo menos desde o século XVIII, diferentes sociedades já recorriam a instituições complementares à família para o cuidado e educação das crianças pequenas, como as salas de asilo ou as creches, o século XX traz como novidade a universalização da educação em contexto institucional antes da escolaridade para todos os segmentos da sociedade. Uma nova concepção surge neste cenário: a de que a educação constitui uma conquista, um direito, mesmo no caso da creche, tradicionalmente tida apenas como uma instituição de guarda para o filho da mãe trabalhadora pobre. Nessa conquista, o bem estar da criança pequena deixa de ser um cargo restrito à esfera privada, tornando-se um capítulo das políticas públicas, objeto de reivindicação e negociação entre os diversos atores sociais, passível de regulamentação e controle estatais, além de normatização científica. Seguindo o pensamento da autora, duas ordens de determinações inter-relacionadas poderiam ser apontadas como as responsáveis pelo fato de a família abrir mão da exclusividade da sua função educativa, considerada como seu dever natural e a única forma de garantir a sobrevivência

física e a sanidade psicológica da prole: as modificações nas relações de gênero e na concepção do que é ser criança.

Continuando nesta linha de pensamento, duas das razões internacionalmente comprovadas para a expansão da educação infantil foram: a participação da mulher no mercado de trabalho; e as transformações sofridas pela família em decorrência das transformações na sociedade. Fissuras no antigo ideal de criação do filho centrado na díade mãe-filho constituem também razão evidente. Assim, “a expressão de anseios de realização fora do lar, o chamamento do homem para o exercício da paternidade são sinais importantes da construção de um novo papel de mulher adulta, no qual o filho não é só da mãe como a mulher não é só do filho” (ROSEMBERG, 1994, p. 3).

Essa mudança fez com que os equipamentos existentes para dar conta de uma clientela pertencente às famílias operárias e às da pequena classe média passassem por um reordenamento, mediante a imposição, por parte de famílias mais privilegiadas, da melhoria na qualidade do serviço. Essa movimentação no plano das políticas, além de vir acompanhada pela sociedade e estudiosos nesse campo, suscitou a produção de novos conhecimentos, questionando, inclusive, paradigmas da psicologia que associavam a maternagem à sanidade mental da humanidade, e resgatou a figura do pai e a valorizou quando atribui importância aos cuidados que venham a ter com a criança. No entanto, a expansão da procura e oferta de educação extrafamiliar, a partir daí, não poderia ser explicada apenas pelo trabalho materno fora de casa. Muitas crianças que hoje freqüentam creches ou pré-escolas são filhas de mães e pais que, muitas vezes, não estão no mercado de trabalho.

A inserção dessas crianças resulta de uma nova concepção de infância e da legitimação de um direito a partir de seu nascimento. De “mal necessário”, os equipamentos coletivos para a pequena infância tornaram-se uma alternativa para as famílias, compartilhando com o Estado a responsabilidade da sua educação.

Rosemberg (1990), apoiada por Norvez (1990), alerta-nos para a justificativa do discurso sobre a educação da criança em instituições coletivas e práticas vivenciadas. Em concordância com os autores, enfatizamos a necessidade de essas justificativas estarem centradas nas novas necessidades infantis, decorrentes da nova configuração social: sociedades cada vez mais urbanizadas e o índice de mortalidade⁴ infantil preocupante. “É de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas – crianças e adultos – que as crianças necessitam. A atividade profissional das mulheres jovens não constitui, então, a única razão da demanda de creches, assistentes maternas ou de classes pré-elementares” (NORVEZ *apud* ROSEMBERG, 1994, p. 5).

Segundo Haddad (2002, p. 92), refletir sobre o lugar das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea nos remete às transformações que têm atingido a família na atualidade. A tradicional organização familiar formada por pais, mães e filhos, apesar ainda de ser predominante, começa a ceder espaços para formas heterogêneas de famílias: casados sem filhos, solteiros com filhos, solteiros com filhos que moram com os pais, separados ou viúvos com filhos são alguns dos grupos familiares mais significativos encontrados em nossa sociedade. A proporção do número de casados decresce, enquanto a do número de solteiros e separados aumenta, constituindo um segmento predominantemente

⁴ O Censo 2000 do IBGE mostra que, apesar das melhorias, o país ainda apresenta elevada taxa de mortalidade infantil (29,7 por 1.000 nascidos vivos) para padrões de países em desenvolvimento e 54,4% das crianças na faixa de 0 a 6 anos moram em lares sem saneamento básico adequado, uma das principais causas de doenças (FOLHA – Sinapse, 2004).

formado pelas mulheres. Nesse sentido, uma forte tendência em debate é revelar a função socializadora das instituições de educação infantil, nas quais o cuidado e a educação da criança pequena deixam de ser exclusivamente da família, ou qualquer tipo de organização, passando a ser considerado um importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas.

1.20 BRINCAR NO ESPAÇO DAS INTERAÇÕES

1.2.1 A primeira infância – Descobertas importantes

Segundo Chamboredon e Prévot (1986), a descoberta da primeira infância como “objeto cultural” estaria associada à difusão dos conhecimentos psicológicos construídos a respeito da importância desse período para a constituição da personalidade e, em especial, da inteligência. Um dos efeitos desse movimento, segundo os autores, é a transformação da definição social do conceito de infância, que recua para a mais tenra idade – a do bebê –, vista não só como objeto de cuidados fisiológicos e afetivos, mas como o período que reclama também cuidados culturais e psicológicos. Sinais dessa mudança são visíveis na terminologia utilizada para referir-se ou estabelecer uma comunicação com a criança pequena, nos hábitos de educação e até no vestuário. Desse modo, presencia-se uma diminuição do uso do termo “lactente” – designação dada ao bebê – como objeto, sobretudo biológico. Nos hábitos de educação da fala, verificou-se a redução dos diminutivos. Quanto ao vestuário, a quase completa abolição dos modelos tipicamente utilizados pelos bebês, e presencia-se a passagem dos cuidados de um clínico geral para o pediatra e/ou psicólogo, evidenciando a progressiva inserção dos aspectos culturais

e o declínio dos aspectos puramente fisiológicos da criança pequena. Entretanto, esses autores, ao enfatizarem essas mudanças, criticam também o surgimento de um novo mercado que norteia ações e produtos por tal ideário de infância.

Refletindo sobre esse ideário e sobre a crítica ao mesmo, buscamos, primeiramente, em Vieira (1988) e, depois, em Rosemberg (1994, 2002) elementos que nos levam a refletir sobre o impacto desse ideário na educação e sobre o cuidado oferecido à criança pequena fora do espaço doméstico, principalmente após os anos 1960.

Segundo a primeira autora, por inexistir uma política de creches no Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988, os poderes públicos deixaram ao encargo da sociedade as responsabilidades nesse campo. Toda a movimentação no cenário político brasileiro desde o final dos anos 1960 a 1980 repercutiu também dentro das creches, mobilizando a comunidade usuária e os demais profissionais envolvidos com o atendimento da criança pequena. O resultado foi uma importante mudança quanto à definição de funções, papéis, conceitos e direitos. Essa revisão foi alvo de intermináveis discussões, encontros, congressos e propostas, tendo como resultado uma nova concepção de atendimento: de “mal necessário” transformou-se em “direito social”. O direito à creche passou a ser também o da criança, e não somente do (a) trabalhador (a). Freqüentá-la ou não seria uma escolha da família, mas quem deveria mantê-la seria o Estado cumprindo-lhe assumir de vez o seu papel.

Preocupada com a educação infantil e com os rumos decorrentes da sua regulamentação após a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LBD, Rosemberg (2002) incita-nos à reflexão sobre o que predomina nas políticas públicas: É a educação ou a assistência? Nessa perspectiva, questiona sobre quais

seriam os objetivos que um programa de política educacional deveria perseguir.

Busca, num texto de Campos (1994, p. 29-30), a seguinte citação:

A proposta básica que gostaria de fazer aqui hoje, norteia-se pelo objetivo de trazer a criança para o centro das preocupações das políticas governamentais e não-governamentais voltadas para a infância do país. O que parece óbvio e redundante, mas infelizmente não é. O que significa exatamente isso?

Em primeiro lugar, que qualquer programa, para se justificar, tem de significar uma melhoria objetiva nas condições nas quais cada criança vive sua infância.

Ou seja, nesta perspectiva, programas que, sob a justificativa de tornar a vida dos adultos mais cômoda ou esconder problemas de opinião pública, prejudicam a forma pela qual cada criança vive a sua infância, não devem ser apoiados (...)

Penso que o principal critério que deveria ser aprovado, a régua pela qual poderíamos medir os prós e contras de qualquer proposta, teria que ser a própria criança e suas necessidades. Este deve ser o Norte (ou Sul, intervindo a hierarquia) de qualquer programa, nossa bússola, nossa pergunta permanente: a quem beneficia tal ou qual solução? A quem se destina tal plano arquitetônico? A que objetivo responde este ou aquele programa governamental ou não-governamental? A quem aproveita tal ou qual escala salarial e plano de carreira? A quem visa tal ou qual definição de quadro de profissionais numa instituição e sua divisão de tarefas? A quem aproveita tal qual regime de horário de atendimento? O que garante tal ou qual cláusula de convênio assinado entre agência governamental e entidade? (CAMPOS *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 75).

Diante da preocupação evidenciada pelas autoras acima, podemos afirmar que essa nova concepção de atendimento oferecido pelas creches, já inserida no contexto da Educação Infantil, não significa iniciar mais cedo as aprendizagens escolares dessas crianças, mas, antes, permitir-lhes experiências diversas e favoráveis para o seu desenvolvimento integral, graças ao aporte de um ambiente acolhedor e educativo especialmente previsto para esse fim.

A nova concepção de criança pequena – ser social – e de suas necessidades passaram a exigir de outros campos do conhecimento novos saberes, que resultaram numa nova imagem de sociabilidade infantil. Kramer (1996) destaca vários autores no campo da pesquisa qualitativa que são referência básica no entendimento sobre a infância, os quais vêm demonstrar a importância de uma prática pedagógica que considere a criança como um sujeito social, que respeite as suas manifestações espontâneas, sua identidade social e o direito à brincadeira. Os autores mencionados por Kramer (1996) destacam os anos 1990 como o período que consolida práticas que, além de respeitarem o direito à infância, as especificidades infantis, a importância do jogo nas interações e a organização dos espaços adequados para o seu desenvolvimento, reafirmam a indissociabilidade do ato de educar e o do ato de cuidar. A partir daí, as pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento infantil foram muito importantes. Não só consolidaram novos saberes, como contribuíram para a elaboração dessas novas práticas integradas.

À vista disso, cabe reportarmo-nos a Jobim e Souza (2001) quando essa autora questiona os sentidos possíveis de uma psicologia do desenvolvimento. Ela aponta-nos a importância que tem a psicologia do desenvolvimento no âmbito das ciências psicológicas como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência.

De acordo com a sua análise, é preciso, em primeiro lugar, que compreendamos a psicologia do desenvolvimento como instituição social, que tem uma estrutura profissional e uma presença pública. Nesse sentido, mesmo empenhando-se para garantir uma neutralidade político-ideológica, ela encontra-se

marcada pela sociedade na qual está inserida e, ao mesmo tempo, reflete as suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas práticas.

A autora convida-nos à reflexão quando deixa a pergunta: “Qual seria então o papel da Psicologia? Seria o de sempre se identificar com os instrumentos de dominação e controle social?” Como boa mediadora, sinaliza algumas pistas.

Aponta como prioridade a reconstrução de uma nova identidade para a psicologia do desenvolvimento. Segundo ela, é preciso ir numa outra direção, buscar outros paradigmas teóricos e uma metodologia que permita desconstruir algumas concepções teóricas que levaram-nos a impasses sobre o desenvolvimento humano. É preciso devolver ao homem a sua condição de sujeito e que ele seja, portanto, capaz de questionar e transformar as estruturas de “saber-poder” que o oprimem. É preciso também redefinir a temporalidade humana, que a racionalidade capitalista despreza, e resgatar o caráter de sujeito social, histórico e cultural do homem contemporâneo. Esses seriam os dois caminhos para a reconstrução.

Quanto à temporalidade humana, conforme a autora citada, o que se constata é o desprezo pelos tempos dos homens representados num só momento o passado, o presente e o futuro fundidos em instantes de plenitude, com que concordamos plenamente. A lógica capitalista, ao fragmentar os instantes de plenitude em tempos estanques, está desconsiderando o tempo humano, como se não fosse uma coisa total, unitária e simultânea. Quanto ao resgate do sujeito social, isso poderá ocorrer por meio da linguagem, pois é esta que o caracteriza e marca-o como ser social. É preciso restaurar no interior da psicologia do desenvolvimento o lugar social dessa linguagem na constituição do sujeito e das próprias teorias que falam a respeito desse sujeito que fala. E, como a linguagem é o local da produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, a criatividade e pensamento crítico

convergem, este seria o outro caminho para a compreensão do desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva do resgate do homem como sujeito social, os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1984) e seus colaboradores, a partir da década de 1920, possibilitaram reformulações importantes sobre o desenvolvimento humano. Contrário à psicologia predominante na época, Vygotsky ousou pensar a criança não como um ser de aptidões, mas, ao contrário, um criador de aptidões, cuja origem estaria nas condições concretas de vida, de educação e do acesso que a sociedade lhe permitiu. Assegura-nos que, sem esse contato direto com a cultura, com outros adultos, com outras crianças e com as gerações mais velhas, o despertar de suas características e aptidões fatalmente não ocorreria. Em outras palavras, o desenvolvimento ficaria impedido de ocorrer por faltar de situações que possibilitassem o aprendizado. Retomando as concepções de Marx e Engels sobre o processo de humanização do homem, irá enfatizar o processo pelo qual todo ser humano reproduz para si e em si a humanidade socialmente criada ao longo da história. É a partir da interação com os outros homens (presentes ou passados) e com os objetos socialmente criados que ele se hominiza, ao contrário do animal, cuja herança é exclusivamente biológica. Ao nascer, toda criança traz consigo uma aptidão: a de ser capaz de criar aptidões a partir da apropriação da sua experiência sócio-histórica. Segundo Leontiev (1988), alguns milênios de história social fizeram mais nesse domínio do que centenas de milhões de anos de evolução biológica nos animais.

Seguindo essa linha de abordagem, Bakhtin (*apud* JOBIM e SOUZA, 2001) irá mostrar que em cada pessoa há um potencial de sentido que necessita ser desvendado. Assim, restaurar o espaço do sentido significa devolver ao sujeito a

autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade. Ao se observar a realidade, é possível ler e decifrar nos próprios objetos, coisas, gestos, atos, palavras e imagens os códigos da cultura. Bakhtin afirma a importância do grupo social e da realidade historicamente construída. De acordo com ele, para entrar na história não é suficiente nascer; é necessário um segundo nascimento – o social. Assim sendo, acreditamos que a criança pequena, ao integrar suas vivências, constituídas primeiramente no âmbito familiar, às do espaço público – a creche, passaria por um segundo nascimento, à medida que irá, aos poucos, se descobrindo, se constituindo e transformando o seu entorno, mediante as interações estabelecidas durante esse processo.

As idéias de Benjamin complementam as de Bakhtin e Vygotsky no tocante a uma concepção de linguagem entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e cultural. Benjamin, em seus preciosos escritos sobre a infância, atribui à criança a capacidade de descobrir nos objetos a via para uma outra compreensão da realidade. Pelo ato imaginativo e criativo da brincadeira, a criança transforma os objetos presentes no cotidiano, dando-lhes uma significação própria, redimensionando-os no espaço e no tempo. Os objetos são a fonte e alimento de sua imaginação. Adquirem conteúdo e forma para os segredos que revelam por meio de suas construções.

O que fica evidente nas idéias tanto de Vygotsky, quanto de Bakhtin e Benjamin é a intenção de resgatar uma nova idéia de linguagem que leve em consideração os múltiplos sentidos e significados da expressão humana. Sabemos que por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções e que a compreensão de cada um desses irá depender substancialmente da relação estabelecida com o outro, aqui entendido como o meio circundante.

Parecendo concordar com a crítica desenvolvida por Jobim e Souza (2001) a respeito da psicologia do desenvolvimento, Mrech (1998) sublinha que a abordagem psicanalítica sobre a infância vai também além dos conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento, pois a criança é muito maior do que etapas estabelecidas para capturá-la. A autora, além de criticar a existência do processo de desenvolvimento linear e único, tido como comum a todas as crianças e culturas, relata que a psicanálise enfatiza a importância de se passar a palavra à criança para que ela nos diga quem ela é e como pensa. Isso acabou por levar a psicanálise a privilegiar a noção de estrutura, ao invés de noção de estágios de desenvolvimento, porque estes nos fazem acreditar e esperar que todas as crianças em determinadas etapas tenham o mesmo processo de desenvolvimento. Finaliza a crítica reafirmando a singularidade de cada criança.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 21-26), defendendo uma abordagem não linear do desenvolvimento, destacam o valor das inúmeras pesquisas realizadas nestes últimos tempos sobre o seu desenvolvimento infantil e sobre a importância da creche em suas vidas. Diante da impossibilidade de desenhar um panorama amplo e, ao mesmo tempo, suficiente sobre as inúmeras contribuições sobre a primeira infância, as autoras apontam como relevantes para compreendermos o desenvolvimento da criança os seguintes aspectos: competência nas relações sociais; desenvolvimento lingüístico; possibilidade de socialização; autonomia; possibilidade de criação de várias relações significativas com os adultos; e efeitos da creche sobre o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os estudos realizados por Rosseti-Ferreira (1999) revelam-nos que na nossa cultura, embora os pais constituam as primeiras figuras referenciais para as crianças, gradativamente, dependendo de suas experiências,

outros adultos vão se incorporando em suas relações, ampliadas por meio de novos vínculos estabelecidos com pessoas mais próximas. O seu ingresso na creche, por exemplo, marcará a ampliação desse universo, uma vez que ali outros tipos de interações se realizarão. Assim, aquele adulto que compartilhar os cuidados e a educação dessa criança não vai substituir de forma alguma o papel materno ou paterno. Ao acolher cada criança de forma individual e afetiva, dando atenção às suas necessidades básicas de conforto físico, de exploração e brincadeiras, e de conforto emocional em situações especiais, estará promovendo uma base segura para ela alicerçar a construção de sua identidade. E quanto menor a criança, mais atitudes e procedimentos de cuidados com responsabilidade esse adulto deverá desenvolver para o trabalho educativo que pretende realizar. Portanto, a creche, ao conciliar cuidados e educação, colabora na construção da identidade dessa criança.

As afirmações de Rosseti-Ferreira (1999) quanto à formação de novos vínculos na vida das crianças ainda bebês estão de acordo com as descobertas na área sociocognitiva, iniciadas com Bowlby. Tais estudos colocam em evidência o modo pelo qual a criança, desde os primeiros dias de vida, deva ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interativo e relacional. Bandioli e Mantovani (1998), apoiadas nas pesquisas desenvolvidas nessa área, enfatizam que a criança é um indivíduo bem mais complexo e que, mesmo bem pequena, responde de maneira diferenciada ao pai e à mãe nas primeiras semanas e meses de vida. Segundo as autoras, embora o apego-teoria que surgiu da fusão da psicanálise com a etologia, a qual pôs a descoberto a importância da mãe ou cuidadora para a formação dos primeiros laços afetivos - seja relevante para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, há que se considerar também resultados mais atuais sobre os estudos sobre interação criança-criança, igualmente importantes ao

período referido. Tais estudos envolvendo as interações criança-criança e criança-outros adultos questionam a idéia da naturalidade do papel materno, da necessidade de relação com uma única figura de referência. Como conseqüência, torna-se evidente que a criança, desde pequena, é capaz de instaurar laços diversificados, em função do progressivo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, contanto que “haja um contentor afetivo estável que seja o cimentador e catalisador do processo de crescimento e de construção da identidade pessoal” (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 28). É, pois, fundamental preservar, na medida do possível, a estabilidade do adulto responsável pelos cuidados e educação dessa criança, para que ela possa sentir-se segura e livre para explorar o mundo e as interações com seus pares.

As interações na creche, especialmente entre adultos e a criança podem ser uma rica fonte para a aprendizagem da linguagem se os adultos estimularem as crianças nessa direção. Os estudos sobre o desenvolvimento lingüístico desenvolvidos por Camaioni, Volterra, Bates (1976 *apud* BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) nos primeiros anos de vida revelam a importância de uma forma particular de comunicação utilizada pelos adultos: o *motherese* ou a “maternagem”, forma particular de comunicação mímico-gestual e verbal no momento em que a criança começa a estabelecer suas primeiras comunicações. Como a criança ainda não dispõe de capacidade de verbalizar, ela, então, brinca com os próprios sons e gestos, e o adulto responsável pelos seus cuidados e educação passa a acentuar os tons, os aspectos expressivos, as intenções e as exclamações da criança, atribuindo a esses sinais uma intencionalidade. Nesse exercício, ou nessa interação mediada pela brincadeira e imitação, a criança vai construindo a sua linguagem, com a ajuda do adulto, que, além de fornecer estruturas que levem ao seu comportamento

comunicativo, tem também a função de responder, no momento certo, aos seus sinais (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 22).

Vejamos, a seguir, alguns aspectos importantes de serem considerados quando nos voltamos para o desenvolvimento da criança pequena.

Papalia e Olds (2000), referindo-se ao desenvolvimento psicossocial da criança, enfatizam a sua singularidade ao demonstrarem que, embora os bebês compartilhem padrões comuns de comportamento relacionados a sentimentos de alegria, tristeza e medo, desde o início se diferenciam quanto à frequência com que vivenciaram determinada experiência ou tipo de resposta que essas mesmas experiências produziram. Por isso, compreender a criança em seus primeiros anos de vida não é algo tão simplista assim. Além de um grande desafio, é um aprendizado constante para as pessoas que estão interagindo com ela. A presença do adulto nesses momentos é imprescindível, pois é ele quem irá, mediante sinais mais sutis utilizados pela criança, seja por meio de sons, balbucios, brincadeiras, gestos ou manifestações corporais, entender e decodificar a sua linguagem. “Os bebês fazem “jogos sociais” e tentam obter respostas das pessoas. Eles “conversam”, tocam e tentam fazer com que outros bebês lhes respondam” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 155).

Experiências desse tipo contrariam a expectativa de que as crianças muito pequenas necessitem apenas de cuidados fisiológicos. Lembramos e enfatizamos que os cuidados físicos sempre foram e serão, além de essenciais, determinantes na constituição do indivíduo, não só na sua dimensão física, mas também no seu significado psicológico, pois sabemos que a formação da pessoa começa a ser construída nas suas primeiras experiências de vida. Porém, além disso,

a forma como o adulto acolherá, ou não, a criança será determinante para a construção de sua identidade.

Vygotsky (1984), buscando integrar o lado do ser humano como organismo biológico, membro de uma espécie animal, com o lado social, trouxe contribuições relevantes para a área do Desenvolvimento Infantil ao destacar a importância das interações na vida das crianças como uma forma de apropriação da realidade. Na perspectiva Vygotskiana, pode-se entender que a diferença de consciência entre uma criança muito pequena e uma criança na faixa pré-escolar depende do processo de desenvolvimento de ambas: assim, enquanto para as primeiras a motivação e a percepção estão unidas, já que reagem diretamente aos estímulos, porque estão submetidas à força determinante dos objetos, para as maiores tais processos se separam. Ainda para Vygotsky, o início do desenvolvimento, o do pensamento e o da linguagem seguem trajetórias diferentes e independentes. A criança passa pela fase pré-verbal do pensamento e pré-intelectual da linguagem. Quando atinge os dois anos de idade, inicia uma nova forma de funcionamento psicológico. Mediada pelo sistema simbólico da linguagem, a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

Vygotsky (1984) considerou o brinquedo como uma das questões mais relevantes no desenvolvimento infantil. Coloca-o como um tipo de atividade que cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, que impulsiona a criança a avançar no seu desenvolvimento. Para ele, a brincadeira de “faz-de-conta”, que é um jogo dramático e um jogo de papéis, possibilita à criança agir num mundo imaginário. Por exemplo, usar um cabo de vassoura como um cavalo, a grama como se fosse alimento, a água como se fosse leite, café ou suco, bonecas como se fossem bebês

ou crianças de uma escola. Em segundo lugar, esse imaginário não é caótico, mas regido por regras referenciadas ao mundo adulto, de onde foi retirada a situação imaginária. Se, por acaso, está brincando de “casinha”, na brincadeira vai aparecer a mãe, que cuida da casa; os filhos, geralmente bebês necessitando de atenção especial; e, às vezes, o pai. Essas regras presentes nesse tipo de brincadeira remetem ao funcionamento de diferentes instâncias da cultura, auxiliando a criança a se relacionar com a norma social e a compreender os vários “personagens” com os quais convive.

Brincando, a criança constrói a sua compreensão sobre a realidade e aprofunda o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Inicia-se no processo de representação simbólica, em que um símbolo está no lugar da coisa. E esse trânsito pelo mundo simbólico é essencial ao desenvolvimento, uma vez que liberta o ser humano do seu tempo e espaços imediatos. Ao transitar por dimensões passadas, presentes, futuras, imaginárias e desejadas, descola sua ação mental dos objetos perceptualmente presentes. É por isso que Vygotsky postula que a brincadeira é uma zona capaz de promover o desenvolvimento para além do patamar daquele real e consolidado. O brincar, então, vai se constituir uma das possibilidades e a principal atividade dessa idade, e a auxiliará nesta transição. Ao buscar a satisfação imediata de um desejo e ao vê-lo impedido de realização, resolve essa contradição no mundo ilusório do brinquedo.

Por considerar o adulto o parceiro mais experiente, Vygotsky irá dizer que ele será o mediador da criança com o mundo, pois a criança, ao tentar estabelecer relações e comunicação com o meio circundante, terá seus gestos e movimento significados por este outro adulto: aquele que cuida e educa. Mediante essa interação entre quem cuida e quem educa, quem é cuidado e quem está recebendo

educação e o meio (os diferentes contextos culturais e históricos), a criança estará desenvolvendo suas funções mentais. Essas novas aquisições aparecerão duas vezes: primeiro, no nível social – o interpsicológico –, para aparecerem depois e no interior da criança, em nível intrapsicológico. Esta é uma lei básica e geral que rege toda nova aquisição do indivíduo. A compreensão desta lei, apontando para a importância das interações sociais, traz implicações para o processo educacional. Em face do exposto, justificam-se os questionamentos deste estudo, a saber: Como a professora, que é o adulto mais próximo da criança que frequenta a creche, está apreendendo o brincar dessa criança e, como está, ou não, possibilitando o diálogo dessa criança pequena com a realidade? São questões que procuraremos refletir ao longo desse estudo.

Piaget, um dos estudiosos que também muito contribuiu para o conhecimento de como a criança se desenvolve, nos seus estudos irá observar as diferentes formas pelas quais as crianças interagem com o ambiente nas diversas faixas etárias. A essa maneira típica de agir e pensar ele denominou de “estágio”, ou “período”, que, por sua vez, corresponderia a determinados tipos de aquisições mentais. Os estágios propostos por Piaget foram: estágio sensório-motor; estágio pré-operacional; estágio das operações-concretas; e estágio das operações formais. Interessam-nos aqui apenas o estágio sensório-motor e o pré-operatório.

No primeiro estágio, o sensório-motor, que abrange os dois primeiros anos de vida, a principal característica é a formação de esquemas sensoriais que irão permitir à criança a organização inicial diante dos estímulos ambientais, dando-lhe condição de lidar, de maneira rudimentar, com as situações que lhe são apresentadas. Os jogos de exercício correspondem a este primeiro estágio. Assim, a criança repetirá a ação pelo mero prazer que a mesma lhe proporciona. Irá explorar

o seu próprio corpo, sentir emoções, explorar e ser estimulado pelo ambiente. Nesse processo, começará a se distinguir dos demais objetos do espaço. No segundo estágio, o pré-operatório, que se inicia a partir dos dois anos e estende-se até os sete anos de idade, a criança já está desenvolvendo ativamente a linguagem, e isso lhe possibilitará entrar no campo do simbólico, isto é, representar uma coisa pela outra. O seu pensamento é egocêntrico, e a manifestação desse egocentrismo pode ser observado no jogo simbólico. Nesse tipo de jogo, ao fazer de conta, por exemplo, que um galho de árvore é um cavalo, a criança deforma a realidade de acordo com as suas necessidades. Assim, segundo Vieira (1994), o jogo simbólico, considerado como uma das manifestações da função semiótica, possibilitará à criança lidar à sua maneira com um mundo adulto que ela ainda não tem condições de compreender. Nesse estágio, a criança é considerada intelectualmente egocêntrica porque não consegue se colocar na perspectiva do outro. Vê o mundo apenas partir de sua própria perspectiva.

Embora a teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento muito tenha contribuído para o entendimento sobre a origem do pensamento na criança, deixou lacunas no que diz respeito ao entendimento dessa criança no grupo. Isso, contudo, irá ser complementado com estudos posteriores que irão revelar a capacidade da criança de adaptar progressivamente o próprio comportamento àqueles dos parceiros da mesma idade, e assim como à própria linguagem, demonstrando a grande capacidade que elas tem de estar e atuar em grupo, mesmo com tão pouca idade.

A partir daí, o papel da creche e a sua importância tornam-se evidentes. Muitas pesquisas têm sido conduzidas neste contexto com o objetivo de analisar a evolução de um relacionamento entre uma criança e outra, desde uma primeira fase

de exploração do corpo do outro – como um novo objeto do ambiente –, à descoberta das reações particulares deste novo objeto e ao início e desenvolvimento do jogo cooperativo. Isto porque na creche a criança experimenta as mais variadas possibilidades de troca em um ambiente, de certa forma, protegido e pensado para ela. (MANTOVANI; BONDIOLI, 1998, p. 23).

Desse modo, quando pretendemos compreender o desenvolvimento infantil, o brincar assume o lugar de destaque nesta reflexão, pois, como afirmou Perroti (1986, *apud* JOBIM e SOUZA, 2001, p. 48), “o lúdico não é regulável, mensurável nem objetivável. Toda a tentativa de subordiná-lo ao tempo de produção provoca a sua morte [...] O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Daí o lúdico identificar-se com a criança.” Podemos dizer, então, que durante os três primeiros anos de vida o brincar assume o lugar de uma das formas de linguagem, e por ser espontâneo rompe com as formas já cristalizadas. Nas brincadeiras, como bem descreveu Buck – Morss (1977 *apud* JOBIM; SOUZA, 2001), as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito.

A criança, como o artista, cria outros sentidos para os objetos que estão aí, com os seus significados já fixados pela cultura dominante. Quando faz o movimento da redescoberta, ultrapassa o sentido único que as coisas tendem a adquirir, pois são capazes de fazer emergir o novo no contexto do quase sempre igual. Assim, desmascaram o fetiche das relações de consumo, revelando-nos a propriedade da realidade em que nos encontramos. Mas como entender a função do brincar como um fenômeno fundamental para o desenvolvimento integral da criança pequena?

Essa é a proposta do presente estudo.

1.2.2 O brincar – Forma de linguagem e criação

Jobim e Souza (2001) nos diz que é na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Pela linguagem, somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica. Ela, a linguagem, é a responsável pelo registro do que permanece no mundo como fato humano, relacionado-se com a mesma intensidade com o efêmero ou com o permanente. Transita entre os extremos da realidade humana, permitindo um contato mais profundo com a realidade do homem. Nesse sentido, constitui o espaço da recuperação do sujeito como ser histórico e social.

Quando Vygotsky, opondo-se às principais correntes e tendências psicológicas de sua época, elaborou a teoria da relação pensamento e linguagem, enfatizou a presença do significado como o elemento central e presente em ambos. Como já foi exposto, recuperou o indivíduo como sujeito ao revelar-nos que o mesmo é capaz de transformar tanto a si mesmo como ao meio pela sua ação. No caso das crianças, o brincar constitui e transforma-se na sua atividade principal: é a forma particular de expressão e apreensão da realidade experimentada pela criança. Ao se referir ao conceito de atividade, Vygotsky inspirou-se no conceito de trabalho utilizado por Marx e Engels. A atividade humana, diferentemente da atividade animal, confere nova forma à realidade; portanto, ela é criadora. É nesse sentido que Marx e Engels definem o significado do trabalho, pelo qual o homem, ao mesmo tempo que “age sobre a natureza externa e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades nela adormecidas” (MARX, 1977 *apud* SIRGADO, 1990, p. 61).

Vygotsky (1984) irá demonstrar que no processo de desenvolvimento da criança, linguagem e pensamento seguem percursos diferentes até o momento em que se entrecruzam, dando origem ao pensamento verbal. Por essa ocasião, ela apreende a estrutura externa da palavra: o nome é um atributo da coisa. A partir do instante em que começa a utilizar o faz-de-conta, inicia o deslocamento nome-coisa. Ao brincar, por exemplo, usando um galho de árvore como se fosse um cavalo, o objeto pivô – galho – separa os campos do significado cavalo do objeto real cavalo, favorecendo a diferenciação. O brincar, portanto, nesta perspectiva, estrutura-se a partir de gestos e objetos significantes, isto é, que significam algo. Mesmo que o brincar não esteja diretamente se dirigindo a um interlocutor, a criança quando brinca, comunica e fala de si. Age e transforma. Por meio dessa comunicação, ou seja, dessa linguagem, podemos buscar os vários significados de sua ação e estabelecer a sua interação com o meio.

Como o brincar é uma das formas que a criança encontra para se expressar, se colocar no mundo e apreendê-lo, pensamos, como os autores acima, que esta é a forma pela qual a criança pequena – a de zero a três anos – atua nos diversos contextos, fazendo-se presente, comunicando-se, tecendo sua história, construindo relações e interações.

Pereira (2000) aponta o brincar como uma das formas de linguagem humana, pois o brincar está “inserido no complexo humano das relações de comunicação, de expressão e de declaração, ou seja de interação”. Demonstra que a palavra *brincar* vem de *brinco + ar*, e *brinco*, por sua vez vem do latim significando *vinculum* ‘aço’, pelas formas *vinclu*, *vincru*, *vrinco*. Portanto, brincar nesta perspectiva, significa uma atitude, um gesto de ligação ou vínculo com algo em si mesmo ou com um outro. Em concordância com Jobim e Souza (1994), o autor nos

lembra ainda que o ato de linguagem é uma relação entre pessoas, e não entre sentenças, levando-nos a atribuir a mesma característica ao ato de brincar, pois assim como o enunciado tem um destinatário, todo brinquedo tem um outro, mesmo quando se brinca sozinho. Ressalta, portanto, a semelhança entre o brincar e a língua falada e escrita. Segundo ele, “há uma espécie de ‘semântica’ no brincar, embora ele seja algo em si mesmo, mas, paradoxalmente, nos remete a algo para além dele mesmo”. (PEREIRA, 2000, p. 22). A brincadeira, buscando o conceito em Barthes, apresenta-se como uma *narrativa*, pois algo está sendo dito no transcurso do tempo. Há um dizer em curso em forma de acontecimentos. Nesse sentido, e concordando com Pereira (2000), a atitude de quem brinca não pode ser considerada de passividade e contentamento simplista apenas. Enfatiza, “os conteúdos do brincar apontam e geram leituras possíveis, propiciando um campo fértil para a compreensão do indivíduo e do grupo ao qual pertencem” (PEREIRA, 2000, p. 25).

O brincar é um dos caminhos possíveis, não o único, para compreendermos a criança em seus primeiros anos de vida, pois na percepção dela tudo pode se transformar e virar brinquedo: o adulto de quem recebe cuidados e ensinamentos, uma cadeira, uma pedra, um pedaço de madeira, pano ou papel, folhas secas no chão de um jardim, pátio ou quintal, uma almofada, uma tampa de panela, uma cesta esquecida num canto da casa, um novelo de lã, uma caneta velha, uma penca de chaves, potes vazios, um par de sapatos de adulto, um chapéu velho, sons produzidos pelo atrito de um objeto no outro, pequenos objetos decorativos, a terra, a areia, a água, sementes e grãos, os pingos da chuva, o vento no cabelo, a sombra de um objeto na parede, etc. Esses são utilizados como instrumentos pela criança para enunciar e expressar algo. É bom lembrar que

somente nas formas psicopatológicas mais graves o brincar espontâneo está ausente ou apresenta-se de forma bizarra.

Ao brincar, a criança constrói novos significados a partir de sua experiência com o vivido, e nesse processo de construção, desconstrução e reconstrução de significados, funde-se ao outro e dele se separa. Nesse movimento de descobrir o mundo, cria possibilidades de entendimento sobre as coisas e as pessoas. Assim, concordando com Debortoli (2002, p. 82), quando se refere à rede de interações estabelecidas entre a criança e o meio, brincar surge “como uma rica possibilidade de construção da identidade, um diálogo entre o mim e os outros”.

Tudo isso nos leva à conclusão de que, ao tentar estabelecer essa via de descoberta com o meio circundante, a criança não só se constitui como alguém pertencente a um determinado contexto, como também insere a sua forma particular de ser quando estabelece essa forma de linguagem.

Na teorização sobre a origem da linguagem, Vygotsky assinala que o brinquedo utilizado pela criança carrega em si a possibilidade de um gesto representativo. Segundo ele, essa é a chave para a função simbólica do brinquedo para as crianças. Desse ponto de vista, o brinquedo simbólico poderia ser entendido como um sistema de “fala”, que comunica e indica os significados utilizados durante a brincadeira. E, nesse sentido, a criança, desde bem pequena, tentará estabelecer uma comunicação com o mundo à sua volta, uma vez que o brincar está presente desde o seu nascimento. Tentará, inicialmente, por meio das relações estabelecidas com os objetos mais próximos, porque estes possuem uma força motivadora inerente. A percepção dos mesmos irá constituir-se num estímulo que desencadeará sua ação motora, e a mesma estará sinalizando algo com a atividade.

Por exemplo, citando Dantas (1998), o recém-nascido “brinca” – experimenta – suas possibilidades sensoriais nascentes. Brinca com os sons de sua boca, brinca de se olhar, de se descobrir. Esses gestos gratuitos e impulsivos produzem na criança efeitos agradáveis e interessantes, e ela busca recuperá-los, coisa que faz por puro acaso. Nesse movimento, o gesto livre da intenção e o acaso aparecem como a forma mais remota da descoberta e, conseqüentemente, por meio dos mesmos, irá ampliar o seu repertório. Nessa fase de desenvolvimento, isto é, entre um e três anos, as crianças têm “fome de espaço explorável e objetos manipuláveis” que lhes permitam o avanço da autonomia motora”. Estar no mundo é sinônimo de “brincar de andar, de pular, de subir, de descer, de pôr e de tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir” (DANTAS, 1998, p. 117). Em outras palavras, uma das formas para compreendermos a criança é entender que brincar para elas significa estar e fazer parte do mundo, pois quando brincam estão exercitando a imaginação e a fantasia. Vale destacar que o que a autora referiu-se como “brincadeira” nos primeiros dias e meses é uma metáfora para simbolizar os comportamentos de descoberta da criança mediados pelo adulto mais próximo, uma vez que não tem sentido afirmar que a criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria.

Vygotsky (1984), contrapondo-se à concepção da brincadeira como apenas fonte de prazer e instinto natural para as crianças, indicou a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança satisfaz quando brinca, para que seja possível apreender a sua peculiaridade como uma forma de atividade. Irá nos dizer que a criança pequena, no curso de seu desenvolvimento, muda seu sistema de necessidades, de forma que num determinado momento deseja ser como o adulto, fazer as mesmas coisas que ele faz. Isso provocará na criança uma tensão

porque, sendo imatura, continua a querer que os seus desejos sejam realizados de imediato. Como tais necessidades não podem ser realizadas tal como ela quer, resolve a contradição por meio da brincadeira, envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário em que possa assumir esse lugar do adulto. E, ao brincar, algumas regras irão aparecer, decorrentes da própria situação imaginária. Assim, por exemplo, se a criança está representando o papel da mãe, ela obedece às regras de comportamento maternal imitando o adulto tal como observa em seu contexto. Regras, a princípio, ocultas, que passarão às claras com o desenvolvimento da criança e a evolução do brinquedo.

Diante do exposto, cabe-nos encaminhar o possível diálogo entre a psicologia e a pedagogia sobre o brincar como atividade impregnada de significados e a sua implementação no cotidiano da creche.

1.3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO – TECENDO O DIÁLOGO SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Consideramos que é no trabalho de Vygotsky que podemos encontrar uma discussão mais completa sobre o processo de constituição do sujeito e do conhecimento, quando este autor atribui à vida social um papel constitutivo na formação das “funções superiores” e ao meio, o de elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Ao enfatizarmos a importância da teoria sócio-histórica, temos como objetivo destacar a construção do conhecimento realizada pela criança numa perspectiva social.

O interesse da psicologia em aplicar as teorias de Vygotsky surgiu no Brasil em meados da década de 1970, período de efervescentes transformações

sociais, como uma consequência da incompetência ou das dificuldades da escola de lidar com as demandas postas pelo fracasso escolar. Naquele momento, fazia-se necessário pensar algo também sobre o social. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica, ao resgatar a importância das interações no contexto escolar, reorientava a atenção para as relações entre professor-aluno-escola e, ao considerar a diversidade existente no universo particular de cada uma das partes envolvidas, conseguiu resgatar as várias dimensões do ser humano. Por conseguinte, permitiu avançar na compreensão sobre os processos de construção do conhecimento.

Vygotsky, ao teorizar sobre o mesmo, irá demonstrar que ele é algo partilhado e realizado pela e na interação. Para ele, a história, o grupo, a cultura e a sociedade contam, e muito, neste processo. Ao referir-se a este processo na criança, assinala a impossibilidade de separá-lo do contexto em que ela está inserida.

Nessa perspectiva, e com este novo olhar, outras formas de percepção e compreensão sobre a criança surgem neste cenário.

A responsabilidade do adulto – da professora, nesse caso – que compartilha com a família e a sociedade os seus cuidados e educação está em compreendê-la, partindo de onde ela se encontra, e a partir daí desenvolver suas potencialidades. Ao lidar com a aproximação das particularidades de cada criança e com a idéia de que o desenvolvimento é um processo contínuo e, que, portanto, não existem verdades absolutas e duradouras, a professora deverá buscar a compreensão dessa criança sem se preocupar em encaixar a teoria no aluno. Deverá aproximar-se considerando que toda criança tem algo a revelar que ela ainda não sabe o que é. A abordagem sócio-histórica, ao resgatar o professor como o mediador, gera novas possibilidades metodológicas. Não fornece “receitas” para

se lidar com a criança que não aprende e também não faz descrições sobre níveis de desenvolvimento, mas contribui para se refletir sobre uma nova maneira de se pensar, ensinar e realizar a educação. E, por conseguinte, podemos concluir que daí pode derivar uma pedagogia.

Em um outro marco teórico, Kupfer (1989), tecendo críticas à educação que escraviza e oprime, faz algumas reflexões sobre a relação professor-aluno. Primeiramente, vai nos dizer que a criança não aprende sozinha. Estando num ambiente escolar, é preciso que haja alguém suficientemente competente para que esse aprendizado se realize, pois o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, com alguém que ensina. Portanto, não há ensino sem professor. Aprender significa aprender **com** alguém. Nesse sentido, a autora, baseada nos estudos realizados por Freud, vem demonstrar e confirmar a importância do vínculo afetivo estabelecido nas relações, chamando-nos a atenção para o fato de que nem tudo está sob o controle do professor. Esse deve ser capaz, usando a metáfora de Freud, de ensinar o catecismo a “selvagens”, acreditando naquilo que faz, com paixão. Mas o que não pode é desconhecer que seus “selvagens”, às escondidas (nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos. Em outras palavras, cada um vivenciará o que foi ensinado de acordo com seus desejos, seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente ou uma manifestação delinqüente. Nesse sentido, o professor pode e deve organizar o seu saber. No entanto, jamais terá o controle sobre os efeitos em cada um de seus alunos; ao contrário, compreenderá que essa “rebeldia” é tão importante para o seu desenvolvimento quanto os conhecimentos construídos, não importando a idade em que o mesmo se encontra.

Poderíamos dizer que os espaços escolares são revestidos de significados, em que todos deveriam ter a possibilidade de expressar-se com propriedade e legitimidade. Perceber o todo que está por detrás das vozes individuais é um grande desafio, porque isso exige uma profunda sensibilidade do(a) professor(a). O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um ocorrerá quando este último renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos, criando a oportunidade para que novos conhecimentos possam surgir a partir do que foi ensinado e entender as suas repercussões em cada um dos sujeitos envolvidos.

Acreditamos que o diálogo entre a psicologia e a pedagogia, neste sentido, seja possível quando o que se pretende é sugerir a abertura para oportunidades de relações mais autênticas, humanizadoras, independentemente de métodos pedagógicos ou psicológicos sofisticados. Acreditamos que o(a) professor(a), guiado(a) pelo seu desejo de realmente ensinar, aprender e trocar, seja capaz de organizar uma prática que leve em consideração também o desejo de seus alunos, suas particularidades e a percepção de que cada um com a sua singularidade tem também o poder de articular, desarticular e desmontar as suas certezas.

Sobre isso, concordamos com Kuhlmann (1999) quando reflete sobre o lugar ocupado pela infância no espaço escolar diante da nova perspectiva de atendimento legitimada pela LDB/96. Se, por um lado, a infância é um outro mundo, por outro, a interação é o terreno em que as crianças se desenvolvem. Ao buscarem esta participação, elas apropriam-se de valores e comportamentos de seu tempo e lugar, uma vez que as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento. Então, se a criança vem ao mundo e se desenvolve por meio das

interações, é impensável uma proposta educacional que não lhe permita conhecer esse mundo a partir de um profundo respeito por ela mesma. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do Ensino Fundamental. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo. Trata-se, sim, de vivê-lo, de experimentá-lo por meio das mais diversas formas.

Ao tomar a criança como ponto de partida, fica evidente a necessidade e a importância da formação profissional da pessoa que irá cuidar e educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisa demonstrar competência escolar, mas, antes, as pessoas que a educam. E para isso é preciso compreender que conhecer o mundo significa envolver-se em afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeiras, movimento e poesia.

1.3.1 Questões a serem investigadas

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, após a sua legitimação, estabelece as bases da personalidade, da inteligência, da vida emocional e da socialização das crianças na faixa compreendida entre zero e seis anos incompletos. Sabemos que, além de co-responsável pela formação integral dessas crianças, por meio das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação um novo modelo de atendimento que contemplates o cuidar e educar com qualidade se fez necessário, diante de uma demanda crescente.

Considerada ***um direito de toda*** criança, a educação infantil pública não pode ser caracterizada como uma ação pouco qualificada, ou seja, pobre para os pobres. Trata-se de um tempo único, legítimo e que não pode ser perdido,

fragmentado ou desperdiçado. Assim, enfatizamos não só a importância da qualidade no atendimento a essa criança, como também a formação e a sensibilidade da professora, que, além de observar e compreender os significados presentes nas brincadeiras espontâneas desenvolvidas pelas crianças, estará possibilitando a sua inserção no espaço coletivo.

No momento em que o brincar, atividade imbuída de expressão e criação, passa a constar entre os direitos da criança que frequenta a creche, algumas indagações emergem: Qual seria o sentido de legitimar algo – o brincar – que é próprio da criança? Inquietações sobre esse novo tempo e espaço dedicados ao brincar levaram-nos a perguntas do tipo: “Como a professora está apreendendo os significados do brincar espontâneo?” “Como ela está possibilitando a mediação da criança com a realidade?” “Será que o olhar da professora alcança os sentidos e significados emergentes no brincar desenvolvido pela criança?” E, mais: “Será que a sensibilidade desse adulto está em sintonia com os desejos dessa criança para que possa decodificá-los, e assim realizar a mediação entre o que é da ordem do individual e o que é da ordem do coletivo” “Como entender a ‘fala’ dessa mesma criança?” Essas questões nos conduziram à observação e reflexão das práticas realizadas num contexto de uma creche comunitária em Belo Horizonte. Ao entrarmos nesse ambiente, traçamos como ponto de partida para a compreensão do brincar espontâneo como forma de linguagem as práticas desenvolvidas com as crianças no cotidiano diário de oito a dez horas.

Compreender as diferentes formas de interações das professoras com essas crianças tão pequenas no cotidiano institucional ao longo de uma jornada de trabalho de no mínimo oito horas fez deste estudo um exercício constante de observação e reflexão diante do universo de significados presentes em cada detalhe

dessa interação: desde a chegada da criança, trazida pela mãe, pai ou alguma pessoa da família ou vizinho, à sua permanência no ambiente escolar até o momento da saída. Ali dividiram o espaço e o tempo com as outras crianças e adultos em meio a brincadeiras, cuidados, descobertas, e, por motivos variados, choraram, riram, brincaram, dormiram, alimentaram-se e, ao final do dia, apresentavam sinais de cansaço mesclados com a sensação de que algo a mais tinha sido experimentado e aprendido sobre o estar em sociedade.

Estar em meio a tanto movimento, sons, toques, cheiros e sabores fez com que a cada encontro voltássemos para casa também diferente e com vontade de estar na semana seguinte para aprender com este grupo de crianças e profissionais.

Para desenvolver tal estudo, foi necessário empreender uma grande organização e atenção aos mínimos detalhes. Por serem muitos e diversificados, sentimo-nos, às vezes, perdidos em meio à pluralidade de sentimentos despertados diante de tamanha grandeza: a singularidade de cada criança, de cada grupo (turma), e a afetividade manifesta das professoras para responder aos seus anseios e confortá-los. Por ser um tempo único na vida dessas crianças e professoras, observar as relações e descobertas no dia-a-dia foi um exercício de sensibilidade aos detalhes e ao todo. Captar os sentidos e significados de algo tão grandioso nos deixou com a sensação de estar “invadindo” alguma coisa que era da ordem do encontro entre pessoas que se buscavam e se reencontravam a cada momento. Buscar as respostas para as questões suscitadas fez deste estudo um exercício de sensibilidade, acima de tudo.

1.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.4.1 *O estudo de caso e a etnografia*

A pesquisa de cunho qualitativo surgiu no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, em oposição ao modelo tradicional de pesquisa utilizada nas Ciências Exatas, por considerá-lo insuficiente para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais. Segundo Mynayo (1994), a especificidade da metodologia da pesquisa social está justamente em perceber o ser humano, como aquele que se apresenta inacabado, cindido, contraditório, complexo e inserido historicamente num determinado contexto. Assim, o Sujeito da pesquisa é, por excelência, qualitativo e, por diversas razões, não tem como desconsiderar essa sua dimensão. Martins e Bicudo (1994), reafirmando tal posicionamento enfatizam a intenção metodológica nesta perspectiva qualitativa quando nos falam:

[...] a generalização é abandonada e o foco é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e a explicação dos fenômenos estudados (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 23).

Dessa forma, quando escolhemos realizar um estudo de caso orientado por uma perspectiva etnográfica é porque acreditávamos que tal estratégia metodológica seria a mais adequada à compreensão do fenômeno brincar como expressão, apreensão e elaboração da realidade para a criança de zero a três anos, assim como à análise dos significados construídos no processo de interação entre a criança e a professora num determinado ambiente. Ainda sobre a especificidade dessa linha, Lüdke e André (1986) apontam como característica importante no estudo de caso a capacidade de contemplar as diferentes perspectivas que se

encontram numa determinada situação social. Soares (2000) irá complementar este pensamento quando nos diz que não há uma realidade única compartilhada, mas perspectivas diferentes elaboradas a partir dos sentidos e significados que as pessoas constroem sobre as suas ações e situações vividas.

Como o trabalho de campo e o de construção teórica são indissociáveis na etnografia, podemos lembrar como o fez Soares (2000) ao evidenciar o grau de sua importância. Isso porque, ao mesmo tempo em que é processo e o produto da descrição, a etnografia é também interpretação do comportamento cultural. Ela permite a experiência direta do investigador com a situação estudada e o uso de múltiplas fontes de dados, objetivando captar a percepção da realidade de modo complexo e contextualizado. Assim, ao observar e tentar compreender o brincar realizado numa creche comunitária, foi como se nos colocássemos diariamente no “papel subjetivo de participante e no papel objetivo de observador”, como nos diz Lüdke e André (1986, p. 15), com a finalidade de decifrar a complexidade do fenômeno e suas repercussões nas interações.

O contato direto do(a) pesquisador(a) com o seu objeto de estudo e o ambiente em que o mesmo se desenvolve são características marcantes da etnografia. Isto acarreta uma série de cuidados por parte de quem investiga no sentido de viabilizar a pesquisa no tocante a seus procedimentos, à coleta de dados e à validação dos mesmos. Por isso, durante todo o processo para a realização desse estudo, tais cuidados fizeram-se ainda mais necessários, devido à trajetória profissional da pesquisadora como coordenadora de uma creche e ao fato de a mesma estar diretamente relacionada ao objeto de estudo da pesquisa. Desse modo, durante o desenvolvimento do trabalho procurou-se manter um nível de

distanciamento necessário para desenvolver o estudo sem, no entanto, minimizar ou desconsiderar os afetos decorrentes das situações vividas nos encontros semanais.

1.4.2 O trabalho de campo

Esta pesquisa teve como unidade de análise uma Creche Comunitária conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte, situada no bairro Nova Vista, tendo como foco da investigação o brincar realizado na faixa etária de zero a três anos.

O critério da escolha desta creche se deu por três motivos.

Primeiro, o de constar em sua Proposta Pedagógica a importância do brincar como a atividade principal da criança nesta faixa; segundo, pelo fato de a mesma ter sido indicada pelo Movimento de Luta Pró-Creches⁵ (MLPC), diante de seu perfil de bom atendimento às crianças e famílias; e, terceiro, por ter tido o consentimento e a cooperação imediata das pessoas que iriam colaborar na pesquisa. No entanto, a escolha só foi definida após a exposição do “Projeto de Pesquisa sobre o Brincar” para a coordenadora pedagógica e a Diretoria da instituição. Após o consentimento da Diretoria e a concordância das professoras em participarem da pesquisa, foi-lhes entregue o “Plano de Trabalho”, para que pudessem inteirar-se dos objetivos, estratégias e instrumentos necessários para a realização do estudo. Os pais foram informados sobre o estudo a ser realizado, e pudemos contar com a participação e colaboração de todos, uma vez que autorizaram-nos a realizar as filmagens de seu(s) filho(s).

⁵ O Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) organizou-se desde 1979 como movimento popular reivindicatório das creches perante o Poder Público, defendendo o direito de creche para todas as crianças e a melhoria das condições de trabalho e de atendimento (BELO HORIZONTE, 2001, p. 25).

Focalizamos para o estudo quatro turmas,⁶ totalizando 78 crianças na faixa descrita, e os vários espaços físicos da creche onde elas realizavam atividades como brincadeiras, desenhos e colagem, ouviam histórias, alimentavam-se e faziam a higiene pessoal. Dentre a equipe pedagógica da instituição, centramos a atenção nas sete professoras responsáveis pelas turmas referentes ao Berçário, Maternal I, II, III e Brinquedoteca. Elas foram entrevistadas e acompanhadas no seu cotidiano institucional com as crianças. E, além deste, como, por exemplo, nos grupos de estudos desenvolvidos fora do espaço da creche. Pudemos contar também com a participação da Coordenadora Pedagógica em alguns momentos.

Iniciamos os trabalhos em outubro de 2001, a partir dos primeiros contatos com a coordenadora pedagógica e as professoras das turmas referidas, e os estendemos até o mês de dezembro de 2002. Durante o primeiro semestre de 2002, ainda não havíamos decidido como descrever a instituição e as professoras que participaram do estudo. Usaríamos, ou não, nomes e siglas fictícias? Essa preocupação era pertinente, uma vez que a questão da ética perpassa todo o processo da pesquisa, envolvendo o objeto da pesquisa, os participantes e a pesquisadora. Segundo Spink (1999, p. 91), são três os cuidados éticos essenciais à pesquisa qualitativa: “os consentimentos informados, a proteção do anonimato e o resguardo do uso abusivo do poder na relação entre pesquisador e participantes”. Neste caso, levamos a nossa dúvida e dialogamos com a equipe numa das reuniões em que apresentamos o Projeto de Pesquisa. Posteriormente, numa outra reunião realizada com a coordenadora pedagógica e professoras, ficou acordado que a

⁶ Nesta creche, as turmas foram organizadas levando-se em consideração o agrupamento por idade e a razão criança/adulto. Na época da coleta dos dados, as turmas estavam assim organizadas: turma do Berçário, composta por 14 crianças na faixa de 3 a 12 meses, sob a responsabilidade de duas professoras; turma do Maternal I, com 18 crianças a partir de 12 meses, sob a responsabilidade de duas professoras; Maternal II, com 19 crianças com idade de 1 a 2, anos sob a responsabilidade de duas professoras, o Maternal III com 22 crianças com 3 anos, sob a responsabilidade de uma professora e uma auxiliar.

instituição poderia ser citada, não havendo a necessidade de uma sigla fictícia, o mesmo acontecendo em relação às professoras. Essas autorizaram-nos a colocar seus verdadeiros nomes quando citadas. Quanto às crianças, caso fossem citadas, utilizaríamos somente uma letra, na tentativa de protegê-las com o anonimato. Durante o processo de realização do estudo, voltamos algumas vezes à questão do anonimato, mas o grupo em foco permaneceu com a idéia inicial.

Durante o primeiro semestre de 2002, realizamos algumas visitas para a observação do espaço físico. Ao mesmo tempo, foi-se estabelecendo uma relação de cumplicidade e compromisso entre a pesquisadora e a equipe dos profissionais da creche envolvidos com a investigação proposta. Paralelamente, realizamos encontros com a coordenadora pedagógica, nos quais discutimos o cronograma das observações, das entrevistas e das videogravações. Em casa, neste período, organizamos a leitura e análise dos documentos *Proposta Pedagógica, Estatuto e Regimento Interno da Creche*. As observações e sessões de filmagens foram realizadas a partir de agosto de 2002, na creche, nos vários momentos em que o educar e o cuidar aconteciam nas diversas atividades desenvolvidas. Assim, com o consentimento das professoras e dos pais ou responsáveis das crianças envolvidas no estudo, estruturamos, por meio de um cronograma, os dias em que as observações, as entrevistas e as filmagens aconteceriam de modo a não interferir, em demasiado, na rotina das turmas. As sessões de observação em cada turma aconteceram em três dias alternados, tendo a duração de 2 horas cada uma. Ao final, somando as horas de observação, entrevista e videogravações, totalizamos aproximadamente 60 horas de pesquisa no interior da creche.

O trabalho de campo desenvolveu-se em outros espaços da creche além das salas de aula. Do refeitório, passamos para a quadra, desta para a

brinquedoteca, para o parquinho, para os banheiros, nos momentos do banho e a higienização bucal e das mãos, e também participamos de eventos, como a Festa da Etnia e uma Reunião de Pais. Em todos esses momentos, tentamos captar os vários sentidos que perpassavam as práticas daquele contexto e as relações que se estabeleciam entre aquelas pessoas – crianças e adultos. Estar atenta aos discursos presentes, por meio dos enunciados explícitos e implícitos, como os Projetos Pedagógicos desenvolvidos, os cartazes afixados, os bilhetes e lembretes aos pais, as festas e as reuniões, foi um exercício de atenção aos detalhes ao tentar priorizar naquele imenso universo de significados o sentido do brincar espontâneo. Como nos lembra SPINK (1999:136), “Tudo tem algo a contar. O problema maior é aprender a ouvir.” Em muitos momentos, devido à nossa presença quase constante em determinado período, e por nos encontrarmos quinzenalmente no Grupo de Estudos Étnicos,⁷ éramos solicitada a auxiliar em fatos corriqueiros, como “o que fazer diante de uma criança que chora durante quase todo o período em que se encontra na creche e resiste à separação da mãe” ou “ quais as estratégias para a implantação e aplicabilidade do Projeto Etnia no Berçário e Maternal I, II e III?”

Essas situações geraram alguns conflitos em relação a que atitude tomar diante do desejo de compartilhar com as colegas de ofício as demandas suscitadas, uma vez que sabiam da nossa trajetória na Educação Infantil. Ficar alheio, ou não, aos afetos e a confiança que manifestavam quando buscavam respostas para dificuldades cotidianas fez com que buscássemos nos encontros com a orientadora o melhor caminho a seguir. Esses, por sua vez, ajudaram-nos a redefinir nossa

⁷ Este grupo foi formado diante de uma demanda apresentada pela Creche Comunitária Aurélio Pires e pela Creche Centro Infantil Amélia Crispim devido ao preconceito vivenciado pelas crianças negras da instituição. O grupo era composto por 5 professoras das duas instituições (que se revezavam nos encontros), as coordenadoras pedagógicas, 2 estudantes universitários e a pesquisadora do estudo em questão. O grupo foi coordenado pela mestranda em Psicologia Social Stefânia Loureiro. As reuniões aconteceram, quinzenalmente, no LAB/GRUPO da FAFICH/UFMG, de maio/2002 a maio/2003. Das discussões realizadas nasceu o Projeto “Construção da Identidade Étnica para crianças de 0 a 6 anos” nas duas Instituições.

conduta, orientando-nos para o que era da ordem do universo da pesquisadora e o que era da ordem pessoal. Afetos e ética deveriam ser devidamente dosados e refletidos para que o trabalho investigativo e, conseqüentemente, as reflexões a respeito do mesmo não sofressem interferências.

De modo geral, nossa presença naquele contexto não suscitou muita curiosidade e, parece-nos, nem incômodo. Algumas professoras manifestaram com tranqüilidade a curiosidade e o desejo de ler o que registrávamos no caderno de campo, assim como de acompanhar o trabalho a ser desenvolvido. Em outras ocasiões, mostraram-se afetivas, atenciosas e não demonstraram constrangimento com a nossa presença. Pelo contrário, convidavam-nos sempre que possível para participar das atividades desenvolvidas com as crianças, como, por exemplo, o almoço, o lanche e os passeios pela quadra, parquinho ou quarteirão. Em alguns casos, o convite foi aceito, e o momento vivenciado resultou em aprendizado sobre o estar com crianças tão pequenas. Essas, por sua vez, vinham até onde geralmente ficávamos, num canto da sala, para as observações. Curiosas, passavam a mão no caderno de anotações, buscavam o colo, acompanhavam com as mãos os registros feitos no papel e, vez por outra, pediam o lápis ou a caneta e imitavam os movimentos da escrita. Nos momentos das videograções, as crianças ficaram encantadas com a máquina de filmar e quiseram tocá-la e experimentar a sensação de filmar os próprios colegas. As demais professoras da creche, como as outras pessoas, secretárias, atendentes, estagiárias, cozinheiras e as responsáveis pelos serviços gerais, receberam-nos muito bem e demonstraram sempre dispostas a ajudar-nos naquilo que fosse preciso.

Ao final, podemos dizer que o nosso caderno de anotações contém, além dos registros sobre o tema em evidência, marcas realizadas pelas crianças, que, de

forma imitativa e criativa, deixaram ali registradas com garatujas a sua inscrição no mundo social da escrita, marcando com isso a sua individualidade e autonomia.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista.

Este é um dos instrumentos fundamentais para que se possa captar os vários significados dados à realidade pela pessoa entrevistada e participante do estudo. Ao todo, foram realizadas 12 (doze) entrevistas, sendo 11 (onze) individuais e 1 (uma) em grupo. As entrevistas individuais foram do tipo semi-estruturadas. Por sua flexibilidade, permitiram-nos alcançar o que propúnhamos: possibilitar à pessoa entrevistada manifestar de forma livre e autêntica suas concepções, idéias e afetos a respeito do tema. A única entrevista realizada em grupo foi feita com três adolescentes que auxiliavam nos cuidados básicos das crianças, obedecendo ao modelo de semi-estruturada. As entrevistas aconteceram em diferentes espaços da creche, como a sala de aula, a quadra esportiva, o parquinho e a sala da coordenadora. Tiveram uma duração média de uma hora. Em alguns momentos, fomos interrompidas pelos vários barulhos do cotidiano da creche e também pela demanda de alguma criança. No entanto, com toda a movimentação e agitação que é peculiar num ambiente educativo, as entrevistas foram momentos de grandes revelações em relação não só ao brincar na Educação Infantil como também aos sentimentos despertados pela reflexão do tema na vida pessoal e profissional de cada uma daquelas professoras. Após o término das gravações, que foram devidamente autorizadas, foi realizada a transcrição. Algum tempo depois, numa reunião agendada pela coordenadora, encontramos com as professoras que participaram do estudo e repassamos as entrevistas para que fizessem a apreciação e as correções necessárias. Naquela tarde, além de fecharmos um ciclo da investigação, realizamos mais um momento de grandes trocas e revelações.

Para a análise dos comportamentos filmados, recorreremos à análise micro-genética, que é uma abordagem metodológica, coerente com as proposições metodológicas de Vygotsky. Esse tipo de análise interessa quando se deseja apreender um fenômeno em movimento, isto é, processualmente. Assim, por meio da análise microgenética, pudemos adensar a investigação dos processos interativos e expandir as possibilidades de demonstrar as minúcias e indícios dos mesmos. Dessa forma, selecionamos seis situações, que foram filmadas, tendo em vista a maneira como as interações professora-criança e criança-criança foram desenvolvidas, articulando-as com as concepções sobre infância, criança, creche e o brincar enunciadas pelas professoras nas entrevistas realizadas e nas observações da prática desenvolvida. Ao todo, realizamos seis videografações com duração de 30 minutos nas seguintes situações: “Momento de Interação”, na quadra, das quais participaram as crianças das turmas do Berçário, Maternal I e II; “Lanche Coletivo”, realizada também na quadra com as crianças e professoras do Maternal III; “Hora do Banho”, em sala, com a turma do Maternal I; “Hora do Almoço e atividades livres”, na sala, com a turma do Berçário; “Oficina de Culinária” na sala, com as turmas do Maternal II e III e, “Hora da História” na sala, com a turma do Maternal II.

Diante do número elevado de dados coletados, estabelecemos um procedimento para organizá-los. Enquanto realizávamos a leitura dos documentos, como a Proposta Pedagógica, o Estatuto e o Regimento Interno da Creche, íamos, paralelamente, estabelecendo um diálogo com a prática pedagógica mediante as observações das turmas, entrevistas e videografações, e das reflexões feitas durante o trabalho de campo. Isto nos possibilitou organizar os dados considerados mais relevantes, para serem analisados posteriormente. Esse procedimento permitiu-nos a compreensão do brincar numa situação específica como uma

atividade desenvolvida nas salas, no pátio e na brinquedoteca, como também nos permitiu percebê-lo em sua complexidade por meio do discurso e da programação de atividades utilizadas pelas professoras, e daqueles enunciados nos documentos já referidos. Para compreender os significados e os sentidos atribuídos ao brincar espontâneo, buscamos selecionar algumas falas, expressões e termos utilizados. Alguns conceitos da Análise do Discurso ajudaram-nos na análise dos dados.

De acordo com Possenti (*apud* SOARES, 2000), um dos critérios para a definição de discurso consiste em levar em consideração, simultaneamente, o contexto no qual aconteceu com a ocorrência lingüística, isto porque nem sempre a língua, de maneira isolada, fornece todos os elementos para a interpretação da palavra. Os fatores contextuais devem ser levados em consideração porque tanto podem auxiliar na complementação do sentido como também modificá-lo, não podendo esquecer de se levar em consideração as condições nas quais ele foi produzido. Essas por sua vez, são dadas pelo contexto histórico-social, pelos interlocutores, pelo lugar de onde falam e pela imagem que fazem de si e do referente.

Ainda citando Soares (2000), outro aspecto fundamental que deve ser levado em conta é a inserção do pesquisador no universo da pesquisa e as relações estabelecidas entre ele e os sujeitos ou as situações pesquisadas. Lembra-nos Soares que é necessário considerar o caráter dialético do discurso, porque ele se configura a partir da interação pesquisador/pesquisado, e é ali que o sentido se constrói, levando em consideração o contexto. Se o sentido é construído na situação discursiva, então há a necessidade de explicitar a concepção de sujeito com a qual trabalha a Análise do Discurso. Esta concebe o sujeito como essencialmente histórico, condicionado pelo espaço e tempo, possuidor de uma fala que é também

produzida a partir de um determinado lugar e tempo. Dessa forma, a concepção de sujeito “único, central, origem e fonte de sentido” dá lugar a outra, que na sua fala revela outras vozes: “É o sujeito que divide o espaço discursivo com o outro” (BRANDÃO, 1996, p. 49-50). Nessa perspectiva, o sujeito não é visto como aquele totalmente livre e nem como completamente submisso, pois, por fazer parte de um mundo de representações e códigos, age conforme as regras estabelecidas e, por ser singular e único, é capaz de utilizar dos espaços de liberdade que lhe oferece este universo social mais amplo.

Outro conceito utilizado na Análise do Discurso e que nos ajuda a compreender a noção de sujeito no discurso é o de heterogeneidade. Esse, segundo Machado (1998), seria o resultado da combinação de fatores retirados do implícito e do explícito linguageiro. A autora, referindo-se a Mainguenu, revela que há dois tipos de heterogeneidade: a mostrada e constitutiva. A primeira estaria visível nas “citações, no discurso relatado, no uso de aspas, enfim, todos os mecanismos capazes de gerar uma polifonia linguageira”. A heterogeneidade constitutiva “não é marcada em superfície, mas pode ser definida pela Análise do Discurso mediante formulação de hipóteses, do interdiscurso”.

Esses conceitos são fundamentais para o trabalho de análise de entrevistas, observações e dos diálogos realizados entre as professoras com a própria instituição, com as famílias e demais colegas. Deles diferentes vozes surgem e expressam diferentes concepções sobre o brincar no cotidiano dessa creche, uma vez que cada uma dessas pessoas possui o seu universo particular constituído pelas suas experiências. Por conseguinte, a relação que cada uma estabelecerá com o brincar vai depender, em alto grau, da sua história pessoal, sua formação profissional e a relação dessa com a sua prática pedagógica.

Capítulo 2

A CRECHE CENTRO INFANTIL AMÉLIA CRISPIM: O COTIDIANO REVELANDO INTERAÇÕES E DESCOBERTAS

Óh, o papel da creche é o que a gente faz: o cuidar e a área pedagógica, né? É o respeito e o carinho que a gente tem que ter por essas crianças, porque eu acho que a educação infantil é o começo de tudo. [...] E o papel da família é o que eu tô te colocando: é a interação da família com a creche. A família não pode ficar alheia às coisas que estão acontecendo na creche com a sua criança. Ela tem que saber. Ela tem que entrar. Esse é o papel da família. Tem família que não gosta de se envolver com as coisas da creche. Mas tem outras que envolvem por completo e isso é bom porque vão trazer coisas para a gente saber como lidar com cada criança (Jussara).

Objetivamos, presentemente, apresentar e analisar o cotidiano da creche e as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças.

Tais análises se mostram de interesse, considerando que a creche é o espaço por excelência do desenvolvimento das relações extrafamiliares entre adultos e crianças, iniciadas na mais tenra idade e consolidada por meio de laços afetivos estreitados no dia-a-dia. E, como consequência do desenvolvimento dessas relações nesse contexto específico, consolida-se determinado tipo de prática. Tentamos não deixar escapar, ou mesmo perder de vista, o todo revestido na diversidade presente em cada detalhe da rede de significados estabelecida por intermédio das pessoas presentes. Desse modo, crianças, pais, professoras, coordenadora, diretores, secretárias e demais funcionárias da cantina, limpeza, assim como os documentos analisados, foram fonte de observação e reflexão para o entendimento desses significados. Para realizarmos a análise, embasamo-nos no

conteúdo das entrevistas transcritas, nas observações realizadas e na análise documental.

A intenção foi de conhecer e compreender as concepções em relação ao atendimento à criança de zero a três anos desenvolvido mediante a prática pedagógica, as dificuldades e alegrias vividas, os valores confrontados ou afirmados nas atividades propostas e, sobretudo, compreender como as professoras lidavam com esse universo de emoções, valores e concepções no contexto da creche. Segundo Spink e Lima (1999, p. 105), o processo de interpretação dos dados coletados envolve a produção de sentidos, que procuramos entender à luz de categorias e hipóteses que iam surgindo na própria análise. Assim, a interpretação emerge como elemento intrínseco do processo de pesquisa, não havendo momentos distintos entre o levantamento de informações e a interpretação, pois estamos imersos durante todo o tempo no processo de interpretação. E quanto à interpretação, as autoras citadas nos lembram sobre o seu caráter de “inacabado, reinventando-se a cada nova trama engendrada, redescobrendo-se em formas e conteúdos de possibilidades infinitas” (SPINK; LIMA, 1999, p. 99). Assim, torna-se necessário enfatizar as várias possibilidades interpretativas de um mesmo fato ou fala, uma vez que a interpretação é sempre a interpretação de alguém.

Na tentativa de colher os significados e sentidos do atendimento realizado no contexto da creche, em que várias pessoas, com as respectivas histórias de vida se entrecruzam, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiro uma breve apresentação das professoras que participaram do estudo; em seguida, passaremos a descrever o cotidiano da CCIAC, passando pelos tópicos: “histórico das creches comunitárias em Belo Horizonte”, “a organização e o funcionamento da creche

pesquisada” e “o espaço físico e a prática da Educação Infantil no dia-a-dia neste contexto.”

2.1 QUEM DESENVOLVE A PRÁTICA

O grupo-referência para as entrevistas e observações foi composto por: Edirlane e Rosilene, professoras do Berçário; Beth e Viviane, professoras do Maternal I; Rose e Jussara, professoras do Maternal II; Márcia, professora do Maternal III; Cláudia, professora da Brinquedoteca; e Lúcia, coordenadora pedagógica.

Desse grupo, apenas Rosilene não participou até o fim dos trabalhos, devido à mudança de cidade, sendo substituída por Jussara nos trabalhos com a turma do Berçário. As demais foram parceiras no entendimento e compreensão sobre o brincar na CCIAC. Ao realizar a breve apresentação das pessoas e a sua trajetória até a creche, nosso objetivo foi mostrar quem eram essas profissionais e qual era o motivo que as fizeram buscar este contexto. No transcorrer do capítulo, aparecerão trechos das entrevistas realizadas com essas pessoas, nas quais elas nos revelaram seus posicionamentos, concepções e alguns princípios que as conduziram à construção de uma determinada prática.

A seguir, uma breve apresentação:

- **Cláudia** – Mineira, mora na região, casada. Possui o Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Iniciou sua experiência no magistério numa escola particular antes mesmo de completar 18 anos. Trabalhou na Creche da Escola de Arquitetura-UFMG, hoje extinta, durante três anos. Com o nascimento de seus filhos,

afastou-se do trabalho. Ao reingressar no mercado, procurou a CCIAC e, durante cinco anos, desenvolveu trabalho com crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos, auxiliando-os nos exercícios de Para Casa e organizando atividades lúdicas. Por motivos de ordem particular, saiu da creche. Quando reassumiu, ficou sendo a responsável pelas atividades desenvolvidas na Brinquedoteca, nas Oficinas de Arte e Culinária, assim como pelos Eventos, atendendo a crianças na faixa compreendida entre dois e seis anos. De acordo com seu relato, procurou a “creche por morar no mesmo bairro e por gostar de trabalhar com crianças.

- **Beth** – Mineira, mora na região, casada. Possui o Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Antes de ingressar na creche, trabalhou com crianças na faixa de quatro a dez anos, em escolas particulares. Há um ano e seis meses iniciou seus trabalhos na instituição, inicialmente com as crianças das turmas do Integral.⁸ Num primeiro momento, encontrou dificuldades, que foram, aos poucos, contornadas com a ajuda da coordenadora pedagógica. Depois de um tempo, passou a ser uma das professoras da turma das crianças de um ano. Atualmente, desenvolve atividades no Maternal I. O desejo de desenvolver um trabalho com crianças pequenas foi o principal motivo que a fez procurar a creche, desafio que foi vencendo com o apoio das colegas e Coordenação Pedagógica.

- **Edirlane** – Mineira, mora na região, viúva. Possui o Ensino Médio e habilitação em Magistério em curso. Realizava atividades de artesanato antes de ingressar na creche. Depois que entrou, em 1998, passou a desenvolver atividades com as crianças do Berçário e Maternal. Devido a problemas de ordem pessoal,

⁸ A CCIAC atende crianças em horário integral e parcial. As crianças a partir de três anos que frequentam o horário integral, isto é, um período do dia, ficam sob a responsabilidade de outra professora, que desenvolve atividades de recreação e oficinas, geralmente num espaço aberto.

necessitou sair da instituição, reingressando logo após, e desde então desenvolve atividades no Berçário. Os principais motivos que a fizeram buscar neste contexto o seu sustento foi a aproximação de sua casa e o fato de ter conhecidos trabalhando neste local.

- **Jussara** – Mineira, mora na região, casada. Possui o Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Foi admitida na creche para a função de ajudante de limpeza, por encontrar-se demasiadamente necessitada de trabalho. Iniciou seus trabalhos em 2001. Devido ao seu desempenho e surgimento de uma vaga no Maternal II, foi convidada a trabalhar nesta turma, com as crianças de dois anos, com uma outra colega. Recentemente, foi transferida para o Berçário, devido à saída de uma das professoras. Relatou-nos que teve de desenvolver trabalhos como ajudante de limpeza, mas que isso não a intimidou perante as colegas, pois precisava muito do serviço. Quando foi chamada para assumir tal função, conversaram sobre isso, bem como sobre a possibilidade de crescimento profissional como professora. Com o seu esforço, aliado ao trabalho de formação realizado pela coordenadora pedagógica e a cooperação das colegas, foi aos poucos se inteirando do fazer pedagógico até ser convidada a trabalhar como professora.

- **Lúcia** – Mineira, não mora na região, casada. Formada em Pedagogia. É a Coordenadora Pedagógica da Creche. Desenvolve trabalhos nesta comunidade há 22 anos, desde seus tempos de universitária. Há 17 anos trabalha nesta creche. Desenvolve, paralelamente, a função de coordenadora administrativa. Escolheu

trabalhar nesta instituição por acreditar em seus propósitos e se encantar com a força da comunidade e o interesse do grupo de profissionais.

- **Márcia** – Mineira, mora na região, casada. Possui o Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Iniciou seus trabalhos na creche a convite da coordenadora pedagógica quando estava desempregada. Trabalha no Magistério há 16 anos e há cinco anos desenvolve atividades como professora nesta instituição. Desde o seu ingresso na creche, trabalha com as crianças de três anos. É a professora do Maternal III. Gosta do que faz e sonha fazer Universidade.

- **Rose** – Mineira, mora na região, solteira. Possui o Ensino Médio com habilitação em Magistério. Iniciou os trabalhos na creche como auxiliar de secretaria, por ter também a formação em “Técnico em Contabilidade”. Depois, foi convidada a desenvolver trabalhos com as crianças de dois anos. Desde pequena, todos à sua volta diziam sobre o seu “jeito” (competência) para estar com crianças pequenas. Está há cinco anos na creche. Atualmente, é a professora do Maternal II. Sonha fazer Pedagogia para trabalhar com “Formação de Professores”.

- **Viviane** – Mineira, mora na região, solteira. Possui o Ensino Médio, com habilitação em Magistério. Há três anos e seis meses desenvolve trabalhos na creche. Iniciou suas atividades acompanhando as crianças de três e quatro anos das turmas do horário integral, auxiliando na recreação. Depois, foi para o Maternal I.

Dessa breve apresentação das profissionais que estão à frente do trabalho desenvolvido na CCIAC, podemos concluir que, ao serem admitidas,

algumas profissionais chegaram a exercer outras atividades na creche, atuando nos serviços de limpeza, na secretaria ou auxiliando na recreação. Conviveram com crianças em diferentes faixas etárias até apresentarem condições de atuar como referência pedagógica do trabalho em sala e buscaram seu sustento e o de suas famílias a partir de sua habilitação. Isto nos faz pensar sobre a importância de suas trajetórias para a compreensão de sua prática atual: mulheres oriundas de camadas populares que apresentaram, desde cedo, interesse especial no trabalho com a criança pequena.

2.2 O PONTO DE PARTIDA: AS CRECHES COMUNITÁRIAS EM BH

As primeiras creches surgidas em Belo Horizonte foram as de cunho filantrópico. Sua expansão ocorreu nas décadas de 1950 a 1960. Nos as creches comunitárias, em consequência de um processo de expansão que uniu a iniciativa de grupos comunitários à filantropia leiga ou religiosa, conforme descrito em Rede de Creches Conveniadas – SMAS (2001, p. 24). No bojo de uma nova concepção de sociedade, de homem e de conquista pelos direitos sociais, a partir da luta dos profissionais das creches e de reivindicações da comunidade, manifesta-se o desejo e a necessidade de um outro modelo de atendimento às crianças. Já no final dos anos 1980, o debate em torno da Assembléia Constituinte contribuiu para levar à população a discussão sobre os direitos sociais, as leis já existentes e aquelas que estavam em elaboração. Neste novo cenário, como nos lembra Rosenberg (1994) o bem estar da criança deixa de ser encargo restrito da esfera privada para tornar-se objeto de atenção das políticas públicas. Neste caso, o bem estar será tanto reivindicado quanto negociado entre os atores sociais, além de fundamentado e em

consonância com as normas de atendimento à criança. Passa-se a considerar também as reais necessidades educativas dessa criança e a valorizar as suas competências.

Reconhecidas recentemente no campo da educação, as creches e as professoras vêm construindo, ao longo desses anos, suas referências sobre o atendimento à criança pequena.

Devido à complexidade dos serviços desenvolvidos e à falta de recursos financeiros, dentre outros fatores, as creches, conforme nos lembra Biccás (1997), acabam exigindo do adulto, que é o responsável pelos cuidados e educação das crianças, características de um profissional mais do que versátil. Além de educador, deverá também se ocupar de outras funções, dependendo das necessidades do momento, acarretando dificuldades quanto ao entendimento sobre a sua identidade profissional. Podemos dizer que a ampliação de conhecimentos sobre o universo infantil e a participação dos profissionais e da própria instituição nos movimentos de luta no processo de construção do novo ordenamento legal, entre tantos fatores, fizeram com que, ao longo desses anos, essa visão fosse abolida e o abismo entre realizar a educação de crianças e atender às suas necessidades básicas fosse reduzido. Com isso, uma nova concepção de trabalho foi legitimada, em decorrência da qual surgiu uma nova identidade institucional, que só funcionaria se viesse acompanhada de uma nova identidade profissional. Assim, ser educadora em creche deixaria de ser considerado uma atividade pouco qualificada, ou versátil, passando a ser vista como uma atividade complexa, exigindo uma formação específica, criatividade e flexibilidade, como nos lembra Silva (2001).

Essa mudança foi se processando à medida que a creche e seus profissionais passaram a participar de grupos de discussões e de luta dedicados à

questão da criança, da mulher e da educação nas e das camadas populares, representando assim a possibilidade de ampliar e transformar sua visão de trabalho. Como consequência, poderíamos dizer, uma nova forma de pensar, sentir e realizar a educação está em construção.

2.3 A CRECHE CENTRO INFANTIL AMÉLIA CRISPIM

2.3.1 Organização e funcionamento

Entrar numa creche e observar o seu cotidiano requer atenção, sensibilidade e reflexão. Entrar num novo contexto, como nos lembra Bosi (1992), é passar por instantes de atordoamento. Tudo se transforma como se fosse uma mancha confusa que hostiliza os nossos sentidos, mas que, aos poucos, devido à própria experiência de reconhecimento, faz com que as coisas vão se destacando desse borrão e começam a nos entregar o seu significado. É o trabalho perceptivo colhendo as determinações do real.

Sim, de fato não tem como contestar a afirmação.

Ao entrarmos neste contexto inundado pelas trocas, descobertas, conflitos e aprendizagens, e passados os primeiros momentos de atordoamento, é como se, aos poucos, timidamente, nos soltássemos e nos desprendêssemos dos nossos fios-amarras que, com o passar dos anos, nos transformaram em algo parecido com a nossa própria caricatura. Não tem como ficar imune ao pulsar da vida neste lugar. Ela, a vida, com o seu dinamismo encontra-se despidoradamente inscrita em cada criança, em cada gesto da professora, nos cuidados e zelo da cozinheira, na paciência das auxiliares e dos adultos responsáveis pelo atendimento diário. O

ambiente está o tempo todo repleto de sensações, sons, cheiros, sabores, cores e de crianças que, às vezes, riem de uma história contada, uma descoberta realizada com algum brinquedo, outras vezes, de uma graça feita pela professora. Ambiente repleto de crianças que, algumas vezes, tomadas pelo choro diante do brinquedo que foi parar no colo do colega, não resistem à frustração e expressavam o descontentamento mediante choros, birras sonoras, prolongadas, e mordidas antropofágicas. Literalmente, “botam a boca no mundo”! Há, ainda, aquelas que, vencidas pelo cansaço das oito horas afastadas do ambiente familiar ou, quem sabe, com saudades da mãe ou de alguma pessoa querida, nos fizeram descrever, ou pelo menos tentar, o turbilhão deste contexto. Inesquecível!

É no contexto da CCIAC que iremos empreender, por intermédio deste estudo investigativo, a busca da compreensão do atendimento realizado com as crianças na primeira infância, para dele extrairmos os significados e sentidos do brincar espontâneo, que discutiremos no próximo capítulo, detalhadamente.

A Creche Centro Infantil Amélia Crispim, inicialmente Centro Infantil Amélia Crispim, foi fundada em 1º de maio de 1985, a partir da reivindicação da comunidade assistida pela Associação Beneficente Progressista São José Operário, conveniada, na época, ao Fundo Cristão para Crianças.

Com o envolvimento e compromisso da comunidade, foi construído um prédio de três andares, com uma pequena quadra para atividades recreativas e esportivas, com o objetivo de atender, inicialmente, 30 crianças apadrinhadas, na faixa etária de três meses a seis anos. Em virtude de um desencontro entre a diretoria da Associação com a equipe de funcionários e pais sobre concepções de atendimento, em 1989, mediante a mobilização dos pais, foi concretizado o desejo da implantação de uma nova proposta de atendimento, traduzida no novo Registro

da Instituição, e de uma Diretoria, representada pelos próprios pais. Desta forma, foi elaborado um Estatuto, no qual foram traçados os objetivos, redefinindo-se o funcionamento da instituição. Em 1990, a creche passou a denominar-se Creche Centro Infantil Amélia Crispim (CCIAC), desvinculando-se do Fundo Cristão para Crianças, após dois anos.

A CCIAC encontra-se localizada na Regional Leste⁹ de Belo Horizonte, atendendo as crianças moradoras do bairro Nova Vista e adjacências. De acordo com o seu Regimento Interno, o atendimento visa à inserção da criança neste espaço:

sem fazer distinção de raça, cor, sexo, credo religioso ou classe social, priorizando filhos de pais que trabalhem fora do lar e/ou crianças em situação de risco e as famílias de menor renda (CCIAC – Regimento Interno, 2001).

A Prefeitura de Belo Horizonte, mediante convênio, participa do fornecimento da alimentação das crianças. A creche conta também com a contribuição mensal das famílias das crianças atendidas e com o apoio da comunidade e de representantes do Poder Legislativo. Interessante enfatizar não só a negociação do valor a ser contribuído pelas famílias, que é fixado em assembléia de pais, como também a sua característica, desde a sua fundação, de creche que é reconhecida pela luta em busca de seus objetivos, sem perder de vista a sua intenção apartidária.

⁹ Belo Horizonte possui duas redes de atendimento à Educação Infantil: a rede pública e a rede privada (creches comunitárias e filantrópicas e escolas particulares). A rede conveniada com a PBH (creches comunitárias e filantrópicas) possui 181 creches, sendo um total de 184 unidades (nas regionais Venda Nova e Leste existem creches com mais de uma unidade), distribuídas nas 9 administrações regionais de BH, onde são atendidas 18.921 crianças (Assessoria de Planejamento – SMED-2000).

A área residencial nos arredores é constituída de casas do tipo popular, que se enfileiram, uma ao lado da outra, em ruas estreitas e ladeiras. As ruas principais são asfaltadas e as outras são pavimentadas com pedras. A área comercial do bairro é caracterizada pelas pequenas lojas, onde se vende de tudo. Quando íamos para o trabalho de campo, geralmente de ônibus, ao percorrermos o caminho até a creche, encontrávamos pela frente pequenas padarias e supermercados, armarinhos, açougues, videolocadoras, lojas de confecção, de biscoitos, de guloseimas, de presentes, algumas óticas e uma banca de revistas. Ali todos parecem se conhecer. A cada passo, um cumprimentava o outro pelo nome, em clima festivo. As crianças, ao saírem da creche, eram cumprimentadas por outros adultos, que as chamavam pelos nomes ou apelidos. Elas correspondiam aos cumprimentos sorrindo ou fazendo alguma brincadeira. Ao presenciarmos tal dinâmica do cotidiano, ficamos com a sensação de que, grande parte daquelas pessoas se conhecia de longa data e que pareciam contentes por viver ali.

As crianças atendidas pela CCIAC são, na maioria, filhas de mães diaristas e domésticas. A creche oferece atendimento em regime de horário Integral e em regime de horário parcial, dedicado às famílias que desejam somente a escolarização, isto é, compreendendo apenas os três primeiros anos da Pré-Escola. O grau de escolarização dos pais ou responsáveis não ultrapassa o Ensino Fundamental. As famílias são compostas por outros membros com graus diferenciados de parentesco.

Na época do levantamento de dados, a creche atendia 245 crianças na faixa etária de três meses a seis anos incompletos em horário integral, das 7 às 18 horas, e em regime parcial: manhã das 7 às 12 horas e tarde, das 13 às 18 horas,

distribuídas em 11 turmas, denominadas Berçário, Maternal I, II, III e 1º, 2º e 3º Períodos da Pré-Escola.

De acordo com o relato da coordenadora pedagógica, a demanda por mais vagas é sempre crescente, superior à capacidade de atendimento. Segundo ela, o quadro de funcionárias estava completo, constando de 14 professoras, que atuavam diretamente com as crianças, responsabilizando-se pelos cuidados e atividades pedagógicas cotidianas. Somente uma estava terminando o Ensino Médio/ Curso CEFEI¹⁰ à época da coleta dos dados. Assim, a creche podia contar com três auxiliares de sala, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativo, uma auxiliar de serviços gerais, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha e três responsáveis pela limpeza, totalizando 26 funcionárias, todas com registro em carteira profissional.

O quadro de funcionárias evidencia as transformações pelas quais passou o trabalho desenvolvido nas creches, obedecendo à lógica da necessidade de fazer a instituição funcionar com poucos recursos. Dessa forma, todos faziam de tudo. À medida que foi conquistando o reconhecimento público, firmando convênios com o Poder Público para assegurar itens como alimentação e condições de remuneração do pessoal, a creche passou a vivenciar um processo de redefinição de si e dos papéis e funções de seus funcionários. O resultado desse movimento traduziu-se na re-significação de funções e na conquista de uma nova identidade profissional. As profissionais de creche, antes denominadas de crecheiras e, depois,

¹⁰ O Curso de “Educação Básica de Jovens e Adultos com Habilitação na Modalidade Normal” foi oferecido pela PBH, por intermédio do Centro de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (CAPE) da Rede Municipal de Educação, diante das exigências da LDB/96. Tinha por objetivo habilitar os professores que atuavam nas instituições conveniadas com a PBH. Teve início em outubro/2000, atendendo 120 professores no 1º módulo (SMED/PBH, Doc.de Atualização dos Dados-2002).

de monitoras, passaram a ser designadas de educadoras,¹¹ conforme demonstramos Silva (2001).

A CCIAC, como a grande maioria das creches comunitárias de Belo Horizonte, não foge à regra diante das inúmeras dificuldades encontradas, que devem ser vencidas a todo custo. Pelo relato de uma das professoras, podemos verificar os arranjos realizados para a arrecadação de fundos, como, por exemplo, a Festa Junina, a Festa da Primavera, a Festa da Família, a Festa do Natal e a Festa da Formatura do 3º Período, realizadas durante o ano, como nos descreveu a professora responsável pelos eventos citados:

[...] E os nossos combinados em relação a essa festa (da primavera) foi para arrecadar fundos, um dos objetivos, e para fazer também a interação entre pais, creche e comunidade, porque nós pedimos doações (à comunidade) onde realizamos a coroação do rei, da rainha, do príncipe e da princesa. Inclusive a rainha foi do Berçário [...] Isso foi uma surpresa porque nessa idade os pais não estão a fim de perceber a importância da participação (Cláudia).

Indagamos se isso não acarretaria algum tipo de conseqüência, como comparações e outros sentimentos entre as próprias crianças e as famílias. A professora argumentou:

[...] Nós estamos passando por um momento difícil. Não só a creche, mas acho que o Brasil todo. E essa questão da competição eu acho que é importante porque vivemos num mundo competitivo... mas a gente tenta passar o espírito da cooperação. Todos estamos aqui para participar. A gente passa isso para os pais também, que é importante eles participarem. Eles estão cientes que esse dinheiro retorna para as crianças [...] Se tem algum atraso da PBH, por exemplo, nós tiramos desse dinheiro. É um fundo para a creche (Cláudia).

¹¹ Ficou definido no II Congresso de Creches Comunitárias de Minas Gerais, realizado em 1988, que a partir dessa data que as trabalhadoras de creches seriam denominadas educadoras (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

O argumento “Nós estamos passando por um momento difícil” e a justificativa de que “Não só a creche, mas acho que o Brasil todo” vieram revelar a intencionalidade dos eventos propostos como o que se segue exemplifica as concepções de cunho ético que perpassam o cotidiano da instituição: “essa questão da competição, eu acho que é importante, porque nós estamos vivendo num mundo competitivo”. Como consequência, uma prática é pensada, realizada e justificada pela professora: “mas a gente tenta passar o espírito da cooperação [...] é importante eles participarem”. Assim, podemos pensar que com a promoção de festas e bingos, a creche estaria não só realizando momentos de lazer e interação com as famílias e a comunidade, mas, sobretudo, tentando garantir a sua manutenção e um atendimento com qualidade. A respeito da competição e de seu oposto – a cooperação – e de outros possíveis conceitos que emergem no cotidiano, a análise das entrevistas revelou que os mesmos são trabalhados nos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, evitando concepções equivocadas e o risco de constrangimento e ameaça à integridade das crianças e suas famílias.

Segundo Silva (2001), a Coordenação Pedagógica, enquanto tal, tem como uma de suas tarefas formar a equipe e procurar levá-la a refletir sobre a sua prática, buscando construir com as professoras um compromisso com o próprio processo de formação e profissionalização. De fato, na entrevista, ao ser indagada sobre o trabalho da Formação em Serviço, a coordenadora relatou-nos:

Refletimos sempre. Nós temos um período de reuniões, quinzenais. Fora as reuniões individuais. [...] Educação não é um processo estanque. É um processo dinâmico e a cada momento você está vivendo uma coisa. Ela (a educação) é provisória mesmo. E graças à essa provisóriedade é que estão sendo feitas as conquistas que estamos vendo.[...] E o que eu pauto no trabalho? É que a participação tem que ser dividida. O grupo está sempre muito bem informado da conjuntura atual. Essa é a linha de trabalho que graças à Deus dei conta de adotar. Eu penso assim: elas são parte do

processo. Então se não estiverem bem informadas, não vão ter como atuar, não vão ter como mudar atitudes e não vão ter como mudar posturas (Lúcia).

Fica claro com esse depoimento que a coordenadora atribuiu importância à realização da prática reflexiva e contextualizada, o que nos leva a concluir que aquela profissional “versátil”, no sentido de tudo fazer sem refletir, está, aos poucos, desaparecendo, emergindo em seu lugar um profissional que reflete e que atribui intencionalidade a sua prática. Quando a coordenadora diz: “Educação não é um processo estanque. É um processo dinâmico [...] e elas fazem parte desse processo”, procura enfatizar a responsabilidade da creche e das profissionais quanto às mudanças. A creche hoje, sabendo da importância de estar alerta às mudanças que estão ocorrendo não só no âmbito pedagógico, mas nos vários setores da sociedade contemporânea, só concretizará a possibilidade de realizar uma educação que considere a criança em suas reais necessidades e potencialidades se de fato levar a sério a vontade de aprender, refletir e mudar. Ainda sobre a formação profissional, pudemos constatar este compromisso da instituição e equipe de profissionais no cronograma afixado no corredor que levava às salas, no qual constavam as datas dos encontros mensais a serem realizados durante o ano, alguns já com temas previamente agendados.

2.3.2 O espaço físico

A CCIAC possui uma área de aproximadamente de 360m², com um prédio de três andares, planejado para este fim. No primeiro andar, funciona o Setor Administrativo, com sala para a Diretoria e outros atendimentos, uma sala para a auxiliar de administração, sala de atendimento aos pais, sala de serviços gerais de

secretaria, refeitório, cozinha, duas dispensas e, bem ao fundo, a brinquedoteca. Esta, resultado de uma reforma, é escura, não tem luz natural e possui cheiro peculiar. Ao lado, há um banheiro, com pias e bebedouros, havendo, a seus pés, uma escada pequena em madeira, para que as crianças o alcancem com tranqüilidade.

No segundo e terceiro andar, ficam as sete salas para as atividades rotineiras.

No segundo andar, estão as salas destinadas ao atendimento das crianças de três meses a três anos, todas representadas por uma planta baixa, no item anexos, as salas do Berçário e as do Maternal I, II e III, e os dois banheiros utilizados pelas crianças da creche, os quais possuem, além dos vasos sanitários adequados à idade, bancos de madeira com altura proporcional às crianças pequenas. Neles, as crianças aguardam o banho ou a troca de roupa, momento em que conversam, contam casos para as professoras ou brincam com a toalha enrolada, o cabelo molhado ou despenteado, tocam o corpo das outras crianças. O ambiente fica preenchido com o som dos chuveiros, os risos das crianças ou um eventual choro e a voz da professora. Ao lado, fica o banheiro das professoras, num outro ambiente. Ao lado, há dois bebedouros, com escada pequena de madeira para as crianças menores. O corredor que acompanha todas as salas que ficam à esquerda funciona como mais um espaço de socialização e descobertas. Do lado direito, ficam as janelas (basculantes), com grades, embaixo das quais há banquinhos de madeira. Pudemos presenciar algumas crianças subindo neles para tentar pegar as frutinhas (pitangas) da árvore do vizinho, que insistiam em entrar pelas frestas das grades e participar daquela folia. As janelas são altas, e a única visão que resta para as crianças é a do céu. Neste corredor, todos os dias, as

crianças se encontram após o banho e a higienização bucal e das mãos, experimentando diferentes formas de exploração nos vários cavalinhos de plástico espalhados pelo corredor. Quando desejam, descansam nos banquinhos de madeira ou brincam no escorregador de plástico, que fica perto da grade que separa este andar dos demais. Enquanto isso, as professoras penteiam os cabelos das várias crianças. Nesse intervalo entre o banho e o jantar, o corredor se transforma em mais um lugar de encontros, brincadeiras, mas também de choros e algumas disputas pelo mesmo brinquedo.

No terceiro andar ficam as salas das crianças maiores, isto é, o 1º, 2º e 3º Períodos Pré-Escolar, com crianças de idade compreendida entre quatro e seis anos incompletos. Bem no fundo, a sala da coordenadora pedagógica.

A pequena quadra esportiva fica no segundo andar, ao ar livre, com brinquedos coloridos de ferro. Funciona como o espaço para o banho de sol e para o “Momento da Interação”, assim denominado na Proposta Pedagógica, das crianças do Berçário e do Maternal (I, II e III), como também para momentos de lazer das crianças de quatro a seis anos. Nos dias de chuva, resta-lhes o consolo do corredor, das salas e da brinquedoteca. A quadra funciona também como palco para as apresentações e festas. Os outros espaços coletivos da creche, isto é, o refeitório, o parquinho e a brinquedoteca, funcionam com horários designados pela Coordenação e são flexibilizados de acordo com as circunstâncias de tempo e outros fatores. A creche possui um vídeo, uma televisão, um aparelho de som, um projetor de slides, um computador e um parquinho, logo na entrada, com brinquedos de ferro. Não possui nenhuma área verde.

Em vários momentos da pesquisa o espaço físico emergiu como tema para reflexão. Três aspectos, em especial, chamaram-nos a atenção por se

mostrarem mais emblemáticas. O primeiro referia-se à localização dos espaços para as brincadeiras e atividades ao ar livre. Os dois únicos espaços destinados para este fim são a quadra e o parquinho, que fica na entrada da creche. Mesmo reconhecendo que as crianças quando se encontram nestes espaços sentem-se felizes, as professoras sabem da necessidade de um espaço maior onde as elas possam ter contato com outros elementos da natureza, como a água, a terra e plantas, coisa que infelizmente na creche não existe, a não ser em pequeninos vasos em alguma sala. Em anexo, apresenta-se a planta baixa das salas, com a sua metragem e a descrição do ambiente, levando em consideração a disposição dos móveis e brinquedos.

Durante a realização das entrevistas, foram vários os momentos em que as professoras verbalizaram a satisfação das crianças quando estão nos espaços referidos. No entanto, não deixaram de chamar a atenção para algumas modificações que se fazem necessárias e urgentes:

Eles gostam demais do escorregador e do balanço. Eles amam aquilo ali. São coisas que eles gostam mesmo e quando eu falo: 'quadra, parquinho, passeio' eles pulam. É quadra, passeio e aula da Cláudia (brinquedoteca). Os momentos que eles mais gostam são esses.[...] Eles brincam com meninos de outras faixas etárias, você precisa ver que gracinha, interação com o grupo. Os maiores pegam os menores, carregam no colo e tem hora que a gente tem que tá interferindo. Este é o momento em que a gente deixa eles livres...(Rose)

Essa fala é de uma das professoras das crianças de dois anos. Ao indagarmos sobre o que elas mais gostavam de fazer quando estavam na creche, a resposta foi: "brincar na quadra". Embora pequena e cimentada, esta oferece a possibilidade de as crianças terem contato ao ar livre, ver o céu, sentir o sol e correr livremente. Além disso, elas têm aí a oportunidade de encontrar outras crianças e

realizar suas brincadeiras preferidas: brincar com bola e inventar brincadeiras com as outras crianças, como rodar, correr atrás uma das outras e procurar nos furinhos do chão de cimento pedacinhos de papel, pequenos insetos ou sabe-se lá o quê. A citação feita ao enunciado pela professora de que “Este é o momento em que a gente deixa eles livres” vem evidenciar o fato de que nesse espaço, a criança realiza aquilo que ela quer, levando em consideração que a professora a está observando para atuar nos momentos em que for preciso. Neste espaço, não há a intencionalidade por parte da professora sobre o tipo de brincadeira que a criança deve realizar. As brincadeiras aparecem e desaparecem num dinamismo impressionante. Pensamos que o espaço físico possa ser pequeno na sua dimensão física, mas gigante na fantasia de cada criança, o que se justifica pelo prazer que se percebe nas crianças enquanto ali brincam. Cabe por isso mesmo, reportarmo-nos neste momento a Souza Lima (1989, *apud* FARIA, 1999, p. 70), quando esta autora destaca o espaço físico como “pano de fundo” para todos os tipos de interações e experiências:

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou opressão.

Outro depoimento, de uma professora do Berçário, veio confirmar os vários significados possíveis para as crianças sobre o espaço livre da quadra:

Eles gostam muito de sair da sala. Eu acho que eles gostam de sair... de ficar com outras crianças maiores, assim, de interagir, né? É assim... na quadra, por exemplo, que eles gostam (Edirlene).

O espaço da quadra representa, pelo que percebemos nas falas das professoras e nas expressões das crianças, o lugar onde é possível movimentar-se

livremente e ter contato com a natureza: ar, sol, sons variados, vento e pessoas de diferentes idades. Ali, elas exercitam o direito de explorar o ambiente como desejam, e, parece-nos que conseguem. As crianças pequeninas do Berçário, sentadas no tapete que forra o chão ou nos bebês-conforto, movem pernas, braços, olhos para todos os cantos, sorriem quando o vento sopra em seus rostos, fecham os olhos com a luz intensa do sol, reagem quando uma ou várias crianças tocam o seu corpo e buscam a comunicação com tudo que as cerca utilizando o choro, o sorriso e até a birra. Quando parecem gostar, respondem com um largo sorriso, batendo mãos e pés no ar. Quando acontece o contrário, choram, buscando a segurança das professoras, que não demoram em confortá-las. Aquelas que já conseguem andar ou equilibrar-se sem apoio percorrem o ambiente, apoiando-se nos bancos de cimento ou nos brinquedos de ferro e durante aqueles minutos, com total concentração, desenvolvem diversas tentativas de descobertas. Interagem com as outras maiores e são socorridas por estas diante de um bico que cai, por exemplo. Sempre há alguma criança pronta para ajudar nas tentativas de subir no brinquedo num canto da quadra.

Ainda sobre os significados dos espaços físicos, num dos momentos da entrevista perguntamos como percebiam a creche. Todas disseram que, embora percebessem a alegria das crianças em desfrutá-lo, consideravam importante algumas mudanças, como, por exemplo:

O que poderia ser mudado é melhoria, né? O espaço da creche é pequeno, principalmente o nosso pelo número de crianças.[...] Verde? Os meninos não têm área verde para brincar.[...] É esse espaço físico que necessita ser mudado.[...] Eu acho que a gente deveria ter esse lote de cá e esse lote de lá...(riu muito diante de tal 'audácia!') [...] Hoje em dia as crianças são muito presas.[...] Por mais que eu, como educadora, a creche, a escola, a instituição tenta deixar a criança livre, a gente tem a pressão do pai, tem a pressão da...como falo? Do espaço físico, está entendendo? Essa liberdade

[...] que nós tínhamos de ir para o quintal brincar com a terra. Os meninos daqui não sabem o que é terra...terra mesmo, não areia não! Não sabem o que é furar um buraco no chão e deitar... Eu acho isso importante (Beth).

A preocupação manifestada pela professora de crianças na faixa de um a dois anos está em possibilitar-lhes o sentimento de exploração e vivência de interações com a natureza. Como nos lembra FARIA (1999), as crianças gostam muito de fazer de tudo, como ficar sozinhas e da companhia dos adultos, mas do que mais gostam mesmo é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando; enfim, criando cultura infantil. O depoimento de outra professora veio confirmar tais afirmações:

Hoje a criança está muito presa. E quando olho a criança que fica na creche durante nove horas, eu fico preocupada. [...] Então eu pude perceber o quanto essa criança fica presa e como a gente tem que tá dando essa liberdade para ela tá se expressando. Porque eu creio que quando a criança brinca, ela pode colocar para fora os seus sentimentos, as suas frustrações, e ela age naturalmente porque a criança é pura nessa relação com o brincar e nessa relação com o adulto. O entrave maior é nós que temos, os adultos, em relação à criança. [...] Elas sentem falta (de outros elementos como a brincadeira com água, terra e etc...) Então, no lugar do barro a gente usa a argila e a massinha caseira. Mas às vezes a gente tem necessidade de tirar o sapato mesmo, de tá pisando. Nós tentamos trazer areia. Nós compramos a terra preta, né? Fomos até a floricultura e compramos a terra sem agro-tóxico. Nós começamos com as crianças de dois e três anos. Não deu continuidade esse trabalho, a gente fez só umas três semanas, porque a gente precisa sabe de quê? De um espaço. Esse espaço aqui é que fica complicado. A gente colocou dentro de um plástico e guardou. Mas tinha a questão do xixi... e aí como a gente ia tá trabalhando essa questão? [...] É uma preocupação porque eu acho que a criança precisa desse contato... de uma árvore... de uma gangorra também porque o nosso parquinho é bem limitado e pequeno. Por isso que eu falo que nós temos que fazer muitos passeios.[...] Por ser um prédio (referindo-se à creche), não ter uma área verde com terra, eu creio que a gente tem que tá saindo com eles (Cláudia).

Fica claro nas afirmações do tipo “E quando eu olho a criança que fica na creche durante nove horas, eu fico preocupada” a necessidade que a professora tem

de oferecer à criança que está num ambiente fechado durante oito horas, organizado em tempos para o desenvolvimento de atividades cotidianas, como desenhar, cantar, alimentar, banhar-se, descansar, brincar e ouvir histórias, a possibilidade de expressar-se livremente. Se o espaço, por apresentar algumas delimitações de ordem prática, não lhes permite outros tipos de experiência, como correr livremente com os pés no chão sentindo a terra, ou a grama, ou a areia, o mesmo lhes permitiu num determinado período de tempo a livre experimentação e a utilização de materiais alternativos, como a argila e a terra, mesmo que compradas numa floricultura. Na reflexão feita pela professora, os materiais empregados, por serem alternativos, não produzem os mesmos efeitos dos recursos naturais. É nesse sentido que a professora reafirma a necessidade de estar possibilitando a essas crianças outros contatos fora do ambiente institucionalizado. Isso nos fez lembrar de Assis (1997) “Nossas escolas se abrirão para fora. Das portas abertas nascerá o convívio com a cidade, a sala de aula se ampliando, subvertendo limites: UMA SALA DO TAMANHO DO MUNDO”. Pelo que pudemos observar, as professoras realizam essa possibilidade quando organizam passeios com as crianças e suas famílias em locais como o Zoológico e em volta do quarteirão.

Prosseguindo na descrição e análise dos espaços físicos quanto a suas possibilidades e limitações, outro problema que pudemos observar, que é vivenciado, no mínimo, duas vezes ao dia, mas contornado com paciência e sabedoria pela equipe de profissionais da creche, diz respeito ao deslocamento do segundo para o primeiro andar.

As crianças de um e dois anos, para deslocarem-se até o refeitório para realizarem coletivamente as duas refeições (almoço e jantar), necessitam descer e, depois, na volta, subir dois vãos de uma escada de cimento com um corrimão à

altura de um adulto. Nesses momentos, além das professoras, outras ajudantes são chamadas para auxiliar. As crianças, como estão inseguras quanto ao equilíbrio no espaço aberto envolvendo variações de distância e altura ou, mesmo, ensaiando seus primeiros passos, choram, resistem e, por vezes, tropeçam umas nas outras ao tentarem deslocar-se no espaço. A situação, além de requerer todo o cuidado e atenção por parte das professoras, é fisicamente desgastante para todos: crianças e adultos. Mesmo assim, as professoras convidam as crianças para cantar uma música ou repetir uma parlenda enquanto realizam a descida. A proposta sempre é bem aceita pelas “maiores”, as de dois e três anos, que descem as escadas em ritmo de caracol, borboleta ou outro animal citado na música ou parlenda. Enquanto isso, as bem pequenas são transportadas no colo das professoras e ajudantes, e a mão que sobra é dada às outras, que, titubeando, ensaiam a descida.

A volta é sempre mais complicada. Após o almoço, as crianças estão sonolentas e requerendo o aconchego do colo e o cantinho para o repouso. Pudemos observar que, pacientemente, com o auxílio das ajudantes ou de quem quiser colaborar nesta empreitada, todas as crianças são conduzidas até as salas, e lá são acomodadas nos colchonetes cobertos com lençóis trazidos de casa para o repouso do dia. A chupeta, além de um brinquedo específico, é entregue às pequeninas, ou àquela que necessitar, até o sono chegar. O tênis, as sandálias e os chinelos, nesse momento, aguardam num canto da sala.

Outra situação que nos chamou a atenção foi o espaço e a utilização da brinquedoteca.

Embora as crianças evidenciem o quanto gostam da brinquedoteca, o espaço, como a professora já fez referências, reformado para esse fim, apresenta-se pouco ventilado e a luz não é natural. Entretanto, é amplo e oferece a oportunidade

de explorarem os vários ambientes e escolherem com o que brincar e como brincar. Possui muitos brinquedos, de toda espécie: desde bichinhos de pelúcia e plástico, carrinhos, bonecas, jogos de encaixe, bolas de variados tamanhos até caixas contendo folhas coloridas, muitos papéis de variados tamanhos e superfícies, e sucatas organizadas em sacos ou baldes, que ficam à espera, num canto da sala. Os brinquedos ficam nas prateleiras, à altura das crianças ou mais no alto. A brinquedoteca tem ambientes como: uma casa de madeira, onde as crianças entram e saem; sala de estar com mesas; cozinha com fogão e armários; palco para teatro com um enorme baú cheio de fantasias; mesas e cadeiras para alguma atividade em grupo. A mobília é em madeira e condizente com a altura das crianças. As paredes são recobertas com cartazes feitos pelas próprias crianças retratando alguns combinados e móveis feitos com sucatas por toda parte.

O que despertou nosso interesse e curiosidade foi o fato de numa creche como esta, em que o brincar espontâneo na faixa do zero a três anos está presente em quase todos os momentos do dia, ter também um local para ser realizado o brincar com hora e, ocasionalmente, de acordo com um tema em desenvolvimento conforme algum projeto pedagógico. Durante a entrevista com a professora, indagamos sobre os objetivos de tal proposta – a de uma brinquedoteca – na creche. Ela respondeu contando-nos como tudo começou:

[...] As crianças estavam muito agressivas. E como eu trabalhava só com a recreação coloquei isso para o grupo: o que a gente poderia fazer? A gente estava sempre sentando e discutindo sobre a agressividade.[...] Brigando muito (as crianças). Isso porque a nossa escola é um prédio, não temos muito espaço livre para essa criança explorar, brincar, correr e pular.[...] Então a AMAS¹² veio com um Projeto. Nós estudamos e ficamos com uma expectativa de montar

¹² A Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) é uma entidade civil sem fins lucrativos que, de forma articulada com diversos setores da sociedade, subsidia e complementa políticas públicas municipais que buscam igualdade, justiça social e a construção da cidadania.

um espaço para a criança brincar, onde ela podia movimentar livremente, sem ser muito direcionada. Um espaço dela. Como é a nossa casa: nós entramos e temos regras sim, mas é o nosso espaço.[...] Então, a AMAS trouxe os técnicos e os brinquedos. Organizamos os brinquedos e teve uma inauguração, fizemos uma festinha.[...] Ficamos dois anos nesta primeira sala, mas vimos que o espaço estava pequeno e resolvemos ampliar a Brinquedoteca. Pegamos um espaço maior aqui na creche e resolvemos pedir doações de brinquedos a AMAS, aos pais e à comunidade. Lá (no outro espaço) os meninos é que elaboraram os espaços, onde íamos guardar os brinquedos, os combinados foram construídos por eles, por turmas, o que podia e o que não podia fazer, como cada brinquedo ia ser guardado ou ser cuidado. E foi crescendo e a gente foi vendo a importância de as crianças estarem incluídas neste processo. A partir desse momento a gente montou um palco, onde a gente brinca, fazemos teatro com fantasias onde cada um abre o baú, escolhe e veste. Há pouco tempo montamos uma casinha, onde a gente tem todos os móveis em miniatura (são de madeira).[...] Agora, nós estamos revendo esse espaço. A gente tá saindo mais da Brinquedoteca porque a gente tá achando que ela está pequena...(Cláudia)

Diante disso, nossas preocupações em relação à intencionalidade de tal espaço fechado para as brincadeiras foram aos poucos, sendo dissipadas ao verificarmos as mudanças acontecidas durante os anos de funcionamento. De algo a princípio dado como, nos revela a fala “Então a AMAS veio com um projeto”, passou-se para o conquistado, com a participação de todos, crianças, famílias, professoras, instituição e comunidade, como disse-nos a professora: “... resolvemos pedir doações de brinquedos à AMAS, aos pais e à comunidade. [...] os meninos é que elaboraram os espaços, onde íamos guardar os brinquedos. Os combinados foram construídos por eles...” A partir daí, outro significado para a presença da brinquedoteca emergiu neste contexto. O desejo manifesto pela professora de transformar aquele espaço pouco iluminado em uma casa, ou, com diria o poeta,¹³ em “manhãs de domingo”, foi finalmente alcançado. As crianças organizaram o espaço de acordo com seus desejos e conhecimentos, e sentindo-se pertencentes

¹³ Em “Os Estatutos do Homem”, Artigo II, Thiago de Mello nos diz: “Fica decretado que todas os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito à converter-se em manhãs de domingo” (Santiago do Chile, abril 1964).

ao mesmo. Isso fez com a sala se transformasse em manhãs de domingo, isto é, local de encontro, de alegria. A “agressividade”, citada pela professora como uma das causas para a implantação da brinquedoteca, foi gradativamente diminuindo, conforme relatos posteriores. O movimento realizado pelo grupo de crianças, pais e comunidade, compartilhado pela professora e a creche revela-nos a sua condição de atores ativos no processo de transformação pelo qual passou o espaço da brinquedoteca.

Mesmo assim, insistimos para que relatasse como organizava os encontros com as crianças e quais seriam seus objetivos. Respondeu-nos:

É até em relação ao espaço e ao tempo que ela (a criança) fica aqui que é muito tempo. Então, eu creio que ela tem que ser o mais livre possível. Por isso eu brinco com elas pelo brincar. Às vezes as professora dizem: ‘ Ó.. eu preciso que você trabalhe essa atividade, porque eu comecei a dar na sala e não tô com muito tempo para essa atividade e queria que você desse uma reforçada’. Eu falo: ‘Eu posso até tentar, mas vou dar uma olhada nos objetivos, mas a estratégia que eu vou usar vai não tem muito a ver com o que você tá trabalhando não’. [...] A gente sabe que tem um planejamento a cumprir. [...] Então a concepção que eu tenho de criança é que ela por si só já se fala. Este é o tempo dela, não é? E ele tem que ser respeitado (Cláudia).

A partir desse depoimento, podemos pensar que a preocupação da professora está centrada na capacidade da própria criança de escolher o que quer brincar e como. Para isso, a intencionalidade das brincadeiras realizadas naquele espaço tem como princípio satisfazer o desejo das crianças e, posteriormente, quando é possível, auxiliar no desenvolvimento de algum projeto pedagógico. Parece-nos que o objetivo da professora não é “reforçar” algum conteúdo que esteja sendo desenvolvido em sala, mas, antes, propiciar o encontro da criança com o seu desejo.

Os relatos das professoras sobre as preocupações em relação ao espaço físico da creche e sobre a implantação da brinquedoteca nos remetem à FARIA (1999), quando ela diz que as verdadeiras instituições de educação infantil deveriam oportunizar um ambiente de vida num contexto educativo, no qual as crianças pudessem expressar intensamente suas múltiplas linguagens, conviver com as diferenças traduzidas em gênero, idade, classe, religião e etnias. A educação infantil deveria combater as desigualdades, praticando a tolerância, a solidariedade e a cooperação, e, concomitantemente, deveria fomentar a construção da identidade e autonomia de cada uma dessas crianças, devolvendo nelas o sentimento de pertencimento à comunidade local e, ao mesmo tempo, preparando-as para as outras fases da vida, que também são provisórias, assim como a infância. A autora citada não só enfatiza essa intenção da educação infantil como aponta como exemplo a experiência dos primeiros Parques Infantis,¹⁴ nos quais crianças de três a 12 anos, oriundas de famílias operárias eram atendidas. Nesses parques, segundo Kuhlmann (1995, p. 15), eram destacadas algumas práticas pedagógicas consideradas fundamentais: brincar com as crianças, assim como ensiná-las a brincar; não tirar lições de moral das histórias tradicionais e não interferir quando as crianças estivessem desenhando.

2.3.3 Concepções de Educação Infantil

De acordo com a sua Proposta Político-Pedagógica (PPP), documento exigido pelo art. 12 da LDB/96 e construído coletivamente com a participação de

¹⁴ No livro *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*, Ana Lúcia Goulart Faria escreve sobre essa experiência.

todos os funcionários, pais e diretoria, a CCIAC apresenta como objetivos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica:

- proporcionar uma educação integral, destacando-se o físico, o psico-pedagógico, o lazer, o artístico-cultural, o lúdico e a promoção da cidadania;
- promover a participação comunitária, numa visão de integração família-creche;
- desenvolver cuidados de higiene, saúde, alimentação, mediante da formação de hábitos e atitudes;
- fortalecer a auto-estima da criança, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social, mediante o estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com adulto-criança, criança-criança e família-criança;
- desenvolver uma atenção especial à criança, durante o seu período de adaptação na creche ou quando se fizer necessário por quaisquer motivos. Propiciar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- oferecer condições favoráveis para o aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional de todas as funcionárias da creche;
- buscar um relacionamento harmonioso entre funcionárias e diretoria;
- cumprir as determinações estatutárias quanto ao funcionamento da creche;
- fazer cumprir todo o regimento interno da creche. (CCIAC – PPP, 2002)

Das falas das professoras, depreende-se que as concepções relativas à criança e ao seu desenvolvimento, a função das professoras e a função da creche estão indo, aos poucos, ao encontro do ideal propagado no documento. São muitas as dificuldades para que o que foi registrado em documento cumpra-se na totalidade. O somatório dos esforços faz com que as conquistas em relação ao entendimento do que é ser criança, o papel da creche e de suas profissionais e o das famílias se fortaleçam e, como conseqüência, o bem-estar de todos tenha mais chances de ser alcançado. No entanto, para as contradições ainda existentes nas concepções relacionadas ao trabalho desenvolvido pelas professoras e à função da creche possam ser administradas, os conhecimentos e as reflexões sobre os

conceitos sobre infância, criança, educação infantil, relações creche-família precisam ser renovados continuamente.

Já apontamos algumas dificuldades em relação ao espaço físico e agora nos deteremos na descrição e análise de como as professoras falam sobre a prática pedagógica propriamente desenvolvida. Nossa intenção não é classificar essa prática como boa ou má, mas sim procurar entender as concepções que a norteiam e o seu papel na formação da criança na primeira infância.

Em relação à concepção de infância, quando realizamos a leitura e a análise da PPP da instituição vimos que ela está calcada em referenciais sociopolíticos de um ideário de cidadão em plena construção. Vejamos:

A infância é algo que está em permanente construção. O movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos e a infância avançou como o 'tempo de direitos'. Hoje, a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem a sua própria identidade, seus direitos. O direito à vida, à moradia, à dignidade passam a ser direitos dela (PPP, 2002).

Levando-se em conta que a PPP é um documento pensado e construído por muitas mãos, dentre as quais as dos profissionais da creche e dos pais das crianças, tal enunciado vem revelar o grau de entendimento em relação à nova forma de se pensar a infância, revelando sua consonância com as novas diretrizes apontadas nos discursos oficiais sobre os Direitos da Criança e, ainda, a visão da criança como sujeito histórico, pertencente a um contexto cultural e, portanto, singular como indivíduo e constituído em suas interações com o coletivo, conforme está refletido no que se segue:

[...] É ser vivo, é ser cultural já, ser social já. Enquanto ser social, na medida em que ela viver com mais intensidade o que ela é, estará se

preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência e formação (PPP, 2002).

Nas entrevistas realizadas, um dos pontos cruciais consistiu em colher informações das professoras sobre a concepção que tinham sobre infância e criança, e em verificar se na prática essas concepções se confirmavam. Todas buscaram, primeiramente, a sua própria infância, expressando os sentimentos e os significados de tal momento. Após esse instante, preenchido pelas lembranças do passado, para algumas lembranças boas, para outras nem tão boas assim, retornaram à atualidade, dando o seu depoimento. Isso nos fez pensar como a história de cada um, construída a partir das relações sociais, está revestida de significados únicos, o que faz com que, mesmo vivendo num contexto sócio-histórico semelhante, cada um encerra em si a singularidade da experiência humana. Ao falarem sobre a infância daquelas crianças, fizeram um exercício de reflexão a partir do movimento descrito. Os trechos que seguem revelam a forma como o conceito é compreendido:

Eu acho que a infância é a melhor parte da gente, né? É o momento em que a gente está descobrindo, não que a gente fique adulto e pare de descobrir [...] Eu acho uma fase em que a criança aprende muito, principalmente nessa idade de três anos. O desenvolvimento deles é tão rápido que quase não dá para a gente acompanhar.[...] A minha infância foi muito boa, muito alegre. Eu brinquei muito na rua de 'rouba-bandeira', de 'chicotinho queimado', de 'caí no poço' e etc...Toda a tarde eu ia na rua brincar. E era legal porque a gente formava um grupo, sempre as mesmas crianças, né? [...] Eu sinto que essa oportunidade tenha acabado para as crianças de hoje, porque seria muito interessante se elas pudessem brincar igual a gente brincava (Márcia).

A concepção de infância enunciada pela professora pode ser traduzida como o tempo da descoberta: “É o momento em que a gente está descobrindo, não que a gente fique adulto e pare de descobrir...”, e reconhece esse tempo como fator

determinante no desenvolvimento da criança. Ao comparar a sua infância com a das crianças numa sociedade contemporânea como a nossa, manifesta a sua preocupação quanto à impossibilidade de essas crianças usufruírem de brincadeiras na rua e a constância de um mesmo grupo, composto pelos vizinhos e amigos da própria rua. “Eu brinquei muito na rua de ‘rouba-bandeira’, de ‘chicotinho queimado’, de ‘caí no poço’ e etc [...] Toda a tarde eu ia na rua brincar. E era legal porque a gente formava um grupo”. Ao relembrar de seu tempo na rua onde brincava livremente com seus amigos, a professora evidencia alguns aspectos importantes quanto ao significado dessas brincadeiras e ao espaço público. Ao resgatar a importância das brincadeiras aprendidas e praticadas com os amigos da vizinhança rompe com o mito da brincadeira natural, revelando-nos o processo de aprendizagem que a brincadeira encerra – aprender a brincar –, tecido nas relações interindividuais. É no convívio com as crianças, com os adultos e entre elas mesmas que se aprende a brincar. Portanto, a brincadeira, assim como a criança, está inserida num contexto sociocultural e historicamente construído. E, por fazer parte de um patrimônio construído ao longo dos séculos pela humanidade, ela contém marcas e histórias de um povo. E, por conter a cultura de um povo, ela repassa para as gerações de hoje o vivido e experimentado pelas gerações passadas, bem como a possibilidade de novas construções no presente. Nesse sentido, a fala “Eu sinto que essa oportunidade tenha acabado para as crianças de hoje...” revela a preocupação da professora quanto à impossibilidade de a criança realizar tais brincadeiras e a eliminação da rua como espaço e ponto de encontro e, conseqüentemente, tempo para a realização das brincadeiras aprendidas, compartilhadas e inventadas.

No depoimento seguinte, a professora demonstra como, às vezes, a criança, por receber uma educação mais rígida, corre o risco de perder a sua espontaneidade. Ao comparar a criança com o adulto, faz a crítica ao mesmo. Este, ao perder a sua espontaneidade diante de determinadas situações, por imposições sociais, exige da criança algo semelhante, isto é, uma conduta imprópria a sua idade. Como consequência, a criança passa a comportar-se como “se fosse” alguém que na verdade não é. Nesse sentido, ela torna-se “assujeitada” a alguém ou a alguma coisa. Este depoimento traduz, realça e enfatiza a infância como o período de experimentações em todos os níveis e, acima de tudo, ter o direito de ter os seus direitos garantidos. Revela-nos com isso que a sua concepção de criança e infância está em consonância com os objetivos da educação infantil, ao considerar a criança como um ser ativo, capaz de criar e criticar, e parceiro social:

Ser criança? Ah! Ser criança é tão gostoso... não dá para explicar. Pra começar é você não deixar de ser criança nunca, ou seja, quando o adulto amadurece ele esquece o lado dele criança e muitas vezes ele coloca na criança esse lado adulto e esquece que já foi criança. Não devolve para a criança essa criança que tem dentro dele. Ele devolve o adulto. Muitas vezes a criança chega com hábitos e atitudes de um adulto, ou seja, miniadulto, né? E na verdade, não é nada disso. A criança tem o direito... ser criança é ter direito de brincar, é ter o direito de se expressar, de falar, de fazer coisas erradas, isso, elas fazem mesmo, mas a gente tá ali para poder instruir. E... eu acho que ser criança é também ter uma certa liberdade (Rose).

A fala da professora “[...] quando o adulto amadurece, ele esquece o lado dele criança e, muitas vezes, coloca na criança esse lado adulto e esquece que já foi criança” nos remete à fala de Goulart (2003) quando reflete sobre a incapacidade do adulto em compartilhar o mundo da criança, esquecendo-se que um dia ele também já foi criança. Embora o adulto e a criança se encontrem cotidianamente, a forma que prevalece é ainda superficial, muitas vezes, e isso fica evidenciado na fala da

professora: “Não devolve para a criança essa criança que ele tem dentro dele. Devolve o adulto”. Então, como e o que fazer para que haja um encontro num plano mais profundo? indaga Goulart (2003).

Em outro momento, a fala da professora, ao se referir à infância como “ser criança é tão gostoso..”, vem evidenciar um lado não apontado, que é o seu contrário – o da criança trabalhadora.¹⁵ Realidade, comprovada por meio de pesquisas como a citada, revela as diferenças existentes entre as diferentes “infâncias” e o seu tempo perdido em consequência do trabalho precoce diante das diversidades sociais e das dificuldades econômicas. No entanto, essa mesma fala não nos autoriza a pensar que a professora tenha desconsiderado os direitos da criança ao seu tempo de infância quando não se referiu às outras crianças que não têm seus direitos respeitados – o de viver a infância – uma vez que ressalta a importância do direito à brincadeira, à expressão e ao “erro” de forma generalizada.

No relato a seguir, a professora também destaca o direito ao livre-arbítrio da criança como um fator possibilitador de criação e traz à tona a questão da necessidade de experimentação. Demonstra como a criança, não importando a idade em que se encontra, busca, a partir de suas experimentações, descobrir o meio no qual encontra-se inserida, subvertendo a ordem imposta e demarcando suas conquistas, seu espaço e suas vitórias; portanto, conferindo a sua marca como sujeito neste processo. Vejamos este recorte: “A criança vai lá, dá uma voltinha e, quando volta, pega isso de novo. Então, ela olha, abre, fecha, mexe em tudo. Ela passa o dia inteiro envolvida com aquilo ali. [...] quando ela quer uma coisa, ela

¹⁵ Segundo o último relatório do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio/2001), cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes ente 5 a 17 anos fazem algum tipo de trabalho. A Bahia é o estado com maior número, apresentando 617.009 crianças trabalhando sem as mínimas condições de higiene ou segurança, como na preparação de sisal ou pedreiras. Outro estado com grande número de crianças trabalhando é Minas Gerais, e a região de BH é a que representa o maior índice de trabalho doméstico (BBC. O trabalho infantil em números, 2003)

conquista aquilo e supera todos os obstáculos”. A partir desse relato, podemos depreender como essas experimentações são essenciais para a descoberta de novas competências para a criança. Ela, no seu ritmo, tenta, cria, destrói, para logo em seguida construir novamente. Ela inventa, e nesse movimento vai aprendendo e estabelecendo relações com tudo que a cerca. O seu contrário, a coibição ou, mesmo, a restrição de algo que lhe é de direito na infância, a experimentação, nos faz pensar sobre as conseqüências acarretadas no desenvolvimento de sua curiosidade e criatividade como também no desenvolvimento sociocognitivo. Essa preocupação aparece na seguinte afirmação: “[...] Não sei se você vai concordar comigo, mas infância é o criar, o inventar, estar sempre crescendo, estar sempre criando alguma coisa, estar sempre inventando alguma coisa”. Vejamos o relato completo:

Quando eu vejo a palavra criança eu a vejo muito ligada à liberdade. Então eu acho que ser criança pra mim é ser livre. Por exemplo: com as crianças de dois anos, por mais que eu vire e fale ‘Isso não pode. Não pode pegar isso aqui!’ A criança vai lá, dá uma voltinha e quando volta, pega isso de novo. Então, ela olha, abre, fecha, mexe em tudo. Ela passa o dia inteiro envolvida com aquilo ali. Então, a criança pra mim está associada à liberdade, porque quando ela quer uma coisa, ela conquista aquilo e supera todos os obstáculos.[...] Não sei se você vai concordar comigo, mas infância é o criar, o inventar, estar sempre crescendo, estar sempre criando alguma coisa, estar sempre inventando alguma coisa. O inventar e... a partir do momento que você ainda conserva isso dentro de você, essa questão de inventar, eu acho que a infância está em cima disso aí.
(Beth)

No relato a seguir, são feitas menções à adultização precoce da criança pelo seu tempo roubado. A professora lembra-se com saudosismo das brincadeiras do passado e faz a crítica aos brinquedos tecnológicos. Vejamos:

A infância de hoje está sendo muito cortada, muito rápida. As crianças estão se sentindo um adulto. O efeito disso tudo é que a

criança vai perdendo aquela graça que tinha. Hoje em dia não se fala mais naquelas brincadeiras de antigamente, hoje em dia é assim: é mais computador, videogame, leitura e escola. Não tem mais aquela infância. Eu acho que aquela infância não volta mais (Viviane).

Essa fala vem revelar a dimensão temporal em que nos encontramos. É importante porque nos remete à questão do tempo na vida das pessoas em geral, do tempo na escola, no caso, na creche. Se em épocas passadas, assim como hoje, o tempo era uma maneira de orientar no universo social por meio dos referenciais cronológicos representados pelos movimentos dos astros e pelos ciclos da natureza, no decorrer do processo histórico esses referenciais foram substituídos gradativamente por outros, de caráter artificial e de maior precisão como relógios e os calendários. Isso fez com que percebêssemos o tempo como algo misterioso e distanciado da nossa natureza. Segundo Soares (2000, p. 137), essa forma de sentir e de expressar o tempo, de auto-regularmos em relação a ele, estaria vinculada ao nível de desenvolvimento das estruturas sociais nas quais estamos inseridos. Em sociedades urbanas industrializadas como a nossa, essas formas de regulação temporal chegaram a tal ponto de pressão e controle que acabaram por regular a vida, as relações e as atividades sociais e individuais. No entanto, como sujeitos sociais, podemos imprimir novos significados aos nossos tempos cotidianos. A creche, por estar inserida nas transformações configuradas pela modernidade, não foge a essas estruturas temporais e por apresentar o tempo fragmentado e recortado, corre o risco de preterir o tempo para as brincadeiras e preferir a sua utilização para desenvolver atividades consideradas “pedagógicas”.

Podemos pensar que o tempo linear, instaurador da fragmentação, do controle e da disciplina produtiva, não admite incertezas. Mas é no interior deste tempo linear que se coloca a vida cotidiana na creche, e o movimento realizado pela criança que é o brincar, marca a ruptura desse tempo e dessa realidade.

Quando a professora diz “Hoje em dia não se fala mais naquelas brincadeiras de antigamente. Hoje em dia é mais assim: é mais computador, videogame, leitura e escola” evidencia um fato: a criança não deixou de brincar, só que agora opta por brinquedos e brincadeiras marcadas pela tecnologia talvez porque é isso que lhe é oferecido. Esses equipamentos – o computador e o videogame, com seus jogos eletrônicos – são decorrentes de um tempo pautado pela globalização. Assim, podemos pensar que as crianças por estarem inseridas nesse contexto e por participarem dele, fazem a sua apropriação estabelecendo, portanto, novas possibilidades para desenvolver brincadeiras e jogos. A questão fundamental está em saber se com isso elas estarão perdendo os laços com a tradição, isto é, com a vivência de brincadeiras mais tradicionais. Aparentemente, não. As crianças conseguem integrar em suas brincadeiras o novo – a tecnologia – ao velho – a tradição. Isso pode ser constatado nas brincadeiras realizadas pelas e com as crianças nos espaços da creche, em espaços públicos como parquinhos e clubes e no cotidiano de alguma delas. Como utilizar e possibilitar o diálogo entre “o novo e o velho” no dia-a-dia é uma questão para as professoras, a creche, os pais ou os responsáveis pensarem.

No próximo relato, podemos perceber a preocupação em relação à violência, tão presente na vida de todos. A idéia central é a de que a mídia, presente também no universo infantil, estabelece os modelos a serem seguidos. Como a professora acima, faz a crítica ao tempo roubado da criança:

Considero a infância como um das melhores fases da minha vida. Eu brincava sem nenhuma preocupação de estar na rua ou de estar nos espaços que eu estava. Eu me senti livre, porque não tinha nada que me prendia ou que alguma coisa ia acontecer comigo, como por exemplo, a violência. E também brincava com meus irmãos. E o paralelo que eu faço com o tempo da minha infância é que hoje esse tempo está sendo induzido ou transformado pela mídia e pelas

próprias condições e pressões sociais. Ela sofre pela falta de liberdade. A criança está toda cronometrada, mesmo a criança da família operária, que é a criança que trabalhamos (Lúcia).

Ao fazer referência ao tempo cronometrado da criança, aponta-nos mudanças em relação à criança filha de família operária. Nos relatos posteriores revelou-nos que as mesmas desde muito cedo já acompanham seus pais para as tarefas do dia-a-dia quando não podem freqüentar a creche. Quando a freqüentam têm o tempo repartido para ir para creche, realizar as tarefas escolares em casa, ajudar nos afazeres domésticos, auxiliar a mãe ou responsáveis em atividades extras, sobrando pouco ou quase nada para brincar. Isso de certa forma aproxima-as e separa-as, concomitantemente, dos tempos repartidos das crianças de classe média e alta. Essas últimas têm também seus dias preenchidos com inúmeras atividades, como: aulas de balé, judô, futebol, natação, música e língua(s) estrangeira(s), restando-lhes apenas algum tempo para os jogos e brincadeiras.

Por último, a fala da professora a seguir vem realçar a questão dos direitos das crianças, conquistados e, muitas vezes, ainda esquecidos. Revela em suas palavras a incorporação de novos saberes absorvidos pelos novos reordenamentos legais nas creches:

A minha concepção de criança é que a criança é um sujeito. Um ser que pensa e que tem direitos. Essa criança, ela pensa, tem sentimentos e ela tem direitos que precisam ser concebidos e respeitados, porque às vezes, acabam esquecidos (Cláudia).

Todos esses depoimentos nos levam a perceber que as professoras apresentam concepções de infância e criança coerentes com a PPP. Podemos nos perguntar a partir daí: As interações estabelecidas no dia-a-dia estão de fato

fundamentadas na percepção de uma criança real, participativa e produtora de cultura?

O relato seguinte nos fornece algumas pistas sobre as interações da professora com a criança:

[...] é, cada um tem um jeito de estar comunicando comigo e com cada um eu respondo de uma forma, porque não são todos iguais. Então tem coisas que dizem respeito a cada um e então eu tenho que saber conversar com cada um. Tem uns que só falam, tem outros que só apontam, tem outros que só choram e eu tenho que saber lidar com isso tudo. Então, eu sei que a N. é uma menina mais elétrica, mais agitada então eu tenho que ser mais firme com ela. Eu tenho que falar: 'N. Não pode!' [...] A T., eu tenho que ser mais flexível porque ela já vem de uma criação assim que a mãe e o pai deixam fazer o que quer, então eu não posso ser muito rígida, eu tenho que saber até onde eu posso ser flexível com ela. Já o M.T., a linguagem dele é toda adulta, porque a mãe o trata como adulto. [...] Então assim, eu tenho que saber lidar com esses vários tipos de comunicação... porque são características deles. Por exemplo. O N. quando ele não come bem, é porque ele não tá legal. A L., se prostrou num canto, é porque aconteceu alguma coisa em casa e quando eu chego a perguntar: Mãe, aconteceu alguma coisa? Aconteceu!' (Rose)

Essa fala vem evidenciar as bases do saber cuidar e do saber educar, indissociáveis na Educação Infantil. Cuidar e educar é compreender como o outro é para ajudá-lo a desenvolver-se como ser humano. É ajudar a criança a identificar suas necessidades humanas no momento em que se encontra e atendê-las. A fala dessa professora de crianças de dois anos, expressa o seu conhecimento e a sua consciência em relação ao reconhecimento dos diversos significados nos comportamentos apresentados. Mediante sua observação, realizada no cotidiano, ela consegue ver e entender a singularidade de cada uma dessas crianças e, partir daí, adaptar-se a tais singularidades, agindo de acordo com elas. Ficam evidente os laços construídos pela interação entre a professora, a criança real, a criança empírica e a sua família. Laços e saberes construídos no dia-a-dia, ali na creche.

Do que foi dito, pode-se concluir que as concepções da professora sobre infância e a criança estão de acordo com o enunciado na PPP. Mas há situações mais difíceis de manejar e que podem se distanciar do que preconiza o referido Projeto.

Como exemplo, podemos citar a hora do banho das crianças de um e dois anos, que é realizado dentro da sala, num local próprio – uma cuba –, com água quente, chuveiro e sabão. Cada criança tem a sua toalha. Após o banho, ela é enrolada, e sua roupa já está dobrada esperando para ser usada. Percebemos que o ambiente fora cuidadosamente preparado para o momento. Mas o que nos chamou muita atenção foi a rapidez com que o banho foi realizado.

Além desse, um outro fato nos chamou igualmente a atenção: as crianças, ao serem banhadas, ficavam com as costas voltadas para a água do chuveiro e sem a menor possibilidade de participação ou mesmo de virar a frente do corpo para a água, tal a rapidez como o banho acontece. Como eram muitas crianças e só uma professora para dar o banho enquanto uma outra se ocupava das demais crianças da sala, auxiliava na troca de roupa e ainda organizava as mochilas, observamos que nesse intervalo de tempo, algumas crianças vivenciaram momentos de espera. No entanto, mesmo com toda a rapidez com que a tarefa foi realizada, vez por outra a professora que dava o banho encontrava um tempo para realizar algum tipo de brincadeira com a criança.

Em relação ao momento observado e ao tempo gasto para a sua realização, percebemos que não foi possível para as crianças experimentar o prazer do contato com a água, com o sabão, tentar despir-se ou vestir-se sozinha. Pudemos perceber o quanto essa “hora do banho” torna-se tumultuada. Era visível a impaciência das crianças e o cansaço das professoras. Isso nos levou a pensar

sobre algumas mudanças que se fazem necessárias para que essa prática possa estar verdadeiramente revestida de sua intencionalidade educacional. Se essa atividade está incluída na rotina como mais um momento a propiciar cuidados e educação, torna-se, a nosso ver, necessárias reestruturações urgentes. Modificações em relação ao tempo destinado para essa tarefa são importantes daí a sugestão em incluir a presença de mais uma profissional para auxiliar nas necessidades das crianças que aguardam o momento do banho, transformando-o em algo prazeroso e fonte de aprendizado. Que possa ser, realmente, mais uma atividade que propicie à criança a possibilidade de aprender atitudes e procedimentos de autocuidado, assim como favorecer a construção gradativa da sua independência e auto-estima. De qualquer forma, diante dessas observações, a creche poderá solicitar aos seus profissionais sugestões sobre o que seria melhor para o caso.

Essa situação nos ajuda a compreender como os novos saberes em relação à criança, à concepção de cuidar e educar estão em construção, assim como a reflexão sobre a organização e o tempo para as atividades desenvolvidas.

• Rotina¹⁶ das Turmas

Como a creche funciona das 7 às 18 horas e as crianças são agrupadas em turmas levando-se em consideração a faixa etária, a Proposta Político-Pedagógica apresenta para a organização do dia as seguintes atividades, tendo em vista a missão de desenvolver o cuidado e as suas potencialidades:

¹⁶ Rotina é a designação dada à seqüência das atividades realizadas no cotidiano. Isso não quer dizer que essas deverão acontecer sempre do mesmo modo e no mesmo intervalo de tempo. Há variações.

Turma: Berçário – Nº de professoras: 2**Nº de crianças: 14****Faixa etária: 3m a 12 meses****Rotina**

Recepção das crianças

Cuidados de higiene

Café da manhã

Atividades diversificadas e passeio pela creche ou na rua

Almoço/ hidratação em vários momentos do dia

Banho, sesta, lanche

Jantar, cuidados de higiene

Atividades livres: músicas, histórias, massagens, piscina de bolinha, brincadeiras e brinquedos pedagógicos, atividades com o corpo, vídeo e interação na quadra com as outras crianças (PPP, 202)

Turma: Maternal I – Nº de professoras: 2**Nº de crianças: 18****Faixa etária: 1 ano****Rotina**

Recepção das crianças

Cuidados de higiene – Formação de hábitos e atitudes

Atividades de interação com crianças de 2 ou 3 anos

Atividades diversificadas/ hidratação em vários momentos do dia

Almoço

Cuidados de higiene – Formação de hábitos e atitudes

Lanche

Banho

Atividades diversificadas

Cuidados de higiene – Formação de hábitos e atitudes

Jantar/ Preparação para a saída, conversa com os pais e registro do dia

Atividades diversificadas: Música com gestos e cantos, sucatas, histórias dramatizadas, com gravuras, com fantoches, passeio na creche ou na rua, no parquinho, massinha, televisão com vídeo, brinquedoteca, brinquedos, oficinas (artes plásticas e culinária), interação com crianças de outras idades, hidratação, psicomotricidade, atividades de vida prática (PPP, 2002)

Turma: Maternal II – Nº de professoras: 2**Nº de crianças: 20****Faixa etária: 2 anos****Rotina**

Recepção/ Atividade de acolhimento

Formação de hábitos e atitudes

Café da manhã

Atividades diversificadas

Formação de hábitos e atitudes

Atividades de interação socioafetiva/ hidratação em vários momentos do dia

Formação de hábitos e atitudes

Projeto

Formação de hábitos e atitudes

Almoço/ hidratação

Banheiro

Sesta

Banho e atividades diversificadas
 Jantar/ hidratação/ Formação de hábitos e atitudes
 Preparação para a saída/ brincadeiras/ conversa com os pais e registro do dia
 Atividades diversificadas: Atividades de linguagem (oral, plástica, artística, escrita e matemática), brincadeiras e brinquedos, brinquedoteca, psicomotricidade, jogos com sucatas e pedagógicos, interação com outras faixas etárias, passeio na creche ou na rua, vídeo, jogos corporais, recreação e lazer, atividades de vida prática (PPP, 2002)

Turma: Maternal III – Nº de professora: 1 professora e 1 auxiliar

Nº de crianças: 20

Faixa etária: 3 anos

Rotina

Recepção das crianças
 Café/lanche (se for horário parcial)
 Formação de hábitos e atitudes
 Rodinha
 Atividades diversificadas
 Almoço/ Jantar ou lanche
 Formação de hábitos e atitudes
 Recreação e lazer
 Preparação para a saída, conversa com os pais e registro do dia
 Atividades diversificadas: formação de hábitos e atitudes (banheiro, alimentação na sala, escovação de dentes)
 Interação socioafetiva, projetos e conteúdos específicos de acordo com o Projeto Educativo, biblioteca, brinquedoteca, recreação, lazer e artes, atividades de vida prática. (PPP, 2002)

Tendo como ponto de partida a estruturação de um dia no cotidiano da creche, a reflexão recai sobre o tipo de organização e sobre qual o investimento dado a esses tempos na creche.

Sabendo que a organização do espaço físico e dos tempos na educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas na criança, como, por exemplo, o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo e o físico, a preocupação recai sobre como contemplar essas dimensões sem, no entanto, fragmentá-las em pequenos intervalos de tempo. E, também, sem correr o risco de tirar delas o direito à infância. Ficamos com a dúvida, mas vislumbrando uma resposta. Embora os tempos dos modelos da prática em uso nos pareçam recortados, dando-nos a impressão de poucos afeitos à intensidade e aos

desejos de descoberta das crianças, no entanto, um equilíbrio há que se tentar realizar neste sentido. Conciliar os tempos dos desejos e os tempos reais, traduzidos como tempo para realizar atividades que envolvam cuidados básicos, como alimentação e higienização, tempo para organizar os brinquedos que serão levados para a quadra, tempo para organizar e realizar o piquenique no parquinho ou no quarteirão, tempo para o repouso após o almoço, e etc, sem, no entanto, deixar de levar em consideração o tempo para que as crianças experimentem isso tudo com o máximo prazer. A rotina deverá prever esses espaços de possibilidades de experiência para que ocorram as descobertas. E descobertas, nesse sentido, significam um tempo maior para sentir, provar, interagir e aprender. Citando novamente Faria (1999), quando se refere ao tempo e, conseqüentemente à rotina de uma instituição educacional, ela sempre a associa a uma jornada, porque um dos sentidos dessa palavra é a marcha ou o caminho que se faz num dia. Assim, o fato de se fazer determinadas atividades todos os dias na creche, como comer, dormir, banhar-se e brincar, não autoriza a professora a fazê-las todos os dias da mesma maneira, mas sim a desafia a cumprir esses rituais com uma intencionalidade.

Durante as observações, pudemos recortar momentos em que as próprias crianças e, em algumas vezes, as professoras tentaram romper com o modelo de uma prática pedagógica tradicional. Num dos relatos, a professora do Berçário fez a seguinte reflexão:

O que tem mais me chamado a atenção é a descoberta (ela está falando sobre as crianças do Berçário). Hoje eu trouxe umas caixas de leite, vazias... a gente tá fazendo um trabalho com os rótulos. Aí, eu deixei lá no cantinho, aí tem o E. e a G. que tem 1 aninho. O E. só fica observando. Ele foi lá e tirou tudo e ficou brincando e os outros vendo. Depois ele repetiu e os outros vieram. Então eu acho que é assim a descoberta. Tudo o que você traz diferente eles não estranham, eles querem saber o que está acontecendo ali (Jussara).

A fala da professora vem revelar a necessidade de estar atenta ao tempo da criança. Observando a criança, a professora notou que, primeiramente, ela acompanhou o seu movimento de colocar as caixas organizadamente num canto. Enquanto a professora movimentava-se no ambiente, E. foi até as caixas e exerceu o seu livre-arbítrio no sentido de retirá-las e recolocá-las no centro da sala, marcando com isso mais um espaço na sua autonomia. O fato de colocar as caixas no centro foi um convite às demais crianças, que, imediatamente se deliciaram do gesto, a princípio individual e que se tornou coletivo em instantes. As outras crianças passaram a retirar as caixas do canto, levando-as para o centro, e lá passaram a manusear, empilhar e jogar as caixas para o alto, para o lado, tal como a outra criança. A professora, compreendendo que o comportamento dessa criança e das outras era do tipo exploratório, observou e nada fez para impedi-lo ou coibi-lo. Ao contrário, favoreceu a possibilidade de experimentação, não interrompendo a atividade das crianças, pois sabia que a mesma revelava algum tipo de aprendizagem. Observamos ainda a capacidade da professora de tolerar a “desordem” introduzida pela criança na ordem estabelecida. A atitude desta professora mostra também a coerência entre as concepções de infância enunciadas e sua prática.

Num outro momento, indagada sobre como percebia o que as crianças queriam lhe dizer respondeu-nos:

Você fala e eles te passam sorrindo. Você sente. Se eles estão chorando muito eles estão passando alguma coisa, ou seja, fome, frio ou tem que trocar. Então, é através do choro, do sorriso, do olhar... o olhar é incrível! Quando o E. olha e sorri, eu sei que ele está fazendo alguma coisa que não é para fazer. Como ele tem a capacidade de achar coisas que eu não consigo achar lá no Berçário! (Jussara)

O olhar diferenciado dedicado à criança em seus primeiros anos de vida é fundamental, uma vez que ela utiliza múltiplas linguagens para se fazer entender e compreender a realidade mais próxima. Essa atenção, esse cuidado, esse acolhimento da professora vem revelar o quanto é importante estar atento à tudo o que está relacionado à criança. E para isso é preciso uma grande sensibilidade. Isso também nos revela que a prática pedagógica, quando bem desenvolvida, tem que estar também muito bem fundamentada.

Em outros momentos, pudemos verificar a capacidade das crianças e das professoras de se entenderem, não importando muito se o tempo disponível era pequeno ou não para a realização daquilo a que se propunham. Numa das observações realizadas no refeitório, observamos esta cena, em que participaram crianças de dois anos e suas professoras:

As crianças do Maternal II começaram a comer. Uma das professoras lembrou-lhes que deveriam fazê-lo devagar: 'Ô gente, vamos comer devagar e sem entornar no chão'. A maioria comendo sozinha. Nisso, uma criança de nome R. começou a chorar alto porque não queria comer o que estava no prato (geralmente quem o faz são as professoras). A professora trocou-o de lugar e ofereceu-lhe outro prato, agora só com arroz e feijão. (Nesse dia o cardápio era: arroz, feijão, salada, macarrão e frango). A criança resistiu, continuou o choro e as professoras não interviram de imediato. Enquanto isso, as demais pareciam ter gostado muito, pois já pediam a repetição. Uma outra criança N., no outro extremo da mesa, mexia na sua comida, derramando-a no chão, na mesa e com a colher tentava recolocá-la no prato. Fez o mesmo gesto repetidas vezes e até então as professoras não o tinham percebido. Mais tarde é que uma das professoras notou o 'experimento' e pediu que parasse, porque ela estava derramando toda a comida (era a repetição). Enquanto isso, R. continuava chorando, e alto, e a turma já no final do almoço. Depois, as duas professoras passaram a ajudar cada criança na repetição. R. continuou o choro e aí, uma das professoras foi até ele. Conversaram e após algum tempo ele parou. Nesse dia, foi o único que não almoçou (Notas (parciais) de campo – BH, 13/8/2002).

Diante dessa situação e de outras tantas, tivemos a certeza de que trabalhar com crianças tão pequenas requer, sem dúvida, enorme sensibilidade, paciência e disponibilidade física. Pudemos verificar as incontáveis vezes em que as professoras foram e vieram trazendo a comida para as crianças, depois voltaram auxiliando-as na alimentação e, por último, recolheram os pratos, canecas de água e os aventais utilizados pelas crianças, deixando a mesa limpa para a próxima turma. Embora o tempo fosse curto para o almoço (30 minutos), não foi observado nenhum tipo de comportamento ou fala das professoras no sentido de apressarem as crianças. As diferenças foram respeitadas, como no caso da criança que não quis comer o que foi colocado em seu prato e das “experimentações” (colocar comida para dentro e para fora do prato) realizadas por outra criança. Embora houvesse muito barulho e calor no refeitório (naquele dia mais duas turmas estavam almoçando), as crianças pareciam não se importar. Conversaram, riram, trocaram pedaços de carne e legumes, imitaram umas às outras pedindo o doce de abóbora com a colher batendo na mesa e batendo a caneca de água em forma de brinde com o colega mais próximo. Transformaram aquela atividade cotidiana em mais um momento de prazer e construção de conhecimentos em sociedade.

Ainda sobre as relações entre o tempo e a organização de atividades, perguntamos na entrevista para a professora do Maternal III como isso acontecia em sua turma. Ela disse-nos:

Olha... a sala já tem uma rotina pré-estabelecida, né, que é a da Rodinha, que é de trabalho mesmo. Eles já sabem qual é a hora que a gente vai brincar, quando é que nós vamos ao parquinho e etc... Hoje mesmo um menino me falou: 'Márcia, você ainda não escovou os dentes... (a criança estava se referindo ao momento da escovação coletiva)'. Quer dizer assim, eles já têm pré-estabelecido na mente os horários pra tudo. Agora como a brincadeira na minha sala é uma coisa que a gente faz todo tempo então não tem horário assim [...] previsto (Márcia).

A professora revela com esse ponto de vista a necessidade de organizar as várias horas na instituição, sem se tornar uma escrava da rotina.

Essa como já foi mostrado, torna-se uma necessidade pelo fato de encontrarem-se num mesmo ambiente várias crianças com idades e necessidades diferenciadas. Então, é importante um mínimo de organização e preparação para as atividades planejadas. Desde a preparação dos alimentos na cozinha à preparação da sala ou a requisição de algum material específico, há a necessidade de se organizar para tal. A constância de tais atividades faz com que as próprias crianças incorporem esses tempos e passem a se organizar internamente para os mesmos. No entanto, essa organização é algo que pode ser flexibilizado conforme os “combinados” feitos com as crianças. Nas turmas das crianças menores (três meses a um ano), contudo, essa flexibilização é algo quase impossível, uma vez que essas crianças necessitam de cuidados específicos em tempos também específicos. Então, por exemplo, é impensável deixar o almoço ou o banho para mais tarde ou, mesmo, cancelá-los porque resolveu-se aumentar indeterminadamente o tempo destinado ao banho de sol visto que naquele dia a manhã estava especialmente linda.

Os relatos abaixo ilustram a análise acima. Primeiramente, quem fala é a professora da turma de crianças com três anos e, em seguida, a professora da turma de crianças de um ano:

Nós temos os combinados para a sala de aula, para o parquinho. [...] Nós descemos e primeiro nós brincamos todo mundo num brinquedo. Aí, a gente já tem pré-estabelecida a questão da brincadeira. E quando não tem condição de fazer uma determinada coisa eu sento, converso e falo: ‘Agora não pode. Nós vamos ter que fazer isso, isso... e depois a gente volta e faz’. Eles, mesmo tão pequenos entendem e depois eles me cobram: ‘Ó Márcia, você falou que

depois dava massinha, você falou depois que a gente brincava de macaco' (referindo-se à brincadeira de 'macaco – disse'). Então é assim, eles me cobram e depois a gente faz outro dia quando não dá. (Márcia)

No Berçário você tem que trabalhar mais. E por ser criança pequena trabalhar mais a afetividade. Eu acho que o toque, o carinho no Berçário é o mais importante. [...] No Berçário é mais assim, é o conversar. Na hora de trocar, de dar banho tem que conversar, mostrar as partes do corpo, né? 'Olha o pézinho!' E na hora do almoço também, a gente tem essa coisa de cantar e tudo. Eles já sabem a hora do almoço porque a gente mostra aquelas figuras para eles e eles começam a bater palminhas. É, eles comunicam, balbuciam muito, né? Parecem até que entendem o que o outro (a outra criança) tá falando, né? (Edirlane)

Essa última fala vem evidenciar o quanto essa profissional já incorporou a dimensão do cuidar e educar como indissociáveis. Isto é um indício da emergência de uma nova identidade do profissional de creche. Hoje, a professora que trabalha na creche não pode ser considerada a mãe substituta e nem a professora de uma escola regular. É alguém que integra o cuidar e o educar pautado no acolhimento e na sensibilidade de cada detalhe, gesto ou linguagem manifestada pela criança. Por meio da brincadeira, aqui citada e realizada no banho, ao tocar o corpo da criança com carinho, nomeando-o, assim como as ações que farão logo a seguir, a professora já está auxiliando essa criança na sua formação como pessoa pertencente a uma cultura, num determinado tempo histórico. Está também favorecendo a essa criança o reconhecimento de seu próprio corpo pelo toque, pela palavra e pelo olhar do outro. Segundo Todorov (1981 *apud* BRANDÃO, p. 51) “não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros; é deles que recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por intermédio do outro e com a ajuda do outro”.

Seguindo essa linha de pensamento sobre as transformações e evoluções de concepções relativas ao trabalho desenvolvido na creche, para terminar, iremos destacar algumas falas que realçam o caminho percorrido, o enfrentamento de preconceitos vividos e as novas elaborações a respeito das funções da creche e de seus profissionais e a importância da parceria com as famílias e comunidade:

Olha, eu acho que o papel da professora da educação infantil é muito importante. Eu não sei que dia que esse povo, que esses governantes vão descobrir o que todo mundo já sabe. Que a criança pequena tem todo um potencial para ser colocado em prática, né? Ele não pode ficar aí...guardado. Eu acho que a educação infantil favorece isso. [...] A creche é fundamental para a vida desses meninos. [...] A uns três anos ou quatro anos atrás, parecia que os pais achavam que isso aqui era um depósito de crianças sabe? Era um lugar, tipo gavetinha, que guardava, colocava e depois de tarde voltava e buscava. Hoje[...] os pais têm uma visão que a creche é... uma escola. É um lugar onde a criança vai aprender. (Márcia)

A idéia revestida nessa fala expressa o valor dado ao ofício de ser professora e como o mesmo possibilita o desenvolvimento das potencialidades da criança, aproximando-se muito da idéia de professor como aquele que funciona também como mediador de conhecimentos. Ao mesmo tempo, faz uma rápida menção à evolução da creche: “Era um lugar, tipo gavetinha, que guardava, colocava e depois de tarde voltava e buscava”, de lugar para guardar, que foi aos poucos se transformando em lugar também de educar.

Já a professora do Maternal I sabe das transformações pelas quais passaram as funções da creche e dos profissionais que trabalham nela. Mas denuncia o fato de que alguns pais ainda estão presos à visão ultrapassada de creche e do papel do profissional que trabalha nela:

A função da creche mudou... nós mudamos, né? Antigamente a creche era olhar os meninos para as mães trabalharem. Hoje não. É ajudar essa criança a crescer, a se posicionar no mundo.[...] Alguns pais não estão nem aí, acham que quem sustenta a creche é a prefeitura. Mas tem uns que não, apóiam a gente demais e sempre [...] mesmo esses pais que nos apóiam, eles vêem a gente como babá. Eles pegam a gente trocando fralda, dando comida ou dando suco, fazendo qualquer coisa. Aquilo que mãe faz. (Beth)

No trecho a seguir fica clara a importância de estar em sintonia com o outro, de “se ligar” com o outro e de exercitar a escuta e a atenção. Interessante é o seu conceito de cuidar da professora, revelando uma sensibilidade apurada:

A função da creche é... a função da educação infantil é o cuidar e o educar. [...] Mas esse cuidar, quando você vai pensar em cuidado você pensa numa coisa maior. Porque quanto eu tenho um cuidado com uma pessoa que eu gosto, eu estou procurando o melhor para ela. [...] Você parar para ouvir a criança, é você estar na altura do olho da criança para você ver qual é a intenção dela, o que ela quer. [...] O educar é importante, e você cuida bem de uma pessoa em qualquer que seja a sua idade.[...] Para você cuidar bem de uma criança você tem que envolver carinho, atenção, disponibilidade, discernimento e principalmente, saber o que ela está querendo te dizer naquela hora (Lúcia).

E, por último, no relato que se segue a professora evidencia a nova identidade do profissional de creche, no entanto, associando o trabalho da creche ao de uma escola, revelando com isso a sua concepção quanto à nova identidade da creche:

Eu acho muito importante...(a creche para as crianças). Então a gente tenta buscar tudo para eles. Tudo de bom, de ta presente, qualquer problema, qualquer situação. Eu acho que creche é um espaço assim... não vamos falar de creche, mas vamos falar de uma escola na vida dessas crianças. Acho que ela (a creche) é um ponto importante para as crianças e até aquelas que são filhas únicas. Lugar de ensinar, lançar para frente, de lançar desafios, de crescer mesmo (Viviane).

A título de síntese, apresentamos no Quadro 1 as concepções identificadas nas categorias estudadas para a compreensão do fazer na Educação Infantil:

QUADRO 1
Concepções por categorias estudadas

(Continua)

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES	FALA DAS PROFESSORAS	CONCEPÇÕES REGISTRADAS NA PPP
Criança	<ul style="list-style-type: none"> • É um ser ativo • É um ser de direitos • É um ser social • É um ser de cultura • É um ser livre • É um ser singular • É um ser curioso 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eles gostam de sair da sala...de interagir”. • “Os meninos é que elaboraram os espaços onde íamos guardar os brinquedos, os combinados foram construídos por eles, o que podia e o que não podia fazer”. • “Ela por si só já se fala”. • “Alguém que tem a sua própria identidade”. • “é ter o direito de brincar, de se expressar, de fazer coisas erradas”. • “Tudo o que você traz de diferente eles não estranham... querem saber o que está acontecendo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A criança é um sujeito de direitos desde os primeiros anos de vida”. • “É ser vivo, é ser cultural já, ser social”. • “Cada criança é um ser único e precisa de atenções diversificadas”.

(Continua)

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES	FALA DAS PROFESSORAS	CONCEPÇÕES REGISTRADAS NA PPP
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Um tempo de construção e que nem sempre é respeitado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Esse é o tempo dela, não é? Tem que ser respeitado”. • “É o momento em que a gente está descobrindo”. • A infância está sendo muito cortada, muito rápida”. • “Hoje em dia, não se fala mais naquelas brincadeiras de antigamente”. • “O paralelo que eu faço com o tempo da minha infância é que hoje esse tempo esta sendo induzido ou transformado pela mídia e pelas próprias condições e pressões sociais”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A infância é algo que está em permanente construção”. • “Ao nascer, a criança entra num mundo cuja construção não participou e dá início a relações sociais com as pessoas que ali estão” .
Creche	<ul style="list-style-type: none"> • Antes: como um depósito • Hoje: como lugar de educação e cuidados. • Como uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “Estamos passando por um momento difícil...” • Parecia que os pais achavam que isso daqui era um depósito de crianças”. • “Era um lugar, tipo gavetinha, que guardava, colocava e depois de tarde voltava e buscava”. • “Não vamos falar de creche, mas vamos falar de uma escola na vida dessas crianças”. • “Lugar de ensinar, lançar para frente, de lançar desafios, de crescer mesmo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Proporcionar uma educação integral, destacando-se o físico, psico-pedagógico, o lazer, o artístico-cultural, o lúdico e a promoção da cidadania” • “Desenvolver cuidados de higiene, saúde, alimentação, através da formação de hábitos e atitudes”.

(Conclusão)

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES	FALA DAS PROFESSORAS	CONCEPÇÕES REGISTRADAS NA PPP
Professora	<ul style="list-style-type: none"> • A professora de zero a três anos precisa estar bem informada • Ser sensível afetivamente • Disponível para a criança e mediar o seu processo de interação com o mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • “São parte do processo”. • “Se não estiverem bem informadas, não vão ter como atuar”. • E por ser criança pequena, tem que trabalhar mais a afetividade”. • “Eu acho que o toque, o carinho no Berçário é o mais importante”. • Antigamente era olhar os meninos para as mães trabalharem... • Hoje não. É ajudar essa criança a crescer, a se posicionar no mundo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A tarefa de ensinar é uma responsabilidade muito grande e mais ainda nos primeiros anos de vida”. • “Se o professor, indispensável ao processo, não tiver o conhecimento seguro do desenvolvimento infantil, não souber dosar as atividades, não tiver criatividade e sensibilidade, poderá atuar de forma negativa sobre a criança”.
Interação Família-creche	<ul style="list-style-type: none"> • A família tem que ser parceira • A família ainda vê professora como babá • A família coloca a responsabilidade de cuidar e educar e de exime 	<ul style="list-style-type: none"> • “A família não pode ficar alheia às coisas que estão acontecendo na creche com a sua criança”. • ...mesmo esses pais que nos apóiam, eles nos vêem como babás”. • “Tem família que não gosta de se envolver com as coisas da creche”. • “Isso foi uma surpresa, porque nessa idade, no Berçário, eles não estão a fim de perceber a importância da participação”. • “É importante eles participarem”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Esta é uma relação bilateral e necessita de empenho, interesse, maturidade e disponibilidade para que possamos obter bom êxito nas relações que estamos construindo”. • “Estar atenta a comportamento, alimentação, sono, saúde e relaciona –mento das crianças com os colegas e mesmo com o adulto que cuida dela”.
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • É um processo ao longo do qual se educa e se cuida 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não é um processo estanque...” • “Graças à essa provisoriidade é que estão sendo feitas as conquistas que estamos vendo”. • “É o que a gente faz: o cuidar e o educar”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos incompletos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar no Quadro 1, as concepções relacionadas à criança, à infância, à creche e à Educação Infantil apresentam-se coerentes entre o pensar das professoras e o registrado na PPP. No entanto, as concepções sobre o papel da família em relação à creche encontram-se contraditórias e em construção. Os sentimentos relacionados à família e à sua função ainda apresentam-se ambíguos. Se hoje a creche é reconhecida como um direito da criança e uma possibilidade da família, o que se vê são idéias distorcidas das funções e papéis de cada um. A creche, de um lado, culpabiliza a família pela pouca participação, e as professoras, por sua vez, ainda vêem as mães ou responsáveis como alguém que não é suficientemente “boa” em relação aos cuidados e educação das crianças. As famílias, geralmente chefiadas pelas mulheres, às vezes assumem “essa culpa” da “incapacidade” para educar e cuidar dos filhos, justificando tal conduta pelo pouco tempo disponível com eles. Ou, ainda, vêem as professoras como substitutas do cuidados maternos. O momento é de reflexão e exige tempo para que as mudanças nesse sentido ocorram e as funções e papéis se aproximem.

Os trechos dos depoimentos transcritos das entrevistas com as professoras, as notas parciais das observações realizadas e a análise documental ajudaram-nos a apreender alguns aspectos do pensamento e do fazer pedagógico desta creche. As análises mostram que o grupo de professoras parece coeso e em sintonia com os objetivos pedagógicos nessa nova perspectiva de atendimento, segundo a qual mesclar os cuidados necessários para a garantia de uma vida saudável para a criança pequena com a sua formação humana e o respeito às suas singularidades são essenciais. Pudemos notar a preocupação de todas em relação à inadequação do espaço físico da creche, ainda que elas também reconheçam que o uso que as crianças fazem desse espaço as deixam felizes, mesmo na ausência dos

elementos da natureza, como as plantas, a água e a terra. À medida que os espaços tornam-se ponto de encontro, misturando-se as idades, estendendo-se os limites da creche até à rua, ao bairro e à cidade, nos passeios e piqueniques realizados, a creche e o grupo de profissionais cumprem o objetivo que se propõem e estendem este espaço para além dos muros da creche.

As análises com relação ao fazer pedagógico revelam que há mudanças significativas acontecendo no contexto da creche comunitária e do grupo que a compõe. Ao mesmo tempo, alguns aspectos de uma lógica pedagógica mais formal ainda permanecem, constituindo-se em entraves para a configuração de um novo modelo, como, por exemplo, a situação da “Hora do Banho”.

Compreender os significados do brincar realizado neste contexto passa a constituir no desafio que temos pela frente, o que nos leva a aprofundar a reflexão a partir do desenvolvimento do Capítulo 3, no qual realizaremos a discussão sobre as várias linguagens e significados presentes no brincar realizado pelas e com as crianças desta creche.

Capítulo 3

CRIANÇAS E PROFESSORAS: BRINCANDO E TECENDO RELAÇÕES COM O MUNDO

Artigo XII
Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela

Thiago de Mello

Pretendemos neste capítulo focalizar a discussão sobre o brincar realizado em algumas situações do cotidiano da creche e a análise de seus possíveis significados.

Ao apresentarmos no capítulo anterior a dinâmica e as concepções que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida na CCIAC com as crianças e suas famílias, nossa intenção foi contextualizar o campo do estudo em questão. Diante disso, a partir de algumas cenas recortadas do dia-a-dia, buscamos indícios para compreender como o brincar espontâneo acontece, como os seus significados são apreendidos pelas professoras e verificar como se este brincar encontra-se em conformidade com os objetivos apontados pelos novos ordenamentos legais. Para tanto, organizamos o capítulo a partir do tópico O Brincar na Creche: possíveis

significados e dos subtópicos dele decorrentes: O Brincar nas vozes das professoras; O Brincar na sala; e O Brincar na quadra.

Ao colocarmos este título, a intenção foi indicar o movimento que o brincar imprime às relações construídas entre a criança e o seu grupo, e a criança e os adultos, a criança e a creche, assim como ao ato interpretativo, uma vez que este apresenta como característica a possibilidade de novos significados a cada trama engendrada. O brincar por encerrar em si o significado de algo em constante construção/reconstrução revela-nos, também, a temporalidade do significado das interações tecidas no contexto sociocultural e histórico dessa creche.

Este capítulo, além de trazer à tona a discussão sobre o brincar como uma forma de linguagem, expressão e criação da criança, é provocativo em relação à questão fundamental na educação infantil atual: que lugar o brincar ocupa e qual o seu significado no fazer pedagógico da creche?

3.1 O BRINCAR NA CRECHE: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS

Quando observamos as crianças no seu dia-a-dia, percebemos que elas brincam com tudo. Imaginam, criam, produzem e estabelecem relações sociais que fogem, muitas vezes, à lógica imposta por um enquadramento cultural regido por normas. Com o passar dos anos, mais cedo ou mais tarde, segundo Jobim e Souza, as crianças “sucubem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida” (2001, p. 22).

Nessa perspectiva, percebendo o peso de tal afirmação, é que enfatizamos a necessidade, já apontada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, de se desenvolver a discussão sobre o brincar na creche, de abrir espaços

para a reflexão sobre o risco que as crianças vivenciam de perder a sua verdadeira liberdade de expressão quando são submetidas a valores propagados por uma lógica dominante. Essa, por sua vez, não só define as regras como interfere na maneira de se perceber o mundo.

O ponto fundamental da educação infantil está justamente em dialogar de maneira crítica com essa lógica, objetivando auxiliar as crianças na sua formação e desenvolvimento. Por possuírem uma percepção de mundo que lhes é particular, as crianças, diferentemente dos adultos, têm maiores possibilidades de não se integrarem nesta lógica, o que não quer dizer que a sua forma de perceber a realidade seja caótica.

A criança, em seus primeiros anos de vida, ao construir a representação da realidade por meio da sua ação principal, que é o brincar, age transformando essa realidade e sendo transformada por ela. Tornando-se sujeito, ela se faz ouvir por meio de sua ação, e “é no diálogo com o outro que ela mostrará a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo” (JOBIM e SOUZA, 2001, p. 24). Dessa forma, o adulto mais próximo – no caso específico, a professora – ao interagir com a criança pequena, ao tentar “ouvir o que ela quer lhe dizer” por meio de suas brincadeiras e outros tipos de linguagens, irá gradativamente construindo o diálogo em que as vozes, num primeiro momento, misturam-se para depois particularizar. Ao estabelecer esse diálogo com o outro, a professora e a criança irão fundar um espaço onde a interação irá contribuir para a ‘compreensão a respeito do que significa viver em um contexto marcado pela pluralidade e contradições sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, compreender os significados revelados por meio das falas das professoras sobre a sua percepção do brincar das crianças é um dos caminhos

possíveis para que se possa desenvolver nessas crianças suas reais potencialidades.

3.1.1 O brincar nas vozes das professoras

Partindo do pressuposto de que a fala explicita representações típicas de um tempo histórico e de um espaço social e de que a palavra encerra em si vários sentidos, e não um somente, apresentar algumas falas das professoras sobre os possíveis significados do brincar pode nos oferecer pistas sobre qual tipo de discurso está sendo construído no cotidiano da creche. Podemos indagar, a partir daí, se nesse discurso está ocorrendo o encontro entre as vozes da criança e a escuta do adulto, vozes que evidenciam desejos e que poderão ser ouvidas e traduzidas em permissão, compreensão ou em seus contrários.

Vejamos o que cada professora revelou sobre os possíveis significados do brincar.

• Rose

Rose, ao referir-se ao brincar, lembra de sua infância e nos diz:

Brincar é subir em árvore, é nadar, porque eu não pude nadar, eu não pude andar de bicicleta, eu não pude correr. Eu não brincava de queimada e nem de pegador. Então, brincar e infância são todas essas coisas que eu não pude fazer.

A partir de sua fala, podemos perceber como o brincar adquire a conotação de um desejo não respeitado em face das dificuldades vividas na sua época de infância e que não foram compreendidas, “ouvidas”, pelos adultos. Essa

fala evidencia também o caráter voluntário e espontâneo que a professora associa à atividade de brincar.

Rose, dada sua história de vida, associou à brincadeira tudo o que encerra prazer e que não foi vivenciado por ela na sua infância. Se analisarmos com maior atenção o que nos diz, verificaremos que o brincar de andar de bicicleta, por exemplo, é um tipo de brincadeira livre, mas revestida de intencionalidade, de tensão e prazer nas várias tentativas de aprender a equilibrar-se sobre dois círculos em movimento. E, ao se referir à queimada, ao pegador, que são jogos desenvolvidos pelas crianças numa fase posterior, Rose traz para a discussão a outra conotação do ato de brincar, que é a do jogo compartilhado e com regras. Embora na brincadeira livre também existam regras que podem ou não ser compartilhadas. Os jogos, diferentes do brincar livre, como subir numa árvore ou nadar, aqui entendido como brincar de pular e andar na água, envolvem uma certa disputa. Mais adiante Rose vai associar o brincar à infância quando fala:

Infância é o correr [...] brincar de pegador, jogar bola, queimada, dançar... Mas como não tinha ninguém (está referindo-se à escola) para poder me incentivar e nem estimular, e os professores me tiravam das brincadeiras, então... Hoje, já vejo que não é assim.

Essa fala vem evidenciar duas coisas importantes: o brincar associado à infância como algo pertencente somente a essa fase; e a importância do adulto de estar atento às dificuldades/facilidades da criança para o desenvolvimento das brincadeiras. Com relação à primeira idéia, o brincar não é algo que pertença ao mundo infantil apenas. O brincar é uma atividade universal; portanto, não está colado a uma determinada etapa da vida e nem a um grupo social, embora saibamos que, devido às diversidades sociais, muitas crianças não vivenciam ou vivenciam pouco a brincadeira. A essência do brincar está na possibilidade de a

criança vivenciar a fantasia, o inesperado e as sensações decorrentes deste. Se o brincar acontece com mais intensidade na infância, é porque a criança ainda não perdeu a espontaneidade diante do cotidiano. E, com relação à postura do professor, fica evidente na fala de Rose que quando o adulto – no caso específico, a professora – não consegue “enxergar” a particularidade de cada criança, fica difícil acontecer o diálogo entre os desejos.

O adulto, nas lembranças dessa professora, aparece como aquele que intercepta o brincar e introduz a criança novamente no mundo da realidade.

• Jussara

Jussara, ao ser indagada sobre sua concepção do brincar, primeiro abordou de forma mais geral; em seguida, buscou na sua infância alguns significados marcantes relacionados à brincadeira; e, posteriormente, articulou a sua vivência com sua atuação como professora na creche:

O momento da infância é o brincar. É o momento em que você está buscando o brincar. E infância são momentos em que você tem de ter vivido. Momentos tranquilos, de carinho, momento acolhedor, momento do brincar. Se você não brinca na infância, se você não vivencia isso na sua infância, eu acho que nas suas etapas seguintes você não vai ser aquele adulto tranquilo. Se você corta essa etapa de sua vida, ao crescer você vai ser aquele adulto com depressão, aquela pessoa que não vivenciou a fantasia.

O brincar, para a professora, estaria associado a momentos de carinho, de acolhimento, e à capacidade de fantasiar. Portanto, momento de grande importância na vida da criança. Parece-nos que o que ela procura apresentar, ou que parece acreditar, é uma relação direta entre o brincar e o desenvolvimento emocional. Supondo que o brincar é também fantasia, a professora parece pensar que a criança que brinca pouco poderia até transformar-se em um adulto deprimido.

Quando Jussara lança a dúvida sobre o fato de a criança não vivenciar esses momentos e de que as “etapas seguintes” poderiam ser prejudicadas, vem demonstrar a sua preocupação quanto ao tempo do brincar para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, parece-nos que a professora chega a exagerar sobre os possíveis males decorrentes caso isso não venha a acontecer. No depoimento seguinte, conta-nos como foram suas brincadeiras de infância:

Eu lembro que eu tinha um lugar que gostava muito de brincar. Era um tijolo assim, fechava com tijolos e colocava pedrinhas. Aí eu construía [...] na minha ficção as pedrinhas eram a mãe, o pai, o filho e construía uma família em cima daquilo ali, como eu gostaria que fosse. E ficava naquele mundo. Aí, quando eu era chamada pra sair daquele mundo eu já falava assim: ‘Nó mãe, não pode nem brincar?’ Ela respondia: ‘Não, num tá na hora de brincar, tá na hora de você fazer isso, isso e isso’. Outras vezes, se a gente fosse brincar na rua a gente era podado, porque menina não podia brincar na rua. Eu brincava mesmo era escondido. Eu ia brincar com as minhas colegas na casa delas de casinha, de comidinha. Aquilo pra mim era um momento prazeroso. Porque eu acho que é isso, brincar é um momento prazeroso.

Jussara revela-nos com essa fala a presença do conteúdo imaginário e da ficção presente na brincadeira de faz-de-conta: “uma família de pedrinhas.” A professora aponta para o fato de que o brincar é um momento prazeroso. No entanto, precisamos considerar que brincar não se confunde necessariamente com prazer. A criança pode na brincadeira retomar experiências traumáticas e dolorosas. O exemplo disso é o famoso caso citado por Freud o jogo do “For-da”, um tipo de brincadeira que uma criança pequena desenvolveu como forma de diminuir o forte sentimento de ansiedade diante da separação de sua mãe. Assim, a criança atirava o carretel e o puxava em sua direção incontáveis vezes, simbolizando a mãe que ia, desaparecia, para depois voltar a aparecer.

Ciente da importância do brincar na vida das crianças, parece-nos que Jussara procura compensar a falta da brincadeira na sua vida dispondo-se a possibilitar este brincar às crianças como professora. Vejamos:

Eu quero passar o que não tive. O que eu não tive que quero doar. Eu quero brincar, eu... eu sei que o brincar é o momento da descoberta, da fantasia. Então, me cortaram isso, quando eu podia tá fantasiando, vivendo o meu mundo. Isso me foi cortado. Então agora eu vejo que... eu posso dar isso. Então, eu quero é dar mesmo e deixar elas brincarem.

• Márcia

A fala de Márcia revela o papel da participação do adulto na brincadeira, que é o de compartilhar alegria, possibilidades, espaços e tempos apropriados sempre que der, sem perder e sua função de mediadora com a realidade. Ela nos diz:

Eles [as crianças] gostam de brincar! É... eu faço brincadeira com tudo. Eu faço brincadeira na rodinha, eu faço brincadeira na hora do lanche. Então, é assim, eles brincam muito... [...] Mas eu ainda acho que eles gostam mais da brincadeira livre, sabe? De entrar debaixo da mesa, de sair debaixo da mesa, de brincar de roda, sabe? Eu acho que chama mais a atenção deles do que propriamente um jogo de encaixe ou de monta-tudo.

Quando fez referências aos jogos didáticos, Márcia trouxe para a discussão uma questão fundamental sobre eles na creche: a questão do brinquedo pedagógico, tão utilizado nas instituições infantis. A professora demonstra com esse rápido depoimento o quanto as crianças nessa idade, três anos, preferem inventar as próprias brincadeiras. Por meio do brincar livre, a criança brinca porque quer. Ao definir suas próprias regras e o seu campo de ação, torna-se a autora; portanto,

sujeito da ação. Ao brincar de forma livre, ela pode escolher submeter-se ou não às regras, pois os objetivos não se encontram naquilo que se espera dela, mas, antes, eles se fazem no próprio percurso da brincadeira. Os brinquedos “didáticos”, sem dúvida, têm a sua importância para a educação. O que não se deve é ficar restringido a eles e esquecer-se da criança como alguém com capacidade de criar e transformar.

Continuando seu depoimento sobre a brincadeira, Márcia evidencia a função da professora na Educação Infantil, que é também a de ser um parceiro na brincadeira da criança, alguém que oportuniza a brincadeira, quando nos diz:

(...) o pessoal que trabalha com Educação Infantil trabalha muito com o lúdico, muito com a brincadeira. Porque não tem jeito, né? Como é que você trabalha com uma criança pequena sem brincar! É... no meu tempo, os professores não brincavam... Era a professora lá e o aluno cá. Eu acho que no Ensino Fundamental ainda continua assim sabe? Eu acho que eles não brincam muito. Eu acho que é mais voltado para a questão da aprendizagem.

• Beth

O depoimento de Beth vem revelar o quanto ela valoriza a brincadeira como algo pertencente à criança, independente da forma como ela se desenvolve. Portanto, constituindo-se num de seus direitos básicos: o direito de brincar. A sua fala revela-nos também a capacidade que a criança tem de transformar os objetos e as coisas ao seu redor em brinquedos. Isso nos fez recordar dos estudos a respeito quando demonstraram a capacidade criativa da criança:

Eu não tive essa infância que os meninos têm hoje, mas eu acho que a minha infância foi uma infância muito rica por essa questão de como eu não tinha nada pronto, eu tinha que construir. Eu tinha que inventar. Então você tinha que inventar brinquedo. Você queria uma

boneca? Lá em casa sempre teve muita horta, então você ia lá e pegava um chuchu e fazia uma boneca. Enrolava naqueles panos. Se você queria um carrinho, você pegava uma coisa no chão, um torrão, uma pedra, alguma coisa e inventava. Aquilo era o seu carrinho. A gente nunca teve os brinquedos, mesmo quebrados, a gente falava assim: 'Ah! Os meus brinquedos, estão todos quebrados!' Eu valorizo muito aquele brinquedo quebrado que tá na sala porque eu nem tive aquilo.

Essa fala nos remete aos fundamentos teóricos sobre o brincar como um campo em que prevalecem a criação e a imaginação. Um campo subjetivo em que a criança, ao brincar, expressa-se e nesse movimento ela vai experimentando ações na tentativa de captar os códigos que a rodeiam. Na falta do brinquedo estruturado ou industrializado, a criança preenche essa falta com a imaginação e a ação: pegou os materiais presentes na natureza, no seu cotidiano, transformando-os em bonecas, carrinhos, etc. Contudo, Beth ainda apresenta algumas dúvidas com relação ao que significa brincar, de fato. Numa de suas falas, ela justifica:

Eles gostam muito do contato corporal (refere-se às crianças de dois anos). Eles gostam que a gente role no chão e deixe que eles subam em cima do nosso corpo. [...] Eles gostam de ficar pulando, pulando, e mesmo quando caem ao invés de chorar, começam a rir.

Indagada onde estaria a sua dúvida, se isto poderia ser considerada uma brincadeira ela nos respondeu:

O adulto chama isso de brincadeira, porque o adulto precisa de nomenclatura. Agora, com os meninos (as crianças), como educadora, eu sei que é uma brincadeira. Mas as crianças não sabem que isso é brincadeira, então eu prefiro dizer que... que é ser, é ficar livre.

O que Beth demonstra é sua dúvida se o brincar estaria associado a experimentações como as referidas. Pareceu-nos que o entendimento sobre o que é brincar ou não passa por uma concepção de que o brincar envolve um objeto

específico e uma situação também específica e que as experimentações corporais, na sua opinião, não poderiam ser classificadas como brincadeiras. No entanto, prosseguindo na análise de sua fala:

Eu deixo eles livres. Acho que eles estão brincando. Eles não sabem que estão brincando. Aliás, eles estão conversando. Eles estão expondo o que eles estão querendo com um gesto, com os gritos, com as risadas, mas eu, como educadora, sei que é brincar, pra você também é brincar. Mas para os meninos (para as crianças) não é brincar, é conversar. Eles estão conversando, é uma forma de linguagem deles. E mesmo aquela linguagem... Às vezes eles falam uma coisa, e eu respondo: 'Eu num tô entendendo, repete'. Aí eles gesticulam... eles transformam aquilo em corpo, e fica fácil para a gente entender...

A sua dúvida – “Acho que eles estão brincando” e, depois, “Aliás, eles estão conversando” – demonstra o quanto é difícil delimitar os contornos da brincadeira. Afinal, o que é brincar? Embora reconhecida como uma atividade universal, compartilhamos a dúvida com a professora, porque o brincar, por ser uma categoria da linguagem, não possui critérios bem definidos para a sua conceituação. Sabemos que o adulto nomeia alguns comportamentos da criança como brincadeira, e a criança, por sua vez, passa a considerar tais comportamentos como sendo de brincar. Na literatura a respeito, os contornos do ato de brincar apresentam-se confusos, por não se haver critérios bem definidos para a sua conceituação.

Sem dúvida, a criança nesta idade não tem o entendimento formal do que seja brincadeira e, ao desenvolvê-la, não tem objetivos *a priori*. À medida que ela acontece, a intencionalidade vai emergindo e se metamorfoseando em muitas outras. Assim, o ato de brincar é uma espécie de diálogo: acordos tecidos pelos consentimentos e assumidos por aqueles que brincam. E se há diálogo, há comunicação, como a própria professora revela: “eles transformam aquilo em corpo, e fica fácil para a gente entender”. Isso vem revelar o significado do brincar

apreendido pela professora: quando brinca, a criança revela coisas de sua vida e de seu grupo, possibilitando uma maior compreensão a seu respeito. Essa dimensão do brincar assumindo uma forma de linguagem nos reporta a Jobim e Souza, quando a autora nos fala sobre os múltiplos sentidos que uma palavra – e, neste caso, diríamos, uma ação – pode alcançar. Tais sentidos estão contidos entre o verbal e o extraverbal. Segundo a autora, “Para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa. Mas está no processo de interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história” (2001, p.136).

• Cláudia

O relato a seguir, de Cláudia, traz revelações importantes sobre o que significou para ela brincar na infância e algumas reflexões sobre as mudanças nos últimos tempos relacionadas à perda dos espaços públicos, como a rua. Traz também a discussão sobre a idéia preconceituosa de alguns adultos a respeito do brincar na fase adulta como algo vergonhoso. Questionamentos como o realizado pelas próprias colegas de profissão, “você não tem vergonha de mostrar o seu lado de brincar?”, revelam os equívocos, ainda presentes que associam a brincadeira a algo pertencente só ao mundo da criança. Portanto, algo que para o adulto que assume o desejo de se tornar um brincante estaria mais próximo ao cômico ou ao ridículo¹⁷

¹⁷ ARIÈS, em seu livro *História social da criança e da família*, 1978, trata disso quando diz que o Homem na nossa sociedade tem seu tempo dividido entre a família e o trabalho, sendo que o tempo dedicado ao lúdico passa a ser visto como algo vergonhoso. Por trás disso está a idéia de que o brincar é algo improdutivo, portanto, não mais aceito para a nossa sociedade, para a qual “tempo é dinheiro”. Mas nem sempre foi assim. Na Idade Média, por exemplo, os adultos brincavam, e o lúdico era uma grande força de coesão social.

Eu fui uma pessoa privilegiada, porque um tive uma infância muito livre. Eu pude brincar na rua, né? Eu pondero isso com as meninas (as outras professoras), que às vezes falam: “Cláudia, você tem uma liberdade diferente, você não tem vergonha de mostrar esse seu lado de brincar? Talvez seja porque eu brinquei muito, né? [...] Eu tive uma infância assim, bacana, pude brincar, aproveitar. Eu não era podada de brincar na rua. [...] Eu brinquei muito com o que eu tinha na mão.

Eu não tinha brinquedos comprados nas lojas. Eu gostava muito de brincadeiras de meninos: carrinho de rolimã, futebol. Brinquei muito de futebol no campinho... escorreguei na terra, subi em árvores... Eu tive essa liberdade de realmente estar brincando. [...] Quando eu falo assim (refere-se aos filhos): ‘Vai para a rua, vá brincar de futebol’. Eles respondem: ‘Eu não posso não mãe, porque o campinho tá longe... Só se você pagar uma quadra pra gente brincar!’ Então, eles não conseguem criar esses momentos. Eles têm uma dificuldade. Aí eu falo para eles que qualquer coisa vira brincadeira... Uma coisa que eu fiz para eles há pouco tempo foi a peteca de pena de galinha e com folha de bananeira. [...]

Eu tenho medo dessa criança que eu tenho dentro de mim de apagar. Então eu tento aflorar essa criança o tempo inteiro. Às vezes, mesmo quando tem tempestade na minha vida, eu busco isso.

O que podemos depreender dessas vozes é que o brincar exerceu uma forte influência na vida das professoras. As pessoas que tiveram a oportunidade de experimentá-lo nas mais diferentes formas lembram como isso foi bom e como essa atividade trouxe outras possibilidades de entendimento a respeito de si mesmas e dos outros. Aquelas que por outros motivos não tiveram o prazer dessa experiência percebem como o brincar é fundamental na vida das pessoas e reafirmam o compromisso de oportunizar momentos e tempos na creche para que as crianças possam usufruir dessa atividade. Fica claro a conscientização de todas quanto à importância da interação e a mediação da professora nesses momentos, o que não quer dizer que a professora irá o tempo todo brincar **com** a criança. No entanto, a necessidade de estar atenta às necessidades e desejos da criança nos momentos da brincadeira é fundamental.

A reflexão que todas as professoras fizeram sobre o adulto que um dia foi criança é um dos caminhos que podemos seguir para reencontrarmos com as nossas diversas idades, esquecidas e fragmentadas pelo tempo. Resgatar a infância esquecida, perdida ou negada é a oportunidade de redescobrir o adulto que foi criança e que não esqueceu o quanto é bom brincar, sem apresentar constrangimento ou culpa, e assim, neste movimento de redescoberta de si, quem sabe, aprende a olhar a criança com outros olhos. Olhos experientes, mas com a ternura de quem não se deixou abater. Neste sentido, acreditamos na possibilidade do diálogo entre diferentes vozes.

3.1.2 O brincar na sala

Dentre as várias situações nas quais acompanhamos o brincar na creche, escolhemos para a análise uma observação em que estavam presentes as duas professoras da sala. Como já dissemos, as cenas que serão descritas têm uma intenção: a de nos auxiliar na reflexão sobre o lugar e o tempo ocupado pelo brincar no cotidiano da creche. Nessas situações, estaremos refletindo sobre os possíveis significados revelados pelas ações das crianças, assim como se suas ações foram observadas, permitidas ou não, e apreendidas pelas professoras.

Faremos a descrição da cena recortando-a em pequenos textos, mas seguindo a ordem dos acontecimentos. As reflexões pessoais virão em seguida, em itálico. No final, faremos a síntese das reflexões sobre o observado.

Quando cheguei na sala, às 9h30, as crianças tinham retornado de uma atividade na quadra. Fui recebida com um 'Bom-dia!', dado pelas duas professoras. Uma delas passava sorridente de um lado para o outro, e voltando-se para mim disse: 'Hoje estamos em ritmo de Zoológico'. Enquanto as duas professoras organizavam as

mochilas nos cabides, as crianças brincavam com os diversos brinquedos espalhados pelo chão: bonecas, carrinhos, pedaços de outros brinquedos, aviões, bichos de plástico, telefone, rodas, círculos. As crianças exploravam a pluralidade das cores, formatos e tamanhos dos brinquedos ali no chão. Grande parte dos mesmos era de plástico ou borracha, e apropriados à idade, isto é, nem tão grandes e nem pequenos. Neste dia, as professoras contavam com a ajuda de outra pessoa.

Percebi que as crianças estavam tranqüilas, e cada uma envolvida com a atividade. Umãs preferiram brincar sozinhas, sentadas num canto; outras tentavam trocar com algum colega um determinado brinquedo. Deslocavam-se naquele ambiente com tranqüilidade, e de vez em quando remexiam no baú à procura de algo. Brincavam sem fazer muito barulho.

Esta fase mostra um momento em que as professoras organizavam o material das crianças e da sala, não estando diretamente envolvidas com as crianças. Essas permaneciam em atividade livre. Crianças e professoras desenvolviam atividades diferentes, num mesmo espaço, mas com tranqüilidade.

A ajudante de sala chamou as crianças para fazer uma roda cantando 'Atirei o pau no gato'. Algumas vieram, outras preferiram os brinquedos. Uma das professoras começou a imitar o gato, e as crianças passaram a fazer o mesmo. Ficaram imitando-o por alguns minutos.

Pude verificar que quando a professora, foi para o centro da roda, algumas crianças, que não tinham aderido à brincadeira proposta passaram a realizá-la, revelando como a professora representa um modelo a ser seguido.

*O trecho acima mostra-nos que a professora ao oferecer um modelo coerente com a cantiga, isto é, imitar o andar do gato, dá início a uma atividade **com** as crianças, na medida em que essas passaram a imitá-la. Observa-se aí um modo pelo qual a professora induz as crianças à atividade: via modelo a ser imitado. Trata-se de um convite à participação, que é prontamente aceito pelas crianças.*

Enquanto isso, a outra professora passava para lá e para cá, arrumando as mochilas para o passeio e conferindo os lanches. Nesse momento, as duas professoras contaram que os pais também iriam participar do passeio, que seria logo após o sono. Até às 13h tudo deveria estar pronto. Nisso, a ajudante passou a imitar um jacaré, e as crianças, parecendo gostar da idéia, começaram a arrastar-se pela sala.

Como a sala tem um espaço bom e as cadeiras estavam encostadas num canto, a brincadeira proposta aconteceu em clima de alegria: cada criança fez os movimentos do seu jeito, e o que se via era 'um grupo de jacarés' se arrastando de um lado ao outro da sala, que tinha se transformado 'num grande rio'. A mesma modalidade de interação adulto-criança é repetida pela ajudante: um convite à imitação. As crianças reproduzem o modelo, mas o singularizam à

medida que cada uma 'faz do seu jeito'. Paralelamente, permanece a atividade de organização da sala e materiais por uma das professoras

Nisso, uma das auxiliares da cozinha abriu a porta e disse: 'Bom dia, queridas! Estão precisando de alguma coisa?' Uma das professoras respondeu: 'Hoje não, só de dinheiro!' Todos riram da situação. A ajudante foi embora, e a professora convidou as crianças para a próxima atividade, que seria uma Roda (*é o momento em que a turma senta-se no chão para conversar sobre determinado assunto ou combinar algo*). O chamado foi: 'Quem sabe a letra do nome, vem cá comigo'. As crianças a seguiram. Ela foi falando: 'Letra de T de..., B de, C de cachorro, D de dado, E de elefante, F de foca. Agora, podem juntar os brinquedos!'

Como já havia percebido desde o momento em que entrei na sala, o clima era de total descontração. Professoras e crianças dividindo e compartilhando um tempo e um espaço de forma prazerosa. Parecia que havia um combinado em relação ao dia: enquanto uma das professoras ficava com a tarefa de organizar mais o espaço e mochilas, a outra ficara com a responsabilidade de desenvolver as atividades com as crianças. As crianças, por sua vez, demonstravam um entrosamento/interação com as professoras, e tudo parecia acontecer de forma tranqüila. O baú que fora esquecido por instantes num canto, assim como os brinquedos que tinham sido espalhados, com a ajuda de cada criança, agora voltaram para o velho baú. Observa-se que a professora dá uma ordem: 'Agora podem juntar os brinquedos'. O tom utilizado pela professora pareceu-nos imperativo: 'podem juntar', impressão que foi logo dissipada com a reação das crianças revelando justamente o seu contrário. Para formar a primeira roda do dia, a professora faz o convite às crianças por meio de uma brincadeira: pegou uma letra de plástico e levantava-a bem no alto para todos enxergá-la. Depois passou a associar a letra com a inicial do nome de algumas crianças e alguns animais. E, à medida que falava o nome, as crianças iam se aproximando e se organizando numa roda.

Até o momento, portanto, a professora interagiu com as crianças brincando (via cantiga e imitação de animais), ensinando (letras do alfabeto) e cobrando possivelmente um 'combinado', que é também um tipo de ensinamento.

Enquanto uma criança colocava o brinquedo na caixa, outra começou a chorar porque recebeu um empurrão de uma terceira. A primeira foi em direção à professora, procurando ajuda. A professora chamou as duas crianças e tentou conversar com as duas sobre o acontecido. Nisso, do outro lado da sala, uma criança pegou o papel higiênico e começou a desenrolá-lo. A professora interveio e recolheu o rolo. Lembrou às crianças dos 'Combinados' com relação ao que podia ou não fazer. Enquanto isso, a outra professora auxiliava nas coisas que ainda faltavam para o passeio e acompanhava algumas crianças ao banheiro: limpar o nariz e etc...

Pude observar a atenção dedicada ao episódio do empurrão. A professora parou o que iria iniciar, atendeu prontamente às

necessidades das duas crianças e devolveu a elas a tranquilidade esperada para continuarem o dia, além de conversar sobre a atitude de cada uma delas. O tempo gasto para a conversa pareceu-nos suficiente. Se fosse mais prolongado, o resultado poderia ter sido outro. Quanto aos 'Combinados', estes funcionam como regras para o grupo. Pareceu-nos que a criança entendeu que havia feito algo que não estava nos 'Combinados' e parou de desenrolar o papel. Esses dois fatos nos chamaram a atenção pelo diálogo construído entre as crianças e a professora.

Pelo ocorrido, constata-se uma nova modalidade de interação adulto-criança: o adulto media a resolução de um conflito com o diálogo. Além disso, a professora interrompe um ação da criança que estava fora dos combinados, garantindo a ordem. Isso já havia aparecido no trecho anterior, quando pede para guardar os brinquedos. Aparece neste trecho outro tipo de interação: criança-criança revelada por meio da 'agressão' – o empurrão – de uma criança em relação à outra.

Sentada no chão, a professora, com uma caixa de livros e uma boneca na mão e as crianças à sua volta, fez a seguinte pergunta à boneca: 'O que você quer contar hoje, Dorotéia?' Em seguida, virou-se para as crianças e perguntou: 'E vocês, qual a sugestão?' Esperou alguns minutos. E, como não responderam, a professora retirou de dentro da caixa um livro. Perguntou para as crianças se elas sabiam que livro era aquele. Algumas responderam um pouco embolado: 'Menina bonita do laço de fita'. A professora sorriu, porque era isso mesmo! Enquanto a professora preparava-se para contar a história, as crianças começaram a conversar umas com as outras, e não paravam na roda. A outra professora lembrou-lhes que para ouvir a história precisariam fazer silêncio. Parecendo concordar, as crianças pararam por instantes a conversa. Então, já atentos, a professora iniciou a história. E, à medida que os fatos iam acontecendo, a professora mudava a entonação da voz, e isso tinha um efeito incrível. As crianças não 'desgrudavam' os olhos da professora. Acompanhavam-na quando mostrava as gravuras. Pareciam íntimas do texto, porque conseguiram até repetir algumas partes do mesmo. E todas as vezes que a professora dizia o refrão: 'Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tãooooo boniiiiita! Tãooooo pretinha!', as crianças a acompanhavam e depois davam aquela risada!

Percebi a construção do momento da história como mais um momento em que todos compartilhavam interesses e desejos. Se, de um lado, tinha a intenção de se contar uma história, do outro, existia o desejo de ouvi-la. Durante todo o momento as crianças participaram e demonstraram alegria com a atividade. No momento em que foi preciso organizar a turma, a outra professora veio e dialogou também com as crianças. Observa-se também neste trecho que a professora introduz a história conversando com uma boneca, a Dorotéia. Portanto, usa um recurso dramático, do jogo de faz-de-conta para chamar a atenção das crianças para o livro. É mais uma variedade da interação lúdica que estabelece com as crianças: introduz as crianças no diálogo com a boneca quando, depois de dizer 'O que você quer contar hoje Dorotéia?', vira para as crianças e

pergunta 'E vocês, qual a sugestão?' Ela, de fato, usa essa linguagem lúdica com as crianças, preparando-as para receber o livro. Também chama-lhes a atenção sobre o fato de não ficarem na roda. Mesmo assim, as crianças saem da roda. Nisso, a outra professora, revelando a sintonia com a atividade em desenvolvimento e em auxílio à colega, entra em cena e lembra às crianças que para ouvir a história precisam fazer silêncio. Verifica-se aí uma cobrança de regra quando se chama a atenção das crianças. As crianças atendem, o que mostra o respeito pelo adulto. Mas a professora só consegue manter esta atenção porque novamente utiliza outros recursos dramáticos: agora, na modulação e entonação de voz. Com isto, consegue prender a atenção das crianças.

Até o momento, podem-se observar duas atividades lúdicas: a cantiga e a história, e as seguintes modalidades de interação adulto-criança: a imitação, para se introduzir a participação na cantiga, e o uso de recursos dramáticos, para convidar e manter a criança na atividade da história, fazendo-a participar da mesma. Além dessas, outras modalidades, como o de ensinar, retratado por meio da atividade didático-pedagógica de identificar letras relacionando-as com os nomes de algumas crianças da sala e animais; o de cuidar do ambiente, revelado no pedido para guardar os brinquedos, não desperdiçar o papel higiênico, cobrando os combinados feitos com a turma; e o de respeitar a si e ao outro, ao conversar com as crianças no episódio do empurrão.

A professora continuou a história, e nesse momento uma criança foi para o centro da sala e começou a rodopiar. A professora pediu que parasse com isso. A criança continuou a rodopiar. Então a professora disse: 'Oh X....., se não parar eu vou parar de contar a história!' A criança parou e foi sentar no colo da outra professora, que já estava com mais três bem aninhadas. Ao terminar de contar a história, a professora fez uma pausa e disse: 'Entrou por uma porta e saiu por outra... quem quiser que conte outra!' As crianças já sabendo que isso era a senha sinalizando que a atividade terminara, levantaram, e a professora disse que quem quisesse ver as gravuras e toda a história era só ir até o mural. Não esperaram duas vezes: foram correndo e tocaram as gravuras com gosto. O combinado era não subir nas mesas. Ficaram nessa atividade exploratória por alguns minutos. Depois, preferiram usar a cadeira para empurrar ou ficar diante do espelho. Passado um tempo entre o olhar e tocar o mural e empurrar as cadeiras, a outra professora disse: 'Turminha, agora nós vamos lá para fora e usar o giz'. A mesma criança que estava a rodopiar na hora da história resistiu ao convite. Queria mais uma história, a do Lobo. A professora disse que poderia contar no dia seguinte. A criança não concordou. Começou a chorar. Então a professora fez um combinado: depois do giz, ela contaria a história. (Notas parciais – Observação: 13/8/2002. Sala do Maternal II).

A professora aqui nesse trecho interrompe também com sucesso a ação da criança que 'perturbava' a atividade, colocando um limite: se não parar, eu paro a história. Foi preciso, pois era o desejo de um contra o desejo de muitos. Ela, então, privilegia o grupo. A seguir, a outra professora, revelando mais uma vez a sintonia com a colega, acolhe a criança no colo. Observa-se que a atividade não termina

com a contação da história, mas com a exploração do mural pelas crianças. Pudemos perceber que entre uma atividade e outra as crianças ficam um tempo livres.

A professora consegue administrar mais uma situação de 'perturbação da ordem' quando a criança, que antes rodopiava pela sala pediu-lhe mais uma história e começa a chorar assim que ela promete contar no dia seguinte. Porém, a professora reconsidera em parte, diante do choro da criança, prometendo contar a história mais tarde.

Verifica-se aí que a professora foi capaz de ceder, mostrando-se flexível e capaz de negociar com a criança. A criança, por sua vez, parcialmente satisfeita e confiante nas palavras da professora, voltou para o grupo.

Como não ficamos até o final do dia, não sabemos se de fato a história foi contada. Quanto às outras crianças, realizaram aquilo que desejavam. O que vi durante toda a observação foi um grande prazer por toda parte. Um encontro entre pessoas que pareciam se gostar e respeitar.

De todo o exposto, o brincar realizado **pelas** crianças e **com** as crianças nesta turma vem revelar o grau de sensibilidade e compreensão das professoras sobre a sua importância. As brincadeiras livres e as brincadeiras propostas foram percebidas por nós como algo que possuía sentido e que iria contribuir para o desenvolvimento das crianças. Em conversas posteriores, as duas professoras disseram que tinham um planejamento semanal e que tanto as brincadeiras como as outras atividades, como as histórias, passeios, pinturas e desenhos, seguiam um propósito pedagógico. As brincadeiras foram incentivadas, mas não dirigidas. Foram livres. Naquele momento as crianças escolhiam o que brincar e como brincar, tendo o acompanhamento das professoras, que interviam quando havia alguma necessidade específica. As professoras tinham o "domínio" da situação e demonstraram equilibrar momentos em que as crianças brincaram com os brinquedos do baú de forma livre, depois brincaram de jacaré por imitação, depois brincaram de arrastar suas cadeiras e fizeram explorações em frente ao espelho com momentos de cuidados e reflexões a respeito dos cuidados consigo e com o

ambiente. O momento da história foi mais um momento mágico, no qual puderam compartilhar com prazer um texto literário. Durante todos os instantes, presenciamos o diálogo entre professoras e crianças, manifestado com respeito às particularidades das crianças, e a mediação dessas com os desejos do grupo e dos adultos.

3.1.3 O brincar na quadra

Apresentaremos a seguir a descrição de uma videogravação realizada na quadra da creche, quando buscamos filmar as interações ocorridas nos momentos em que as brincadeiras estavam acontecendo, e concomitantemente realizaremos a análise dessa filmagem.

A quadra é o local onde as crianças das turmas Berçário, Maternal I, II e III se encontram todos os dias pela manhã, após o café, a partir das 8h. Essa é uma atividade que possui como objetivo promover a “integração” de todas as crianças na faixa de zero a três anos e suas respectivas professoras. Conforme já relatado, é um dos momentos mais apreciados pelas crianças, uma vez que se encontram num espaço aberto, livre, e possuem a possibilidade de encontrar com os irmãos, primos e os amigos da rua ou do bairro.

A filmagem foi realizada numa sexta-feira, dia 18/10/2002, com a duração de 30 minutos. Filmamos o “Lanche Coletivo” subdividindo-o em dois episódios: “A grande roda” e “O vento, o papel e a sacola”. Participaram das filmagens as crianças, a professora e duas auxiliares da Turma Maternal III.

No primeiro tópico, Cena 1: “A grande roda”, objetivamos apresentar as várias interações decorrentes desse momento: o grupo de crianças em interação com os colegas, a professora e as ajudantes, e as ações decorrentes. No segundo

tópico, Cena 2: “O vento, o papel e a sacola”, centramos a atenção numa determinada criança, na interação que a mesma estabeleceu com o ambiente e nas ações da professora em decorrência do fato.

• Cena 1: “A grande roda”

Neste dia, previamente combinado com as famílias, a Turma do Maternal III realizou o lanche na quadra, diferentemente dos demais dias, em que o café é servido no refeitório. Conforme o combinado, as crianças deveriam trazer de casa o seu lanche. Para ajudar na tarefa, a professora contou com a ajuda de mais duas pessoas. Antes de a turma chegar, as duas auxiliares estenderam uma toalha de renda num canto da quadra, demarcando o lugar onde seria realizado o lanche.

A professora chegou com as crianças, e estas escolheram os seus lugares. Todas sentaram sobre a toalha, com as pernas cruzadas e a mochila entre as pernas. Formaram uma grande roda. As duas auxiliares ficaram em volta, auxiliando naquilo que fosse preciso.

Todas, ao convite da professora, abriram seus embrulhos e deles saíram iogurtes, biscoitos recheados, refrigerantes, batatas fritas, *cheeps*, balas, diferenciando do café matinal oferecido pela creche. As ajudantes auxiliavam na distribuição de copos, guardanapos ou na abertura de algum pacote de biscoito. As crianças conversavam umas com as outras, remexiam, procurando melhor se acomodar. Todas pareciam contentes: riam, conversavam com o colega escolhido para ficar do lado.

Conversavam sobre o que cada um tinha trazido, quando uma menina disse que não tinha trazido o lanche porque sua mãe esqueceu, o que parece não ter sido notado de imediato pela professora tal a movimentação de trocas de pedaços de batatas e biscoitos. Uma outra criança, do lado oposto, disse em voz alta que também não tinha trazido lanche porque sua mãe não teve dinheiro para comprá-lo.

Duas vozes soaram diferente naquele contexto de fatura. Enquanto quase todos se esbaldavam em meio a tantas iguarias, duas crianças evidenciaram a contradição: vieram de mãos vazias e não tinham o que comer. Enquanto a primeira menina, timidamente, justificou o esquecimento de sua mãe, a outra criança falou em voz alta que não tinha trazido porque faltou dinheiro para comprar!

Embora as duas crianças tivessem dito isso, as demais continuaram remexendo em suas mochilas e pareciam nem ter ouvido e entendido o que as duas colegas estavam enfrentando. A professora poderia

ter providenciado o lanche para as duas e ter encerrado o assunto. Mas o que vimos foi o seguinte: a professora trouxe a questão para o grupo quando disse: 'Ô gente, as duas amiguinhas estão falando que não trouxeram lanche hoje. O que a gente pode fazer?' As crianças continuaram a comer e a professora insistiu: 'Gente, como podemos ajudar as coleguinhas?' E, voltando-se para as duas crianças, respondeu para uma que 'às vezes a mãe esquece mesmo' e para a outra que 'um dia o dinheiro iria chegar para a sua mãe'.

A professora trouxe a questão para o grupo. E enquanto aguardava uma resposta das outras crianças, tentou tranquilizar as duas crianças sem lanche.

Ao socializar a situação das duas crianças para o grupo e ao convidar cada criança a participar na solução do problema dizendo 'Quem vai dar um pouco do lanche para as colegas?', a professora revelou a sua sensibilidade e a capacidade para resolver três questões: uma, de ordem afetiva: 'a mãe esqueceu', a outra, de ordem socioeconômica: 'a mãe não teve dinheiro', e a outra, de ordem prática: o lanche para as duas crianças. Pudemos notar que não fez nenhum comentário paralelo com as duas ajudantes sobre a conduta das mães. O assunto foi tratado e encerrado ali mesmo quando perguntou às crianças: 'Quem vai dar um pouco do lanche para as colegas?'

A resposta veio em coro: 'Euuuuuuuuuu!' A professora e as ajudantes pegaram o que estava sendo socializado e organizaram em dois guardanapos. Pediram dois copos descartáveis na cozinha, que foram entregues às duas crianças. Tudo resolvido, a professora iniciou uma música sobre a hora do lanche, e as crianças a acompanharam. Depois, perguntou quem gostaria de fazer a oração. Uma criança manifestou o desejo e foi até o centro da roda, mas não conseguiu realizar o seu intento. A professora, percebendo a situação, abraçou a menina e fez a oração. A criança repetiu: 'Papai do céu, muito obrigada pelo lanchinho que vamos comer agora'. Terminada a oração, a atenção de todos estava voltada só para uma coisa: comer o que tinham trazido de casa. Ao sinal da professora, foram tirando tudo e colocando na toalha. O lanche se transformou num grande banquete!

Novamente, a professora demonstrou estar atenta e inteira na situação, assim como a capacidade de administrar imprevistos. Percebendo a dificuldade da criança, auxiliou-a. Como da outra vez, não fez nenhum tipo de comentário. Quando a criança terminou, voltou para o seu lugar à mesa.

O grupo, bem à vontade, conversava alegremente, repartia, trocava. O clima era de festa. Tanto a professora como as ajudantes eram as referências para pequenos 'problemas', como: o copo de plástico que furou e derramou todo o suco pela toalha, a colher que faltava para o iogurte, o suco de outra criança que também derramou, a criança que resistia em dar uma batata frita para a outra. Para cada um desses 'problemas', soluções foram encontradas e nem por isso deixaram de realizar a proposta inicial: o lanche coletivo. As crianças conversavam com os mais próximos e também com os do lado

oposto da roda. Comparavam biscoitos, trocavam pedaços de batatas e se deliciavam com os refrigerantes e iogurtes. Num dado momento, uma criança transformou o seu saquinho de *cheeps*, agora vazio, numa máscara, a qual, no reino do faz-de-conta, transformou-o em herói ou monstro. Cobria o rosto com o papel e olhava para todos, produzindo alguns sons. Ao exhibir a descoberta e a sua criação para o grupo, uma menina do outro lado comemorou batendo palmas e dando gritinhos, demonstrando entrar no clima do faz-de-conta. Pareciam gostar imensamente daquele momento fora de sala e diferente dos demais.

Observa-se neste trecho a invenção de uma brincadeira de faz-de-conta – o uso do saquinho-máscara – com a atribuição de um novo significado ao saquinho vazio de papel. A criança autora da brincadeira faz um convite às outras crianças e tem a resposta de uma delas quando a mesma responde com gritinhos.

Pude perceber a intensa movimentação entre eles e a ausência de conflitos ou disputas. Ali, sentados naquele chão de cimento e tendo como fundo os muros da creche, pareciam estar num paraíso. Ali manifestavam e realizavam seus desejos, e os mesmos foram aceitos e entendidos. Ali parecia a terra de cada um e de todos ao mesmo tempo.

Tudo era motivo de alegria. Nisso, um vento forte e frio soprou, e isso fez com que uma menina, sentindo-o, estremecesse o corpo, dizendo: 'Éh ...tá fazendo frio!'... Brincando com o tremor provocado pelo vento frio, abraçava-se com os braços contornado o peito, fazendo um movimento de balanceio.

Novamente nesta situação emerge uma outra brincadeira inventada por outra criança, usando o próprio corpo: a criança dramatiza o tremor que o frio provoca. Sorria e demonstrava tanta alegria com tudo o que estava vivenciando que a sua imagem me fez lembrar de uma pipa no ar em manhãs de agosto. Nesta situação de lanche coletivo apareceram duas brincadeiras inventadas pelas crianças, ambas de faz-de-conta e que a professora soube compreender. Além disso, soube administrar com o grupo uma situação imprevista: a falta do lanche para as duas crianças.

Diante de tanto movimento num espaço mínimo, pudemos pensar que aquelas crianças, naquele momento, estavam felizes. Tinham a liberdade de movimentar, de falar, de rir, de dizer não e de resistir a um pedido, de experimentar os diversos sabores das guloseimas, de derramar o suco na toalha e não receber nenhuma repreensão pelo fato...

A quadra foi transformada num espaço e tempo de magia, preenchido pela beleza das trocas, confidências e descobertas. Afinal, com aquele ‘Lanche Coletivo’ as crianças comemoraram a alegria da descoberta e de se sentirem sujeitos, donos de seus desejos e ações. Participaram da construção e transformação de um tempo que foi, mesmo que por instantes, só delas.

O tempo todo, a professora foi a figura de referência para essas crianças. Não se afastou do grupo e não censurou nenhum comportamento. Foi capaz de realizar negociações com as crianças e encontrar soluções adequadas aos problemas. Nesse clima cooperativo, no qual reinou a partilha, ela possibilitou que brincadeiras emergissem e se aproximou do universo infantil. Tal atitude, ao proporcionar tais interações, veio confirmar o dito na entrevista sobre a importância desse movimento na vida das crianças. Mesmo sendo um lanche, as crianças transformaram os biscoitos, as batatas, os copos, a colher, o saco de papel vazio, o vento frio em grandes momentos de brincadeiras e de encontro consigo e com o outro. Brincadeiras que só elas puderam criar!

• Cena 2: “O vento, o papel e a sacola”

As cenas a seguir aconteceram no mesmo ambiente, minutos após o término do Lanche Coletivo. Essa cena faz parte das filmagens realizadas no mesmo dia, tendo como participantes as pessoas descritas. Foi tudo muito rápido, mas com um tal significado que consideramos um desperdício se a deixássemos esquecida no caderno de anotações ou apenas registrada em alguma fita de vídeo. A intenção, como já afirmamos outras vezes, é possibilitar o diálogo e a reflexão sobre o fenômeno brincar na creche.

As crianças já davam indícios de que o lanche havia chegado ao fim: já tinham parado de comer, só conversavam, e outras guardavam o que havia sobrado. A professora e as ajudantes começaram a recolher o lixo e sacudiram as mochilas, retirando o que sobrara dos biscoitos amassados.

Ficamos com a impressão de que naquele dia e naquele espaço o tempo dedicado à atividade estaria submetido ao tempo gasto pelas crianças para realizá-la. Não observamos nenhum comentário por parte da professora ou das ajudantes apressando-os. Tudo transcorria com muita calma. A manhã estava linda, embora um vento frio soprasse, fazendo com que algumas crianças encolhessem os ombros de vez em quando.

Naquele dia, pude observar também que as crianças não foram convidadas a ajudar na reorganização do espaço. Na observação realizada em sala, a turma participou ativamente, auxiliando a professora nos cuidados com a reorganização do ambiente.

Uma das crianças, percebendo um pedaço de papel que 'voava' com o vento, saiu correndo atrás e tentou 'aprisioná-lo' num buraquinho do chão de cimento. Ficou tão envolvida com a atividade que por instantes tudo ao redor parece ter perdido a importância. Resolveu deitar-se, de lado, procurando um melhor ângulo para a sua observação: o pequeno pedaço de papel 'preso' no furo do cimento com a pressão de seus dedos. Depois, com uma expressão de alegria no rosto, contemplou o resultado de sua ação, isto é, o pedaço de papel aprisionado naquele buraco, mesmo com a força do vento.

Isso nos fez pensar como a criança a todo instante procura desvendar os 'mistérios' da vida. O que a levou a correr e tentar pegar aquele pedaço de papel e colocá-lo num pequeno furo não saberia responder, mesmo porque não lhe dei a chance de responder, uma vez também que não perguntei. Fiquei com a dúvida, e essa me levou a buscar repostas diante daquele gesto: o tentar prender um pedacinho de papel que estava à mercê do vento. O que estaria querendo expressar com isso? Experimentações a respeito das forças existentes na natureza: a potência do vento contra a sua força (a da criança) e o encantamento com o que poderia vir em seguida, isto é, o aprisionamento? Ou estaria descarregando toda uma energia contida e que emergiu ao ver a liberdade do papel ao vento e a 'dança' que fazia no ar? Ou nada disso? Ou tudo ao mesmo tempo? Ou a vontade de correr livremente? O certo é que com esse gesto a criança desenvolveu um outro tipo de brincadeira inventada: a de prender um papel que voava num buraquinho de cimento.

Como isso aconteceu em frações de segundo, a professora não pôde acompanhar o desenvolvimento da fase exploratória dessa criança. Portanto, não pôde acompanhar a transformação daquele pedaço de papel picado em objeto de interesse, descoberta e prazer. Por

instantes, a criança se voltou para um mundo de fantasia que só a ela pertencia. Foi uma pena não ter sido percebido pela professora.

O fato evidencia o que muitas vezes acontece num ambiente com muitas crianças. São muitas as atenções dispensadas, e fica impossível para a professora centrar a atenção em uma ou, mesmo, num número reduzido de crianças. Todas são igualmente importantes. Naquele momento específico, a professora se ocupava em devolver o ambiente limpo para as próximas turmas.

Quando a criança estava envolvida na tarefa de observação, uma pergunta surgiu: e se a professora tivesse percebido, qual seria a sua atitude? Possibilitaria a essa criança mais tempo para desenvolver o que se propunha ou, numa atitude mais rígida, não permitira tal ação? Talvez a resposta possa ser contemplada com a cena seguinte, envolvendo a mesma criança.

O pedaço de papel já tinha perdido o encanto. Agora era a vez da sacola de plástico. Percebendo a brincadeira que o vento fazia com a mesma, jogando-a de um lado para o outro, a criança foi atrás, tentando alcançá-la. Correu a criança não deu 'ouvidos' ao pedido da professora para voltar para o grupo e continuou a sua tentativa de pegar a sacola. O vento forte levava a sacola cada vez para mais longe de onde a turma estava. E, cada vez mais, a criança se afastava do grupo. A professora chamou-a novamente e pediu que voltasse para perto do grupo, porque logo em seguida todos iriam brincar na quadra.

Outra brincadeira inventada aparece neste trecho: perseguir a sacola de plástico que voava impulsionada pelo vento. A cena nos leva a pensar que naquele momento a professora, estando preocupada em arrumar o ambiente para as outras crianças que chegariam em seguida, não percebeu a intenção dessa criança. Ou, quem sabe, podemos também pensar que tratava-se de uma criança muito curiosa e que, já conhecendo o seu caráter investigativo, o fato não foi relevado como de interesse para a professora. Permanecemos com a dúvida, uma vez que não a retornamos para a professora. O que foi uma pena!

Foi então que a professora, num impulso, colocou um ponto final na brincadeira. Foi lá, pegou a sacola e guardou. A criança, sem a sacola, voltou para perto da turma e ali mesmo ficou cutucando o solado de borracha de sua sandália.

A brincadeira inventada foi interrompida pela professora, que guardou a sacola porque a criança se afastava das demais. No entanto, numa resistência à interrupção da brincadeira inventada com a sacola, a criança passa a cutucar sua sandália, mas agora perto do grupo.

Depois, satisfeita, a criança saiu em direção aos brinquedos da quadra, que a essa altura já tinham sido negociados com o grupo.

Agora, boa parte das crianças corria pela quadra e procurava vencer os 'desafios' da montanha de tubos e os degraus da escada (na horizontal).

Coube à professora e às ajudantes dobrar a toalha e levar as mochilas para a sala. A atividade, isto é, o 'Lanche na Quadra', terminou com a promessa da professora de que naquele dia iriam fazer bolinhas de sabão! E a justificativa foi: 'Ah! Hoje nós vamos fazer bolinhas de sabão! Eu não esqueci, não... Eu vi quando vocês estavam conversando e ficaram me cobrando'.

Diante dessas três situações inesperadas – o pedaço de papel picado, o vento e a sacola –, pudemos verificar que a criança, em sua inesgotável disposição para as descobertas e explorações que surgem a todo instante, está sempre revelando o quanto nós, às vezes, as cerceamos, de acordo com os nossos objetivos e planejamentos. Pudemos observar a professora em outras situações, e sempre observamos o seu carinho e atenção às necessidades das crianças. Não sabemos o que a levou a ter aquela atitude, uma vez que não faz parte de sua conduta pedagógica a intervenção não dialogada. Permanecemos com a dúvida, uma vez que não lhe perguntamos. Provavelmente, o fato de que queria as crianças todas juntas enquanto acabava de arrumar a quadra. Já aquela criança que se afastava a fazia perder o controle do grupo. O fato é que a brincadeira da criança com o papel e a sacola não foi percebida como uma brincadeira pela professora.

O que fica claro diante do exposto é a necessidade que a criança tem de, a todo instante, exercitar o seu potencial investigativo. Se o adulto mais próximo a ela lhe der essa possibilidade e auxiliá-la nesta tarefa, estaremos indo, de fato, ao encontro do universo infantil, sem destruir a sua magia. Nesse sentido, o pensamento de Faria sintetiza essa reflexão quando nos leva a pensar sobre a função do professor diante da criança e do brincar:

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que possam criar requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brincar e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar à primeira vista, o professor é elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia com outros tempos diferenciados para outros tipos de atividade. [...] Para isso, ele deve estar consciente e bastante preparado, pois de fato é praticamente impossível fazer um planejamento pedagógico nos moldes tradicionais, onde, sem improviso, exista espaço e oportunidade para o inesperado acontecer (FARIA, 1999, p. 213-214).

• Quadros demonstrativos sobre o brincar na creche

A seguir, apresentamos o Quadro 2, que sintetiza as falas das professoras sobre o brincar e seus significados decorrentes, assim como as concepções apresentadas na PPP:

QUADRO 2
Concepções de brincar

CATEGORIA	CONCEPÇÕES	FALA DAS PROFESSORAS	CONCEPÇÕES DA PPP
Brincar	<p>O que é o Brincar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livre • Espontâneo • Voluntário <p>Conseqüência do Brincar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repercute no desenvolvimento emocional • Importante para o desenvolvimento integral da criança <p>Condições para o Brincar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É aprendido através das interações 	<p>“É subir em árvores, é nadar”.</p> <p>“O momento da infância é o brincar”.</p> <p>“Brincar de pegador, brincar na rua”.</p> <p>“Se você não brinca na infância, se você não vivencia isso na sua infância, eu acho que as etapas seguintes você não vai ser aquele adulto tranquilo”.</p> <p>“Se você corta essa etapa de sua vida... vai ser aquela pessoa com depressão, aquela pessoa que não vivenciou a fantasia”.</p> <p>“É o momento da descoberta, da fantasia”.</p> <p>“É uma forma de linguagem”.</p> <p>“Escorreguei na terra, subi em árvores... eu tive essa liberdade”.</p> <p>“Eu pude perceber o tanto que essa criança fica presa e como a gente tem que tá dando essa liberdade para ela tá se expressando”.</p>	<p>“O direito ao brincar como eixo norteador do nosso trabalho”.</p> <p>“O brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança”.</p> <p>“O brincar como elemento fundamental para a construção da cidadania”.</p> <p>“O direito de a criança decidir sobre o quê, como, com quem, como quê, quanto tempo e onde brincar”.</p> <p>“Resgatar na vida dessas crianças o espaço fundamental da brincadeira, que vem progressivamente se perdendo e comprometendo de forma preocupante o desenvolvimento infantil”.</p> <p>“Na faixa de zero a três anos concluímos que brincamos o tempo todo de maneira natural”.</p> <p>“Brincar faz parte da vida dessa criança”.</p> <p>“Brincamos quando recebemos a criança, no banheiro, ao subirmos as escadas, em grupos, sozinha, com outras turmas e etc”.</p> <p>Brincar exige uma linguagem carinhosa e que possibilita maior proximidade com a criança “.</p> <p>“Brincar por brincar, onde a educadora oferece brinquedos para a criança ou deixa que ela escolha ou traga de casa”.</p> <p>“Brincar com objetivos de aprender”.</p>

Observando o Quadro 2, podemos pensar que os significados do brincar para essas professoras e para a instituição estão em muitos pontos em consonância com as atuais diretrizes da Educação Infantil. Isso revela o investimento que a creche tem feito nesse sentido, isto é, na formação continuada de seus profissionais quanto ao tema. No entanto, observando as falas e os depoimentos como um todo, percebemos que este tema ainda necessita de maior aprofundamento e reflexão, uma vez que algumas concepções estão equivocadas. Por exemplo, podemos citar os exageros de algumas professoras quando restringem o brincar somente à Infância e os males, na fase adulta, decorrentes da falta dessa atividade na infância. Outro ponto que não emergiu nas falas é a contradição no brincar livre. Este possui regras que vão se construindo no fazer, que podem ou não ser compartilhadas, e momentos de tensão e angústia fazem parte da brincadeira livre.

Em outros momentos, no decorrer do estudo, as professoras evidenciaram o prazer das crianças quando o brincar acontecia compartilhado, ou não, na quadra, na sala, no parquinho e na brinquedoteca. Nas falas apresentadas sobre as concepções do brincar e analisadas neste capítulo, não ficou evidente a importância que a interação professora-criança possui nos momentos em que o brincar acontece. No entanto, em vários outros momentos do estudo, durante as observações, filmagens, entrevistas, isso foi falado e enfatizado pelas próprias professoras, como também pudemos comprovar na prática desenvolvida o clima de alegria e partilha presente no momento e em que as brincadeiras aconteciam. Na PPP está bem clara a diferenciação entre o brincar livre e o brincar pedagógico, assim como o respeito aos objetivos propostos pelas duas formas.

Quanto às brincadeiras preferidas, tentamos resgatar dos adultos entrevistados aquelas que foram mais significativas na sua infância e as preferidas das crianças, na creche. O Quadro 3 sintetiza as respostas:

QUADRO 3
Brincadeiras preferidas

Brincadeiras	
Crianças da Creche	Professoras quando eram crianças
<ul style="list-style-type: none"> • Correr, pular, subir, descer • Entrar e sair debaixo da mesa • Brinquedos do parquinho • Brincar na quadra com as outras crianças • Contato corporal • Brincar com a bola • Brincar na brinquedoteca • Culinária 	<ul style="list-style-type: none"> • Com tijolo e pedrinhas • Casinha, comidinha e boneca • Brincar na rua • Pegador, Rouba-bandeira • Com os brinquedos construídos com materiais presentes na natureza como legumes e torrão de terra que eram transformados em bonecas, animais, carrinhos e etc • Subir na árvore, escorregar na terra • Futebol

Fonte: Elaborado pela autora.

O brincar livre foi lembrado não só como algo que ocasionou muito prazer, mas como algo ligado também à capacidade de criação: na falta de brinquedos industrializados, as professoras quando crianças brincaram com os elementos que dispunham e deles fizeram surgir brincadeiras e brinquedos. Durante seus depoimentos, elas lembraram-se de cada detalhe dessas “construções” e do prazer decorrente de suas criações. De certa forma, ao observarem as crianças da creche, enfatizaram como as mesmas, nessa idade (zero a três anos), preferem escolher e realizar as próprias brincadeiras. As professoras, ao lembrarem-se de suas brincadeiras preferidas e ao compará-las com as das crianças de hoje e, em particular, com as crianças da creche, trazem para a reflexão um ponto importante.

A ficção e a movimentação corporal são elementos comuns e presentes nas duas gerações e nos diferentes tipos de espaços sociais. No grupo das

professoras, as brincadeiras citadas são aquelas de crianças mais velhas que as da creche, e é por isso que essas crianças ainda as desconhecem. A invenção de brinquedos com elementos da natureza ou sucatas também não é uma característica do brincar na creche nesta faixa etária. Mas mesmo assim, quando há oportunidade, as crianças inventam tais brinquedos, haja vista o exemplo da máscara com o saco vazio, o do papel preso num buraquinho do chão e o da perseguição à sacola que voava!

Quanto ao brincar organizado com objetivos específicos, citaram os momentos na brinquedoteca como um dos mais prazerosos para as crianças. Isso veio confirmar o proposto na PPP, isto é, o de também abrir espaços para os jogos ou brincadeiras com objetivos já traçados e compartilhados pelas professoras e as turmas. Neste espaço, as crianças desenvolvem brincadeiras utilizando jogos e o faz-de-conta por meio do teatro.

Com relação aos tempos e espaços organizados, aquelas que experimentaram as brincadeiras de rua, as brincadeiras com as amigas vizinhas e com os brinquedos construídos revelam como isso foi prazeroso e externam a vontade de poder possibilitar o mesmo para as crianças da creche. Aquelas que, por diversos motivos, não puderam realizar com tranquilidade ou, quando puderam, foi num espaço curto de tempo e muitas vezes revestido de culpa, sabem da necessidade de tal momento na vida de qualquer pessoa. Evidenciaram o desejo de possibilitar às crianças esse direito que um dia lhes foi parcialmente negado e que o efetivam quando propõem às crianças da creche passeios à locais como o zoológico, parques e quarteirão. Assim, por meio dessas ações, cumprem e transformam em possibilidade o direito dessas crianças às brincadeiras em espaços abertos e o contato com a natureza.

E, por último, no Quadro 4, apresentamos as brincadeiras e ações diversas realizadas pelas crianças de zero a três anos observadas nos diferentes espaços da creche.

QUADRO 4

Brincadeiras e ações nos diversos espaços da creche

(Continua)

Crianças de zero a três anos	
Local	Brincadeiras e explorações
Sala	Entrar e sair da casinha de bonecas Mergulhar na piscina de bolinhas Subir na grade do berço Mexer nas caixas de brinquedos Brincar com os bichos de pelúcia, plástico e pano Brincar com brinquedos diversos: carrinhos, aviões, bonecos, telefone etc Arrastar cadeiras Brincar com sucatas Pular no colchão Explorar o que tem na lata de lixo da sala Folhear livros infantis: de panos, de plástico e de papel Fantoches Imitar outras crianças e adultos Brincar com a chupeta e a corda da mesma Brincar com o próprio cabelo Brincar com o próprio corpo Brincar com a professora Explorar os cadernos, canetas e lápis da professora Arrastar-se pela sala Ouvir músicas Brincar com a água do banho Mexer nas roupas organizadas num canto e desfazer a arrumação Morder e chupar o giz de cera Riscar o papel Amassar o papel Jogos de montar Desenhar Ouvir músicas Ouvir histórias Cantigas de roda Parlendas Assistir vídeos e imitar os personagens Mexer na comida e jogá-la fora do prato Mexer nos cartazes Brincar em frente do espelho Empilhar toquinhos e desmanchar a pilha Lançar objetos Maquiagem

(Conclusão)

Crianças de zero a três anos	
Local	Brincadeiras e explorações
Quadra e Parquinho	Correr Pular Subir e descer nos brinquedos de ferro Brincar com a bola Mexer na lata de lixo Procurar buracos na parede e no chão Brincar com as outras crianças de encostar, de empurrar e de puxar a roupa Cantar Olhar as pessoas passarem na rua Mexer na terra dos vasos e nas plantas Subir e descer as escadas Abraçar adultos e outras crianças Acompanhar quem entra e sai da creche
Refeitório	Mexer e remexer a comida Bater o cabo da colher na mesa Derramar devagarinho a água, ou suco, da caneca no prato ou na mesa Bater com a caneca na mesa
Banheiro	Conversar com a professora e com as outras crianças sentada no bando enquanto aguarda a vez do banho Mexer em tudo que está no ambiente Andar enrolado na toalha Mexer nos pés, nos cabelos Abrir a torneira da pia Brincar com o sabão da pia Brincar com a escova de dente
Corredor	Brincar nos cavalinhos de plástico Brincar no escorregador Andar sobre os bancos de madeira Abrir e fechar a cancela da porta da sala Tentar pegar as frutas do quintal do vizinho que entram pela janela Subir e descer a pequena escada do bebedouro Conversar com os colegas Olhar as outras crianças que passam no corredor Cantar

Fonte: Elaborado pela autora.

Do quadro acima, podemos concluir que as crianças são ativas durante todo o tempo, sendo que grande parte das ações que desempenham pode ser reconhecida como brincar e/ou explorar o meio ambiente e o outro. As brincadeiras dirigidas e os brinquedos pedagógicos têm o seu momento de acontecer. Isso nos

leva a pensar sobre o olhar que a professora deverá ter para perceber que cada gesto, cada ação que a criança desenvolve, tem um significado. Isto também não quer dizer que é tarefa da professora, ou do adulto mais próximo, fazer interpretações dessa linguagem o tempo todo.

A questão fundamental é estar em interação com as crianças, possibilitando-lhes explorar e estabelecer relações com tudo que a cerca e estar disponível para fazer a mediação, o diálogo entre o mundo racional, aprendido, construído e em construção, e o mundo dos desejos, para que a criança possa construir a sua percepção de mundo e de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivos: investigar o processo de apropriação do brincar das crianças de zero a três anos por um grupo de professoras de uma creche comunitária; identificar e analisar os sentidos e significados que as mesmas dão ao brincar; identificar e analisar se o brincar da criança está sendo interpretado pela professora como uma forma de linguagem e identificar e analisar como e quando as crianças brincam quando estão na creche. Além desses, procuramos identificar e analisar as concepções sobre infância, criança, educação e funções da creche e da professora que atua neste contexto. Pretendemos com a pesquisa realizada contribuir para os estudos sobre o brincar das crianças na primeira infância.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as observações realizadas nas salas onde as atividades do dia-a-dia eram desenvolvidas, no refeitório nos momentos do almoço e jantar, no banheiro nos momentos do banho, higienização bucal e aprendizagem do uso do penico, no corredor que ligava as salas à quadra, na brinquedoteca e no parquinho; as entrevistas semi-estruturadas; as videogravações; e a leitura de documentos, como a Proposta Política-Pedagógica, o Regimento Interno e o Estatuto da CCIAC.

Para a análise dos dados, seguimos os fundamentos e as orientações da análise discursiva e alguns aspectos apontados pela análise microgenética com relação às filmagens realizadas.

Durante o desenvolvimento do estudo, trabalhamos com as hipóteses enunciadas por Vygotsky sobre o brincar como uma atividade que encerra em si a possibilidade de a criança estabelecer relações com o meio circundante e nesse movimento interacional, e não só se constituir como alguém pertencente a um

determinado contexto, mas também como alguém capaz de nele inserir a sua forma particular de ser. Ao brincar, a criança por meio do ato imaginativo e criativo, transforma os objetos presentes no cotidiano, dando-lhes uma significação própria, redimensionando-os no espaço e tempo. E as crianças menores, por encontrarem-se num nível de dependência maior, necessitam de alguém que as auxilie nesta interpretação de mundo. Assim, o adulto mais próximo – especificamente, no caso, a professora da creche – funcionará como o medidor da cultura, possibilitando à criança o seu processo de hominização.

Ao lado dessas idéias, buscamos outros elementos para fundamentar a nossa hipótese de que o brincar para a criança de zero a três anos é uma forma de diálogo que ela estabelece com o mundo. Por ser um diálogo, o brincar está impregnado de sentidos que necessitam ser desvendados, compreendidos e interpretados pelas vozes presentes: a voz/ação da criança em relação com a voz/ação do adulto. E a criança, estando num contexto extrafamiliar, faz-se necessário que a pessoa mais próxima a ela – neste caso, a professora – tenha a compreensão desses significados para que ocorra a comunicação.

Diante disso, as concepções da professora – o adulto responsável pelos cuidados e educação dessa criança na creche – podem qualificar ou desqualificar a interpretação dessa linguagem, que é essencialmente uma linguagem representada pelas brincadeiras inventadas, que nos comunicam algo. E, por encontrarem-se num ambiente institucionalizado, os tempos e os espaços dedicados ao brincar dessa criança podem contribuir ou não para a sua expansão como um ser social, autônomo e ativo.

Durante a pesquisa, indagações como: se a professora percebe que a criança tem algo a lhe dizer quando resiste à brincadeira proposta; se a professora

compreende que a criança possui desejos que, muitas vezes, não irão ao encontro dos seus e o que faz para administrar tais conflitos; se o brincar está sendo considerado um direito para a criança que frequenta a creche e quais são as atitudes da professora quando esta criança evidencia esse direito reivindicando mais tempo e espaços para brincar acompanharam-nos desde o início até o final do estudo.

Os objetivos apresentados e as hipóteses enunciadas, somadas às nossas indagações, nortearam o caminho da pesquisa e nos conduziram às reflexões finais, que realizaremos a seguir.

Sobre os sentidos e significados atribuídos ao brincar, o estudo evidenciou que as professoras reconhecem a importância dessa atividade na vida da criança, chegando a enfatizar que quando o mesmo não ocorre alguns danos no desenvolvimento emocional da criança serão observados. Ao construir este tipo de relação causal entre o que foi vivenciado pela brincadeira e a sua falta, decorrente da proibição ou impossibilidade, trazem para a reflexão a necessidade de alguns esclarecimentos sobre o tema. O brincar foi evidenciado por todas as entrevistadas como algo pertencente somente ao âmbito do prazer, revelando o desconhecimento de um fator presente nas brincadeiras livres, que é a possibilidade de tensão e angústia que a própria criança elabora de forma autônoma no desenvolvimento da atividade ou com a ajuda do adulto mais próximo.

Prosseguindo, o grupo de professoras caracteriza o brincar na primeira infância como algo voluntário, espontâneo e livre. E como toda a atividade, nessa fase de construção em que as crianças se encontram, apresenta algumas consequências. O brincar, quando vivenciado, repercute no desenvolvimento emocional e no desenvolvimento integral da criança, pois possibilita que elas tenham

contato – leitura – com o mundo e, em decorrência, a construção a respeito de seus códigos. Sobre esse aspecto, durante o desenvolvimento do estudo, verificamos a preocupação manifesta pelas professoras com as repercussões do brincar ou a falta dele para as crianças da creche. Em vários momentos do estudo, as professoras resgataram o período vivido pelas brincadeiras em tempo de infância e as compararam com o tempo das crianças de hoje. Todas manifestaram a preocupação do pouco tempo dedicado ao brincar dessas crianças na atualidade, uma vez que os brinquedos eletrônicos e a falta de tempo e espaço delimitam essa possibilidade. Realçaram o papel da creche, da família e das professoras quanto à resolução dessa dificuldade.

Ainda sobre os significados do brincar na vida das crianças nessa faixa etária, as professoras apontaram a liberdade de expressão como fator importante para que isso aconteça. Nesse ponto, o grupo de professoras revelou o quanto está coeso no sentido de permitir à criança o que lhe é de direito: o tempo para as suas brincadeiras. E brincadeiras entendidas aqui como explorações diversas, individuais ou compartilhadas com as outras crianças e adultos – no caso, as professoras e as auxiliares de sala. Nesse sentido, não foi observado, principalmente com as crianças na faixa de três meses a um ano, brincadeiras dirigidas.

Assim como está registrado na PPP da instituição, a creche possibilita e demonstra estar cumprindo o proposto: permitir às crianças a sua livre expressão. As crianças brincam grande parte do tempo na sala, enquanto esperam o banho, no banho, no refeitório, no corredor, na quadra, no parquinho e na brinquedoteca. Em alguns momentos, brincam com os brinquedos que estão à disposição; em outros, inventam suas próprias brincadeiras com os recursos encontrados no ambiente; e, em outros, vivenciam momentos de brincadeiras compartilhadas com as outras

crianças ou dirigidas pelas professoras por meio das cantigas, populares, parlendas e histórias infantis. Na organização da rotina de cada sala, há um momento dedicado às brincadeiras, livres ou dirigidas, que acontecem no início e no final do dia. Entretanto, o constatado foi que o brincar da criança perpassa todos os momentos em que ela encontra-se na creche, e pareceu-nos que as professoras têm essa percepção, uma vez que quase sempre não as coíbem de realizá-las.

As brincadeiras observadas, os espaços onde foram vivenciadas e aquelas realizadas com maior frequência e enfatizadas pelas professoras como as preferidas das crianças foram: correr, pular, gritar, imitar animais, subir e descer, tampar e destampar, empilhar, esconder, explorar o espaço da sala de diversas maneiras, como arrastar, subir nas cadeiras, olhar-se no espelho, mexer nos armários, nos objetos das professoras, como cadernos, lápis e similares, folhear livros, imitar personagens das histórias, batucar na mesa do refeitório, abrir torneiras do banheiro, brincar com o creme dental, mexer nos pés na hora do banho, tocar as outras crianças e as professoras, brincar nos cavalinhos de plástico do corredor, andar sobre os bancos de madeira, mexer nos galhos da árvore que entram pelas grades da janela, realizar experimentos de culinária e brinquedos, como carrinhos, bonecas, aviões, telefone, peças de plástico, cubos, círculos, quadrados, sucatas em geral, bolas, panos, maquiagem.

Nesse sentido, fica evidente que o brincar está relacionado com um desejo interno e que a criança se dirige a algum brinquedo ou realiza a atividade por vontade própria. E, ao realizar o ato, tenta estabelecer o diálogo entre “o mim e os outros”. Esse diálogo poderá acontecer se o brincar for compreendido pelo adulto – a professora – como algo que contém um significado. Para isso, acreditamos ser

necessário buscar a compreensão sobre alguns conceitos que possam auxiliar na compreensão dessa ação da criança e tentar estabelecer a comunicação.

Quanto aos espaços físicos onde as brincadeiras foram realizadas, os preferidos pelas crianças foram os espaços abertos da creche, como a quadra e o parquinho. Externamente à creche, as ruas do bairro. Embora evidenciado o prazer que tais espaços ocasionam nas crianças, durante a realização deste estudo foi dito pelas professoras sobre a necessidade de sua ampliação.

No quadro conceitual sobre infância, criança, educação e função da creche e do profissional da educação infantil, as professoras revelaram estar coerentes com as novas diretrizes propostas para o desenvolvimento de atividades com as crianças na creche, no qual mesclar os cuidados necessários para a garantia de uma vida saudável para a criança pequena com a sua formação humana e respeito às suas singularidades é essencial. Desse modo, para o grupo de professoras ser criança é ser ativo, é ter direitos, é fazer parte de uma sociedade e de uma cultura e nela se inscrever e transformar-se transformando, é ser livre para expressar-se, é ser singular e é ser curioso. A infância foi realçada como um tempo de construção, mas que nem sempre é respeitado. A creche foi apontada como um local que está passando por reformulações que, de local de guarda “tipo gavetinha onde guardava, colocava e depois de tarde voltava e buscava” está se transformando em local de compartilhar ensinamentos, aprendizagens e cuidados. Com relação à função de professora de Educação Infantil, o grupo evidencia que esta profissional precisa estar bem informada, ser sensível afetivamente, estar disponível para a criança, realizar os cuidados necessários ao seu desenvolvimento integral e mediar o seu processo de interação com o mundo. Sobre o papel da

interação da família e a creche, ficou claro que tal ação ainda está em processo de construção.

No olhar das professoras, a família precisa ser parceira na tarefa de educar e cuidar, não se eximindo dessa responsabilidade. Quanto à função realizada pela professora, a família ainda a associa ao trabalho desenvolvido por uma babá. Os dados nos revelam quão ambíguas ainda se encontram as relações entre a família e a creche. Se a creche culpabiliza a família pela sua pouca participação, as professoras, por sua vez, ainda vêem as mães ou os responsáveis como alguém que apresenta dificuldades para exercer os cuidados e a educação das crianças. E aí o abismo está concretizado, pois as professoras sentem-se menosprezadas pelo não-reconhecimento de suas funções pelos pais ou responsáveis, e as famílias não aceitam a crítica feita. Consideramos que tais concepções necessitam de um tempo para que as reflexões a respeito sejam realizadas e para que as elaborações possam vir a acontecer.

O estudo nos permitiu trazer elementos para refletirmos sobre o brincar desenvolvido nos primeiros anos de vida da criança numa instituição educativa e comunitária.

Entendemos que a reflexão sobre o tema possa contribuir para a formação dos profissionais de Educação Infantil. Cumpre-nos chamar a atenção para alguns aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento de uma prática cada vez mais voltada para o equilíbrio entre as diferentes vozes/desejos/ações, representadas pelas crianças, professoras, instituição, famílias e comunidade. Dentre as várias preocupações que nos acompanharam durante o desenvolvimento do estudo, as interações entre o adulto e a criança assumiram seu lugar de destaque, uma vez que, conforme os estudos já realizados, por ser ainda

muito dependente desse adulto, a criança passa a ver nele o seu modelo de interpretação de mundo. Assim, estudar o brincar num contexto tal como foi descrito é também refletir sobre o papel do adulto nesta visão de mundo.

Essas professoras, como indivíduos, possuem uma história pessoal e profissional que as singulariza num ambiente onde se coletiviza tudo: idéias, sentimentos, atitudes. Estar atento às particularidades de cada uma é, talvez, uma das formas para a compreensão da prática pedagógica realizada, pois entre a prática idealizada numa Proposta Pedagógica e a concretizada pode haver algum distanciamento. E, ao apontarmos isso, não estamos desconsiderando a prática das professoras que participaram do estudo. Ao contrário. O que foi observado é que nos permitiu tecer esse diálogo sobre a importância dessas interações. Por serem tão constantes os pequenos gestos, às vezes passa despercebida sua grandeza, ou o seu contrário, e a sua repercussão na vida das crianças. Pensando sobre essa perspectiva é que consideramos de fundamental importância para a professora observar o que está por detrás das vozes individuais, isto é, por detrás do seu fazer pedagógico e o do fazer/brincar das crianças.

Segundo Algebaile (1996, p. 125-126), a professora poderia ser comparada a uma grande orquestradora de vozes. De vozes infantis. O grande desafio está na sensibilidade do professor em, destituído de poder, permitir às diferentes vozes se expressarem com propriedade. Os professores precisam reger essa orquestra polifônica. O pátio, a biblioteca, os corredores, o auditório e os outros espaços podem servir de palco porque o discurso infantil está em todo lugar. O professor deve permanecer atento ao que seus alunos estão querendo lhe dizer. Ele pode e deve buscar a harmonia dessas vozes infantis sem excluir sua própria voz. Buscar a harmonia do diferente e a singularidade do plural.

Se a vida significa a construção de relações entre sujeitos diferentes com possibilidade de se conhecerem, se compreenderem e se constituírem juntos, isso nos faz pensar sobre a importância da ação da professora, ao possibilitar à criança a oportunidade de se posicionar no contexto educacional como um ser descobridor e construtor; um ser capaz de não somente constituir-se nas e pelas inter-relações, como de lançar reflexos dessa mudança na sua vida, como na dos demais envolvidos. Diante disso, é que enfatizamos a necessidade e a importância dos momentos dedicados à reflexão da prática pedagógica de todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças. Acreditamos que por meio desta reflexão, que deverá ser contínua, novos saberes emergirão a respeito da relevância das interações.

Das indagações que nos acompanharam durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos verificar que as crianças, quando brincam nessa creche, brincam de forma livre. Suas descobertas são compartilhadas e bem-vindas pelas professoras. Essas, por sua vez, demonstraram estar atentas às particularidades de cada uma no grupo de crianças, acolhendo-as quando necessário, interpretando seus gestos e possibilitando a sua inserção como um ser social. As brincadeiras foram “ouvidas” e, quando possível, compartilhadas, evidenciando a sensibilidade deste profissional. Grande parte do tempo com as crianças foi dividida entre os cuidados básicos, como alimentar-se, trocar, banhar-se, e os ensinamentos relacionados ao estar em sociedade. Mas o brincar da criança surgia e emergia de situações mais inesperadas, fazendo-nos ver a capacidade dela de romper com a norma estabelecida. A professora, ciente dessa capacidade de transformação e imaginação presente no ato de brincar, estará, sem dúvida, realizando a grande sinfonia da vida.

Dos dados apresentados, é possível afirmar que uma nova idéia a respeito do fazer-sentir-educar na creche está em processo de construção, e com a preocupação com a formação do ser humano – a criança, professora e os pais –, com os seus aspectos afetivos, sociais e culturais. E, nesse processo, a mudança ocorre quando todos, crianças, profissionais, família e comunidade, vão se redescobrando em suas necessidades, potencialidades e possibilidades.

De todo o exposto, o estudo nos revela algumas questões que precisam ser aprofundadas.

A questão conceitual envolvendo o termo “brincar” foi uma das dificuldades encontradas para desenvolver o estudo proposto, pois o tema, embora discutido cientificamente pelas diversas áreas do conhecimento, necessita ainda de esclarecimentos.

O brincar, como um gesto representativo da criança em seus primeiros anos de vida, é algo que deve ser discutido e estudado pelos profissionais da Educação Infantil. A criança, ao brincar, tem algo a dizer e a comunicar. Nesse sentido, se partimos do pressuposto de que o brincar pode ser visto também como um sistema de fala, torna-se necessário rever e refletir sobre o uso dos brinquedos pedagógicos com fins e objetivos já predefinidos pelo professor e a sua utilização, exacerbada, na primeira infância.

Consideramos importante, também, observar quais são as necessidades que a criança pequena satisfaz quando brinca, para que seja possível à professora e à creche apreender a peculiaridade dessa atividade e possibilitar a reorganização de alguns espaços e tempos para que o mesmo aconteça.

Consideramos igualmente importante, para a creche especificamente, oportunizar ambientes dentro das próprias salas onde as crianças possam vivenciar

o brincar nos “cantinhos”. Esses seriam mais uma das possibilidades dentro da sala que poderiam ser compartilhadas com as famílias.

Considerando os resultados obtidos, acreditamos ter atendido de forma inicial o proposto, pois muito se tem de estudar e pesquisar sobre o brincar na faixa do zero a três anos.

Desenvolver o estudo nesse contexto – creche comunitária – foi um exercício de sensibilidade, conforme descrevemos nos capítulos anteriores. A interação estabelecida com as crianças, com as professoras e com todas as profissionais da creche, os significados de cada acolhida e partilha, tudo foi para nós uma grande aprendizagem. Nesse sentido, não há como deixar de dizer que “a vivência da intensidade das relações humanas que ocorre no processo educativo não pode deixar de transformar não apenas concepções, mas em alguma medida a todas nós” (SILVA, 2001).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1996 (Prática Pedagógica).

BICCAS, Maurilane de Souza. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: SILVA, Isa T. F. R. *Creches comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1977.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil*. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 32, p. 111-118, mar. 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. 2. impr. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2003.

_____. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. São Paulo: CIBA-SP, 1991.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estrado, 1988.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Relatório: instituições de educação infantil conveniadas com a PBI: levantamento de dados para o processo de transição*. Belo Horizonte, SMED, 2000.

_____. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH.n. 01/2000. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 11 nov. 2000. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=880431>>. Acesso em: 20 abr. 2003.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social: *Rede de creches conveniadas: política de educação em Belo Horizonte: uma história contada pela Secretaria Municipal de Assistência Social – 1993-2000*. Belo Horizonte, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI 1994.

CARVALHO, Alysson Massote. *Comportamento de cuidado entre crianças: um estudo longitudinal em diferentes ambientes institucionais*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHARLOT, Bernard. *La mystification pédagogique*. Paris: Payot, 1976.

CHAMBOREDON, J. C.; PREVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 59, p. 32-56, 1986.

CRECHE CENTRO INFANTIL AMÉLIA CRISPIM (CCIAC). *Estatuto da CCIAC*, 2000.

_____. *Proposta político-pedagógica*, 2002.

_____. *Regimento interno*, 2002.

DANTAS, Heloísa. Jogo e trabalho. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DERBOTOLI, José Alfredo. Múltiplas linguagens. In: CARVALHO *et al.* *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. cap. 4, p. 73-88.

DIDONET, Vital. A creche... de onde veio, para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 7-10, 1981.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Ed. Unicamp/ Cortez, 1999 (Coleção Teses).

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/São Carlos/Florianópolis, Autores Associados

– FE/Unicamp/Editora da UFSCar/Editora da UFSC, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GONDRA, José. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOULART, Maria Inês Mafra. *Ciclo de debates – Debate I: “Concepções do brincar nos Programas e Projetos de Educação Infantil da UFMG”*. Belo Horizonte, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares, Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A. *et al. Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Cap. 1, p. 13-29.

GUARESCHI, Pedro; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GUIMARÃES, Marília Barcellos. *Como ficam as nossas crianças? Arranjos de cuidados alternativos à creche e seu impacto no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1986 (Prática Pedagógica).

_____. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

KRAMER, Sônia. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica)

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, 2000.

_____. Educação e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1989.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*. 2000. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Fecundidade, educação infantil e gênero. In: FUNDAÇÃO SEADE. *A fecundidade da mulher paulista*. São Paulo: Fundação Seade, 1994.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A respeito do âmbito de experiência: desenvolvimento pessoal e social: conhecimento de si e do outro. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SAFRA, Gilberto. O self no mundo. In: _____. *A face estética do self: teoria e clínica*. São Paulo: Unimarco, 1999. cap. 7.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 85).

SIRGADO, Angel Pino. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, p. 60-67, out./dez. 1990.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Construindo a escola plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SPINK, Mary Jane(Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

VALLADARES, Lícia do Prado (Coord.). Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. In: VALLADARES, Lícia do Prado (Coord.). *A infância pobre no Brasil: uma análise da literatura, da ação e das estatísticas*. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 2º sem. 1998.

VIEIRA, Livia M. Fraga. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VIEIRA, Therezinha. Aspectos motivacionais e cognitivos do uso de objetos em jogo de faz-de-conta. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 231-248, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano de trabalho

À

Coordenadora Pedagógica e professoras da CCIAC

PLANODETRABALHO

Título: *O brincar na creche: Linguagem, desenvolvimento e prática social* construída na interação.

Descrição do Projeto de Pesquisa:

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /1996, as creches, originalmente de cunho assistencial, passaram a incorporar o Sistema Nacional de Educação Básica. Hoje, consideradas instituições que complementam a ação da família e tendo como princípios básicos o cuidar e educar, buscam reverter o quadro da assistência através de uma Proposta Político-Pedagógica fundamentada numa nova concepção de atendimento.

Entendemos que, para garantir essa reestruturação na forma de atendimento, torna-se necessário compreender como estão sendo construídos os espaços de interação entre a criança e a professora e como o mesmo está possibilitando a mediação dessa criança com o espaço creche, com as outras crianças e os outros profissionais da instituição.

Coloca-se a partir daí, a questão de como estão a se comunicar-relacionar a professora e a criança. Entendendo que o brincar é a forma por excelência da criança se expressar e apreender o mundo em seus primeiros anos de vida, torna-se importante investigar a forma como a professora está significando as ações da criança nesta

descoberta de si e do outro e, como está se disponibilizando para que isso de fato ocorra. Essa apreensão do mundo pelas crianças vai depender, por sua vez, das concepções que a professora tem sobre infância, criança, brincar, desenvolvimento e o que é educar. Cabe então, compreender melhor a comunicação-relação professora e criança, já que este processo é um dos aspectos mais importantes na construção da criança como pessoa.

Contudo, compreender o significado das relações entre a criança e a professora no espaço creche tem se constituído um desafio. Parece urgente que se encontrem respostas para as indagações sobre o brincar como linguagem que se constrói nas relações interpessoais, diante do número cada vez maior de crianças em horário integral, isto é das 7 às 17h.

Objetivos

Pretendemos nesse estudo investigar se e como interagem as concepções que a professora tem do brincar e as formas pelas quais se comunica com a criança por meio do brincar.

Como objetivos específicos, pretendemos, ainda, investigar se as concepções de educação e aprendizagem do adulto se entrecruzam com as concepções de criança, brincar e infância. Como a professora está significando as ações da criança nos momentos de interação e durante as várias modalidades de atendimento da creche. Como está sendo construído o brincar compartilhado com a criança e se o mesmo está favorecendo a interação. Em que medida a possibilidade do brincar está prevista na organização dos tempos e dos espaços da instituição. Quais as formas e conteúdos das brincadeiras que acontecem na instituição.

Metodologia

Por meio de um ESTUDO de CASO, pretendemos investigar o fenômeno brincar, do qual participarão as crianças e professoras do Berçário, do Maternal I, II, III e a professora da Brinquedoteca

Serão realizadas entrevistas com as professoras, observações nas salas, nos espaços abertos e videogravações.

Serão observadas as interações nas diversas modalidades de atendimento na creche, durante as visitas semanais que acontecerão periodicamente, duas vezes por semana, com duração de vinte a trinta minutos ao longo de quatro meses letivos. Neste caso, irá se privilegiar a professora, como sujeito foco, na condução das atividades rotineiras com a turma.

Realizaremos também a Análise Documental, por meio da leitura da Proposta Político-Pedagógica da instituição, de seu Regimento Interno e do Estatuto da Creche.

Cronograma:

Início do Projeto: Abril/2002

Desde já, agradecemos a colaboração para a realização da pesquisa, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Elizabeth Maria Martins

ANEXO 2 – Roteiro para entrevistas

Entrevistas semi-estruturadas

1. *Breve relato da história de vida da pessoa até o presente.*

2. *Concepção de infância:*

- Como foi o seu cotidiano quando criança?
- Quais suas brincadeiras prediletas?
- Como era o seu relacionamento com os adultos?
- Qual sua concepção de infância?

3. *Concepção de criança*

- O que significa ser criança?
- O que observa no cotidiano dessas crianças
- O que as crianças gostam de fazer quando estão na creche

4. *Concepção de brincar:*

- O que é brincar?
- Como o brincar acontece na creche e em que momento?
- Do que as crianças mais gostam de brincar?

5. *Funções da educação infantil, creche, professora e família.*

6. Modificaria alguma coisa na creche?

ANEXO 3 – Registro da primeira vista

Mestrado em Psicologia/FAFICH-UFMG

Orientadora: Therezinha Vieira

Mestranda: Elizabeth M.Martins

• Registro da primeira visita

BH: 25/10/2001

Hora: 15h

Duração: 50 minutos

Após o contato por telefone com a Coordenadora Pedagógica da instituição, marcamos dia e horário para o nosso primeiro encontro.

A **CCIAC**, uma das creches indicadas pelo Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) para o desenvolvimento do estudo, foi a primeira a ser visitada. Está localizada no bairro Nova Vista, região Leste de Belo Horizonte e oferece atendimento às crianças do bairro e proximidades na faixa etária de 3 meses a 5 anos e 8 meses, em regime parcial e integral. Atualmente, recebe diariamente 245 crianças em turmas, assim organizadas:

- **Berçário**: 14 crianças, idade compreendida entre três meses e 12 meses e duas professoras;
- **Maternal I**: 18 crianças, na faixa etária de um a dois anos e duas professoras;
- **Maternal II**: 20 crianças, nascidas em 1999 e duas professoras;
- **Maternal III**: 22 crianças, nascidas em 1998, sob os cuidados de uma professora e uma auxiliar de sala. Essa turma atende crianças em horário integral e parcial, totalizando 42 crianças.

- **Pré-Escolar: 1º Período:** 22 crianças por sala (manhã e tarde), nascidas em 1997, um professora;
- **2º Período:** 25 crianças por sala (manhã e tarde), nascidas em 1996, uma professora;
- **3º Período:** 20 crianças por sala (manhã e tarde), nascidas em 1995, uma professora.

De acordo com o relato da coordenadora, as responsáveis pelas turmas possuem habilitação em Magistério e no momento estão cursando o **Arte e Educação**, curso promovido pelo MLPC. Recebem Formação em Serviço por meio de encontros semanais com a Coordenadora Pedagógica, e uma vez por mês toda a Equipe de Profissionais da Educação Infantil encontra-se no Centro de Educação Infantil (CEI) da Regional Leste para a realização de Cursos e Planejamentos relacionadas à prática pedagógica com as crianças.

A Diretoria dessa instituição é presidida pela Sra. R., ficando a Coordenação Pedagógica e Administrativa a cargo da Sra. L.

O prédio da creche possui três andares, com salas adequadas à idade das crianças, aspecto limpo e organizado.

No momento em que realizamos a visita, uma turma estava terminando de lanche, outra realizava a higiene bucal das crianças no banheiro e outra arrumava os colchões após o repouso. As turmas das crianças menores já tinham terminado o banho. As crianças do Berçário, Maternal I, II e III estavam nas salas, brincando com os brinquedos espalhados pela sala. As maiores, de 4 a 6 anos, estavam em sala ou no pátio.

Como a creche foi crescendo verticalmente, os últimos andares são ocupados pelas crianças da Pré-Escola. Existe uma escada ligando os andares. e as crianças a utilizam sem nenhum problema, conforme nos foi relatado. O horário da entrada é às 7 horas e a saída acontece a partir das 16h30. Conforme o relato, esse horário é flexível porque a creche procura responder às necessidades de cada família, sempre que necessário. Os

eventos, como festas e reuniões, geralmente acontecem à noite, e as famílias costumam freqüentá-los.

A creche possui um Projeto Político-Pedagógico e está no momento desenvolvendo o Projeto *Sítio do Pica-pau Amarelo* ao lado das comemorações referentes ao mês da criança. O ambiente é colorido, as paredes apresentam desenhos ou figuras de personagens infantis pintadas à mão. Percebemos brinquedos coloridos pela sala e corredores, e as crianças estavam envolvidas com eles. A creche possui uma brinquedoteca e uma sala para vídeos.

• Reflexões pessoais

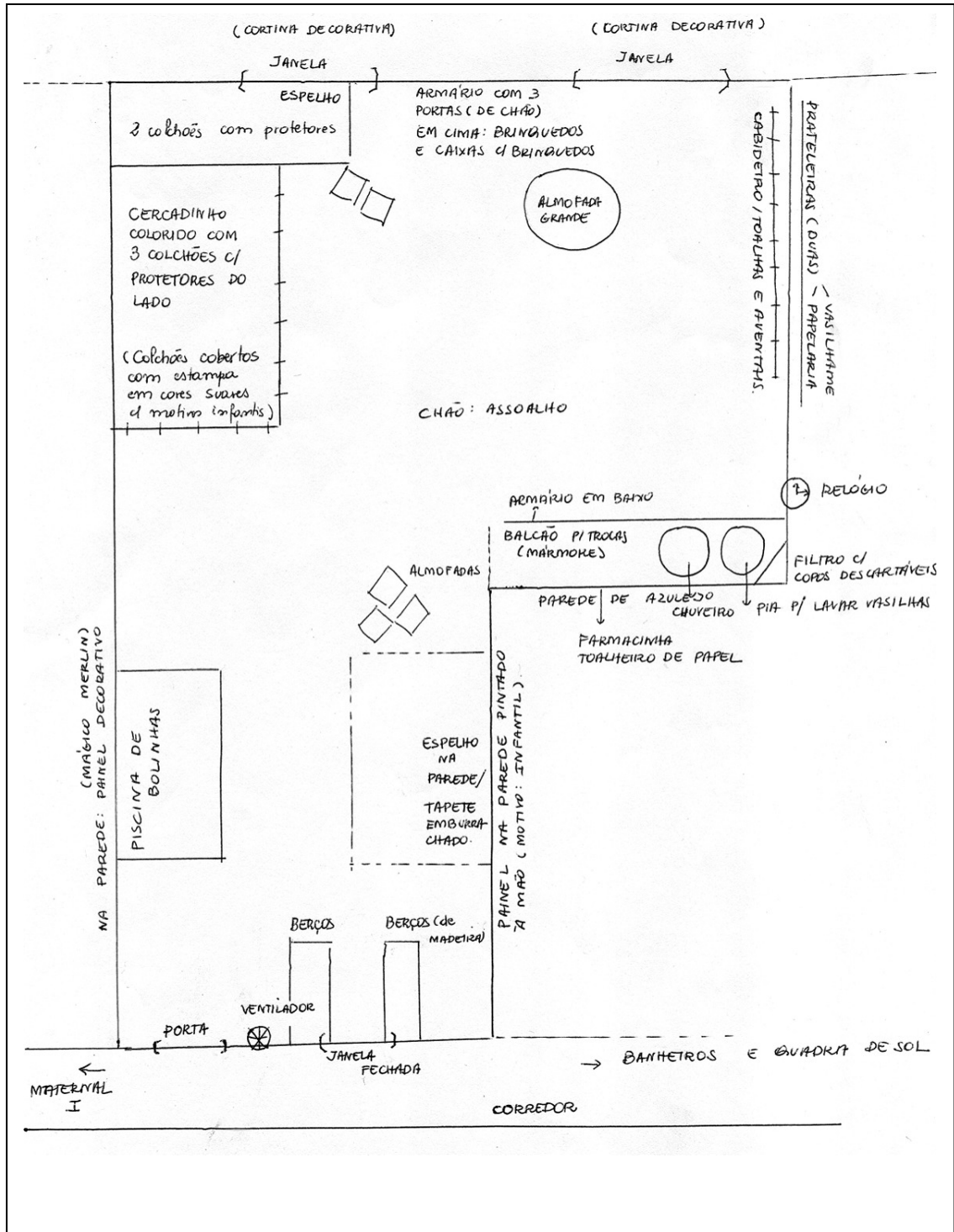
Essa primeira visita aconteceu após uma conversa rápida com a coordenadora quando agendamos dia e hora.

Reencontrar com a coordenadora pedagógica foi um prazer, após um período de distanciamento. Fomos colegas de um Grupo de Discussão sobre a Construção da Proposta Político-Pedagógica nas Creches Comunitárias conveniadas a PBH, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Naquela oportunidade, já havia percebido o interesse dela pelas questões relacionadas à Educação Infantil.

Quando telefonamos para marcamos o encontro, percebi o seu interesse no estudo que estava propondo. A confirmação veio com a acolhida e o compromisso de estar levando adiante a proposta de participação do grupo de professoras e a possibilidade de discutir sobre o brincar na creche.

Fui bem recebida, não só pela colega, mas pelas demais profissionais da creche. Fui apresentada a todas, e as mesmas deram-me boas-vindas, desejando um bom trabalho. Percebi com isso uma abertura para novas propostas e encaminhamentos que pudessem surgir. Quando saí, fiquei com a sensação de que tudo iria correr com muita tranquilidade.

ANEXO 4 – Representação da Sala do Berçário



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO 5 – Observação: Descrição do Ambiente (nº 1) – Sala do Berçário

Sala do Berçário

BH: 8/4/2002 (2ª- feira)

Observação: Descrição do Ambiente (nº 1)

Professoras: 2

Crianças no dia: 10

Início: 9h10/Término: 9h50

- Porta da sala

Decoração: tenda de circo, tendo em volta a marca dos pés das crianças nas cores azul, verde, vermelho e preto. Em cima, o nome das professoras e ao lado a marca de suas mãos nas cores citadas.

- Ambiente

Músicas do repertório infantil ao fundo. No momento da observação, seis crianças estavam acordadas perto das duas professoras. Enquanto uma professora fazia anotações nas cadernetas de cada criança, a outra professora lavava as mamadeiras numa das cubas da pia. Das seis crianças acordadas, três chupavam bico, duas não e uma, à medida que engatinhava, o bico também percorria o mesmo caminho. As quatro crianças que estavam próximas ao local onde as duas professoras estavam balbuciavam, remexiam nos brinquedos espalhados pelo chão e, de vez em quando, as professoras respondiam aos balbucios feitos pelas crianças. Duas crianças dormiam. O ambiente estava calmo, tranquilo, organizado e as crianças que dormiam assim permaneceram.

A sala é bem iluminada e ventilada, possui cortinas em forma de painel e com motivos infantis: Mickey, Minie e pequenos corações vermelhos. As paredes estavam

decoradas com números coloridos, um painel pintado à mão onde se viam duas corujas num galho de árvore e algumas gravuras de crianças. No chão, um tapete emborrachado, colorido, desmontável, brinquedos coloridos (em bom estado de conservação), almofadas em alguns cantos da sala, uma piscina de bolinhas, colchões com lençóis limpos, um “cercadinho” com protetores e dois berços grandes de madeira. A sala possui dois espelhos grandes na altura das crianças e, numa das paredes, um cartaz com um bolo de aniversário, escrito: “Parabéns!” Pendurados no teto, oito móveis de pequenos palhaços feitos em material emborrachado, confeccionado por uma mãe, conforme o relato de uma das professoras. Os móveis estão em sintonia com o “Projeto Circo”, que vem sendo desenvolvido pelas professoras com essa turma. Perto do trocador, além da “farmácia”, um toalheiro de papel e um móvel de palhaço bem colorido. Perto da bancada que serve tanto para a troca de fraldas e roupas como para a realização das refeições, ficam as prateleiras com o vasilhame necessário para o complemento das refeições das crianças: lata de farinha Láctea e outros, garrafa com água quente para o leite em pó, mamadeiras para o leite e o suco. Num canto, um filtro de água e suporte para copos descartáveis. Embaixo, o cabideiro com as toalhas de banho de cada criança. As mochilas com os pertences das crianças ficam num armário grande, encostado numa das paredes laterais entre as duas janelas. Próximo a porta, a cortina e ao ventilador, placas com as palavras: “porta”, “cortina”, “ventilador”.

A organização do espaço e o cheiro que paira no ar revelam o cuidado e o respeito das professoras para com as crianças, os brinquedos e os objetos de uso diário, como mamadeiras, copos, toalhas de banho, aventais para as refeições e as roupas usadas das crianças.

- Atividade realizada

Conforme a rotina diária do Berçário, o banho das crianças acontece logo após o banho se sol realizado na quadra. Após as professoras terminarem as tarefas citadas, passaram a organizar o banho. Uma das professoras organizou as fraldas, as roupas e a toalha de cada criança ao lado da bancada de mármore. Logo em seguida, forrou-a com um

emborrachado. Enquanto isso, a outra professora iniciou o banho das crianças. Um fato nos chamou a atenção: cada criança tem a sua toca de banho, o seu sabonete e sua saboneteira. As duas professoras ajudavam-se nessa tarefa: enquanto uma se responsabilizava em dar o banho, a outra enxugava e trocava cada uma das crianças. Não foi observada nenhuma resistência por parte das crianças em realizar essa atividade, como o uso da touca plástica na cabeça. O uso da mesma se faz necessário para evitar inflamações no ouvido, conforme o relato das professoras. Neste dia, o banho foi rápido. Mas percebemos o cuidado e a paciência das duas professoras em realizá-lo. As crianças pareciam gostar do contato com a água e do carinho das professoras neste momento. Posteriormente, as professoras nos disseram que em casos de febre, diarreias ou calor, o banho é bem mais demorado. Após enxugar cada criança, a professora passava uma pomada nos locais irritados e colocava-a bem próximo dela. Após arrumar cada criança, a professora dava-lhe também um beijo. Enquanto isso, a música ao fundo continuava e alguma criança que iniciava um choro baixinho, a professora que estava dando o banho respondia: “Calma...a E. já vem!” A professora estava referindo-se a si própria. Tentava acalmar a criança pedindo que esperasse só mais um pouco que ela já lhe daria o banho. A criança, parecendo compreender, parou de chorar. Quando todas as crianças já estavam de banho tomado, roupa trocada e cabelos penteados, a professora que fora a responsável pelo banho nesse dia lavou as duas pias e a bancada. Passou álcool e estendeu as toalhas no varal do lado de fora da janela. A outra professora foi buscar o almoço no 1º andar, e todas as crianças, de banho tomado, aguardavam sentadas no chão com alguns brinquedos. As duas crianças que estavam dormindo permaneceram. O ambiente era de tranquilidade.

- Projeto Pedagógico em desenvolvimento

Projetos Pedagógicos: “O Circo” e “Quem sou eu?” O planejamento das atividades é feito bimensalmente, sob a orientação da Coordenação Pedagógica. A comunicação entre a creche e a família é realizada por meio de anotações diárias das cadernetas. As famílias contribuem com o material necessário para o desenvolvimento dos

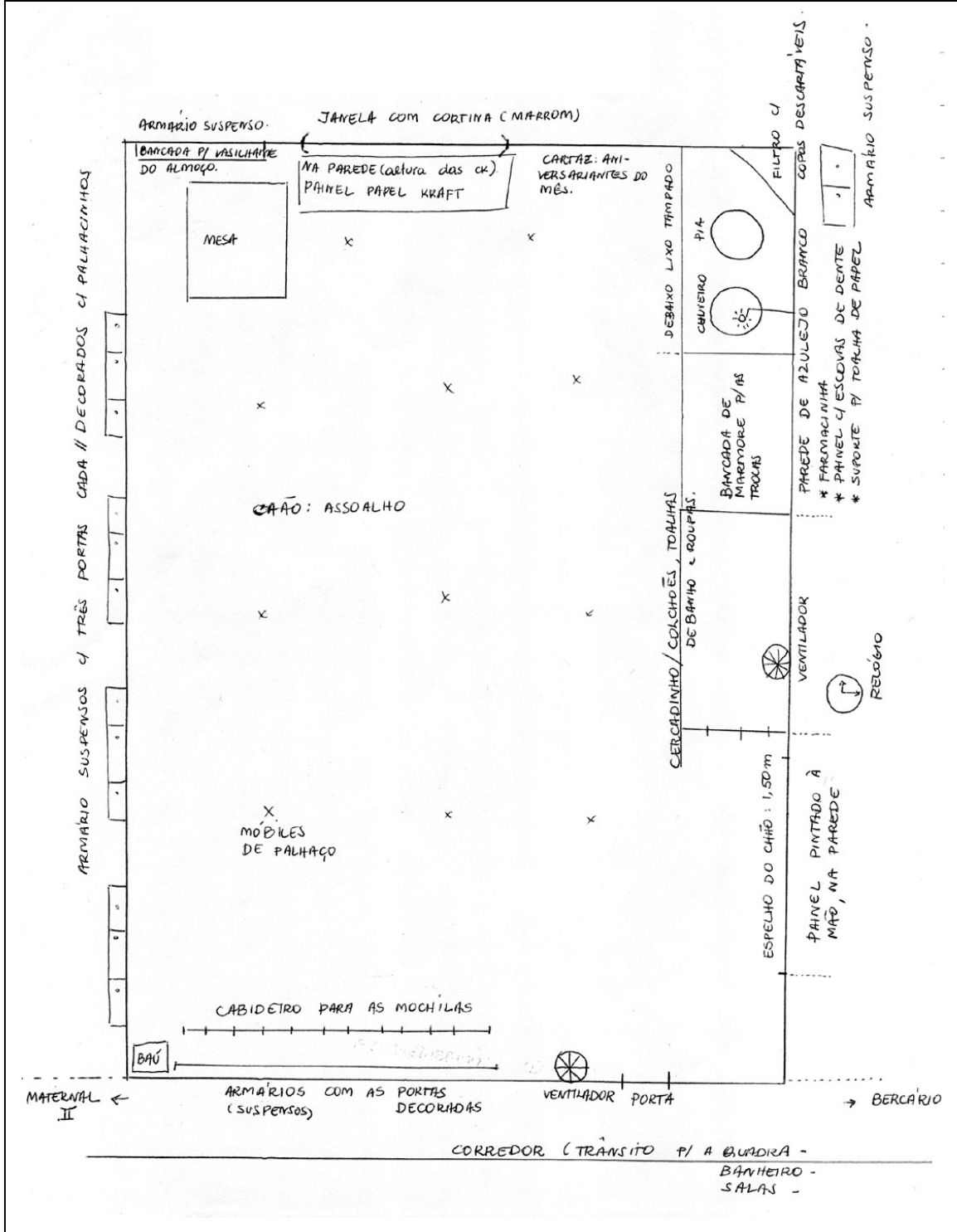
projetos. Durante o ano, realizam reuniões com os pais para a apresentação do trabalho realizado. Cada sala tem o seu “portfólio” com o planejamento diário, fotos das atividades desenvolvidas e o planejamento.

• Reflexões pessoais

Pude perceber a sintonia existente entre as duas professoras e como conseguiam realizar com sucesso as tarefas de organização do ambiente e, ao mesmo tempo, acolher as crianças nas suas necessidades, interpretar os balbucios e choros. Causou-me admiração estar num ambiente com um grupo de crianças tão pequenas e o mesmo estar tão tranqüilo. As crianças pareciam satisfeitas e realizavam experimentações com os brinquedos à volta e, vez por outra, percorriam a sala, engatinhando e emaranhando-se nas pernas das professoras. A sensação por mim experimentada foi a de que as crianças sentiam-se seguras e notavelmente estavam bem cuidadas: roupas adequadas à temperatura do dia, nenhuma apresentando aspecto descuidado como, por exemplo, nariz com secreções a escorrer ou fraldas a trocar. No entanto, o bico daquela criança que estava pendurado na blusa e que tocava o chão revela a necessidade de reflexão a respeito e possíveis mudanças nesta prática.

O ambiente era convidativo às descobertas e muito aconchegante: música do repertório infantil (nada de músicas comerciais), lençóis limpos e decorados com motivos infantis, mantas, berços com protetores macios e, acima de tudo, a presença constante das professoras que pareciam não se “desligar” do grupo. Não observei conversas paralelas entre as duas, revelando com isso o compromisso e o cuidado naquilo que realizavam. A sala nos fez sentir como se estivéssemos num local totalmente diferente daquele turbilhão costumeiro de uma creche: reinava naquele momento a tranqüilidade e os balbucios característicos das crianças nessa idade. O diálogo estabelecido entre as crianças e as professoras era algo pertencente ao campo do olhar, do tocar e do sentir.

ANEXO 6 – Representação da Sala do Maternal I



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO 7 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 2) – Sala do Maternal I

Sala do Maternal I

BH: 8/4/2002 (2ª feira)

Observação: Descrição do ambiente (Nº2)

Professoras: 2

Crianças no dia: 13

Início: 10h/ Término: 10h35

Porta da sala

Decoração: um palhaço com uma placa: “Turma da Alegria”. Em volta da mesma, a pintura das mãos das crianças nas cores azul, verde, amarelo e vermelho. Em cima da placa, o nome das duas professoras.

Ambiente

Nesse dia estavam presentes treze crianças. Elas brincavam com carrinhos, bonecas, peças de brinquedos de montar que estavam espalhados pelo chão. As crianças usufruíam da liberdade de movimentos para a exploração dos brinquedos e do espaço da sala, uma vez que a mesma só dispunha de uma mesa e quatro cadeiras. Assim, o espaço era um convite para aventuras e descobertas. Numa conversa posterior, uma das professoras disse-nos que a sala anteriormente dispunha de cadeiras e mesas, mas percebendo que os móveis delimitavam a movimentação das crianças, decidiram, com a autorização da coordenadora pedagógica, retirá-los. Após alguns minutos, uma das professoras disse às crianças que era hora de guardar os brinquedos. Com a ajuda da colega, elas guardaram os brinquedos num grande baú. Só algumas crianças participaram espontaneamente. Não observamos o incentivo e nem o convite das professoras para que

as crianças auxiliassem nesta tarefa. Enquanto guardavam os brinquedos, uma das professoras tentou justificar a movimentação das crianças que corriam de um lado para o outro da sala, dizendo: “Essa hora é muito agitada [...] essa hora é uma bênção”. A “bênção” referida pareceu-nos exatamente o seu contrário.

A sala é bem iluminada. Possui uma janela com cortinas marrom, o chão é de madeira sintética. Do teto saem 11 móveis de palhaços feitos de potes de Danone. São muito bonitos e graciosos e têm o cabelo de lã. À esquerda da porta, um cabideiro com as mochilas das crianças na altura apropriada para um adulto. Na parede lateral esquerda, quatro armários suspensos e bem altos. Nas portas dos mesmos, figuras de palhaços. Na outra parede, um enorme espelho do chão até à altura das crianças. Ao lado desse, um “cercadinho”, onde estão guardados os colchões, as toalhas de banho e as roupas das crianças dentro das fraldas descartáveis, já preparadas para a utilização após o banho. Ainda desse lado, a bancada de mármore, onde são realizadas as trocas das crianças. Ao lado dessas, duas cubas: uma com chuveiro para o banho das crianças e a outra como pia mesmo, para limpeza rápida de algum vasilhame. Em cima parede de azulejo branco, a “farmácia”, um painel para as escovas de dentes, e o suporte para o papel toalha. No outro canto, o filtro de água com copos descartáveis. Na parede onde está a janela, num canto, uma bancada utilizada para apoiar o vasilhame do almoço e os pratos das crianças. As professoras comentaram sobre o fato de o almoço ser servido em sala no primeiro andar: é porque as crianças ainda não possuem a maturidade para a marcha. Sob a janela, um painel de papel *Kraft* e um cartaz com os aniversariantes do mês.

Atividade desenvolvida

Hora do almoço. Enquanto uma das professoras organizava o grupo de crianças para o almoço, a outra foi até ao refeitório buscar o que seria servido. A organização ficou assim definida: quatro crianças sentadas na mesa, quatro sentadas no balcão e cinco no chão. Antes de ser servido o almoço, as professoras colocaram uma touca higiênica,

conforme as orientações recebidas da SMAB.¹⁸ Assim que a professora retornou do refeitório, iniciou-se o almoço. Para cada criança foi oferecido um prato com a comida e uma colher. Entretanto, aquelas que ainda não estavam almoçando o recurso encontrado pelas professoras naquele momento foi dizer: “Psiu!... parem de chorar!” Recurso que nos pareceu destituído de sensibilidade, pois a fome e o cansaço das crianças era bem maior e mais intenso do que se podia imaginar. Na tentativa de diminuir tal inquietação, as duas professoras dividiram o grupo em dois subgrupos de quatro crianças. Cada professora oferecia a comida a quatro crianças. Nesses momentos, as crianças aproveitaram para explorar a comida e a colher em tentativas de equilibrar quantidades de alimentos que no percurso entre o prato e a boca ficava no caminho, ou seja, fora do prato. As cinco crianças que estavam sem o almoço aproveitaram para engatinhar de um lado para o outro pela sala. Não paravam de balbuciar. Pudemos observar que, enquanto ofereciam a comida às crianças, as duas professoras conversavam sobre os últimos acontecimentos ocorridos na sala, esquecendo-se, talvez, que poderiam estar conversando com as crianças sobre os alimentos do dia e observar atentamente as reações de cada uma. Pudemos perceber que a comida era servida, mas a criança pouco participava. Num dado momento, uma das crianças que estava brincando no chão começou a cochilar. Uma das professoras percebendo que ela já não agüentava mais o cansaço, foi até ela, pegou-a no colo e serviu-lhe o almoço. Prosseguiram servindo o almoço e já no final deste passaram a comentar o capítulo da novela (O Clone – TV Globo) e sobre o que tinham feito no sábado. Enquanto isso, as crianças que já tinha almoçado brincavam com as outras. Algumas, já apresentavam sinais de sono, porque a “Hora do sono” já se aproximava. Por fim, quando terminaram de servir o almoço, fizeram a higiene bucal das crianças passando uma gaze molhada nos dentes e gengivas. Quando tudo terminou, uma das professoras suspirou, dizendo: “Glória à Deus!”

Terminada a observação, fizemos os combinados para o próximo encontro.

¹⁸ Secretaria Municipal de Abastecimento. Órgão responsável pela supervisão e distribuição de alimentos para as creches conveniadas à PBH.

- Projetos Pedagógicos

Em desenvolvimento: “O Circo e Etnia”.

- **Reflexões pessoais**

Terminada a observação, vários sentimentos e interrogações surgiram-me, em decorrência das cenas observadas.

Sabemos o quanto é trabalhoso atender às necessidades individuais de um grupo de crianças nesta idade. Todas querem e desejam a atenção e a satisfação imediata de suas querências. Conciliar tudo isso com a reorganização do ambiente após alguma atividade e prepará-lo para a seguinte não é fácil! Requer muita habilidade e planejamento.

A questão fundamental da prática pedagógica está justamente em dosar esses elementos diante da pluralidade dos acontecimentos advindos do dia-a-dia. A creche, por ser uma instituição onde pulsa a vida e emerge em movimento, possui como característica o recomeço a cada instante. Novos acontecimentos surgem, que requerem intervenções adequadas em tempo hábil. No entanto, a rotina das atividades contribui, devolvendo o equilíbrio e a constância diante de tantas mudanças. Os horários estabelecidos para alimentação, o banho e os passeios na quadra são alguns exemplos. Mas é exatamente nesses dois horários, o da alimentação e do banho, que encontramos na creche algumas contradições entre o cuidar e educar, fundamentais para a Educação Infantil.

O que pudemos notar da cena observada – Hora do Almoço – foi uma tentativa das professoras de alimentar todas as crianças num tempo hábil para que não “sofressem” em demasia com a espera. No entanto, também observamos que tal intento ficou a desejar, uma vez que o número de crianças em relação aos adultos é superior, e a espera, inevitavelmente, aconteceu. E como as crianças ainda estão dependentes das ações da professora para receber o alimento, permaneceu o hiato entre o que a Educação Infantil se propõe e o que faz na realidade. Nesse sentido, torna-se difícil tanto para as professoras quanto para as crianças desenvolverem, nessa hora, a tão esperada interação. O que pude observar é que, sem dúvida, as crianças foram alimentadas, mas o tempo reservado às

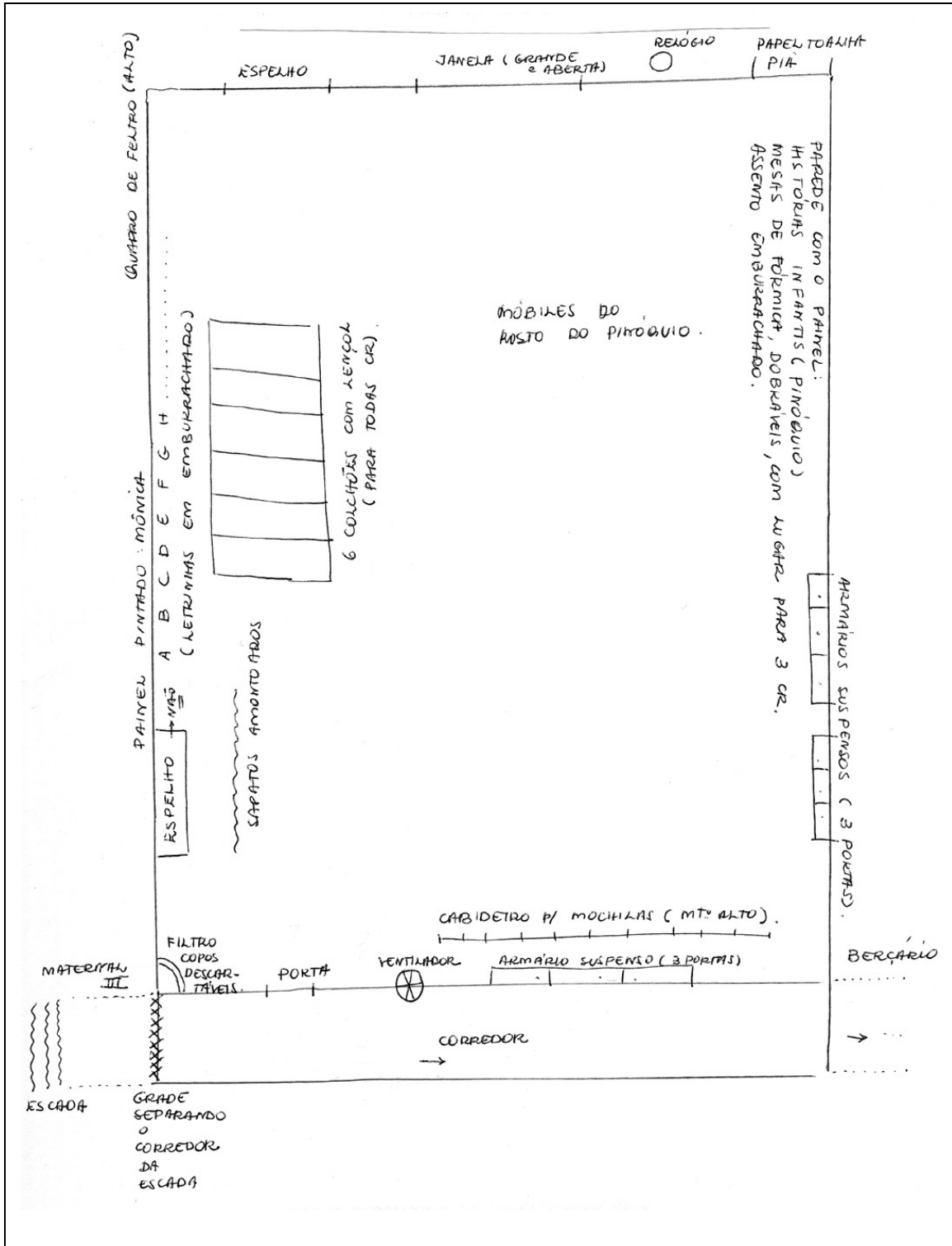
descobertas em relação à alimentação do dia e a construção da autonomia dessas crianças ficou a desejar. Como, então, conciliar esses itens? Sugiro que a coordenadora e as professoras reflitam sobre esse momento.

Outro fato que igualmente nos chamou a atenção foi o “não-convite” da professora para que as crianças a auxiliassem na organização dos brinquedos no baú. Penso que as crianças poderiam ter ajudado nessa tarefa, pois ela poderia servir como possibilitador na construção de sua autonomia e de sua organização interna. O ato de guardar os brinquedos significaria que a atividade tinha chegado ao fim e que uma próxima se seguiria.

E, para terminar, no momento em que as duas professoras começaram a comentar o capítulo da novela, evidenciaram, talvez, um possível cansaço (descaso?) com a situação – o almoço daquelas crianças.

Acredito que reflexões sobre as questões apontadas as auxiliarão nas mudanças que se fazem necessárias para transformar os momentos na creche em fonte de prazer e descobertas para todos.

ANEXO 8 – Representação da Sala do Maternal II



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO 9 – Observação: Descrição do Ambiente (Nº 3) – Sala do Maternal II

Sala do Maternal II

BH: 8/4/2002

Observação: Descrição do Ambiente (nº 3)

Professoras: 2

Crianças: 15

Início: 10h45/Término: 11h15

- Porta da sala

Decorada com a figura do Chapeuzinho-Vermelho, com a placa: “Era uma vez... apresenta...” Em torno dela, uma produção artística das crianças: marca das mãos com o nome de cada uma. No alto, o nome as duas professoras. Assim como as demais portas, pequena grade colorida, com aproximadamente 50 cm de altura, que a separa a sala do corredor quando a porta está aberta.

Na parede externa, ao lado da porta, um bilhete para os pais contendo o seguinte:

Fique ligado:

Manhã	Tarde
Recepção: Televisão	Jogo Heurístico: Rótulos
Quadra: Passeio com Integral	Quadra: Massinha
História: Escrita espontânea	Brinquedos, macios e TV
Brinquedos, relaxamento e revistas	

- Ambiente

Arejado e limpo. Móveis distribuídos pela sala, com rosto de personagens infantis, como: Pinóquio, Dumbo, Cinderela e Branca de Neve. O assoalho é de material sintético, apropriado à idade das crianças. A disposição dos móveis na sala é interessante:

as cadeiras de assento emborrachado, tamanho condizente com a faixa etária das crianças, estavam dispostas no lado direito da parede. As bancadas são individuais e dobráveis. Logo acima das mesas, um painel decorado com os personagens da história do Pinóquio. Mais acima, dois armários. A janela fica bem no centro da sala e divide o espaço com o relógio, a pia (num canto da sala) e, em cima, o suporte para papel toalha. No centro, embaixo da janela, um quadro-de-giz verde e ao lado, no canto esquerdo, um espelho na altura das crianças. Na parede do lado esquerdo da sala, um grande painel pintado à mão, tendo como tema a personagem Mônica, de Maurício de Souza. Nessa parede também, um quadro de feltro e um alfabeto emborrachado, um filtro e copos descartáveis. Do outro lado da porta, um ventilador, um cabideiro bem alto e um armário. Como era momento do sono após o almoço, no canto esquerdo da sala tinha seis colchões dispostos um ao lado do outro. Os sapatos das crianças aguardavam num canto da sala.

- Atividade desenvolvida

Iniciamos a observação do espaço acompanhando a turma logo após o almoço no refeitório. Como a sala fica no segundo andar, as crianças, ao subirem as escadas, pararam e ficaram observando-nos. Como era uma pessoa novata naquele contexto, foi preciso a professora intervir, explicar sobre a nossa presença para que se sentissem tranqüilas e continuassem a subida dos degraus. Foram, em seguida, ao banheiro e realizaram a higiene bucal. Enquanto uma professora permanecia no banheiro com uma auxiliar, a outra ficou na sala para receber as crianças que chegavam, quase uma a uma, e acomodá-las nos colchões. Cada criança que chegava, a professora parecendo já conhecer as suas necessidades, dava-lhe o bico, ou não. Depois, cada uma procurava um cantinho no colchão para o repouso. Cada colchão era dividido com mais duas crianças. Já dentro da sala, com a cortina fechada, a sala em silêncio, as crianças procuravam a melhor posição para o descanso. Enquanto isso, as duas professoras conversavam sobre o desenvolvimento das crianças e respondiam às solicitações. Passado algum tempo, as crianças continuaram inquietas nos colchões e passaram a imitar os sons de outros colegas.

A professora, percebendo a inquietação que começava a crescer, iniciou uma cantiga de ninar; *Frei Jaques*. Foi cantando bem baixinho e algumas crianças acompanharam a música, principalmente o “Dom... dim... dom...”. A canção fez com que todas ficassem mais tranqüilas e relaxassem. Às 11h10, todos estavam tranqüilos, e a sala em silêncio. Enquanto isso, uma das professoras continuava a organizar a sala e as mochilas das crianças. Ao sairmos, as crianças, na sua maioria, já estavam dormindo e a sala muita tranqüila. Nos despedimos e marcamos a próxima observação.

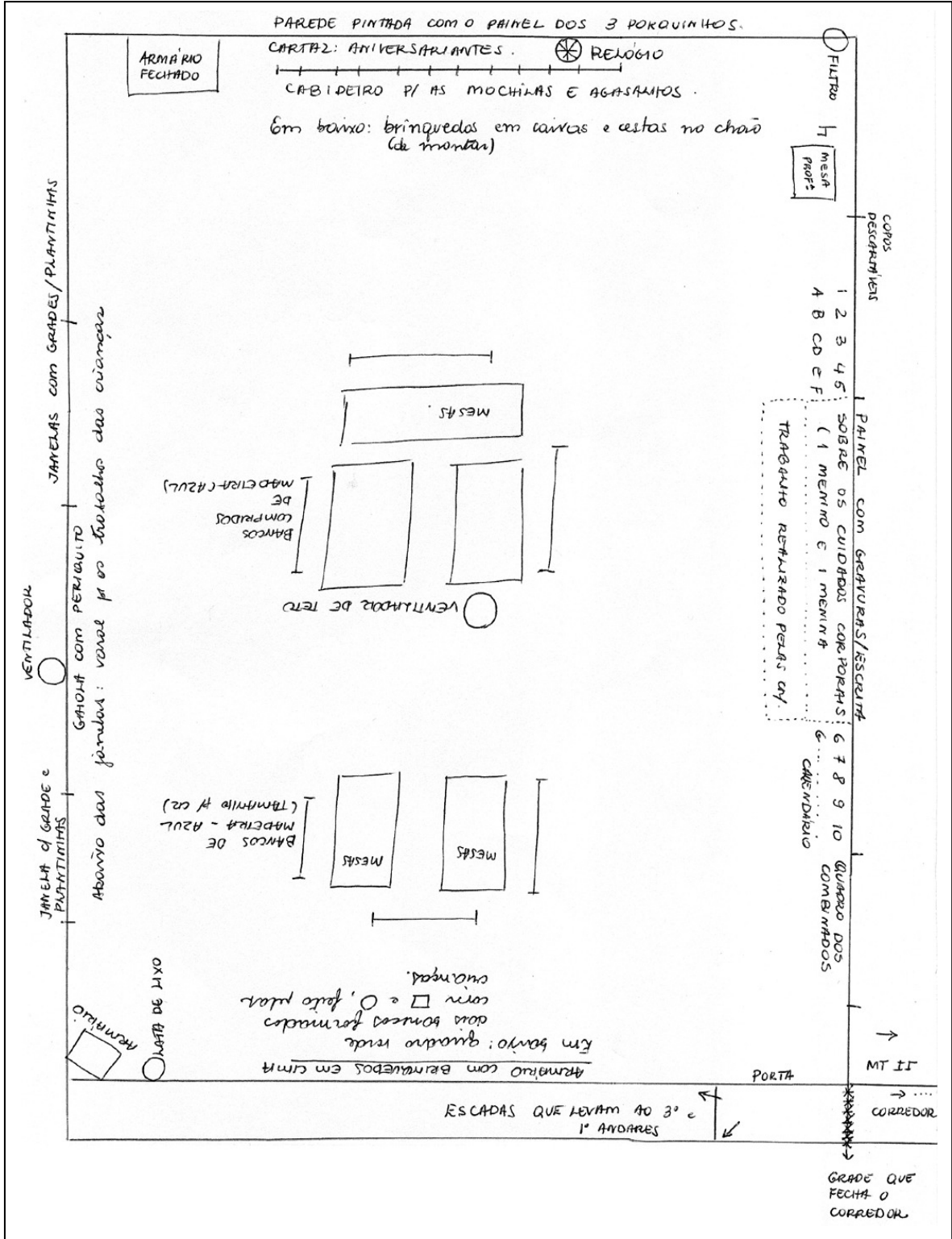
- Projeto Pedagógico

Histórias e Etnia

- **Reflexões pessoais**

O ambiente estava tão gostoso que a vontade era permanecer com as crianças e usufruir aquela cantiga de ninar... As duas professoras demonstraram o envolvimento com as necessidades de cada criança, revelando, com isso, paciência e competência diante as particularidades e atenção ao grupo.

ANEXO 10 – Representação da Sala do Maternal III



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO 11 – Observação: Descrição do Ambiente (nº 4) – Sala do Maternal III**Sala do Maternal III**

BH: 22/4/2002 (2ª feira)

Observação: Descrição do Ambiente (nº 4)

Professora: uma e uma auxiliar

Crianças no dia: não foi anotado

Início: 10h15/ Término:10h50

• Porta da sala

Um desenho decorativo com o nome da professora e da turma ornamentava a porta. A entrada fica perto da escada e a sala é separada das demais do segundo andar por uma grade colorida.

• Ambiente

Muitos estímulos por toda parte.

Ao entrar, deparamos com cartazes, painéis informativos, desenhos e pinturas. Num canto, perto das janelas, gaiolas de periquitos, vasos com plantas, caixas de brinquedos, som e caixas com papéis. A sala é um convite a descobertas e explorações. Percebe-se que ali há movimento, emoção e muito carinho. As crianças parecem transformar esse espaço em algo que é somente delas e da professora. Tivemos a impressão de que aquele espaço fora mesmo organizado para este fim, uma vez que as crianças pareciam sentir-se à vontade, e o utilizavam da forma como queriam. Iam e vinham pela sala, percorriam os cantos, tiravam ou colocavam algum objeto nas cestas. Retratar o ambiente tal como estava organizado foi até difícil, de tantos estímulos visuais, sonoros e afetivos.

De forma diferente das demais, esta sala possui cinco mesas grandes de madeira, com seis bancos compridos na cor azul-clara, e no tamanho apropriado à idade das crianças. Na parede, à direita da porta, encontravam-se: o “Quadro de Combinados”, o calendário, um painel com gravuras de um menino e uma menina tendo como título “Cuidados Corporais”, outro com o alfabeto e os numerais (de 0 a 10). No fundo da sala, a mesa da professora, com uma cadeira, o filtro de água perto e suporte para os copos descartáveis. Ainda nessa parede, logo abaixo, na altura das crianças, um painel com as produções artísticas da turma. Na parede do fundo da sala, ocupando toda a extensão, uma pintura feita à mão com os personagens da história *Os Três Porquinhos*, um cartaz “Aniversariantes do Mês”, um relógio, um cabideiro e, no chão, de forma organizada, cestas com vários brinquedos de montar.

Na outra parede, à esquerda da porta, ficam as duas janelas, com grades, as gaiolas dos periquitos, vasos com plantas, um ventilador e, logo abaixo, um cordão para pendurar as pinturas e desenhos das crianças. A lata de lixo fica no canto da sala. Por fim, na outra parede, ao lado da porta, estão dispostos os armários e, em cima, muitos brinquedos, como cavalos e bichos de plástico para puxar. Mais embaixo da parede, na altura das crianças, um quadro verde e dois bonecos confeccionados com figuras geométricas: círculo e quadrado. Atrás da porta, o fichário com o nome de cada criança e com a inicial do nome. Conforme a coordenadora, essas crianças já estão desenvolvendo atividades que envolvem leitura e a escrita espontânea. Durante o decorrer desta observação, pudemos comprovar isso.

- Atividade

As crianças estavam sentadas no chão e em roda. A atividade em realização estava sob a orientação da professora da brinquedoteca. Pareceu-nos que falavam sobre o boneco de papel que haviam construído: cada criança foi a responsável pela construção de uma parte do corpo do boneco, isto é, fizeram vários quadrados de papel, de várias cores, e dispuseram-nos, formando um lindo boneco gigante. Faltava só dar um nome ao boneco,

conforme a conversa da professora com as crianças. Elas, de imediato, concordaram. Nesse instante, a professora da turma chegou e a outra que a estava substituindo sugeriu que terminassem a atividade depois.

Por alguns momentos, as crianças saíram para ir ao banheiro e fazer a higienização das mãos, acompanhadas pela auxiliar de sala. Enquanto isso, as duas professoras trocaram idéias a respeito de outras atividades. Quando as crianças retornaram, a professora recebeu-as sentada no chão, e ali mesmo, no canto da sala, foram se organizando numa grande roda e iniciaram a montagem do nome do boneco, utilizando letras de um brinquedo de plástico. Enquanto as crianças remexiam as letras, a professora ia perguntando quais era aquelas que já conheciam. Algumas responderam enquanto apontavam para as letras: “O V de Viviane, o C de Cláudia, o O de ovo, o N de Natália, o Q de quiabo”. Depois, a professora retornou à idéia central: a de dar um nome para o boneco construído. Disseram alguns nomes e depois a turma decidiu que seria JOÃO. A partir daí, a tarefa era encontrar no meio das letras a letra J. Enquanto remexiam na cesta um grupo de crianças encontrou a letra O e disseram que parecia um círculo. A professora concordou e incentivou-os a procurar, agora, a letra A. As crianças mexiam as peças de plástico, e uma delas encontrou a letra pedida. Depois, uma menina encontrou a letra E e disse que era E de Escola. A professora comemorou as descobertas realizadas pelas crianças sorrindo e incentivando-as. Aquelas crianças que não conseguiram identificar as letras indicadas parece que não se sentiam incomodadas. O fato de mexer e remexer na cesta com as letras de plástico e brincar com as letras era algo que lhes despertou grande prazer!

Depois que identificaram as letras da palavra João, ficou faltando o til. Como esse sinal exigia um nível maior de abstração, a professora deu por encerrada a atividade. Algumas crianças pregaram as letras no cartaz, e o boneco agora tinha um nome, escolhido e construído por eles. O boneco fazia parte da sala, e as crianças já o tratavam com intimidade, chamando-o carinhosamente de JOÃO!

Parecendo contentes com o desfecho da atividade, todos, a pedido da professora, ajudaram a recolher as letras que estavam espalhadas pelo chão e as aparas de

papel usadas para o recorte anterior, tarefa realizada com a outra professora. Aproveitaram o momento e, ao recolher as tiras de papel, arrastavam-se pela sala, brincaram com as peças jogando-as para o alto e depois as organizaram nas cestas que foram guardadas num canto da sala. Terminada a tarefa – a de organizar a sala –, ajeitaram-se numa fila que mais parecia uma serpente, pois não paravam de mexer e encostar uns nos outros. Ao convite da professora para irem para o refeitório, desceram as escadas ziguezagueando, numa alegria sem tamanho. Afinal, era hora do almoço, e deveriam estar famintos depois de tantas descobertas e movimento!

Despedimo-nos das crianças e da professora, e permanecemos na sala por mais alguns minutos para terminar as anotações.

•Projeto Pedagógico

Não foi possível conversar a respeito nesse dia.

Obs: No “Cartaz dos Combinados” havia o seguinte registro:

<i>É legal!</i>	<i>Não é legal!</i>
Brincar	Morder nos colegas
Pintar	Bater nos colegas
Almoçar	Chutar os colegas
Sentar no banquinho	

• **Reflexões pessoais**

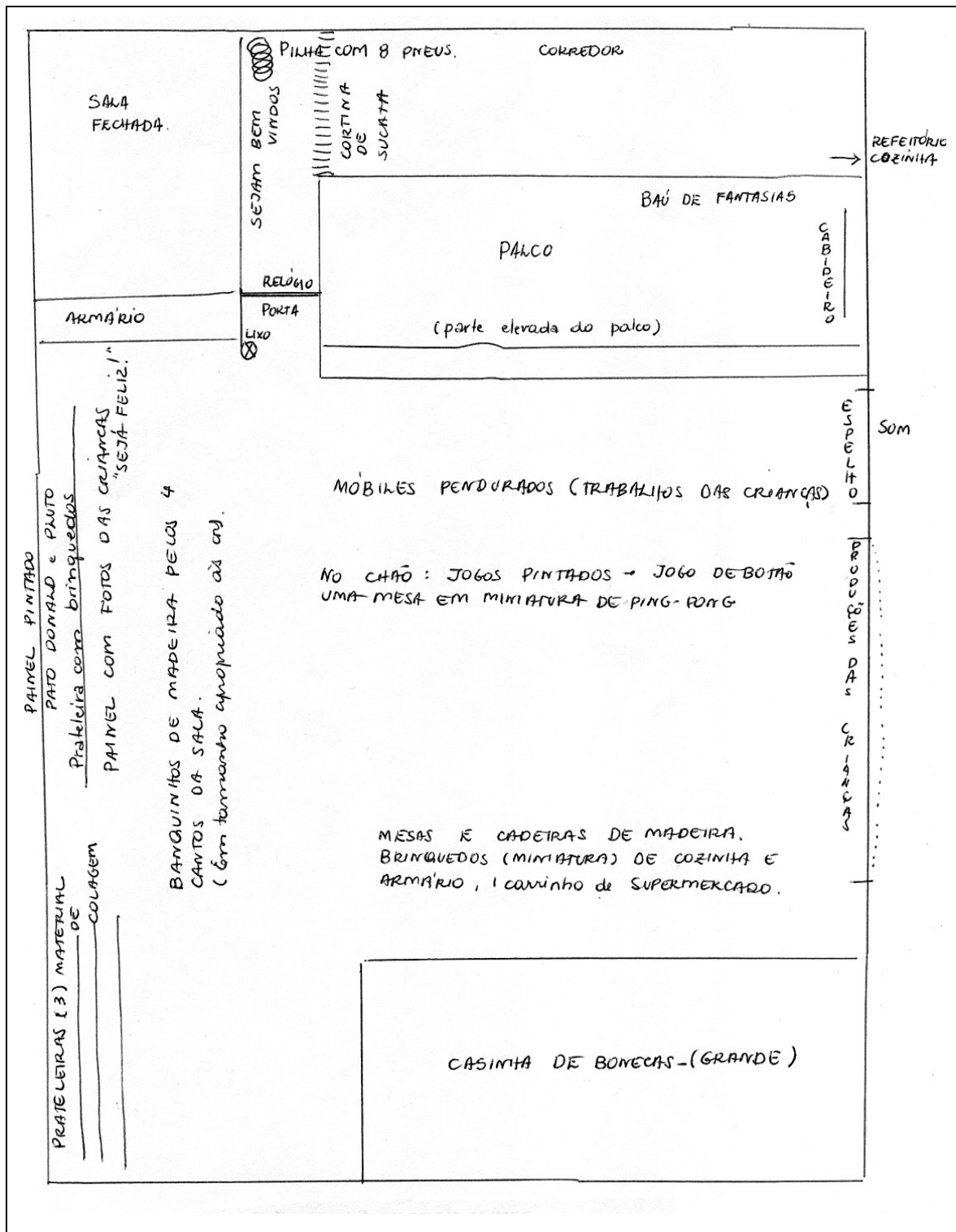
Durante toda a observação, senti-me como se estivesse num espaço onde a expressão, de qualquer forma que fosse, seria bem-vinda! A sala, como já descrevi, era um convite a descobertas. Era uma mistura, organizada, de letras, números, sons, aves, brinquedos e brincadeiras. As crianças andavam pela sala e a cada exploração, a cada descoberta, revelavam a intimidade com aquele espaço.

Pude observar que as atividades foram combinadas com as crianças, revelando com isso o grau de participação e decisão delas com as sugestões dadas pelas professoras. Essas, por sua vez, demonstraram estar atentas às demandas das crianças, assim como às

suas possibilidades quanto à resolução de alguns desafios, como, confeccionar o boneco e encontrar as letras para a formação do seu nome. No momento em que as crianças estavam mexendo nas cestas com as várias letras, algumas preferiram a brincadeira espontânea, isto é, lançar as letras para o alto, pegá-las de volta e tentar formar alguma palavra. Pareceu-nos que isso foi compreendido pela professora, uma vez que ela não interferiu na atividade da criança. A ação de lançar as letras para o alto ou escolher a palavra que queria formar, demonstra que as crianças que preferiram desenvolver esse tipo de brincadeira revelaram o prazer de brincar sem seguir um objetivo específico. Mas, em todos os dois casos – o brincar/identificar uma letra e o brincar –, evidenciaram o prazer das crianças nas duas atividades, bem como as singularidades presentes numa mesma atividade.

Quando as crianças saíram para o almoço, isso fez com que a sala se transformasse. Enquanto eu terminava as minhas anotações, um vazio, momentâneo, tomou conta do ambiente, que foi logo preenchido pela lembrança das risadas, da alegria e de toda aquela agitação!

ANEXO 12 – Representação da Brinquedoteca



Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO 13 – Carta aos pais

Mestrado em Psicologia Social – FAFICH/UFMG

Belo Horizonte, 1 de dezembro de 2002

Srs. pais ou responsáveis,

Em março deste, iniciamos nesta Creche o *Estudo sobre o Brincar* e a sua importância na faixa de zero a três anos. Para tanto, as idéias principais do referido estudo foram previamente discutidas e aprovadas pela Direção e Coordenação Pedagógica desta instituição.

Entendendo que o brincar é a forma por excelência de a criança se expressar e apreender o mundo em seus primeiros anos de vida, torna-se importante investigar a forma como a professora está significando as ações da criança nesta descoberta de si e do outro. Assim, consideramos importante essa análise sobre o brincar no momento em que a Creche, após anos exercendo a função de substituta da família, passa a compartilhar a responsabilidade de educar, constituindo-se em 1ª etapa da Educação Básica. Passa, então, a conceber a criança como quem desde a mais tenra idade tem uma forma particular de sentir e atuar no mundo à sua volta.

Desse modo, analisar o brincar da criança pequena em interação com outras próximas à sua idade e com os adultos responsáveis pelo atendimento diário é uma das formas pelas quais podemos entender como a Creche está ou não se organizando para possibilitar o desenvolvimento dessas crianças e se está ou não contribuindo para isso.

Para a realização do estudo proposto, contamos com a participação das professoras e auxiliares da Educação Infantil responsáveis pelas turmas do Berçário, Maternal I,II,III , da Brinquedoteca e as crianças das turmas citadas.

Para finalizarmos a Coleta de Dados, necessitamos de sua autorização para as videogravações que serão realizadas nas salas com as professoras. Esclarecemos ainda que as filmagens acontecerão nesta instituição em dias agendados com a Coordenação.

Desde já, agradecemos a colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Elizabeth Maria Martins

AUTORIZAÇÃO

Autorizo meu (minha) filho (a).....a
participar das videogravações que serão realizadas na creche para o *Estudo sobre o
Brincar*.

Assinatura:.....BH:/12/2002