

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Infâncias nas brincadeiras:
Um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas**

Autora: Lara Simone Dias

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Lara Simone Dias e aprovada pela comissão julgadora.

Campinas, 31 de maio de 2005.

Ana Lúcia G. de Faria

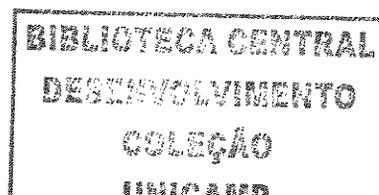
Assinatura da Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Marcia Polini
Carmen Lúcia Faria

2005

;



UNIDADE	FC
Nº CHAMADA	
T/UNICAMP	
D 543i	
V	EX
TOMBO BCI	65636
PROC.	10-86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	14-9-05
Nº CPD	

3x6 52 304391

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D543i Dias, Lara Simone .
Infâncias nas brincadeiras : um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas / Lara Simone Dias. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Brincadeiras. 4. Pedagogia das relações. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-76
RP/BFE

Keywords: Early childhood education; Public childcare institution; Private childcare institution; Plays; Pedagogy of the relationships

Banca Examinadora : Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares
Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi
Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas
Profa. Dra. Maria Sílvia de Moura Librandi Rocha

Títuloção : Mestre em Educação

Área de concentração : Educação, Sociedade e Cultura

Data da defesa : 31/05/2005

Agradecimentos

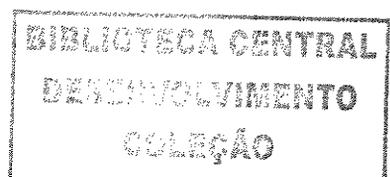
Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação pudesse estar, agora, sendo lida. Este é o momento de tornar pública a participação e o envolvimento de uma série de pessoas ao longo dos 26 meses em que esta pesquisa fora gestada.

À Profa. Ana Lúcia, agradeço por ter aceitado o desafio da temática desta pesquisa, envolvendo não apenas creche pública, mas também creche privada, bem como por contribuir para um diálogo acadêmico multidisciplinar sempre instigante.

Meus agradecimentos à direção das creches investigadas por viabilizarem a pesquisa de campo nestas. Igualmente, agradeço a todos os profissionais que nelas atuam, pela receptividade e pela convivência – nem sempre cômoda – com a figura do(a) pesquisador(a). Às crianças de ambas as instituições, também meu obrigada por me mostrarem suas infâncias.

Ao meu grupo de pesquisa – o Subgrupo de Educação Infantil do Gepedisc, da Unicamp –, agradeço não apenas pelas contribuições acadêmicas, mas também pela amizade, incentivo e apoio nas horas difíceis. Gostaria de agradecer especialmente a Daniela Finco pela amizade e apoio constantes ao longo de toda minha jornada e a Patrícia Prado pela leitura da versão para exame de qualificação desta dissertação. Também meu muito obrigada a Elisandra Girardelli Godoi pela leitura criteriosa e pelas sugestões sempre coerentes para esta versão final.

Quero agradecer às professoras integrantes da banca examinadora: Profa. Carmen Lúcia Soares e Profa. Marcia Aparecida Gobbi, pelas sugestões valiosas e por terem



contribuído para que, com novo fôlego, após o exame de qualificação, este estudo fosse concluído. Agradecimentos especiais a Marcia Gobbi pela leitura de parte de meus cadernos de campo e por novos olhares lançados que me deram inspiração para escrever mais um capítulo. Agradeço pela relação de respeito e também pela acolhida de minhas angústias, sobretudo, por sutilmente renovar minha crença de que o academicismo se empobrece e se esvazia quando ignora ou descuida das relações humanas.

Devo agradecer também a uma série de profissionais da Unicamp: a professores da Faculdade de Educação que se mostraram abertos ao diálogo e semearam em mim idéias, presentes tanto nesta dissertação quanto em projetos para o futuro, entre eles Profa. Neusa Gusmão, Profa. Elisa Kossovitch e Prof. José Claudinei Lombardi. Também aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação, do Setor de Informática e da Biblioteca desta mesma faculdade pela prestatividade.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família e aos amigos. Na verdade, meus agradecimentos finais apontam para onde tudo começa – a família – e para onde se tem sempre um recomeço – os amigos. Agradeço aos amigos e colegas que fiz em Campinas, acreditando que a oportunidade de cursar o mestrado tenha sido a de também conhecer pessoas inesquecíveis, embora não as cite todas nominalmente. O reconhecimento à amizade de Daniela, Leila, Denimar e Sarah – a república vizinha que sempre me acolheu; e também a Marciele Coelho, companheira de mestrado, amiga de boas idéias e bom astral. Embora distantes, meu obrigada a amigos de sempre e de outras épocas, cuja lembrança me inspira.

Meus agradecimentos ao apoio e à convivência de minha família em Campinas: ao meu irmão, Zaroni, e à minha cunhada, Lin. Ao primeiro, devo o apoio também financeiro na dificuldade de se fazer pesquisa sem financiamento; à segunda, ainda a paciência em me auxiliar com a formatação do Word. À minha família mineira, sobretudo à minha mãe Antonia, pelo carinho e paciência e pelo conforto que seu apoio me dá; a meu pai, Expedito, com quem aprendi a namorar as palavras; à minha irmã Marina e a meu cunhado Geraldo, cada qual oferecendo apoio a seu modo. À minha família e a meus amigos, àqueles que são minha riqueza, dedico esta dissertação.

(...) saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.

José Saramago

Resumo

A presente pesquisa elege o brincar como recorte empírico no apontamento das relações adulto-criança dentro de uma creche pública e de uma creche privada do município de Campinas. Buscando contribuir para a desconstrução de uma categoria unitária de criança, abstrata e universal, é que se procede à investigação de duas creches de naturezas distintas – como forma de delinear contextos sócio-culturais diferentes. Através da análise das brincadeiras nestas instituições, pretende-se desvelar as expectativas e os valores atribuídos à educação infantil em realidades heterogêneas, favorecendo a compreensão das infâncias brasileiras em suas construções sociais. Parte-se do pressuposto de que as crianças – entendidas como atrizes e atores sociais – vivenciam realidades distintas e constroem, não uma infância única, mas infâncias no plural. A análise dos dados busca estabelecer uma interface, sobretudo entre a Pedagogia e as Ciências Sociais, através de autores que, sob a ótica do materialismo histórico, compreendem o ser humano tanto como produtor de história quanto como produto histórico-social, abordando-o a partir de suas vinculações sociais. Para tratar das peculiaridades da creche pública e da creche privada, este estudo destaca três aspectos principais: os objetivos com os quais são disponibilizadas as condições para as crianças brincarem, o tratamento do corpo em ambas as instituições pesquisadas e sua relação com o brincar; os elementos presentes nas brincadeiras das crianças, dessas diferentes instituições, que se apresentam como insígnias de classe. As conclusões desta pesquisa revelam uma “iniciação” das crianças que frequentam as creches observadas para o modelo capitalista de produção, além de um aprendizado precoce de suas posições sociais para a vida adulta.

Abstract

The present study focuses on the way young children play in an empirical approach of the adult-children relationship inside a public and a private day-care center in Campinas, São Paulo. Trying to contribute to the deconstruction of the unitary concept of child, abstract and universal, we concentrate on a study of two day-care centers of diverse nature – as a way of defining different social and cultural contexts. By analysing 0-3 year-old children's play inside these institutions, we aim at disclosing the expectations and the values prevalent in early childhood education in different realities, facilitating the understanding of Brazilian childhood in their social construction. We start from the hypothesis that children - here understood as social actors and agents of history - face different realities in which construct not an uniform childhood, but a plural one. The data analysis try to define an interface particularly between Pedagogy and Social Sciences, through the historical materialism, which considers human beings as producer of History, analysing them in their social relationships. To deal with the particularities of public and private day care centers, the present paper points out three main aspects – considering the diversion between the adults and the children view on play: what are the teacher's objectives in providing conditions for the children to play; the treatment of the body in both institutions, and its relations with the conditions to play offered; the characteristics present in children's play representing different social layers. The conclusions of the present research reveal a children's precocious training in the day care centers based on the capitalist society, besides the learning of their social positions.

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	vi
Abstract	vii
Sumário	viii
Apresentação	1
Introdução: A Psicologia no Banco dos Réus	7
1. As Creches como Agências Educativas: Um breve olhar para sua história	19
2. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: A criança como um outro	27
3. O Brincar como Categoria de Análise	35
3.1. A Dupla Alienação da Infância: uma hipótese a ser investigada.....	42
4. Procedimentos da Pesquisa	47
4.1. A Creche Pública.....	56
4.2. A Creche Privada.....	60
5. O Espaço Físico como Educador	65
5.1. A Creche Pública.....	65
5.2. A Creche Privada.....	73

6. Brincar para quê?: Os objetivos do brincar nas creches investigadas	77
6.1. O Brincar nas Propostas Pedagógicas.....	79
6.2. O Brincar nos Parques	85
6.3. As Brincadeiras em Sala	96
6.4. A Alienação do Processo nas Brincadeiras	100
6.5. Da moralização e do disciplinamento nas brincadeiras	103
6.6. Brincar por brincar ou brincar para aprender?.....	105
7. As Crianças Pequenas na Linha de Montagem	113
8. Brinquedo Clandestino: O Corpo	127
8.1. A Educação Física na corda bamba:	138
9. Brincando com Insígnias de Classe	147
Considerações Finais	161
Referências Bibliográficas	171
Lista de Figuras	185
Anexos	187
ANEXO A - Roteiro de Observação	189
ANEXO B - Bibliografia Italiana sobre Educação Infantil Traduzida em Português	192
ANEXO C - Planta Baixa da Creche Pública (Folha 1)	195
ANEXO D - Planta Baixa da Creche Pública (Folha 2)	196
ANEXO E - Planta Estilizada da Creche Privada	197
ANEXO F - Resolução SME nº 06/03	198
ANEXO G - Resolução SME/SMRH Nº 02/2004	201

Apresentação

No Brasil, a Educação Infantil apresenta uma gradativa consolidação enquanto área, através do empenho de profissionais, professoras¹ e pesquisadoras em trazer a público suas especificidades, o que propicia também a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Neste cenário, o tema do brincar ganha relevância, passando a ser considerado como eixo do trabalho pedagógico (Finco, 2000), por se constituir em uma das mais espontâneas expressões das crianças – privilegiando a produção das culturas infantis – além de favorecer a ampliação das relações não apenas entre as crianças como entre estas e as profissionais da Educação Infantil.

Considerar o brincar como centralidade da Educação Infantil² representa um avanço em relação ao direito à infância e ao respeito às crianças e uma forma de minimizar o adultocentrismo que ainda “ronda” a relação adulto-criança. O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado para o MEC por Campos e Rosemberg (1995), traz o direito à brincadeira no topo da lista dos compromissos tidos como essenciais na organização e no funcionamento daquelas instituições.

Durante muito tempo, as brincadeiras e jogos infantis foram vistos, por psicólogos desenvolvimentistas e teóricos da socialização precoce, como área-chave da pesquisa com crianças (James, Jenks e Prout, 1998). Os estudos nesta perspectiva realçavam a importância

¹ Opto, ao longo deste texto, pela designação no feminino, considerando que a atuação na Educação Infantil venha sendo exercida eminentemente por mulheres.

² Dentro de uma determinada concepção de Educação Infantil, à qual se alinha o Subgrupo de Educação Infantil do Gepedisc – da Unicamp –, de que faço parte.

do brincar pela via daquilo que este poderia fazer pelo desenvolvimento das crianças e, em última instância, pelo próprio desvencilhamento da infância. Atualmente, as brincadeiras têm fornecido rico material para os pesquisadores da área, passando a ser vistas como forma de se compreender aspectos da vida social das crianças.

Qual seria o diferencial desta pesquisa, que se propõe a investigar o brincar, empreitada igualmente feita por outros pesquisadores? Esta formula a hipótese de que as crianças – entendidas como atrizes e atores sociais, portadoras de história e produtoras de cultura – vivenciam realidades heterogêneas e nelas se constituem como crianças, vivendo e construindo não uma infância única, mas *infâncias* no plural.

Através da investigação sobre o brincar, incorporo um elemento a mais ainda pouco considerado nas pesquisas da área – a educação pública e a educação privada, como forma de delimitar contextos sócio-culturais distintos. O levantamento bibliográfico sobre educação infantil e contexto social revelou uma escassez na associação destas temáticas. Tal constatação está relacionada ao estado da arte da Educação Infantil dos anos 90 apresentado por Rocha (1999)³. Segunda a autora, são poucas as pesquisas da área que incluem as determinações de classe, gênero, raça e etnia e a abertura de novos campos de investigação demanda pesquisas que definitivamente passem a referenciar as crianças enquanto sujeitos concretos e a abordar o processo educativo a partir de sua imersão na diversidade sócio-cultural brasileira.

O que existe é uma considerável bibliografia sobre “crianças pobres”, tomadas como seres de carências e pouco contextualizadas socialmente. Dificuldade maior está em se mapear estudos a respeito das crianças da classe burguesa ou, ainda que não se configure como tal, de uma classe fortemente influenciada por sua ideologia. A respeito da educação em instituições privadas de Ensino Fundamental e Médio, algumas pesquisas como as de Brandão (1985) e de Brandão e Lellis (2003) colocam à margem as questões ideológicas que perpassam a temática, focalizando apenas o “background cultural” das crianças. Traço, assim, duas considerações: (1) na pesquisa sobre infância, as crianças – apesar dos avanços que se tem atingido na área – ainda são socialmente pouco contextualizadas em relação às diferentes camadas sociais a que

³Trata-se da tese de doutorado da autora, que se configura como o primeiro levantamento realizado a respeito da situação da Educação Infantil nos anos 90 no Brasil a partir das produções científicas apresentadas em congressos nacionais, tais como Anped, Anpocs, Anpuh, ABA, SBP e SBPC.

pertencem; (2) na Educação Infantil, investigações que apontem as infâncias no plural ainda têm ganhado pouca atenção.

O brincar surge, nesta pesquisa, como forma de apreender as relações adulto-criança que se estabelecem em instituições educativas em contextos sociais diferentes, identificados pela creche pública e pela creche privada. Que espaço tem o brincar nestas instituições? Como ele é visto pelos sujeitos de cada uma delas? O que pretendem as professoras e monitoras ao disponibilizarem as condições para as crianças brincarem? Estariam elas brincando e aproveitando este momento para compreender as crianças e com elas estabelecer trocas, fazendo deste momento um canal de comunicação entre elas e as crianças? Ou, ao contrário, o brincar estaria sendo utilizado de forma a ser suprimido tão depressa quanto possível, após, através dele, terem sido “estimuladas” e “desenvolvidas” nas crianças as habilidades necessárias tanto para a vida escolar quanto para o ingresso no mundo adulto? Os objetivos com os quais as brincadeiras se revestem na creche pública e na creche privada estabelecem entre elas uma igualdade quanto às propostas e práticas pedagógicas de ambas ou acrescentam mais um fator de diferenciação?

A opção por focalizar a relação adulto-criança em instituições de Educação Infantil remete-se à possibilidade de se captar a intencionalidade educativa pensada para as crianças nessa primeira etapa da Educação Básica. Como coloca Mayall (1996, apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 63), *a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser*. Os posicionamentos em relação àquelas assumem importância determinante sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil (Dahlberg, Moss e Pence, op. cit.).

A seguir, como introdução a esta dissertação, investigo as críticas tecidas à Psicologia em sua abordagem da infância – que frequentemente colocam-na no “banco dos réus” – evidenciando tanto o contexto histórico no qual esta ciência se constituiu como as modificações e incorporações feitas pela Psicologia no tratamento da infância em virtude da emergência de novas demandas sociais e de novos paradigmas científicos. Representa oportunidade para evidenciar o “lugar” de onde falo e de me posicionar, enquanto psicóloga, quanto à abordagem da infância.

O capítulo 1, *Por uma Pedagogia da Educação Infantil: a criança como um outro*, representa um convite para pensarmos as crianças e o tratamento dispensado à infância numa sociedade centrada no adulto. Constituindo-se em um estudo interdisciplinar, traz para o debate autores diversos, tais como Freud e Larrosa, e aborda também a proposta – e o desafio – da Educação Infantil de tratar as crianças como um “outro”.

No segundo capítulo, *As Creches como Agências Educativas: um breve olhar para sua história*, buscando investigar a questão da divisão social, presente desde as origens das instituições de Educação Infantil, abordo aspectos de seu nascimento, sob o domínio do assistencialismo, até sua perspectiva atual, como agências educativas da primeira etapa da Educação Básica a partir da nova LDB de 1996, e as circunstâncias que gestaram este novo direito das crianças pequenas. Para tanto, as produções teóricas de Kulhmann Jr. são tomadas como referência básica.

As creches investigadas e a construção da metodologia são apresentadas no capítulo 3, *Procedimentos da Pesquisa*. Este trata de aspectos que vão da importância da pesquisa de campo ao processo de escrita, passando por considerações a respeito das contribuições da Antropologia e pelos recursos metodológicos adotados: a observação, o roteiro de observação, o diário de campo e o registro fotográfico. Seu embasamento teórico compõe-se das idéias de uma gama de autores, sobretudo das Ciências Sociais, dentre os quais destaco Carlo Ginsburg, Sérgio Cardoso, Gilberto Velho, Tânia Dauster e Vagner Gonçalves da Silva.

O quarto capítulo, *O Espaço como um Educador*, apresenta-se como um convite ao leitor para que adentre o campo da pesquisa. Possibilita uma leitura das instituições pesquisadas através da exposição de parte do registro fotográfico realizado em campo. O agrupamento das imagens em um capítulo deveu-se à predominância dos diferentes arranjos do espaço físico nestas, embora, no caso da creche pública, forneçam também indícios da relação entre as crianças e entre estas e as profissionais nas brincadeiras. Os dados obtidos através dos registros fotográficos são discutidos ao longo da dissertação.

No capítulo 5, *O Brincar como Categoria de Análise*, procuro uma compreensão do significado social do termo através do levantamento bibliográfico, sobretudo nas áreas da Psicologia e da Pedagogia. Neste capítulo, busco integrar a visão dos adultos e das crianças sobre o assunto, o que possibilita compreender os desencontros entre estes quando o assunto é brincadeira.

O capítulo 6 – *Brincar para quê? Os objetivos do brincar nas creches investigadas* – discute, a partir dos dados da pesquisa, as intencionalidades com as quais as brincadeiras se revestem na creche pública e na creche privada – os valores, idéias e expectativas que as perpassam – buscando aproximações com as idéias de Marx, Engels e Snyders a respeito da interface entre educação, classe social e ideologia dominante. Aborda também a relação entre as profissionais de Educação Infantil e as crianças, que se estabelecem no brincar, em diferentes espaços e pelas diferentes profissionais, trazendo autores que procedem a uma investigação das brincadeiras e do lúdico como Florestan Fernandes, Nelson Marcellino, Beatriz Cerisara e Lúcia Afonso.

No sétimo capítulo, *As Crianças Pequenas na Linha de Montagem*, analiso as formas com as quais as práticas materiais de ambas as creches investigadas assemelham-se aos ritmos das fábricas e apontam para um treinamento precoce das crianças para o trabalho. Esta discussão encontra-se embasada, sobretudo, nas idéias de Mariano Enguita (1989).

Em *Brinquedo Clandestino: o corpo* – capítulo 8 –, aquele é abordado como campo de conflito entre adultos e crianças, pois se para estas últimas o corpo se apresenta como mais um brinquedo a ser explorado, para os adultos representa mais um espaço no qual podem imprimir valores e expectativas sociais em relação às crianças. Para esta discussão, são trazidos diversos estudiosos do corpo em sua significação social como Alex Fraga, Denise Sant’Anna, Carmen Lúcia Soares, Gustavo Gutierrez, Heloisa Bruhns e Georges Vigarello, entre outros.

O capítulo 9, *Brincando com Insignias de Classe* aponta e discute aspectos presentes nas brincadeiras das crianças que se configuram como distintivos de pertencimento social – tais como o individualismo, a posse e o consumo – diferentemente matizados na creche pública e na creche privada. Sob condições materiais de existência e de impactos da ideologia dominante diversos, são identificadas formas distintas de viver a infância. Para esta discussão, novamente as idéias de Marx e Snyders são trazidas, numa análise da construção do sentido de pertencimento das crianças e do impacto da ideologia dominante sobre as infâncias. Autores como Gilles Brougère e Mirna Pinsky que analisam os brinquedos das crianças sob um ponto de vista sociológico também estão presentes.

Encerro esta dissertação com *Considerações Finais*, buscando alinhar as discussões produzidas e suscitar questões para pesquisas futuras.

Introdução

A Psicologia no Banco dos Réus

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda
não foram terminadas – mas que elas vão
sempre mudando. Afinam ou desafinam (...).
Guimarães Rosa ⁴

Ao ingressar no mestrado em Educação, deparei-me com uma série de críticas tecidas por esta área à Psicologia, o que, de certa forma, foi uma surpresa para mim. Não só na abordagem da infância eu via a Psicologia sendo questionada. Reservas a esta ciência pareciam disseminadas na Educação, que, buscando integrar contribuições de diversas áreas – a Sociologia, a Antropologia, a História, entre outras –, freqüentemente deixava a Psicologia à parte, como um elemento perigoso. Uma certa hostilidade em relação àquela área de conhecimento começara a produzir em mim uma crise de identidade: o que eu, psicóloga, estaria fazendo na Educação? Melhor seria anular minha formação de origem? Coube-me, portanto, investigar as críticas direcionadas à Psicologia e também relativizá-las.

Como toda ciência, tanto comprometida com os interesses do seu tempo como deles resultante, a Psicologia é igualmente orientada e resultante do interesse pela lógica, sistematização, quantificação, previsibilidade e formulação de princípios e leis tão em voga no pensamento positivista. A legitimação da Psicologia como ciência – com o surgimento da

Psicologia Experimental nos fins do século XIX – esteve vinculada às pesquisas em laboratório, com o iminente interesse pelo corpo e pela fisiologia trazidos pelo Renascimento. O estabelecimento da estatística enquanto disciplina impulsionou o pensamento quantitativo, que a Psicologia buscou incorporar através da elaboração e utilização de testes psicológicos (Wertheimer, 1978).

Da grande influência do positivismo sobre esta nova disciplina, que recorre às pesquisas de laboratório e à utilização de testes psicológicos, objetivando a construção de uma Psicologia científica que se diferenciasse das especulações filosóficas, decorrem as críticas a ela como sendo uma ciência que estuda o homem de maneira descontextualizada e que, na procura da objetividade, perde o ser humano de vista.

Reflexos do pensamento positivista também aparecem no campo da Psicologia do Desenvolvimento através da necessidade de segmentar, ordenar e coordenar as fases do desenvolvimento das crianças. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano não é produzido socialmente, mas decorrente de fatos naturais (Jobim e Souza, 1997), esta área da Psicologia comumente estuda e avalia as crianças e os adolescentes a partir de “moldes” universais que desconsideram tanto as diferenças sócio-culturais quanto as individuais.

À Psicologia do Desenvolvimento, cabe também a crítica de estudar as crianças tendo sempre os adultos como referência, que ocupariam o degrau mais alto de uma escala evolutiva. De fato, os estudos sobre as crianças nascem nesta perspectiva, tendo-se em conta que nenhum outro pensamento influenciou tanto as ciências modernas quanto a teoria evolucionista de Darwin (Knox, 1996), e não seria estranho que a jovem Psicologia viesse a adotá-la. Em seu âmbito, o impacto das idéias evolucionistas foi traduzido pelo paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e o da espécie (Warde, 1997).

Se por um lado, a Psicologia do Desenvolvimento consolida a visão de criança como inferior ao adulto, é também nesta área do conhecimento que nasce o interesse pelo estudo das crianças. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a Psicologia do Desenvolvimento e seus especialistas têm exercido importante papel nas relações de poder, através de um sistema de conceitos e classificações que tem sido extremamente produtivo na construção social da criança pequena e da instituição dedicada à primeira infância.

⁴ ROSA, João G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

A forte incorporação da Psicologia do Desenvolvimento à Educação diz não somente da legitimidade de suas idéias enquanto ciência, mas de um contexto social que atribui novos espaços sociais às crianças, vendo-as, contudo, sempre em relação ao adulto, posto que *o modo mais simples de julgar os objetos e suas leis é por analogia consigo próprio* (Vygotsky e Luria, 1996).

Assim como a Psicologia vai buscar, numa aliança com as ciências naturais, a fórmula para sua legitimidade enquanto ciência, a legitimidade da Psicologia da infância torna-se o suporte para a fundação de uma “ciência da educação”, com a adoção da idéia de que “somente um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis.” (Claparède, 1958, apud Warde, 1997, p. 299)

As críticas lançadas à Psicologia do Desenvolvimento referem-se não somente a uma concepção de criança que a inferioriza, mais sublinhando suas “faltas” do que interessada em desvendar as especificidades da infância. Um outro aspecto dos estudos das crianças sob esta perspectiva sobrevive ao tempo, tendo visíveis conseqüências sobre a educação infantil: a Psicologia Infantil – e as propostas educativas que a tomam como base –, ao estipular as formas e as possibilidades com as quais o curso da vida humana possa fazer sentido (Broughton, 1987, apud Jobim e Souza, op. cit.), torna-se estruturadora da experiência das crianças.

Autores contemporâneos têm postulado que é da natureza do campo pedagógico privilegiar a utilização instrumental e operacional sobre a utilização conceitual, sendo sua lógica a do receituário, que visa respostas às situações correntes e soluções pontuais aos problemas freqüentes, para as quais a Psicologia não nega provisão. Neste sentido, a relação entre Psicologia e Pedagogia se configura como um espelhamento (Warde, 1997).

Incorporada ao contexto educacional, a Psicologia do Desenvolvimento prescreve e limita as condições de vida das crianças através de suas indicações. Considerando a incapacidade das crianças para certos comportamentos, em determinados momentos da vida, como um fato natural e real, a elas são fornecidas, a priori, também condições limitadas que pouco lhe permitem sair dessa posição.

Por meio do traçado de mapas abstratos – por exemplo, usando teorias que dizem que crianças de uma determinada idade são egocêntricas e não conseguem assumir a perspectiva do outro, ou que as crianças de outra idade não conseguem se concentrar mais do que 20 minutos –, construímos

classificações que começam a viver sua própria vida nos processos de normalização e, por isso, também construímos professores e crianças e suas respectivas expectativas sociais (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

No entanto, quando novas condições são colocadas às crianças, algumas dessas prescrições da Psicologia do Desenvolvimento começam a ser questionadas, a idéia piagetiana do egocentrismo nas crianças, por exemplo, perde forças, quando aquelas são trazidas para o espaço coletivo de educação (Bondioli e Mantovani, 1998).

Dentre as teorias desenvolvimentistas, aquela desenvolvida por Piaget deixa transparecer fortes influências do positivismo tanto pela visão de um desenvolvimento pretensamente natural, livre de influências sociais, quanto pela posição central que a inteligência, expressão máxima da racionalidade, nela ocupa. Aquele teórico e pesquisador formula uma psicogênese da inteligência de forte influência evolucionista. Para ele, os estágios se sucedem inexoravelmente até que se atinja um equilíbrio superior – o das operações formais, aquele que permite apreender o meio utilizando os princípios da lógica formal, que representa a base do pensamento ocidental. Mas, conforme alerta Rosemberg (1976), ao se considerar o pensamento lógico, realista e técnico como o ápice do pensamento, alijam-se outras formas de expressão características da criança.

Também no Brasil, a introdução da criança como objeto de pesquisa em Psicologia – no início do século passado – fez-se pela via da Psicologia do Desenvolvimento. Nesta época, a vertente médico-hospitalar da Psicologia científica estava interessada no estudo da doença mental em adultos; assim, foram pedagogos(as) e professores(as) que se encarregaram de implantar e desenvolver a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, através da condução de experimentos e pesquisas com crianças em idade escolar (Pessoti, 1975, apud Copit e Patto, 1979). O “pedagógico” desempenhou papel de relevo na consolidação desta disciplina. Foi através do laboratório de psicologia pedagógica, criado em 1916 por Binet, que se deu a introdução dos testes psicológicos no Brasil, sobretudo daqueles voltados a medir as capacidades e habilidades infantis (Copit e Patto, op. cit.).

Embora a teoria piagetiana tenha se tornado uma das abordagens mais conhecidas sobre a infância no campo da Psicologia, não pode ser tomada como um consenso nesta área. No início do século XX, surgia por todos os ramos da ciência uma nova orientação que rejeitava o modo de fazer científico do século anterior – o qual, sob a orientação naturalista, retalhava seu objeto em um sem número de partes –, fazendo nascer o interesse pela relação

entre as partes como determinante do sentido do todo (Jakobson 1989, apud Knox, 1996). Idéias como as de Vygotsky e Wallon estão inseridas nesta nova abordagem.

Buscando superar um impasse que se estabelecera entre a Psicologia Experimental – que deixava de lado as funções mais complexas do ser humano – e a abordagem mentalista, que não chegava a uma produção aceitável para a ciência, Vygotsky engaja-se em uma síntese entre as duas abordagens predominantes naquele tempo. Importante notar que *síntese* é entendida por este autor não como uma justaposição de elementos, mas como a emergência de algo novo (Oliveira, 1997). Vygotsky não refuta a importância da dimensão biológica e de suas transformações no homem, mas desvia o foco de atenção para a dimensão cultural (Knox, 1996). As funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são entendidas, por um lado, como apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro, construídas ao longo de sua história social. Para este autor, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico, não podendo ser apreendido isoladamente. Portanto, no seu entendimento, é no interior da vida social, onde os indivíduos desenvolvem instrumentos e símbolos para mediar sua relação com o mundo, que o homem deve ser estudado, pois é enquanto ser social que ele cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas (Oliveira, 1997).

Embora a obra de Vygotsky traga influências do evolucionismo, a evolução é por ele vista também como acompanhada de uma involução. Neste sentido, a criança surge na obra de Vygotsky como *diferente* do adulto. Através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, este autor vislumbra possibilidades de ação das crianças para além da fixidez dos estágios de desenvolvimento infantil, o que, na Educação Infantil, traduz-se no debate de propostas que, ao invés de segregar as crianças de idades diferentes, integre-as.

Wallon, tal como Vygotsky, censura a intenção dos adeptos do positivismo de reduzir as ciências do homem ao estudo de objetos exteriores, sob os critérios da neutralidade e da objetividade, nos moldes das ciências naturais. Assim, propõe o estudo das crianças de forma contextualizada, possibilitando a percepção de uma dinâmica de determinações recíprocas entre estas e seu meio, o que faz com que a duração de cada estágio de desenvolvimento e as idades a eles correspondentes sejam tomadas como referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência. Embora este autor concorde com Piaget quanto à utilidade da análise genética para a compreensão dos processos

psíquicos, recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto. Tomando o materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua teoria, busca a compreensão dos fatos a partir dos vários fenômenos dos quais participa e admite a contradição como constitutiva do sujeito. Wallon contrapõe-se às concepções que vêem no desenvolvimento uma linearidade. Para este autor, o desenvolvimento humano é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, sendo a passagem de um a outro estágio não uma ampliação, mas uma reformulação. Sua teoria diverge daquelas que vêem a criança como um diminutivo do adulto e que caracterizam o comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências. Como contribuição ao estudo da infância, vale ressaltar sua proposição de que o desenvolvimento infantil seja analisado, tomando-se como ponto de partida as próprias crianças e buscando-se compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta (Galvão, 1995).

Nas idéias daqueles dois autores estão embriões de uma Psicologia Social que inicia suas primeiras sistematizações na década de 1950. Esta nasce da insatisfação com a tradição biológica da Psicologia que acreditava que para se compreender o indivíduo bastaria conhecer o que se passa “dentro dele” quando este se defronta com estímulos do meio, sem considerá-lo como produto e produtor histórico-social (Lane, 1986).

Esta desconsideração da Psicologia em geral, do ser humano como produto histórico-social, é que a torna, se não inócua, uma ciência que reproduziu a ideologia dominante de uma sociedade, quando descreve comportamento e baseada em frequências tira conclusões sobre relações causais pela descrição pura e simples de comportamentos ocorrendo em situações dadas (Lane, op. cit., p. 12).

É no materialismo histórico e da lógica dialética que a Psicologia Social – através da idéia de que *assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele* (Marx, 1978, p. 9) –, encontra os pressupostos epistemológicos para uma Psicologia em que o homem é visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade (Lane, op. cit.). Sob esta perspectiva, são formuladas fortes críticas à Psicologia do Desenvolvimento com o intuito de repensar o estudo das crianças e de delinear uma nova maneira de abordar a infância.

Há quase trinta anos, Rosenberg (1976) apontou a relação unívoca, sem trocas efetivas, estabelecida na díade adulto-criança, na qual os adultos se colocam como referência, exercendo poder de dominação sobre as crianças. Presa ao passado – posto que cada geração

adulta projetada e induz a geração seguinte a encarnar sua própria infância passada –, e ao mesmo tempo lançada para o futuro, na ideia do vir a ser adulto, a criança perde seu caráter histórico (Rosemberg, op. cit.).

Também Copit e Patto (op. cit.), através do levantamento dos periódicos e teses – existentes na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, analisam criticamente a produção acadêmica a respeito das crianças na área de Psicologia na década de 70. As autoras revelam que as pesquisas da época na área consideram as crianças como seres a-históricos, jamais vistas enquanto membros de uma classe social, seccionadas em infinitos comportamentos e habilidades, o que impede o conhecimento destas em sua inteireza.

A criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa naturalidade científica, é objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detêm o poder; atesta esta verdade a criança-marionete dos programas de modificação de comportamento, dos programas de educação compensatória, das baterias de testes psicológicos, todos baseados em concepções ideológicas a respeito do ambiente social, dos vínculos existentes entre as agências socializadoras e a sociedade e das relações entre os homens que vigoram numa sociedade de classes (Copit e Patto, 1979, p. 9).

A Psicologia do Desenvolvimento incorpora estes dois aspectos: uma visão adultocentrada e a a-historicidade das crianças. Tanto toma o adulto como parâmetro de normalidade e evolução, mais precisamente o homem branco de classe média, como imprime à infância e a seu percurso um caráter natural e a-temporal, lançando as crianças a um vácuo histórico e social (Rosemberg, op. cit.).

(...) a leitura do desenvolvimento não parte de sua base, como ocorreria no caso da construção de uma pirâmide, mas de seu vértice de maturidade, ponto ao qual o progresso é inexoravelmente traçado.

Ora, esta perspectiva acaba por retirar da infância seu caráter histórico (e seu potencial transformador), pois cada nova infância é reconstruída à luz do paradigma adulto atual, que viveu sua infância em outro tempo histórico (Rosemberg, 1996, p. 20-21).

A crítica de Marx (1978) tecida à ciência pode ser aplicada também ao estudo da criança pela Psicologia:

O que se pode pensar de uma ciência que orgulhosamente faz abstração (...) do trabalho humano e que não se sente incompleta, enquanto a tão propagada riqueza do atuar humano não lhe diz outra coisa que não seja o que se pode, talvez, dizer em uma só palavra: carecimento, vulgar carecimento? (p. 13)

Rosemberg (op. cit.) considera que *ventos novos, provenientes da própria Psicologia, têm permitido sair deste círculo de giz no qual a infância é vista na perspectiva do adulto que será* (p. 21), para perceber a criança, cada vez mais, como um ser competente. A exemplo disto estão os trabalhos de Ferreira (1988) e Carvalho e Beraldo (1989).

Dentro da própria Psicologia do Desenvolvimento, Ferreira (op. cit.) redireciona o olhar das pesquisas na área – até então apoiadas na idéia de que o desenvolvimento das crianças se dá basicamente através da interação adulto-criança e, em especial, da criança com sua mãe – para a interação criança-criança. Ao revelar interações complexas e duradouras entre crianças pequenas no contexto da creche, Ferreira contradiz as afirmações da literatura especializada de que as interações entre as crianças dependem do nível de competência lingüística ou cognitiva por elas atingido, estando, nas crianças bem pequenas, limitadas ao jogo paralelo e à imitação.

Através de uma revisão dos estudos a respeito da interação criança-criança, Carvalho e Beraldo (op. cit.) evidenciam que, para as crianças, desde muito cedo, a interação com outras é uma atividade de alta prioridade motivacional, em contraste tanto com a interação com objetos como com adultos. Assim, quebra-se a imagem da criança egoísta, orientada para si mesma e para os objetos, desinteressada e incapaz de estabelecer contato social. Outro importante ponto trazido pelas autoras neste estudo é a complexidade motivacional do fenômeno interação criança-criança – a motivação para a interação com outras crianças não reside apenas na oportunidade de se ter um companheiro de atividade, o parceiro social pode representar também um rival e despertar comportamentos agressivos, competitivos ou de disputa. Aspectos da interação criança-criança são redimensionados: a imitação aparece não como um modo inferior de interação, mas como uma forma de comunicação através de atos numa fase em que a fala é ainda inexistente ou precária, e o comportamento de “maternagem” ganha visibilidade como capacidade das crianças de reconhecerem e assumirem a perspectiva do outro e de reagirem empaticamente. As evidências trazidas por aquelas pesquisadoras contribuirão para a construção de uma concepção de criança que então começa a se delinear – um ser complexo e socialmente motivado em oposição ao *mito da criança incompetente* (Carvalho e Beraldo, op. cit.).

É preciso considerar, entretanto, que comportamentos tais como as interações sociais entre as crianças só se tornaram alvo de pesquisas a partir do momento em que as estas

passaram a conviver com outras crianças nos espaços coletivos das instituições infantis (Rosemberg, 1996). Não só as novas condições “ambientais” oferecidas às crianças têm implicado em uma mudança da visão sobre elas, a partir das pesquisas realizadas, como a realização de tais pesquisas traduz um contexto histórico e social que, a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, tende a romper com a idéia de que a díade mãe-criança seja a única possível ou a mais favorável.

As transformações sofridas, através dos tempos, pela abordagem da infância na Psicologia e incorporadas, ainda que por uma parcela desta área do conhecimento, não são senão produto de transformações históricas e sociais – afinal toda ciência está comprometida com seu tempo e com as necessidades que o movimento das sociedades engendra, sem, contudo, representar verdade absoluta.

Diante deste quadro, resta posicionar-me, resgatando a questão inicialmente formulada: seria possível – ou mesmo desejável – anular minha formação de origem estando no campo da Educação? Uma vez que, ao ingressar na Educação, não tenha trazido autores da Psicologia na intenção de aplicá-los ao estudo da infância, inicialmente julguei que minha identidade de psicóloga pudesse ou estivesse sob o risco de ser facilmente apagada. Atualmente, penso que uma tal identidade não advém da utilização de determinados autores e teorias, mas da visão de mundo que uma dada ciência paulatinamente incute aos estudantes ao longo de sua formação, visão da qual não se pode facilmente se desvencilhar. Portanto, nesta pesquisa, o que se terá como herança da minha formação em Psicologia será menos a aplicação de autores e teorias dela oriundos, e mais uma concepção de homem e de criança, como seres sociais, cuja atuação no mundo mostra-se uma via de mão dupla: tanto o modificando como por ele sendo modificado.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa a respeito das práticas pedagógicas associadas ao brincar de uma creche pública e de uma creche privada pretende, neste momento em que a categoria unitária “criança” vem sendo questionada pelos novos estudos sociais da infância (James, Jenks e Prout, 1998), fomentar a discussão de que a infância não é uma só, são muitas as infâncias, que se apresentam de forma diversificada conforme as condições sociais, culturais e econômicas. Ao abordar as crianças como sujeitos sociais concretos inseridos em um grupo social e herdeiros de seus valores, ideais e expectativas, pretendo contribuir para a desconstrução de uma infância vista de forma abstrata e universal, que lança as crianças a um

vácuo histórico e social – como coloca Rosemberg (1976) – sendo jamais vistas como membros de uma classe social e submetidas a determinações econômicas, culturais e políticas – conforme denunciam Copit e Patto (1979) –, uma visão que, possivelmente, nenhum outro campo de conhecimento tenha conseguido tão bem instaurar como a Psicologia do Desenvolvimento.

Conforme alerta Faria (op. cit., p. 61), sendo a infância uma produção histórica, não podemos, hoje na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social. Como ressalta Kramer (1997):

A criança não é (...) valorizada de maneira uniforme; as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa ou noutra classe. Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (p. 21).

Nem mesmo o interesse ou a indiferença em relação às crianças é realmente característica deste ou daquele período da história, o que faria supor uma linearidade na construção do sentimento da infância (Gélis, 1986) e uma homogeneidade social em relação ao tratamento daquela. Para Gélis (op. cit.), diferentes atitudes em relação às crianças coexistem no seio de uma mesma sociedade em função das diferenças sócio-culturais.

É na compreensão de que a infância – sendo uma construção social – não pode ser dissociada de variáveis como classe, sexo ou pertencimento étnico (James e Prout, apud Quinteiro, 2002), que a creche pública e a creche privada são tomadas nesta pesquisa. Com o intuito de compreender a heterogeneidade das infâncias, contribuindo para a problematização de um conceito unitário de criança, é que instituições de educação de naturezas distintas, adentram esta investigação – como forma de delimitar contextos sócio-culturais distintos, que conformam diferentes infâncias. A focalização deste aspecto advém do interesse pelas diferenças sócio-culturais, atentando para o modo com que crianças de pertencimentos sociais heterogêneos estão sendo educadas.

No entanto, entendendo que, no Brasil, o ingresso na educação privada não é necessariamente um distintivo de classe – sobretudo em relação às creches, quando ainda não há uma universalização do atendimento às crianças, o que faz com que aquela seja buscada como uma solução possível – busquei na seleção dos bairros de localização das creches mais

um critério para a delimitação de contextos sócio-culturais distintos. Assim, considerei necessário associar à creche pública o contexto da periferia e à creche privada, uma localização valorizada⁵ da cidade, chegando aos bairros Jardim Santa Mônica, no primeiro caso, e ao centro do distrito de Barão Geraldo, no segundo.

Inicialmente, creche pública e creche privada foram remetidas à expressão “camadas sociais diferentes”. No entanto, esta designação mostrou-se insuficiente, uma vez que comumente está restrita a uma caracterização econômica. Ao me colocar a questão de como estão sendo educadas as crianças daquelas duas instituições, interessava-me investigar de quais valores, ideais e expectativas estão sendo impregnadas sua educação. Para tanto, a idéia de classe social com suas implicações ideológicas mostrou-se mais profícua e um estudo introdutório à teoria marxista foi iniciado. Saliento, contudo, que não pretendo proceder a um exame das obras de Marx, mas se estas tangenciam em alguns pontos as análises feitas é em função de se avançar na compreensão das infâncias socialmente contextualizadas.

Mesmo associando o caráter da creche – pública ou privada – a uma localização dita “nobre” ou a uma região periférica da cidade, ainda assim, não se verificou a presença da burguesia na creche privada e do proletariado na creche pública. Este fato produziu os seguintes questionamentos: é possível encontrar as classes sociais “puras” no contexto urbano da atualidade? Qual a possível relação que se pode estabelecer com a teoria marxista ao se abordar creches públicas e creches privadas, mesmo que estas não representem necessariamente a burguesia e o proletariado? A creche privada investigada demonstra a complexidade do setor privado diante do momento atual do capitalismo e de uma política de Estado mínimo? Dentro deste modelo, conforme Marrach (2002):

Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos de reengenharia. A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (p. 55).

⁵ Embora o distrito de Barão Geraldo apresente uma população de diferentes camadas sociais, os terrenos nesta região encontram-se entre os mais valorizados do município de Campinas.

Seria possível pensar que tal situação estaria atingindo também as creches privadas? Ainda outra questão que se coloca é: de que forma a ideologia burguesa se manifesta na creche pública e na creche privada e qual seu impacto na educação destas crianças?

Segundo Guattari (1987):

A luta de classes não passa mais simplesmente por um *front* delimitado entre os proletários e os burgueses, facilmente detectável nas cidades e nos vilarejos; ela está igualmente inscrita através de numerosos estigmas na pele e na vida dos explorados, pelas marcas de autoridade, de posição, de nível de vida; é preciso decifrá-la a partir do vocabulário de uns e de outros, seu jeito, a marca de seus carros, a moda de suas roupas, etc. (...) A luta de classes contaminou, como um vírus, a atitude do professor com *seus* alunos, a dos pais com *suas* crianças, a do médico com *seus* doentes; ela ganhou o interior de cada um de nós com *seu* eu (...) (p. 15).

Os questionamentos acima acabaram por compor a justificativa para a permanência em tais creches. Além disso, a investigação da creche pública selecionada pode trazer avanços para o entendimento de como vivem as crianças brasileiras, uma vez que, segundo Emir Sader⁶, crianças e jovens pobres das periferias constituem a maior parte da população do País. Partindo do pressuposto de que as infâncias não são homogêneas, o concomitante estudo da creche privada e da creche pública pretende auxiliar no entendimento das especificidades da educação das crianças brasileiras conforme o grupo social ao qual pertencem.

⁶ Em palestra proferida na “II Conferência Municipal de Educação” da cidade de São Paulo em 10 de setembro de 2004.

1. As Creches como Agências Educativas: Um breve olhar para sua história

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.
Walter Benjamin⁷

A história das creches é contada em estreita relação a outros fatos sociais como o trabalho feminino, as transformações familiares e as novas representações sociais da infância (Kuhlmann Jr., 1998).

As instituições para a criança pequena surgem em vários países europeus durante a primeira metade do século XIX, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, associadas à crescente industrialização e urbanização. Tais medidas conformam uma concepção assistencialista, preocupada com aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres (Kuhlmann Jr., 2000), a partir da necessidade crescente – estabelecida pela estruturação do capitalismo –, de seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças para a reprodução da força de trabalho (Haddad, 2002).

Difundidas através da grande expansão das relações internacionais desse período, as instituições de educação infantil começam a ser criadas no Brasil na década de 1870. A

⁷ BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: _____. **Obras escolhidas** (Vol. 1): **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

primeira creche do País remonta ao período republicano. Vinculada à Fabrica de Tecidos Corcovado, é inaugurada em 1899 no Rio de Janeiro (Kuhlmann Jr., op. cit.). Nesse mesmo período, desenvolve-se o setor privado da educação pré-escolar, de orientação froebeliana, voltado para as elites. O termo “pedagógico” é usado por estas instituições como uma estratégia de propaganda para atrair as famílias abastadas, sugerindo a idéia de que a proposta dos jardins de infância para os ricos não poderia ser confundida com a das creches, voltadas para as crianças pobres (Kuhlmann Jr., 1991).

Em suas origens, as instituições voltadas para as crianças a partir de 3 anos são tidas como um lugar propício ao “desenvolvimento” e ao “cultivo de bons hábitos” tanto para as crianças pobres como para aquelas da classe média e alta. As creches, por sua vez, destinadas aos bebês, cumprem uma função de apoio à família, sendo de uso exclusivo das mães que necessitam trabalhar, o que significa, à época, as mulheres pobres e operárias (Kuhlmann Jr., 2000). Enquanto nos jardins de infância os profissionais requeridos são professores, nas creches, aqueles vêm das áreas da saúde e da assistência. Tais instituições são dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade, contando com educadoras leigas, das quais eram exigidos conhecimentos em saúde, higiene e puericultura (Vieira, 1999).

Nascidas em resposta à necessidade das mulheres – mas também ao seu direito – de exercer ocupações extradomésticas (Bondioli, 1998), as creches são vistas como um “mal necessário” (Vieira, apud Kuhlmann Jr., 1990), uma vez que a companhia materna é entendida como a ideal – e praticamente insubstituível – para a criança pequena. A pouca legitimidade da atuação das creches sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas diz da exclusividade então atribuída à família neste terreno.

A partir dos anos 30, o estudo da interação criança-criança perde espaço em decorrência da crescente urbanização e da nuclearização da família, que conduzem a uma redução na oportunidade para as crianças de conviverem com outras e à intensificação do contato com os adultos nos primeiros anos de vida. Influenciadas pelo contexto social da época, as teorias psicológicas, apontando a interação em especial com a mãe como experiência fundamental para o desenvolvimento da criança, ajudam a limitar o mundo social da criança, em seus primeiros anos de vida, à interação com os adultos (Carvalho e Beraldo, 1989). Frequentar uma creche é ainda visto como um risco para as crianças por envolver a separação diária entre estas e a figura da mãe (Main, 1977, apud Ferreira, 1988).

As próprias creches reproduzem essa idéia na medida que se volta menos a liberar a mulher para o mercado de trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar, através do aconselhamento das mães sobre critérios considerados adequados para o cuidado com seus filhos e filhas. Compartilhando da convicção de que o cuidado materno seja o melhor para a criança e o cuidado coletivo, certamente um substituto inadequado, também as creches, em suas origens, atuam na promoção da ideologia da família (Haddad, op. cit.).

Na verdade, a criação das creches não é apenas um mal necessário, mas representa a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da política assistencial que se elabora à época (Kuhlmann Jr., 1991, p. 20). As propostas assistencialistas tomam por base não a criança em abstrato, mas a criança pobre, enxergando nela uma ameaça à tranqüilidade das elites. Para Kuhlmann Jr. (op. cit.), a baixa qualidade faz parte da proposta das instituições pré-escolares inseridas neste modelo. Autoras como Kishimoto (1988, apud Kuhlmann Jr., op. cit.) e Vieira (op. cit.) consideram que as creches – em oposição aos jardins de infância, de caráter educacional – não apresentavam propostas educativas. Kuhlmann Jr. (op. cit.), entretanto, vê, por trás da educação moral empreendida nas instituições pré-escolares assistenciais, intenções educativas. Segundo este autor, para tais instituições previa-se uma educação mais moral do que intelectual no temor de que essas crianças viessem a pensar mais sobre suas realidades e a não se sentirem resignadas à sua posição de submissão.

As creches carregam os limites da concepção assistencialista, que vê na pobreza um perigo social e trata as instituições para a pequena infância como uma dádiva e não como um direito. Somente em 1932, com a regulamentação do trabalho feminino, aquelas instituições tornam-se obrigatórias em estabelecimentos com, pelo menos, 30 mulheres maiores de 16 anos – medida incorporada à CLT, mas que não chega a ser aplicada de forma generalizada.

A concepção assistencialista das creches é algo que perdura à sua difusão. Em 1966, no estado de São Paulo, já se somavam 116 creches sem que houvesse mudanças quanto ao seu caráter assistencial, como revela o discurso de uma assistente social no “Seminário sobre Creches”, realizado naquele ano:

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar. (...) Ao mesmo tempo em que previne o abandono, a creche atua também na prevenção dos males que decorrem do abandono e, sobretudo, no

pior deles que é a deformação da personalidade da criança pela falta de afeto e carinho (...) (Kuhlmann Jr., p. 487, 2000).

A criança pobre é enxergada através da falta – falta de educação, de cultura, falta de moradia, falta de consciência (Abramowicz, 2003).⁸ Sob a concepção assistencialista, as creches ficarão submetidas às Secretarias da Promoção Social até 1988.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 implanta o “primeiro grau” com 8 anos de duração. Sobre a Educação Infantil, estabelece que: *os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes* (Art. 19, parágrafo 1º, apud Kuhlmann Jr., op. cit.).

Nesse contexto:

(...) a perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos (...). Renova-se a (...) proposta da “assistência científica” que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. Até mesmo quando se manifesta a intenção de garantir o contato com o conhecimento, surgem idéias de que a recreação infantil se oporia ao “pedagógico” por deixar a criança sem contato com a língua escrita. Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária (...) (Kuhlmann Jr., op. cit.).

No final da década de 70, novamente fatores sociais modificam os rumos das pesquisas sobre a infância, produzidas pela Psicologia. A participação crescente da mulher no mercado de trabalho impõe a necessidade da educação institucional ou comunitária das crianças pequenas, resultando na retomada da convivência intensa e cada vez mais precoce entre elas, e na produção de uma série de pesquisas que focalizam a interação entre coetâneos. Tais investigações introduzem mudanças na representação social da criança – que passa a ser vista em sua capacidade de estabelecer relações para além da díade mãe-criança (Ferreira, 1988).

⁸ Não seria uma dupla falta – considerando-se que sempre está em falta ao ser tratada também, como as demais crianças, como um vir a ser adulto?

Becchi (1979; 1985a, apud Musatti, 1998) observa que os limites entre a socialização primária (de incumbência da família) e da socialização secundária (de incumbência de outras agências) diluem-se cada vez mais, colocando em crise as teorias psicológicas que afirmam a necessidade das crianças em adquirir estruturas estáveis de socialização primária antes de ampliar suas experiências a outras formas de sociabilidade.

Embora o conhecimento produzido entre o fim dos anos 70 e meados dos anos 80 ainda seja considerado incompleto e fragmentado, resulta em conseqüências fundamentais: uma mudança de imagem a respeito da criança – que passa a ser vista em sua capacidade de estabelecer relações para além da díade mãe-criança –, e a reflexão sobre as condições que lhe devem ser oferecidas para tanto. A interação social como processo constitutivo do ser humano, teoria originalmente utilizada no estudo da interação adulto-criança, começa a ser aplicada também à relação criança-criança (Carvalho e Beraldo, op. cit.).

A incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional, através da Constituição de 1988, é fruto da expressão das mulheres nos congressos, associações de bairro, sindicatos, grupos feministas e dos grupos políticos de oposição à ditadura que incorporam a reivindicação por tais instituições à bandeira pela redemocratização do País. A Constituição Federal de 1988 traduz avanços fundamentais para a educação infantil por reconhecer o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação mediante à garantia pelo Estado de creches e pré-escolas, além de romper com a tradição assistencialista das creches, caracterizando-as como instituições educacionais (Vieira, op. cit.).

Entretanto, apesar de se falar no reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação pela nova constituição, o que esta na verdade estabelece é muito mais o direito das mães trabalhadoras de contar com creches para seus filhos e menos o direito das próprias crianças em freqüentar espaços coletivos de educação, como gostariam e reivindicaram aqueles envolvidos com a Educação Infantil (Ferreira, op. cit.). A visão de que as creches constituem um direito das mães trabalhadoras e não das crianças está expressa em um critério ainda muito em voga na atualidade para a matrícula das crianças pequenas em instituições

públicas: a prioridade para os filhos e filhas de mães trabalhadoras, critério que vincula a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno (Nascimento, 2003)⁹.

Instituição educacional não quer dizer instituição de ensino e não é à toa que os documentos oficiais elaboradas na década de 90 versando sobre a Educação Infantil¹⁰ insistam em definir a função desta como sendo a de educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos. Com a indissociação entre cuidar e educar pretende-se superar as duas tendências relacionadas ao surgimento das creches e pré-escolas no Brasil: de um lado, a perspectiva de “educação assistencial” presente nas creches, de outro, a “educação escolar” disseminada nas pré-escolas (Cerisara, 2004).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a determinação constitucional que incorpora a Educação Infantil à Educação ganha estatuto legal mais definido (Kuhlmann Jr., 2000), situando-a como primeira etapa da Educação Básica. A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, ao mesmo tempo em que anuncia o reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos e sua entrada oficial no mundo da cultura, requer também o cuidado apontado Abramowicz (2003) – o de que a Educação Infantil não represente uma captura e escolarização precoce das crianças, numa disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e dos gestos para a produção de um determinado tipo de aprendiz, rejeitando, assim, a alteridade e as diferenças que as crianças, enquanto tais, anunciam. *A inclusão pode ser um abraço de urso, aparentemente acolhedor e, ao mesmo tempo, mortífero* (Abramowicz, op. cit., p.18). Transformações gestadas ao longo de algumas décadas indicam – e reivindicam – a consolidação da Educação Infantil como área da Educação, que necessita trilhar seus próprios caminhos.

Esta breve história das creches traz, entre outros, três importantes aspectos que precisam ser considerados nesta pesquisa: (1) a evidência de que o contexto histórico e social demanda determinados tipos de pesquisas a respeito da criança e que contribuirão para a construção de uma dada visão de infância; (2) a recente concepção de creche como instituição

⁹ Esta autora lembra que tal critério, além de desconsiderar que a creche também é um direito da criança, não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser fator de discriminação positiva e não negativa, como tende a ocorrer.

¹⁰ Entre eles, está o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, elaborado pelo MEC em 1998.

coletiva favorável ao desenvolvimento da criança pequena (Rosemberg e Campos, 1997, apud Lima, 2004); (3) a luta de classes que se evidencia desde o surgimento das instituições de educação, com a segregação das crianças pobres em creches de baixa qualidade, que disseminam uma “pedagogia da submissão” (Kuhlmann, 1999). Segundo este autor, o que diferenciou as creches dos jardins de infância não foram seus propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se destinaram. Foi *a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos* (Kuhlmann, op. cit., p. 54).

Abramowicz (op. cit.) traz a junção dos aspectos acima levantados na afirmação de que:

A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação (p. 14).

Se no passado as creches estiveram voltadas exclusivamente às crianças pobres, posto que somente as mães das camadas sócio-econômicas mais baixas necessitavam se ausentar do lar para trabalhar, hoje, contudo, como o trabalho feminino não é mais exclusivo de uma determinada classe ou camada social, o uso das creches também não o é. Se nas origens das instituições de educação infantil a distinção social operou-se entre as creches e os jardins de infância, seria possível ver hoje distinção semelhante entre a creche pública e creche privada? Esta pesquisa retoma um aspecto histórico da Educação Infantil: a segregação social. Dela decorrem diferentes concepções de infância e de instituições a ela destinadas, fato que contribui para que a infância seja vista não a partir de crianças abstratas, mas de crianças reais, cercadas por condições sociais específicas.

2. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: A criança como um outro

As crianças, esses seres estranhos dos quais
nada se sabe, esses seres selvagens que não
entendem nossa língua.
Larrosa ¹¹

As palavras de Larrosa (1998), imbuídas de uma crítica certa, retratam com precisão o estranhamento e o menosprezo dos adultos diante das crianças como uma coletividade. Pensar tais sentimentos na relação que nossa sociedade estabelece com a infância – bem como a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil – é o propósito deste capítulo.

Tratemos inicialmente do estranhamento. A imagem das crianças como selvagens, trazida por Larrosa (op. cit), fornece-nos elementos para avançar nessa questão. Quem seria o selvagem senão aquele que não compartilha da mesma cultura que o observador? Nesse sentido, dizer que os selvagens não entendem nossa língua seria o mesmo que dizer – de forma a não ferir nosso ego – que não somos capazes de compreendê-los. Da não compreensão do outro resultam juízos de valores que pendem a balança para o lado do colonizador, mantendo-o na confortável posição de superioridade.

Possuidoras de linguagens e culturas próprias, diferentes das dos adultos, a posição das crianças é a de estrangeiras – isto envolve não apenas a pouca compreensão de que se tem

¹¹ LARROSA, Jorge. Enigma da infância ou o que vai do verdadeiro ao impossível. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nívia P. de. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

delas, mas também a preponderância dos adultos em nossa sociedade adultocentrada.¹² As crianças habitam uma terra que não lhes pertence. Basta sair às ruas e olhar ao redor – o mundo dos adultos freqüentemente as exclui. Não se têm, por exemplo, bancos de praça, lixeiras ou degraus de tamanhos adequados a elas. Quando se pensa nas crianças, na maioria das vezes, está se pensando primeiramente nos adultos. Não é sem motivo que as creches ainda são vistas, sobretudo, como meio de possibilitar que as mães de crianças pequenas trabalhem fora, e não como um direito das crianças de alargar suas relações e experiências até então restritas à família.

Na posição de estrangeiras, as crianças são levadas a abandonar suas linguagens e culturas em nome de outras. Em uma espécie de colonização, uma linguagem outra lhes é imposta – as expressões corporais, o movimento, o choro e o riso, a pintura, a música e o desenho são barrados em favor da fala e da escrita, linguagens tidas como superiores pelos adultos e pela sociedade capitalista. Na suposta impossibilidade de compreensão do outro, o caminho mais curto é transformá-lo em um mesmo. E a educação é umas das formas de fazê-lo. *Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la* (Rosemberg, 1976).

Nessa transformação das crianças em um mesmo, semelhante aos adultos:

Espera-se que a criança aceite como correta apenas uma visão unilateral e limitada dos adultos e da vida. Não alimentando a imaginação da criança, espera-se extinguir os gigantes e ogros do conto de fadas – isto é, os monstros das trevas que residem no inconsciente – de forma a impedir que estes obstruam o desenvolvimento da mente racional da criança. Espera-se que o ego racional reine de forma suprema desde o berço! (Bettelheim, apud Faria, op. cit.)

Se é possível abordar as crianças como estrangeiras em um mundo habitado pela racionalidade e pela ordem e dominado pelos adultos, faz-se necessário lembrar que não se trata, contudo, de um estrangeiro usual – as crianças são estrangeiras cuja terra já visitamos e conhecemos bem. Então, como é possível que se torne estranho algo que nos fora anteriormente tão familiar? Se não há adulto que não tenha sido criança um dia, por que tal dificuldade em compreendê-la? *O Estranho*, de Freud (1919), nos fornece pistas para pensarmos essa questão. Não pretendo traçar uma explicação psicanalítica para esse

¹² Tal idéia – a de uma sociedade pensada e construída em torno do e para o adulto – é amplamente discutida por Rosemberg em seu artigo de 1976.

fenômeno, mas tão somente fazer um paralelo entre o fenômeno do sinistro e a estranheza dos adultos diante da infância, revisitando argumentos usados para validar a hipótese sobre o inconsciente e o recaiado em favor de uma outra questão: as crianças como “um estranho”.

Para Freud (op. cit.), o estranhamento resulta não do encontro com o diferente, mas do reencontro com o familiar uma vez afastado, suprimido. Nesse paralelo, é possível compreender o estranhamento que as crianças – suas culturas e seus comportamentos – causam aos adultos. Lidar com a infância é reencontrar o familiar, posto que todos, um dia, já a vivenciamos. O que está em evidência, neste caso, não é a indiscutível familiaridade que já tivemos com a infância, mas sua posterior supressão de nossas vidas. Por que afastamos de nós – ou somos afastados – da infância? A resposta pode parecer óbvia: ao nos tornarmos adultos, deixamos para trás a criança que fomos.

Mas a adoção de outros trajes, de outros comportamentos e a incorporação de uma série de regras sociais seria justificativa suficiente para nos afastarmos tão radicalmente da infância? O que parece ocorrer é que junto com uma nova conduta, requerida pelo mundo adulto, somos levados a banir a infância de nossas vidas – e não apenas aprendemos a ser adultos como desaprendemos de ser crianças.

A modernidade – à qual o mundo vem se ajustando desde o Iluminismo – enxerga e define todas as coisas a partir de uma perspectiva dicotômica: razão/emoção, masculino/feminino, certo/errado e assim por diante. Deste modo, a fase adulta é aquela que se opõe à infância, e ser adulto significa não ser criança, o que requer um intenso desaprendizado. A infância é definida a partir da dicotomia adulto/criança. Se o adulto é aquele que atingiu a idade da razão, a criança representa a desrazão. Em oposição ao adulto, civilizado, a criança é o selvagem, aquele cujo comportamento ainda não é regido pelas normas sociais. Tornar-se adulto significa “civilizar” a criança que fomos, silenciá-la em nós – sua não aceitação e a tentativa de transformá-la em outro, em adulto, é também uma forma de etnocídio. Assim, desfazemos-nos da infância de tal forma que ser chamado de criança passa a ser pejorativo.

Pode-se dizer, sem pretensões psicanalíticas, que no mundo adulto há um “recalque” da infância – termo usado por Freud para designar o afastamento para o inconsciente de determinados impulsos inconvenientes para a vida consciente. Numa relação com tal conceito, barramos a infância e a confinamos a um outro espaço, tão pequeno quanto possível. Brincar,

por exemplo, é tido como um comportamento inadequado aos adultos. E, mesmo para as crianças, o espaço para as brincadeiras é sempre delimitado de forma a não incomodar os adultos.

Mas, assim como os impulsos recalçados, a infância barrada é passível de retorno à vida dos adultos, não da mesma forma, mas transformada. Em conversas de casais apaixonados, a linguagem de bebês ressurgiu. Aliás, no campo das paixões, o comportamento infantil volta a ser permitido – na linguagem, nas brincadeiras e numa certa perda da racionalidade. Tal permissão constitui uma exceção na vida dos adultos e provavelmente só ocorre pelo fato de a paixão estar associada – assim como as crianças – à desrazão ou a uma espécie de doença ou loucura que nos torna incapazes de dominar certos impulsos.

As crianças freqüentemente são vistas pelos adultos como seres rudimentares. E não poderia ser diferente – em todos os casos de colonização, os colonizados são vistos como seres de menor importância ou de menor complexidade. Tudo aquilo que não se assemelha a nós mesmos costumamos considerar inferior. A exemplo disso, as sociedades que se diferenciam das nossas e cuja organização social não é baseada na economia, são chamadas, ainda hoje, de sociedades simples em oposição às nossas sociedades ditas complexas. Obviamente, aquele que tem maior poder, considera-se superior. Eis aí a face do menosprezo na relação dos adultos para com as crianças. Na tentativa de compreender as crianças, o que esconde também uma forma de dominação (Larrosa, *op. cit.*), apenas enxergamos nelas nossos próprios rostos e as consideramos como um adulto em miniatura. Negar as diferenças das crianças em relação aos adultos, tentando uma impossível igualdade, só nos faz persistir no erro de ignorar as culturas infantis, as especificidades da infância e as capacidades das crianças.

Afastar de nós a infância ou menosprezá-la são formas de evitar o estranhamento que ela nos provoca. Estranhamento que coloca em xeque nossa identidade e nos obriga a repensá-la. O contato com o estranho, que não seja uma tentativa de banalizá-lo ou colonizá-lo, não é tarefa simples, uma vez que abala as certezas que construímos a nosso respeito. Diante das crianças, corremos o risco de nos perguntar: por que não nos tornamos adultos de forma a deixar viver a criança que fomos e ainda poderíamos ser? Por que para nos tornarmos adultos é preciso que deixemos de ser crianças?

Se no afã de compreender as crianças, existe um desejo escondido de dominação, como nos aponta Larrosa (*op. cit.*), o que nos resta fazer?

É neste terreno de areia movediça que se encontra a Educação Infantil – debruçada sobre a tarefa de buscar alternativas capazes de possibilitar uma abordagem da infância que não se faça a partir da dominação e colonização daquela.

O tratamento da criança como um “outro”, diferente do adulto, revela-se como um dos caminhos encontrados nesta difícil tarefa. Segundo Faria (op. cit.), essa é uma tendência das pesquisas sobre a infância em desenvolvimento no norte da Itália, país com reconhecida tradição na educação das crianças pequenas em ambientes coletivos. Também no Brasil, tal tendência parece se delinear. Para Cerisara (2004), a ruptura com determinados jeitos de ver as crianças – como tábulas rasas, adultos em miniatura ou futuros adultos – o que exige uma mudança de atitude e o reconhecimento do não saber sobre as crianças e seus modos de ser, é uma das tarefas da Pedagogia da Educação Infantil.

A abordagem do outro, de fato como um outro, requer a aceitação do desconhecimento a seu respeito. Caso contrário, aquilo que nele se vê se torna um espelhamento de si mesmo. É possível estabelecer uma aproximação entre o adultocentrismo e o etnocentrismo, considerando-se que, em ambos os casos, está em jogo a predominância de uma dada cultura, história e linguagem sobre as demais. Conforme Moraes (1996):

(...) a perspectiva anti-etnocêntrica não deve passar pela idéia de conversão ou de assimilação sob pena de mais uma vez priorizar a idéia de unidade e de identidade em detrimento daquela da diferença. Romper com o etnocentrismo não implica na fusão do sujeito e do objeto e com isso em apagar mais uma vez a dimensão da diferença. Este seria um esforço vão de tentar superar a questão. Pois resultaria não em uma real superação e sim em uma inversão-manutenção dos termos que estavam em jogo (p. 105).

A meu ver, um dos maiores méritos – e também um dos maiores desafios – da Educação Infantil brasileira na atualidade reside no empenho que se tem feito para se enxergar as crianças como um “outro”, diferente dos adultos, com suas especificidades. Uma tal mudança de postura coloca a área na desconfortável – porém desafiadora – posição de quem constrói conhecimento prescindindo de moldes e renunciando às certezas forjadas a respeito das crianças.

Quando se fala na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil é justamente porque, ao se considerar as crianças pequenas em suas especificidades, surge a necessidade de se pensar em um trabalho diferente daquele tradicionalmente desenvolvido a partir do ensino

fundamental, baseado na centralidade da professora e numa relação de mão única, na qual aquela ensina e as crianças aprendem.

Se por um lado, uma Pedagogia da Educação Infantil sugere uma fragmentação no campo da Educação, por outro, conforme aponta Barbosa (2000), as subdivisões da Pedagogia são manifestações das lutas das especificidades e particularidades. No caso de uma Pedagogia da Educação Infantil, refere-se também a uma luta para ocupar um espaço mais valorizado – não acima das demais pedagogias –, mas abrindo uma brecha e ocupando seu espaço no sentido da igualdade na diferença (Barbosa, op. cit.); representa, pois, o acolhimento desse “primo pobre da educação”, como se refere Campos (2003) à área da Educação Infantil, que só recentemente vem ganhando visibilidade.

Uma Pedagogia da Educação Infantil – melhor dizendo *Pedagogias*, posto que se deve considerar as diversas formas que aquela área assume (Barbosa, op. cit.) – não se resume a um jogo de palavras ou a uma estratégia de visibilidade. Se a Educação Infantil busca marcar seu território e sua identidade sem tomar para si o modelo do Ensino Fundamental é porque difere daquele em vários aspectos, dentre os quais o mais evidente é a concepção de criança. Enquanto o Ensino Fundamental toma as crianças como alunos, baseando-se no ensino e tendo como objetivo central a transmissão do conhecimento, e como *locus* privilegiado a sala de aula, a Educação Infantil propõe-se a se constituir de relações educativas tanto entre as crianças e os adultos – numa via de mão dupla –, como entre as próprias crianças, através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (Rocha, 1999), apontando para uma pedagogia da expressão (Faria, op. cit.). Assim, a creche e também a pré-escola tornam-se lugares de educar crianças e adultos (Faria, 1998).

Desta proposta, emerge o redimensionamento do papel das professoras: na Educação Infantil, estas são chamadas não a dominar uma parcela do conhecimento a ser transmitido, mas a se alfabetizarem nas diversas linguagens das crianças, a sair do conforto do domínio de um saber compartimentado para experienciar as várias dimensões humanas. Este é o desafio que a elas se coloca, posto que são convidadas a resgatar a brincadeira, a criação, a arte, a música, o movimento... – que também elas deixaram para trás no processo de se tornarem adultas.

Por recusar o modelo da transmissão de conteúdo, a proposta de uma Pedagogia da Educação Infantil se coloca sob o alvo da acusação de *laissez-faire*. Tal crítica baseia-se na visão de que o ensino seja a única função possível das professoras, o que faria com que, ao abandoná-la, as profissionais da Educação Infantil perdessem em importância. Não é esta, por certo, a proposta de uma Pedagogia da Educação Infantil – nela, as professoras têm um redimensionamento de seu papel e não uma diminuição de sua importância. Cabe a elas uma gama de atividades que podem não ser tão visíveis quanto o ensino, mas que constituem elementos essenciais em tal proposta: a organização do espaço físico, a proposição de atividades e brincadeiras, o brincar com as crianças, o planejamento de projetos que atendam às necessidades de crianças específicas, vistas em sua concretude.

Quanto às pesquisas desenvolvidas na área, uma das estratégias mais profícuas parece ser a de deixar que as crianças sejam nossas guias – que nos mostrem suas infâncias e nos ensinem sobre elas e sobre seus modos possíveis de ser. A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, mesmo para aqueles que atuam com as crianças na prática cotidiana, está ligada à pesquisa e à investigação uma vez que se torna crucial aprender sobre as crianças e *com* as crianças. Para isso, precisamos recuperar as capacidades que, como adultos, tão bem sabemos calar em nós e retirar, o quanto antes, das crianças: a observação, a curiosidade e a capacidade de estranhar o que nos rodeia.

3. O Brincar como Categoria de Análise

Como definir a brincadeira? Quais atividades incluir no conjunto daquelas que estarão sendo chamadas genericamente, ao longo deste trabalho, de *o brincar*? – este foi o primeiro desafio teórico e metodológico com o qual me deparei.

Oliveira (1982, apud Marcellino, 1990) afirma que nada permite a determinação de dado comportamento como um jogo ou de certo objeto como um brinquedo. Para Prado (1991), qualquer atividade pode ser lúdica, dependendo da relação que nela o sujeito estabeleça consigo mesmo, com o outro ou com o objeto. O que a definiria como lúdica seria a qualidade das articulações firmadas entre as demandas sócio-culturais e os elementos lúdicos da dimensão humana. Bondioli (1998), no entanto, alerta para o risco de se considerar jogo cada manifestação infantil ou, ao contrário, de pensar que se pode transformar em jogo cada situação de experiência das crianças pequenas.

Para Kishimoto (1994), a complexidade da tarefa de se definir tal atividade reside na imprecisão de termos como jogo, brinquedo e brincadeira, empregados com diversos significados.¹⁵ A dificuldade aumenta diante da observação de que diferentes situações recebem a mesma denominação: a palavra jogo é aplicada a situações distintas como uma partida de xadrez, uma criança que brinca com sua boneca ou um gato que empurra uma bola de lã. Um consenso teórico sobre a conceituação do brincar é dificultado pela multiplicidade de sinônimos que recebe – termos como lúdico, jogo e brincadeira são, muitas vezes, tomados como similares.

Huizinga (1971), em sua clássica obra a respeito da natureza do jogo, define-o como:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desvinculada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p. 16).

Baseando-se nos estudos de Caillois (1967), Huizinga (1971), Henriot (1989), Fromberg (1987) e Christie (1991a e 1991b), Kishimoto (2002) assinala pontos comuns em suas definições sobre o jogo: o caráter voluntário, o efeito de prazer (ou desprazer), a “improdutividade” do processo de brincar, a adoção de regras e a representação da realidade.

Apesar de um certo consenso sobre a definição do termo em questão, a dificuldade persiste quando se trata de defini-lo em relação a crianças tão pequenas. O simbolismo e a adoção de regras, considerados critérios para existência do jogo, criam divergências a respeito de se considerar ou não como tal as atividades das crianças de 0 a 3 anos.

Dantas (1998) estabelece uma distinção entre os termos jogar e brincar. O brincar, como forma mais livre e individual, seria anterior ao jogar, conduta social que supõe regras. O termo lúdico, segundo a autora, abrangeria as duas designações.

Opto por adotar o termo brincar, nesta pesquisa, como forma de atentar para as várias possibilidades de expressão lúdica das crianças pequenas e não apenas para sua capacidade (ou não) de simbolização. O termo brincar é trazido como forma de abordar também aqueles jogos mais sutis das crianças pequenas, em defesa da idéia de que estas brincam, por exemplo, com suas próprias possibilidades sensoriais e com sua motricidade (Dantas, op. cit.).

Tratar das brincadeiras das crianças de pouca idade representa uma tentativa de ampliar o foco sobre esta atividade, já que, apesar do grande volume de produções sobre o tema, a grande “vedete” é sempre a brincadeira de faz-de-conta, tida como superior às demais, e cujo enfoque recai sobre as crianças a partir dos 2 ou 3 anos de idade.

A revisão de literatura sobre o brincar revela uma preocupação dos autores não apenas em defini-lo, como também em justificar sua ocorrência. As motivações para o brincar são diferentemente enunciadas – entre elas, está a suposição de Freud (1908 [1907]) de que a

¹³ Cabe lembrar que a imprecisão do termo brincar não é própria apenas da língua portuguesa, mas estende-se a diferentes idiomas.

brincadeira decorra da expressão de um desejo que percorreria a infância inteira – o desejo de ser adulto, ou conforme a teoria de Schiller e Spencer (1935, apud Elkonin, 1998), adviria da necessidade de eliminar o excesso de energia represado na criança. Existe ainda a preocupação dos teóricos em evidenciar a importância do brincar: para Froebel, residiria no desenvolvimento físico e moral das crianças (Kishimoto, 1998); de acordo com Denzin (1975, apud Bomtempo, 1999), a relevância do brincar se encontraria na oportunidade de se colocar na perspectiva dos outros e, de acordo com Gross (apud Kishimoto, op. cit.), estaria relacionada à preparação para a vida adulta. Em todas essas enunciações, a brincadeira é identificada através de aspectos outros que não a atividade em si, o que corrompe tanto as definições como a de Huizinga sobre o brincar quanto as expectativas das crianças a seu respeito: brincar pelo brincar. Elkonin (op. cit.), diversamente, embora se dedique também a elucidar a “causalidade” do brincar, apresenta uma explicação não utilitarista para essa atividade. Segundo este autor, a origem do jogo está no anseio das crianças em colocar em prática uma idéia atraente. De forma semelhante, para Leontiev (1988), o brincar é a expressão da necessidade da criança de agir sobre o mundo que a cerca.

A necessidade dos autores em rastrear as motivações das crianças para a brincadeira e a preocupação em enumerar a importância desta atividade parecem revelar a dificuldade dos adultos em enxergar e aceitar o brincar como uma atividade de motivações intrínsecas e sem outras finalidades além de sua própria vivência e consecução. Legitimar o jogo e a brincadeira através daquilo que ela proporcionará às crianças – como seu “desenvolvimento” físico, afetivo e intelectual – não deixa de ser uma forma utilitarista de encarar o brincar, corrompendo sua essência: o jogo pelo jogo, que basta a si, sem envolver qualquer tipo de interesse além do prazer de brincar.

(...) que argumentos devem embasar a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança? O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade (Marcellino, 1997, p. 72).

Não raro as pesquisas sobre o brincar realizadas no âmbito da Pedagogia utilizam a Psicologia para justificar a relevância daquele, defendido seja por seu papel no “desenvolvimento” cognitivo e motor das crianças, seja por sua função imaginativa e de abstração. Só assim as brincadeiras passam a ser aceitas como atividades úteis e importantes,

afinal, implicitamente traz também a idéia de que possam estar a serviço de um desenvolvimento adequado para a aquisição da leitura, da escrita e da abstração matemática. O que se vê é uma das mais autênticas expressões infantis submetida à racionalidade adulta, eminentemente técnica e utilitarista. O adulto sucumbe à expressão infantil sem, contudo, enxergá-la sob uma ótica outra que não a sua. Perde-se, assim, a oportunidade de aprender com as crianças e de compreender o universo e as culturas infantis. Afinal, tal como coloca Prado (1998, p. 4), durante as brincadeiras (...) *as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são (...) elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser e tornando-se crianças a sua moda.*

Utilizar o jogo – seja como forma de apreender as capacidades da criança, seja como meio de “estimulá-las” – provoca tanto uma compreensão fragmentada da criança como de sua atividade, o brincar. Conforme ressalta Elkonin (1998):

Claro que toda atividade, e o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação (...). Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante (p. 23).

Que visão de criança as definições utilitaristas do brincar veiculam? As brincadeiras, quando tratadas como meio propício para se atingir o “desenvolvimento” das crianças em seus vários aspectos, têm em vista os adultos que as crianças se tornarão. Assim, a infância é menosprezada como fase de preparação para a vida adulta, e deixa de ser considerada como um período da vida de características específicas e distintas daquela.

Considerando que as definições do brincar remetem-se cada qual a uma dada concepção de criança, a opção por uma delas em detrimento de outra não é uma escolha neutra, isenta de uma posição ideológica. O referencial teórico adotado por esta pesquisa vê a criança como um ator social, envolvido com o mundo e as pessoas à sua volta e capaz de se relacionar com estes através de diferentes linguagens: gestos, sorriso, choro, grito, palavras ou balbucios, toque, música, desenho, pintura, dança, brincadeiras, entre tantas outras.

Quanto ao brincar, entendo-o como forma privilegiada de exploração do mundo e de interação com este, por parte das crianças. Numa perspectiva sociocultural, Wajskop (1995) o define como uma das maneiras das crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura e os afetos das pessoas. Contudo, é necessário lembrar que através das brincadeiras,

as crianças não apenas assimilam e interpretam o mundo como atuam sobre ele. Elkonin (op. cit.), em sua definição de jogo, na qual este é apresentado como *uma atividade* em que se *reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais* (p. 19), ressalta o termo “reconstruir” em substituição a “reproduzir”. Posiciono-me de forma a situar o brincar, tal como Marcellino (1987), como espaço de experiências, descobertas e recriação da ordem estabelecida.

Por ora, interessa-me menos definir o brincar e mais, a forma como o enxergo e o trato nesta pesquisa. Alio-me a Kulhmann Jr. (1999) na idéia de que, para as crianças, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira, a brincadeira é uma forma de linguagem. Entendo-a também uma rica oportunidade de interação adulto-criança, com a qual é possível aprender – tanto as crianças com os adultos, quanto os adultos com as crianças –, compartilhar e trocar experiências, experiências estas que envolvem não apenas todo tipo de conhecimento, mas também a fantasia, a imaginação, o prazer e a alegria.

Com a preocupação de evitar uma visão adultocêntrica sobre o tema desta pesquisa, busquei compreender a que as crianças chamam de brincar, através de pesquisas realizadas por autores que estiveram em contato com elas, visando uma proximidade com seu mundo. Considero, entretanto, que não estou isenta de um olhar adultocêntrico, afinal, conforme as considerações de Roger Bastide (apud Theubaud, 1986), o pesquisador em Ciências Sociais não é um observador imparcial nem tampouco um “aprendiz de feiticeiro” capaz de uma perspicácia infalível, afinal ele próprio está engajado na realidade social que busca compreender.

Apple (1982, apud Delgado, 1997), através de uma pesquisa realizada em jardins de infância, observou que apenas as atividades de hora livre eram entendidas pelas crianças como brincadeira. Colorir, desenhar, ouvir histórias e assistir a filmes eram descritas como trabalho. Não importando sua natureza, trabalho era toda atividade programada e dirigida.

Santis (1998), através de entrevistas com crianças entre 7 e 10 anos de uma escola da rede privada de ensino, constatou que, para elas, o brincar está associado ao prazer, à diversão e à alegria. Em contra partida, a prática de esportes só é considerada brincadeira quando não envolve a obrigatoriedade.

As constatações de Apple (1982, apud Delgado, 1997) e Santis (1998) indicam que, para as crianças, o brincar está relacionado à não-obrigatoriedade e à autonomia. Nesta

perspectiva, está a consideração feita por Bondioli (1998) sobre o jogo como uma atividade automotivada, podendo ser compartilhado, mas não imposto. Para esta autora, nele, quanto mais desvinculadas de tarefas específicas, mais produtivas tornam-se as ações, pois o interesse pelo processo prevalece sobre o interesse sobre o produto. Assim, é justamente a possibilidade de livre experimentação, em situação protegida, que distingue o jogo do não-jogo.

Por outro lado, como o brincar é visto pelos adultos que trabalham junto às crianças? Estariam estes favorecendo o brincar tal como o concebem as crianças?

Kishimoto (2001), em sua pesquisa tipo survey, acompanhada de recursos etnográficos (entrevistas, observações, vídeos), objetivou mapear as razões para a escolha e o uso de determinados brinquedos e materiais pedagógicos por profissionais brasileiros de Educação Infantil, que atuam com crianças de 4 a 6 anos. Os resultados revelaram uma concepção da criança, feita pela rede educacional pública pesquisada, destituída de autonomia, e da Educação Infantil, voltada à aquisição de conteúdos específicos. Os brinquedos e materiais pedagógicos vistos em proporções mais significativas nas salas foram os chamados educativos; para o espaço externo, estiveram em maiores proporções aqueles destinados à Educação Física. Brinquedos que favorecem o simbolismo e a socialização, como jogos de faz-de-conta, construção e socialização, apareceram com percentuais insignificantes, indicando o pouco valor da representação simbólica e do brincar.

Prado (op. cit.), através de observação participante do cotidiano de uma creche, examinou a natureza e o caráter do brincar entre crianças de 0 a 3 anos. Dentre suas constatações, está a de que as brincadeiras foram vistas pelas professoras como atividades auxiliares no desenvolvimento de percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdo. A valorização da brincadeira fez-se enquanto atividade contida, adestrada e dirigida. Em contrapartida, as crianças, transgressivamente, inventavam suas brincadeiras, recriando no mundo da ordem imposta, uma ordem alternativa, entendida pelos adultos como desordem, bagunça.

Finco (2000), ao investigar as concepções do brincar para as recreacionistas do CECI (Centro de Convivência Infantil da Unicamp), constatou que o brincar, embora aconteça nessa instituição de forma livre e espontânea, não envolve planejamento, registro ou observação, ou seja, não é tratado enquanto categoria pedagógica, nem contemplado em seu projeto político-

pedagógico. Existe uma valorização do "trabalho pedagógico" em oposição às atividades lúdicas, relacionadas com a não seriedade.

Strenzel (2000), em seu levantamento das pesquisas de pós-graduação brasileiras em Educação e de suas contribuições pedagógicas para as creches, verificou que a brincadeira é tida como um elemento essencial na vida infantil, pois, através dela, além de recriar a realidade e expressar-se culturalmente, as crianças são convidadas a dar vazão à imaginação e à criatividade. Apesar disso, as investigações da autora revelaram que o brincar espontâneo, livre de significados escolarizantes, muitas vezes não tem espaço no cotidiano das creches.

Batista (1998) investigou o caráter educacional da creche, por meio da compreensão da lógica temporal e espacial que estrutura sua rotina, usando, para isso, o registro em vídeo do cotidiano de uma creche. Através da análise dos dados, a autora constatou que, do ponto de vista da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, e sim, o tempo que a determina – cada atividade tem um tempo e um espaço definidos a priori para a garantia da ordenação e do seqüenciamento do cotidiano. Assim, a autora concluiu que a forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche investigada demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças.

As observações dos pesquisadores supracitados revelam uma preocupação voltada para o futuro das crianças, tendendo a desconsiderá-las enquanto tal. Assim, muitas vezes o brincar é instrumentalizado em favor da escolarização.

A utilização do princípio, pelas escolas ativas, de que, através do jogo, a criança exercitaria funções recém-adquiridas, alterou a proposição inicial de que ao brincar a criança não estaria desperdiçando seu tempo, passando-se insensivelmente do brincar aprendendo ao ensinar brincando (Rosemberg, 1976).

O brincar é visto de formas distintas por adultos e crianças – enquanto os adultos tendem a analisá-lo sob a ótica que os domina – a da produtividade, as crianças o vivenciam, centradas em suas ações, afastadas de qualquer finalidade que não seja o próprio prazer de brincar e de explorar o mundo à sua volta. Tal descompasso entre as visões dos adultos e das crianças sobre um mesmo tema – o brincar – pode ser em parte explicado pela constatação de Dantas (1998) de que, para os profissionais da educação infantil, o lúdico tende a estar associado ao prazeroso e não ao livre. Assim, a oferta do prazer parece constituir o visto de passagem, insidiosa e disfarçada, da imposição e do autoritarismo do adulto.

Isto, que considero uma distorção de conseqüências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a sua causa: o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é o brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho (Dantas, op. cit., p.111).

É justamente esta tensão entre as visões dos adultos e das crianças a respeito do brincar que a presente pesquisa se propõe a investigar. O brincar, como recorte empírico, está sendo tomado como forma de analisar a relação adulto-criança, posto que as brincadeiras não são uma atividade isolada, mas representam para a criança um diálogo entre ela e o povo (Benjamin, 1984). Nesta investigação, tomo como foco não apenas a interação imediata destes protagonistas nos momentos da brincadeira, mas também a proposta das creches investigadas quanto ao brincar. Este que é uma das mais autênticas expressões infantis e um direito à infância estaria sendo propiciado da forma com que o entendem as crianças ou seria mais um instrumento de escolarização de que dispõem os adultos?

3.1. A Dupla Alienação da Infância: uma hipótese a ser investigada

A expressão “dupla alienação da infância” foi utilizada pela historiadora italiana Bettoni (apud Faria, 1999) na denúncia de que o encurtamento da infância não está restrito às camadas populares. Se nestas, a saída precoce da infância ocorre devido à inserção das crianças no mundo do trabalho, na elite econômica, é fruto do excesso de atividades impostas às crianças, reduzindo drasticamente seu tempo de brincar.

Marcellino (1990) entende as crianças como vítimas tanto da miséria quanto do excesso. Apesar de reconhecer as diferenças produzidas por contextos sócio-culturais distintos, este sociólogo acredita ser possível identificar uma unidade na infância – o furto da possibilidade da vivência do lúdico, seja pela negação de espaço e tempo para o jogo e o brinquedo, seja pelo consumo “obrigatório” de bens produzidos não pelas crianças, mas para elas, segundo critérios adultocêntricos. Tal aspecto da infância é entendido por Marcellino como a *proletarização da criança* – em face da expropriação do lúdico e da vivência de sua faixa etária pelos adultos, todas as crianças seriam proletárias em termos de projeto humano. Ainda que por razões diferentes, a dominação sobre as culturas infantis seria uma constante,

independentemente da camada social, não havendo em nossa sociedade o reconhecimento das crianças como produtoras de culturas infantis.

Deste tema também trata o filme “A Invenção da Infância” (Schmiedt, 1996). Através da narrativa de crianças da classe média de São Paulo – ocupadas com balé, sapateado, natação e inglês – e de crianças pobres da Bahia – submetidas ao trabalho em pedreiras – denuncia o encurtamento da infância que ocorre em ambas as camadas sociais. “Ah, minha vida é igualzinha a de adulto, eu acho que sim” – diz a menina de 10 anos da classe média. “Penso que criança não devia trabalhar. Eu me acho criança ainda, mas quase não posso brincar” – é o depoimento do menino de 8 anos, que trabalha durante o dia e vai à escola à noite.

Dauster (1992) considera que o trabalho infantil nas camadas populares abrange outros significados além da instância econômica – representa condição de identidade dessas crianças e de aceitação familiar.

Silva (2003), baseando-se em sua pesquisa a respeito do trabalho infantil na Zona da Mata canavieira, considera que as crianças nordestinas em questão vivem uma infância de curta duração, uma vez que seus corpos são apropriados pelo capital desde os primeiros anos de vida e as crianças, alheias aos produtos que criam, transformadas em objetos, em mercadorias de fácil manipulação. Apesar da degradação física e social com que convivem, estas crianças, segundo o mesmo pesquisador, são também brincantes, contrariam o mundo da alienação, não num tempo efetivamente livre, e sim tempo oriundo da necessidade.

A pesquisa de Santis (1998), através de entrevistas com crianças entre 7 e 10 anos de uma escola privada de Campinas, constatou que também as crianças de classe média têm seu tempo de brincar reduzido em função de uma “agenda cheia”, preenchida com atividades extracurriculares, exigidas por seus pais.

Para Winnicott (1975, apud Marcellino, 1990), um dos desequilíbrios mais impactantes sobre a infância é causado pela obrigação precoce – é como se a criança envelhecesse prematuramente, perdendo a espontaneidade, o impulso criativo e a capacidade de brincar.

Em termos de impacto, alguns dos casos mais dramáticos são aqueles em que as crianças tomam seu primeiro contato com a obrigação via escola. Embora a importância do lúdico na infância venha sendo reconhecida, existe um descompasso entre o discurso e a ação social (Marcellino, op. cit.).

Vários autores (Marcellino, 1990; Kishimoto, 1998; 2001) apontam para a tendência do uso do brincar no âmbito da educação de forma utilitarista, seja em favor da escolarização, seja visando o desenvolvimento de habilidades desejáveis como o desenvolvimento motor.

Segundo Jobim e Souza (1988), nas camadas populares, o trabalho está quase sempre associado ao sacrifício e ao constrangimento do corpo, através da disciplina e do controle, relacionando também a riscos para a saúde e a vida. Assim, o trabalho apresenta uma conotação bastante diferente daquela própria ao jogo, ao divertimento e ao lazer, o que explicaria a desconfiança com que uma pedagogia do jogo nas instituições de Educação Infantil é vista pelas camadas populares, decepcionando as expectativas de interesse escolar imediato das famílias: aprender a ler, escrever e contar.

Nas camadas economicamente mais favorecidas, segundo a mesma autora, o trabalho nem sempre está associado a uma atividade que requer sacrifício, sendo possível reconhecer nele também as características do jogo e, por outro lado, tratar o jogo como uma atividade séria. Outros fatores, contudo, fazem com que o brincar seja reduzido nestas camadas. De acordo com Marcellino (1987), nelas o que se busca é uma prontidão para aprendizagem o mais precocemente possível, sendo o lúdico utilizado como recurso para a preparação da concretização do ideal de “produtividade”. Produtividade esta que para as crianças, que ainda não trabalham, traduz-se em “sucesso escolar”.

Segundo a constatação de Kishimoto (1998), no Brasil, a grande maioria das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, destinadas a crianças de 4 a 6 anos, adotam, atualmente, o modelo escolar. Poucos são os espaços para brincadeiras livres. Os horários são rígidos, com turmas homogêneas, atividades padronizadas e pouca oportunidade de escolha pelas crianças. A brincadeira como forma de alargar as relações sociais das crianças fica ausente neste modelo, que prioriza a escolarização e a aquisição de rudimentos de escrita e cálculo.

O brincar, sendo utilizado de maneira adultocêntrica, pode se constituir em alienação da infância, quando, através dele, pretende-se a “estimulação” e o “desenvolvimento” das habilidades necessárias tanto para a vida escolar quanto para o ingresso no mundo adulto, um mundo que não é o da criança e que, na verdade, suprime as brincadeiras. Experimentado de forma utilitarista, aquela atividade representa, numa acepção marxista, auto-alienação, uma

vez que nela a criança não se afirma, mas nega a si, uma vez que o brincar didatizado volta-se contra a própria infância.

Investigando o brincar tanto numa creche pública quanto numa creche privada, esta pesquisa busca compreender as infâncias brasileiras em seu direito (ou privação do direito) de ser criança. O furto da possibilidade da vivência do lúdico – seja pela negação de espaço e tempo para as brincadeiras – e a dominação sobre as culturas infantis seriam realidades que estabeleceriam entre a creche pública e a creche privada uma certa igualdade?

4. Procedimentos da Pesquisa

Caminhante, são as tuas pegadas o caminho,
e nada mais.
Caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao andar.
Antônio Machado¹⁴

Como seria a presente pesquisa e que validade teria se produzida longe da realidade, longe do campo? Coloco-me esta questão, e num exercício de imaginação, penso que, de fato, ela não existiria, ou, se viesse a existir, não deveria ser lida. Não esta que justamente se propõe a mostrar *as infâncias* brasileiras – ao menos, uma pequena parte delas –, evidenciando a integração e a participação das crianças em um contexto social e opondo-se às falas sobre “a criança”, que a tomam como um sujeito dado a priori e universalmente igual.

Considerando-se o atual cenário brasileiro da Educação Infantil, as pesquisas de campo têm sido indispensáveis para sua gradativa consolidação enquanto área. À medida que esta avalia que o modelo de educação do ensino fundamental não lhe é adequado – posto que desconsidera as especificidades das crianças pequenas – faz-se necessário buscar novos caminhos, novos jeitos de fazer. Partindo da idéia das crianças como seres de especificidades, é preciso investigar e tentar compreender: quem são elas? Como vivem? O que fazem – produzem e reproduzem? O que desejam?

¹⁴MACHADO, Antonio. Proverbios y Cantares. (Tradução livre) In: _____. **Poesias Completas**. Madri: Espasa-Calpe, 1980, p. 158.

Tirar as crianças do anonimato tem sido um dos grandes méritos das pesquisas em Educação Infantil, que ainda buscam seus jeitos próprios de investigar em virtude da dificuldade, por exemplo, de se dar voz às crianças pequenas que ainda não falam e da necessidade de se buscar novas metodologias, de se refinar o olhar sobre a criança e de se descobrir as várias outras possibilidades de coleta de dados além da oralidade dos sujeitos. Não se trata somente de eleger procedimentos metodológicos diversificados¹⁵ como a utilização da filmagem em vídeo, da fotografia, do desenho das crianças, da literatura infantil, da arte, mas de selecionar interlocutores nas diversas áreas de conhecimento – na Sociologia, na Antropologia, na História, na Psicologia, na Pedagogia, na Arte – que se mostrem coerentes com a proposta de uma Pedagogia da Educação Infantil, questionando a dominação dos adultos sobre as crianças e enriquecendo a construção da área, o que demanda novos olhares sobre a infância.

Como parte dos procedimentos desta pesquisa, inclui-se um levantamento bibliográfico elegendo como foco as categorias: brincadeira, relação adulto-criança nas instituições de Educação Infantil, instituições públicas e instituições privadas de Educação Infantil, bem como ao levantamento bibliográfico da abordagem das crianças contextualizadas em suas condições socioeconômicas, ainda que sob denominações diversas: crianças pobres, crianças ricas, crianças da classe média, crianças das camadas populares.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado em duas creches da cidade de Campinas – uma pública e outra privada – com duração aproximada de seis meses. Para a realização daquele, os critérios adotados para a escolha das creches a serem investigadas foram: (1) atendimento a crianças de 0 a 3 anos; (2) certa receptividade para a pesquisa; (3) que fossem a mim totalmente desconhecidas a priori, sem que nela houvesse pessoas conhecidas; (4) localizada em bairro de periferia, no caso da creche pública, e em bairro não periférico de Campinas, no caso da creche privada.

No que diz respeito à creche pública, cheguei ao bairro Jardim Santa Mônica, considerando, além dos critérios acima elencados, a informação obtida por meio de uma orientadora pedagógica da rede pública a respeito da receptividade daquela instituição para a

15 O Subgrupo de Educação Infantil do Gepedisc, da Unicamp, vem trabalhando no sentido de eleger procedimentos metodológicos capazes de captar as especificidades das crianças. A respeito da filmagem em vídeo com crianças, vide Bufalo (1997), Prado (1997) e Ávila (2002); sobre a utilização da fotografia e da literatura infantil, vide Finco (2004), a respeito dos desenhos infantis, vide Gobbi (1997; 2004).

pesquisa. De fato, não encontrei nela resistência ao trabalho de campo, visto como algo positivo, e a pesquisadora sendo considerada como um “recurso” a mais para a instituição.

O primeiro desafio para a realização desta investigação foi o de encontrar uma creche privada que atendesse aos critérios adotados para a escolha da instituição. Para proceder a uma seleção das creches privadas, primeiramente realizei um levantamento, através da lista telefônica, de instituições de Educação Infantil em bairros ditos “nobres” da cidade. Ao entrar em contato com tais instituições, a informação de que muitas delas não atendem a crianças de 0 a 3 anos, sendo mais comum o atendimento de crianças a partir de 2 ou 3 anos, restringiu drasticamente o número de creches privadas possíveis para esta pesquisa. A esse respeito levanto algumas questões que poderão ser abordadas por pesquisas futuras: o que significa a falta de demanda para o atendimento de crianças com idade inferior a um ano pelas creches privadas? Onde essas crianças estão sendo educadas? Estarão em companhia de suas mães, que possuem condições de abdicar do trabalho para permanecer na companhia da criança, diferentemente das mães das camadas populares? Ou estas têm atribuído à babá ou a familiares como as avós, e não à creche, a responsabilidade pela educação e o cuidado de seus filhos e filhas bem pequenos?

O segundo e maior desafio para a realização da pesquisa de campo foi o de encontrar uma creche privada que aceitasse ser observada. Nas instituições desta natureza, a pesquisa parece ser vista com desconfiança e reserva. Até se chegar à creche privada investigada, outras foram contactadas, sem sucesso, mostrando-se pouco permeáveis a “elementos estranhos”.

As idas a campo aconteceram inicialmente duas vezes por semana em cada uma das instituições, sem dias pré-estabelecidos, com a permanência de um período – manhã ou tarde, e posteriormente, uma vez por semana em cada uma das creches. Assim, foi possível conhecer toda a jornada de ambas as instituições. Embora o acompanhamento de todas as atividades de um dos períodos das creches tenha sido a abordagem mais comum, em alguns casos, procedi ao recorte de momentos específicos como o horário de brincadeiras no parque.

A investigação de uma creche pública ao lado de uma creche privada não pretende estabelecer comparações nem tampouco visa a generalizações. Cada uma das instituições se apresenta como uma unidade dentro de um sistema mais amplo: um caso particular dentro do conjunto de creches públicas de Campinas e, da mesma forma, um caso também específico dentre as várias creches privadas desta cidade. O estudo de uma unidade dentro de um sistema

mais amplo é caracterizado pelo exame detalhado de um ambiente, de um evento particular ou de um único assunto (Bogdan e Biklen, 1982, apud Rabitti, 1999). Para Ludke e André (op. cit.), o interesse por esse tipo de estudo incide exatamente naquilo que tem de único e particular, embora os leitores possam vir a captar, no sistema estudado, analogias e diferenças em relação à sua própria experiência (Stake, apud Gandini, 2000). Considero que esta abordagem seja coerente com a proposta desta pesquisa de indicar as especificidades do brincar em contextos sócio-culturais distintos, apontando para a existência de diferentes infâncias.

A observação se constituiu no principal recurso metodológico desta pesquisa.

“E você vai *só* observar?” – esta se mostrou fala comum entre professoras da creche pública e da creche privada, dirigidas a mim. Observar pode parecer tarefa simples. Como coloca Cardoso (1998), tal idéia relaciona-se à nossa convicção mais primitiva, de que ver o mundo seja algo espontâneo, que não escapa à apreensão dos sentidos. Mas ver distingue-se de olhar. Ver conota certa passividade: um olho dócil que desliza sobre as coisas e as registra. O olhar, ao contrário, *perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto* (Cardoso, op. cit., p. 348). Em contraponto a uma visão involuntária, que opera por soma, acumulação e acomodação, buscando a coerência das “paisagens”, o olhar não descansa sobre a superfície plana, mas procura – escava, fixa e fura, abrindo frestas produzidas pelo estranhamento – e, em sua necessidade de ver o novo, é sempre direcionado e atento (Cardoso, op. cit.). A observação relaciona-se com este segundo termo, advindo daí, seu caráter investigativo.

De acordo com Cardoso (op. cit.), a observação está para além da produção de impressões gerais, para além da busca de coerências e de uma paisagem homogênea. Ginsburg (1989), baseando-se no “método morelliano”, aborda o peso das pistas, dos detalhes e a necessidade de se examinar os pormenores no trabalho de investigação. Morelli, especialista de arte russo, elaborou um método para distinguir obras originais de suas cópias, que consistia em focar não as características mais vistosas e, portanto, também mais facilmente imitáveis dos quadros, mas examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pela escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Tal idéia teria exercido, por exemplo, influência sobre Freud na criação do método psicanalítico, que considera nossos pequenos gestos inconscientes mais reveladores do que nossas atitudes formais.

Compondo um diálogo entre as idéias de Cardoso (op. cit.) e Ginsburg (op. cit.), seria possível dizer que são os pequenos indícios que rompem com a homogeneidade das paisagens que ofusca o olhar. As idéias trazidas por estes autores deixam entrever a complexidade da observação.

Ginsburg (op. cit.) compara o trabalho de investigação de pistas àquele de Sherlock Holmes. No entanto, diferentemente do trabalho de um detetive, a pesquisa de campo não culmina na resolução de um caso, subtraindo-se à pretensão de encontrar “a verdade”, posto que esta é relativa. Estamos, assim, em um terreno movediço. Nestas condições, definir o que observar e como observar apenas não basta, é preciso considerar também o que se pretende com a observação. O que se pretende fazer a partir dos dados coletados: enquadrar o objeto de pesquisa em uma dada teoria? Julgar uma realidade à qual não se pertence? No caso desta pesquisa em particular, os dados coletados estariam a serviço de que ou de quem: defender a educação pública? Promover a educação privada? Embora o risco de que esta pesquisa venha a ser usada para tanto possa existir, a preocupação em se evitar polaridades esteve presente desde o início – que cuidados tomar para que as bipolaridades creche pública/creche privada, assim como adulto/criança não fossem traduzidas em uma outra bipolaridade: bem/mal? Afinal o papel da pesquisa não é o de simplificar – assumindo posições a favor ou contra –, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma dada perspectiva (Barbosa, 2000).

Uma vez que o que se pretende não é avaliar a educação infantil em contextos sócio-culturais diferentes ou oferecer “selos de qualidade” a partir de um dado referencial teórico, mas compreendê-la a partir de suas condições materiais – as condições de diferentes infâncias – as contribuições da Antropologia mostraram-se valiosas, em sua proposição de conhecer o outro a partir de seu ponto de vista, das suas categorias de pensamento e da sua lógica (Dauster, 1989).

Busquei um diálogo com a Antropologia pela necessidade premente de assumir perspectivas muitas, diversas da minha: eu que não sou criança e nem sou professora, não freqüentei instituições privadas de educação, mas também não vivi na periferia, como é o caso das crianças (e de vários funcionários) da creche pública investigada. O trabalho a que a Antropologia se propõe é o de detectar, a partir das características “nativas”, a lógica das representações sociais que podem estar referidas a um sistema de símbolos distinto daquele

que o pesquisador possui, uma vez que nada na vida social é natural ou dado, mas sim inserido em uma rede de significados e articulada a um conjunto de códigos próprios de sociedades e grupos sociais, a partir da qual pode ser interpretada (Velho, 1999). Numa perspectiva antropológica, não se trata para o pesquisador de se transformar em um outro, mas de compreendê-lo (Kosminsky, 1992).

No paradigma antropológico, a análise, ainda que passe pela experiência pessoal do investigador, não está centrada nela, mas desloca-se para o grupo social pesquisado, com o intuito de compreendê-lo na sua positividade e não através da privação face à lógica social do universo do pesquisador. Esse distanciamento que o olhar antropológico exige se repercute em um estranhamento, que vai além da simples surpresa – estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho significa, por um lado, operar uma desnaturalização daquilo que se observa, por outro, seguir a trilha dos sentidos e da lógica construídos pelo grupo social observado. Foi, sobretudo neste sentido, que aproximações com a Antropologia se mostraram de grande valia – para a construção de uma postura de pesquisadora que privilegiasse a compreensão de uma realidade outra, distinta da minha, e que se abstivesse, tanto quanto possível, de num juízo de valor baseado em minhas próprias vivências.

Chegando-se a campo, em meio à complexidade de uma instituição como a creche, o que observar, como observar? O roteiro de observação¹⁶, sem dúvida, auxiliou no direcionamento de meu olhar, constituindo já uma tomada de posição enquanto pesquisadora. A seriedade da condução da pesquisa nada tem a ver com neutralidade, uma vez que a escolha do que observar faz com que a realidade seja vista de determinados ângulos em detrimento de outros.

Ao elencar aspectos-chaves a serem observados na pesquisa de campo, o roteiro de observação traduz um determinado referencial teórico. Assim, aquele elaborado para esta investigação guia o olhar para dados aspectos em detrimento de outros, deixando transparecer parte do referencial teórico adotado pelo Subgrupo de Educação Infantil do Gepedisc, que se utiliza, entre outras, da bibliografia italiana sobre Educação Infantil¹⁷. O espaço como um educador, a pedagogia das relações, as crianças vistas como sujeitos competentes e de forma

¹⁶ Vide Anexo A: Roteiro de Observação.

¹⁷ Vide Anexo B: Bibliografia italiana sobre Educação Infantil traduzida em português.

contextualizada – são algumas das premissas que tanto alicerçaram o roteiro de observação quanto direcionaram o olhar em campo, sendo impossível supor uma neutralidade.

Embora, o roteiro seja uma preciosa ajuda para se recolher pistas em meio à multiplicidade de informações encontradas em campo, é preciso *deixar espaço para que surjam ad hoc pistas que o conduzam a descobertas que vão além das formulações (feitas) a priori* (Dauster, op. cit.).

O diário de campo foi utilizado como técnica associada à observação por se constituir num imperativo pouco contestado para que se evite as traições da memória (Silva, 2002).

Se considerarmos que uma mesma realidade pode ser vista de diversos ângulos e que, diferentes pesquisadores, ao investigarem os mesmos grupos sociais, viriam a transmitir visões distintas em decorrência de suas diferenças pessoais – de “personalidade, de educação, de estatuto social, de opiniões políticas, de convicções religiosas e assim por diante” (Pritchard, apud Silva, op. cit.), também o diário de campo encontra-se nessa dinâmica. Segundo Silva (op. cit.), a utilidade do diário de campo reside menos na objetividade dos fatos observados e mais no que permite enxergar através dele: a forma como inscrevemos os fatos e os transformamos em dados da pesquisa.

Concomitantemente ao registro em diário de campo, intencionei utilizar também a fotografia como mais um recurso de coleta de dados na investigação sobre as brincadeiras das crianças. Tal intenção só pôde ser levada adiante na creche pública, sendo vetada na creche privada – nesta, fora viabilizado apenas o registro fotográfico de seu espaço físico. Este fato condiz com a afirmação de Silva (op. cit.) de que a utilização das técnicas de pesquisa não depende somente do pesquisador, mas da representação que os grupos observados fazem sobre essas técnicas e que determinam os consentimentos ou as restrições impostas quanto a elas.

Para Martelli (2003), o testemunho é a função mais importante da imagem fotográfica. Esta aparece carregada de força empírica e serve de apoio e reforço na mensagem narrativo-explicativa. Segundo a autora, a fotografia é uma imagem-ato na qual técnica e simbolismo se entrelaçam, posto que registra sem interpretar, sendo testemunho da realidade.

É preciso lembrar, no entanto, que a imagem fotográfica não é um espelho fiel da realidade – representa um recorte espaço-temporal que suprime uma série de aspectos em favor de outros, tais como os acontecimentos que se ligam temporalmente à “extração”

daquela imagem. Como afirma Martelli (op. cit.), o espaço da fotografia é um bloqueio do contínuo, do qual não se pode sair, e o que está fora do campo visual não pode ser percebido.

Tendo-se em conta os limites da fotografia, nesta pesquisa, surge como um recurso que se soma ao registro em diário de campo. O uso que pretendi fazer da fotografia não foi o de legitimar o texto ou ainda, de forma jornalística, fornecer as imagens como revelação de um fato, comprovação de uma realidade ou denúncia da mesma. Com base na afirmação de Gombrich (apud Alves, 2001) de que a significação de uma imagem permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente, julgo que o papel das fotografias até o momento tenha sido o de me reportar à realidade investigada, trazendo-me à memória não apenas o que o conteúdo da fotografia, mas, sobretudo, o vivido, aquilo que a fotografia não capta, pois *nela existe, também, os tantos sentidos daquele que, com sua história, suas emoções e suas memórias, vê a imagem* (Alves, op. cit., p. 9). Assim, pode-se dizer que as fotografias compuseram um diário de campo imagético.

O fio condutor das imagens, apresentadas no quarto capítulo, é o espaço físico. Este é, de acordo com o referencial teórico adotado, visto como mais um educador devido a seu poder de propiciar encontros e relações, de oferecer mudanças, de promover atividades e escolhas (Malaguzzi, 1984, apud Gandini, 1999). Afinal:

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (Greenman, 1988, p. 5, apud Gandini, op. cit.)

Ainda como parte integrante da pesquisa, Sarmiento (2000, apud Quinteiro, 2002) considera uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceituação teórica.

Não só o trabalho de campo é permeado por desafios, tanto no que se refere à adoção de uma metodologia apropriada para atender aos objetivos propostos, quanto ao que se relaciona com seu andamento: a identificação de campos para a investigação que atendem aos interesses da pesquisa, a aceitação por parte dos grupos sociais investigados, a autorização – ou não – para a utilização de certos recursos metodológicos. Também a “reconstrução” da realidade observada apresenta-se como um desafio, passando pela seleção dos dados ao estilo

de escrita a ser adotado. Compartilho aqui algumas dessas dificuldades, posto que são inerentes ao trabalho de pesquisa e influenciam no resultado deste.

Uma primeira dificuldade encontrada quanto à análise e apresentação dos dados como um texto referiu-se à impossibilidade de tratar cada uma das instituições investigadas como uma unidade, ou seja, ao tentar responder a certas questões – como o brincar é visto pelas profissionais da creche? Como se dá a relação entre elas e as crianças nas brincadeiras? – os dados coletados apontavam diferentes nuances dentro de uma mesma instituição, o que tornaria perigoso reduzi-las a uma impressão geral, sem considerar as diferenças quanto a turmas, profissionais e ambientes, desconsiderando que existem diferenças mesmo nas semelhanças. Era preciso aceitar as contradições de cada uma dessas realidades como constituintes do todo. Para tanto, optei pela identificação das diferenças relacionadas a turmas, profissionais e espaços.

Ainda uma segunda escolha me coube. Inicialmente estabeleci uma escrita que tendia a comparações entre o público e o privado a partir de elementos isolados, relacionada a uma necessidade pessoal de, naquele momento, identificar as especificidades de cada qual. Paradoxalmente, quanto mais buscava definir os contrastes entre as duas realidades investigadas, menos era capaz de enxergá-los. Por fim, reconstruindo a forma com que esta pesquisa fora feita é que cheguei a um novo entendimento. Se a pesquisa se constituiu do recolhimento e da coleta de uma série de elementos que me fizessem compreender a realidade investigada, traçar paralelos a partir de elementos isolados era percorrer justamente o caminho oposto, desconstruindo o trabalho de campo, ao invés de lhe dar coerência. Assim, foi preciso abandonar a pretensão de apresentar paralelos imediatos, na compreensão de que as especificidades da educação infantil pública e privada só podem ser compreendidas a partir da visão de um todo, estabelecida por elementos que se conectam. A partir de um texto base, que reconstruísse a mim mesma as realidades investigadas, integrando suas nuances e contradições, é que elegi três temáticas principais – os objetivos do brincar, as insígnias sociais presentes nas brincadeiras e o tratamento do corpo – como forma de apresentar ao leitor tais realidades.

Para tanto, nessa difícil tarefa de “reconstruir” a realidade investigada de forma a não reduzi-la a uma descrição apenas, nos próximos capítulos, buscarei tecer um diálogo entre a teoria que orienta esta pesquisa e os dados coletados, trazendo, para tanto, passagens do

caderno de campo. Cabe ressaltar que a produção de tal texto não diz das realidades em sua totalidade, pois sua “montagem” assemelha-se muito à de um filme em que o resultado final é sempre uma seleção segundo critérios pré-estabelecidos de uma opção muito maior de opções e enfoques (Silva, op. cit.).

4.1. A Creche Pública

A creche pública abordada nesta pesquisa integra um CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil – localizado no Jardim Santa Mônica, que se caracteriza como bairro de periferia da cidade de Campinas. Os CEMEIs voltam-se ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos. No entanto, para fins desta investigação, as observações estiveram centradas nas turmas de crianças de 0 a 3 anos, designadas aqui em seu conjunto por *creche pública*.

A seguir, apresento a caracterização do bairro e de sua comunidade, bem como das crianças que freqüentam o CEMEI e de seus profissionais, tendo como base informações contidas no projeto político-pedagógico da instituição.

O Jardim Santa Mônica pertence à região norte de Campinas e limita-se com os bairros Jardim São Marcos, Santa Genebra, Campo dos Amarais e área militar. Apesar de contar com infraestrutura básica em quase sua totalidade, *caracteriza-se por apresentar sérios problemas sócio-econômicos, que são ainda mais agravados pela proximidade com outros bairros também marcados por tais problemas* (Projeto Político-pedagógico do CEMEI, p. 13). Em levantamento de informações a respeito desta localidade no Centro de Memória da Unicamp, obtive uma pequena quantidade de artigos de jornal a seu respeito. Quando referenciado, o Jardim Santa Mônica está associado a dificuldades de acesso à educação, saneamento e habitação.

No entanto, ao menos quanto ao entorno da creche, não foi este o quadro que pude verificar:

(...) aproveito para conhecer um pouco mais do bairro. A rua que se estende a partir da fachada da creche é bem arborizada. Um grupo de moças e outro de rapazes estão em bancos de cimento diferentes. As residências parecem ser relativamente boas. Na maioria delas, não há luxo, muitas não têm pintura e o cinza dos cimentos é uma constante na paisagem, mas deve haver acomodações adequadas a se julgar por seus tamanhos. No fim da rua, um grande galpão de fábrica desativado. Contornando o quarteirão, mais uma rua arborizada. Vejo um grupo de idosos conversando, e outro de senhoras de

meia idade – a cena me lembra as cidades do interior de Minas, com gente conversando despreocupadamente pelas ruas. Tem também um campo de futebol grande nas redondezas, mas que provavelmente não está sendo usado por causa da grama alta. Este se mostra um bairro eminentemente residencial – de comércio só encontrei no entorno uma padaria e uma loja de “1,99”. Há também o comércio informal de encomendas de bolos (Caderno de campo: creche pública, 04/03/04).

Acredito que a suposta divergência entre minhas impressões a respeito do bairro e aquelas divulgadas pela mídia deva-se a uma possível generalização das condições da favela Santa Mônica a toda a localidade.

Segundo o projeto político-pedagógico do CEMEI, as crianças que o freqüentam pertencem a famílias que, em sua grande maioria, residem em casas de alvenaria, havendo, entretanto, um número significativo de crianças que habita a favela dos arredores. A maioria das mães e dos pais dessas crianças não completou o ensino fundamental. Quanto às suas profissões, a única informação disponível é a de que *grande parte das mulheres colabora na renda familiar, trabalhando em diversos setores, (...) o que justifica a necessidade do período integral para a maioria das crianças* (Projeto político-pedagógico, p. 15).

Em conversa informal, também uma das monitoras fornece-me informações a respeito da localização residencial das crianças que freqüentam a creche.

Rosa¹⁸, monitora do maternal I, mora no bairro, mas diz não conhecer todas as crianças da creche e suas famílias, pois a maioria delas reside na favela Santa Mônica ou na favela da Vila Esperança. Diz que muitas crianças são também do bairro São Marcos. (Caderno de campo: creche pública, 18/02/04).

A seleção para o atendimento das crianças nesta instituição obedece a critérios estipulados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas a toda a rede municipal de Educação Infantil e dispostos na resolução SME nº 06/03¹⁹. No caso da creche (agrupamentos I e II), a classificação das crianças para a ocupação das vagas é feita através de critérios ditos “sociais”, privilegiando-se, por exemplo, o atendimento a crianças desnutridas ou a crianças sob alguma medida judicial e/ou processo em andamento junto à Vara da Infância e da Juventude.

¹⁸ Os nomes de todos os sujeitos, adultos e crianças, que figuram nas passagens dos cadernos de campo foram alterados.

¹⁹ Vide Anexo F.

O CEMEI investigado foi fundado há 15 anos. Seu horário de funcionamento é das 7 às 18 horas, correspondendo ao período de permanência das crianças da creche que, em sua quase totalidade, freqüentam-na em período integral.

Abaixo, a composição das turmas da creche e os dados numéricos do atendimento do CEMEI.

<i>O Atendimento do CEMEI em números</i>	
Total de crianças atendidas	220
Total de turmas	08
Nº de crianças entre 0 e 3 anos	87
Nº de turmas de crianças de 0 a 3 anos	04

Tabela 1

<i>Composição das turmas da creche (crianças de 0 a 3 anos)</i>						
Nº de turmas	Designação	Faixa etária	Período de funcionamento	Nº de prof ^{as}	Relação entre o nº de monitoras e o nº de crianças	Nº total de monitoras ²⁰
01	Agrupamento IA (G1 _A)	3 meses a 1 ano e 8 meses	Integral	01	1 para 5	04
01	Agrupamento IB (G1 _B)	1 ano e meio a 2 anos	Integral	01	1 para 7	04
01	Agrupamento IIA (G2 _A)	2 a 3 anos	Integral	01	1 para 12	03
01	Agrupamento IIB (G2 _B)	3 a 4 anos	Integral	01	1 para 15	04

Tabela 2

²⁰ As monitoras trabalham em revezamento, não estando presentes todas ao mesmo tempo em sala.

Com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Campinas de agrupamentos para a Educação Infantil, adotada no início do ano letivo de 2004, as turmas antes denominadas berçário I e II compõem hoje o agrupamento I e aquelas anteriormente chamadas de maternal I e II integram o agrupamento II.

A equipe pedagógica é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, onze professoras e dezoito monitores(as) – sendo um do sexo masculino. O quadro de funcionários conta ainda com outros dez profissionais, incluindo vigia, pessoal de cozinha e limpeza. Destes, três são terceirizados.

As monitoras e o monitor têm idades entre 36 e 58 anos e possuem, em sua maioria, o Ensino Fundamental completo. Entretanto, neste conjunto de profissionais, pode-se ver uma variedade de níveis de escolaridade: ensino fundamental completo ou incompleto, ensino médio, curso de magistério, ensino superior incompleto. Recentemente, a jornada de trabalho desta categoria passou de 40 para 32 horas semanais.²¹ Destas, 30 são destinadas à atuação com as crianças e 2 horas semanais, a atividades de formação continuada. O revezamento destes profissionais é feito em dois turnos: das 7 às 13 horas ou das 12 às 18 horas.

As professoras – com a mesma faixa etária das monitoras – possuem, em sua totalidade, graduação em Pedagogia, e algumas também, curso de especialização. Atualmente, algumas destas profissionais ministram cursos de formação para as monitoras da rede pública. A jornada de trabalho desta categoria é de 24 horas.

A creche possui uma área total de 761 m². A área construída é composta por dois prédios. O maior deles possui oito salas, uma diretoria, uma sala – muito pequena – das professoras, uma biblioteca, uma cozinha, uma copa, um amplo refeitório, dois banheiro para as crianças – um feminino e um masculino –, e dois banheiros para os adultos, sendo um deles com vestiário. Em quatro das salas, há áreas contíguas externas (solariuns); em duas delas – nas turmas G1_A e G1_B –, há banheiros para as crianças. As louças dos banheiros das crianças, bem como as mesas e cadeiras do refeitório e das salas são baixas, da altura das crianças. Atrás deste prédio, há uma segunda construção com duas salas e dois banheiros.²²

²¹ Vide Anexo G: Resolução SME/SMRH nº 02/2004.

²² Vide Anexos C e D: Plantas baixas da creche pública.

A área externa do CEMEI compreende áreas cimentadas e de terra na parte da frente, com um tanque de areia e um balanço, um amplo parque²³ com brinquedos tradicionais de playground uma outra área menor, também com alguns brinquedos, separada do parque por uma tela de arame.

4.2. A Creche Privada

A creche privada investigada – em funcionamento há 8 anos – denomina-se “escola infantil”, atendendo tanto a crianças de 0 a 3 quanto de 4 a 6 anos. Esta se situa no distrito de Barão Geraldo em Campinas, caracterizado pelo projeto político-pedagógico da instituição como uma região de classe média que agrega estudantes universitários, intelectuais e acadêmicos de todo o País em decorrência da proximidade de duas grandes universidades.

Com cerca de 60 mil habitantes, distribuídos em 190 km², Barão Geraldo foi elevado à categoria de distrito em 1953, sendo hoje o mais populoso de Campinas. Seu deslanche econômico teve início no início da década de 60 com a implantação da Unicamp (Vieira, 2001; Faria, 2003). A partir dos anos 90, os terrenos remanescentes das antigas fazendas foram transformados em condomínios fechados de alto luxo ou de classe média, ampliando, assim, a população de alto poder aquisitivo que se fixa no distrito (Simson, 2003).

Através de um levantamento dos artigos a respeito do distrito de Barão Geraldo na hemeroteca do Centro de Memória da Unicamp, verifiquei que este é abordado enfocando-se sua qualidade de vida, sua vida cultural e o crescimento econômico e do comércio local, aspectos que fariam deste distrito uma localidade “nobre” e de destaque em Campinas.

Segundo estudo desenvolvido em conjunto pelo Núcleo de Estudo de População (Nepo) e pelo Núcleo Interno de Economia Social Urbano e Regional (Nesur), ambos da Unicamp – visando o mapeamento de aspectos demográficos, econômicos e sociais relativos à região metropolitana de Campinas – o distrito de Barão Geraldo compõe a “cordilheira da riqueza”, área com a maior concentração de renda da região, apresentando maior porcentagem de chefes de família com renda superior a dez salários mínimos.

O projeto político-pedagógico da creche privada define seu corpo discente como “crianças privilegiadas”, pertencentes à classe média, filhos de intelectuais, estudiosos e

²³ Maiores detalhes a respeito deste espaço figuram no capítulo 6.

funcionários da Unicamp. Há, nesta instituição de educação infantil, também filhos de profissionais liberais.

Constituem-se critérios de seleção das crianças atendidas por essa instituição a possibilidade de pagamento da mensalidade²⁴ e a concordância com a proposta pedagógica apresentada.

A seguir, a descrição quantitativa do atendimento da instituição e a composição das turmas da creche.

<i>O Atendimento da “Escola Infantil” em números</i>	
Total de crianças atendidas	44
Total de turmas	06
Nº de crianças entre 0 e 3 anos	21
Nº de turmas de crianças de 0 a 3 anos	03

Tabela 3

<i>Composição das turmas da creche (crianças de 0 a 3 anos)</i>						
Nº de turmas	Designação	Faixa etária	Período de funcionamento	Nº de crianças	Nº de prof ^{as}	Nº de monitoras
1	Berçário	3 meses a 1 ano	Matutino	01	01	01
1	Maternal I	1 a 2 anos	Vespertino	04	01	
2	Maternal II	2 a 4 anos	Matutino/ Vespertino	08/ 09	01	

Tabela 4

²⁴ O valor da mensalidade não foi divulgado, no entanto, a diretora da instituição afirma que aquela não está entre as mais baixas do distrito de Barão Geraldo, assim como identifica nesta localidade uma instituição de Educação Infantil com mensalidade mais elevada. Segundo a mesma profissional, são oferecidas, anualmente, três bolsas parciais a famílias de menor poder aquisitivo.

Nesta pesquisa, a atenção esteve voltada para as turmas de crianças de 0 a 3 anos, ou seja, o berçário I (crianças de 0 a 1 ano), o maternal I (crianças de 1 a 2 anos) e o maternal II (crianças de 2 a 4 anos). Ao atendimento deste conjunto de crianças por esta instituição é que estou denominando *creche privada*.

A equipe pedagógica da instituição é composta por uma diretora (também proprietária da instituição), sete professores(as) – incluindo um professor de Educação Física e uma professora de música –, uma recreacionista e uma monitora²⁵. O quadro de funcionários conta ainda com uma secretária – que faz as vezes também de monitora –, uma cozinheira, também responsável pela limpeza, e um porteiro.

Duas das seis professoras ‘regentes de turma’ possuem magistério, as demais, curso superior em Pedagogia; o professor de Educação Física e a professora de música possuem graduação em suas áreas, e a monitora, ensino fundamental completo.

Assim como na creche pública, a jornada de trabalho das monitoras é superior à das professoras e o salário inferior, mas na creche privada, esta situação se acentua. Segundo a diretora da creche particular, a jornada de trabalho das monitoras é o dobro daquela das professoras e o salário, a metade. São 9 horas de trabalho diário para as monitoras contra 4 horas e meia para as professoras. A profissional responsável pelo berçário, apesar de possuir curso superior em Pedagogia, fora contratada como recreacionista, com carga horária igual à da monitora, segundo a diretora, devido à sua inexperiência com crianças. Por este mesmo motivo – a falta de experiência – é que, segundo a diretora, esta profissional trabalha no berçário.

A instituição possui duas áreas construídas. A maior delas consiste em uma casa adaptada. Nela funcionam: uma secretaria, três salas, um dormitório, um espaço para guarda de material das crianças pequenas, um banheiro para elas, uma cozinha e um refeitório. Atrás desta construção, situa-se uma outra com uma sala destinada às crianças maiores²⁶, uma área aberta com um coberto onde são guardados brinquedos, e um banheiro para os adultos. À parte, há ainda um banheiro masculino e um feminino para as crianças.²⁷

²⁵ Durante o período de observação, a creche contou, por dois meses, também com uma coordenadora pedagógica.

²⁶ Crianças de 4 a 5 anos no período da manhã, e de 4 a 6 anos no período da tarde.

²⁷ Vide Anexo E: Planta estilizada da creche privada.

A área externa da creche abrange uma área cimentada, na entrada, com dois quiosques e um tanque de água. Um corredor relativamente amplo liga esta área a uma outra, onde há partes de cimento, terra e grama, com um grande brinquedo de madeira e dois balanços de pneu. Há ainda o parque²⁸, bastante amplo, separado lateralmente dos demais espaços por um muro e um pequeno portão.

Em minha primeira ida à creche privada, ficou patente que as decisões desta instituição estão centralizadas na diretora e mantenedora da instituição. Em minhas tentativas de estabelecer o contato inicial, encontrei dificuldade pelo fato de a diretora ser apontada como a única responsável pela creche e por esta não ter horário fixo de trabalho.

Cheguei às 15:25h. A fachada da “Escola Infantil” é um portão verde, onde estão pregados jogadores de futebol, bola e pombos em material de lata pintado. Pelo interfone, disseram-me que a diretora não está. Pedi pra esperar ao que me responderam não saber se ela voltaria hoje. Disse que havia marcado com ela, e só então a secretária veio abrir o portão (Caderno de campo: creche privada, 09/02/04).

Cabe também uma consideração a respeito da forma de acesso aos espaços internos desta instituição. O caráter privado desta instituição está colocado desde sua entrada. Não se obtém livre trânsito àquela, posto que o portão está sempre trancado e através dele não se pode ver o interior da creche ou ser visto. O interfone é o instrumento que permite a identificação das pessoas que têm acesso à instituição. A creche privada tem como parte de sua própria definição o fechamento e o acesso controlados, expressos por uma variedade de aspectos que vão da mensalidade à própria construção de sua fachada e da mediação pelo interfone.

²⁸ O parque será descrito mais detalhadamente no capítulo 6.

5. O Espaço Físico como Educador

(...) o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.
Malaguzzi²⁹

5.1. A Creche Pública

5.1.1. A relação entre as crianças nos momentos de brincadeira nos espaços externos

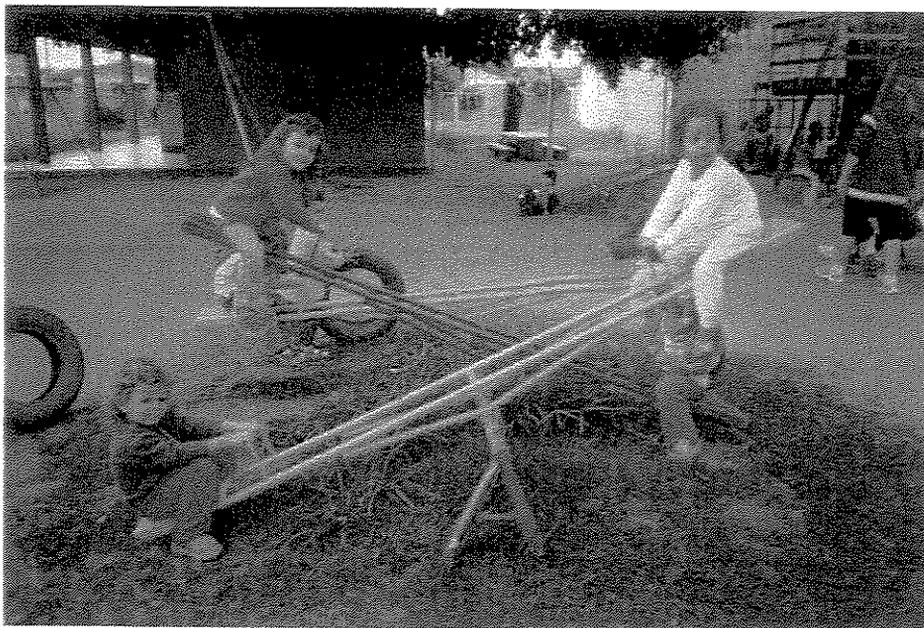


Figura 1

²⁹ MALAGUZZI, Loris (1984, apud Gandini, 1999, p. 157).



Figura 2



Figura 3

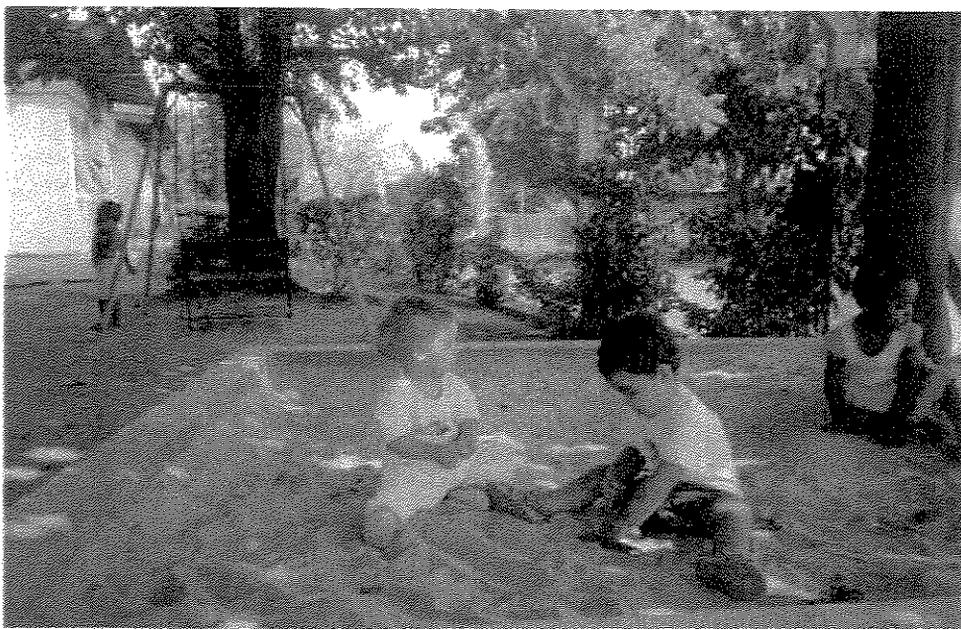


Figura 4

5.1.2. A relação adulto-criança nos momentos de brincadeira nos espaços externos



Figura 5



Figura 6

5.1.3. A relação criança-criança nos momentos de brincadeira em sala



Figura 7

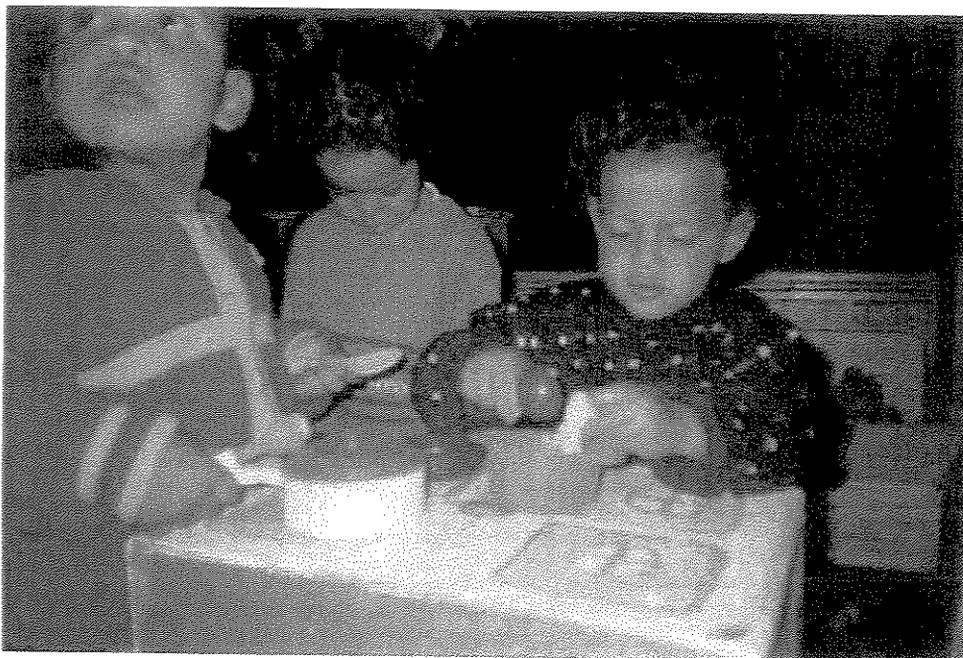


Figura 8



Figura 9



Figura 10

5.1.4. A relação adulto-criança nos momentos de brincadeira em sala



Figura 11



Figura 12



Figura 13

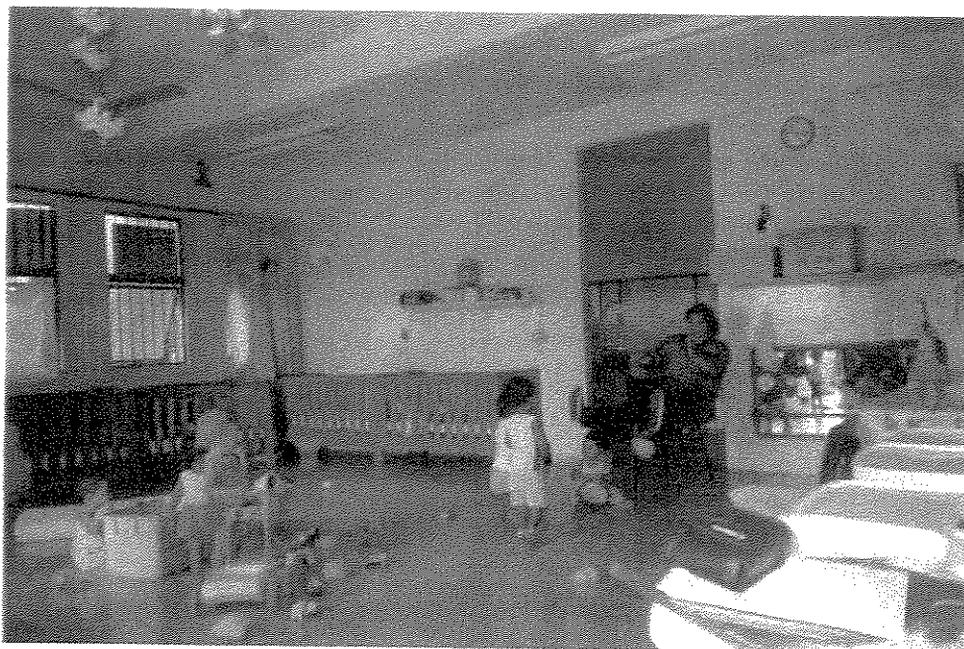


Figura 14

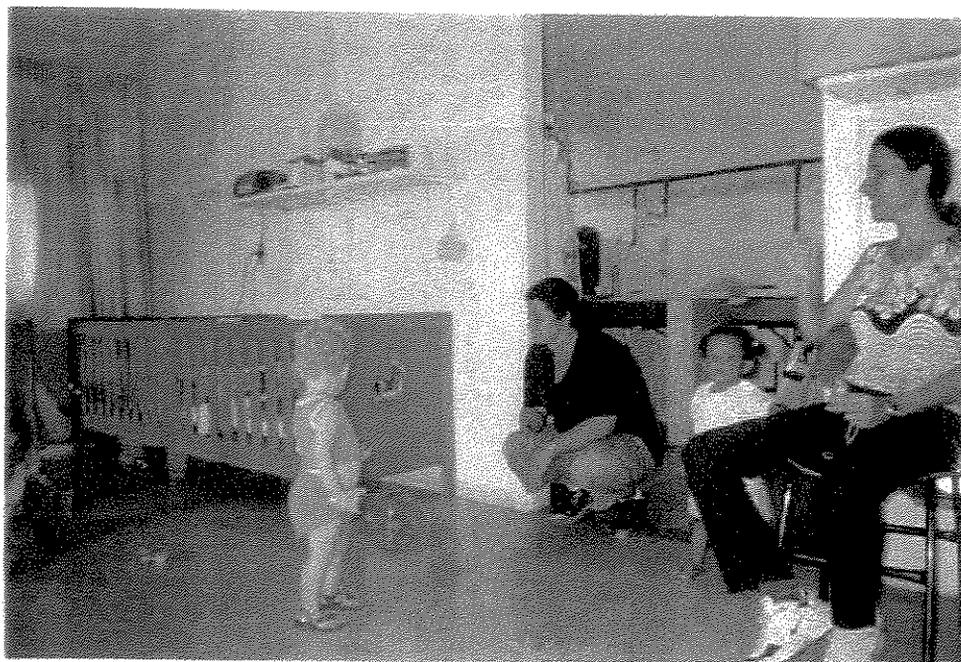


Figura 15



Figura 16

5.2. A Creche Privada

5.2.1. Espaço Físico

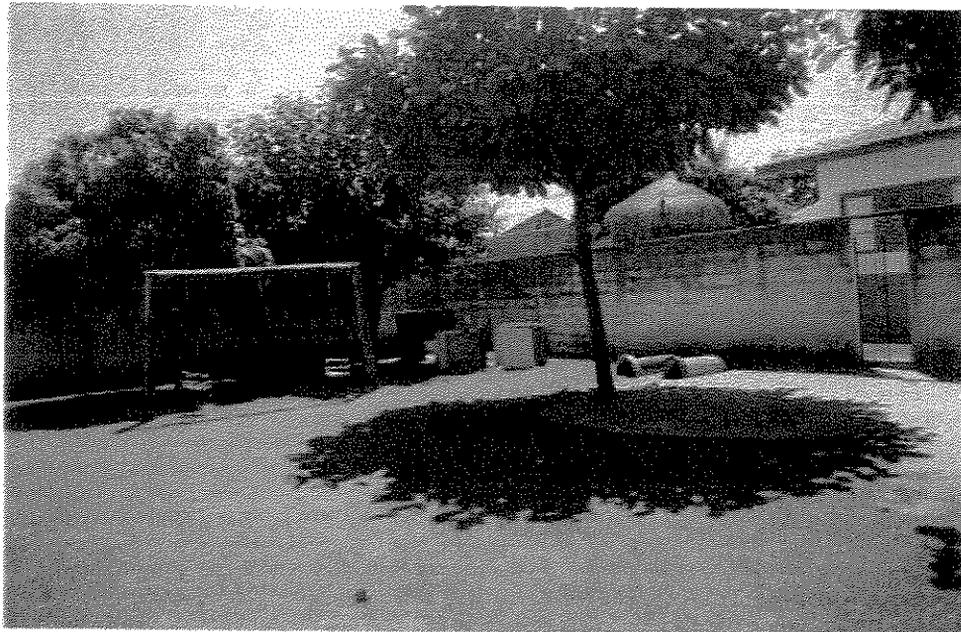


Figura 17

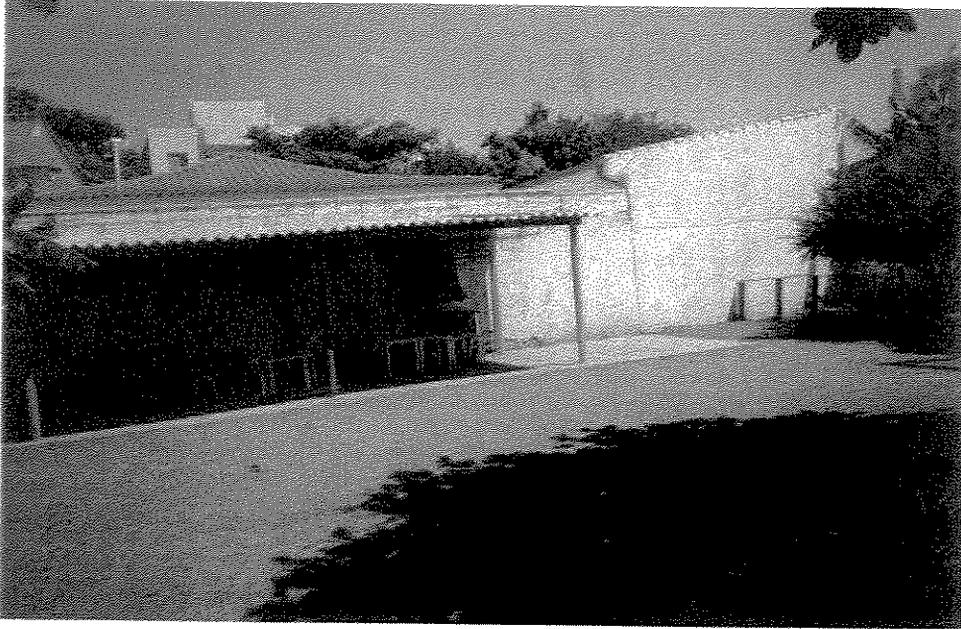


Figura 18

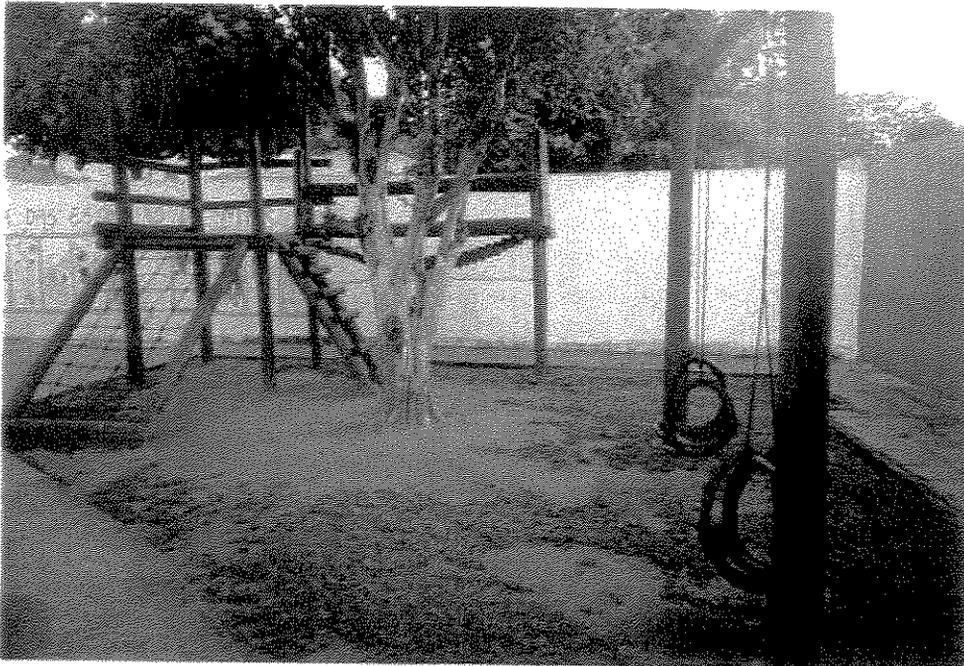


Figura 19



Figura 20

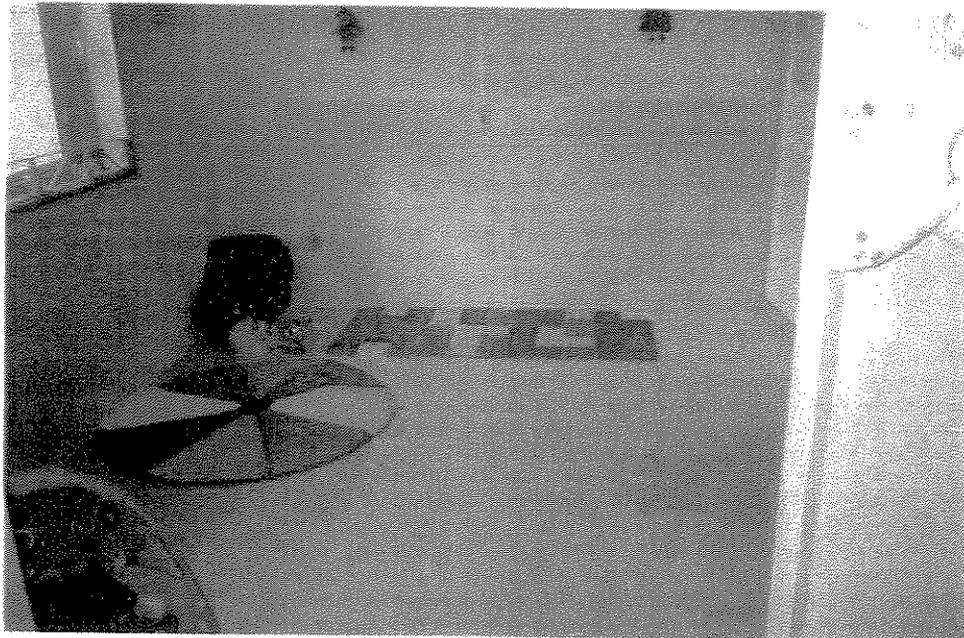


Figura 21



Figura 22

6. Brincar para quê?:

Os objetivos do brincar nas creches investigadas

Que lugar ocupam as brincadeiras na Educação Infantil, mais especificamente nas creches? Investigando tanto uma creche pública quanto uma creche privada, pergunto ainda: que espaço tem o brincar na educação das crianças em contextos sociais diferentes? Como ele é visto pelos sujeitos de ambas as instituições pesquisadas? O que pretendem os adultos ao disponibilizarem as condições para as crianças brincarem? Os objetivos atribuídos ao brincar pelas instituições pública e privada de Educação Infantil em questão estabelecem uma semelhança entre elas ou imprimem mais uma diferenciação entre ambas? – tais questões representaram um primeiro direcionamento do meu olhar.

Minhas primeiras análises, feitas a partir da pesquisa de campo, apontaram para considerações já levantadas por Bufalo (1997), Prado (1998), Finco (2000), Ávila (2002): a creche é um lugar onde o brincar se faz presente. Esta é uma constatação que se aplica tanto à creche pública quanto à creche privada – em ambas, existem momentos cotidianamente reservados às brincadeiras, além de espaços e materiais destinados a esse fim.

Além disso, na consideração da creche como *lugar de criança, lugar de infância* (Bufalo, op. cit.) está também presente a observação de que as crianças, no convívio entre elas, são sempre capazes de abrir brechas para brincar, mesmo fora dos tempos e espaços oferecidos pelas professoras e monitoras para tal atividade. Sem perder de vista esta capacidade das crianças, pretendo, neste capítulo, centrar-me na maneira com que as profissionais de Educação Infantil enxergam o brincar, propiciam-no e posicionam-se diante

dele. Pretendo, portanto, focalizar a relação adulto-criança estabelecida a partir das brincadeiras nas instituições em questão.

Na creche pública observada, o brincar é amplamente instituído, dispondo de horários mais ou menos fixos no planejamento das atividades da creche. Os momentos a ele reservados são definidos pela diretora, coordenadora, professoras e monitoras como sendo, no período da manhã, das 8 às 9h30 e, no período da tarde, das 14h às 15h – uma delimitação não rígida que pode variar, indo, por exemplo, das 8h às 10h e das 14h30 às 16h. Pela manhã, as crianças brincam em áreas mais restritas como nas próprias salas, nas varandas contíguas, ou em áreas externas menores e, à tarde, aquelas a partir de 2 anos vão ao parque. As brincadeiras realizam-se, com a permissão das profissionais, ainda em outros momentos: para as crianças de 0 a 2 anos, são liberadas enquanto esperam pelo banho, e de modo geral, as crianças de 0 a 3 anos brincam também após a janta, das 16h30 às 17h ou 18h, enquanto aguardam por seus responsáveis.

Também na creche privada investigada, o brincar tem horários definidos: no período da manhã, crianças de turmas distintas brincam juntas na parte externa da frente da instituição, das 8h às 8h30, até que um bom número de crianças chegue, quando, então, são levadas para a sala; das 10h15 às 11h20 o brincar acontece no parque (apenas as crianças bem pequenas ficam em sala). À tarde, também há um período de meia hora, das 13h às 13h30, no qual as crianças brincam, mas em sala, enquanto as demais crianças chegam; das 16h30 às 17h, aquelas permanecem no parque para brincadeiras livres e, no final do dia, das 17h10 às 17h30 ou 18h, há um novo período previsto para o brincar, enquanto a turma vai se esvaziando.

Embora o tempo destinado às brincadeiras seja amplo, tanto na creche pública quanto na creche privada, num primeiro momento, atentando para o posicionamento direto e imediato das professoras e monitoras diante do brincar, aproximei-me de Finco (2000) na constatação de que este não é visto como categoria pedagógica pelos profissionais das creches. Minha aproximação com a idéia desta pesquisadora fez-se por vias diferentes daquelas por ela percorridas. Em seu estudo de caso, foram a falta de planejamento, registro ou observação a respeito do brincar ou de um projeto político-pedagógico que o contemplasse que a levaram a considerar que este não era visto como categoria pedagógica. Ao contrário, nas creches por mim investigadas, tanto o tempo cotidianamente reservado às brincadeiras quanto um projeto político-pedagógico que as contemplem não me permitem dizer que o brincar não seja

planejado. Ainda assim, o distanciamento das profissionais diante dessa atividade fez-me entendê-lo também nesse sentido, uma vez que geralmente não é alvo da atenção e do trabalho pedagógico das professoras e monitoras.

No entanto, ao longo da pesquisa de campo, o surgimento de novos dados como as cenas de algumas monitoras e professoras que, com prazer, brincam com as crianças, perdendo inclusive a noção de tempo, evidenciaram que o distanciamento das profissionais em relação às brincadeiras das crianças não poderia ser entendido como uma realidade constante. À medida que minhas observações se expandiram, e o brincar foi sendo visto em diferentes ambientes e contextos, em várias turmas e sob a interação de diversos profissionais, considerei que, neste caso, dizer do brincar como não-pedagógico seria incorrer em uma análise simplista, ignorando a complexidade do funcionamento das creches. Assim, opto por uma análise que possa contemplar a ocorrência do brincar em relação aos diferentes espaços, turmas e profissionais de ambas as instituições.

6.1. O Brincar nas Propostas Pedagógicas

As propostas pedagógicas das creches investigadas serão aqui tomadas a partir de seus projetos político-pedagógicos. Por parte de ambas as instituições, não obtive autorização para fazer uma cópia desses documentos, de forma que pudessem seguir em anexo. Trago suas análises a partir da leitura feita por mim. No caso da creche pública, trechos considerados significativos daquele documento acompanham a análise. Já na creche privada, tais transcrições não foram possíveis, uma vez não autorizada qualquer tipo de cópia e reprodução do conteúdo de seu projeto político-pedagógico.

O projeto político pedagógico de 2004 da creche pública apresenta-se como um adendo ao projeto político pedagógico do ano de 2003. Para esta análise, foi necessária, portanto, a leitura desses dois documentos. A elaboração do projeto político-pedagógico da creche pública fora feita de forma a incluir a participação de vários profissionais, as professoras e monitoras de cada turma ficando responsável pela elaboração de uma proposta pedagógica a ela referente. Isto está evidenciado pela própria apresentação gráfica do documento, que se altera conforme o grupo de profissionais que o redigiu.

Na proposta pedagógica da creche pública, o brincar aparece como centralidade. Acredita-se que:

(...) o brinquedo e o brincar fazem parte da vida da criança, e é através deles que a criança internaliza o mundo social, a cultura que a cerca e que logo fará parte dela. Brincar significa o exercício de relações que ela vai estabelecer com o meio e com as pessoas futuramente (Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2003, p. 23).

Nessa conceituação do brincar elaborada pela creche pública investigada, transparece uma concepção de criança baseada no futuro e no social. Tal noção de brincar diz de uma criança que não é vista no seu presente: quando se diz que, a partir do brincar, a criança internaliza a cultura da qual *logo fará parte* e exercita as relações que estabelecerá *futuramente*, desconsidera-se que ela tanto já está inserida na cultura – como também a produz e reproduz – quanto é capaz, no momento presente, de estabelecer diferentes tipos de relações.

Por outro lado, pode-se notar que as crianças não estão lançadas a um vácuo sócio-histórico-cultural, mas inseridas em um contexto social e cercadas por uma cultura. As visões de homem e de criança, explicitamente expressas, condizem com essa idéia:

Somos seres inacabados, precisamos da cultura, do social para nos realizarmos humanamente falando. É no contato com os outros homens que nos tornamos humanos. Entretanto, apesar de sermos um devir, cada fase de nossa vida é marcada por uma completude específica. Neste sentido, podemos dizer que a criança é um devir, mas ao mesmo tempo é um estado de ser que se justifica e se finda em si mesmo (Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2003, p. 20).

No entanto, há uma cisão nessa concepção da criança como ser eminentemente social, tal qual o adulto. As crianças bem pequenas, de 0 a 2 anos, são vistas como “egocêntricas” e incapazes de entender que outros existem (Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2003, p. 22).

No projeto político-pedagógico da creche pública investigada, manifestam-se contradições e divergências. A infância, se ora é abordada como um tempo em si mesmo, ora sugere a preparação para o futuro. Tais desencontros parecem evidenciar a incorporação de diferentes abordagens na construção de uma identidade para o trabalho em Educação Infantil, que, se por um lado, assimila novas idéias a respeito das crianças e do trabalho com elas, preserva ainda outras que lhe são divergentes.

O papel da creche, no documento tratado, aparece estreitamente vinculado ao brincar:

Nosso papel (...) é criar condições (...) para que a criança possa brincar, oferecendo brinquedos, objetos e promovendo situações problema para que ela possa entrar em desequilíbrio e buscar novas saídas, superando e ampliando seu conhecimento de mundo (Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2003, p. 23).

Esta passagem deixa entrever um dos objetivos do brincar para esta creche: não se trata do desenvolvimento de habilidades que favoreçam a aprendizagem, mas da *ampliação do conhecimento de mundo*. Visto desta forma, o brincar coloca-se a serviço não de aspectos isolados que se estabeleceriam nas crianças em um movimento ascendente e retilíneo – tal como a “cognição” – e que representariam pré-requisitos para a transmissão de valores e conceitos dos adultos para as crianças; mas sim, apresenta-se como oportunidade de exploração do mundo por elas. A expressão *ampliação do conhecimento de mundo* dá idéia de participação ativa das crianças numa expansão que não se faz em partes ou uniformemente, mas de forma global e relacionada a todos os aspectos humanos. Nesse sentido, tal idéia estaria relacionada a uma educação proletária preconizada por Marx e Engels, que teria por objetivo:

(...) socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa “privada”, mas um homem social (...) (Dangeville, 1978, p. 31-32).

A proposta pedagógica da creche privada centra-se no desenvolvimento das crianças, revelando uma influência teórica do construtivismo piagetiano. O termo “desenvolvimento” surge por várias vezes no projeto político-pedagógico da instituição, contemplando os aspectos: cognitivo, psicomotor, lógico-matemático, sócio-afetivo e lingüístico. Segundo o mesmo documento, o desenvolvimento das crianças é avaliado bimestralmente quanto àqueles aspectos em separado, conforme pode observar. Tal avaliação é feita a partir do preenchimento pelas professoras de uma ficha individual do “desempenho” das crianças quanto a quatro aspectos: afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo. Em cada um deles, são arrolados ações e comportamentos esperados das crianças. A idéia que a ficha de avaliação adotada pela instituição traduz é a de que as dimensões humanas são independentes entre si, podendo, assim, ser isoladas. Tem-se a impressão de que as diferentes dimensões das crianças sejam colocadas como investimentos bancários independentes, sendo possível, a partir de uma avaliação quantitativa, proceder a reinvestimentos e “correções”.

FOA – FOLHA DO ALUNO
(Crianças de 1,5 a 3 anos)

Nome do(a) aluno(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____

Professora: _____

Data: ____/____/____

1. Aspecto Afetivo

- Entende instruções
- Demonstra estar bem na escola
- Realiza atividades livres com criatividade, independência e satisfação
- Empenha-se para conseguir uma atividade que demonstra dificuldade

Obs.: _____

2. Aspecto Social

- Inicia a interação com outras crianças
- Aceita a interação com outras crianças
- Solicita demasiadamente a atenção do professor
- Espera sua vez para usar o brinquedo
- Emprasta um objeto que lhe pertence

Obs.: _____

3. Aspecto Perceptivo-Motor

3.1. Coordenação motora dos grandes músculos

- Anda
- Corre
- Agacha
- Engatinha
- Rasteja
- Despe-se
- Veste-se
- Chuta
- Sobe
- Desce
- Salta/Saltita
- Rola frontal
- Rola lateral
- Controla o esfíncter

Tabela 5 - Reprodução da Ficha de Avaliação Bimestral da Creche Privada (folha 1)

3.2. Coordenação Motora dos Pequenos Músculos

- Rosqueia
- Pica
- Pica
- Rasga
- Desdobra
- Desembrulha
- Folheia
- Traça linhas
- Pinta
- Martela
- Desamassa
- Enfia
- Encaixa
- Amassa
- Rabisca

4. Aspecto Cognitivo

Reconhece as seguintes propriedades inerentes aos objetos:

4.1. Conhecimento Físico

- Cor
- Odor (cheiroso/fedido)
- Temperatura (quente/frio)
- Consistência (duro/mole)
- Sabor (doce/salgado)
- Peso (leve/pesado)
- Som (alto/baixo)

4.2. Conhecimento Lógico-Matemático / Vocabulário

- Consegue se locomover com segurança no espaço
- Reconhece os espaços da escola
- Entende que o lanche virá depois de uma atividade
- Reconhece igualdade e diferença entre os conjuntos
- A criança utiliza objetos e/ou brinquedos com outro significado
- Apresenta vocabulário compatível com a idade
- Responde de acordo com o que foi perguntado
- Ocupa o espaço do papel com destreza

Obs.: _____

Legenda:

AV: Às vezes

S: Sempre

R: Raramente

N: Nunca

Tabela 6 - Reprodução da Ficha de Avaliação Bimestral da Creche Privada (folha 2)

De acordo com Popkewitz (1993, apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003), as avaliações desenvolvimentais criam um tipo de hierarquia entre as crianças, dependendo de estas terem ou não atingido um determinado estágio, e atingir a norma, evitar ou corrigir desvios tomam conta da prática pedagógica. Para Dalheberg e Lenz Taguchi (1994, apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003), os sistemas de classificação normalizadores separam não apenas as crianças uma das outras, mas também separam-nas dentro de si mesmas.

Como consequência, tudo o que sabemos é até que ponto esta ou aquela criança se adapta a certas normas inscritas nos mapas que usamos. Em vez de descrições concretas e de reflexões sobre as ações e sobre o pensamento das crianças, sobre suas hipóteses e suas teorias do mundo, facilmente terminamos com simples mapeamentos das vidas das crianças, classificações gerais da criança do tipo que dizem que “as crianças de tal e tal idade são assim”. Os mapas, as classificações e as categorias já prontas terminam substituindo a riqueza da vida experienciada por elas e a inevitável complexidade da experiência (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 54).

Embora a proposta pedagógica da creche privada em questão fale de um desenvolvimento global das crianças, a preocupação com a aprendizagem, expressa em várias passagens, faz supor uma ênfase no desenvolvimento do pensamento lógico, tal como expresso na teoria de Piaget.

O brincar pouco aparece na proposta pedagógica elaborada pela instituição; quando abordado, é como um dos elementos da bagagem cultural das crianças a ser valorizado. O lúdico aparece vinculado à aprendizagem, no intuito de torná-la agradável.

Não é de se surpreender que o brincar e o lúdico estejam vinculados à aprendizagem, tendo-se como suporte a teoria de Piaget, que se constitui como uma *psicogênese da inteligência*, tal como a define Galvão (1995). Ao eleger esse aspecto como centralidade e desconectá-la das demais capacidades humanas, a teoria piagetiana apresenta-se condizente com os ideais burgueses – que inclui a compartimentalização do homem, uma vez que, no processo produtivo das fábricas, não é só o trabalho que está dividido e subdividido em pequenas peças parcelares entre os indivíduos, mas é também o homem que está assim dividido (Marx, 1978) – e, provavelmente, mostre-se como aquela teoria que melhor sirva a uma educação burguesa, que visa operar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A burguesia toma a inteligência como seu ideal, objetivando manobrar as massas operárias consideradas cegas (Dangeville, op. cit.).

A centralidade no desenvolvimento da inteligência antevê a idéia de especialização, imposta pelo capitalismo, e que passa a um dos ideários burgueses. As críticas de Marx e Engels (1978) quanto a este aspecto vão no sentido de que o desenvolvimento de uma única faculdade às custas de todas as outras só promoverá um desenvolvimento unilateral e mutilado.

A preocupação com os aspectos cognitivos, com a aprendizagem e a inteligência, que, sutilmente, transparecem no projeto político-pedagógico da creche privada em questão fazem entrever uma concepção de criança – mais do que um vir a ser adulto – como um vir a ser aluno. Nesse sentido, a educação das crianças da creche privada parece visar a utilização “produtiva” da criança, relacionada ao sucesso escolar.

6.2. O Brincar nos Parques

Na creche pública, o parque é uma ampla área³⁰ nos fundos do prédio, na qual se mesclam terra e grama e que possui, além de algumas árvores, vários brinquedos tradicionais: trepa-trepa, balanças, gangorras, escorregador e gira-gira e a “casa do Tarzã”: um brinquedo que, em seu topo, dispõe de um telhado, sob o qual as crianças podem ficar, e que inclui, escorregador, balanço, pneu e um cano pelo qual se pode descer da “casa”.

Apresento este parque e a dinâmica que nele se estabelece através do relato de um episódio neste espaço.

As crianças pequenas de diferentes idades estão no parque. Uma menina cai do primeiro degrau da escada de um brinquedo. Nenhuma monitora está por perto. Dois meninos vêm me pedir para tirar um pneu que está preso no trepa-trepa. A monitora não autoriza com medo que machuquem as crianças menores, e diz a eles que o pneu está preso e não sai. Um dos meninos me mostra que é possível tirá-lo, dando as coordenadas de como fazê-lo – tenta sozinho, mas desiste. Dois meninos estão no alto do trepa-trepa, um outro acha um pedaço grande de tijolo e aponta-o como um revólver. Um menino e uma menina balançam alto e forte num balanço para dois, sentados como sobre um cavalo. O menino fala para a menina descer do “cavalo”. Mais adiante, uma menina cobre a cabeça com um balde. A turma do agrupamento IIA está em uma mesinha com a professora, fazendo máscaras de carnaval. Um menino de um ano e meio, aproxima-se da “casa do Tarzã”, na qual as crianças sobem. Um menino mais velho, do alto da casa, diz que ele é seu primo e que ele quer subir: “Sobe, nenê” – dirige-se ao mais novo. O

³⁰ A área do parque da creche pública pesquisada não consta em sua planta baixa.

menininho olha e começa a subir. (...) Ele sobe até o penúltimo degrau, depois desce. Começa a subir novamente. “Tem que subir mais um degrau e colocar o pé aqui dentro” – explica-lhe o menino mais velho. Mas ele resolve descer e começa a subir no trepa-trepa com seu primo. Uma menina me pergunta se menina pode jogar bola. Digo que sim. “Minha mãe vai me levar pra jogar bola” – completa ela, aliviada. As monitoras conversam entre si. Algumas meninas se xingam de “nojenta”. Cinco meninas brincam sentadas no alto de uma pilha de pneus. Uma menina passa chorando com a mão na cabeça, mas se distrai com um brinquedo. As crianças de até 3 anos são chamadas para se lavarem para o almoço, as demais permanecem no parque (Caderno de Campo: creche pública, 18/02/04).

Na creche privada, o parque consiste em uma área de aproximadamente 450 m², separado dos demais espaços por um muro e um pequeno portão. Sua maior parte é gramada, com exceção do centro, onde se abre uma área de areia, mais baixa que a restante. Possui nove árvores em sua extensão, um pequeno canteiro de hortelãs, um escorregador ligado a uma área de madeira – chamado de “brinquedão” –, balanços de pneu, um túnel feito de cilindros de concreto, semicilindros de concreto formando uma espécie de labirinto e uma casa de alvenaria.

Como feito anteriormente, convido o leitor a conhecer este espaço e as relações nele estabelecidas através do relato de um episódio no parque da creche privada.

As crianças da turma de 2 a 3 anos chegam ao parque descalças. Aqui está também a turma do maternal II, mas elas parecem não se misturar. “O que é isso?” – pergunta uma menina de 3 anos a um menino de 2, mostrando-lhe uma folha seca. “É uma colher” – responde ele. “Ah, então eu vou levar pra nossa casa” – diz a menina, pegando a folha do chão. Um outro menino da mesma idade chora no chão, literalmente esperneando. Duas meninas de 2 anos estão na casa de alvenaria. “Oi mãe, eu vou no banco Itaú” – diz uma delas à outra, que responde: “A mamãe vai te levar”. Saem correndo. Voltam para a casa de alvenaria. Uma delas dança. “Vamos tomar banho?” – diz a outra. Fingem tomar banho. A professora está andando com o menino que chorava no colo. Três meninos da pré-escola brincam numa espécie de labirinto feito com semicilindros de concreto. Dois meninos da turma de 2 a 3 anos fazem de peneiras de areia discos voadores, lançando-os. Dentro de uma caixa de supermercado, uma menina da turma da pré-escola brinca de ser um gato e mia. Várias crianças entram na casa de alvenaria. De onde estou, não posso ver o que fazem porque tiveram a idéia de fechar a abertura das janelas com as caixas de supermercado (coube certinho!). As crianças da pré-escola vão embora do parque. A professora da turma de 2 a 3 anos anuncia: “Guardar brinquedo, estamos indo pra sala”. As crianças parecem não querer. Um helicóptero sobrevoa o parque e as crianças dão tchau a ele num alvoroço (Caderno de Campo: creche privada, 01/04/04).

Tanto na creche pública quanto na creche privada, os horários a mim fornecidos como sendo os momentos de brincar foram justamente os horários do parque. Assim, em ambas as instituições, este espaço demonstra assumir, na visão das profissionais, a representação máxima do brincar.

Em ambas as creches investigadas, o parque revela-se o espaço do brincar livre e coletivo. Tanto a instituição pública quanto a instituição privada apresentam a proposta de integrar crianças de idades diferentes, e o parque talvez seja o principal espaço/tempo de concretização dessa proposta. Contudo, na prática, há pouca interação entre as crianças de faixas etárias diferentes, que acabam por brincar na mesma área, mas de forma paralela. Também não há propostas de brincadeiras por parte das professoras que propiciem uma integração efetiva. Aliás, uma das características do brincar no parque relaciona-se à hipótese de uma ausência de propostas em nome do brincar livre.

Quanto ao aspecto do parque como espaço do coletivo, resta atentar para o fato de que as crianças bem pequenas freqüentemente estão excluídas desse convívio. Geralmente as crianças de 0 a 2 anos vão ao parque – quando o fazem – em horários distintos das demais crianças, devido ao temor das profissionais de que as crianças maiores as machuquem. Na creche pública, o mais comum é que as turmas do agrupamento I brinquem nas salas, nas áreas abertas contíguas às salas, ou em áreas externas, separadas do parque e menores do que este. Do mesmo modo, na creche privada, as crianças desta faixa etária encontram-se à parte daquela coletividade: brincam em sua sala, na área da frente da creche onde há um tanque de areia, ou no parque, em horário distinto daquele das crianças maiores. Algumas vezes, é possível que se misturem às mais velhas, mas neste caso não há brincadeira coletiva, aliás, pouco há brincadeira para os menores, uma vez que, sendo em número pequeno, ficam no colo das professoras ou cercadas por elas, que se colocam como escudos para o perigo que as crianças maiores parecem representar. Embora a infância venha, ao longo da história, adquirindo novos significados e, com o surgimento das creches, tenha saído da vida privada para os espaços públicos, acompanhando as conquistas das mulheres também neste sentido, parece que, em relação à primeiríssima infância, é o espaço que estabelece para ela uma nova vida privada dentro do espaço público, coletivo, que é a creche.

No parque, a postura mais freqüente das profissionais de ambas as creches frente às crianças é a de guardiãs. O olhar sobre as brincadeiras comumente se restringe a uma

preocupação quanto à segurança das crianças. Deste modo, o brincar não é tomado como alvo do que Benjamin (1984), em *Programa de um Teatro Infantil Proletário* (1928), considera ser a essência da educação: a observação.

“É um baratinho parar pra observar as crianças. A gente faz isso sempre e acaba não vendo o que tanto fazem.” (Fala de uma professora da turma do maternal a respeito do meu trabalho de observação - Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04)

A fala desta professora expressa bem o tipo de olhar das professoras sobre o brincar das crianças: um olhar que, ao invés de investigar o que as crianças fazem, o que produzem e reproduzem nesses momentos, impedem-nas de enxergar as sutilezas das culturas infantis. Não tendo qualquer caráter investigativo, rompe-se com a possibilidade que o brincar poderia ter de ser um *canal de comunicação entre as profissionais da Educação Infantil e crianças*.

Para Marcellino (1997), a observação das culturas das crianças está relacionada ao resgate do lúdico, uma vez que o referencial para sua concretização vem com a própria criança, portadora de uma cultura ainda plena do componente lúdico. A observação da criança – não de uma criança abstrata, mas das variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia –, o seu conhecimento e o contato com sua cultura tornam-se condição para o exercício do papel do professor.

Mário de Andrade (apud Faria, 1994) acredita que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, através da reconstrução da cultura à qual tem acesso. Para o poeta-educador, a criança é portadora da cultura de sua classe, e o brincar espontâneo é uma forma privilegiada de conhecê-la.

Apesar das pesquisas desenvolvidas sobre as culturas infantis (Bufalo, 1997; Prado, 1998) – que se refere à capacidade das crianças de, coletivamente, tanto reproduzirem o universo do adulto quanto produzirem novas linguagens, novas regras e condutas, novos signos, distintos daqueles estabelecidos pelo mundo adulto sem, contudo, estar desvinculado deste, mas, ao contrário, tomando como material a ser remodelado –, na prática, pouco interesse das profissionais das creches investigadas em desvelar tais culturas é demonstrado, talvez em decorrência de uma certa dificuldade em enxergá-las e, possivelmente, também em aceitá-las.

A produção de cultura é o traço definidor da espécie humana, aquilo que a distingue das demais espécies. A confecção de bens materiais, a formulação e reformulação das línguas

faladas e escritas, o estabelecimento de leis, o seguimento a códigos implícitos, a criação da moda, só para dar alguns exemplos, são frutos da capacidade humana de alterar o meio em que vive em função das necessidades que este lhe impõe. Além deste exercício dialético, a produção de cultura pressupõe outro importante aspecto: a aceitação e o partilhamento de um conjunto de códigos por um dado grupo social. Assim, a cultura apresenta-se não somente como produto da capacidade criadora de nossa espécie, mas também de nossa necessidade de nos relacionarmos e de nos comunicarmos com os demais. Seres sociais – a cultura nos define. Idéias amplamente difundidas estas e pouco contestadas – o homem como ser social, que, através da cultura, torna-se humano, no exercício de compartilhar uma complexa rede de comportamentos, crenças, valores, bens materiais.

Apesar dos conceitos de cultura e de sua produção beirarem um certo consenso, aquele de cultura infantil, contrariamente, ainda causa discordância e contestação. Seriam também as crianças produtoras de cultura?

O termo *cultura infantil* foi empregado por Florestan Fernandes, em 1979, em seu clássico “As trocinhas do Bom Retiro”. Ao pesquisar grupos de crianças formados em ruas populares e denominados por aquelas de trocinhas, o autor analisa o patrimônio cultural das crianças através de suas brincadeiras e parlendas, em suma, procede a uma análise do folclore infantil. A expressão cultura infantil é usada por Florestan Fernandes numa sutil diferenciação de folclore infantil. De acordo com o autor, cultura infantil:

(...) abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos; e certos trabalhos caseiros (confeção de roupinhas para as bonecas, preparação de doces simples (...) etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” (...) traduz melhor o caráter da subcultura (...). Ela é mais inclusiva que folclore infantil e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças (...) (p. 214).

Assim, ao empregar o termo cultura infantil, Florestan Fernandes (op. cit.) evidencia o partilhamento, também entre as crianças, de um complexo de códigos, comportamentos e valores. Mas de onde provêm os elementos constitutivos de uma tal cultura infantil? De acordo com aquele sociólogo, estes são, em sua quase totalidade, originários da cultura do adulto que, abandonados, total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação. Mas, na cultura dos grupos infantis, existem também outros elementos

além daqueles herdados da cultura dos adultos: há também aqueles elaborados pelas próprias crianças.

O entendimento do que queremos dizer com produção de culturas infantis implica na compreensão de dois conceitos basicamente marxistas – produção e cultura. Citando Wolf, Hobsbawn (1998) traz a definição dessas idéias:

Produção como “o complexo de relações mutuamente dependentes entre natureza, trabalho social e organização social”, e cultura, ou sistemas de idéias, considerada como ocorrente “no âmbito determinado de um modo de produção disposto de forma a tornar a natureza receptiva ao uso humano.” (p. 187)

Estudar a cultura de um determinado grupo social a partir das crianças, a partir de suas produções de culturas infantis pode ser visto como uma inversão no modo predominante de ver os fatos, de contar a História – sob a ótica dos vencedores ou dos dominadores. Considerando que na relação adulto-criança é o primeiro que ocupa o lugar “privilegiado” de dominador, dar voz às crianças, das mais diversas maneiras, incluindo-se a observação e investigação do que fazem pode ser traz à tona uma nova versão dos fatos, uma “história (vista) de baixo para cima”, como denominou Hobsbawn (op. cit.).

Como fatores que contribuem para a pouca atenção e o desinteresse dos adultos diante das produções das crianças pode estar também, além da dificuldade de aceitá-las como culturas infantis, o fato das profissionais não enxergarem a si mesmas como produtoras da cultura da infância.

Quanto à interação entre as profissionais e as crianças estabelecida no parque, minhas observações vão ao encontro da constatação de Cerisara (1998), feita a partir da supervisão de estágio em uma creche pública de Florianópolis, de que as professoras e monitoras raramente brincam com as crianças, apenas interferindo diante de conflitos. A presente pesquisa reitera esses dados e acrescenta interferências tendo-se em vista a segurança da criança – como no primeiro episódio apresentado, o da creche pública, em que o monitor retira um menino de 2 anos do trepa-trepa, temendo que este venha a cair. Acrescento ainda que a verificação de que as profissionais da Educação Infantil raramente brincam com as crianças no ambiente do parque não é uma exclusividade da creche pública, mostrando-se presente também na creche privada.

Alguns autores nos auxiliam na compreensão do afastamento do adulto diante do brincar. Marcellino (op. cit.) considera que a vivência do elemento lúdico da cultura nas sociedades humanas seja tão antiga quanto a instauração das obrigações entendidas como compromisso, seja de ordem profissional, social ou familiar. Mas, à medida que as sociedades foram passando pelos processos de industrialização e urbanização, instaurou-se a oposição entre as “obrigações” e o “gozar a vida”. Adviria daí uma dificuldade de se incluir o brincar – uma atividade que pressupõe a não-obrigatoriedade e o divertimento – ao trabalho pedagógico, inserido na esfera das obrigações profissionais.

Ao longo da trajetória histórica das sociedades ocidentais, o binarismo trabalho/brincadeira tornou-se progressivamente delineado sob a dicotomia adulto/criança, em virtude da crescente separação conceitual e prática entre o mundo social dos adultos e o das crianças. A exemplo disto, em fins do século XIX, uma série de estatutos das fábricas da Grã-Bretanha, finalmente retirou as crianças do mundo do trabalho adulto, fixando em lei a diferença entre crianças e adultos nas esferas de ação social: brincar passou a ser a prerrogativa das crianças e trabalhar, a dos adultos (James, Jenks, Prout, 1998).

A lógica da produtividade, que impera em nossa sociedade, vinculou o lúdico à infância, faixa etária caracterizada pela improdutividade, fazendo do brincar uma atividade não-séria, conforme afirma Zilberman (1982, apud Marcellino, op. cit.). Assim sendo, também os profissionais da Educação Infantil não estão isentos de incorrer no pensamento de que seu trabalho, para ser valorizado, deva excluir as atividades lúdicas como foco.

Uma outra idéia relacionada com a pouca interação adulto-criança nas brincadeiras nos espaços de Educação Infantil é a de que o brincar seja algo “natural” da criança e que a interação das profissionais nesses momentos somente seja necessária para fazer com que a criança aprenda algo de útil (Afonso, 1995).

Em ambas as creches investigadas, o parque está relacionado ao brincar livre e este, com a não participação das profissionais. Tal associação parece calcada na idéia de que a participação daquelas resultaria em brincadeiras dirigidas ou impostas. Ao contrário, partilho da visão de que:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas (Oliveira et alli, 1992, apud Cerisara, op. cit., p. 134).

Em ambas as creches, vê-se no parque uma interação entre as profissionais e as crianças nas brincadeiras ainda incipiente e uma quase ausência da proposição daquela atividade por parte das professoras e monitoras. Este quadro, contudo, mostra-se mais forte e visível na creche pública. Isto porque as crianças das turmas observadas vão ao parque comumente à tarde, horário em que as professoras não se encontram mais na instituição. Então, no parque, o mais comum é que as crianças de 0 a 3 anos sejam acompanhadas pelas monitoras. Cena freqüentemente observada é aquela das monitoras sentadas ao redor do parque, conversando entre si em pequenos grupos, enquanto vigiam as crianças.

Nesse aspecto – a pouca participação das profissionais nas brincadeiras, minhas observações se aproximam da constatação feita por Afonso (1995) a partir de um estudo envolvendo cinco creches comunitárias³¹ em regiões de baixa renda de Belo Horizonte e Contagem. A primeira característica das creches observadas, percebida por esta pesquisadora, foi a ausência de iniciativa por parte das profissionais em incentivar e motivar as crianças para jogos e atividades lúdicas, limitando-se a impedir “comportamentos indesejáveis”, seja no pátio ou em horários livres dentro da sala. Segundo Afonso (op. cit.), tal passividade das profissionais é freqüentemente atribuída às condições materiais precárias das creches.

Na creche pública por mim observada, a razão da não participação das monitoras nas brincadeiras das crianças costuma ser atribuída ao cansaço.

As crianças são levadas ao tanque de areia. A monitora diz: “Eu vou sentar aqui, vou só observar, tô cansada.” (Caderno de Campo: creche pública, 26/03/2004)

De fato, existem freqüentes reclamações por parte das monitoras a respeito do baixo número de profissionais nesta função. Se, por um lado, a redução da jornada de trabalho de 8 para 6 horas diárias alivia o desgaste do trabalho com as crianças – representando uma vitória de longos anos de reivindicação –, por outro, surgem as queixas de que há uma sobrecarga de trabalho em função da diminuição do número de monitores num mesmo período. Assim, a redução da jornada de trabalho mostra-se um ganho apenas parcial, na medida em que não torna o trabalho efetivamente menos desgastante, sendo necessária, para tanto, ainda a

³¹ Creches comunitárias são definidas por Afonso (1995) como aquelas cujo atendimento é voltado a crianças de 3 meses a 6 anos, em período integral, e de 7 a 14 anos, em período parcial, para atividades de lazer e reforço escolar. Não se constituindo em empresas privadas, são mantidas através de convênios com órgãos públicos e privados, contribuições dos pais e da comunidade.

contratação de um número adequado de monitores. Entretanto, a pouca interação entre as crianças e as monitoras nas brincadeiras não pode ser atribuída unicamente ao desgaste físico destas, uma vez observada em ocasiões recorrentes e não apenas em momentos isolados, que sugeririam maior cansaço, como nos finais do período de funcionamento da creche.

A interação profissionais-crianças estabelecida no parque da creche pública – ainda que escassa – acontece quando as crianças vão ao parque, pela manhã, acompanhada pelas professoras. Na presença destas, juntamente com o brincar livre, há a opção para as crianças de que participem de alguma atividade coletiva por elas organizadas ao ar livre.

A professora traz uma corda ao parque. Prende uma ponta nas grades de uma janela e, sentada, faz com ela zigue-zagues no chão, transformando-a em cobra, da qual as crianças brincam de se desviar (Caderno de Campo: creche pública, 09/03/2004).

Parece um enxame de crianças ao redor da professora. É que ela está segurando a tinta e o pincel para elas pintarem na parede do parque (Caderno de Campo: creche pública, 17/03/2004).³²

Nesse paralelo entre a interação das monitoras com as crianças e das professoras com aquelas, quando no parque, não se trata de inferiorizar o trabalho das monitoras. O que se observa é uma divisão implícita de funções em relação a essas duas profissionais – mesmo não havendo relações de mando e submissão entre professoras e monitoras, estas atuam dentro de uma estrutura de trabalho que condiciona relações humanas que reproduzem o modelo da sociedade capitalista (Ávila, 2002). Sem maiores aprofundamentos nesta questão, cabe, contudo, atentar para o fato de que a diferenciação entre professoras e monitoras não está apenas na função.

“A OP³³ não levou a gente para a Bienal do livro, não levou para ver Picasso, só levou as professoras” – diz, com indignação, uma monitora a outras duas (Caderno de Campo: creche pública, s. d.).

As monitoras estão associadas ao cuidar e seu trabalho circunscreve-se a ele. Não só as monitoras parecem se considerar sem o “know how” para o educar, como isto poderia significar uma intromissão no trabalho das professoras. Assim, no brincar, a função mais próxima ao cuidar seria a de vigiar e zelar pela segurança das crianças. A creche privada não

³² Vide capítulo 5, figura 6.

³³ Forma “abreviada” de nomear as orientadoras pedagógicas.

está isenta da divisão de funções entre professoras e monitoras. Também nesta, as interações profissional-criança no parque está, na maior parte das vezes, relacionada às professoras.

A diferença entre as proposições de brincadeiras feitas pelas professoras da creche pública e da creche privada no parque está relacionada ao coletivo, na creche pública, e ao individual ou restrito em número de participantes, na creche privada. Se na creche pública, as professoras propõem uma mesma atividade envolvendo várias crianças, na creche privada, quando brincam, as professoras parecem mais “sucumbir” ao brincar, enquanto fazem companhia a uma ou poucas crianças.

A professora propõe a uma menina: “Vamos pegar um baldinho?” Então traz baldinho, peneira e pazinha e se senta na areia com a menina de 2 anos. “O que a gente vai colocar no bolo? Mistura, me ajuda a misturar”. (...) “Vamos ver se dá pra fazer um biscoito de cavalo marinho? Tem que pegar areia lá do fundo”. A professora pede forminhas às crianças para fazer biscoitos de formatos diferentes. (...) “Que horas são? Nossa, quase cinco!” – exclama a professora – “Eu fico na areia e me esqueço das horas” (Caderno de Campo: creche privada, 17/04/04).

Na creche privada observada, as crianças vão ao parque sempre acompanhadas das professoras, não havendo um período no qual trabalhem apenas monitoras. Um maior distanciamento profissional-criança observado no parque da creche pública em relação ao mesmo espaço na creche privada parece residir na divisão de trabalho entre monitoras e professoras somado ao fato de a ida ao parque para as crianças de 0 a 3 anos se dar preferencialmente à tarde, período em que as professoras não se encontram mais na instituição.

Embora aqui se tenha falado da escassa interação profissional-criança nas brincadeiras ocorridas no parque em ambas as creches investigadas, sobretudo quanto à participação das monitoras e, mais visivelmente na creche pública, cabe dizer, que embora incipientes e raras, tais interações acontecem.

Uma monitora junta-se às crianças no gira-gira. Essas pedem que ela tire o pé do chão. Então as crianças se levantam e fazem girar o brinquedo em que está a monitora. A monitora abre um sorriso. É uma cena bonita de se ver (Caderno de campo: creche pública, 24/03/04).

Nesta análise da interação profissional-criança firmada nos parques, é necessário considerar também o espaço como condicionante de determinados comportamentos. O parque, como espaço diferenciado dentro das creches – tanto pública quanto privada – estabelece uma

dinâmica outra, diferente daquela vista nos ambientes internos. Um certo distanciamento das professoras e monitoras em relação às crianças no ambiente do parque pode se dever à oposição que este cria em relação às salas, onde as professoras, sob a influência do modelo escolar, vêem-se na posição daquelas que exercem o domínio sobre as atividades e também sobre as crianças. Neste sentido, se por um lado seria desejável uma maior interação entre as profissionais de Educação Infantil e as crianças nos momentos do parque, por outro, este também pode ser visto como o espaço que estabelece uma quebra no modelo escolar, muitas vezes incorporado pelas instituições de Educação Infantil.

Mesmo em se tratando do brincar livre, aquele que se realiza nos parques de ambas as creches investigadas, cabe questionar as intencionalidades com que aparecem em cada uma das instituições.

Na creche pública, se considerarmos a postura de distanciamento das monitoras, o brincar no parque surge como uma atividade para o preenchimento do tempo para as crianças e como uma possibilidade de descanso para elas. Nas propostas de brincadeiras coletivas feitas pelas professoras no parque, quando lá estão, transparece o entendimento da brincadeira como eixo pedagógico da Educação Infantil e possibilidade de interação tanto entre as crianças quanto entre as profissionais e as crianças.

Na creche privada, sob a proposta de “deixar a criança ser criança” quando das brincadeiras no parque – conforme me diz em conversa informal a coordenadora pedagógica – surge a expectativa de que o brincar contribua para o futuro sucesso escolar das crianças: correr, subir, descer são atividades que favorecem a coordenação dos grandes músculos e estão relacionadas ao desenvolvimento da lógica matemática – de acordo com a mesma profissional. A postura das professoras no parque entrecruza dois aspectos: uma concepção do brincar como recreação, que não visa a objetivos outros além do divertimento, mas que parece instituir uma oposição entre atividades em sala e o brincar, e a possibilidade de interação profissional-criança feita de forma particularizada.

6.3. *As Brincadeiras em Sala*

Se o parque marca – através do brincar livre e da pouca interação profissional-criança – uma aproximação entre a creche pública e a creche privada, a dinâmica vista nas salas quanto às brincadeiras insere diferenças mais claras e marcantes entre as duas creches investigadas.

Na creche pública pesquisada, a sala se apresenta como mais um espaço de brincar e, muitas vezes, como uma espécie de substituto do parque, uma vez que, quando se considera que aquele espaço está muito cheio de crianças, algumas turmas são privadas da ida a ele.

Na parte da manhã, freqüentemente a sala e as áreas contíguas a ela são os espaço de brincar para as crianças de 0 a 3 anos, em lugar do parque, considerado muito cheio de crianças neste horário. Para as crianças dos maternais, em geral com idade superior a 2 anos, o brincar em sala alterna-se com o brincar no parque, ainda que com pouca freqüência.

Para as crianças do agrupamento I, de até 2 anos, as salas e áreas contíguas são o espaço do brincar por excelência, onde passam a maior parte do tempo.³⁴ As crianças bem pequenas parecem encontrar problemas quanto à sua territorialidade: o temor de que, ao dividirem o espaço externo com outras crianças, as bem pequenas se machuquem, associa-se a uma falta de revezamento dos espaços que inclua o agrupamento I.

A professora quer tirar as crianças da sala. Sair para a rua não vai dar porque uma monitora vai sair mais cedo. A professora chega à conclusão que as crianças pequenas não têm espaço na creche, porque os parques estão ocupados pelas crianças maiores. A professora sai com as crianças para o refeitório vazio: “Vamos brincar de correr?”. Corre com passinhos pequenos, numa velocidade possível para as crianças acompanhá-la, e as crianças correm atrás dela. “Vamos brincar de pega-pega? Quem vai me pegar?” (Caderno de Campo: creche pública, 28/04/03).

Pergunto a uma das monitoras do berçário I se elas não vão ao parque. Ao que me responde: “Deveriam estar indo, mas por causa do chororô que estão não estão indo. A gente precisa ter uma saída direta pro parque, facilitaria. Daqui a pouco a gente pega uma picareta e a gente mesmo quebra.” (Caderno de Campo: creche pública, s. d.)

A diferença entre a creche pública e a creche privada quanto à dinâmica estabelecida em sala, bem como os objetivos das atividades ali propostas, pode ser sentida na organização do espaço. Afinal, as formas de organização deste não são neutras, pelo contrário, expressam

³⁴ Para a turma G1_A (antigo berçário I), inclusive as refeições são feitas no espaço da sala.

questões ideológicas, econômicas e políticas, reveladoras do modo com que as relações são concebidas (Lima, apud Prado, 1998). O espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a imagem que as profissionais que o organizam fazem delas, sendo uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (Galardini, 1996a, apud Prado, op. cit.).

O espaço e sua organização são reveladores de intencionalidades. Além disso, na justificativa da importância de sua análise dentro da educação infantil, cabe a consideração de Marx e Engels (1978, p. 230) de que *o espaço é a primeira grandeza que se impõe à criança. É o primeiro dado do mundo que a criança experimenta.*

Abro a porta do agrupamento IIA e me espanto com a disposição das cadeiras das crianças. “Eu nunca vi estas crianças sentadas em mesas e cadeiras de forma convencional, e hoje estão sentadas em fila?!” – penso ainda sem entender. Está tocando uma música de trem. A professora recorta pedacinhos de cartolina e entrega às crianças – é a passagem de trem. Ela mostra numa revista o que vão ver na floresta Amazônica. Depois religa o som – vai começar a viagem. (A monitora tira uma mochilinha vazia que uma criança levava nas costas, na viagem, dizendo que ao se virar para trás poderia machucar uma criança com a fivela da alça da mochila.) A professora faz cara de espanto com as coisas que vê: “Olha o macaco! Olha o jacaré!”. Terminada a música, a professora recolhe as passagens, incorporando um cobrador: “Foi boa a viagem, senhorita?” (Caderno de Campo: creche pública, 12/05/2004).

Na creche pública em questão, o mais comum é que não haja mesas ou cadeiras para as crianças ou que estas sejam utilizadas para outros fins. Na sala do agrupamento IIA³⁵, por exemplo, as mesas servem de apoio aos materiais das crianças e estão dispostas lado a lado em duas paredes da sala. Poucas delas são usadas pelas crianças, que o fazem, por exemplo, para apoiar brinquedos. A impressão causada é de desorganização, como reclama uma das monitoras. Uma análise a posteriori revela, no entanto, uma tentativa de se expulsar o modelo escolar, o que faz com que mesas e cadeiras fiquem amontoadas ou numa disposição pouco usual para que se obtenha mais espaço para brincar. Em alguns casos, pode-se ver que a organização espacial é ajustada às brincadeiras, sendo a brincadeira que a determina e não o contrário. Estamos, assim, diante da adoção de novos moldes para a educação das crianças pequenas uma vez que aquele adotado pelo ensino Fundamental comumente não favorece a

³⁵ Antigo maternal I.

expressão das crianças, como as brincadeiras, ou a relação de trocas entre professoras e crianças no que diz da própria análise da organização das salas de aula e do espaço físico.

Na creche pública, há uma preocupação quanto ao aproveitamento dos espaços das salas, representando ganho de espaço livre para as crianças. A exemplo disso, durante o período de observação desta pesquisa, a posição dos berços da turma G1_A³⁶ foi alterada: primeiramente tinham suas cabeceiras encostadas na parede, ocupando mais espaço da sala com seu comprimento, depois, foram virados de forma a que uma das laterais dos berços ficasse encostada na parede. Com esta modificação, as crianças ganharam um pouco mais de espaço livre.

Um aspecto da disciplina do corpo para o trabalho intelectual pode ser visto através do contato e da permanência dessas crianças em mesas e cadeiras. Enquanto na creche pública mesa e cadeira inexistem nas turmas de 0 a 2 anos, na creche privada já são usadas para pintura, modelagem com massinha e brinquedos de montar. Nas turmas de 2 a 3 anos, mesas e cadeiras estão presentes tanto na creche pública quanto na creche privada, mas seu uso é maior nesta última.

As considerações de Marx e Engels (op. cit.) a respeito da educação burguesa fornecem pistas para se pensar na intencionalidade implícita à organização e à dinâmica das salas na creche privada. Para aqueles autores, *a escola burguesa é um molde que prepara para a fábrica e os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada* (p. 37). Nela, as crianças estariam limitadas a um único trabalho, que é estudar, e fadadas a empalidecer durante dez a onze meses por ano.

Analisando a organização tempo/espaço desta turma, constata-se que o brincar está confinado ao espaço interno. O total do tempo que se brinca em sala – meia hora no início do período e meia hora no fim deste – é o dobro daquele que se brinca no parque. O espaço da sala é um ambiente agradável, onde as crianças transitam com desenvoltura. No entanto, é um ambiente muito mais disciplinador – com regras estabelecidas – do que o parque.

Embora a creche privada investigada não se apresente como uma instituição que visa a alfabetização, a escolarização precoce ou que exija longos períodos de permanência em sala, o que se vê é a valorização da disciplina, da concentração e do seguimento de normas neste espaço, aspectos estes que servirão ao modelo escolar.

As crianças estão em duas mesas, separadas em crianças maiores e menores. A atividade dos menores é rasgar papel crepom amarelo – “que cor é esse papel?”, perguntam-lhes as professoras – e colar em folha sulfite. Uma criança fala com outra em tom meio alto. A professora chama sua atenção, dizendo que ela não vai continuar com essa gritaria. Reparo que falta bastante para que os pés da menina mais nova da turma alcance o chão, estando sentada na cadeira. Esta consegue ficar mais tempo fazendo a atividade do que outro menino de idade próxima, que já se levantou e brinca com uma boneca no chão – é o que comentam a professora e a monitora como um elogio à menina que permanece sentada (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Em ambas as creches investigadas, pode-se notar uma maior interação profissional-criança nas brincadeiras no ambiente da sala. Tais interações tornam mais visíveis as intencionalidades com que o brincar está revestido nestas instituições.

Sobretudo na creche pública, é difícil identificar uma intencionalidade principal com a qual o brincar é propiciado. Isto se deve ao grande número de professoras e monitoras na creche pública, o que faz com que desponte uma multiplicidade de graus de escolaridade, abordagens teóricas, posturas e tempo de experiência que se refletem no trabalho de cada um. Já na creche particular, embora também não se possa falar de uma única intencionalidade do brincar, é possível visualizá-las de forma mais coesa e menos plural. Tal diferença reside no fato de a creche privada ter sua proposta pedagógica transmitida e supervisionada pela figura da coordenadora, também mantenedora da instituição; assim, um trabalho destoante de tal proposta pode implicar na não contratação ou na demissão das profissionais.

Ao contrário da creche privada, a creche pública observada integra intencionalidades muito mais divergentes e contraditórias, convivendo com diferentes formas de lidar com o brincar: de uma “pedagogia da espera” até a mais autêntica expressão da dimensão brincalhona de professoras, monitoras e crianças. Entendo, tal como Cerisara (2003), que a existência de posições conflitantes e divergentes não seja positiva ou negativa, mas antes, indicativo do processo de construção de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande. Não se pode dizer, contudo, que a creche privada observada não engendre contradições quanto às propostas do brincar – estas estão presentes em ambas as creches. O que parece se dar é que na creche pública tais contradições apareçam de forma mais explícita, variando conforme o contexto, o ambiente e as profissionais, enquanto as contradições em

³⁶ Antigo berçário I.

relação às propostas do brincar na creche privada apresentam-se de forma sutil, constituindo-se mais em incoerências internas de sua proposta pedagógica.

A seguir, trato de algumas intencionalidades do brincar em ambas as creches investigadas, retratadas por passagens dos cadernos de campo.

6.4. *A Alienação do Processo nas Brincadeiras*

Para as crianças bem pequenas das duas creches pesquisadas, o brincar estabelece uma certa igualdade: a restrita possibilidade de escolha frente a esta atividade.

De acordo com Enguita (1989), a expansão do capitalismo retirou dos trabalhadores a capacidade de controlar e determinar por si mesmos seu processo de trabalho, aspecto, entre outros, para o qual as instituições de educação “treinam” as crianças.

O afastamento das crianças do processo decisório de suas atividades se dá desde muito cedo, quando delas se retira ou restringe a possibilidade de escolha sobre o brincar, o que ocorre de forma diferenciada na creche pública e na creche privada.

Para Rosemberg (1996), a socialização para a subalternidade das crianças pobres se inicia no berçário, onde as crianças vivenciam rotinas de espera: a espera do banho, da comida, da troca de fraldas. Num cotidiano organizado em torno da alimentação e da higiene das crianças, as brincadeiras ocupariam o tempo de espera, sem uma programação específica, tal como constatou Afonso (1995) em sua pesquisa incluindo cinco creches comunitárias em regiões de baixa renda de Belo Horizonte e Contagem.

Em minha primeira incursão a uma das salas da creche – a do agrupamento IA, que atende crianças de 4 meses a 2 anos –, ainda do lado de fora, separada de seu interior pela portinhola que impede as crianças de saírem, à espera de uma profissional que me autorizasse a entrada, defrontei-me com o brincar, presente e ausente, a um só tempo.

Os brinquedos estão lá e é como se isso bastasse, é como se a presença de brinquedos por si garantisse a brincadeira. Em meio aos brinquedos, é possível notar um certo desinteresse das crianças por vários dos objetos (Caderno de Campo: creche pública, 04/03/2004).

Monotonia e desinteresse, aspectos em relevo no trabalho da classe operária – ainda que a creche pública investigada não se configure como tal –, que sucumbe às condições de produção impostas pelo capitalista e ao trabalho de auto-alienação, estão sendo vivenciados

desde a tenra idade. Já na primeiríssima infância, a criança pobre está submetida a condições que não lhe permitem muita escolha a respeito de sua atividade e o brincar, por vezes, insere-se nesta mesma lógica. Segundo Afonso (1995), é como se, por viver em condições precárias, a criança devesse se “acostumar” com a creche e aceitar o que lhe é oferecido porque não lhe é dado demandar outra coisa.

Por vezes, na creche em questão, o brincar está posto, mas parece não ser planejado e sim tomado como uma atividade para entreter as crianças e distraí-las do choro e, sendo assim, é como se qualquer brinquedo servisse. Este aspecto é notado, sobretudo, no que se refere às crianças bem pequenas, aquelas do agrupamento IA³⁷ da creche pública. Não se trata de dizer de uma qualidade inferior de educação nos berçários em função de profissionais de educação com nível inferior, como supõe Rosemberg (op. cit.). Aqui o que se verifica é um outro tipo de diferenciação que se faz quanto às crianças bem pequenas – pouca atenção é dada aos brinquedos e a receptividade destes pelas crianças. Tais materiais existem em quantidade suficiente, mas não em variedade. Implícita a essa constatação, é possível que esteja a idéia da criança bem pequena como um ser acrítico para o qual qualquer brinquedo sirva.

Na creche privada em questão, a visão da criança bem pequena como acrítica também demonstra estar presente, mas aqui se expressa não pela idéia de que qualquer brinquedo lhe sirva, mas sim pela noção de que são as professoras, e não as crianças, quem sabe dizer qual o melhor brinquedo para elas. Se na creche pública investigada pouca atenção parece ser dada aos brinquedos das crianças bem pequenas na crença de que qualquer material lhes distraia, na creche privada observada são justamente os materiais destinados às crianças bem pequenas o alvo de maior atenção, uma vez que é a partir da primeira infância que se deposita a expectativa da “formação de uma inteligência superior” e de um futuro de sucesso escolar. Nesta instituição, as crianças bem pequenas brincam com uma quantidade restrita de brinquedos e pouco podem escolher, pois aqueles são previamente selecionados pelas professoras.

De acordo com Marcellino (1987), nas camadas sociais mais altas o que se busca é uma “prontidão” para a aprendizagem, o mais precocemente possível. O lúdico é visto como mais um recurso nesse campo e, cada vez mais, utilizado como preparação. Assim, perde-se de vista o prazer e instrumentaliza-se o lúdico. *Como reflexo da ideologia dominante,*

fundamentada na produtividade, ele só passa a ter valor, a partir do momento que é “útil”. E esse caráter de utilidade é observado quando se trata da preparação da criança para a vida adulta, ou melhor, para o “adulto produtivo” (p. 103).

A valorização da produtividade pela creche privada pode ser sentida na avaliação do desenvolvimento das crianças a que a instituição procede. Esta é feita através do preenchimento de uma ficha de avaliação – a “folha do aluno” – das crianças de 1 ano e meio a 3 anos. Nesta, o “desenvolvimento” da criança é medido através da “eficiência” da criança para cumprir uma série de ações esperadas.

Sobre os objetivos das atividades desenvolvidas com o único bebê do berçário, a professora me diz, em conversa informal, que se trata de explorar seus sentidos. E acrescenta: “Quanto mais estímulo ele tiver, melhor vai ser... (vai aprender a) ler mais rápido...”. Se a atualidade nos faz refletir sobre o fato de que a infância não é apenas um investimento no futuro da criança, nem tampouco a realização do sonho material e simbólico do adulto (Wajskop, 1995), a intencionalidade do brincar na creche privada parece preservar vestígios dessa concepção.

A professora do berçário – que atende a um único bebê – me diz que a programação hoje é estimulação auditiva – com chocalhos feito de arame e tampinhas de refrigerante. Estamos na *sala de estimulação* – assim chamada pelos profissionais da instituição – de aproximadamente 10 m², uma janela, e com carpete de madeira, não se podendo entrar de sapato. No chão, um tapetinho de E.V.A. que simula um quebra-cabeça com letras, um colchonete circular colorido, uma armação baixa de onde pendem móveis, duas bolas infláveis do Mickey, um brinquedo com peças que emitem sons diferentes. A professora entrega um chocalho ao bebê. “Bem rápido e bem devagar” – coordena como movimentar o chocalho. Bate também um pedaço de madeira contra outro, na intenção de produzir um som diferente para o bebê, que não se mostra entusiasmado (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Com a intencionalidade de estimular a criança, a brincadeira mais uma vez é colocada na corda bamba – assim como acontece na educação física –, entre o exercício e o lúdico. O caráter de estimulação que recebe asfixia a ludicidade que atividades deste tipo poderiam ter. O bebê não explora os sons, mas é colocado a ouvi-los e não se mostra entusiasmado. Diferentemente do que ocorre ao ser liberado pela professora para brincar de forma livre,

³⁷ Antigo berçário I.

quando, na supremacia da concentração e do envolvimento com o brinquedo escolhido, os olhos do bebê brilham, revelando contentamento.

Também para crianças tão pequenas, o brincar mostra-se associado à liberdade e à possibilidade de escolha. Esta última envolve, não apenas uma não imposição das professoras e monitoras sobre as brincadeiras das crianças, mas igualmente a existência de uma variedade de brinquedos e objetos colocados à sua disposição, a partir da qual possa, de fato, fazer escolhas reais.

6.5. Da moralização e do disciplinamento nas brincadeiras

Moralização e disciplinamento constituem-se nas formas pelas quais a infância viria a ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial (Enguita, 1989).

Na creche pública pesquisada, a intenção de transmitir valores morais através das brincadeiras parece se relacionar com uma “pedagogia da espera”, uma vez que, em ambas, nota-se a sombra do assistencialismo que deu origem às creches e que nela ainda mantém algumas marcas. Embora não se possa dizer que tal intencionalidade seja uma regra – estando talvez mais próximo de uma exceção –, trago-a como forma de identificar as diferentes nuances com que o brincar aparece e também como forma de detectar e de propor o questionamento de resquícios de um assistencialismo das creches, mas precisamente das creches públicas, voltada às camadas populares.

Em alguns momentos, determinados profissionais fazem confundir a educação com uma missão moralizadora. Trata-se de uma moral judaico-cristã, que naturaliza a submissão ao trabalho através de máximas religiosas como a do “ganharás o pão com o suor do teu rosto” e não ultrapassa a superfície do problema (Enguita, op. cit.).

As crianças estão em roda ouvindo a história dos Três Porquinhos, que a professora conta com entonação. Terminada, uma menina olha, deitada, as ilustrações do livro. A professora chama a participação das monitoras que, juntas, enfatizam, a partir da história contada, o trabalho como virtude e a preguiça como defeito (Caderno de Campo: creche privada, 18/02/2004).

Conforme Querrien (1979, apud Enguita, op. cit.), a educação moral dirige o emprego do tempo das crianças, desde bem pequenas, até que possam entrar utilmente na sociedade

com os conhecimentos supostamente apropriados à sua condição e com os hábitos de ordem, docilidade, aplicação ao trabalho e com a prática dos deveres sociais e religiosos.

As crianças da creche pública parecem ser vistas como não estando suficientemente familiarizadas com tal idéia, o que as faria propensas a se tornarem adultos não-produtivos.

Uma vez que a criança pobre aparece associada a uma ameaça de “marginalidade social”, o brincar também pode ser colocado a serviço da transmissão de valores morais.

Um menino me mostra que fez uma arma com lego e “atira”. A professora vê a cena e diz: “Vamos fazer um barco para salvar vidas e não uma arma para matar”. Então, desfaz a construção em lego feita pelo menino, construindo uma outra no lugar (Caderno de Campo: creche pública, 03/06/2004).

A partir de constatações deste tipo, a concepção de criança na creche pública demonstra não ser unitária. A observação de Afonso (1995) a respeito da visão de criança nas creches comunitárias em bairros periféricos de Belo Horizonte aplica-se também à creche pública ora abordada:

A criança aparece ora como um sujeito que tem direitos, ora como um bichinho a quem se deve “ensinar” alguma coisa, especialmente porque, sendo filhas das classes populares, seu “brincar” ou “nada-fazer” acena com a ameaça da marginalidade. Subentende-se que a criança da classe trabalhadora tem de aprender um ofício para não se transformar em marginal (Afonso, 1995, p. 14).

Aqui aparece a atitude disseminada pela burguesia de ver no povo e, especialmente nas crianças de origem popular, unicamente o que se considera como falta, insuficiência e até desvio (Snyders, 1981).

Na creche privada, as regras para o espaço da sala determinam que nela não se deve correr, falar alto ou gritar. Mesmo havendo brincadeiras livres ali, elas convivem com uma contenção do corpo e do comportamento das crianças.

Está tocando música. Um menino e uma menina pulam frente a frente. Agora mais um menino entra na brincadeira. “Não é pra ficar pulando” – diz a professora. Mas as crianças não obedecem (Caderno de Campo: creche privada, 19/03/2004).

“Vamos gritar lá no terreno, então!” – diz a professora em tom de ameaça a um menino que deu voz ao bicho de plástico com que brincava, soltando um urro (Caderno de Campo: creche privada, 19/03/2004).

Dois cartazes fixados na parede de uma das salas explicitam o que “é legal” e o que “não é legal” que as crianças façam na instituição. Entre as coisas não desejáveis estão itens como puxar o cabelo do colega e gritar na sala. Entre aquelas “legais” enumeram-se, por exemplo, pintar, desenhar e brincar no terreno. O brincar, embora exista em sala – com brinquedos e atividades distribuídos em cantos ou brincar livre –, parece ser mais bem-vindo e permitido quando ocorre no parque.

Quando brincam em sala, com exceção da turma de crianças entre 1 e 2 anos, freqüentemente é solicitado às crianças que permaneçam nas mesas, utilizando-se a proposta dos “cantinhos”. Com ela, mesmo o brincar ganha uma organização espacial conformada à ordem e ao modelo escolar, baseadas em mesas, cadeiras e em crianças sentadas e quietas. A disciplina durante as brincadeiras firma acordo com as expectativas escolares.

Se para as crianças de 1 e 2 anos a mobilidade em sala e a expectativa de que fiquem “comportadas” é menor, a sala desta turma, ainda assim, apresenta-se como o ambiente da diretividade da professora. O brincar, então, mostra-se “domesticado”, seja pelo espaço reduzido da sala, seja pelas regras estabelecidas.

Uma menina do maternal, de menos de 3 anos, vem para o berçário. Corre de um lado para o outro. A professora lhe pergunta: “Aqui é pra correr? Onde pode correr?” “No ter-re-no...” – emenda a menina numa fala decorada e automática (Caderno de Campo: creche privada, 23/04/2004).

6.6. *Brincar por brincar ou brincar para aprender?*

Se por um lado, a creche pública mostra, em alguns momentos, pouca interação entre as profissionais e as crianças nas brincadeiras, o que faz soar negativamente, por outro, é justamente este afastamento que garante às crianças a possibilidade de brincar pelo simples prazer de brincar, uma vez que o adulto muitas vezes supõe que sua participação nas brincadeiras deva ser para ensinar algo de “produtivo” (Afonso, op. cit.).

Nessa instituição, quando há a participação das profissionais, parece existir uma tendência de se brincar com a criança, entendendo tal atividade como um direito à infância e, cada vez mais, como o eixo pedagógico da Educação Infantil. Com esta postura, a instrumentalização ou a didatização do brincar ficam de fora.

A professora distribui para as crianças brinquedos que tira do armário. Uma menina pede a banheira, a bucha e o bebê. “Ah, eu trouxe umas coisas pra brincar” – diz ela, mostrando um potinho de fermento e outro de achocolatado vazios. A professora faz massinha para as crianças. Várias se aglomeram para vê-la fazendo. Depois distribui pedaços para as crianças. Fala com a menina que está brincando com a banheira: “Já deu banho na sua filha?” - a resposta é positiva. “Agora quer dar comida?” – diz a professora entregando-lhe um pedaço de massinha. Algumas crianças usam a massa para brincar de comidinha. Um menino e uma menina brincam juntos no fogão. O menino colocou a massa que recebeu em uma panela, a menina, em uma vasilha e mexe-a com uma colher (Caderno de Campo: creche pública, 12/05/2004).³⁸

“Quem quer vir tomar um chazinho na minha casa?” – pergunta a professora, trazendo uma caixa com xicarazinhas e afins para uma mesa. Muitas crianças se sentam com ela, que prepara o chá, serve as crianças³⁹ e pergunta quem quer mais açúcar, mexendo o chá das crianças com uma colherzinha. Uma menina que está sentada ao meu lado diz: “eu vou tomar café”. E vai se juntar à mesa com a professora e as demais crianças (Caderno de Campo: creche pública, 03/06/2004).

Por vezes, o trabalho das professoras da creche pública em sala revela-se ser o de inventar, propor e organizar brincadeiras, e brincar com as crianças. Assim, estabelece-se um vínculo entre a professora e as crianças a partir da cooperação para o brincar e não através da superioridade da figura do adulto sobre a criança.

Contudo, cabe notar, que se o brincar adquire o status de mais uma das atividades de responsabilidade da professora, mostra-se ainda pouco vinculado ao trabalho das monitoras em sala. As monitoras e o monitor pouco brincam com as crianças. Interação sim com elas, mas de outras formas: preocupam-se com sua segurança, trocam suas roupas, dão-lhes colo quando choram ou simplesmente lhes oferecem um abraço.

Após as crianças terem saído para o almoço, a monitora me diz, com certo nervosismo: “Hoje atrasou tudo, porque só está eu e a Paula (professora) hoje. Eu falei para a Sílvia que já era hora de lavar as crianças. Normalmente a gente lava as mãos, lava os rostinhos e elas vão limpinhas para a mesa. Mas hoje como ela te viu aí, quis dar tudo de uma vez para as crianças. Mas eu vou falar o quê? Deixa ela fazer do jeito dela...” (Caderno de Campo: creche pública, 12/05/04).

A cisão entre educar e cuidar e a diferença de preocupações e funções entre professoras e monitoras – a primeira, passando a se dedicar também ao brincar e a segunda, assumindo a

³⁸ Vide capítulo 5, figura 8.

função do cuidado com a segurança e a higiene está difundida na creche pública. O que parece ocorrer é que, na presença da pesquisadora, professora e monitora buscam mostrar o melhor de seu trabalho: a disponibilização e organização de brincadeiras, no caso da professora, e a preocupação com a higiene, no caso da monitora. Por vezes, estas funções parecem não se complementar, mas divergir, e aquelas duas profissionais trabalham com objetivos diferentes.

Se a divisão de funções entre professoras e monitoras é algo que está disseminado nas creches, uma importante constatação é a de que algumas delas – ainda que constituam uma minoria – também brincam com as crianças, às vezes de forma muito mais efetiva do que as próprias professoras. Interessante notar que a ocorrência destes momentos esteve relacionada, em minhas observações, à ausência da professora. À medida que o brincar ganha status de atividade pedagógica, as monitoras parecem se sentir pouco à vontade em ocupar esta função na presença das professoras.

A monitora vem, empurra a balança onde está um menino e volta a seus afazeres: organizar as roupas das crianças (Caderno de Campo: creche pública, 22/04/2004).

Na presença da professora, observa-se uma certa inibição das monitoras em brincar com as crianças, fazendo-o timidamente, diferentemente de outros momentos.

Duas monitoras estão sentadas frente a frente em lados opostos da sala e jogam, uma para outra, um dado grande de plástico. Depois o dão a uma menininha que é incentivada a jogá-lo ora para uma, ora para a outra. A menininha joga o dado com força, sorrindo para as monitoras, que brincam também de se proteger do arremesso da criança (Caderno de Campo: creche pública, 21/04/03).

A monitora Soraya foi quem teve a idéia das bexigas. Ao encher mais uma, faz uma encenação como se não tivesse fôlego para enchê-la. Ela incentiva que as crianças brinquem com as bexigas, que é um material diferente, depois extrai som das bexigas estouradas pelas crianças. Uma menina pega uma bexiga de onde viu a monitora tirá-las, dando para ela como que pedindo para que enchesse outra. (...) Com uma bexiga estourada, a monitora faz uma bolinha, que enche de ar e esfrega na mão da menina, produzindo um som que parece com o de uma galinha, depois assovia com o plástico da bexiga, como o apito de um trem.(...) A monitora enche de ar uma luva, fazendo dela uma bexiga, dá um nó em cada dedo para deixá-la redonda e com uma canetinha preta desenha um rosto, segredando para as crianças que a outra monitora vai achar ruim por ela ter estragado uma luva para brincar (Caderno de Campo: creche pública, 04/03/04).

³⁹ Vide capítulo 5, figura 12.

Se na presença da professora a interação entre as monitoras que brincam e as crianças aparece timidamente, em sua ausência, o brincar surge como forma de arrancar risos e sorrisos das crianças, numa interação na qual o prazer é o mais importante. Os objetos usados e as atividades propostas parecem testadas tomando-se como critério a expressão de prazer da criança. Monitoras e crianças brincam juntas, trocando lições de divertimento.

O que se pode notar nas cenas das monitoras que se propõem a brincar com as crianças, e que o fazem de forma muito efetiva, é o brincar pelo brincar – não se pretende com ele atingir qualquer finalidade além do prazer e da interação com as crianças, não se busca usar o jogo como meio para se aprender algo fora dele, mas o contrário se opera: nestes momentos, é o adulto que resolve aprender do jogo, do sonho, tal como propõe Marcellino (1997) para uma Pedagogia da Animação.

As monitoras da creche pública que gostam de brincar não o fazem somente como mais uma responsabilidade de sua profissão, posto que também se divertem com as crianças. Nesses momentos, há uma clara aproximação daquelas adultas ao universo das crianças. Então surgem as questões: qual o diferencial dessas profissionais? Estaria vinculado à formação ou a características pessoais que as aproximaria da ludicidade? Existiria uma “consciência pedagógica” nesse brincar com as crianças ou essas monitoras, que constituem uma exceção, simplesmente também querem brincar? Como seria possível despertar a *dimensão brincalhona* (Ghedini, 1994, apud Faria, 1999) nas profissionais da Educação Infantil?

Wajskop (1995) aponta um dos caminhos para se elucidar esses questionamentos a partir da consideração de que *talvez apenas os adultos que suportem a circulação de uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceitem agir com base em um conceito de trabalho prazeroso e criativo possam permitir-se brincar com as crianças* (p. 68).

A relação profissionais-crianças nas brincadeiras com o foco voltado para a dimensão brincalhona dos adultos é um tema ainda pouco estudado e comumente desconsiderado pelas propostas de Educação Infantil. Exceção feita aos Parques Infantis na administração de Mário de Andrade (1935-1938), que recomendava aos profissionais, em seu Ato de Criação (1935), brincar com as crianças e observá-las em suas brincadeiras (Faria, op. cit.).

Usova (1979) considera essencial a participação das profissionais de Educação Infantil no planejamento e organização das brincadeiras, bem como sua interação nesta. Para o autor soviético, é através da orientação da seleção das brincadeiras e de sua participação diária nelas

que as profissionais instruem-se a cerca do coletivo infantil e têm a possibilidade de entrar em contato com os desejos e idéias daquele.

Enfocar a dimensão brincalhona das profissionais de Educação Infantil em pesquisas futuras iria na contramão da idéia da brincadeira como atividade exclusiva das crianças e possibilitaria contribuição real para a prática pedagógica e, inevitavelmente, para a formação das professoras e monitoras, considerando o despertar e a ampliação dessa dimensão como necessários para um diálogo efetivo entre profissionais e crianças, sem dominação, mas com a possibilidade de trocas de saberes a partir do brincar.

Não é possível dizer que na creche privada o brincar pelo brincar não aconteça ou que as professoras não apresentem propostas de brincadeiras às crianças.

“O que está acontecendo nessa casinha?” – pergunta a professora às crianças que estão dentro (da casinha de alvenaria). A professora fala que será a porta da casa e que “ninguém entra nem sai”. (...) Um menino sai pela janela (e outros fazem o mesmo). “Mas é assim que a gente sai da casa da gente?” – diz a professora, meio indignada pelo fato de não terem passado por ela, que estava brincando de ser a porta. (...) Professora e menino brincam: fecham a porta (da casinha de alvenaria). A professora bate. “Quem é?” – pergunta o menino. “É o vento” – responde a professora. “Não abro” – diz o menino. “Ah, deixa eu entrar” – fala a professora. “Pra quê?” (menino). “Pra bagunçar tudo” (professora). “Não, tá tudo limpada” – diz o menino. A professora se transforma em vendedora de doces. O menino que está na casa diz pra ela ir vender a uns amigos dele, e os aponta no parque. Ela vai e várias crianças compram doces. (...) “Podemos ir?” – pergunta a outra professora a ela. “Podemos”, e virando-se para as crianças que estão na casinha de alvenaria: “A professora Graziela acabou com a nossa brincadeira, mas amanhã a gente brinca mais.” (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04)

O que se verifica, a partir de minhas observações, é que na creche privada o brincar pelo brincar ocorre com menor frequência, uma vez que a ele é freqüentemente implantada uma intencionada alheia. Tal atitude corresponde à afirmação de Wajskop (op. cit.) de que, contrariamente à natureza do brincar – uma vez que o traço definidor do lúdico é o caráter desinteressado dessa vivência, não se buscando, fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (Marcellino, 1987) – a educação formal e institucional baseia-se no controle de aprendizagens e conteúdos. Ainda que não se possa falar da creche privada como tendo uma proposta conteudista, freqüentes intromissões das profissionais, preocupadas com um determinado tipo de aprendizagem, tolhem o brincar espontâneo.

A exemplo disto, na turma das crianças de 1 a 2 anos, as brincadeiras freqüentemente sofrem a interferência da professora, que continuamente pede às crianças que lhe digam o

nome das cores de determinados brinquedos ou que insere a contagem de objetos, enfatizando os números, ou, ainda, que pede que pronunciem o nome de brinquedos e objetos.

Caio folheia um livro e fala baixinho consigo como se contasse a si mesmo uma história. Mas a professora interfere, solicitando que ele pronuncie em voz alta os nomes das figuras que vê (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/2004).

Enquanto as crianças maiores colorem um desenho mimeografado sentadas, é trazida para as crianças menores, que estão no chão, uma caixa cheia de pequenos bichos de plástico. É a monitora que acompanha os pequenos. Pega alguns bichos, canta músicas referentes a eles e pergunta às crianças o nome de suas cores (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Mais uma vez, é no trabalho com as crianças bem pequenas – ao contrário do que poderia ser de se esperar – que o brincar com uma intencionalidade que lhe é alheia se faz visível. Assim como o “brincar para estimular”, o “brincar para aprender” inicia-se desde muito cedo.

A esse respeito, Marcellino (op. cit.) acredita que o que venha ocorrendo seja uma relação inversa entre as possibilidades de uso do tempo livre para adultos e crianças. À medida que aumenta para os primeiros, pelo concurso da tecnologia e da automação, diminui para os segundos pela necessidade de preparação, cada vez mais precoce, para o mercado produtivo.

No ambiente da sala, a “dimensão brincalhona” das professoras e monitora da creche privada pouco aparece. A idéia das profissionais parece ser a de que seu trabalho seja mais valorizado e de melhor qualidade quando “ensina” às crianças algo através das brincadeiras. Pensando no que poderá transmitir às crianças e também em como suas intervenções poderão influir no “desenvolvimento” das crianças, pouco espaço há para que as professoras e monitoras de fato mergulhem nas brincadeiras, junto com as crianças. Afinal, tal como coloca Marcellino (op. cit.), as propostas de atividades lúdicas, quando tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa.

Não se pode dizer que entre a creche pública e a creche privada pesquisadas exista uma tal polarização que coloque o brincar pelo brincar de um lado e o brincar para aprender de outro, afinal, mesmo na creche pública, as brincadeiras moralizadoras mencionadas também se constituem numa maneira de utilizar essa atividade para ensinar algo às crianças. O brincar pelo brincar é apenas mais uma das formas com que esta atividade aparece nas creches

investigadas, tendo, porém, mais espaço na creche pública, tanto como o reverso da moeda do distanciamento profissionais-crianças freqüentemente visto nas brincadeiras – nem sempre positivo, expressão de um certo despreparo dos profissionais quanto ao brincar – quanto por um relativo afastamento das expectativas escolares nesta creche.

7. As Crianças Pequenas na Linha de Montagem

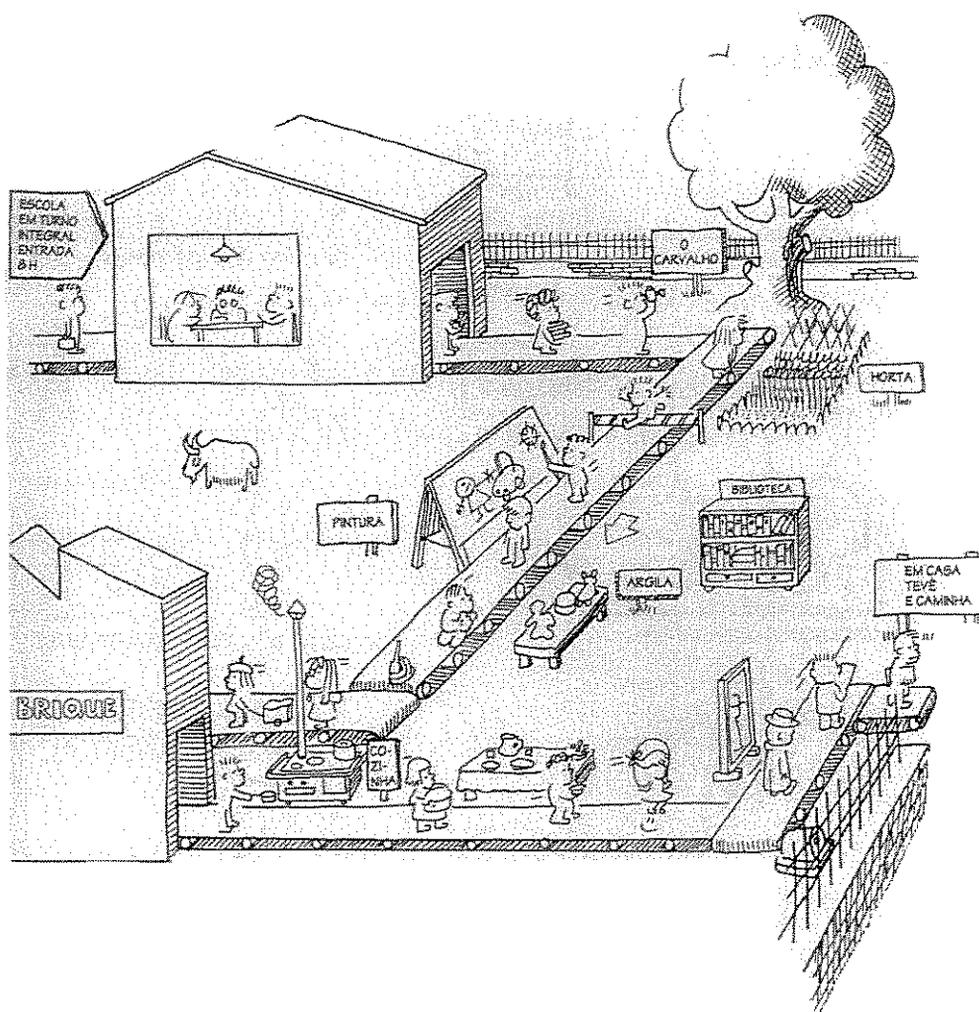


Figura 23 -Tonucci (1974)

Reproduzir e treinar para o modelo capitalista de produção – esta é a face oculta da escola que Enguita (1989) ruidosamente revela. Segundo o autor, para aqueles que se aventuraram a investigar a função social das instituições educacionais, por um longo tempo, o foco de análise manteve-se centrado nas idéias por elas transmitidas, como sendo o único aspecto realmente importante. Mas justamente onde pouco recaíram os olhares, instalou-se, muito à vontade, outro tipo de ensinamento a ser transmitido – aqueles que moldariam os corpos e os “espíritos” das crianças para a disciplina e a produtividade para o trabalho. Enguita (op. cit) considera que até o final da década de setenta, quando da publicação de Althusser, tenha estado ausente a compreensão de que a ideologia não existe etereamente em um conjunto de idéias fabricadas não se sabe onde, mas tem existência material associada a práticas também materiais. A transmissão da ideologia não se faz através da inculcação de idéias a serem pregadas, mas sim através do exercício de práticas materiais.

Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em imprimir ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem (Enguita, op. cit., p. 158).

Assim, como mostra Enguita (op. cit.), o uso da escola para a “produção” de trabalhadores concretiza-se menos pela apologia ao trabalho por ela veiculada e mais pelo arranjo de suas práticas. Muito da organização dos ritmos escolares assemelha-se a uma fábrica: a exigência da pontualidade, a fragmentação das disciplinas em breves períodos, desconectadas entre si, a separação entre a “produtividade” das salas de aula e do lazer dos recreios e assim por diante. De acordo com Tragtemberg (1982), a partir do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo e a ampliação da divisão do trabalho, a educação passa a ser não mais uma ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis, com a preocupação de formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu lugar de trabalho.

Também as crianças bem pequenas estariam submetidas a um tal modelo ou seria um exagero pensar assim? Para Jackson (1987, apud Enguita, op. cit.), a partir do jardim-de-infância, a criança começa a aprender como verdadeiramente é a vida nas empresas. De acordo com Guattari (1987), nas sociedades industriais desenvolvidas, a iniciação ao sistema de valores do capitalismo se faz de forma cada vez mais precoce, em tempo integral, mobilizando

todo o meio familiar e os profissionais da educação, começando nas creches. No caso destas, o que nos permite pensar assim?

Na superfície da análise, as creches investigadas mostram-se como diferentes das escolas e, sobretudo, é esta diferenciação que parecem querer demonstrar. À primeira vista, a fachada de ambas as instituições convidam a um ambiente que se quer lúdico e que pouco lembra a disciplina de mesas e cadeiras enfileiradas. Aquelas, de ambas as creches investigadas, evocam símbolos que compõem o imaginário adulto sobre a infância: na creche pública, uma das paredes externas é pintada de forma decorativa com cogumelos e caracóis – a infância associada à natureza e à liberdade ao ar livre – na creche privada, a fachada da instituição é um portão verde, onde estão pregados jogadores de futebol, bola e pombos em material de lata pintado – aqui, além da natureza, há a brincadeira, que se insinua também no próprio nome da instituição. A mensagem primeira de ambas as instituições parece ser a de que se diferenciam das escolas, que privilegiam a liberdade e o lúdico. Mas a quem estão direcionadas tais mensagens? São às crianças ou aos adultos? Sobretudo, parecem ser mensagens que os adultos julgam convidativas às crianças. Como se quisessem dizer: “este é um lugar para você, criança”. Um lugar para a criança, mas na conformidade do adulto – são fachadas para as crianças, mas feitas por adultos, com aquilo que imaginam ser imagens adequadas para as crianças.

Surpresa, então, tive ao me deparar, no interior da creche privada, com desenhos feitos pelas próprias crianças no muro que separa o parque das edificações. Ali puderam elas se expressar. Mas mesmo esta expressão fora bem delimitada – pelo muro interno da creche, pelas linhas das molduras que estabelecem espaços iguais para as crianças. Olhando com mais atenção, tais espaços para as pinturas das crianças reproduzem em grande escala folhas sulfites colocadas em uma mesma posição para todas as crianças, identificadas por seus nomes na margem inferior.

A liberdade de expressão das crianças no ambiente das creches pesquisadas, em cada canto, mostra uma existência contida. A começar pelas expressões artísticas das pinturas e dos desenhos – as atividades mais comuns daquele tipo em ambas as instituições – existe espaço para que as crianças se expressem, mas com uma liberdade apenas relativa, desde que não fujam às expectativas das professoras – seja nas botinhas de Natal recortadas pelas profissionais e pintadas pelas crianças, na creche pública, seja nos cartões do aniversário da

instituição privada com desenhos feitos pelas crianças e contornados com canetinha pelas profissionais. Na creche privada, onde o uso da pintura se mostra mais freqüente, fazendo parte das atividades cotidianas, a plasticidade dos materiais, prontos a responder a variadas experimentações, pouco condiz com a prática pedagógica.

“Olha, hoje nós vamos usar um papel diferente” – diz a professora que o balança fazendo barulho. “Ele é mais grosso que o bloco” – completa. A professora diz que hoje não irão usar nem brochinha nem pincel para pintar e sim o dedo. Cada criança recebe uma folha de cartolina e a professora desenha, com pincel e tinta vermelha, em cada uma, uma boca. “É pra pintar dentro da boca, só dentro da boca” – diz ela. Na mesa das crianças menores elas pintam livremente, sem instruções ou modelos, mas com uma única cor. Dora pede o azul, mas a professora diz que hoje é só com o vermelho (Caderno de Campo: creche privada, 24/03/04).

A pintura e o desenho, alçados a lugar de destaque, como atividades criativas e criadoras, para além das atividades repetitivas e mecânicas que muitas vezes compõem o cotidiano das instituições educacionais, ainda assim são empobrecidas pelos modelos estabelecidos pelas professoras e que devem ser seguidos pelas crianças. Não se trata, de certo, de um regime militar, no qual as crianças podem ser comandadas, mas é preciso atentar que nas creches pesquisadas, mudam-se os conteúdos em relação às escolas de ensino fundamental, mas a forma, muitas vezes, permanece inalterada.

Nas creches investigadas, o que Enguita (op. cit.) chamou de “a face oculta da escola” – o treinamento para o trabalho nas fábricas e empresas a partir das práticas escolares – revela-se menos pelas atividades propostas e muito mais pela prática da proposição de modelos pelas profissionais que devem ser seguidos pelas crianças. Comumente, a liberdade para criar e produzir das crianças, quando oferecidas pelas profissionais, está na dependência de que adotem a perspectiva daquelas.

A professora chama para a sala quatro crianças que ainda não fizeram o “trabalhinho” do ônibus. Uma menina que já fez quer fazer de novo. Corre da professora para não ter que sair da sala, mas é posta para fora por aquela. A professora pede que peguem um ônibus de brinquedo e canta uma música relativa a ele e pergunta quantas rodas ele tem. “É vendo assim, de lado?” – pergunta a professora. “Então nós vamos colar duas rodinhas redondinhas.” Ela recorta as rodas de papel laminado e cola duas delas na folha de cada criança, que completa com o desenho do ônibus (Caderno de Campo: creche pública, 03/06/04).

A professora coloca um trator grande de brinquedo em cima da mesa e propõe que as crianças pintem no papel a roda. Uma menina faz um círculo

preto quase do tamanho da folha, mas só um pouco maior do que o tamanho real. A professora interfere: “Mariele, vamos fazer um círculo para as rodas?”. E ela responde: “Não, eu vou fazer um quadrado.” Professora: “Mas a roda não é um círculo?” (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04).

Em ambas as situações, mais do que impor suas perspectivas, as professoras parecem vê-las como as únicas possíveis.⁴⁰

O elogio à ordem, à autoridade e à submissão, a impessoalidade, a alienação com relação ao processo e aos fins do trabalho, a alienação com relação ao tempo, a segregação entre trabalho e atividade livre – Enguita (op. cit.) revela uma série de mecanismos mantidos pela escola com o intuito de levar as crianças à domesticação ao trabalho. De que forma tais mecanismos se presentificam nas creches pesquisadas e, neste quadro, como se distinguem creche pública e creche privada? Trato aqui da domesticação ao trabalho como face da ideologia dominante que perpassa todas as camadas sociais e assim sendo, igualmente, creche pública e creche privada. Resta analisar de que forma se concretizam em cada uma delas.

A questão da ordem está muito claramente colocada na creche privada. Não raro, em minhas incursões a esta instituição, sentada no refeitório, esperando ser atendida, pude pensar que não se tratava exatamente de uma creche (e pré-escola), mas de um lugar para descanso, como uma casa de fazenda, isto devido ao relativo silêncio. Sempre as contradições – uma instituição para as crianças que, de alguma forma ainda que muito sutil, as silencia. Neste espaço, não encontrei a mesma algazarra da creche pública, mas é preciso dizer que mesmo nesta, onde muitas vezes me surpreendi com a tranqüilidade com que as profissionais convivem com gritos e choros, também as crianças tendem a ser silenciadas diariamente por aproximadamente duas horas no momento do sono independentemente de sua necessidade de dormir.

No nível das aparências, a creche privada em questão trabalha muito mais arduamente pela manutenção da ordem. Nas fotos que tirei do parque em dia letivo, mas na ausência de crianças no momento, aquele espaço se mostra de tal forma organizado que se poderia pensar que a instituição não estivesse em funcionamento.

Na creche pública, embora haja uma permissividade para a “desordem”: brinquedos espalhados, salas “desorganizadas” para ou pelas crianças – eis a (des)organização do espaço e tempo para uma Pedagogia da Educação ainda que nem sempre intencionalmente – há também

a manutenção de práticas que zelam pela ordem, como as filas, igualmente verificadas na creche privada, nesta sob o disfarce da designação de “trens”.

Para Enguita (op. cit.), tanto as fábricas quanto as instituições educacionais tendem a reduzir à homogeneidade os componentes das coletividades. Para este autor, o uso de universalismos pelas escolas ocorre como um aprendizado para as crianças de como serão tratadas na vida adulta e de como deverão se comportar frente ao trabalho, pois:

(...) quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário de transportes públicos, etc., antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade (...) (p. 169).

Na creche pública investigada, isto se expressa através da forma com que muitas vezes as crianças são tratadas – como numa linha de montagem.

Após a brincadeira livre no solarium, com as crianças de volta à sala, a monitora pergunta, como quem anuncia a próxima atividade: “Quem tem cocô?”. E as crianças são trocadas na sala mesmo e algumas, levadas ao banheiro (Caderno de campo: creche pública, s. d.).

Em alguns casos, as práticas obedecem mais a uma organização do tempo previamente estipulada e menos às necessidades individuais das crianças: todos devem comer, tomar banho ou dormir independentemente de sua vontade, com raras exceções. Ainda outros fatores obstaculizam uma atenção individualizada.

No parque, uma monitora percebe que uma menina fez cocô e dirigindo-se a ela, diz: “Você vai ficar assim mesmo porque estou sozinha e não tem quem possa te trocar.” (Caderno de campo: creche pública, s. d.)

Uma certa homogeneização quanto aos cuidados das crianças na creche pública aparenta ser algo que escapa ao controle das professoras e monitoras. Várias questões estão aí articuladas: o número reduzido de profissionais em relação ao número de crianças, dificultando uma atenção individualizada, associada a uma formação por vezes inadequada; os cuidados com as crianças (banho, escovação, hora do sono) realizados em série como forma de economia de tempo para atender ao grande número de crianças. Mas não se pode desconsiderar a contradição de situações como estas: se por um lado, as crianças submetidas a atividades como numa produção em série pouco diz da atenção às necessidades individuais de

⁴⁰ A respeito de desenhos em perspectiva feitos pelas crianças, vide Rabitti (1999).

cada sujeito, por outro, é justamente a proximidade com outras crianças que realizam simultaneamente as mesmas atividades que fazem com que estas adquiram um caráter muitas vezes de festa, incluindo a cumplicidade, a troca, o desafio, a experiência compartilhada.

As creches, assim como afirma Jackson (1968, apud Enguita, op. cit.) a respeito das escolas, mostram-se lugares onde as coisas freqüentemente não ocorrem porque os professores assim o queiram, mas porque chegou o momento delas ocorrerem. Como lembra Tragtember (op. cit.), aqueles profissionais estão a serviço do aparelho escolar, não de sua classe, pois o funcionamento deste é definido na sua função de reproduzir as relações sociais de produção.

A creche privada não está isenta desta mesma homogeneização quanto aos cuidados das crianças, mas o número reduzido de crianças permite uma certa flexibilidade neste aspecto. Embora as refeições e as escovações sigam um mesmo horário para todos, o banho e a hora de dormir atendem a necessidades individuais. Nesta instituição, a homogeneização das crianças expressa-se de outra forma, através da expectativa de seu “desenvolvimento”. Mesmo que no nível do discurso e até mesmo de algumas práticas as crianças convivam com suas diferenças, uma vez que há uma certa mistura de idades, fica também muito claramente colocado aquilo que se espera de cada criança, conforme sua idade.

Na turma de 2 a 4 anos, Caio, de 2 anos, tem maior liberdade. Ele está de costas para a roda onde estão as demais crianças e passa a mão em um cartaz afixado na parede. Se alguma outra criança o imita, a professora diz: “o Caio é bebê, você não é.” (Caderno de Campo: creche privada, 19/03/04)

Em ambas as creches investigadas, o tempo aparece como elemento sobre o qual nem crianças nem as professoras exercem controle. Professoras, monitoras e crianças estão submetidas ao relógio como numa fábrica, não com a mesma rigidez desta, mas no sentido de que será ele que dará as coordenadas das atividades a serem realizadas. Como lembra Enguita (op. cit.), também os(as) professores(as) encontram-se submetidos a uma série de vontades alheias, como as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas e os fabricantes de materiais escolares.

A única coisa que temos de nosso é o tempo, do qual gozam até os que não têm morada – afirma Gracián, citado em epígrafe por Debord (1997). Então, o modelo capitalista expropria o que temos de nosso e expropria a todos. Para Debord (op. cit.), a alienação é sofrida pela produção de um presente estranho aos sujeitos. *Nessa alienação espacial, a sociedade que separa pela raiz o sujeito e a atividade que ela lhe subtrai, o separa primeiro*

de seu próprio tempo (p. 109). Segundo o mesmo autor, a condição prévia para a transformação do tempo em tempo-mercadoria e a subsequente “elevação” dos trabalhadores ao status de produtores e consumidores “livres” daquele foi a expropriação violenta do tempo deles.

Conforme Enguita (op. cit.), o objetivo das instituições educacionais é o de dispor do tempo das crianças em lugar de permitir que o façam elas mesmas. Assim, dados os horários, o calendário e os períodos obrigatórios, coloca-se a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio – o do professor e da organização que atua por seu intermédio – da mesma forma que amanhã, como trabalhador, deverá aceitar a seqüência de tarefas que lhe serão impostas. Tuma (2001) recorda que o tempo da força de trabalho assalariada, com o advento do capitalismo, transforma-se em mercadoria ou propriedade do capitalista. De forma mais drástica, a indisponibilidade da gestão de seu próprio tempo pelos sujeitos implica no comprometimento da gestão de sua própria vida. Para Foulcault (1989, apud Tuma, op. cit.), o poder articula-se diretamente com o tempo, controlando-o e garantindo sua utilização para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de maneira útil e para exercer o poder sobre os homens. Como coloca Zeiher (2004), baseando-se nas idéias de Voss (1991), Zeiher (1996) e Zeiher e Zeiher (1994):

A gestão cotidiana da própria existência desenvolve-se na seqüência das decisões sobre as próprias atividades. Toda pessoa, no decorrer do tempo, elabora um modo particular de decidir, um modo e uma forma determinada de gestão da existência (p. 175).

Conforme Tuma (op. cit.), a relação com o tempo que estabelece no trabalho repercutirá sobre a escola, fazendo com que esta se organize para a produção da disciplina temporal da população, como parte da cultura, das normas sociais e da moral.

Ambas as instituições pesquisadas cumprem uma seqüência de atividades previamente definidas e delimitadas temporalmente, para as quais a flexibilidade está mais no discurso do que na prática. Também as professoras estão submetidas a essa inflexibilidade. Embora a elas seja possível substituir uma atividade por outra, encurtá-la ou ampliá-la temporalmente, também esta autonomia é mínima, posto que devem obedecer aos horários institucionalizados. Assim, professoras e crianças, de certa forma, estão iguados à “obediência ao relógio”. Desta forma, não é o tempo que estará a serviço das necessidades, desejos, vontades e prazeres dos sujeitos, mas sim, o tempo que os conformará e os cercará. A menina que chora porque

gostaria de ouvir mais música e dançar antes de ir para a sala além dos breves minutos que aquela foi permitida na creche privada; o almoço servido às pressas a um menino do berçário II, a ponto de fazê-lo regurgitar porque o refeitório será, a seguir, ocupado por outras turmas; a professora da creche privada que se espanta em como o tempo passou rápido no parque estando entretida com as brincadeiras; a monitora que reclama pelo fato de as crianças não terem ido, a seu ver, suficientemente limpas para a refeição por falta de tempo.

O tempo na educação – visto nos moldes da produção capitalista, quando determina o andamento das atividades – funciona como mais um elemento de dominação. Tanto o trabalho das professoras quanto as ações das crianças ficam submetidos ao tempo, sobre o qual não têm controle. O tempo, do qual teoricamente seríamos donos, passa a nos dominar, pois *“toda produção capitalista (...) tem essa característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas (...)”* (Marx, 1996, p. 32). A educação formal tem considerado – ainda que veladamente – as crianças ou jovens como futuros operários, e que, portanto devem ser treinados para o ritmo da produção. A decisão sobre o que fazer com seu tempo lhes é constantemente subtraída.

No modo de produção capitalista (...) o trabalhador não vende o resultado ou produto de seu trabalho (bens) nem seu trabalho mesmo (serviços), mas sua força de trabalho, seu tempo de trabalho, seu trabalho abstrato, sua capacidade de trabalhar durante um tempo determinado. Encerrada a compra e venda da força de trabalho, é o capitalista que a adquiriu quem decide a forma em que será empregada durante o tempo contratado, perdendo o trabalhador o poder correspondente (...) (Enguita, op. cit., p. 174).

Elias (1989, apud Teixeira, 1999) aponta que os marcadores temporais assinalam o tempo a todo o grupo e exprimem sua força coativa sobre os indivíduos, que devem adequar-se ao que eles estabelecem. Desconsideram, desta forma, os diversos ritmos pessoais, tendendo a nivelá-los. Portanto, também o tempo está a serviço da impessoalidade e da homogeneização vistas nas fábricas e reproduzidas nas instituições educacionais.

Se o tempo, em ambas as creches observadas, apresenta-se elemento como estruturador das práticas pedagógicas, diferenças quanto ao modo de usufruí-lo foram verificadas.

De forma geral, na creche privada, a organização do tempo/espço para o brincar coloca-o como atividade periférica – ocupa, de modo mais sistemático, o início e o fim de cada período, momentos em que se deve esperar e passar o tempo – seja no aguardo de que mais crianças cheguem para o início das “atividades”, seja na espera pelos pais e mães no fim

dos períodos. O brincar livre “achatado” para as extremidades da organização temporal, em breves períodos (de aproximadamente 15 ou 20 minutos) pode ser analisado como uma demonstração de que este não esteja sendo visto propriamente como atividade pedagógica, mas sim como atividade que preenche o tempo “ocioso” das atividades “produtivas”. A ida ao parque também parece surgir como recompensa ao tempo passado em sala – cumprem-se as obrigações para então se desfrutar do tempo livre.

Na creche pública investigada, as brincadeiras aparecem como uma constância no transcurso da organização temporal e, excetuando os cuidados com as crianças (a alimentação, o banho e a hora de dormir), não existem limites bem definidos entre o brincar e demais atividades pedagógicas – o que pode ser apontado como indício de uma Pedagogia da Educação Infantil, embora não esta claro se há intencionalidade da creche pública ao fazê-lo. Nesta instituição, não há aula de música ou hora da pintura – e isto não quer dizer que aqueles estejam ausentes das práticas pedagógicas, mas tão somente que não se apresentam de forma “pura” e parcelarizada, mas em concomitância com outras atividades, inclusive com as brincadeiras. A parcela de tempo gasta com o brincar livre, embora algumas vezes se questione as condições em que ocorrem, excede em muito as demais atividades como desenhar, colorir, pintar. Existe uma seqüência temporal entre a permanência nos espaços internos e externos, mas a brincadeira “extrapola” esta divisão e permeia ambos. Assim, o brincar aparece como a centralidade do cotidiano infantil.

Estando o tempo de brincar “alargado” a uma longa faixa de tempo na creche pública, não se pode dizer que aquele esteja sendo visto como uma recompensa às crianças pela permanência e pelas atividades realizadas em sala ou que se constitua como um “aquecimento” para aquelas, o que representa uma quebra do modelo escolar que comumente reproduz uma das bipolarização da sociedade capitalista: trabalho versus brincadeira. Vê-se, entretanto, que, na creche pública, o brincar livre também pode ser usado como forma de preencher o tempo, constituindo um tempo de espera, sobretudo para as monitoras, que aproveitam a não interferência do adulto que o termo “brincadeira livre” supõe – ainda que baseando-se em alguns equívocos – para descansar.

Na creche privada, como o brincar se alterna em períodos em que ora não é desejável que se brinque, ora é permitido brincar, cabe uma consideração a respeito do modo de usufruir o tempo. Para Snyders (1981), a lógica da economia atinge também o uso do tempo. Enguita

(1989) desenvolve esta idéia quanto ao seu objeto de estudo através da consideração de que a escola – e aqui amplio para as instituições educacionais em geral –, carente de motivações intrínsecas, representa, juntamente com a poupança e o trabalho, o paradigma da ética protestante e da chamada moral vitoriana que é o adiamento das gratificações, ou como coloca o autor, no jargão da psicanálise, da primazia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer.

O alargamento da lógica da economia para além do acúmulo de capital é contundentemente expressa por Marx (1978):

(...) a economia política, apesar de sua aparência mundana e prazerosa, é uma verdadeira ciência moral, a mais moral das ciências. A auto-renúncia, a renúncia à vida e a todo o carecimento humano é seu dogma fundamental. Quanto menos comas e bebas, quanto menos livros compres, quanto menos vá ao teatro, ao baile, à taverna, quanto menos penses, ames, teorizes, cantes, pintes, esgrimes, etc., tanto mais poupas, tanto maior se torna teu tesouro, que nem traças nem poeira devoram, *teu capital*. Quanto menos és, quanto menos exteriorizes tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida alienada e tanto mais armazenas da tua essência alienada. Tudo o que o economista tira-te em vida e em humanidade, tudo isso ele te restitui em dinheiro e riqueza, e tudo o que não podes, pode-o teu dinheiro (...) (p. 18).

E não deves poupar somente teus sentidos imediatos, como comer, etc. mas também a participação em interesses gerais (compaixão, confiança, etc.); tudo isto deves poupar se quiseres ser econômico e não quiseres morrer de ilusões (p. 19).

Assim sendo, as gratificações tendem a ser infinitamente adiadas, existindo uma economia dos prazeres. Embora as instituições educacionais tendem a disseminar tal valor a todas as camadas sociais, Snyders (op. cit.) traça diferenciações quanto ao uso do tempo entre a classe dominante e a classe operária, o que nos auxilia na compreensão do uso dos tempos na creche pública e na creche privada, embora tal transposição deva ser relativizada.

De acordo com Snyders (op. cit.), diferentemente da classe burguesa, o proletariado consome o tempo livre como aquilo que há para ser consumido. Assim como o que recebe em troca de seu trabalho, seu salário, apenas custeia suas necessidades mais básicas, não existindo excedentes para economia, para a poupança, também o tempo livre está nesta lógica – a de que não existe possibilidade ou motivo para a economia.

Na creche pública – pensando-a não como um retrato do proletariado, mas das camadas populares –, de fato, o ócio e a fruição do tempo presente são permitidos e vivenciados tanto

entre as profissionais quanto entre as crianças. Na creche privada em questão, o ócio para as profissionais é uma espécie de infração que se comete com prazer, mas sempre com uma porção de culpa; para as crianças, o uso do tempo que lhes estipula as professoras é freqüentemente propedêutico, considerado em função do que virá mais tarde.

Neste capítulo, pretendi alargar também para as creches as considerações feitas, sobretudo por Enguita (1989), a respeito da relação da educação com o mundo do trabalho no capitalismo. As instituições educativas apresentam como faces de uma mesma moeda tanto o caráter libertador quanto o reprodutor. Aqui, contudo, destaca-se o segundo, como forma de identificar que as creches não constituem exceção e de apontar também o caráter reprodutor destas instituições. Embora tenham um “conteúdo” que se distingue do das escolas, mantêm no nível das práticas materiais uma certa reprodução do mundo do trabalho, o mundo das fábricas. Algumas delas permanecem inalteradas sem que se pense em seu sentido, como a das filas das crianças para o trânsito entre um espaço e outro. Existem ainda atividades que são esvaziadas de sentido para as crianças, mas que parecem exercer a função do treinamento para o trabalho repetitivo, também esvaziado de sentido, como rasgar papel crepom.⁴¹

Algumas práticas “ritualizadas” parecem significar a transposição pelas professoras do mundo do trabalho a que estão submetidas e adaptação para o cotidiano das crianças.

Em sala, no início do período, as crianças cantam uma música de boa tarde. Cada uma retira um cartão com um nome de uma criança e entrega-o a quem pertence para que coloque no painel. Contam em quantos são - quantos meninos e quantas meninas. Uma menina pergunta: e se faltarem 2 meninas? A professora diz: “mas não faltaram, quando faltarem a gente vê.” (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04)

Penso que, à luz das considerações feitas pelos autores trazidos neste capítulo, práticas como esta devam ser questionadas. Teriam elas objetivos claros e condizentes com as propostas pedagógicas da Educação Infantil ou meramente representam a reprodução do mundo adulto e sua inserção no trabalho, neste caso, a obrigatoriedade de “bater o ponto”? Embora, no caso da creche privada, a manutenção de tal prática esteja baseada na argumentação de que assim seja possível estabelecer uma familiaridade com a noção de quantidade, com os números e a contagem, com uma forma de conhecimento, aquele pelo qual a menina demonstra interesse (“e se faltarem duas meninas?”) é ignorado pela professora.

⁴¹ Vide transcrição do caderno de campo, creche privada, capítulo 6, página 95.

Como coloca Enguita (op. cit.), apesar de todo o belo discurso sobre o respeito para com as crianças, suas diferenças individuais e coisas semelhantes, as ações dos professores, em contraposição às palavras, muitas vezes parecem lhes dizer:

“Tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temes, gostas ou desgostas, para o que serves e para o que não, tudo isto não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa, é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, penses e sejas (Holt, 1977, apud Enguita, op. cit.).

8. Brinquedo Clandestino: O Corpo

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.
Vigarello⁴²

As crianças brincam conforme suas necessidades e com o material que lhes estiver disponível, desde que este lhes desperte interesse. Não brincam apenas no parque e em seus limites de espaço e tempo. Mas, de fato, o que ocorre é que, estando fora daqueles contornos, a brincadeira deixa de ser vista como tal pelos adultos, ganhando outros nomes, associados à transgressão. Ao definir espaços e tempos próprios para a brincadeira, o adulto é quem delimita o conjunto de atividades que constituem o brincar, deixando de fora e desconsiderando outras tantas. Neste capítulo, lanço o olhar sobre uma das várias situações que se configuram como brincadeira para as crianças, mas que são ignoradas, desprezadas ou “podadas” pelas profissionais de Educação Infantil. Trata-se de mais um brinquedo descoberto pelas crianças: o corpo.

O corpo – objeto de muitas formas, variadas texturas, sensações e possibilidades de movimento diversas, e passível de exploração e surpresa – pode ser visto como um brinquedo por excelência. Assim o é pelas crianças: a mão caída ao lado do corpo deitado ganha

⁴² VIGARELLO, Georges (1978, p. 9, apud Soares, 2002).

movimento ritmado, dando vida a uma borboleta; o umbigo do colega é um botão que se pode apertar, mas cuja função é um enigma; os cabelos, em sua flexibilidade, podem ser material para atar e desatar, embaraçar ou pentear; pernas e pés fazem um balé aéreo, transgressivamente, quando o esperado – ou imposto – é que a criança durma. Longe da censura das profissionais, as crianças estabelecem uma relação lúdica com o corpo:

De pé, Jorge, Regina e Lucas imitam uns aos outros, jogando a cabeça para frente e para os lados e divertindo-se com o efeito que os cabelos em movimento produzem (Caderno de Campo: creche privada, 27/04/04).

“Hora do sono”. A maioria das crianças dorme, a sala está silenciosa. A monitora chama a atenção daqueles que ainda não dormiram, pedindo que o façam. Deitada, Talita está concentra abrindo e fechando a mão – como uma borboleta – e fazendo-a “voar” baixo, de forma que a monitora não possa vê-la (Caderno de Campo: creche pública, 18/02/04).

Diante das professoras e monitoras, contudo, essa relação das crianças com seus corpos frequentemente se altera, e o que era espontâneo não raro passa a ser motivo de proibição e de intervenção por parte dos primeiros.

Tão logo chega ao mundo, a criança entra num universo de coibições, das quais as faixas – a partir do século XVI – tornam-se símbolo, uma vez que lhe tolhem totalmente a liberdade corporal. Nesta época, a criança é vista *como uma cera tenra sobre a qual se pode atuar a fim de adequar sua fisionomia a um modelo estético ideal* (Gélis, 1991, p. 320).

Se a prática de enfaixar as crianças pequenas hoje nos parece coisa do passado, isso não quer dizer que o controle sobre seus corpos tenha esmorecido. As formas de controle – cada vez mais sutis – mudaram, mas ainda permanecem. Conforme Muraro (1983), o corpo é, em última instância, o locus onde o poder se exerce. Tal poder inclui aquele que os adultos exercem sobre as crianças. Tão cedo quanto possível, já na creche – seja ela pública ou privada – o corpo tende a ser apartado dos sujeitos. Em ambos os casos, o contato com o corpo é suspeito e deve ser vigiado. Existe uma educação que busca controlar o contato e a relação com o corpo.

Para Adorno e Horkheimer (apud Vaz, 2003), o nascimento do sujeito iluminista, esclarecido, do homem “moderno” relaciona-se a um aprendizado que é o de dominar o próprio corpo, disciplinando e renunciando às gratificações imediatas de suas pulsões. A partir do século XVIII, a lógica maquinal passa a coordenar tanto os costumes da população quanto o movimento de seus corpos. O corpo em sua exterioridade ganha conotação moral: andar na

linha, manter a postura – a retidão e a firmeza passam a ser sinais da retidão de caráter (Soares e Fraga, 2003).

A classe burguesa assimila fortemente o discurso da retidão do corpo. Do século XVI ao século XIX, o espartilho fora artefato prestigiado pelas mulheres aristocratas e burguesas, não só destinado a endireitar e deixar os corpos retilíneos, mas também para denotar uma diferença de classe – já que seu uso impedia qualquer esforço físico, era exclusivo das classes que não precisavam empregar força física em suas lides diárias (Soares e Fraga, op. cit.). Ainda hoje, as lições de etiqueta, como parte da educação burguesa – ou daquelas que carregam seu ideal –, apóiam-se em uma correção postural: coluna reta, cabeça erguida, pernas e pés alinhados. Assim, os corpos também trazem gravadas insígnias sociais do grupo a que se pertence.

A dupla capacidade dos nossos corpos – a de ver e de ser visto – constitui-se a base para o julgamento sobre o status e o valor social dos outros, a partir da observação de seus corpos. A forma do corpo, em suas várias características, é culturalmente codificada para operar como um indicador de poder social e prestígio (Featherstone, 1994, apud Bruhns, 2000). Desde o nascimento da criança, os corpos passam por uma rede de poderes político-econômicos (Muraro, 1983).

(...) a educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição de classe –, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é sua carne, como forma de seu espírito.

A condição social se reconhece na carne de um indivíduo...Porque ele foi fisicamente plasmado justamente pela educação física da matéria da qual é feito o mundo (Passolini, 1990, p. 127, apud Soares e Zaranchin, p. 25).

Assim, tendo incorporado a preocupação com a etiqueta e os bons modos da classe burguesa, na creche privada, esta é uma das vias pelas quais o corpo será vigiado e cerceado. As refeições são um bom exemplo disso. Nestas ocasiões – que trazem uma série de insígnias sociais de um grupo: o cardápio, os utensílios, a maneira de comer e de portar-se à mesa, o tempo gasto para comer –, é exigida das crianças, mesmo das bem pequenas, uma dada postura corporal, que denota “bons modos”. Embora disponham de 30 ou até 40 minutos para as refeições, tempo suficiente para que as crianças comam sozinhas e façam dessa atividade

tanto uma brincadeira, quanto um momento de socialização, tais tentativas encontram limites na preocupação das professoras com as “boas maneiras” das crianças à mesa.

“Quem se levantar não vai voltar mais pra comer. Combinado assim?” – diz a professora do maternal a Leila, de 2 anos, que se levantou do banco comprido do refeitório. Na mesa ao lado, a professora da pré-escola diz às crianças: “Na hora do lanche, é boca fechada.” (Caderno de Campo: creche privada, s. d.)

Na creche pública observada, se por um lado, é possível pensar que uma maior liberdade seja dada às crianças e que, portanto, as refeições tenham uma proximidade maior com o brincar, por outro, o tempo destinado a tais momentos cumpre a função disciplinadora, o que faz com que, na realidade, tanto a creche pública quanto a creche privada afastem do momento das refeições o aspecto lúdico, ainda que por motivos diferentes. Na creche pública, embora a preocupação com os “bons modos” das crianças à mesa seja muito mais branda, o fato de disporem de apenas 15 minutos para as refeições faz com que a alimentação como uma experiência lúdica, de movimentos corporais diferentes e complexos, seja abreviada, visto que, muitas vezes, buscando agilizar “o serviço”, as monitoras intervêm, alimentando as crianças. Concordando com Dantas (1998), uma boa parte dos gestos das crianças pequenas durante a refeição é pura expressão de alegria, animação ou tristeza, de excitação contagiante, porque sua motricidade é também lúdica. De acordo com a mesma autora, já os movimentos das monitoras, quando auxiliam as crianças a comer, são essencialmente instrumentais: cortar a carne, empurrar a comida para o meio do prato, aproximá-lo da criança, limpá-la. Mas esta intervenção sobre a experiência lúdica das crianças no momento das refeições é feita em função de uma disciplina do tempo, na qual *é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente “passar o tempo”* (Thompson, 1991, apud Bufalo, 2003, p. 29), disciplina esta que perpassa a creche pública investigada nestes momentos.

Embora esta pesquisa focalize a intencionalidade das profissionais de Educação Infantil ao proporem, concretizarem ou manterem suas práticas pedagógicas, o que comumente implica em certo grau de repressão, não me furto a trazer a contra-partida das crianças em suas transgressões. A seguir, apresento dois episódios completos do momento da refeição, um na creche privada, outro na creche pública.

Hora do lanche. Três crianças do maternal I se juntam à turma maternal II. A merenda é suco e mamão. Duas crianças, um menino e uma menina, distraem-se de suas comidas para manter contato com o bebê do berçário.

Ana desce do banco para mexer com o ele. A professora chama sua atenção. Cada criança ganha uma fatia de pão que acabou de ser assado. “Quando chega a noite, aparece mosquito lá em casa” – diz Samanta a Lucas. Um menino e uma menina que estão frente a frente brincam de se olharem por debaixo da mesa. Fico pensando se o bebê não está cansado de ficar sentado no carrinho. A professora preenche uma ficha sobre quanto cada um comeu. Ana passa o dedo na manteiga do pão e leva-o à boca, antes de resolver comê-lo. Ana sai da mesa de boca cheia para brincar com um colega. As crianças que vão terminando levam seus pratos para a cozinha. Algumas saem para brincar nos balanços próximos (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04).

A professora repreende um menino. No refeitório, juntas, as crianças cantam e dizem, sob a coordenação da professora: “Papai do Céu, muito obrigado por esse almocinho”. As luzes do refeitório são acesas e as crianças gritam animadas. O almoço está sendo servido – são 10:05 h. A professora ajuda as crianças a comerem, as monitoras também. É comum ver as crianças pegarem a comida do prato com as mãos. A comida é arroz, beterraba e carne. A sobremesa, melancia. Uma criança dorme na mesa. Reparo que muitas crianças estão descalças. Os monitores juntam os restos de comida dos pratos para jogar fora. Em menos de 15 minutos o almoço termina e a sobremesa é servida (Caderno de Campo: creche pública, s. d.).

Embora as refeições tragam um certo grau de repressão para as crianças, estas articulam formas de se expressar para além das expectativas das professoras e monitoras ou driblando sua permissão. As transgressões das crianças ocorrem freqüentemente aproveitando-se as brechas do olhar das professoras ou mesmo driblando-o.

A hora do lanche é, para as crianças da creche privada, mais do que um simples alimentar-se. É também momento de estabelecer contato, oportunidade de socialização. Também estão presentes as brincadeiras, cujas regras são criadas e compartilhadas pelas crianças naquele momento – como o jogo de se olharem por debaixo da mesa. As brincadeiras aparecem numa brecha que as crianças buscam entre a vigilância das professoras e a focalização de sua atenção para outras crianças ou outras ações. As crianças parecem não apenas se aproveitarem dos “espaços” possíveis dentro de um sistema de repressões como criam tais espaços. Não aguardam uma permissão para brincar, mas transgridem. Tais brincadeiras que as crianças estabelecem na hora das refeições convivem, lado a lado, com um controle dos corpos que se expressa, por exemplo, em se registrar o que e quanto cada criança comeu.

Na creche pública, os corpos das crianças gozam de uma certa liberdade – estão em grande medida livres da contenção dos corpos em favor dos “bons modos” – servem-se a seu

modo – com as mãos – e é permitido que se sentem à mesa descalças. No entanto, tal experiência é “achatada” pelo ritmo impresso pelas professoras que as alimentam parcialmente. Aqui, as experiências, brincadeiras e transgressões das crianças também acontecem, mas estão inseridas no controle dos sujeitos pelo tempo e pela impressão de um dado ritmo que freqüentemente não é o da criança.

A distinção no tratamento do corpo observada na creche pública e na creche privada investigadas parece recair não somente na preocupação em assimilar valores socialmente desejáveis para ocupar posições sociais mais elevadas, mas também naquela de possuir o próprio corpo. Exercer o domínio sobre o próprio corpo possivelmente seja uma preocupação da classe burguesa, cujo distintivo é o de possuí-lo, em contraposição à classe operária que necessita vender sua força de trabalho, fazendo de seu corpo engrenagem dos meios de produção. Creche pública e creche privada parecem incorporar diferentemente a idéia do corpo como “objeto” sobre o qual se deve exercer o controle. Em ambas as creches investigadas, o contato das crianças com seus corpos é cerceado, mas por vias diferentes.

Na creche pública observada, parece haver um ofuscamento do corpo – nele pouco se fala, para ele pouco se olha, e pouca atenção lhe é dirigida. O corpo é evitado, como se não pertencesse àquele que o habita; símbolo de força, vitalidade e produção, propriedade de cada sujeito, é precocemente desapropriado das crianças. O contato das crianças com seus corpos acontece sim, mas através das linhas de fuga por elas traçadas.

“Hora do sono”. Um menininho examina com o dedo o umbigo da colega que está com a barriga descoberta. Toca-o por alguns instantes, afasta-se, mas parece impelido pela curiosidade a recomençar a brincadeira. Uma das monitoras o acompanha, traduzindo em palavras sua aventura de exploração: “É o umbigo dela. Gostou do umbigo dela? É bonito? Tá conhecendo o corpo humano?” Outra monitora interrompe a brincadeira: “Você também tem (umbigo)! Abaixa o vestido dela!” (Caderno de Campo: creche pública, 09/03/2004)

Tal como coloca Louro (2001, p. 26), numa crítica à educação dos corpos e à produção da sexualidade “normal” no âmbito da educação, *é preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (...) ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis.*

A preocupação em conter a curiosidade das crianças em relação ao corpo e ao prazer, advindo tanto desta curiosidade quanto do contato com o corpo, está alicerçada nas

associações infância/pureza, vida adulta/sexualidade. Sob esta lógica, a sexualidade deve ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta (Louro, op. cit.). Soma-se a esta visão polarizada, o fato de o corpo estar cada vez mais entregue ao discurso dos especialistas: só estes estão habilitados a abordar o corpo. O corpo, apartado dos sujeitos, excluído do conjunto das coisas cotidianas e dos temas com que cada um de nós pode falar com naturalidade, é, cada vez mais, propriedade privada do discurso especialista. Só a ele é permitido falar deste objeto sombrio: o corpo visto pela Educação Física, pela Psicomotricidade, pela Sexologia – o corpo novamente fragmentado, por discursos que o recortam sob um dado aspecto. Entregue ao discurso especialista, o corpo encontra sérios obstáculos quando a proposta é que este seja reapropriado pelos sujeitos. As professoras da Educação Infantil não pertencem a esse conjunto de “privilegiados” e, portanto, tudo o que podem fazer – e isso têm feito – é silenciar o corpo.

Na hora de dormir, várias crianças ganham chupeta e acabam ficando quietinhas (...) Amanda e Michel estabelecem uma brincadeira: Bruna aponta o dedo indicador para Michel, que faz o mesmo. Ele tenta encostar a ponta de seu dedo indicador na ponta do dedo de Bruna, que com a aproximação esconde o seu, num jogo. Amanda e Michel, tempo depois, unem as pontas de seus dedos, estabelecendo contato (Caderno de Campo: creche pública, 28/04/04).

A hora do sono, instituída na creche pública, mostra-se em grande medida a serviço desse silenciamento dos corpos. Naquele momento, apresenta-se um conflito de interesses entre várias crianças – aquelas que não estão com sono – e as monitoras.⁴³ Para estas últimas, a “hora do sono” é uma oportunidade de descanso, inclusive do barulho e do choro das crianças. É um momento que destoa dos demais pelo silêncio que se instala, e para mantê-lo é necessário que as monitoras vigiem as crianças acordadas e, de preferência, façam-nas adormecer. As crianças que, no entanto, permanecem acordadas precisam criar estratégias para não serem silenciadas. Os movimentos que produzem e as brincadeiras que estabelecem devem ser silenciosos ou em “câmera lenta” para acompanhar a atmosfera da tranquilidade presente.

De acordo com Muraro (1983), o corpo da burguesia é “produzido” para o prazer e o consumo enquanto o corpo do proletariado é “docilizado” para o trabalho. Numa possível

⁴³ Na “hora do sono”, apenas as monitoras estão presentes, uma vez já finalizada a jornada de trabalho diária de meio período das professoras, cumprida na parte da manhã nas turmas de crianças de 0 a 3 anos.

aproximação da creche pública investigada com esta segunda classe, talvez a idéia presente seja a de que o prazer deva ser evitado, uma vez que a condição social dessas crianças tende mais ao trabalho e menos ao prazer, ou ainda, a um trabalho sempre com menores doses de prazer.

Na creche privada observada, o corpo recebe atenção pedagógica, entretanto, numa perspectiva que o trata como ferramenta sobre a qual se deve exercer o domínio. A vivência corporal está circunscrita ao discurso da psicomotricidade – direita, esquerda, embaixo, em cima, para frente, para trás e com equilíbrio! Note-se que a “consciência corporal” de que fala a psicomotricidade tem limites bem delineados, ignora, por exemplo, o corpo como fonte de prazer. Neste ponto, estabelece-se uma igualdade entre a creche pública e a creche privada pesquisadas: a educação formal, veiculadora da racionalidade, tende a subjugar o prazer e, assim, também o corpo como uma de suas fontes. A atenção volta-se para o corpo somente na medida em que este aparece separado do prazer, este que é campo minado e perturbador da ordem que a educação continuamente busca estabelecer. Corpo destituído de prazer é o corpo da anatomia – monte de tecidos, ossos e músculos, com funções específicas e exatas, separado da vida e da vontade e que, portanto, não se presta ao brincar. A preponderância da dimensão material do corpo sobre suas demais dimensões constitui um dos grandes obstáculos para uma prática que veja o corpo também como mais um brinquedo das crianças.

O corpo humano integra as dimensões da materialidade – *ossos, músculos, hormônios, fezes sangue...*, e da subjetividade – emoções, criatividade, loucura, ludicidade... Historicamente a cultura e a educação desprezaram, por ignorância, preconceito ou crueldade, essa unicidade corporal. Trataram o corpo como um abrigo da nobre mente, uma máquina, um objeto a ser treinado (...) (Prado, 2002, p. 60).

Vigarello (2003) distingue três faces principais da existência corporal. Sob o *princípio da eficácia*, o corpo é visto em seus recursos técnicos e em sua capacidade de ação sobre os objetos. Sob o *princípio da propriedade*, o corpo é tomado como um território totalmente pessoal, espaço de apropriação do ser em sua dimensão biológica. Sob o *princípio da identidade*, o mesmo é tido como manifestação que designa o sujeito, através de mensagens, trocas e expressões de natureza física.

A partir desse panorama trazido por Vigarello (op. cit.), torna-se mais clara a compreensão de que a educação, incluindo-se a educação infantil, privilegia determinadas facetas do corpo e ofusca outras. A partir das observações de campo, a análise que faço é a de

que o corpo tem sido tratado predominante sob o princípio da eficácia – como uma ferramenta sobre a qual se deve exercer o domínio para dela tirar o melhor proveito. Quando as professoras pensam em educar os corpos das crianças é, sobretudo, sob este aspecto que o vêem em ambas as creches investigadas – o mais importante é que as crianças desenvolvam as habilidades físicas necessárias para seu futuro. Embora este pensamento esteja presente em ambas as creches, é mais fortemente marcado na creche privada observada, o que se torna mais evidente nas propostas da Educação Física.

Também o princípio da propriedade, embora não esteja ausente na creche pública em questão, parece ter presença muito mais forte na creche privada, na qual a noção de propriedade é aprendida deste muito cedo. A meu ver, os princípios da eficácia e da propriedade estão interligados, o que justificaria sua presença na educação e, sobretudo, na educação burguesa ou comprometida com seus ideais. Saber utilizar bem o corpo é a única forma de verdadeiramente possuí-lo – assim como de nada valeria um aparelho moderníssimo que não pudesse ser usado caso não se soubesse ligá-lo. Desta forma, mesmo para aqueles que não pretendem vender sua força de trabalho, promover a eficácia do corpo é garantir um tipo de riqueza. Tal preocupação parece estar presente na creche privada investigada como uma tentativa de precaver e distanciar as crianças da fragmentação do corpo, como uma espécie de vacina contra o trabalho fragmentado, repetitivo e atrofiador da classe operária.

Já na creche pública, o discurso da eficácia do corpo não ultrapassa os limites daquilo que possa ser usado como uma compensação a priori do suposto fracasso escolar a que as camadas populares estariam condenadas. A visão de corpo como uma riqueza a ser preparada desde a infância é quase ausente nesta instituição. A condição do operariado, que necessita vender sua força de trabalho, faz com que seus membros não se sintam proprietários de seus corpos, uma idéia que parece adentrar a creche pública, mesmo que esta não se configure propriamente como uma creche da classe operária. Baseando-se na idéia de que as crianças da creche pública, quando adultas, tendem a ter seus corpos fragmentados pelo trabalho especializado, demasiadamente específico, não “convém” ou “não há necessidade” de que sua eficácia global seja treinada, tal como almeja a creche privada.

O tratamento do corpo sob o princípio da propriedade também aparece na creche privada de forma muito mais marcada.

Um menininho estica o braço encostando a mão no rosto do outro. A professora já vai dizendo: “É carinho, ca-ri-nho” (no sentido de que só carinho é permitido). Enquanto a professora prossegue na advertência, ele prossegue em sua investida - traz pra si o pescoço do colega e lhe dá um beijo no rosto (Caderno de Campo: creche privada, 23/04/2004).

Na instituição abordada, o corpo ganha status de propriedade privada e as professoras trabalham como seguranças que vigiam as possibilidades de invasão dessa propriedade. Muitos dos contatos com o corpo do outro são repreendidos antes que se concretizem, no temor de que as crianças se agridam.

Em ambas as creches, observa-se uma desconsideração pela idéia de que o corpo engendra comunicação, não apenas porque ocupa espaço, é visto, mas também porque favorece o tátil (Maffesoli, apud Bruhns, 2000). Privar as crianças dessa dimensão tátil é amputar-lhes parte de seu repertório de interação social.

Berta pega na mão de Amanda e dá palmadinhas, alternando as mãos da amiga. Amanda não acha ruim, tem até um certo sorriso no rosto (Caderno de Campo: creche pública, 29/04/03).

A relação com o corpo e a dimensão tátil revela-se muito mais ampla nas crianças, sem as significações estanques dos adultos do tipo bater = violência. A idéia implícita é a de que a fala seja a linguagem suprema do ser humano e de que as outras formas de comunicação sejam primitivas. Junto a uma hierarquia das linguagens, na qual a linguagem verbal – a linguagem do adulto – ocupa o posto mais alto, segue-se uma sujeição do corpo, uma vez que as linguagens não-verbais, que têm o corpo como ponto de referência, são tidas como inferiores. Desconsidera-se que a linguagem, antes de ser como tal, é gesto – antes da linguagem, o homem se expressa com o corpo (Loria, 2001).

As crianças pequenas, aquelas que ainda não falam, estão, assim, numa encruzilhada: como expressar seu descontentamento se o seu choro não é tolerado e se o seu tapa é visto como um perigo, “uma semente da violência”? Quando, não raro, afigura-se como a forma encontrada pelas crianças para expressar seu descontentamento, falar de uma injustiça sofrida, colocar-se perante o outro. O choro, como mais uma expressão do corpo, é diferentemente tratado pelas duas creches pesquisadas.

Você só chora! Até parece que não está a dois anos na creche! (Fala de uma monitora a um menino que chora por um longo tempo – Caderno de campo: creche pública, s.d.).

“E pode chorar se o colega não quiser emprestar o brinquedo?” – pergunta a professora, logo emendando a resposta: “Não, não pode. Tem que ir e *conversar*.” (Caderno de Campo: creche privada, s. d.)

Júnior começa a subir no brinquedo de madeira e, no alto, inicia um choro: “Eu tô com medo.” “Então desce” – fala o professor, continuando: “Quando a gente tem medo a gente não chora, a gente fala (...)” (Caderno de Campo: creche privada, 12/04/04).

Na creche pública investigada, o choro é freqüentemente acolhido, mas torna-se uma inconveniência, devido ao seu próprio som, quando demasiadamente longo ou estridente para os ouvidos dos adultos.

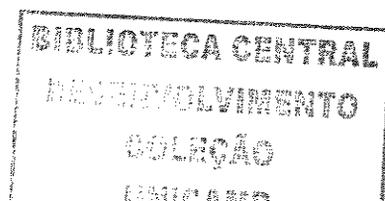
Na creche privada observada, a inconveniência do choro mostra-se relacionada à idéia da criança sempre em preparação para o futuro. Embora o choro também costume ser acolhido, parece ser visto – excetuando-se o bebê do berçário – como um “desequilíbrio emocional”, algo que a criança deve substituir pela fala, vista como mais adequada e eficiente.

Também a linguagem verbal pode se constituir material para as brincadeiras de forma inusitada, brinca-se, por exemplo, com as palavras:

“Quando eu era pequeno eu falava sabe o quê? Areia de computar enterrado” – diz Lucas. Sua interlocutora ri e entra na brincadeira. A professora intervêm dizendo que frases daquele tipo não existem (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Assinalo que não se trata de colocar na balança as práticas pedagógicas da creche pública e da creche privada em termos de eleger qual a mais adequada – trata-se, isto sim, de evidenciar as condições sócio-culturais que levam a diferentes educações do corpo, bem como o conjunto de idéias e valores que as norteiam.

Cabe aqui tocar na questão da diversidade dos corpos, como uma dessas condições sociais. Enquanto na creche pública, há uma pluralidade de corpos – olhos, cabelos e pele de diferentes cores, em diferentes combinações, devido à pluralidade de raças e à miscigenação, na creche privada observada, há um espelhamento, o convívio com um mesmo: a raça branca. A exemplo disso, está a constatação de que não há nesta instituição uma única criança, professora ou demais profissionais negras. Da mesma forma, não há uma representação de corpo distinto deste: as bonecas, presentes na creche ou trazidas de casa, são brancas. Neste sentido, a creche privada investigada pode ser vista como um espaço em que a educação para a diversidade é bastante restrita. Embora apresente propostas que visem conhecer e conviver



com o diferente, como o projeto “A casa do meu amigo”⁴⁴ e a proposta de educação inclusiva⁴⁵, o caráter privado da creche, por si, estabelece uma forma de igualdade entre aqueles que a frequentam: sua condição social. Em relação ao corpo, esta situação me remete às considerações de Sant’Anna (2002) de que, no limite de uma tendência de desconexão com os outros, somos levados a preferir lugares que reúnam unicamente os que se assemelham a nós mesmos em nossas aparências.

Evidenciei acima os modelos do corpo como recurso técnico e como propriedade pessoal como aqueles privilegiados pela educação formal, mais especificamente pela educação infantil, mas, em ambos os casos, apontando serem preocupações muito mais da creche privada do que da creche pública. Isto não atribui mérito à creche privada e apenas equivale a dizer que na creche pública há uma atuação ou uma interferência menor sobre os corpos das crianças. Mais uma vez, e ainda assim, dizer que a creche privada preocupa-se mais com a dimensão corporal da criança e que, portanto, estaria em posição elevada em relação à creche pública também seria uma interpretação precipitada. É preciso lembrar que a atenção ao corpo proposta pela creche privada tem seus limites e deixa de fora uma das faces do corpo de que fala Vigarello (op. cit.): o corpo como expressão dos sujeitos, como identidade.

8.1. *A Educação Física na corda bamba*⁴⁶:

Entre a brincadeira, o discurso psicomotricista e a morte da brincadeira

(...) Mais sutil e difuso do que um poder que reprime e aliena, há exercícios de poder em que o corpo em lugar de ser maltratado, é adulado, em vez de ser negado, é colocado no centro das atenções (...)
Sant’Anna⁴⁷

⁴⁴ No projeto “A casa do meu amigo”, destinado às crianças de 4 a 5 anos, as crianças saem da creche em visita à casa de um amigo, fazendo um rodízio. Segundo a diretora, o objetivo é o de possibilitar às crianças o contato com realidades diferentes.

⁴⁵ Frequentam a creche privada, duas crianças portadoras de necessidades especiais.

⁴⁶ As críticas aqui tecidas à Educação Física não podem ser direcionadas à área de conhecimento como um todo. Trata-se de analisar e problematizar a prática da Educação Física na creche privada em questão.

⁴⁷ SANT’ANNA, Denise B. de. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, Gustavo (orgs). **O Corpo e o Lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 81.

Nas aulas de Educação Física existentes na creche privada, o corpo passa da obscuridade ao centro das atenções, sem, contudo, ver-se livre de alguma forma de dominação. Julgo oportuno ampliar minhas considerações a respeito da educação do corpo na creche privada devido aos contornos específicos que o brincar e o tratamento do corpo ganham, em alguns momentos, com a interferência e a intenção educativa das profissionais sobre os corpos das crianças, aqui muito mais marcantes do que na creche pública.

Ao lado da Educação Física e da “estimulação”, o brincar livre, como ocasião em que se pode vivenciar o corpo como brinquedo, também ocorre na creche privada. Entretanto, nesse momento, focalizarei as duas primeiras situações como forma de compreender as intencionalidades das profissionais diante do corpo das crianças e a relação profissionais-crianças estabelecida naqueles momentos, vistos como privilegiados para a educação corporal.

Na creche privada, a aula de Educação Física ocorre uma vez por semana durante um período de meia hora para cada turma, o que equivale a uma parcela muito pequena do tempo que as crianças permanecem na creche. Apesar disso, ocupa um lugar de prestígio – a presença de um “especialista do corpo” parece ser vista como garantia de existência, na creche, de um momento em que corpo, brincadeira e educação de fato se coadunam. No entanto, minhas observações revelam uma realidade outra: um verdadeiro embate entre corpo, brincadeira e educação nas aulas de Educação Física.

A relação mais evidente que se tenta estabelecer é aquela entre corpo e educação. Não me refiro à educação do corpo em seus gestos e posturas – esta creio que aconteça, não apenas num momento restrito como o das aulas de Educação Física, mas continuamente no cotidiano. A preocupação maior da Educação Física na creche privada observada parece ser a da educação entendida como aquisição de habilidades: o equilíbrio, as noções de lateralidade, a coordenação. Tais objetivos aparecem claros pelo fato de as turmas agrupadas serem de crianças de idades próximas. Cabe lembrar que a creche privada em questão tem a proposta de agrupamento, mas este é desfeito por ocasião da Educação Física. Grande parte das habilidades que se busca desenvolver são requeridas para o próprio processo escolar. Garantil-as estaria diretamente relacionado – ao menos supostamente – a um futuro sucesso escolar. Desse ponto de vista, as aulas de Educação Física seriam um diferencial, inclusive um chamariz, um produto a mais a ser oferecido/vendido pela creche privada.

Embora esta análise desemboque na apreensão de um trabalho com as crianças que priorize seu futuro, não existe aí nenhuma novidade – as creches têm-se desfeito de seu caráter assistencialista, mas ao adotarem uma proposta eminentemente educativa, é como prevenção ao fracasso escolar que ainda o fazem. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), o discurso dominante sobre a Educação Infantil ainda tem sido aquele de promover o desenvolvimento das crianças, garantir a prontidão para aprender e a disposição para a escola. Esta questão é polêmica, pois não se trata de desconsiderar tal preocupação, ainda mais num país como o nosso em que a universalização da educação ainda está longe de se constituir uma realidade de fato, sendo um dos agravantes de nossa desigualdade social. As críticas tecidas a esta visão compensatória baseiam-se no risco que se corre de, ao vislumbrar o futuro das crianças, perdê-las de vista em seu momento presente.

O poder exercido sobre o corpo carrega a intenção de torná-lo dócil para o trabalho (Sant'Anna, 2000). Na creche privada, a proposta do trabalho com o corpo mostra sim uma relação com o trabalho: o trabalho intelectual. Conforme me disse a diretora dessa instituição, a proposta da Educação Física para as crianças é a de desenvolver a coordenação dos grandes músculos: correr, subir, descer etc. Ao lhe perguntar o motivo desta preocupação, esta me respondeu que o desenvolvimento da coordenação dos grandes músculos está ligada ao desenvolvimento da lógica matemática. Tanto através das falas da diretora e de uma criança como da proposta pedagógica, obtive a informação de que uma grande parte dos pais das crianças da creche privada é composta por professores universitários e acadêmicos. A expectativa de que as crianças assumam o trabalho intelectual aparece, implícita e sutilmente, nas propostas das brincadeiras e do trabalho com o corpo. O corpo é enfocado tendo-se em vista a estimulação de habilidades intelectuais, os gestos mais soltos e as brincadeiras mais livres parecem se tornar pretexto, mas são permitidas em nome de um “bem maior”: a lógica matemática, a noção espacial, a abstração, o intelecto, a racionalidade. Assim, mais uma vez, o corpo permanece à sombra da “mente”. Tal como coloca Porter (2003), o corpo é hierarquicamente subordinado à mente nos sistemas de valor religioso, moral e social da cultura ocidental. Considera-se a mente superior à matéria, e por isso, também guardião e governante do corpo.

O fato mais surpreendente não me parece ser o de se utilizar o brincar como forma de desenvolver nas crianças determinadas habilidades, já que esta é uma questão que permeia as

práticas pedagógicas de ambas as instituições, ainda que de formas diferentes. O discurso da aquisição de habilidades pressupõe que é o adulto quem tem seu pleno domínio e que, portanto, é a figura mais indicada a ensiná-las. O mais estranho, a meu ver, é a idéia de que somente com a intervenção dos(as) professores(as) as brincadeiras sejam educativas e propiciadoras da aquisição de novas habilidades. Então, quando brincam entre elas – correm, pulam, sobem e descem, rolam ou rodam – não estariam as crianças ampliando seu repertório corporal, usando para isso todas aquelas habilidades tão destacadas pela educação formal, como a coordenação e o equilíbrio? Ignorar que as crianças, entre elas e sem a interferência dos profissionais, estejam também educando seus corpos seria inocência ou presunção daqueles?

O professor de Educação Física propõe como atividade da aula que as crianças subam em um brinquedo do parque não pela escada, mas pelo escorregador. Algumas crianças não querem participar (Caderno de Campo: creche privada, 12/04/04).

Encontrar outras formas de usar um brinquedo é tarefa constante das crianças enquanto brincam e estão longe de ser uma grande invenção dos adultos. A observação do caderno de campo traz uma outra importante questão: a perda de interesse das crianças por uma atividade que lhes costuma ser atrativa. Quando as ações das crianças em uma atividade estão previamente programadas pelos professores e professoras, por mais que estas estejam sendo chamadas de brincadeira, podem perder esse caráter. Isto frequentemente acontece – atividades motoras são “vendidas” às crianças sob o rótulo de brincadeiras.

Terminada a Educação Física, o menino que durante a aula desenhava na areia, alheio às propostas do professor, agora sobe no brinquedo, como anteriormente solicitado. A menina que também se recusava a participar, agora dá uma cambalhota, atividade também proposta em aula (Caderno de Campo: creche privada, 12/04/04).

Passada a determinação do professor, as atividades propostas na Educação Física recuperam, diante das crianças, seu status de brincadeira. Evidencio o risco de se corromper as brincadeiras das crianças quando estas são esvaziadas do lúdico em função de certas habilidades a serem desenvolvidas. Não se trata, no entanto, de dizer que as crianças estejam sendo enganadas quando estas atividades se apresentam sob a denominação de brincar – afirmar tal coisa seria colocá-las na posição de sujeitos inocentes e passivos. As crianças, ao contrário, possuem recursos para driblar a situação: recusam-se a participar, causando um

certo mal-estar entre o professor de Educação Física e elas, que literalmente fogem e clandestinamente iniciam uma brincadeira legítima ou, ainda, incorporam elementos novos e lúdicos à atividade que se lhes apresenta como mero exercício.

“Agora que já andamos de pé sobre o túnel (cilindros de concreto presentes no parque, formando um túnel), vamos andar de gatinho” – coordena o professor de Educação Física. “Eu sou um rinoceronte!” – fala o menino de dois anos. “Eu também!” – acrescenta outro (Caderno de Campo: creche privada, 05/04/2004).

A aula de Educação Física para as crianças de 0 a 2 anos mostrou-se para mim sob o risco de – intencionando camuflar-se de brincadeira – esvaziá-la do componente lúdico. Se era assim para crianças tão pequenas, como seria para as maiores? Estariam presentes atividades ainda mais esvaziadas de ludicidade?

Para minha surpresa, foi nas turmas das crianças maiores, de 2 a 4 anos, que notei maior diversão, prazer e participação por parte delas, justamente por aí existir a presença, de maneira menos disforme e mais autêntica, da brincadeira.

Trago as anotações do caderno de campo registradas durante a Educação Física de turmas de faixas etárias diferentes em um mesmo dia, como forma de evidenciar diferentes espaços e tratamentos dados à brincadeira pelo professor.

Turma de crianças de 1 a 2 anos

Sentado em círculo com as crianças, o professor se dirige a elas: “Lembra que a gente brincou, na semana passada, do que era mais alto e do que era mais baixo? Hoje eu quero saber o que tem mais espaço e o que tem menos espaço, o que é mais largo e o que é menos largo. Eu quero que vocês vão se esconder num lugar que seja bem apertadinho”. Um menininho quer subir no “brinquedão”. O professor intervém: “Mas aí não é apertado, vem que eu vou te mostrar um lugar mais apertado.” Leva-o até o túnel de concreto, onde estão outras crianças. “Agora eu vou mostrar um lugar mais apertado. Se vocês entrarem na caixa (de supermercado) é mais apertado?” O professor e as crianças vão até a casinha de alvenaria e voltam para o túnel. “Aqui no túnel é mais apertado” – diz o professor. Dois meninos, os menores presentes hoje, ficam na casinha brincando com um baldinho. O professor diz que agora não é hora de brincar na casinha e lhe pergunta: “Esse balanço é mais apertado ou menos apertado que o outro?” E não obtém resposta. Três crianças estão dentro de um dos cilindros de concreto. O professor lhes pergunta: “se eu e a Alice (professora da turma que também está presente) entrarmos aí vai ficar mais apertado ou não?” As crianças dizem que não, então o professor e a professora entram no cilindro, tentando convencê-los do contrário. “Agora eu quero que venham para esse cavalo (referência a um balanço comprido de tora de madeira no qual as crianças se sentam como num cavalo). Esse

balanço é maior ou menor do que os outros que vocês foram?” Uma menina responde que é menor. “Menor? Mas aqui cabe mais ou menos gente?” – pergunta o professor. O professor propõe que as crianças desçam no escorregador. Elas vão depressa. Um dos meninos menores escorrega e vem correndo para o cimento que está com areia por cima, e com o dedo, faz desenhos no chão. Depois investiga uma folha que encontrou na grama. O professor o chama e o desliza de barriga no escorregador (Caderno de Campo: creche privada, 03/05/04).

Comumente na aula de Educação Física, há um embate entre a ludicidade e a obrigatoriedade. O professor apresenta sua proposta como se fosse uma brincadeira, mas, na prática, ele próprio diz que não é hora de brincar. As crianças, por sua vez, iniciam clandestinamente brincadeiras paralelas, mas delas são retiradas para responder sempre à mesma pergunta: “o que é mais largo?”.

Embora a Educação Física tenha seu caráter espartano muito mais atenuado em relação ao seu surgimento no século XIX, deixando o rigor da repetição e das ações calculadas para infiltrar-se na brincadeira, é justamente aí, neste infiltração que parece ainda repousar um dos objetivos da Ginástica, remontando à sua origem: a tentativa de controlar o divertimento do povo, o tempo fora do trabalho. Aqui, no caso das crianças, a Educação Física aparece como forma de controle do tempo fora da sala, do tempo do brincar livre, transformando-os em *útil aproveitamento na vida cotidiana* (Soares, 2002).

O único momento em que de fato a brincadeira mostra sua face, além das investidas clandestinas das crianças, é ao final da aula, quando o professor, vencido pelo pouco envolvimento das crianças e pelas não-respostas ou pelas respostas incorretas às suas perguntas sobre largura, deixa que as crianças brinquem no escorregador: aí sim, elas vão correndo.

A relação estabelecida entre o professor e as crianças dessa turma configura-se, em grande parte, da seguinte forma: frustração por parte do professor diante das crianças e pouco envolvimento das crianças para com o professor. Professor e crianças não estão conectados pelo brincar. Quando esta situação é revertida, uma nova relação professor-criança se estabelece.

Turma de 2 a 4 anos

As crianças entram correndo no parque, onde está o professor de Educação Física; abraçam-no, pegam em sua mão e chamam por seu nome. Juntos fazem um círculo na grama. Uma criança lhe dá um sabonete artesanal, as crianças querem cheirá-lo. Um menino vai cabisbaixo para a balança, o

professor o chama para integrar a roda. Algumas crianças contam suas novidades ao professor. “Vamos para a brincadeira ou não?!” – pergunta o professor, que passa para as instruções: “Tá vendo aquelas duas caixas vermelhas? Era uma ponte que quebrou. Por cima da ponte passa um balanço. Vocês têm que atravessar a ponte quebrada pelo balanço senão o jacaré – “nhoc” – come vocês.” “Por que a ponte quebrou?” – pergunta um menino, abreviando o nome do professor. “Porque veio uma enxurrada forte e a derrubou” – responde ele. As crianças, uma a uma, em fila, “atravessam o rio” umas três vezes. Algumas o fazem sozinhas, outras pedem ajuda ao professor, outras ainda, “caem na água e são mordidas pelo jacaré”. “Eu quero ver agora quem guarda os brinquedos mais rápido!” – diz o professor. A maioria das crianças se mobiliza para guardá-los. Fazem novamente um círculo. Duas crianças estão longe. “Venham pra cá pra eu explicar a brincadeira” – pede o professor. Ele propõe um pega-pega em que o pique seja “ficar abaixadinho como se fosse uma pedra”. Depois delimita uma área: agora só devem correr em metade do parque. “Olha eu aqui” – diz uma criança, desafiando o pegador. “Vira pedra, vira pedra” – ajuda o professor. Este finaliza a aula fazendo novamente um círculo com as crianças: “Agora vocês vão lavar as mãos para comer o lanche.” (Caderno de Campo: creche privada, 03/04/2004)

Nesta turma, há uma maior interação professor-crianças. O envolvimento das crianças nas atividades propostas é maior. Por outro lado, também é maior o envolvimento do professor com o mundo das crianças, dando espaço para a fantasia. Cúmplices do faz-de-conta, o diálogo e a interação professor-crianças se estabelecem de forma mais fluída e autêntica.

A que se deveria essa diferença de interação professor-criança na Educação Física? Em conversa informal, pergunto ao professor com qual turma é mais fácil trabalhar. Ao que me responde: “Ah, todas tem sua especialidade. A turma que entende mais e que se dispersa menos é essa”. Tal resposta dá indícios de que o fator idade esteja em jogo: lidar com as crianças menores – devido a uma menor compreensão da proposta do professor – seria mais frustrante do que lidar com crianças maiores. Era isto que a resposta daquele profissional me sugeria. Mas não somente a resposta das crianças à sua proposta é diferente conforme a faixa etária – também a proposta do professor e sua condução são diferentes, e isto parece não estar sendo levado em conta.

Para as crianças maiores, a fantasia, a liberdade de movimentos e a diversão estão muito mais presentes na proposta da Educação Física do que na turma de 1 a 2 anos, na qual a preocupação com a aquisição de uma dada habilidade se reitera a cada momento, rompendo com as possibilidades de expressão do lúdico.

Surpreendeu-me o fato de justamente as crianças menores serem privadas de elementos como o lúdico, a fantasia e a diversão no momento da Educação Física. Hipoteticamente, seriam as crianças maiores as mais privadas daqueles elementos em função da preocupação com a escolarização. Ledo engano. Neste caso, acontece justamente o oposto: às crianças menores, sob a concepção de serem seres dispersos e de pouca compreensão, são propostas atividades mais dirigidas, direcionadas, com pouco espaço para a criação. A participação torna-se unilateral: o professor explica a atividade e as crianças são chamadas a executá-la. Como não há uma automotivação para tanto, as crianças acabam frustrando as expectativas daquele profissional.

Comparando-se a aula Educação Física das crianças de 1 a 2 anos com aquela das crianças de 2 a 4 anos, parece haver uma hierarquia etária: quanto menor a criança, menor sua compreensão e, portanto, maior a urgência – vista pelos profissionais – em introduzi-la na linguagem adulta, da mensuração e dos conceitos objetivos.

Contudo, é interessante notar que, fora do contexto da Educação Física, a relação do professor com as crianças menores é capaz de se modificar:

A cabeça do professor de Educação Física aparece baixa por entre a porta da turma onde estão todas as crianças de 1 a 4 anos cujos pais ainda não as buscaram. Ele sorri e as crianças que o vêem também sorriem. Entra na sala agachado, imitando um cachorro: “Escuta aqui o que esse cachorro vai dizer: agora a professora vai levantar e levar vocês pra ver como se começa um churrasco. Mas tem que ir todo mundo de cachorro”. Mais do que depressa, todas as crianças saem da sala engatinhando, imitando um cachorro (Caderno de Campo: creche privada, 03/05/2004).

Assim, o professor consegue aquilo que nem sempre é possível em suas aulas de Educação Física: a participação irrestrita das crianças – com entusiasmo e prazer – inclusive daquelas bem pequenas. Uma certa sintonia surge justamente na espontaneidade, quando, longe das preocupações conteudistas, uma “dimensão brincalhona” aflora no contato com as crianças fora do tempo da “aula”.

Na creche privada em questão, mesmo o bebê de menos de um ano – o único integrante do berçário – é submetido à ginástica, esta realizada pela recreacionista na sala designada como sala de estimulação.

Agora é a hora da ginástica: a professora deita o bebê no tapete de E.V.A. Fala para ele fazer “bicicleta” – levantando e dobrando suas pernas - “para fortalecer fortalece-las”. Leva as pernas do bebê até quase a cabeça e ele

ameaça chorar. Depois segura suas mãos e o incentiva a se levantar sozinho (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Surpreendeu-me o fato de a lógica da ginástica estar atingindo crianças tão pequenas como um bebê de menos de um ano. Tais atividades têm o objetivo de “fortalecer os músculos” – como me diz a professora. Aqui o bebê “sofre” um exercício “para o fortalecimento das pernas”, ao invés de o fazer através das brincadeiras com outras crianças. Através deste exemplo, tem-se uma clara intervenção sobre o corpo da criança no sentido da utilidade e da produtividade. Fortalecer as pernas da criança não seria o fim último de tal proposta, mas fazê-la andar, introduzindo-a em uma etapa posterior.

Assim como acontece na Educação Física, o corpo aparece mais uma vez na corda bamba: entre o exercício e o lúdico. O bebê ameaça a chorar e parece ser a professora quem considera sua proposta lúdica – como se o contato com o corpo por si só fosse prazeroso e associado à brincadeira. Mas, mesmo para crianças tão pequenas, a liberdade e a automotivação parecem cruciais para estabelecer a diferença entre exercícios e brincadeiras.

9. Brincando com Insígnias de Classe

(...) Se posso pagar seis cavalos,
não são minhas tuas forças?
Ponho-me a correr e sou um verdadeiro
senhor,
como se tivesse vinte e quatro pernas.
Goethe⁴⁸

Nas pesquisas sobre creches, coletividade e diversidade são aspectos que acabam por ocupar lugar de destaque, uma vez que se referem tanto às próprias condições de existência desse tipo de instituição de educação infantil, como àquelas nas quais as crianças estão inseridas. As creches apresentam-se como espaços de diversidade que contemplam sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, nos quais convivem negros e brancos, ricos e pobres, adultos e crianças, meninos e meninas, maiores e menores (Prado, 1998; 2002), e é na convivência com essas diferenças que as culturas infantis⁴⁹ são produzidas (Bufalo, 2003).

Coletividade e diversidade estão imiscuídas quando se trata dos espaços públicos, incluindo-se aqueles de educação infantil. Mas de que forma tais aspectos estão presentes numa instituição de educação infantil privada? Como se relacionam as crianças e produzem cultura num espaço de coletividade restrita? Em contrapartida, que espaço reserva a creche pública à individualidade?

⁴⁸ GOETHE, Johann W. **Fausto** (1808, apud Marx, 1978, p. 30).

⁴⁹ Uso o termo no plural, adotado pelos estudiosos da área na atualidade, mais especificamente pelo Subgrupo de Educação Infantil do Gepedisc da Unicamp, embora a autora tenha se referido ao termo no singular na época de sua publicação.

O que seja coletividade está diferentemente colocado pela creche pública e pela creche privada observadas. Um primeiro aspecto – e o mais evidente deles – que concorre para isso diz respeito ao número de crianças atendidas por cada uma delas.

Através de seu critério de atendimento – a mensalidade –, a creche privada em questão instaura um convívio restrito, seja em número de crianças, seja por uma certa homogeneidade sócio-econômica e de raça que implicitamente estabelece. As turmas são compostas por uma média de oito crianças e, no caso das bem pequenas, esse número é ainda mais reduzido, passando a quatro crianças, como no maternal I, ou a uma, como no berçário no período da manhã.⁵⁰ Tal situação, implica em um convívio no qual os adultos parecem se tornar os principais parceiros das crianças – e não necessariamente as outras crianças – e numa relação profissional-criança que, por vezes, assemelha-se com aquela da babá, envolvendo a relação de proximidade com outro adulto em substituição à mãe, a paparicação, e uma linguagem em “tatibitate”, através da qual o adulto imita o bebê.

A prática de se designar um adulto “privado” às crianças das classes mais altas remonta às nutrizas ou amas-de-leite, conhecidas desde o final do século XIV e difundidas no decorrer do século XV. Graças à nutriz, a esposa de um homem abastado não apenas se via livre do aleitamento como dispunha de tempo livre para se dedicar às suas atividades: a conversação, a leitura e o passeio (Gélis, 1991).

Não é a função de cada uma delas – nutriz e professora da creche privada, mais especificamente a do berçário, chamada de recreacionista – que as aproxima, mas a relação que estabelecem com as crianças com as quais convivem, uma relação profissional-criança individualizada, “privatizada”. Isto se reflete na solicitação por colo ou na proximidade que algumas crianças – sobretudo as bem pequenas – buscam com as professoras e monitoras. Mesmo estando em espaços amplos, é comum que estas rodeiem a professora. Diante do número reduzido de crianças com que convivem aquelas bem pequenas, a figura do adulto parece ainda lhes ser muito forte e ocupar uma maior centralidade. O que se evidencia é uma certa privatização dos profissionais pelas crianças – algumas delas solicitam para si um “adulto privado” que lhes faça companhia. Outras demonstram ver nele uma espécie de funcionário particular para o qual podem dar pequenas ordens: “amarra pra mim!”, “quero mais!”.

A centralidade na relação profissional-criança talvez diga respeito também a uma expectativa dos pais, que parecem ver as profissionais da creche privada como uma espécie de babás especializadas.

Ao deixar sua filha de aproximadamente dois anos na creche, uma mãe se volta a uma das profissionais, que faz as vezes tanto de secretária quanto de monitora, dizendo: “Ela vai precisar de colo”. A criança então é pega no colo por esta (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Na creche pública investigada, as crianças – incluindo-se as bem pequenas – mostram-se bastante independentes e autônomas em relação aos profissionais, principalmente quando o assunto é brincadeira – emendam uma à outra sem que as professoras e monitoras precisem incentivá-las a isso, e estes de fato pouco o fazem, sendo a relação criança-criança mais visível do que aquela profissional-criança. Mas não estariam também outros aspectos sendo confundidos com autonomia?

Enquanto as crianças do berçário II brincam, a única monitora presente lê o jornal. As crianças são vistas como extremamente autônomas ou o brincar é algo que não merece atenção? (Caderno de Campo: creche pública, 29/04/04)

Nesta instituição, não só o número de crianças em cada turma é consideravelmente maior, variando de 16 a 28, como a proporção de profissionais em relação às crianças é mais baixa, de 8 a 18 crianças por monitora em cada turno de trabalho, conforme a idade daquelas.⁵¹

Também a organização das brincadeiras revela diferentes “espaços” ocupados e formas com que se delineia a coletividade em cada uma das creches investigadas. Como apontado no capítulo a respeito dos objetivos do brincar nas instituições pesquisadas, enquanto as professoras da creche pública comumente priorizam a organização de brincadeiras integrando um grande número de crianças, aquelas da creche privada tendem a brincar de forma isolada com algumas crianças.

A proposta de atividades em cantos – que inclui a brincadeira com material previamente selecionado pela professora – é bem quista pela creche privada pesquisada e penso se isto não estaria relacionado à sua própria natureza do privado e do restrito –

⁵⁰ No período da tarde, o único bebê do berçário é integrado ao maternal I.

⁵¹ Vide Anexo G: Resolução SME/SMRH n. 02/2004, artigo 2º.

consoante com ela, tal proposta estabelece uma coletividade restrita, de no máximo, quatro crianças.

Na sala, há três mesas para grupos de quatro crianças: numa a professora pôs tinta, canetinha e cartolina; em outra, folha sulfite e lápis preto, na terceira, as duas crianças menores, de 3 anos, brincam com peças de madeira. (...) Agora a mesa com papel e lápis está vazia e a das peças de madeira, cheia. A professora pergunta se todo mundo já desenhou, sugerindo repreensão pela mesa vazia. Uma menina de pé responde: “a gente tá combinando de fazer uma coisa todo mundo junto.” (Caderno de Campo: creche privada, 19/03/2004)

Mais do que um plano concreto para uma atividade em grupo, a fala da menina parece revelar uma estranheza diante do imperativo de que as crianças estejam separadas nos “cantos”, em grupos de, no máximo, quatro crianças.

A creche privada observada, se por um lado apresenta o atendimento individualizado como uma possibilidade real, devido ao reduzido número de crianças, tende ao individualismo como contraponto. Este está expresso em dois aspectos principais, intimamente relacionados: a dificuldade de compartilhar, relacionada ao desejo de posse, e a competição.

Para Velho (1999), o desenvolvimento de uma ideologia moderna individualista parece ser, no caso da sociedade brasileira, uma tendência. O que ocorre é que o modelo dominante, sustentado pelas instituições oficiais e apoiado pelas agências legitimadoras de conhecimento, é individualizante por excelência. A idéia básica é a de que existam modelos dominantes, e não modelos exclusivos. Uma tal ideologia individualista seria diferentemente matizada conforme a região, o grupo étnico, a classe social e o grupo de status.

A seguir, analiso questões associadas ao individualismo, que perpassam a educação das crianças pequenas, em maior ou menor grau, conforme a natureza da creche que frequentam – pública ou privada.

As crianças da creche privada investigada parecem pertencer a um grupo social que, sob influência da ideologia burguesa, preza e cultiva o privado, advindo, possivelmente, daí a dificuldade em compartilhar.

Uma menina de 3 anos começa a chorar e a gritar porque o menino que a acompanhava na mesa pegou “sua” peça. A professora pega-a no colo e ela acalma, mas, quando colocada de volta na cadeira, recomeça o choro, então é transferida para outra mesa (Caderno de Campo: creche privada, 19/03/2004).

Para Besse e Caveing (1995), o sentimento do “meu” e do “teu”, bem como o egoísmo, não são sentimentos inerentes à natureza humana, tal como afirmam os idealistas, mas produtos históricos derivados da propriedade privada – esta que se torna um valor da classe burguesa, não sendo à toa, como lembra Ponce (1986), que na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão a propriedade apareça entre os direitos naturais e imprescritíveis, imediatamente depois da liberdade. Assim, em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu (...) *a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido de ter. O ser humano teve que ser reduzido a esta absoluta pobreza, para que pudesse dar à luz a sua riqueza (...)* (Marx, 1978, p. 11).

A monitora vem perguntar se o menino retirado do parque e trazido para a professora do berçário, porque chorava, melhorou. “Ele não está bem hoje” – diz a primeira. “Mas aqui ele está” – retruca a segunda. “Lógico” – completa a monitora – “aqui ele tem tudo só pra ele, não precisa dividir os brinquedos com ninguém.” (Caderno de Campo: creche privada, s. d.)

Na creche privada investigada, existe o dia do brinquedo – que acontece às sextas-feiras –, no qual as crianças devem trazer um brinquedo de casa com a proposta de trocar com os colegas. Mas, na realidade, as crianças não se mostram muito interessadas em fazê-lo, tornando-se o dia do brinquedo mais uma demonstração daquilo que possuem do que uma oportunidade efetiva de troca.

Uma menina pede emprestado a Barbie de outra, mas esta não quer emprestar, então aquela que pediu começa a chorar. A monitora fala para que não chore e converse direito com a colega, mas a dona da boneca não quer conversa e sai de perto com a boneca (Caderno de Campo: creche privada, 12/03/04).

O advento do capitalismo instaura a equação mercadoria-dinheiro-mercadoria, e com ela, a possibilidade da troca de tudo por tudo e de todos com todos. Neste intercâmbio universal entre as pessoas cada qual troca com o outro e cada qual vale por si (Codo, op. cit.). No entanto, o individualismo surge como contraponto, relacionado à necessidade de posse, alimentada pelo capitalismo, que mede o valor das pessoas pelo que possuem. Conforme Mello e Novais (1998), uma sociedade marcada pelo privilégio e pela desigualdade proclama, em alto e bom som, que o homem vale o que vale apenas pelo que consome.

Quando se coloca que o brincar na creche privada envolve a atração pela posse não se quer dizer, por exemplo, que na creche pública não haja disputa por brinquedos. Ela ocorre,

mas em menor grau, e sem que venha a se configurar de fato como posse ou desejo de posse. As freqüentes trocas, a alta rotatividade dos brinquedos e a sua disposição para o uso comum constituem a tônica da dinâmica do brincar na creche pública investigada.

Tomando-se a disputa por brinquedos na creche pública em questão como também existente, ainda que de forma menos pronunciada do que na creche privada, o que se pode perceber como mais um diferencial é que, na primeira, são as próprias crianças que buscam estratégias para resolver o conflito.

Dois meninos brincam com um pedaço de plástico, que se assemelha a um pedaço de mangueira. Mas não brincam juntos, e sim, alternadamente. Um “rouba” do outro, que chega a chorar, mas consegue recuperar seu brinquedo quando aquele se distrai. Essa alternância entre eles segue-se por algum tempo (Caderno de Campo: creche pública, 29/04/2004).

Na creche privada, são as professoras e monitoras que estabelecem regras e dão os “veredictos” para a resolução das disputas por brinquedos: quanto aos brinquedos trazidos de casa, não se pode brincar com eles sem a permissão do dono, no que se refere aos brinquedos pertencentes à instituição, quando mais de uma criança deseja brincar com o mesmo brinquedo, são as profissionais que decidem quem o fará primeiro.

Se o consumo é também um distintivo social, isto pode ser visto através dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças da creche privada. As crianças, através de seus brinquedos, são alçadas a consumidores. *O brinquedo é um produto de consumo e, portanto, trata seu público como consumidor* (Pinsky, 1979, p. 53). Se o indivíduo carrega o poder social consigo no bolso (Marx, apud Codo, op. cit.), as crianças da creche privada parecem fazê-lo através dos brinquedos que levam para a creche. Estes não raro são objetos-brinquedos que falam de status, seja pela marca que trazem, como a Barbie, seja pelo caráter de novidade e moda que adquirem, ou ainda por suas dimensões e semelhança com os objetos reais.

Tanto entre os brinquedos dispostos nas salas quanto entre aqueles trazidos de casa pelas crianças estão brinquedos que falam de sua realidade social com bastante nitidez – uma boneca branca que chega em seu carrinho de bebê equipado com uma sombrinha e que pode ser confundido com um verdadeiro carrinho de bebê; as Barbies, que trazem as expectativas tanto relativas ao corpo quanto à forma de se vestir para as mulheres deste grupo social; carrinhos que se apresentam como uma réplica fiel de carros modernos, que se mostram não como uma caricatura, mas como uma miniatura dos carros dos pais. Desta forma, os

brinquedos seriam – tal como as crianças – a representação do adulto em escala reduzida (Roveri, 2004).

(...) carrinhos, caminhões, bonecas, jogos de chá dão a exata impressão de serem os originais e não suas cópias. São verdadeiras miniaturas de elementos do mundo adulto. E, possivelmente, a transposição minuciosa, sofisticada, do original, obedecendo aos pormenores de acessórios, imitação de cores etc. atrai o adulto porque ele reconhece seu universo e se identifica (...) (Pinsky, op. cit., p. 53).

Quando se fala sobre o brinquedo, fato importante a ser lembrado é o de ser o adulto seu comprador, ainda que a criança possa orientar sua escolha (Pinsky, op. cit.). Compra e consumo estão dissociados no público infantil, pois o dinheiro não lhes pertencendo, podem apenas manipulá-lo em certa medida (Rosemberg, 1979). *E na medida em que o adulto é o autor da compra, seus padrões estéticos, seus valores entram em jogo* (Pinsky, op. cit., p. 53).

A esse respeito, avaliando os anseios da classe média e o consumismo na sociedade brasileira, Mello e Novais (op. cit.) consideram que não é por acaso que, a partir dos anos 50, o automóvel – símbolo maior do americanismo – vá conquistando espaço entre os brinquedos em virtude do grande fascínio que o modo de vida americano passa a exercer sobre o empresariado e a classe média. Nesta consideração, está expressa a idéia de que também os brinquedos das crianças traduzem os anseios e aspirações de determinados grupos sociais.

Dentro desta linha de brinquedos que transmitem a reprodução do real, Pinsky (op. cit.) identifica aqueles em que a extrema sofisticação – a autonomia de movimentos num simples apertar de botão – faz com que seu grande atrativo provenha, não da interação criança-objeto, mas de sua posse pela criança. Embora na creche privada não tenha sido observada a predominância desse tipo de brinquedo – os eletrônicos –, o que se observa, por sua vez, é o atrativo pela posse dos brinquedos-objetos e um brincar que inclui a familiaridade com as noções de posse, consumo e propriedade privada.

Quanto ao consumo, é interessante notar como as crianças da creche privada observada incorporam em suas brincadeiras determinadas marcas comerciais.

Olhando para mim, Bianca diz: “Eu vou levar minha filha no Banco Itaú, tá bom?” – e, voltando-se para a amiga fala: “Agora vem, aí não é o Banco Itaú, é do outro lado.” (Caderno de Campo: creche privada, 12/04/2004)

“Vou comprar um sorvete no McDonald’s” – diz um menino em seu faz-de-conta (Caderno de Campo: creche privada, 23/04/2004).

O McDonald's é uma das grandes referências das crianças da creche privada. Algumas delas têm seus aniversários comemorados lá, e ser convidado para a festa representa prova de amizade. As profissionais também se utilizam desta referência para falar com as crianças, como forma de adentrar sua realidade: “*Quando vocês vão ao McDonald's, vocês por acaso furam a fila?*” (Caderno de Campo: creche privada, s. d.). A referência ao McDonald's, que une, em uma mesma marca, consumo e espaço privado, surge neste grupo como sinal de pertença.

Canevacci (1993) situa o arrebanhamento de consumidores ao McDonald's como o duplo intercâmbio entre o profano e o sacro, por cujo intermédio um se transforma no outro, através da mimetização sacral do profano e a intrusão profana do sacro:

O movimento dos códigos e sua subversão são, por assim dizer, “dialéticos”: a hóstia emigrou para o hambúrguer e este se compara à hóstia, graças à mais internacional (ou ecumênica?) das almôndegas: basta nos banquetearmos eucaristicamente para incorporarmos todas as virtudes teológicas do cordeiro (p. 135).

Como a forte imagem desta grife de fast foods estaria atingindo os diversos grupos sociais, de condições sócio-econômicas distintas? As crianças da creche pública estariam livres do desejo de freqüentar tal lugar, ou ao contrário, suas famílias, através do esforço em guardar economias, também almejavam fazer parte do que Canevacci (op. cit.) chamou de *Liturgia McDonald's*? É possível pensar que o desejo de freqüentar aquela cadeia americana de fast foods esteja disseminado em todas as camadas sociais e que fazê-lo crie a ilusão de que todos podem igualar-se a todos, como se ao nos “banquetearmos eucaristicamente”, como ironiza Canevacci, pudéssemos apagar nossas diferenças socioeconômicas, igualando-nos ao status de consumidores. Esta é também a ilusão que a globalização pretende disseminar. Segundo Rial (2003), os fast-foods são um caso exemplar de tentativa de multiplicação de um padrão homogêneo, através de uma lógica e dinâmica de disseminação planetária, nas quais se mesclam homogeneidade e heterogeneidade.

Apesar das considerações levantadas, esta pesquisa não contou com meios para a verificação desta hipótese. É possível que a freqüência ao McDonald's esteja presente no imaginário das crianças tanto da creche pública quanto da creche privada, mas para as crianças desta última está presente a familiaridade com aquele espaço assim como a noção de que se trata de um ambiente de alguma forma restrito, privado – paga-se não apenas pela comida,

mas pela “etiqueta” que carrega – a etiqueta do moderno e ágil dos *hamburguers* instantâneos, do americanismo, da euforia das cores fortes e alegres.

Ainda no nível das conjecturas, é possível pensar que para as crianças da creche pública investigada, existindo também o desejo de frequentar e consumir a marca McDonald’s, isto passaria pela ilusão de assim ser possível aproximar a distância que as separariam das demais crianças, incluindo aquelas da creche privada, mais próximas ao consumo. Para as crianças da creche privada observada é justamente a tentativa de exclusão que se pode notar – o McDonald’s não é evocado pelas crianças como forma de congregá-las, mas como meio de separá-las em níveis variados de status – a festa no McDonald’s será reservada aos melhores amigos, àqueles que emprestarem seus melhores brinquedos, aos mais bem comportados. Baseando-me na metáfora de Canevacci a respeito da Liturgia do McDonald’s por que não pensar que aquele esteja sendo colocado em um plano de recompensa semelhante aquele do Paraíso, para os fiéis de determinadas religiões, posto que ambos são apresentados como gratificação restrita aos “justos”.

Meira (2003) acredita que o brincar na contemporaneidade encontra-se marcado por idéias que conformam a vida na promessa da felicidade, seja no prestígio de uma Barbie, na feminilidade em um salto da Carla Perez ou na masculinidade em um Dragoon Ball. Observa-se, segundo a pesquisadora, uma busca incessante de referências narcísicas, marcas de ser, no ter.

A posse de um brinquedo para a criança, neste sentido, parece relacionada com a posse do dinheiro para o adulto. *Aquilo que mediante o dinheiro é para mim, o que posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso sou eu (...)* (Marx, op. cit., p. 30).

Na creche privada, o brincar envolve a concepção da criança não apenas como pequenos consumidores, mas como consumidores que virão a ser. Seus brinquedos sutilmente carregam as expectativas daquilo que deverão consumir e possuir.

Velho (1999), pesquisando famílias de camadas médias urbanas, constatou que tais famílias, tendo como valor básico a ascensão social, atribuem a seus filhos toda a responsabilidade pelo sucesso e prestígio da família. Os brinquedos das crianças da creche privada pesquisada trazem em certo grau tais expectativas, uma vez que reproduzem e ratificam o consumo como valor a ser perseguido.

O capitalismo espalha incessantemente novas necessidades de consumo – uma vez que a produção não se limita a fornecer um objeto material à necessidade, mas também uma necessidade aos objetos materiais (Marx, op. cit.) –, e se, cada vez mais, o homem é alijado em suas capacidades e satisfações, é através do consumo e da posse que elas se realizam.

Meira (op. cit.) identifica um processo social que injeta no brincar referências narcísicas, considerando, porém, que aquele não é homogêneo já que há, nos laços sociais, diferenças em função de particularidades culturais, históricas e familiares.

As observações do brincar na creche pública pesquisada revelam tais diferenças. As crianças que a freqüentam parecem estar, não de todo isenta de tais marcas, em absoluto, mas, ao menos, mais afastadas delas, uma vez que não constituem o alvo primordial dos produtos-brinquedos de grife ou da publicidade. Além disso, os brinquedos de que dispõe a instituição observada, e a relação que as crianças com eles estabelecem, apontam para o risco de se generalizar o impacto dos brinquedos sobre a educação das crianças, o que – mais uma vez – pressuporia uma infância abstrata e homogênea.

A boneca Barbie traz uma série de “ensinamentos” às meninas sobre como e o que vestir, como cuidar do corpo e o que consumir. Para Brougère (2004):

(A boneca Barbie) não oculta em nada a sua inserção numa lógica de consumo, desde a moda que implica em renovar as roupas até o desdobramento de universos em que os acessórios podem multiplicar-se sem que, em nenhum momento, possamos dizer que a consumidora (aqui a Barbie e a menina se confundem) tenha razões para parar (p. 109).

No entanto, não se pode esquecer que o preço desse brinquedo, comumente alto, torna-o pouco acessível às crianças das camadas populares. Isto não quer dizer que as crianças da creche pública em questão estejam, assim, livres da influência da ideologia que esta carrega – a do consumo e a de um ideal de beleza homogeneizante. O corpo da Barbie é o lugar de destaque dos produtos caros, fabricados pela indústria da moda; é também o espaço do elogio ao corpo jovem, magro, branqueado, elegante e esteticamente saudável (Riveri, op. cit.) Embora esta boneca utilize como álibi seu suposto caráter inocente de brinquedo, traz gravado em si não valores aleatórios, mas os valores burgueses – da beleza, da ordem e da limpeza, valores que, segundo Muraro (1983), andam juntos e que são a base de um modo de produção no qual o dinheiro torna-se o principal determinante social.

De acordo com a mesma autora, a imagem corporal das mulheres das classes médias fica mais próxima do modelo burguês de mulher, apresentado como ideal, mas as mulheres de todas as classes sociais têm como ideal imitá-lo *para alcançar o paraíso sobre esta terra, a terra do consumo* (p. 248). No entanto, segundo a mesma autora, quando esta imagem de mulher chega à classe operária, as coisas se passam diferentemente, uma vez que não podem comprar os produtos da moda, imitam-na como podem, mas o fato de seus corpos estarem na fração mais longa de seu cotidiano dedicados à produção, torna-lhes praticamente impossível o ideal burguês de beleza.

Assim, é possível pensar numa proximidade entre aquilo que se passa na classe operária com o que se dá na creche pública observada em relação aos brinquedos. Embora as crianças, sobretudo as meninas, não estejam livres do ideal burguês de beleza da boneca Barbie, as bonecas de que dispõem e seus estados de conservação parecem afastá-las desse ideal:

A professora pede ajuda às crianças para arrumar a sala e diz: “Estas crianças vão ficar resfriadas, vão pegar uma pneumonia nesse chão frio!” Uma menina olha para as bonecas assustada. A professora está se referindo às bonecas caídas no chão – elas não têm roupa (Caderno de Campo: creche pública, 28/05/04).

Na creche pública aqui abordada, apesar de existirem também brinquedos de grandes dimensões e que imitam a vida adulta, apresentam-se, contudo, mais como uma caricatura do real e menos como uma substituição deste.

Stendler (1949, apud Elkin, 1969), a partir de seu estudo numa cidade industrial da Inglaterra, considerou que as crianças começam a distinguir símbolos de classes sociais entre o quarto e o sexto anos do ensino fundamental, tais como trajes, ocupações profissionais e atividades de lazer. Para Elkin (op. cit.), mesmo as crianças ainda nos primeiros anos escolares estão conscientes das diferenças de classe e avaliam os outros com base nesta identificação.

Os dados de minha pesquisa de campo indicam uma aprendizagem pelas crianças de seu “lugar social” feita muito mais precocemente, já na creche. Remeto-me à idéia de Guattari (1981) de que a iniciação ao sistema de representações e valores do capitalismo esteja sendo feita, nas sociedades industriais desenvolvidas, desde as creches e em “período integral”. As crianças da creche privada observada, por exemplo, parecem aprender que a ostentação das

roupas de grife – ainda que as crianças da creche privada usem uniforme – ou dos brinquedos de marca são padrões adequados de sua camada social.

Enquanto veste o casaco em uma menina, a monitora comenta: “Ai que bonita sua roupa! É da Lilica (Ripilica)?” (Caderno de Campo: creche privada, 13/05/04)

E as crianças da creche pública investigada o que estariam incorporando? É possível pensar que, embora tais ideais burgueses perpassem a educação da creche pública, estas crianças estejam aprendendo, desde cedo, que seu acesso à moda e aos bens de consumo seja restrito.

Além da posse, outro aspecto relacionado ao individualismo que se faz presente de forma mais marcada na creche privada, é a competição.

Terminado o jogo da memória, a professora conta o número de cartas que cada um tem na mão – o que equivale aos acertos nas identificações de figuras iguais –, e estabelece assim o vencedor. Um menino começa a chorar. A professora lhe pergunta o motivo, ao que ele responde não ter conseguido nenhuma carta no jogo (Caderno de Campo: creche privada, s. d.).

Para Snyders (1981), o individualismo e o isolamento dentro de si próprio são características da burguesia, relacionadas à concorrência e à avidez em se destacar dos demais. O capitalismo cria a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos e que, portanto, triunfam os melhores, os mais trabalhadores, os mais diligentes, os mais econômicos. O *homo economicus* utilitário, baseado no postulado de que cada indivíduo é capaz de ação racional, de calcular vantagens e desvantagens ajustadas à realização de seus interesses materiais ou de seus desejos, pressupõe que a concorrência entre indivíduos formalmente livres e iguais acabe premiando cada um segundo seus méritos e dons (Mello e Novais, 1998). Para Sevcenko (1988), na perspectiva da globalização, a culpa dos que se vêem excluídos do consumo é lançada sobre si mesmos: são vistos como vítimas de sua própria falta de iniciativa, incapacidade produtiva ou inadaptabilidade à vida moderna. Segundo o mesmo autor:

Contido no âmago dessa situação de avaliação preconceituosa (...) prevalece um vício que manifesta um dos aspectos mais perversos da atitude presentista. Ele consiste em se pretender fazer tábula rasa das circunstâncias históricas que conduziram a ordem mundial ao ponto em que agora se encontra (p. 49).

Segundo Snyders (op. cit.), *distinguir-se dos outros (...), pretender a todo custo fazer melhor do que eles, “cultivar a diferença”*: não é assim que as pessoas das classes populares

interpretam a realização individual. Pelo contrário, isto seria ir ao encontro da discórdia, da separação (p. 384). Para o mesmo autor, *a gente do povo deseja fazer o que fazem os vizinhos, o que se faz, com o intuito de viver em comunidade com os outros* (p. 384). Este “fazer junto” está bem visível na creche pública em questão: todas as atividades são feitas coletivamente – brincar, comer, dormir. O reverso da moeda de tal coletivismo é justamente a (quase) ausência de uma atenção individualizada. Muito pouco espaço encontra a expressão de necessidades individuais, uma vez que se deve fazer o que os outros farão a tempo e hora.

Na creche privada observada, a temática da individualidade ocupa lugar de destaque. Um dos projetos desenvolvidos por esta focaliza individualmente cada criança, buscando identificar suas características físicas e revelar seus gostos, tais como o brinquedo e a comida preferidos de cada um. É certo que as crianças desta creche também se reconhecem como crianças a partir das semelhanças entre os sujeitos desta coletividade, mas além disso, parecem constantemente incentivadas a buscar estabelecer diferenças sobre as demais, o que se faz, por exemplo, através da competição. Não se quer com isso dizer que a creche pública pesquisada esteja livre da competição e do individualismo, mas apenas que, na creche privada aqui tratada, estes aspectos estejam em destaque como valores a serem cultivados.

“Paula, o que você está fazendo?” – pergunta a professora em tom de reprovação.

“Ajudando o Miguel a guardar os brinquedos” – responde a menina.

“Mas você brincou?” – interroga a professora. Ao que Paula responde negativamente.

“Então, deixa que o Miguel guarda sozinho, você já guardou os seus!”
(Caderno de Campo: creche privada, s. d.)

Se as pesquisas com crianças vêm revelando-as como seres de competências diversas, capazes não só de consumir as culturas produzidas pelos adultos e de inserir-se nelas, mas de recriá-las, através da produção de culturas infantis, não se pode esquecer, contudo, que estas não se constituem em culturas isoladas, descoladas das culturas dos adultos e de uma contextualização mais ampla. Assim, não se trata de considerar a cultura infantil como uma cultura única a todas as crianças, assim como também não é única a infância e da mesma forma que não existe uma única cultura produzida pelos adultos, mas várias, relacionadas a diferentes grupos sociais.

As idéias apresentadas neste capítulo contrapõem-se à consideração das crianças como um grupo reservado na sociedade, que produziria uma cultura infantil duradoura e isolada, tal

como expressam autores como Opie e Opie (1977, apud James, Jenks e Prout, 1998), ao afirmarem que a cultura infantil passa tão despercebida pelo mundo sofisticado e é tão pouco afetado por ele, assemelhando-se a tribos indígenas numa existência esquecida no interior de reservas nativas. Ao contrário, conforme afirma Wolf (apud Hobsbawn, 1998), nenhuma tribo ou comunidade jamais é ou foi uma ilha. Então, por que pensar que as crianças viveriam isoladas em um mundo à parte?

As condições materiais e os valores das camadas sociais a que as crianças pertencem configuram-se como um dos substratos para a produção das culturas infantis, tendo-se em conta que estas não são produzidas num vácuo social, mas constituem uma remodelagem dos elementos extraídos de seu meio, do mesmo modo, não devem ser vistas em abstrato, mas como resultante de uma dada condição material de existência. O impacto desigual de aspectos como coletividade e individualidade, coletivismo e individualismo, posse e consumo, conforme o grupo social a que se pertence concorrem para o reconhecimento de diferentes infâncias e, conseqüentemente, da produção de culturas infantis também diferenciadas.

Considerações Finais

Não, não tenho caminho novo,
o que tenho de novo
é o jeito de caminhar (...).
Thiago de Melo⁵²

Partindo da crítica à Psicologia do Desenvolvimento de cunho biologicista que, ao tomar a infância como um processo natural e biológico, retira desta sua vinculação social, alinho-me a autores que questionam uma noção genérica e universalista da criança (Rosemberg, 1976; Copit e Pato, 1979; Jobim e Souza, 1997; James, Jenks e Prout, 1998), também disseminada no campo da Educação.

De que crianças falam as pesquisas que delas tratam? Em que condições e de que forma elas vivenciam suas infâncias? Rocha (1999), na construção do estado da arte da Educação Infantil nos anos 90, aponta para o fato de que, na abordagem da infância, as pesquisas têm desconsiderado aspectos como raça, classe social e gênero. A investigação de uma creche pública ao lado de uma creche privada ganhou relevo, nesta pesquisa, como forma de delinear contextos sócio-culturais diferentes para um estudo da infância socialmente contextualizada e pretendeu contribuir para que esta lacuna da área comece a ser suprida.

No percurso desta investigação, o que se fez premente foi a necessidade de se atentar para os aspectos que pudessem estar conformando diferentes infâncias, tendo-se formulado a

⁵² MELO, Thiago de. A Vida Verdadeira. In: _____. **Faz Escuro Mas Eu Canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

hipótese de que as infâncias não são homogêneas. Para tratar de suas peculiaridades, elegi – a partir da interação entre as profissionais e as crianças nos momentos das brincadeiras nas instituições pesquisadas – três aspectos principais: (1) os objetivos com os quais são disponibilizadas as condições para as crianças brincarem na creche pública e na creche privada; (2) o tratamento do corpo em ambas as instituições pesquisadas e sua relação com o brincar; (3) os elementos presentes nas brincadeiras das crianças dessas diferentes instituições que dizem da construção do sentido de pertencimento pelas crianças, relacionado às condições materiais de seu grupo social e aos valores por ele transmitidos.

Apesar da pluralidade das infâncias, produto das diferenças sócio-culturais, seria possível identificar nelas uma unidade – o *furto do lúdico*, seja pela negação de espaço e tempo para o jogo e o brinquedo, seja pelo consumo “obrigatório” de bens produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultocêntricos, conforme coloca Marcellino (1990)?

Tanto a creche pública quanto a creche privada investigadas parecem representar a garantia das crianças à brincadeira em termos de espaço e tempo. No entanto, é preciso pensar qual a intencionalidade com que as condições para o brincar estão sendo disponibilizadas às crianças. As observações da pesquisa de campo delinearão distinções entre os objetivos educacionais das brincadeiras nas creches investigadas em questão, não se podendo vislumbrar, contudo, “dois mundos distintos ou opostos” entre a creche pública e a creche privada. A ideologia dominante está presente – como bem se sabe – em ambas as instituições, ainda que se manifestem de maneiras diferenciadas.

Na creche privada, embora as brincadeiras tenham seu espaço garantido e sejam inclusive “vendidas” como uma das preocupações da instituição, freqüentemente se apresentam vinculadas à “estimulação” e a uma preocupação com a “aquisição de habilidades”, sobretudo as cognitivas. Tal constatação relaciona-se com a idéia de Benjamin, apresentada em “Uma Pedagogia Comunista” (1929), de que a criança, sob a ótica da educação burguesa, é vista como um herdeiro. As observações realizadas na creche privada investigada sugerem que as crianças que a freqüentam sejam vistas como herdeiras de distintivos sociais, dentre os quais o trabalho intelectual.

Os dados desta pesquisa apontam uma relação entre o conceito marxista de alienação e o brincar visto na creche privada, uma vez que o resultado final do “trabalho das crianças” – o prazer pelo prazer – tende a ser expropriado pelas profissionais, colocando-se sutilmente em

seu lugar as conformações necessárias para o sucesso escolar – a “estimulação”, “o desenvolvimento motor”, a conformação do corpo ao espaço da sala e ao modelo mesa-cadeira do Ensino Fundamental, e também para o sucesso do projeto humano que os adultos apresentam às crianças, projeto este que deve corresponder às expectativas de seu grupo social. Na creche privada em questão, a infância – através do brincar – aparece como investimento no futuro da criança e como realização do sonho simbólico e material do adulto.

Na creche pública observada, o brincar mostrou-se menos submetido às amarras da instrumentalização. Nesta, a diversão e a fruição do momento presente imperam sobre os aspectos escolarizantes. Como pretendi indicar no capítulo a respeito dos objetivos das brincadeiras, este quadro não é homogêneo, mas nuançado; nele há também matizes que revelam um despreparo das profissionais sem intencionalidades educativas quando o assunto é brincar, ou ainda uma intencionalidade educativa para a submissão (Kulhmann Jr., 1991). Contudo, freqüentemente as brincadeiras encerram-se em si mesmas e seus objetivos são vividos no momento presente, e não reportados para o futuro da criança. O que se verifica nesta instituição é também o fato de não haver delimitações claras e marcantes entre o brincar e as demais atividades, seja em termos de tempos e espaços, seja em relação às propostas pedagógicas. Assim, pode-se ver na creche pública embriões de uma Pedagogia da Educação Infantil, que visa a expressão das crianças para além dos moldes do Ensino Fundamental, respeitando suas especificidades, embora nem sempre uma tal proposta pareça ocorrer de forma intencional.

É importante ressaltar que, em nenhum momento, os dados por mim coletados indicaram uma polarização do tipo brincar livre, na creche pública, e não-brincar ou brincar didatizado, na creche privada. Talvez a caracterização mais adequada a fazer a respeito dessas duas instituições seja a de uma proposta sobre o brincar mais uniforme na creche privada e mais plural na creche pública. Girando em torno de preocupações “educativas”, a creche privada observada, por vezes, corre o risco de esvaziar a brincadeira de seu caráter lúdico. Por outro lado, a creche pública tratada não representa o “paraíso das brincadeiras ou do brincar livre”, mas, devido à multiplicidade de profissionais em termos de propostas e formação nela presente, convive tanto com um despreparo para o brincar como mais uma das atividades dos profissionais da Educação Infantil, quanto com propostas que efetivamente fazem da brincadeira um diálogo – democrático – entre aquelas e as crianças.

Nesta pesquisa, a temática do corpo foi aproximada àquela do brincar como forma de expandir o olhar sobre as brincadeiras das crianças, que não se realizam somente nos parques e com materiais fabricados para este fim, mas a qualquer momento e com as possibilidades de seus próprios corpos. As observações de campo indicam o controle dos corpos das crianças pelas profissionais em ambas as creches, ainda que por vias diferentes. Na creche pública investigada, embora pareça haver um “ofuscamento” do corpo, uma vez que pouca atenção lhe é dada, tempo e espaço revelam-se como as principais formas de controle sobre os corpos das crianças. Na creche privada, por sua vez, a atenção dirigida aos corpos das crianças não lhes garante uma maior liberdade e desenvoltura, como talvez se pudesse supor – a aulas de Educação Física e de “estimulação”, embora continuamente busquem se associar às brincadeiras, representam uma educação para a “eficácia do corpo”. A atuação dos profissionais sobre os corpos das crianças – as proibições ou as “indicações de uso” que lhes são feitas – parecem apenas reproduzir as limitadas formas com que os adultos aprendem a utilizar seus próprios corpos, ou seja, eminentemente para o mundo do trabalho.

Na abordagem de infâncias heterogêneas, elementos do sistema de representação e valores do sistema capitalista – tais como o individualismo, a posse, e o consumo – foram diferentemente encontrados nas brincadeiras das crianças na creche pública e na creche privada investigadas. Assim como Finco (2004) – em seu estudo de caso a respeito das relações de gênero em uma pré-escola – aponta que, embora as crianças investigadas não se mostrem sexistas, as práticas pedagógicas sutilmente promovem o sexismo; aqui também a noção de posição social revela-se algo que se aprende também desde muito cedo. Como se portar à mesa, o que consumir, com quem conviver. Ainda: dar ordens ou recebê-las, compartilhar ou não.

Nestas três temáticas elencadas a partir do tema mais amplo do brincar, o que se evidencia é um freqüente desencontro entre as propostas e expectativas das professoras e monitoras e as intenções, anseios e necessidades das crianças. Marcellino (1997) refere-se à *proletarização da criança*, relacionada à dominação dos adultos – como uma classe dominante – sobre as crianças. Mesmo reconhecendo as desigualdades das classes sociais, este autor considera que, com relação ao adulto, todas as crianças são proletárias em termos de projeto humano. Uma tal proletarização da infância não estaria, assim como na sociedade dividida em classes, submetida a uma divisão social do trabalho? Não seria também uma proletarização da

infância o que se vê na prática de excluir as crianças do planejamento das atividades e de lhes atribuir somente a execução daquilo que foi pensado pelas profissionais de Educação Infantil? O que significa, por exemplo, ser forçado a dormir no horário em que as profissionais pensaram para isso, sem que haja possibilidade de escolha, ou ainda brincar de determinadas formas e em tempos e lugares previamente estabelecidos por elas? Neste sentido, alienações da infância foram verificadas em ambas as creches investigadas, uma vez que, em grande medida, as crianças – assim como os proletários – não têm controle sobre a vivência do tempo nas instituições bem como sobre o planejamento das atividades, o que corresponderia a uma alienação dos processos. Nas creches observadas, observa-se “iniciação” e um treinamento das crianças para o mundo do trabalho – as crianças, por vezes, aparecem como numa linha de montagem, com “movimentos” pré-definidos pelas professoras.

Se, além da divisão de classe que conhecemos, podemos pensar numa divisão de “classe” entre adultos e crianças, sendo estas últimas a massa de proletários em relação aos primeiros, numa alienação que lhe separa mente e corpo, uma vez que apenas executam o planejamento dos adultos; é possível também ver no brincar um ponto de superação dessa divisão. Quando brincam juntos, adultos e crianças compartilham do planejamento e da execução, e tais elementos não estão separados nas brincadeiras, mas se sucedem. Além disso, nelas, estabelece-se uma certa igualdade entre os sujeitos envolvidos, posto que estão submetidos às mesmas regras. Importante destacar ainda que o brincar livre pode representar, nas creches, um momento de resistência ao “treinamento” para o modelo capitalista de produção a que as crianças – mesmo as bem pequenas – são submetidas, uma vez que, nas brincadeiras livres, as crianças podem ser donas de seu próprio tempo, escolhendo a forma com que irão usufruí-lo. Nestes momentos, as crianças se apoderam do processo que elas mesmas criam, planejam, organizam e recriam. Afinal, *que tipo de atividade é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade chamada brincadeira* (Leontiev, 1988, p. 119).

Para as profissionais de Educação, brincar com as crianças constitui-se em uma oportunidade de observar e conhecer melhor os desejos daquelas. Só assim, a partir do conhecimento das necessidades das crianças com as quais se trabalha, é possível elaborar propostas que garantam sua participação. Brincar com as crianças numa relação de igualdade não significa excluir a proposição de brincadeiras pelas profissionais, mas uma tal proposição

também não deve negligenciar oportunidades para que as crianças interfiram nas brincadeiras, inventando e recriando a partir das propostas trazidas. Para tanto, o imprevisto é elemento a ser garantido se se deseja preservar um espaço para a criação das crianças nestes momentos (Palmen, 2001), e neste sentido, deve ser também previsto pelas professoras (Bufalo, 1999).

Mas para onde estão recaindo os olhares das profissionais das creches pesquisadas quando o assunto é brincadeira? O que se verifica, através dos dados coletados, é que, na creche privada, muito pouco atentas ao processo das brincadeiras estão as profissionais, interessa-lhes mais extrair daquelas um produto, alheio ao desejo das crianças, o da *preparação para*, seja para o “sucesso” escolar, seja para o treinamento da eficácia do corpo, que remete sempre à preocupação com um futuro adulto.

Na creche pública abordada, embora o processo das brincadeiras comumente não esteja sob o olhar das profissionais, a não interferência destes é um ganho para que o brincar se constitua como espaço de resistência das crianças, ainda que não se possa esquecer de limitações neste aspecto, considerando-se por exemplo, as condições, por vezes precárias, dos brinquedos.

Como conduzir uma luta micropolítica frente a toda uma “iniciação axiomática do capital” que se dá nas creches junto às crianças? – é o que se pergunta Guattari (1987). Este autor acredita que uma das saídas esteja na possibilidade de expressão das crianças de diferentes formas – através da pintura, da dança, do canto, da organização de projetos comuns. Suas considerações, no entanto, podem ser relacionadas também ao brincar livre. Segundo Guattari (op. cit.), a expressão das crianças através de atividades que não estejam sistematicamente centradas nas finalidades educativas clássicas (integração à sociedade e respeito aos pólos personológicos e familiares), permite-lhes escapar, em certa medida, à modelagem da política capitalista.

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. O ideal seria que sua economia de desejo conseguisse escapar ao máximo à política de sobrecodificação do capitalismo, ao mesmo tempo, suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento. Não se trata, pois, de contornar os fluxos descodificados do capitalismo, mas de dar-lhes o devido lugar, de localizá-los, e, de certo modo, de governá-los. A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança nos parece então ser um

objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche. Recusar fazer “cristalizar” a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado. (...) Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles (...) (Guattari, op. cit., p. 54-55).

Assim, falar da importância do brincar na Educação Infantil vai muito além dos discursos e pesquisas da Psicologia Infantil a respeito do desenvolvimento da personalidade e da inteligência, que se dariam, supostamente, ao nível individual.

Algumas reflexões a respeito da Psicologia – como ciência que se coloca ao lado de outras, como também da Arte, nas quais a Pedagogia da Educação Infantil busca suas bases epistemológicas – necessitam ser traçadas. A observação de uma maior centralidade da figura da professora na creche privada em relação à creche pública investigadas me faz pensar – o que poderia ser uma proposta para pesquisas futuras – nos diferentes impactos da influência da Psicologia na educação das crianças, conforme o grupo social ao qual pertencem. Os dados trazidos por esta pesquisa apontam para uma maior influência da Psicologia na creche privada, talvez em decorrência de uma valorização, por parte do grupo social que a frequenta, do caráter científico, nos moldes positivistas, que esta ainda carrega. Uma das várias implicações disto seria uma proposta pedagógica influenciada pelas teorias psicanalíticas do apego, estabelecendo uma relação profissional-criança em que, em alguns casos, parece reproduzir a díade mãe-criança. Lanço uma proposta de investigação futura: como estão sendo incorporadas as teorias da Psicologia pelas creches públicas e pelas creches privadas? Numa tal diversidade de profissionais da creche pública, decorrente de diferentes formações e experiências, que conhecimentos produzem ao integrar diferentes teorias da Psicologia, tal como o faz a creche pública ao integrar em seu projeto político-pedagógico teorias como a de Piaget e Vygotsky? Que novos conhecimentos produzem em seu dia-a-dia ao tentar um diálogo entre teóricos da Psicologia e que desafios lançam a ela as profissionais de Educação Infantil?

O estudo sobre as questões de classe fez com que eu questionasse também a formação do psicólogo na atualidade: como a divisão social de classe vem sendo abordada nesta? Afinal, se uma tal divisão for tomada como natural, se as condições materiais de existência das pessoas forem colocadas de lado, se a divisão mente-corpo passar a ser alimentada pela prática da Psicologia, corremos o risco de apenas confirmar uma sociedade hierarquizada em classes.

É preciso, ainda, que estejamos conscientes do uso que estamos fazendo do conhecimento que possuímos – estamos colocando a Psicologia a serviço da manutenção do estado das coisas ou, ao contrário, somos capazes de subverter a ordem?⁵³

Ainda outras questões além daquelas a respeito da Psicologia foram levantadas ao longo desta pesquisa e representam mote para pesquisas futuras: como se delineia na atualidade a questão ética na pesquisa com crianças e quais os principais questionamentos e obstáculos encontrados pelos pesquisadores? A respeito das creches privadas, como o lucro visado por elas transparece em suas propostas e práticas pedagógicas? De que forma as mães e pais das crianças da creche pública e da creche privada enxergam a educação de seus filhos e filhas nestas instituições?

O tratamento do corpo, os objetivos do brincar e as insígnias de classe presentes nas brincadeiras foram temáticas que, a partir dos dados coletados, elegi ressaltar dentro do tema mais amplo do brincar, e que constituem a centralidade desta pesquisa. As três discussões elencadas apontam para diferentes infâncias, bem como revelam elementos que estabelecem e ratificam as divisões sociais e os “lugares sociais” a serem ocupados pelos sujeitos. A existência de diferentes infâncias não é tomada como um dos resultados desta pesquisa, sendo antes seu pressuposto. Os resultados desta investigação apontam sim para a construção, por crianças tão pequenas, da identificação de uma sociedade dividida em classes e do sentido de pertencimento em relação ao seu grupo social, através do contato com os valores daquele em termos de divisão social.

Ao evidenciar as diferentes condições nas quais vivem as crianças da creche pública e da creche privada, pretendi também sublinhar o papel dos profissionais da Educação Infantil, posto que tais condições não estão dadas, mas são fruto de um complexo arranjo no qual professoras e monitoras são capazes de intervir. A idéia de uma criança universalmente igual parece inversamente proporcional à possibilidade de atuação das profissionais: quanto mais se pensa em uma criança que age de forma previamente determinada e independentemente de seu meio, menor é a necessidade e o comprometimento dos adultos em atuar sobre ele. De que

⁵³ Como exemplo do diferente papel social que o uso desta ciência pode ter, Patto (1993), na Psicologia Social, problematiza a idéia do fracasso escolar nas camadas populares visto como algo quase natural – revelando os mecanismos da produção do fracasso escolar – ao mesmo tempo em que demonstra como a Psicologia legitimou aquela questão com a teoria da carência cultural.

forma o modo de vida das crianças da creche pública e da creche privada, resultante do atravessamento de diversos elementos, dos quais aqui apenas alguns se destacam – as propostas pedagógicas, os objetivos do brincar, “distintivos sociais” relacionados tanto ao brincar como ao tratamento do corpo – conformam diferentes infâncias? Espero estar contribuindo para a reflexão de que as propostas e práticas pedagógicas não são neutras, mas influenciadas – ainda que diferentemente, conforme o grupo social ao qual se pertence – pela ideologia dominante. Ao ignorar tais questões, como comumente se tem feito, corremos o risco de apenas confirmar uma sociedade hierarquizada em classes.

Não se pode esperar que partam das creches privadas essa reflexão, posto que as instituições privadas de educação estão inseridas nos moldes que definem uma empresa capitalista – por mais modesta que seja –, o que limita a possibilidade de sua ação modificadora da sociedade em termos da contradição entre a reprodução e a modificação das relações existentes na sociedade, que se manifestam no espaço educacional (Teixeira, 1985). Contudo – vale lembrar –, limitações para a mudança estão também presentes nas creches públicas, assim como nas demais instituições educativas. Caberá, sobretudo às creches públicas, a tarefa de repensar suas práticas em termos da manutenção dessa divisão social e das ideologias que perpassam suas propostas e práticas pedagógicas. O que representam as práticas assistencialistas? Quais as implicações de se propor atividades que tendem à divisão entre mente e corpo, trabalho intelectual e trabalho manual, ou ainda, de se privilegiar um destes em detrimento do outro?

Numa abordagem como a desta pesquisa, que se propõe a pensar as divisões sociais, não posso me furtar a pensar ainda quem seriam os excluídos dentro do sistema do Ensino Fundamental, que se atém à escolarização em detrimento do brincar. Que mundo estranho deve ser aquele das salas pequenas nas quais se deve permanecer sentado em cadeiras duras, imóvel, olhando para frente, para a nuca do colega, depois de ter vivido desde os primeiros anos de vida num espaço onde, apesar de todos os problemas, brincar é a palavra de ordem!...Fechar os olhos para esta questão é mais uma vez fechar os olhos para a exclusão social. Não é minha intenção propor doses do Ensino Fundamental a serem diluídas na Educação Infantil como forma de solucionar o problema. Embora a Educação Infantil renuncie aos moldes do ensino fundamental como forma de demarcar as especificidades das crianças pequenas, como um “outro” – e considerando esta cisão um importante marco na Educação

como um todo – acredito que seja urgente uma articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, afinal não estamos falando de uma criança que magicamente se transforma em aluno ao adentrar as salas de aula do Ensino Fundamental, deixando, por exemplo, de gostar de brincar.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Lúcia. Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, N. & SGARBI, P. (orgs.) **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Ed. Presença, 1974.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ÁVILA, Maria José. **As professoras de crianças pequenas e o cuidar e o educar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2002.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>>. Acesso: 10 fev. 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Sobre o Conceito da História. In: Walter, BENJAMIN. **Obras escolhidas (vol. I). Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. A luta de classes antes do capitalismo. In: _____. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1995.

BERNSTEIN, Brasil. Classes e Pedagogias: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 26-42, maio 1984. p. 26-42.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e Educação: na escola e no lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.

BONDIOLI, Anna. A Dimensão Lúdica na Criança de 0 a 3 Anos e na Creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. (org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de Ensino: característica adstrita às escolas particulares? In: CUNHA, Luís A. **Escola Pública, Escola Particular**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-26, ago. 2003.

BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p.197-211, out. 2001.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 24, n. 2, p.103-116, jul. 1998.

BRUHNS, Heloisa T.; GUTIERREZ, Gustavo L. **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Ed. Física da UNICAMP, 2000.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1997.

_____. O Imprevisto Previsto. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p. 119-131, mar.1999.

_____. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 14, p. 23-33, jun. 2003.

CAMPOS, Maria M . Prefácio. In: FARIA, Ana L. G. de; PALHARES, Marina. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2003.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CANEVACCI, Massimo. A Liturgia McDonald's. In: _____. **A Cidade Polifônica: ensaios sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Aduauto (et. al.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. A. Interação Criança-Criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, pp. 55-61, nov. 1989.

CERISARA, Ana B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil – Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**, n. 2, p. 8-13, 2004.

_____. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; Palhares, M. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

_____. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no Céu! In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CHAUI, Marilena de S. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 4, p. 24-40, 1980.

CODO, Wanderley. Identidade e economia (I): espelhamento, pertencimento, individualidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.3, p.297-304, set./dez. 2002.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-42.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e Educação nos Anos 50: o desafio da diversidade. **Caderno Cedes**, ano XVIII, n. 43, p.27-37, dez. 97.

CONTI, Luciane; SPERB, Tânia M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 1., p. 59-67, jan/abr 2001.

COPIT, Melany S.; PATTO, Maria H. S. A Criança – objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.

COUTINHO, Karyne D. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003.

- COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. 5. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- DA ROS, Silvia Z. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**. Florianópolis: CED/UFSC, v.1, n.22, p.139-155, 1997.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DANGEVILLE, Roger. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação: Usos da Antropologia na Educação**. In: XII Reunião Anual da ANPOCS, 1989, Caxambu. Mimeografado.
- _____. Uma Infância de Curta Duração: trabalho e escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago.1992.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELGADO, Ana C. C. **A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>>. Acesso: 10 de fev. 2003.
- DURKHEIM, Emille. **Sociologia e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ELKIN, Frederick. **A Criança e a Sociedade: o processo de socialização**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FARIA, Ana L. G. de. Apresentação à Edição Brasileira. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. **Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

_____ ; PALHARES, Marina (orgs.). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: _____. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

FERNANDES, Florestan (org.). **MARX/ENGELS: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário Aurélio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria C. R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.

FINCO, Daniela. **As Concepções do brincar para as recreacionistas do CECI (Centro de Educação e Convivência Infantil da UNICAMP)**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (v. XVII). Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Escritores Criativos e Devaneios**. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Ed., vol. IX, 1980.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: _____ ; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da Criança. In: CHARTIER, Roger. **História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes** (v. 3). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GINSBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOBBI, Marcia A. **Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia. D. (orgs.) **Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Lápis Vermelho é de Mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e educação infantil. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

_____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Edição Especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Editores Associados, n. 107, p. 41-78, 1999.

_____. Desafios da Diversidade na Escola. **Revista Mediações**, Londrina: Ed. UEL, v. 1, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 1996.

HADDAD, Lenira. **A Creche em Busca de Identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBSBAWN, Eric. Todo povo tem História. In: _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A História de baixo para cima. In: HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/ Ed. da USP, 1971.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. I. (orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

KISHIMOTO, Tishuko M. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis: CED/UFSC, v.1, n.22, p.105-128, 1997.

_____. Escolarização e Brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia N. (org.) **História da Educação: Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul. 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistenciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana. Lúcia G. F; PALHARES, Mariana S. P. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1999. p. 51-65.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KNOX, Jane E. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 17-49.

KOSMINSKY, Ethel V. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças “assistidas”. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (orgs.) **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

LANE, Sílvia T. M. A. Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: _____. ; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 10-19.

_____. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S. T. M.; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 40-47.

_____. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: _____; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 32-39.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 67-84, ago. 2002.

_____. Enigma da infância ou o que vai do verdadeiro ao impossível. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nívia P. de. (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

LORIA, Natalina. **Dal corpo allo strumento musicale**. Roma: Edizioni Scientifiche Magi, 2001.

LOURO, Guacira L. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOVISOLO, Hugo R. Antropologia e Educação na Sociedade Complexa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (149), p. 56-69, jan./abr. 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. **A Pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1986.

MACHADO, Antonio. **Poesias Completas**. Madri: Espasa-Calpe, 1980.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedço: cultura popular e lazer na cidade**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARTELLI, Josyane M. **O Uso da Imagem na Pesquisa Educacional**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/josyannemilleomartelli.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2004.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A Ideologia Alemã** (v. 1). 2ª ed. Lisboa: Ed. Presença: 1980.

_____. **A Questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____ ; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia e Sociedade**, v.15, n.2, p.74-87, jul./dez. 2003.

MELLO, João M. C. de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ. **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MELO, Thiago de. A Vida Verdadeira. **Faz Escuro Mas Eu Canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MORAES, Eduardo J. de. O idêntico e o diferente: leitura de Roger Bastide. In: SIMSON, Olga R. de M. von (org.). **Revisitando a terra de contrastes: a atualidade da obra de Roger Bastide**. São Paulo, FFLCH/CERU, 1986.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1203-1235, dez. 2003.

MURARO, Rose M. **Sexualidade da Mulher Brasileira: corpo e classe social no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PALMEN, Sueli H. de C. **O Lugar do Imprevisto no Espaço da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PARISI, Nattacha B. **A Infância no Enredo da Mídia – Imagens, Corpo e Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Angela M. N. M. A Criança na Antropologia. In: _____. **A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1997.

PINSKY, Mirna. Pensando o Brinquedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 49-56, dez. 1979.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 7. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1986.

- PORTER, Roy. História do Corpo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- PRADO, Antonio C. M. O Corpo Lúdico. **Revista do SESC São Paulo - Corpo, Prazer e Movimento**, São Paulo, p. 58-64, jan. 2002.
- PRADO, Marysia M. R. do. **Descobrimo o Lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- _____. **Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e Educação Infantil**. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia. D. (orgs.) **Por uma Cultura da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2002.p. 93-112.
- _____. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p. 110-118, mar.1999.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia. D. (orgs.) **Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- RIAL, Carmen. Pesquisando em uma grande metrópole: fast foods e studios em Paris. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- ROCHA, Eloisa C. **A Pesquisa sobre Educação Infantil no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- ROCHA, Maria S. P. de M. L. da. **Não Brinco Mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- ROSA , João G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira , 1986 .
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.
- _____. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28, n.12, p. 1466-1471, dez. 1976.
- _____. Eu consumo, tu me consumes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 41- 48, dez. 1979.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**, Campinas, vol. 7, n. 3 (21), p. 17-23, nov. 1996.

SANT'ANNA, Denise B. de. Identidade Corporal. **Revista do SESC São Paulo - Corpo, Prazer e Movimento**, São Paulo, p. 24-31, jan. 2002.

_____. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, Gustavo (orgs.). **O Corpo e o Lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 80-88.

SANTIS, Lúcia. **Infância: tempo de brincar?** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVA, Maurício R. da. **As máculas do envelhecimento precoce das crianças trabalhadoras nos canaviais doce-amargos da zona da mata açucareira pernambucana**. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). **Infância e Velhice: pesquisa de idéias**. Campinas: Alínea, 2003, p.79-114.

SILVA, Vagner G. da. **O Antropólogo e sua Magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000.

SNYDERS, Georges. Duplo Rosto das Crianças do Proletariado. In: SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. 2. ed. Lisboa: 1981.

SOARES, Carmen L. Corpo, Conhecimento e Educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen L.(org.) **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp. 109-130.

_____. Cultura de Movimento. **Revista do SESC São Paulo - Corpo, Prazer e Movimento**, São Paulo , p. 14-22, jan. 2002.

_____. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogias do Corpo**. Disponível em:

<<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/car1.htm#notium>>. Acesso: 25 de abril de 2005.

_____; FRAGA, Alex B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-prosições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago. 2003.

- _____; ZARANCHIN, Andrés. *Arquitetura e Educação do Corpo: notas indiciais*. **RUA – Revista do Núcleo Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – Nudecri**. Campinas, n. 10, p. 23-35, mar. 2004.
- STRENZEL, Giandréa R. **A Contribuição das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 ano em Creches**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- TEDRUS, Dora M. de A. S. **A Relação Adulto-Criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas: Área de publicações CMU/Unicamp, 1998.
- TEIXEIRA, Robespierre M. T. *Escola privada: um espaço democrático?* In: CUNHA, Luiz Antônio. **Escola pública, Escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- THEUBAUD, Annie. *Sociologia da Saúde e Contato Intercultural*. In: SIMSON, Olga R. de M. von. **Revisitando a terra de contrastes: a atualidade da obra de Roger Bastide**. São Paulo, FFLCH/CERU, 1986.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. *A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: cultura e diversidade*. In: SILVA, Aracy, L.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRAGTEMBERG, Maurício. *A Escola como Organização Complexa*. In: _____. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- TUMA, Magda M. P. *A Disciplina do Tempo do Trabalho: repercussões para a escola*. In: _____. **A Escola e o Tempo**. Londrina: Ed. da UEL, 2001.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Diálogos, monólogos e rituais: o que se diz sobre a interface antropologia/educação?** Trabalho inédito apresentado na 22ª RBA – Associação Brasileira de Antropologia. Brasília, julho de 2000.
- VAZ, Alexandre F. *Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão*. **Pro-prosições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p 61-76, maio/ago. 2003.
- _____. *Memória e Progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin*. In: SOARES, Carmen L.(org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____; KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VIEIRA, Livia M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), mar. 1999, p. 28-39.

VIGARELLO, Georges. A História e os Modelos do Corpo. **Pro-prosições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 21-30, maio/ago. 2003.

VIGOTSKII, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ed. Akal, 1982.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WARDE, Mirian J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **História Social da Criança no Brasil**. São Paulo: Cortez: Bragança Paulista: USF Ed., 1997.

WERTHEIMER, Michael. **Pequena História da Psicologia**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

Documentos

MEC. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (vol. I). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/infantil/arquivos/volume_I.pdf> Acesso: 12 mar. 2005.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CEMEL. **Projeto Político Pedagógico**. Campinas, 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Campinas, 2004.

ESCOLA INFANTIL. **Projeto Político Pedagógico**. Campinas, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Resolução SME/SMRH n. 02/2004, de 20 de abril de 2004. **Coordenadoria Setorial de Documentação - Biblioteca Jurídica**. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r02-19042004.htm>>. Acesso em: 10 de set. 2004.

_____. Resolução SME n. 06/03, de 22 de nov. de 2003. **Coordenadoria Setorial de Documentação - Biblioteca Jurídica**. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r06-21112003.htm>>. Acesso em: 12 de set. 2004.

Filmes e Vídeos

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção de Liliana Sulzbach, Brasil (RS), 25 min., 1996.

A MAÇÃ. Direção de Samira Makhmalbaf, Irã, 86 min., 1998.

CAMPINAS: MULHER, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL. Gravação em vídeo da mesa redonda composta por: Ana L. G. de Faria; Olga von Simson; Ivone Barbosa. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1998.

KIRIKU E A FEITICIERA. Direção de Michel Ocelot, França/Bélgica/Luxemburgo, 71min, 1998.

ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? Direção de Abbas Kiarostami, Irã, 1987, 83 min.

Jornais

ALVES FILHO, Manuel. **Jornal da Unicamp.** Campinas, 19 jul./01 ago. 2004. RMC Ilustrada. p. 1.

COSTA, Maria T. Santa Mônica é o pior em ranking social: região lidera índice de levantamento que mapeia renda, dificuldade de acesso à educação, saneamento e habitação em Campinas. **Correio Popular**, Campinas, 24 fev. 2003 (Acervo da hemeroteca da Biblioteca do Centro de Memória da Unicamp).

KURZ, Robert. O Declínio da Classe Média. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 set. de 2004. Caderno Mais!, p. 10-11.

VIEIRA, Sheila. Busca por qualidade de vida atrai compradores para Barão Geraldo: local concentra 60 mil habitantes, maioria reside em casas com padrão entre R\$ 180 mil e R\$ 250 mil. **Correio Popular**, Campinas, 27 dez. de 2001.

Lista de Figuras

Figura 1	Crianças do agrupamento II nas gangorras do parque (creche pública). Lara Simone Dias.....	60
Figura 2	Crianças do agrupamento II no escorregador da “Casa do Tarzã” no parque (creche pública). Lara Simone Dias.....	61
Figura 3	Crianças do agrupamento I no balanço da área externa da frente do CEMEI (creche pública). Lara Simone Dias.....	61
Figura 4	Crianças do agrupamento I no tanque de areia (creche pública). Lara Simone Dias.....	62
Figura 5	Crianças brincando no parque. Monitora ao fundo, limpando uma menina (creche pública). Lara Simone Dias.....	62
Figura 6	Professora do agrupamento II pintando a parede do parque, rodeada por crianças da turma (creche pública). Lara Simone Dias.....	63
Figura 7	Crianças do agrupamento II no gira-gira; no monitora ao fundo sentada com uma criança (creche pública) Lara Simone Dias.....	63
Figura 8	Meninas do agrupamento II brincando de fazer comida com argila (creche pública). Lara Simone Dias.....	64
Figura 9	Menino e menina do agrupamento II brincando de fazer comida com massa de farinha (creche pública). Lara Simone Dias.....	64
Figura 10	Crianças do agrupamento I com seus brinquedos. Lara Simone Dias.....	65

Figura 11	Menina do agrupamento I “dando comida ao menino” (faz-de-conta) (creche pública). Lara Simone Dias.....	65
Figura 12	Professora do agrupamento II moldando pequenos objetos de argila para as crianças brincarem, acompanhada de algumas delas (creche pública). Lara Simone Dias.....	66
Figura 13	Professora do agrupamento II “servindo chá a algumas crianças que vieram visitá-la” (creche pública). Lara Simone Dias.....	66
Figura 14	Monitora do agrupamento IA brincando de jogar dado com uma menina na ausência da professora (creche pública). Lara Simone Dias.....	67
Figura 15	Monitora do agrupamento I brincando de jogar dado com as crianças na ausência da professora (creche pública). Lara Simone Dias.....	67
Figura 16	Monitora do agrupamento I fazendo bolinhas de sabão para as crianças (creche pública). Lara Simone Dias.....	68
Figura 17	Monitora do agrupamento I e menina brincando de dado (creche pública). Lara Simone Dias.....	68
Figura 18	Parque da creche privada. Lara Simone Dias.....	69
Figura 19	Brinquedo de madeira (o “brinquedão”) e balanços de pneu da área externa ao fundo da creche (creche privada). Lara Simone Dias.....	69
Figura 20	Casa de alvenaria do parque e, ao fundo, túnel de concreto (creche privada). Lara Simone Dias.....	70
Figura 21	“Sala de estimulação” (creche privada). Lara Simone Dias.....	70
Figura 22	Dormitório (creche privada). Lara Simone Dias.....	71
Figura 23	Charge de Francesco Tonucci (1974) intitulada “Os perigos de um turno integral pleno na escola”.....	107

Anexos

ANEXO A - Roteiro de Observação

1. Espaço Físico e Tempo

- Dimensões do espaço
- Organização do espaço
- Uso dos espaços
- Uso do tempo
- Móveis:
 - Altura dos móveis
 - Existem móveis-brinquedos? É possível transformar os móveis disponíveis em brinquedos (mesas, cadeiras, bancadas, caixas)?
- Brinquedos: no espaço aberto e no espaço fechado
- Materiais disponíveis
- Uso dos materiais disponíveis
- Planta arquitetônica
- A partir dos itens acima pensar: O espaço é pensado em relação à criança? Que concepção de criança o espaço/tempo sugere? Que pistas da relação profissional-criança o espaço/tempo fornece?

2. Público-alvo

- Critérios de seleção da creche
- Condição sócio-econômica das crianças da creche:
 - Ocupação/atividade profissional dos responsáveis
- Localização da creche (características do bairro)

3. Relações Interpessoais

- Entre as educadoras e as crianças
- Entre os profissionais da creche (relações de hierarquia)
- Entre os profissionais e os pais ou responsáveis:
 - Portões, festas, reuniões, entrevistas, cadernos das crianças
- Participação dos pais/comunidade

4. Atividades / momentos da creche

- Atividades em sala
- Atividades nas áreas externas
- Entrada, merenda, hora do sono, hora do banho, saída, reuniões

5. Proposta pedagógica

- A proposta pedagógica no documento
- A proposta pedagógica na prática

6. O Brincar em Foco

6.1. Os espaços disponíveis (e autorizados) para o brincar

- Externo
- Interno
- Sala
- Parque

6.2. Os momentos reservados ao brincar

- Onde o brincar está no planejamento?
- Quem inicia a brincadeira?
- Como a brincadeira se finaliza?
- Quem escolhe o lugar para se brincar?
- Existe uma organização para o brincar nos espaços (rodízio de turmas)?

6.3. Momentos “transgressivamente” usados pelas crianças para brincar

- Em que outros momentos as crianças também brincam além daqueles oficialmente reservados ao brincar?
- Como o brincar fora do momento/espço previsto é encarado pelos profissionais de Educação Infantil?

6.4. Os materiais disponíveis

- Quais são eles? Quantos?
- Onde estão?
- As crianças têm acesso aos brinquedos?
- Elas os escolhem?
- Quem os compra?
- Quem os escolhe para a compra?
- Quais os brinquedos mais apreciados pelas crianças?
- Os brinquedos são somente industrializados ou as crianças também constroem os brinquedos?

6.5. O uso dos materiais disponíveis

- Existem brincadeiras com os 4 elementos?
- As crianças criam brinquedos a partir de outros materiais?
- Utilizam brinquedos de sucata?
- Como é a conservação dos brinquedos? Como as crianças lidam com isso? Como as profissionais enxergam a questão?

6.6. O uso que as crianças fazem dos brinquedos

- As crianças criam novas formas de usos dos brinquedos, diferentes daqueles que os adultos/mídia lhes ensinam? Quais?
- Como as meninas os usam/ como os meninos os usam?

6.7. O dia do brinquedo (os brinquedos trazidos de casa)

- O que os meninos trazem? O que as meninas trazem?
- Como é a troca? Como é a brincadeira?
- O que esse dia significa para a instituição?

6.8. A relação entre as profissionais de Educação Infantil e as crianças

- As profissionais brincam com as crianças? Como brincam?
- As professoras e monitoras propõem brincadeiras novas?
- As professoras e monitoras aprendem brincadeiras novas com as crianças? E depois brincam com elas?
- Elas constroem brinquedos com as crianças?
- As crianças convidam as profissionais para brincar?
- Como as profissionais respondem ao convite para a brincadeira?
- Como é visto pelas demais profissionais aquelas que brincam?
- Quem são as profissionais da creche e como o fato de pertencer a uma ou outra camada social influi em seu trabalho?

6.9. A relação criança-criança

- Quem brinca com quem? (idade, sexo)
- As professoras e monitoras propõem misturas de sexo e de idade?
- Como elas brincam? De que brincam?

6.10. As concepções do brincar

- Das professoras
- Das monitoras
- Da direção

(fonte: as práticas pedagógicas)

6.11. As culturas infantis através do brincar

- O que as crianças estão fazendo, criando, re-criando?
- O que elas estão reproduzindo?

6.12. O planejamento das brincadeiras

- Existem referências ao brincar no planejamento pedagógico das instituições?
- Quando se brinca?
- Onde se brinca?
- Quem brinca?
- Com que intencionalidade o brincar aparece nas práticas pedagógicas?

ANEXO B - Bibliografia Italiana sobre Educação Infantil Traduzida em Português

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. In: FARIA, Ana Lúcia G de. (org.) *Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 37, p.68-100, 1995.

BARTOLOMEIS, Francesco. **A nova escola infantil: as crianças dos 3 aos 6.** Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Campinas: Autores Associados, 2003.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Proposições**, Campinas, n.42, p.41-52, 2003.

BELOTTI, Elena G. **Educar para a submissão.** Petrópolis: Vozes, 1979.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONDIOLI, Anna (org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos.** São Paulo: Cortez, 2004

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2004

BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais pra a infância. **Pro-posições**, Campinas, n.42, p.25-39, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática In. ZABALZA, Miguel (org.). **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.78, 2002.

GALARDINI, Annalia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. **Anais do IV Simpósio Latino-Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, nov. 1996.

GALARDINI, Annalia. Avaliação da qualidade no atendimento à infância. **Anais do IV Simpósio Latino Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, nov. 1996.

GALARDINI, Annalia. L'essere e il fare dei bambini: esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Italia. **Anais do Seminário internacional da OMEP**, Rio de Janeiro, p.5-17, 2000.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel (org). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 119-140.

GHEDINI Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortes/FCC, 1994, p. 189-209.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da Primeira Infância. **Pro-posições**, Campinas, n. 28, p. 75-98, 1998.

MUSATTI, Tullia. Os programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n.24, p.66-77, 2003.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **Educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIACENTINI, Telma A. (org.) A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, p. 97-104,1994.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas In: _____. **Jovens Infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

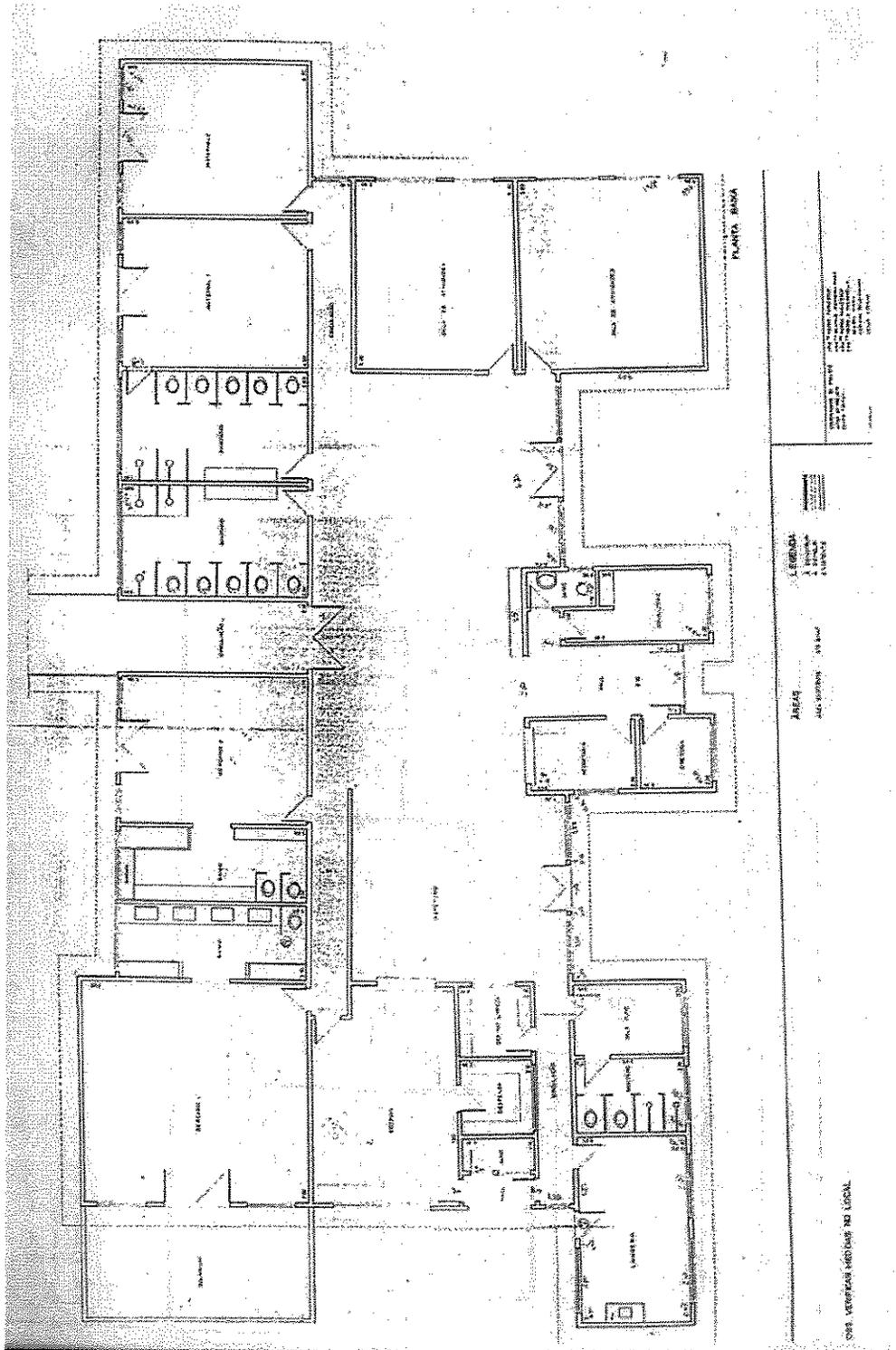
REGGIO EMILIA. As cem linguagens das crianças:**uma viagem extraordinária ao mundo da infância**. Catálogo da exposição das creches, pré-escolas e escolas da infância do município de Reggio Emilia-Itália. São Paulo, Escola Eugenio Montale, 15 a 25/7/2002.

RODARI, Gianni, **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

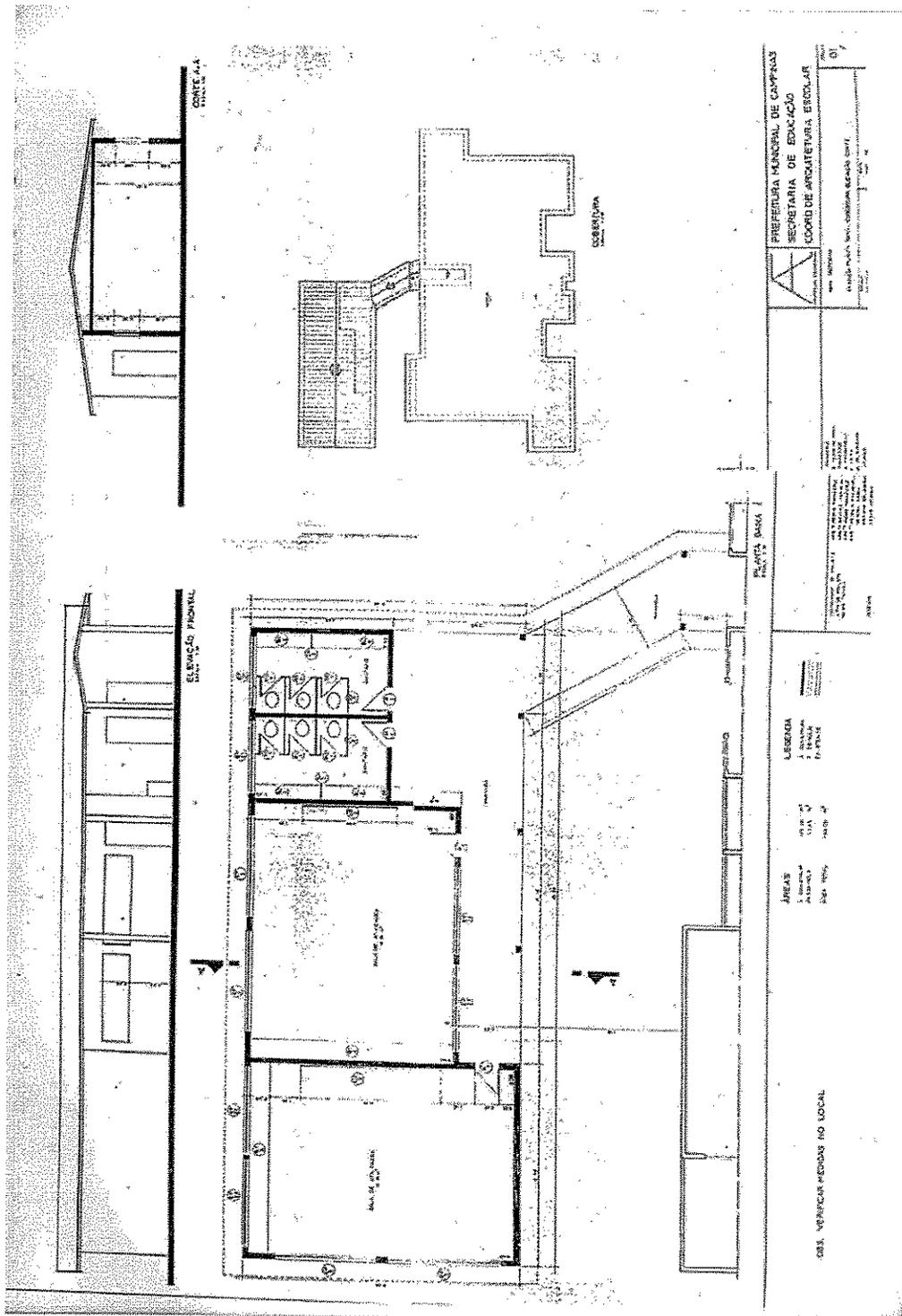
_____. **Criança se nasce**. Lisboa: Instituto Piaget, s. d..

ANEXO C - Planta Baixa da Creche Pública (Folha 1)



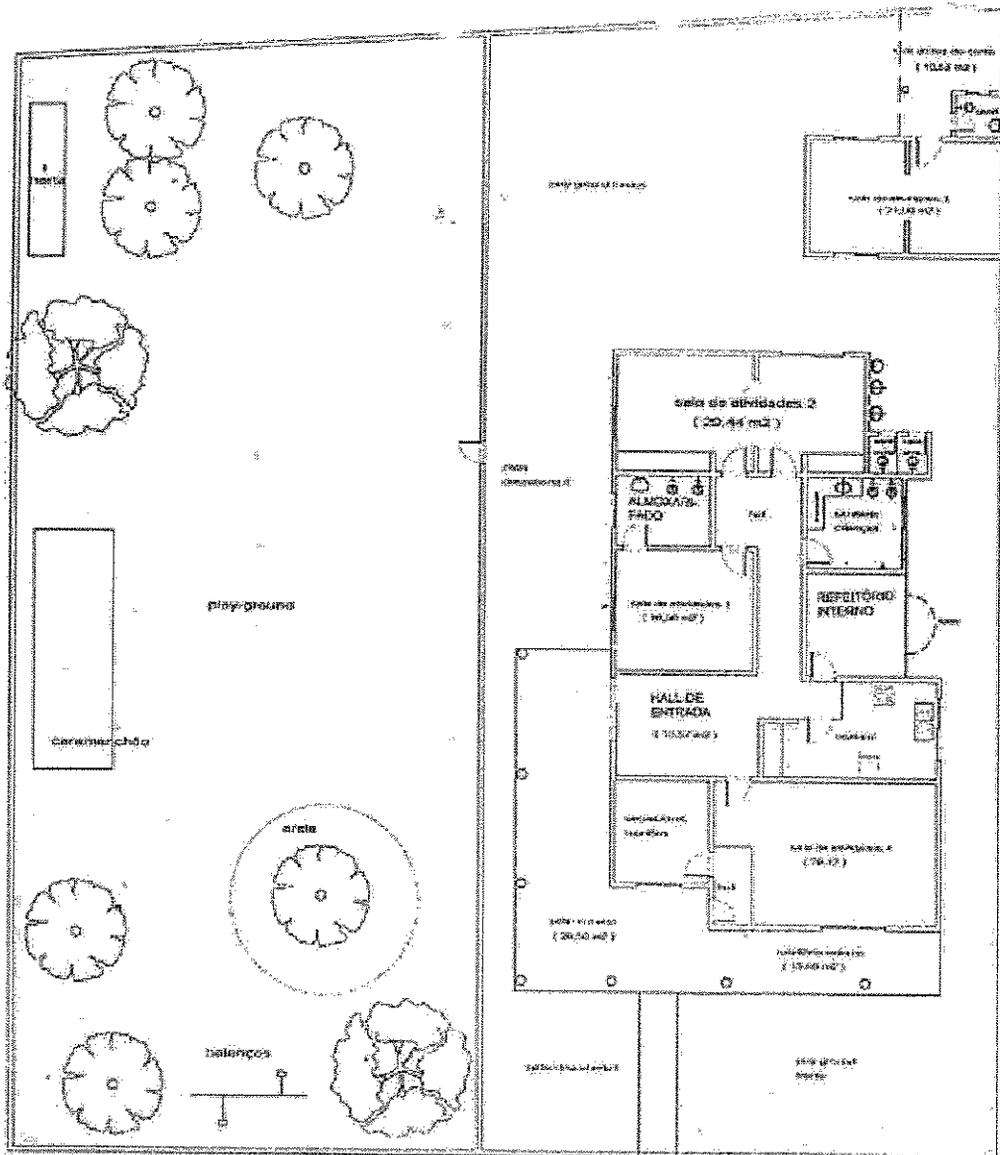
Fonte: Arquivo do CEMEI

ANEXO D - Planta Baixa da Creche Pública (Folha 2)



Fonte: Arquivo do CEMEI

ANEXO E - Planta Estilizada da Creche Privada



Fonte: Arquivo da Creche Privada

ANEXO F - Resolução SME nº 06/03

(Publicação DOM, 22 novembro de 2003:18)

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para o cadastro permanente e atendimento da população infantil que se encontra fora da escola.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e

Considerando como princípio da Escola Viva a democratização do acesso e da permanência na Educação Infantil;

Considerando a Lei Municipal nº 11.600, de 07 de julho de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do cadastro ao longo do ano letivo nas Unidades Municipais de Educação Infantil;

Considerando a necessidade de identificar a demanda existente para o planejamento do atendimento de crianças de zero a seis anos na Educação Infantil;

Considerando os instrumentos legais que fundamentam o atendimento às crianças de zero a seis anos: Constituição República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988;

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990;

Lei Orgânica do Município de 30 de março de 1990;

Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8742, de 07 de outubro de 1993;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996;

Plano Nacional de Educação, Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001;

Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001;

Resolução conjunta SME/FUMEC nº 13/03.

RESOLVE:

Artigo 1º - O cadastro de crianças de 0 a 6 anos será realizado em conformidade com a Lei Municipal nº 11.600, de 07 de julho de 2003.

Artigo 2º - O cadastro de crianças de 0 a 6 anos será organizado em seis fases sucessivas e bimestrais.

I -- Cada fase do cadastro terá classificação própria e independente das demais fases, com emissão de relação nominal;

II -- Nos casos em que a periodicidade bimestral da relação nominal dos classificados for insuficiente para o preenchimento das vagas, será emitida listagem mensal, por solicitação da Direção da Unidade Educacional;

III -- A Fase I constituir-se-á dos cadastros realizadas nos meses de outubro e novembro, a Fase II dos cadastros realizadas nos meses de dezembro e janeiro, a Fase III dos cadastros realizadas nos meses de fevereiro e março, a Fase IV dos cadastros realizadas nos meses de abril e maio, a Fase V dos cadastros realizadas nos meses de junho e julho e a Fase VI dos cadastros realizadas nos meses de agosto de setembro;

IV -- Anualmente, no mês de outubro, haverá a reclassificação das crianças já cadastradas, no período de outubro do ano anterior à setembro do ano vigente, e que não foram matriculadas.

a) A reclassificação anual será realizada para adequar a idade das crianças já cadastradas às faixas etárias dos agrupamentos I, II e III.

b) Terão precedência no preenchimento das vagas oferecidas, as crianças reclassificadas na listagem anual, seguindo-se a oferta de vagas para as crianças classificadas nas fases I a VI.

Artigo 3º - Compete à Direção das Unidades de Educação Infantil:

I -- Divulgar à comunidade que o Cadastro de crianças de 0 a 6 anos ocorre ao longo do ano letivo;

II -- Realizar o cadastro de crianças de 0 a 6 anos cujos responsáveis estejam interessados em vaga;

III -- Orientar o(a) profissional responsável pelo cadastro para o correto preenchimento da ficha cadastral e conferência da documentação exigida para a realização do mesmo;

IV -- Encaminhar as fichas cadastrais até o 5º dia útil do mês subsequente para o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada para emissão da listagem;

V -- Orientar os pais ou responsável pela criança cadastrada sobre a importância de informar à

Direção da Unidade Educacional quando houver alteração do endereço e/ou número do telefone para atualização dos dados preenchidos na ficha;

VI – Afixar a relação nominal das crianças classificadas em local visível para ciência e acompanhamento dos interessados e comunidade;

VII – Convocar os pais ou responsável pela criança, na ocorrência de vaga, obedecendo a classificação do cadastro, para a realização da matrícula.

Artigo 4º - Compete a Coordenadoria de Educação Básica:

I – Receber as fichas do cadastro realizado nas Unidades de Educação Infantil;

II – Realizar a classificação dos cadastros de acordo com os critérios estabelecidos nesta Resolução;

III – Emitir bimestralmente a relação nominal dos classificados e encaminhá-la à Unidade Educacional.

Artigo 5º - Para a realização do cadastro serão solicitados os seguintes documentos originais para conferência e preenchimento da ficha, os quais não ficarão retidos na Unidade Educacional:

I – Comprovante de residência no município de Campinas;

a) conta de água em nome do pai, mãe ou responsável.

b) qualquer comprovante de residência em nome do pai, mãe ou responsável pela criança e a conta de água, quando esta não estiver em nome do pai, mãe ou responsável.

c) O comprovante de residência deverá ser recente, até três meses antecedentes à data do cadastro.

II – Certidão de nascimento ou RG da criança;

a) O cadastro será realizado normalmente para as crianças que não possuem certidão de nascimento ou RG e os responsáveis serão orientados a providenciar a documentação.

Artigo 6º - As crianças cadastradas serão classificadas por critérios sociais para os agrupamentos I e II e por data de nascimento para o agrupamento III, conforme estabelecido nesta resolução.

Artigo 7º - As crianças cadastradas para os agrupamentos I e II serão classificadas mediante a pontuação obtida nos seguintes critérios sociais:

I – Criança desnutrida com declaração da Secretaria Municipal da Saúde – 15 pontos;

II – Criança que apresente necessidades especiais: deficiência física, mental, sensorial, múltipla deficiência, síndromes - 15 pontos;

III – Criança sob alguma medida judicial e/ou processo em andamento junto à Vara da Infância e da Juventude.- 15 pontos;

IV – Criança cujo pai ou mãe seja funcionário ou empregado da Prefeitura Municipal de Campinas na ativa. – 5 pontos;

V – Criança cuja mãe, pai ou responsável apresente necessidades especiais: de deficiência física, mental, sensorial, múltipla deficiência, síndromes– 5 pontos;

VI – Criança que tiver irmão matriculado na Unidade de Educação Infantil – 3 pontos;

VII – Criança que tiver maior número de irmãos na mesma família que buscam vagas na Unidade Educacional – 3 pontos;

VIII – Criança cuja família participe de programa da Assistência Social - 3 pontos;

IX – Criança cuja mãe seja trabalhadora – 3 pontos;

X – Criança que resida com outra pessoa que não seja seu pai ou mãe - 3 pontos;

XI – Criança que fica sozinha ou esteja sob cuidados de outra criança ou adolescente na ausência dos pais.- 3 pontos;

XII – Criança com pai e mãe desempregados – 3 pontos;

XIII – Criança cuja mãe seja adolescente.-- 3 pontos;

XIV – Criança que more na região, no bairro ou adjacência onde se localiza a Unidade Educacional, dentro do município de Campinas -- 2 pontos;

XV – Criança cuja condição de moradia não possua saneamento básico: água encanada -- 01 ponto; rede de esgoto -- 01 ponto; luz elétrica -- 01 ponto.

Artigo 8º - As crianças cadastradas para o Agrupamento III serão classificadas por idade, em ordem decrescente, ou seja, dos mais velhos para os mais novos, observando-se a data de nascimento.

Parágrafo único: As crianças com 6 anos serão atendidas prioritariamente em todas as fases do cadastro.

Artigo 9º -- Os critérios de desempate na classificação serão os seguintes:

I -- Para os agrupamentos I e II:

- a) Ordem decrescente da idade da criança observando-se a data de nascimento.
- b) Criança com irmão matriculado em Unidade de Educação Infantil.
- c) Criança cuja mãe tenha maior número de filhos.

II -- Para o agrupamento III será utilizada a pontuação geral dos critérios sociais citados no artigo 7º desta Resolução.

Artigo 10 - O processo de cadastro será acompanhado pelo Conselho de Escola.

Artigo 11 - Os casos não previstos nesta Resolução serão encaminhados para análise da Sra. Secretária Municipal de Educação.

Artigo 12 - A presente resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as resoluções anteriores referentes ao cadastro de crianças de 0 a 6 anos.

Campinas, 21 de novembro de 2003

CARMEN LUCIA FURRER ARRUDA WAGNER

Diretora do Departamento Financeiro

Respondendo Interinamente pela Secretaria Municipal de Educação

ANEXO G - Resolução SME/SMRH N° 02/2004

(Publicação DOM, 20/04/2004:08)

Estabelece normas para o trabalho e remanejamento, de ofício, de Monitores Infante Juvenis I junto às Unidades Educacionais.

A Secretária Municipal de Educação e o Secretário Municipal de Recursos Humanos, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO que o trabalho educativo realizado direta e cotidianamente com crianças demanda um esforço maior para o profissional;

CONSIDERANDO a importância e necessidade de garantir a formação continuada dos profissionais que atuam em sala de aula na educação infantil;

CONSIDERANDO a avaliação do projeto piloto de implementação de turnos de monitores infante juvenis I, que demonstrou melhores condições de trabalho para o profissional, concorrendo, desse modo, para a constituição de uma ação pedagógica de melhor qualidade; e ainda,

CONSIDERANDO os critérios estabelecidos na Resolução SME n.º 14/2003, publicada em 02/12/2003,

RESOLVEM:

Art. 1º - O exercício da jornada de trabalho dos Monitores Infante Juvenis I, que atuam diretamente com crianças em sala de aula, dar-se-á semanalmente:

I - Em regime de turno de 6 (seis) horas diárias ininterruptas em sala de aula; e,

II - Adicionalmente, com duas horas semanais destinadas a atividades em formação continuada.

§ 1º - Os monitores Infante Juvenis I, que não estejam atuando na condição prevista no *caput* deste artigo, não serão abrangidos pela regulamentação prevista nesta resolução.

§ 2º - As férias dos servidores abrangidos por esta Resolução serão coletivas e terão seu período de gozo no mês de janeiro.

§ 3º - As duas horas semanais destinadas à formação continuada poderão ser realizadas em grupos de estudos, grupos de trabalho, cursos e reuniões pedagógicas nas Unidades Educacionais, nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas – NAED's e/ou em nível central.

§ 4º - As duas horas de estudo de que trata o parágrafo anterior desta resolução não poderão ser realizadas de forma parcelada.

§ 5º - A critério da equipe da Unidade Educacional, mediante planejamento e com aprovação do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - NAED, ou conforme proposta da Secretaria Municipal de Educação, estas duas horas de formação poderão ser agrupadas quinzenalmente.

§ 6º - Os cursos realizados fora do âmbito da SME deverão ser prévia e expressamente autorizados pelo Departamento Pedagógico.

Art. 2º - Os módulos de atendimento nas Unidades Educacionais serão assim organizados:

I - Oito crianças de três meses a um ano e quatro meses de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

II - Doze crianças de um ano e cinco meses a dois anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

III - Dezesseis crianças de dois anos a três anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

IV - Dezoito crianças de três anos a quatro anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

V - Trinta crianças de quatro anos a seis anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho.

Art. 3º - Visando o cumprimento dos artigos precedentes será realizado o remanejamento, de ofício, de monitores infante juvenis I que estiverem excedentes nas Unidades de Educação Infantil, de acordo com o Comunicado SME n.º 34/2004, que informa o número de monitores por Unidade, obedecendo-se as normas estabelecidas no *caput* do artigo 3º, da Resolução SME n.º 14/2003.

§ 1º - Os monitores excedentes serão remanejados apenas e exclusivamente para as Unidades Educacionais que estão com déficit de monitores.

§ 2º - O remanejamento, de ofício, previsto no *caput* do presente artigo abrangerá os monitores em estágio probatório.

Art. 4º - Os monitores que estiverem excedentes deverão preencher o modelo anexo (Ficha para Indicação de Unidade), indicando três locais (considerando apenas os locais com déficit) para o remanejamento de ofício, e entregar até o dia 22 de abril de 2004 às 18:00 horas.

§ 1º - Os monitores lotados nas Unidades Educacionais deverão entregar a ficha para a sua Direção.

§ 2º - Os monitores lotados nas NAED's deverão entregar a ficha para a sua Coordenadora.

§ 3º - A Direção das Unidades Educacionais deverão entregar as listas de indicações à Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas – CGP da SME, no dia 23 de abril de 2004, até às 12:00 horas.

§ 4º - Todos os monitores lotados nos NAED's deverão fazer a sua indicação nos termos do *caput* deste artigo, e a Coordenadora do Nucleo fará o encaminhamento à Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas – CGP da SME, até o dia 23 de abril de 2004, às 12:00 horas.

§ 5º - Em caso de empate na preferência, deverão ser observadas as regras previstas no artigo 7º, da Resolução SME n.º 14/2003.

Art. 5º - Os monitores que se encontram afastados da sala de aula prestando serviços junto às EMEIs, EMEFs e demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação deverão comparecer ao NAED de sua região para preencher a Ficha para Indicação de Unidades, até o dia 22 de abril de 2004 às 18:00 horas e comparecer para reassumir suas funções na Unidade designada a partir do dia 29 de abril de 2004.

Art. 6º - Os monitores com limitações que só lhes permitam trabalhar com o agrupamento III somente poderão indicar Unidades Educacionais com agrupamento III em período integral.

Art. 7º - As indicações de locais de remanejamento dos monitores serão utilizadas apenas como parâmetro, não caracterizando a obrigatoriedade do atendimento das opções.

Art. 8º - O resultado do remanejamento de ofício será publicado no Diário Oficial do Município do dia 28 de abril de 2004.

Art. 9º - Os monitores remanejados deverão assumir seu novo local de trabalho no dia 3 de maio de 2004.

Parágrafo único - Durante os dias 29 e 30 abril de 2004, a equipe de cada Unidade Educacional reorganizará o seu planejamento.

Art. 10 - Os casos omissos serão resolvidos, conjuntamente, pelos Secretários Municipais de Educação e de Recursos Humanos.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campinas, 19 de abril de 2004

CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI
Secretária Municipal de Educação

CARLOS F B MALDONADO DE OLIVEIRA
Secretário de Recursos Humanos