PATRÍCIA DIAS PRADO

EDUCAÇÃO E CULTURA INFANTIL EM CRECHE:

um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP.

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração das Ciências Sociais aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

98 23262

CAMPINAS
1998

UNIDADE BC
N.º CHAMADA: UNICAMP
P882e
V. Ex.
TOMBO BC/ 35900
PROC. 395/98
C D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 19/12/98
N.º CPD

CM-00119324-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

P882e

Prado, Patrícia Dias.
Educação e cultura infantil em creche : um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas - SP / Patrícia Dias Prado. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Criança pequena*. 2. Brincadeiras*. 3. Creches. 4. Educação infantil*. 5. Cultura infantil*. I. Gusmão, Neusa Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Patrícia Dias Prado e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/08/98

Assinatura: Ilka Maria Mendes de Guimarães

O outro

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos
se nem sei decifrar
minha escrita interior?

interrogo signos dúbios
e suas variações calidoscópicas
a cada segundo de observação.

A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado
com ironia, desprezo, incompreensão.
E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento,
acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

A CAPES pelo financiamento de 30 meses de bolsa.

A todas as vozes transgressoras que me conduziram para o caminho das dúvidas e das mil possibilidades, em especial, àquelas de Neusinha, minha orientadora, e de Ana Lúcia, com quem aprendi a questionar as origens de minhas certezas - vozes confrontadas, complementadas, enriquecidas pelo entusiasmo e dedicação as minhas idéias, à defesa pela infância, e principalmente, pela construção do conhecimento.

A todas as crianças do CEMEI Christiano Osório de Oliveira por me ensinarem algo mais sobre elas (e tanto mais sobre mim), em especial, aos meninos e meninas pequenininhas dos berçários I e II e dos maternais I e II, com quem estabeleci relações diversas e das mais fascinantes para mim. Aos beijos e abraços que me deram, aos olhares, aos sorrisos, às histórias e músicas que me contaram, às brincadeiras que me ensinaram.

A todos os adultos que conheci no CEMEI (e através dele), pais e funcionários, Seu João, pelos portões abertos para mim, às cozinheiras e serventes queridas, à diretora Matilde pela consideração em meu trabalho e, principalmente, a todas as monitoras, em especial, à Perpétua, Teresa e Débora, e a todas as professoras, em especial, à Simone, que por lançarem mão de suas dimensões brincalhonas, faziam-se crianças também.

Às colegas do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Educação da UNICAMP (GEDEDISC), pelas trocas valiosas, pelos sonhos em comum compartilhados na diversidade, em especial, à Mai, por me conduzir até aqui.

Ao Maurício, companheiro que leu cada versão deste trabalho, que acompanhou comigo cada passo da pesquisa e que, pela dedicação, ensinou-me sobre o amor e aprendeu mais sobre criança pequena, creche e brincadeira.

À Cris, Tuca e Candy pela amizade, pelas viagens...

À Sílvia e à renovação dos sentimentos.

As minhas irmãs e irmãos por fazerem de mim, desde pequena, uma tia orgulhosa em ter sempre por perto, novas crianças para conhecer, ficar junto e brincar, em especial, Carol, Érica e Mariana.

À vitória de Dani, ao nascimento de Giulia e Sophia, e a todos que, de alguma forma, tornaram este trabalho possível.

Ao meu pai e a minha mãe, professores na solidariedade e na utopia por um tempo de se poder viver a infância,

eu dedico esta dissertação.

RESUMO

Com o objetivo de investigar as brincadeiras de crianças de 0 a 3 anos de idade em uma creche pública da cidade de Campinas/SP, de modo a compreender os encontros e desencontros do mundo da infância no âmbito da educação e da cultura, o presente estudo buscou identificar concepções do brincar atribuídas à Educação Infantil para esta faixa etária, partindo da necessidade de reconhecimento das manifestações e das expressões culturais das crianças, que denominarei de crianças pequenininhas (as muito pequenas).

Através do estudo de tipo etnográfico conduzi a observação para as crianças brincando isoladamente e em grupos, de forma livre e dirigida, com e sem a participação dos adultos, nas áreas internas e externas da creche, atenta para a miríade de movimentos, gestos, olhares, sorrisos, silêncios, falas e outros elementos do cotidiano e das relações que se estabeleciam entre crianças de uma mesma idade, entre crianças de idades diferentes, entre meninas e meninos e entre crianças e adultos, nas brincadeiras.

A partir da análise dos dados coletados foi possível verificar a ambiguidade característica de um espaço de confrontos que, vistos de forma positiva, revelavam o convívio com as diferenças, em que as crianças construíam e produziam seus saberes, estabelecendo múltiplas relações, expressando-se intensamente, sendo capazes de reproduzirem, reelaborarem e também, de inventarem e criarem novas brincadeiras com novos significados.

A garantia de oportunidades nas quais estas crianças brasileiras, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, possam ser crianças - vivendo a especificidade infantil, aprendendo a brincar, ensinando suas brincadeiras, relacionando-se com outras crianças e com os adultos, criando e recriando cultura, passa pelo reconhecimento da diversidade sócio-cultural constitutiva da creche e das personagens que a compõem, configurando um espaço de educação de crianças e também de adultos, espaços de se viver a infância, de se produzir novos conhecimentos sobre ela e por ela mesma, contribuindo assim, para a construção da Pedagogia da Educação Infantil.

ABSTRACT

With the objective of investigating the games of 0 - 3 year-old-children from a Child Care Center in Campinas/SP, in order to understand the childhood world issues regarding education and culture, the present study aimed at identifying conceptions of playing that are attributed to Early Chilhood Education within this age group by starting off by the need of acknowledgement of children's cultural expressions and manifestations. These children will be designated as *crianças pequenininhas* (the very little kids).

Through an ethnographic study I observed children playing separately and in groups, in a free and in a guided way, with and without the participation of adults, indoors and outdoors, by paying special attention to the great variety of movements, gestures, glances, smiles, silences, lines and other everday elements and aspects of the relationships that were established among children of the same age, among children of different age, between girls and boys, and between children and adults, during their playing.

The analysis of the collected data showed the characteristic ambiguity of a space of confrontations. These confrontations, which were considered positive, revealed the ability to live with the differences, through which the children constructed and produced their knowledge, by establishing multiple relationships, by expressing themselves intensely, by being capable of reproducing, reorganizing and also, of making up and creating new games with new meanings.

The assurance of opportunities in which these Brazilian children - workers' offspring, both boys and girls - may actually be children, by learning how to play, by teaching their games, by relating to other children and to adults, by creating and re-creating culture, involves the acknowledgement of the constituent socio-cultural diversity of the Child Care Center and of the characters that are part of it, within the make up a space of children education as well as adults, spaces to live the childhood and to produce new knowledge about it and by itself. Thus contributting to the construction of the Early Childhood Education Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: do beco sem saída ao fio da navalha. 2

CAPÍTULO I *Se esta rua, se esta rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes, para o meu, para o meu amor passar*: **um caminho mais que precioso.** 12

1.1 Criança pequenininha, creche e brincadeira: a escolha de um universo de Educação e Cultura Infantil. 13
1.2 Hum, hum, hum?: aproximação e primeiros contatos. 19
1.3 Observar participando e outros procedimentos da pesquisa. 28

CAPÍTULO II *Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar*: **na ciranda dos espaços.** 35

2.1 A construção do espaço urbano de Barão Geraldo: uma história de apropriações e exclusões. 36
2.2 Pra fora, pra fora, aqui não é lugar pra vocês!: a construção social do espaço da creche - lugares de criança? 42

CAPÍTULO III *Como pode um peixe vivo viver fora da água fria. Como poderei viver, como poderei viver, sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia*: **tecendo as relações no convívio das diferenças.** 50

3.1 Tia, você gosta de mim?: a outra Patrícia entre o estranho e o familiar. 51
3.2 Ser adulto, ser criança, ser menina, ser menino: dando corpo aos diversos corpos sociais. 58
3.3 Desvendando as relações: a construção dos afetos e o adultocentrismo. 69

CAPÍTULO IV *Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem. Está pronto seu lobo?*: **quem está pronto para quê?** 76

4.1 Brincando no CEMEI: entre o que é permitido e o que é transgredido. 77
4.2 Adultos e crianças nas brincadeiras: 'lobo do lobo do lobo do homem'. 82
4.3 Quando o lobo vira mingau: flagras, lembranças e desejos de crianças grandonas. 87

CAPÍTULO V *Balança caixão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder*: **o fantástico, o inusitado e outras manifestações culturais de crianças pequenininhas.** 91

5.1 Dos contos de fada às chuvas na piscina: Conta esta história pra mim? 92
5.2 Agora eu sou a mamãe e você é a filhinha: fantasias que se recriam, brincadeiras que se criam. 105
5.3 Misturas mais gostosas do mundo: Eba, musiquinha!!! 110

Quem quer brincar põe o dedo aqui!: **considerações finais e iniciais.** 119

BIBLIOGRAFIA 126

Anexo 1 - Plano Pedagógico Escolar do CEMEI - 1997

Anexo 2 - Relação do material filmado

INTRODUÇÃO: do beco sem saída ao fio da navalha.

Foi na tentativa de ampliar o olhar da Psicologia no enfoque da infância, mais precisamente, daquelas correntes de pensamento que se fundamentam numa perspectiva de progresso e de evolução linear dos sujeitos, que me deparei com o beco sem saída da própria Psicologia do desenvolvimento[1].

Fragmentada em tantas áreas de desenvolvimento: cognitivo, social, afetivo, linguístico, motor,... a criança que se apresenta constitui-se por um conjunto de comportamentos e habilidades que, reunidos por articulações teóricas abstratas, desvincula-a do social como alguém impermeável às relações de classe, de etnia, de gênero - alguém que está apenas em processo de socialização e, portanto, numa trajetória de capacitação à vida social, adulta e produtiva.

Esta noção de desenvolvimento psicológico, a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, fornece seus critérios à Educação Infantil (de 0 a 6 anos) e ao sistema escolar, que agrupam, dividem, mais uma vez, as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, seja na creche, seja na escola que são, por sua vez, organizadas de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.

Mais do que isso, uma naturalização da infância, estado precário e efêmero, deve encaminhar-se para sua resolução num tempo de estabilidade e maturidade, por meio do acúmulo de experiências e de conhecimentos que caracterizam a vida adulta (como se esta não fosse também provisória). Em estado imperfeito, posto que transitória, inacabada, a infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo.

Sem saída está a criança, que necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, resgatando seu lugar como alguém que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificada por elas.

[1] Assim como aponta JOBIM e SOUZA (1996,48), acreditando que a ênfase na linguagem e no lúdico como expressões de desenvolvimento da criança possa ser um caminho conceitual e metodológico para a superação deste beco sem saída.

Entretanto, acreditando que é através da mediação que as ações dos indivíduos se tornam mais complexas, na medida em que suas representações mentais colocam elementos mediadores entre a simples reação estímulo-resposta, VYGOTSKII (1984) caracteriza a mediação como aquela que possibilita que as ações deixem de ser diretas para tornarem-se mediadas, constituindo-se como ferramentas auxiliares da atividade humana. Assim, as forças biológicas não explicam por si só os fenômenos psicológicos e o próprio desenvolvimento - os processos psicológicos superiores originam-se dos processos sociais[2].

Observando detalhadamente as manifestações individuais de crianças em condições experimentais artificiais, VYGOTSKII e LURIA (1996) afirmam que as diferenças de comportamento apresentadas por elas, em diferentes idades, têm suas raízes não somente nas mudanças fisiológicas, como também, nas diferentes capacidades de se expressarem culturalmente.

> *(...) a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais caracterizado pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no decorrer do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento...* (idem,214).

Como um dos teóricos da corrente histórico-cultural em Psicologia[3], VYGOTSKII (1984) é também quem rompe, no início deste século, com uma visão sobre as brincadeiras enquanto atividades naturais de satisfação de instintos infantis. Como atividade psicológica de apropriação de instrumentos e de signos sociais, elas passam a ser compreendidas como resultado da experiência direta com os adultos, com associação de novos significados através da observação e da imitação - espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças.

---

[2] Vale lembrar que, assim como BETTELHEIM (1982) critica as traduções inglesas das obras originais de Sigmund Freud, apontando para possíveis formulações errôneas e tendenciosas a respeito das idéias fundamentais do autor e da própria psicanálise, as poucas obras traduzidas de VYGOTSKII, na língua portuguesa, também são advindas das traduções inglesas das obras russas originais do autor, que ainda não foram cuidadosamente analisadas, mas que revelam formas particulares de interpretação da realidade, na consolidação de campos de conhecimentos específicos, como no caso da psicologia cognitiva, por exemplo.

[3] Como também de outros campo do conhecimento, como na Antropologia, por exemplo; o que revela idéias e conceitos em formação, de uma obra recentemente explorada e pouco conhecida em suas facetas, poucas delas traduzidas nos diversos países e idiomas - longe, portanto, de ser esgotada ou aprisionada em uma ou outra forma de interpretação e análise.

> *Esta possibilidade de mudar o sentido das coisas, de recriar fenômenos que observa em seu cotidiano é que torna a brincadeira um fator que colabora para o desenvolvimento infantil. Vygotski entende que o educador pode utilizar a brincadeira para desenvolver a potencialidade infantil. Ao fazê-lo atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, conceito que define o espaço que estimula o desenvolvimento potencial da criança* (KISHIMOTO 1992,156).

Entretanto, concebidas como produto do processo de desenvolvimento, as brincadeiras estão enraizadas nas ligações entre a história individual e social, e não são meras descobertas das crianças (VYGOTSKII 1984). Como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, elas também instauram outros espaços para o desenvolvimento. Brincando, a criança pode tornar-se algo que não é, ou melhor, que ainda não é, agir com objetos substitutivos, interagir segundo padrões não determinados pela realidade do espaço social em que vive e ultrapassar os limites colocados para sua atividade.

Porém, ao mesmo tempo em que estas idéias apontam para a capacidade criadora das crianças refletida também nas brincadeiras, negam-lhes a possibilidade de serem por inteiro, pois as manifestações culturais das crianças são compreendidas em termos de estágios de desenvolvimento cultural, em que o adulto ainda se faz como modelo a ser seguido e tomado em comparação:

> *(...) as construções imaginativas da criança apresentam menos qualidade e variação em relação ao adulto, porque a criança, embora acreditando mais em sua fantasia, imagina menos em razão ao número de experiências acumuladas* (FERREIRA 1996,37).

O que não se pode negar, entretanto, é que as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são, durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades para e nesta apropriação. Desta forma, elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser e tornando-se crianças a sua moda.

Inegável também é que, em contato com um mundo de significações, as crianças pequenininhas são capazes de transcender, irem além das aparências das coisas e as representarem de maneira independente da singuralidade ou da materialidade daquilo que perceberam,

conheceram, ou tomaram contato. Porém, nem VYGOTSKII, nem outros autores da corrente histórico-cultural trabalharam de forma específica com estas representações, confundindo-as, as vezes, com os próprios signos[4] ou as identificando, mais pontualmente, através da linguagem[5].

Acreditando que são os objetos que ditam às crianças pequenininhas o que elas podem fazer, como uma motivação em si mesmo, os estudos psicológicos acreditam que somente quando elas vão crescendo, é que os objetos perdem, progressivamente, sua força determinadora durante as suas brincadeiras, e assim, as crianças poderão ou serão capazes de agirem diferentemente em relação aos objetos que vêem, incentivadas pelas motivações externas e por suas tendências internas. Na idade pré-escolar, o processo se inverte totalmente e a imposição das coisas perde lugar para as idéias das crianças nas brincadeiras.

Nesta perspectiva, como consequências do desenvolvimento, as brincadeiras das crianças pequenininhas são vistas como comportamentos conduzidos pelos objetos, em que uma caixa serve para abrir e fechar, em que um chocalho serve para ser sacudido, levado à boca ou jogado no chão, por exemplo (JOBIM e SOUZA 1996).

Assim, como caracterizar a construção deste mundo de significações para aquelas em que a fala, ainda não aparece, ou começa a aparecer dentre tantas outras formas de expressão que possuem? Se os sistemas de signos linguísticos adquiriram domínio sobre outros sistemas, o que nos diriam os signos gestuais - aqueles do corpo e do movimento, predominantes no estabelecimento de relações entre estas crianças e destas com os adultos? Ou as suas brincadeiras seriam simples reações motoras estimuladas por meras percepções?

Observando crianças menores de 3 anos em creche, ROSSETTI-FERREIRA (1988,61) lança à própria Psicologia um desafio que revela que as atividades e interações entre estas crianças demostram não dependerem: *apenas do nível de competência cognitiva ou linguístico atingidos por elas* - diferentemente do que: *a literatura especilizada sugere, em geral, não haver interações complexas ou duradoura entre crianças pequenas, mas apenas jogo paralelo ou imitação.*

---

[4] Apesar de entender que na brincadeira a criança deve ser livre para determinar suas próprias ações, VYGOTSKII (1984) considera que esta mesma liberdade é ilusória, uma vez que suas ações ficam subordinadas aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles (KISHIMOTO 1992).

[5] Juntamente com a experiência sócio-cultural da criança é a linguagem que se constitui não somente como meio de comunicação, mas como signo de excelência na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas e como instrumento do pensamento (VYGOTSKII 1989).

Mais importante que o reconhecimento da necessidade de rever seus próprios conceitos sobre a creche enquanto contexto de socialização da criança em grupo, sua organização física e social, a Psicologia marca, neste momento, o que eu apontaria como seu maior avanço - o reconhecimento de que o adulto, ou o profissional de creche não são os agentes: *de toda a aprendizagem das crianças* (idem, 62); e posteriormente, nos estudos de CARVALHO e BERALDO (1989), o reconhecimento de que as crianças pequeninhas relacionam-se preferencialmente com outras crianças, constituindo-se como a experiência social mais freqüente e intensa deste momento de vida.

Mesmo considerando a imitação como uma constante na construção das brincadeiras entre as crianças pequenininhas observadas em situação de alimentação na creche, (PAULA 1994,141) evidencia que elas eram capazes de elaborarem algumas seqüências e estratégias que as aproximavam uma das outras, interagindo entre elas numa composição de: *sinais, pausas, contrastes, interrupções, olhares, sorrisos, batidas de mão, de colheres, enfim uma multiplicidade de ações buscando uma harmonia, um ritmo a dois, a três, envolvendo algumas vezes até dez crianças* - nestas aproximações, as crianças além de criarem algo novo e em comum também davam continuidade às interações.

Entretanto, reconhecer *a complexidade e a criatividade com a qual as interações e propostas de jogo eram construídas pelas crianças tão pequenas através de sincronias de ritmos, imitações e oposições no processo de fusão e diferenciação eu-outro* (idem,142) não parece ser o suficiente para tirar as crianças do anonimato social e cultural que a Psicologia as colocou. Elas continuam sendo investigadas enquanto possuidoras de funções psicológicas que se constroem através da experiência com os outros e das ações partilhadas, internalizando as instruções que recebem do ambiente socialmente estruturado pelos adultos através da percepção, da atenção, da memória, da capacidade para solucionar problemas e da motivação para aprender.

Desta forma, instaura-se, o que considera FLITNER (1977,86), o falseamento do jogo no campo da Educação, concebido somente: *como uma lição real, como treino cognitivo, adestramento da linguagem e mestre de leitura, (...) como educação social, como exercício de adaptação, como estudo de conflitos, como auxiliar emancipatório,...*

Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzí-la para novos caminhos e possibilidades.

Caminhos que se revelam quando a criança pequena emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também um tempo e um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, alta ou gorda, pequeno ou macio, sonora ou caneca, cor-de-rosa ou pelada, chuva ou piscina, você ou a filhinha, a mamãe, o gatinho, a Festa da Junina[6] e outras festas de cores, corpos, olhares, silêncios, formas, sabores, aromas e movimentos - manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas que emergirão ao longo desta dissertação.

Possibilidades de se conhecer estas crianças, aquilo que inovam, criam, observam, inventam e aquilo que imitam e reproduzem. Caminhos e possibilidades que me conduziram ao fio da navalha[7].

Esta navalha percorre uma idéia de natureza humana enquanto essência universal, abstrata (que se realizará se forem dadas condições adequadas) e própria de uma forma humana absoluta que se faz segundo a sua natureza (que, por sua vez, também determinará suas possibilidades), chegando ao mascaramento da determinação social dos indivíduos, que camufla a realidade social que lhes constituem e lhes dão sentido.

Por trás das máscaras, eis o ser humano originado a partir de sua realidade social e dotado de uma essência que o constitui - a autonomia. Aqui, a navalha percorre uma realidade social que nada mais é do que o espaço onde esta essência irá desenvolver-se, desabrochar-se, realizar-se - um ser ainda oculto e ilusório.

Entretanto, os seres humanos constroem formas de satisfação de suas necessidades e fazem isso com outros seres humanos. O que existe, portanto, não é uma natureza humana e sim, uma condição humana (BOCK 1997), assim como, as habilidades, os valores e as aptidões não podem ser previamente concebidas. Aqui, a navalha percorre o salto de uma concepção naturalista para uma concepção sócio-histórica de homem que, por sua vez, ainda é definido por suas condições biológicas hereditárias que: *lhe imprimirá possibilidades, habilidades, valores, aptidões, tendências*

---

[6] Como me contava empolgada uma das meninas da turma do maternal II em vésperas da Festa Junina na creche: - Eu vou na festa da Junina, tia. - Na Festa Junina?, perguntei-lhe. - Não, tia. Na festa da Junina!, reforçou ela. - Ah, você vai na festa da Junina!? Que legal!, repeti então sorridente. - É! De vestido, de chapéu, de trancinha...., explicou-me detalhadamente.

[7] Em meu exame de qualificação, o olhar atento da professora Ana Luíza Smolka, que partia do referencial da Psicologia, dizia-me em alto e bom tom: *você está trabalhando no fio da navalha.*

historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensadas nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (idem,37).

Entretanto, os seres humanos não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como, produzem história e são produzidos por ela, constroem cultura e são por ela constituídos. Aqui, a navalha rompe, finalmente, com uma compreensão da realidade social, histórica e cultural, *apenas como 'canteiro', onde a semente do homem, com sua natureza psíquica pode se desenvolver,* e desafia uma Psicologia que não toma *as condições materiais de vida (...) como constitutívas do psiquismo* (idem,38).

Que ser humano é este, afinal?

Pensei então que o caminho que buscava trilhar conduziria-me, inevitavelmente, ao confronto com este beco sem saída. Mas *se ao confronto se chama viver,* como disse o poeta[8], eis-me aqui novamente com a Psicologia como que *unidos, impossibilitados de desligamento.*

Entretanto, chegar ao fio da navalha já me colocaria satisfeita o suficiente, pelo menos, para dar voz outra vez ao poeta, posto que também somos *adversos, roídos de infernal curiosidade,* talvez pela possibilidade de ruptura, de transformação que nos fazem humanos, seres sociais, históricos e culturais, seres da natureza e não superiores a ela - capazes de duvidar das origens de nossas certezas, mesmo que por um fio, mesmo que de uma navalha que traga para o debate somente novos questionamentos e não respostas definitivas.

O que sei de ante mão é que trabalhar neste fio é correr o risco de me confrontar com a criação de algo inteiramente novo, num campo ambíguo de um espaço que começa a ser pensado e que, por isso, traduz inúmeras dificuldades, seja na busca por compreender o próprio desenvolvimento como liberdade[9], que não se dá num *vazio sociocultural*[10], seja na negação da condição hierarquizada na construção dos sujeitos, pois, crianças e adultos ocupam lugar na história.

Entretanto, não pretendo traçar um debate entre modelos de uma ou de outra corrente de pensamento psicológico, mesmo porque este não se constitue como objetivo deste estudo, mas somente, refletir criticamente sobre as concepções advindas destes pensamentos e contribuir talvez, para lançar algumas possibilidades para enfrentar este beco sem saída, assim como o fez

---

[8] Carlos Drummond de Andrade, na poesia **O outro** (apresentada na epígrafe deste trabalho).
[9] Em JOBIN e SOUZA (op.cit,55).
[10] Que segundo ROSEMBERG (1976,1470), encontra seu preenchimento nas contribuições interdisciplinares, em especial, nas Ciências Sociais, através da apreensão das diferenças e semelhanças do conceito de infância e suas necessidades sociais, pois: *enquanto a Psicologia não fizer apelo à Antropologia, continuaremos apenas a ensinar as crianças.*

ROSEMBERG (1976), JOBIN e SOUZA (1996), CARVALHO E BERALDO (1989), ROSSETTI-FERREIRA (1988), PAULA (1994), BOCK (1997) e outras, de uma Psicologia atual que vem redefinindo seu objeto - um ser humano que é muito mais complexo do que um organismo que age e responde ao ambiente.

> *A partir daí a contribuição da Psicologia está na revelação de divergências e não na procura de similitudes, ela revela a complexidade e a pluralidade do ser humano* (CANDAL 1998,48).

Uma complexidade e pluralidade que, neste estudo em especial, será caracterizada através da convivência com as diferenças entre crianças pequenininhas brasileiras em creche pública, suas brincadeiras, suas expressões e manifestações culturais, buscando ir além destas e de outras contribuições da Psicologia e, principalmente, afiar a navalha.

Afinal, quem são estas crianças?

***

Através da investigação das brincadeiras de crianças pequenininhas de 0 a 3 anos, em uma creche municipal da cidade de Campinas/SP, busquei compreender como estas crianças, meninas e meninos, vivem a infância e usufruem deste espaço institucional garantido e comprometido com a Educação Infantil - espaço de educação e cuidado indissociáveis.

Assim, no primeiro capítulo, apresento o caminho teórico e metodológico percorrido, desde a escolha do universo da pesquisa, as aproximações, os primeiros contatos com o campo de investigação e os procedimentos utilizados. Todavia, encontrar interlocutores com os quais eu pudesse definir novos rumos, discutir, trocar idéias e indagações - ampliar o olhar da Psicologia no enfoque da infância, das brincadeiras e da Educação Infantil, não foi tarefa das mais simples.

De um lado, a dificuldade de se encontrar a criança no âmbito das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia que tanto me apresentou a escassez de referências bibliográficas (que estabelecem relações mais diretas com os interesses deste estudo), como também me conduziu à necessidade de alargar o levantamento bibliográfico no seu campo de conhecimento. De outro lado, a dificuldade de lidar com a recente construção da área de pesquisa em Educação Infantil no Brasil que, mesmo apontando para produções que estabelecem maior relação com os interesses deste estudo (em especial, aquelas que têm contribuído para a consolidação de um campo específico na área da Educação[11]), apontam também, e em grande parte, práticas educativas que *vinham definindo-se quase que exclusivamente sob parâmetros da Psicologia, sobrepondo-se até mesmo às influências advindas da própria área da Educação, cujo objeto principal tem sido a educação da criança como 'aluno'* (CANDAL 1998,6).

Entretanto, também através das experiências e pesquisas italianas sobre o tema, numa tentativa de complementar e ir além da produção brasileira (não somente daquela que concebe a criança e a Educação Infantil a partir de um enfoque psicológico, como também através de abordagens antropológicas, sociológicas, pedagógicas, etc.), encontrei novos subsídios para se pensar a criança pequenininha ou como são denominadas, na Itália, os *piccolissimi*[12] - pensados no espaço da creche ou em outros espaços educacionais com a preocupação de lhes dar voz e ouvidos, em alfabetizar os adultos nas suas múltiplas linguagens e de possibilitar que a infância testemunhe a si mesma.

No segundo capítulo, localizo a creche em estudo, sua inscrição no bairro e na própria cidade, seu projeto arquitetônico, sua estrutura, organização e funcionamento, o mobiliário, a disposição de objetos, o acesso aos brinquedos, as formas como crianças e adultos apropriavam-se destes, atentando para a diversidade sócio-cultural característica da formação do distrito e dos sujeitos envolvidos na pesquisa - na configuração de espaços contraditórios, marcados por apropriações e exclusões de toda ordem, características de uma sociedade que se constrói sob a lógica capitalista adulto-centrada, que nega o tempo, o lugar e o direito das crianças à própria infância e à brincadeira.

---

[11] Qual seja, a Pedagogia da Educação Infantil.

[12] Segundo FARIA (1994,215), a constituição das creches 'de novo tipo' no norte da Itália, não se dá somente através da pré-escola para crianças maiores, mas também e principalmente, pelo *produto dos 20 anos de experiências com os piccolissimi (os muito pequenos)*, pertencentes a *primissima infanzia* (BECCHI 1986,5). Da mesma forma, a escolha por uma denominação específica para estas crianças como pequenininhas, não pretende ocultar seu lugar no diminutivo como o seu uso possa insinuar, pelo contrário, busca demarcar a sua existência naquilo que são e na grandeza que representam.

No terceiro capítulo, aponto para as experiências do trabalho de campo, dedicando-me, em especial, às relações que se estabeleciam entre pesquisadora e sujeitos envolvidos na pesquisa e à experiência de lançar mão de minha forma brincalhona de ser, num resgate maior da criança que não se deixa de ser mesmo quando se é adulto. Abordo também, neste capítulo, as relações que se estabeleciam no cotidiano da creche entre crianças e adultos (especialmente, monitoras e professoras), enfatizando, entretanto, o espaço contraditório de construção de corpos sociais diversos, mas também movidos pelo adultocentrismo.

No quarto capítulo, mergulho nas brincadeiras observadas no CEMEI, especialmente, entre crianças de uma mesma idade, entre crianças de idades diferentes (das turmas do berçário I, II, maternal I e II), entre crianças e adultos, e também, entre os adultos (incluíndo-me, pesquisadora), ressaltando as brincadeiras livres e dirigidas, solitárias e em grupos, que se davam de inúmeras formas e em diversas situações, nas várias dependências da creche, e que expressavam diferentes conteúdos, entre permissões e transgressões.

No quinto e último capítulo, as brincadeiras ganham novos aliados como as histórias dos contos de fada e outras histórias do CEMEI, a fantasia, o faz-de-conta, a dança, a festa, a música, num espaço privilegiado de convivência das diferenças, de mistura de idades, de sociabilidades, de múltiplas linguagens do social - outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas.

CAPÍTULO I

Se esta rua, se esta rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes, para o meu, para o meu amor passar: um caminho mais que precioso.

1.1 Criança pequenininha, creche e brincadeira: a escolha de um universo de Educação e Cultura Infantil.

Numa primeira experiência de pesquisa, através de um projeto de iniciação científica (PRADO et al. 1993) realizado em um núcleo habitacional da cidade de Bauru/SP e no campo do conhecimento da Psicologia Social, despertei meu interesse pelas questões relativas aos movimentos de luta por creche, à infância e à Educação Infantil.

Mais tarde, atuando como psicóloga em serviço público de atenção psicossocial à infância (Naps-Bauru), em atendimento ludoterapêutico, mergulhei num universo infantil novo e inusitado que parecia ir além dos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil no que tange as questões relativas à natureza e ao caráter do brincar.

As crianças brincavam somente para reduzir tensões, conflitos ou frustrações da vida real? - indagava-me frente à Psicanálise. Compensar as pressões sofridas no cotidiano e *trabalhar suas emocões mais fortes* (OLIVEIRA et al. 1992,59)? - agora, frente à própria Psicologia. E, ela mesma me responderia que como mediadora da ação das crianças e da significação que elas estabelecem sobre o mundo, as brincadeiras podem oferecer às crianças possibilidades de transformarem a realidade a sua volta (VYGOTSKII 1984).

Assim, na busca por uma vivência mais concreta no cotidiano de creches e pré-escolas públicas da mesma cidade, no sentido da construção da identidade desses estudos, encontrei uma Psicologia que analisa e avalia as características das funções psíquicas e do desenvolvimento infantil a partir do estudo da periodização da infância[13], e que traz para a Educação, a necessidade de determinar quais tarefas exercem maior influência no desenvolvimento geral para assim, elaborar as recomendações pedagógicas em cada contexto social[14].

No âmbito das pesquisas brasileiras, a Psicologia vem construindo um campo de investigação que concebe a creche como ambiente interacional, de adaptações e adequações,

[13] Em que o estímulo das atividades dominantes ou principais é que impulsionará o desenvolvimento em cada faixa etária, provocando mudanças importantes no psiquismo e nos traços da personalidade.

[14] Abordando a influência dos estudos da escola soviética (iniciados por VYGOTSKII) que definem atividades predominantes nas etapas evolutivas da criança como sendo um dos fundamentos psicológicos para a elaboração de um currículo de Educação Infantil, KISHIMOTO (1992,156) aponta para a ineficiência de transplantações e inferências destes fundamentos para países de culturas diversas.

preocupada, portanto, com o valor das interações e do jogo no desenvolvimento infantil[15], reconhecendo que a apropriação e a construção da cultura pelos seres humanos concretizam-se na e pela interação entre eles, numa elaboração conjunta de significados sociais, na possibilidade de modificar, desta forma, uma tendência de relação de poder unilateral de uma Psicologia reducionista, centrada no indivíduo enquanto organismo que se adapta ao meio, anunciando a fecundidade de uma relação dialética que leve em conta a plasticidade dos comportamentos e sua vinculação às mudanças de caráter social, histórico e cultural.

É, portanto, numa tentativa de anunciar outras possibilidades, que também pude atentar para o fato de que a pesquisa no campo da Educação Infantil brasileira é recente e que também vem buscando construir uma identidade que lhe seja própria.

Neste sentido, colocando-me como um dos sujeitos envolvidos nestas buscas, aponto para a necessidade de se pensar sobre o conceito de Educação Infantil em creche, de forma mais independente do conceito de educação escolar, na tentativa de proporcionar à criança pequena uma educação que seja de qualidade[16], não escolarizando-a precocemente[17], diferenciando-a do adulto enquanto produto e produtora de cultura.

No caso do Brasil (país em que, desde o século XVI, convivem índios, negros, europeus, dentre tantas outras nacionalidades), a creche pode situar-se como espaço que contemple sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade étnica, produto e produtora de história, num espaço em que convivem negros e brancos, ricos e pobres, adultos e crianças, meninas e meninos e que, portanto, deve ser concebida não como campo de aplicação simplesmente, mas como campo de produção de conhecimentos sobre a infância, como mostram as pesquisas e

---

[15]como em VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA (1993), SILVEIRA et al (1987), CARVALHO e BERALDO (1989), OLIVEIRA (1988 e 1989), PEDROSA e CARVALHO (1995), ROSEMBERG (1989), KRAMER e LEITE (1996), WAJSKOP (1990 e 1995), HADDAD (1991), ROCHA (1994), dentre outras.

[16] Como mostra, tanto o documento da Rede para a infância da Comissão da Comunidade Européia (RETE PER L'INFANZIA DELLA COMMISSIONE EUROPEA, s/d) - A qualidade nos serviços para a infância: um documento de discussão, apresentando e propondo critérios fundamentais de qualidade e de sua garantia, como GALARDINI (1996b), quando trata da questão da **avaliação da qualidade** dos serviços de atendimento à infância italiana (principalmente entre crianças de 0 a 3 anos de idade), apontando para as experiências da Região Toscana, em que o termo qualidade, passa a ser refletido como sustentador de caminhos de crescimento, ampliando seu conteúdo, explicitando objetivos e delineando referenciais, proporcionando espaços de confrontações, de pesquisa e de formação (traduções minhas).

[17] Críticas aos projetos pedagógicos no campo da Educação Infantil, que concebem a criança somente como sujeito de domínio de atividades letradas, apontam para a pré-escolarização precoce como negação do direito da criança à própria infância, como denuncia FARIA (1993 e 1994) e CAMPOS (1993) que concebem a criança enquanto sujeito de direitos.

Numa perspectiva jurídica, GRÜNSPUN (1985,4-5) aborda quais são os direitos das crianças e porque estes foram e são tão pouco definidos ou postos em prática pela sociedade como um todo, e coloca: *O nascimento deve coersitivamente ser interesse comum de qualquer sociedade. Normas devem ser estabelecidas, e as leis que regem o direito do menor devem propiciar às ciências os meios de seguir estes preceitos, reconhecendo o recém-chegado como* ***sujeito de direito****, com seus interesses defendidos, desde o momento do nascimento.* (grifo meu).

experiências italianas na área (CALLARI GALLI 1983 e 1993, MANTOVANI 1983 e 1990, GHEDINI 1994, etc.).

Entretanto, diferentemente destas experiências que revelam a criança *como ser competente, em sua inteireiza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos* (FARIA 1994,213-4), mergulhei numa infância brasileira submersa e raramente explorada, que deslumbra estudos crescentes[18], apontando para novas produções que vem desafiando a área de pesquisa em Educação Infantil (BUFALO 1997, NOGUEIRA 1997, GOBBI 1997, FANTINI 1996, CANDAL 1998, e outras), mas que ainda caracteriza-se numa ausência significativa de publicações que abordam o tema, tanto mais quando se refere ao universo da criança pequenininha (de 0 a 3 anos). O que contribui para o reconhecimento do pouco que se conhece sobre suas expressões e manifestações culturais.

Nesta busca, deparei-me com diferentes discussões nas diversas áreas do conhecimento, em especial, nas Ciências Sociais que, mesmo não tomando o tema da infância como objeto central de interesse[19], concebem as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos.

Mais precisamente no campo antropológico, elas são compreendidas diferenciando significados por diferentes culturas, permitindo identificar uma estrutura que as especificam enquanto um sistema de regras e, enquanto fatos sociais e históricos que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui.

Como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras revelam um espaço da cultura que, por sua vez, caracteriza-se enquanto espaço da totalidade das qualidades e das produções humanas, distinto do mundo natural e possuidor de uma unidade axiológica que produz e veicula projetos da vida humana. Projetos que, enquanto formulação teórica e realizações históricas concretas:

---

[18] Como mostra a recente publicação - Educação Infantil: bibliografia anotada, organizada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1995) sobre o estado da arte na área, demonstrando um panorama de produções diversas no que diz respeito às políticas públicas, às investigações históricas, à formação de profissionais, dissertações e teses que, somadas a outros trabalhos, apontam para o crescimento significativo de publicações no país nas duas últimas décadas.

[19] Revelado numa ausência significativa de publicações sobre o tema, e comparativamente a outros campos do conhecimento como a Medicina, a Educação e a Psicologia, quando não, abordando-o num sentido do estudo do exótico, de algo distante, fora de contato (como em MALINOWSKI 1983), ou negando a criança como *sujeito social significativo* e como ser presente na cultura (como denuncia TEDRUS 1987,8) que fala através de silêncios e outras falas, mas que permanece junto aos *mudos da história*, completaria MARTINS (1993,54).

(...) descobrimos a imagem que os povos fazem do que seja ser pessoa, do tipo de sociedade que convém ao ser humano, do sentido que se propõe para sua existência (LARA 1990,104).

Portanto, as brincadeiras assumem diferentes formas e significados em diferentes culturas, sendo diversamente aprovadas, recompensadas ou não, em conexão com que chamou LINTON (1962), seu valor adquirido, variando consideravelmente, como no caso das crianças Marúbo (MELATTI 1979) que, desde os três anos de idade, brincam habitualmente com objetos cortantes como facas, por exemplo, ou as crianças Arapesh (MEAD 1979), em que a brincadeira com os lábios substituem os seios em busca de novos prazeres, ou ainda, as crianças japonesas que aprendem a *perder para ganhar* através das brincadeiras (BENEDICT 1988,224), revelando símbolos próprios de cada cultura, de uma concepção de infância e de um modo de ser criança.

Alguns estudos brasileiros, como de AGUIAR (1998) junto ao povo da Barra da Aroeira em Tocantis (em que as crianças pequenas brincavam com líquidos venenosos de plantas) e de GUSMÃO (1993) junto à comunidade negra de Campinho da Independência, um bairro rural da cidade de Paraty/RJ, demonstram a flexibilidade dos relacionamentos estabelecidos entre as crianças nas brincadeiras, organizando-as, promovendo-as, inventando armadilhas e outros objetos, e assim, através da observação e dos recursos que dispunham, construindo ainda seus próprios brinquedos.

A cultura da(s) criança(s) reconhecida, portanto, no espaço das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se dá somente em obras materiais, mas também na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, tecendo verdadeiras teias de criações humanas e de *redes de sociabilidades,* como denonina PESSOA (1992,58), observando as brincadeiras na rua de meninas e meninos trabalhadores de um bairro de Teresina/PI, em que elas eram capazes de se relacionarem com parentes, vizinhos, colegas de trabalho e da escola; construindo ainda uma esfera dos mais próximos, que também eram os mais constantes.

Assim como para outros autores (TEDRUS 1987, CORDEIRO 1996, MAGNANI 1993), a sociabilidade relaciona-se diretamente com a capacidade das crianças de estabelecerem múltiplas relações com crianças de idades iguais, diferentes, com os adultos - transformando estas mesmas relações, na realidade de vida através de formas lúdicas (com fim em si mesmo, sem outros intentos) - uma forma sofisticada que não é dada pela natureza, e sim, pela elaboração coletiva, produto da cultura que também a transforma e a constitui.

Além da convivência com as diferenças, a sociabilidade e a brincadeira, outras formas de manifestação cultural infantil também são descritas por FERNANDES (1979,386), que reconhece o caráter impuro da natureza lúdica, uma vez que esta se encontra impregnada por elementos da cultura dos adultos, mas que enfatiza, através do estudo dos folguedos entre grupos infantis, a existência de uma cultura infantil inscrita na obediência e escolha espontânea das crianças às regras e ao espírito de solidariedade e disciplina que adquiriam dentro dos grupos com outras crianças. Exemplos que revelavam, além de um sistema de aquisição de elementos culturais, *atualizações da cultura infantil,* comportamentos, formas, expressões, sentimentos e expectativas que chegam até nós não só verbalmente, mas por meio de representações, imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social.

Nesta dinâmica, *a cultura infantil é um produto coletivo dos grupos infantis* (FARIA 1993,142), sendo a creche um novo espaço da criança pequena, espaço de trocas infantis, garantido e comprometido com a Educação Infantil que deve garantir, portanto, o tempo de se viver a infância, não furtando o direito à brincadeira, ao lúdico, como denuncia MARCELLINO (1990,89): *com o respeito à cultura da criança.*

Com o devido respeito, a creche também será concebida, portanto, enquanto espaço de emersão de elementos da cultura infantil, compreendidos nas diversas formas de expressão das crianças, nas suas linguagens[20], nas relações que estabeleciam, na construção e criação de brincadeiras, formas de brincar e seu(s) **significado**(s), que bem nos lembra RADCLIFFE-BROWN (1990):

> *(...) deve ser encontrado em sua inter-relação com os outros elementos e no lugar que ocupa na vida integral de um povo, isto é, não somente nas suas atividades visíveis, mas também em seu pensamento e sentimento* (idem,188).

[20] Que serão assim denominadas, ao longo desta dissertação, não num sentido restrito a uma determinada forma de linguagem, mas compreendendo as diversas formas como elas podem ser expressas.

Considerando contudo, a importância atribuída às manifestações de caráter lúdico na infância e sua incorporação no campo da Educação Infantil[21], o brincar, concebido como ação coletiva ou solitária, explicita e estabelece sua dimensão social e cultural nas relações das crianças com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos nas brincadeiras - que vistas como espaço de produção cultural rico e significativo, revelam e identificam idéias que incidem sobre os significados, os comportamentos, as formas de ser e estar no mundo, papéis sociais, ideologias, modificando-os e revelando o próprio conceito de cultura, num exercício constante de questionamento e criação de novos sentidos - as matrizes e nutrizes.

Portanto, se *todas as pessoas, ou grupos de pessoas, podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com a sua história de vida, com as oportunidades que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem: como será que isto acontece nas instituições educacionais denominadas creche?*, já questiona BUFALO (1997,30)[22].

Desta forma, tendo as crianças como centro, parto deste mesmo questionamento, delimitando o universo da criança pequena, entre 0 a 3 anos de idade (que chamarei também de crianças pequenininhas[23]), em que a linguagem oral (fala) aparece a partir de um determinado momento, como uma das formas de comunicação dentre inúmeras outras manifestações de expressão das crianças: seus movimentos, gestos, sorrisos, olhares, choros, sons, silêncios, no desafio de compreensão e aprendizagem de uma linguagem infantil tão expressiva que o mundo adulto parece ainda analfabeto[24].

---

[21] No Brasil, segundo a Proposta de Política de Educação Infantil (1993), os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), as Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996) * do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, assim como as Recomendações para Qualidade do espaço e dos equipamentos na pré-escola, da SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (1994), uma concepção de criança que cresce aprendendo, é resgatada no sentido de lhe garantir o **direito à brincadeira**, como sua maior fonte de conhecimento, de ampliação da quantidade e qualidade de movimentos, sensibilidades, sensações e emoções.

* Que já apontam, numa reflexão sobre a identidade da Educação Infantil, para a necessidade de reconhecimento da criança *como ser social, produtor de cultura* (idem,42).

[22] Priorizando os saberes educacionais das monitoras, a mesma autora traz em seus estudos a diversidade constitutiva da convivência das diferenças entre crianças pequenininhas em um outro CEMEI da cidade de Campinas, despertando-me para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil e me conduzindo ao longo de meus questionamentos.

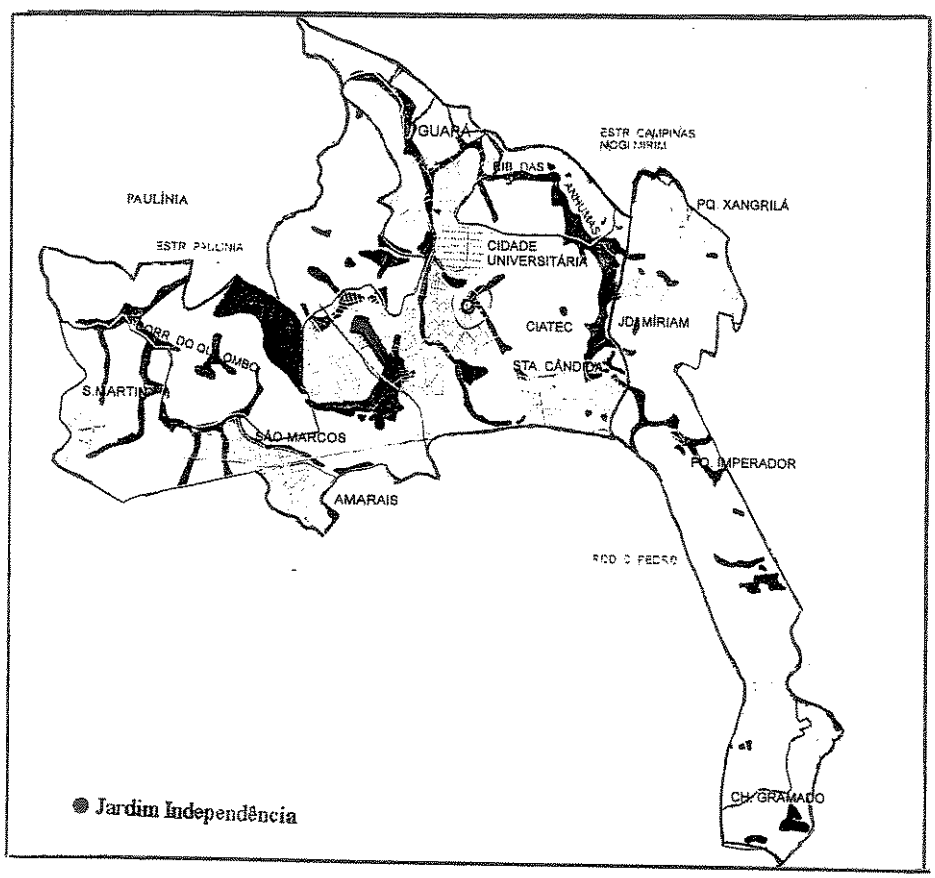
[23] O objetivo principal desta denominação implica na necessidade emergente de se produzir novos conhecimentos sobre a criança pequena brasileira, tanto mais, sobre as muito pequenas, que não conhecemos, senão pela Medicina e pela Psicologia.

[24] Utilizando-se da observação dos gestos, emoções, sorrisos, choros, linguagens sonoras, dentre outras formas de expressão das crianças, os estudos italianos (CALLARI GALI 1990, TOMBACCINI 1997, MANTOVANI 1983) apontam para a necessidade de não se reduzir a capacidade de expressão da criança apenas à fala.

1.2 Hum, hum, hum?: **aproximação e primeiros contatos.**

Ah!, eu me ofereço esse momento,
Que não tem paga nem tem preço
Essa magia eu reconheço,
Aqui está a minha sorte,
Me descobrir tão fraca e forte,
Me descobrir tão sal e doce
(Gonzaguinha)

Chegando ao CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) - Christiano Osório de Oliveira, localizado no Jardim Independência, um dos bairros que engloba o polígono central do distrito de Barão Geraldo[25], na região norte da cidade de Campinas/SP, lancei meu primeiro olhar para a localização espacial da creche, sua inscrição no espaço mais amplo do bairro, do distrito e da própria cidade.

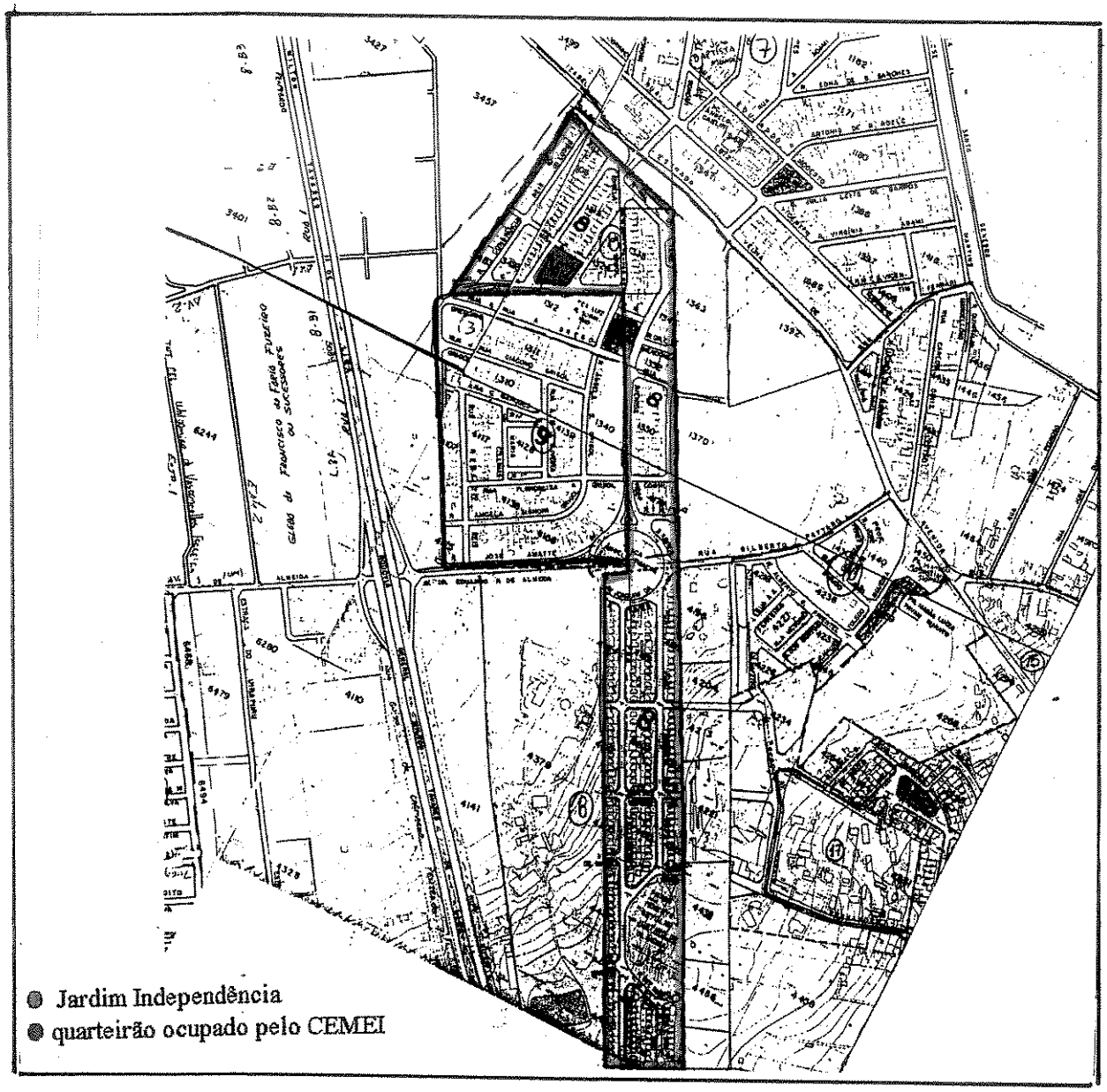


Mapa da Região Norte da cidade de Campinas
Fonte: Plano Local de Gestão Urbana de Barão Geraldo (1996)

[25] Segundo o Plano Local de Gestão Urbana de Barão Geraldo, realizado pela PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS (1996), este polígono compreende o centro e os bairros: Santa Genebra, Recanto Yara, Vila Independência, Jardim América, Vila Santa Izabel, Vila São João e Vila José Martins.

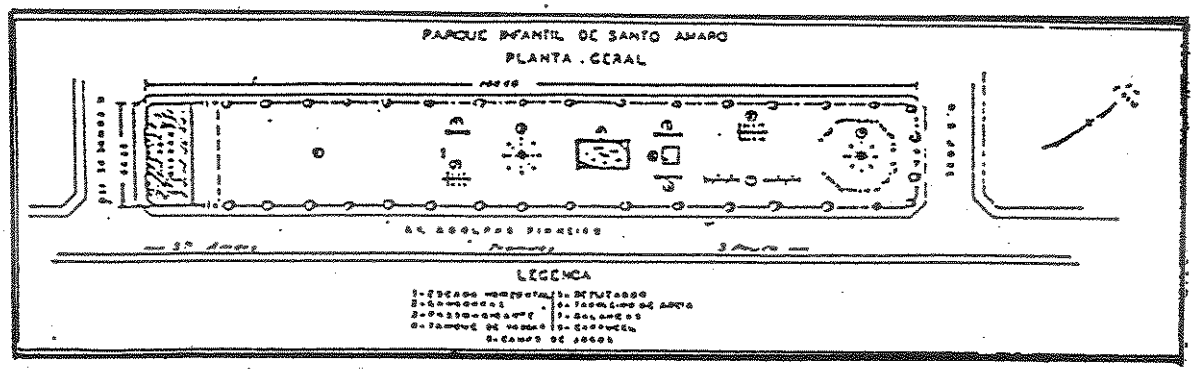
A creche em estudo (como também denominarei o CEMEI) ocupa todo um quarteirão irregular que pode ser percebido sob vários ângulos, como uma praça ou como um balão circunscrito no bairro.

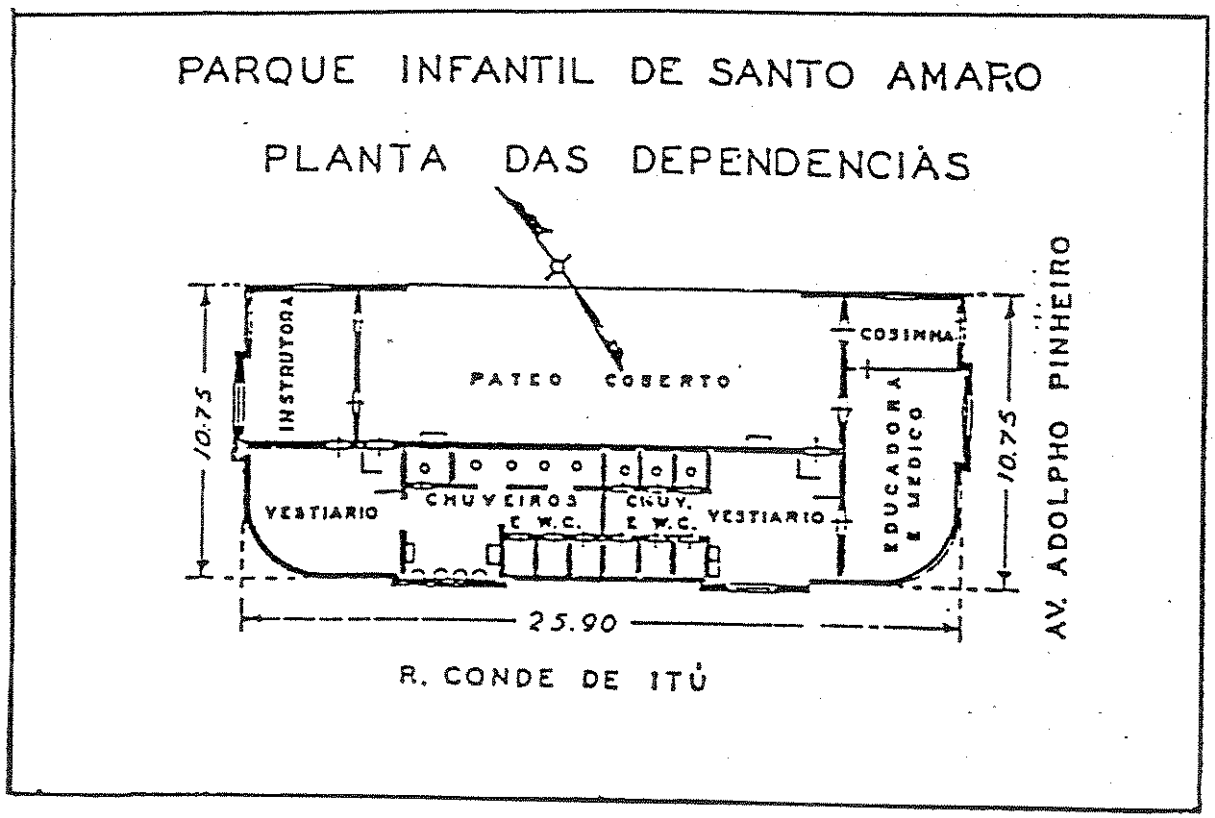
Andando pelas ruas que contornam a creche, observei todo o seu espaço externo, as áreas gramadas, o parque, as varandas, o prédio, onde notei a presença e circulação de adultos e crianças em meio ao cercado de telas de arame que demarcava a creche, mas que não cerceava a visão daqueles que estavam de fora ou daqueles que estavam dentro dos seus muros transparentes.



Mapa de localização do quarteirão ocupado pelo CEMEI dentro do bairro.
Fonte: Recorte do Mapa (311) Municipal da cidade de Campinas (1979) - **SEPLAMA**

Assim, lembrei-me dos estudos que abordam, dentre outras considerações, a concepção dos espaços dos Parques Infantis da cidade de São Paulo (para crianças de 3 a 12 anos) entre 1935 e 1938, realizados por MIRANDA (1938), RIBEIRO (1943) e, mais recentemente, por FARIA (1993) que lhes traduzem uma concepção de infância, de educação e de recreação fundamentadas na sociologia e no urbanismo, na construção de pequenas edificações cobertas e no privilegiamento de grandes espaços abertos.





Planta Geral e Planta das dependências do Parque Infantil de Santo Amaro (1938)
Fonte: MIRANDA (1938,27-28 apud FARIA 1993,anexo 2)

Longe de comparações, eu gostaria apenas de ressaltar que a creche em estudo, como um dos equipamentos coletivos e públicos da cidade de Campinas, assim como a própria cidade de forma geral, não são somente prédios construídos e sim, constituídos pelos espaços cheios e vazios que, em conjunto ou isoladamente, possuem significados e coordenadas históricas e culturais de toda a população (LIMA 1995)[26].

Assim como aponta LOURO (1997,58): *o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.*

Portanto, o espaço da creche não pode ser compreendido de forma abstrata como uma imagem colocada à distância. Nada é neutro ou indiferente na sua produção e concepção arquitetônica que, por sua vez, também não é neutra em relação ao espaço inclusivo, pois penetra e permeia as relações, o cotidiano e as condições de vida dos sujeitos.

Da mesma forma que não foi neutra, nem tão pouco indiferente, minha inserção no interior do espaço da creche: apresentei-me à diretora como pesquisadora envolvida e interessada no estudo das questões relativas à infância e à Educação Infantil, comprometida com a trabalho de investigação no campo de pesquisa da creche, e fui surpreendida pela imediata aceitação, acompanhada de certa satisfação por parte dela que, levando-me até a pequena sala dos funcionários para um café, apresentava-me sorridente para algumas funcionárias e me mostrava algumas das dependências do prédio.

Observei que o prédio ocupava uma posição central no espaço total da creche, com belos desenhos de personagens dos contos de fadas (Os três Porquinhos, A Bela Adormecida, dentre outros) pintados nas paredes externas cercadas externamente por gramados, onde eram dispostos, separadamente, dois parques de recreação.

Durante minha primeira conversa com a diretora, enquanto caminhávamos até a área gramada, ela apresentou-me os parques e me disse que um deles era destinado aos maiores e o outro

---

[26] Arquiteta e pós-graduada em Educação e Arquitetura, Mayumi Watanabe de Souza LIMA é quem nos deixou, como herança preciosa (1979, 1989, 1994, 1995), os primeiros estudos sobre as relações espaço-criança-educação no Brasil (mais precisamente, na cidade de São Paulo), denunciando a fragilidade infantil frente à organização e à apropriação dos espaços públicos urbanos (na cidade*, na escola, na favela, na creche, nos parques infantis, etc.), resgatando formas de ver e de se viver neles, seus equipamentos lúdicos, mobiliários, o meio-ambiente e reivindicando o direito da criança à própria infância através da construção coletiva de novos e antigos espaços de brincar.

* TONUCCI (1996,31-2), na Itália, é outro denunciador desta fragilidade que resta às crianças nas cidades. Propondo um novo modo de pensar a cidade e assumindo a importância de se ter a criança como parâmetro, suas especificidades, seu cotidiano, seus jogos e brincadeiras, revela que, pelo contrário, *il bambino è più forte. A criança é muito forte (...) é nosso passado, presente e futuro,* está dentro e fora de nós e, mesmo vivendo e convivendo num mundo regido pelas leis dos adultos, *não é tão facilmente corruptível* (traduções minhas).

aos menores, justificando esta separação como uma medida de proporcionar às crianças maior bem-estar e segurança: - Os maiores poderiam brincar com os pneus, sem atropelar os menores, segunda ela.

Perguntei-lhe curiosamente, então, quem seriam estes maiores e menores, e percebi uma dificuldade em ser compreendida. Até que lancei a questão de forma diferente, perguntando-lhe se as denominações davam-se por critérios de idade ou faixa etária. Fui positivamente respondida: - Os menores são as crianças entre 0 e 3 anos de idade e os maiores, entre 4 e 6 anos.

Já nos primeiros contatos com o campo através da observação participante no cotidiano da creche, pude observar que a divisão das crianças por faixa etária marcava toda a organização, estrutura e funcionamento da creche. As crianças eram, mais uma vez, divididas em turmas: Berçário I, de 0 a 1 ano e meio de idade; Berçário II, entre 1 ano e meio e 2 anos; Maternal I, crianças de 2 anos; Maternal II, crianças de 3 anos; Maternal III, crianças de 4 anos; Infantil, crianças de 5 anos; e Pré, crianças de 6 anos[27] - cada qual (turma de crianças) ocupando diferentemente as depedências da creche: as salas, os banheiros, os parques, os refeitórios, acompanhadas por suas respectivas monitoras[28] e professoras.

Os critérios para o agrupamento dos alunos descrito no Plano Pedagógico Escolar do CEMEI (1997,30 - anexo 1): *é feito de acordo com a faixa etária de cada criança.* Sendo que, para a passagem do berçário I para o berçário II, as crianças deveriam: *andar seguramente e ter boa coordenação motora,* e *tirar fraldas*, assim como possuir uma *linguagem mais desenvolvida,* para a passagem seguinte, do berçário II para o maternal I.

A divisão das crianças por idade utilizada também em todo o sistema escolar[29], repetia-se no contexto de Educação Infantil e revelava concepções que compartimentalizam a infância em fases tão delimitáveis que, como algo natural, colocam à criança um modelo definitivo e definidor na construção de seu desenvolvimento e de sua identidade social. Estas mesmas concepções estão presentes nas teorias etapistas do desenvolvimento infantil, em padrões, normas e valores sociais,

---

[27] Vale apontar que nesta turma de crianças conviviam também algumas crianças de 5 e 7 anos de idade, além de um casal de crianças portadoras de necessidades especiais.

[28] Denominação dada nos CEMEIs da cidade de Campinas/SP para as funcionárias que trabalham diretamente com as crianças em período integral e que auxiliam as professoras (que trabalham em período parcial). No caso da creche em estudo, cada turma de crianças possuía uma professora e duas monitoras específicas, somente os berçários I e II possuíam um mesma professora que se reveza entre estas turmas, e três monitoras para cada uma delas.

[29] Além da divisão das crianças por idade, LOURO (1997,57) também denuncia a escola como produtora de desigualdades e distinções que: *se incumbiu de separar os sujeitos - tomando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização,* que *começou por separar adultos de crianças (...). Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.*

morais, ideológicos e culturais, e em pré-noções em relação à infância, dentre elas, que as crianças maiores machucam as crianças menores, que crianças maiores e menores não sabem brincar juntas, dentre tantas outras.

Desta forma, a dificuldade em ser compreendida pela diretora naquela primeira conversa, quando questionei-a sobre os critérios estabelecidos para a definição das categorias de menores e maiores, começava a fazer algum sentido para mim; como se o critério para esta divisão necessária, assumindo um sentido de naturalização, fosse tão óbvio, quanto incompreensível uma pergunta como a minha.

Entretanto, através da observação das crianças nos espaços compartilhados e comuns da creche, no galpão, nos refeitórios, nas varandas, na área gramada, etc., reconheci a riqueza e a diversidade das formas de estabelecimento de relações entre elas, seja com seus pares, seja com crianças de outras idades, ou com os adultos. Nestes momentos, as crianças não pareciam respeitar com rigor ou naturalmente, a divisão e separação determinada, nem tão pouco, confirmar as pré-noções a elas atribuídas.

Assim, foi num destes momentos privilegiados que estabeleci meus primeiros contatos com as crianças: passando pelo refeitório principal e percebendo as suas portas abertas, como se diz de algo convidativo e acessível, notei a presença das crianças espalhadas pelas mesinhas, comendo pão e tomando leite, ao mesmo tempo que fui notada por algumas delas. Aproximei-me lançando um olhar amigável e as cumprimentei com um oi quase tímido e sem graça, como que esperando algum sinal de aceitação para juntar-me a elas e sentar-me por ali.

Com a expectativa característica da primeira vez e da ansiedade de ser aceita como forma de penetração no mundo do outro, fui reconhecendo aqueles rostos, um a um, e sendo reconhecida por alguns deles que olhavam para mim, respondiam alegremente ao meu sorriso, ou nem o notavam, trazendo-me diferentes sensações, ora tranqüilizando, ora intensificando minha pulsação alterada.

Sentado à mesa vizinha de costas para mim, Adenilson, risonho desde o primeiro olhar, virava seu corpo robusto em meio às fraldas, lançava lentamente a cabeça para trás e, quando seu olhar encontrava o meu que também sorria, ele dava boas gargalhadas. E repetia estes movimentos nos intervalos em que comia vorazmente seu pão, colocando depois, de uma só vez, os quatro dedos da mão dentro da boca e os tirando propositadamente como quem os chupava, no momento que olhava para mim. Repetimos a brincadeira algumas vezes, até que me peguei dando boas risadas também.

Ali, percebendo a capacidade de divertir, de fascinar, de excitar já apontadas por HUIZINGA (1971,5) como *essência e característica primordial do jogo*, a brincadeira com Adenilson descrevia, ainda mais, um sentido de eliminação da vida cotidiana, de combinação de regras com liberdade, na relação com seu próprio corpo (chupando os dedos, sorrindo, olhando e girando a cabeça), com os alimentos, com os objetos (a caneca, a cadeira, a mesa), com outras crianças, adultos e comigo, pesquisadora.

Mais do que isto, no imprevisto que marcava a cena, compartilhando um universo prazeroso e divertido com ele, constatei que: *a espontaneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado* (WINNICOTT 1975,197) não significava, entretanto, que não havia seriedade na ação de brincar para ele que brincava, assim como, também aponta MEDEIROS (1979) em relação a outras crianças que brincam.

Mateus, sentado a minha frente na mesma mesa, levantava-se de sua cadeira, dava pequenas voltas em torno de mim, fazendo alguns sons como que cantarolando uma música, até ser notado por mim, que o olhei, sorri e o cumprimentei; e pelas monitoras, que logo ordenaram para que ele se sentasse em seu lugar ao lado de Felipe e Paula.

Percebendo a movimentação de algumas crianças e adultos, talvez decorrente da minha presença nova e inusitada naquele momento, fui apresentada (novamente) pelas monitoras às crianças como: a outra Patrícia (visto que este também era o nome de uma das monitoras) e conheci Bruna, Sheila, Beatriz, Isabela, Caroline, Rafael e um segundo Mateus, todos pertencentes à turma do berçário II.

Sheila sorriu meigamente para mim, mexendo a cabeça como que se contorcendo delicadamente de graça, Isabela também sorriu e, depois, olhou-me diretamente nos olhos por longos instantes surpreendentes para mim, como num curioso reconhecimento, em que a linguagem do olhar saltava aos olhos e se expressava significativamente.

Diferentemente, Caroline respondeu ao meu sorriso que a cumprimentava, olhando seriamente para mim, numa mescla de desconfiança e indiferença como de quem não achava a menor graça da minha presença por ali. Beatriz, ainda mais indiferente, parecia envolvida e ocupada em comer o seu pão, apertando-o e esmagando-o entre os dedos, passando-o de uma mão para a outra e recolhendo, cuidadosamente, alguns pequenos pedaços que caíam pela mesa, na cadeira e em suas pernas, lançando-os à boca numa atitude compenetrada e prazerosa.

Mais do que uma expressão significativa, Sheila, Isabela, Caroline, Beatriz, Mateus e Adenilson revelavam que a linguagem espontâneas do olhar, dos gestos, do sorriso, do movimento, não eram simples olhares ou jeitos de criança. Havia neles diferentes conteúdos de aceitação, encantamento, aproximação, dúvida, indiferença e recusa daquele novo (a pesquisadora) que ainda não era de seu domínio e conhecimento, tanto quanto, o mundo infantil não é, para mim pesquisadora.

Num momento de vida em que a fala ainda está em construção, estas expressões tornavam-se uma outra linguagem posta para o mundo, desafiando a percepção cristalizada, endurecida do adulto, a ter que decodificar outros códigos e se alfabetizar neste outro mundo.

Um segundo Mateus, apresentado pelas monitoras como: - O mais esperto e falante da turma, aproximou-se de mim todo pomposo e honrou seus elogios. Requisitado por uma delas para que falasse seu nome: - Mateus, disse ele em pé na minha frente (que estava sentada). - E ele?, perguntou a monitora, apontando para seu colega do mesmo nome. - Mateus, respondeu ele novamente para mim, que lhe perguntei: - Mateus também? E ele, mais que rapidamente, respondeu-me: - Mateus Santos, batendo levemente com uma das mãos, seguidamente, sobre a cabeça do colega a quem se referia.

Não desconsiderando o que Mateus exibiu-me naquele primeiro contato, nem tão pouco, a importância desta linguagem (falada) como mediadora do processo de construção do conhecimento, percebi também, a satisfação das monitoras em vê-lo comunicar-se oralmente comigo, evidenciando a valorização da linguagem falada em detrimento às outras formas de expressão das crianças, retrato de uma sociedade da fala e da escrita que empobrece a compreensão das múltiplas linguagens do social e que, neste caso específico, não considerava as outras crianças tão espertas e inteligentes quanto Mateus.

Adenilson olhou-me novamente e fez alguns sons seguidos de pausas numa cadência semelhante a uma conversa, lançando a cabeça para baixo várias vezes seguidas, como que me perguntando algo, ou querendo algum tipo de confirmação: - Hum, hum, hum? Hum, hum, hum?

Desta vez, esforcei-me na tentativa de compreendê-lo e percebi sim, minha limitação. Uma limitação que revelava o desconhecimento de uma linguagem infantil que, mesmo permeada pela linguagem do adulto e expressa através da fala, exibia especificidades que lhe eram próprias, utilizando sons como ritmo e não como palavras (como no caso de Adenilson) e se tornando, muitas vezes, incompreensíveis aos olhos e ouvidos do colonizador.

Chamo de colonizador[30], o adulto que se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a apenas como um vir-a-ser, ou como um adulto em miniatura, mais preocupado em transformá-la naquilo que ele é e acredita, ou seja, partindo de seu próprio referencial, do que se aventurar por caminhos complexos, dinâmicos e pouco explorados da criança pequena, rompendo com o que chamou ROSEMBERG (1976,1470), o *paradigma da sociedade-centrada-no-adulto*, ou com uma visão adultocêntrica e redutora em relação à infância, como define PERROTTI (1982).

Assim, submersa nesta reflexão e acreditando como GHEDINI (1994), na busca pelo objetivo de tomar posse de minha dimensão brincalhona, tirando vantagens das possibilidades que as crianças me ofereciam, busquei construir novas formas de ver e ouvir, de compreender diversos olhares, gestos, sorrisos, falas, sentindo em mim a emoção do contato com o novo e com o inesperado, num concreto desafio da pesquisa.

Mais do que isso, foi propor a retomada de uma infância que se encontra adormecida, mascarada no interior de cada um de nós. Ela que também torna possível a sensibilidade de construção do sujeito pesquisador que, para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca de seu interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua própria condição, num exercício de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la.

Um exercício que, desde já, faz-se num resgate que vai do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho (DaMATTA 1978) para retornar dimensionado na construção da história do outro, na nossa própria história. Uma viagem, pois, de superação da condição adultocêntrica que nos habita, entendida como séria, produtiva, adulta, conseqüente, madura e que nada mais é, do que uma limitação (não só de idade) do ser social na sua própria incompletude.

[30] Assim como MONTES (1991,25), quando aborda o esvaziamento cultural que o poder dominante exerce sobre os povos dominados, que se assemelha ao *esvaziamento da linguagem infantil como efeito da colonização por parte do adulto.*

1.3 Observar participando e outros procedimentos da pesquisa.

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

Longe de uma simples sucessão diária de movimentos ou de acontecimentos, o cotidiano da creche extrapolava os limites físicos e exibia, profundamente, elementos constitutivos da e na construção de seres sociais, históricos e culturais que, por sua vez, também conferiam-lhe a heterogeneidade da trama das relações intersubjetivas.

> *A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social* (HELLER 1992,20).

Assim, através da observação participante[31] no cotidiano da creche, nas relações dialógicas e nas interações sociais, atenta para a miríade de relações, linguagens, hábitos, usos, objetos, foi possível estabelecer as primeiras relações *metodológicas e afetivas* (ZALUAR 1994,9) com os sujeitos envolvidos na pesquisa, mais especificamente, com as turmas dos berçários I e II e dos maternais I e II, compreendidos na faixa etária de 0 a 3 anos de idade (proposta deste estudo), e com suas respectivas monitoras e professoras.

[31] Em que: *participar; atuar, interagir, conversar, fazer as coisas do dia-a-dia* (SILVA e MILITO 1995,10) são funções da atitude fundamental de observar, ou num sentido de aprofundamento desta observação - características que explicitam não somente a identidade deste estudo, como minha própria identidade enquanto pesquisadora.

Desde a chegada das crianças, a hora do café, o parque, o banho, a troca de roupas, o almoço, o descanso, a sopa, os cantinhos[32] e outras atividades, até os momentos da saída, percebia um universo infantil marcado pela diversidade e espontaneidade de movimentos e gestos, compartilhados ou não pelos adultos, numa relação estreita com a construção social dos espaços da creche e com a construção cultural de sentidos e significados do mundo infantil e do mundo adulto, que se opunham, se contrapunham e se complementavam, apontando para a existência de um campo de tensão e de confrontos presentes na vida dos próprios sujeitos.

Nesta sucessão de acontecimentos do dia-a-dia da creche, as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, nem sempre especificados ou permitidos para esta atividade; seja nos momentos do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo, e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados - espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças.

Posteriormente, percebendo que as brincadeiras podiam ser observadas nos diversos espaços da creche, conduzi minha observação para: crianças brincando isoladamente ou em grupos, de forma livre ou dirigida, com ou sem a participação dos adultos, brincando no interior do prédio (salas, galpão, refeitórios, banheiros), na parte externa (parques, varandas, floreira, tanque de areia) e para além dela, como no campinho gramado vizinho à creche.

Num espaço aparentemente aberto para a pesquisa (digo aparentemente pois, apesar da receptividade que recebi das funcionárias da creche, de forma geral atenciosas e amigáveis comigo, percebi também uma dificuldade de entendimento quanto ao meu papel como pesquisadora, ao que seria a pesquisa e qual a sua importância concreta para a melhoria de suas condições de trabalho[33]) tive a oportunidade de observar (participando) alguns dias comemorativos da creche, como o Dia das Crianças, a Festa de Natal, a Festa da Páscoa, o Dia das Mães, o Dia do Índio, a Festa Junina, a

[32] Atividades pedagógicas propostas pelas professoras (com exceção da professora das turmas dos berçários I e II), que organizavam pequenos grupos de crianças pelos diversos espaços da sala, propondo atividades diferenciadas, de colagem, perfuração, desenho e algumas brincadeiras com miniaturas, como com o postinho, por exemplo (uma pequena maquete de um posto de gasolina), com objetivo de oferecer uma diversidade de atividades às crianças, ao mesmo tempo e no espaço da sala, que por sua vez, deviam aprender a realizá-las (no caso da perfuração, por exemplo), além de desenvolver algumas regras de convívio em grupo (como esperar pela sua vez para participar de um outro cantinho ou negociá-lo com algum colega).

[33] Vale denunciar a desvalorização profissional das profissionais que atuam nas creches brasileiras, a baixa remuneração, a ausência de formação específica para trabalhar com crianças pequenas (no caso das monitoras, principalmente), o que *não significa que não sejam capazes de construir saberes, de experimentar o ensaio e erro e que não devam atuar junto às crianças* (BUFALO 1997,2).

Festa da Primavera, ou fora da creche[34], além de algumas reuniões de integração[35] - o que veio contribuir como complemento essencial e indispensável para a construção e delineamento da pesquisa, tirando vantagens de minha exposição nas atividades comuns e incomuns do grupo que, aos poucos, foram tornando-se reveladoras de posturas, valores, concepções e contradições.

Como instrumento de registro, utilizei-me do caderno/diário de campo que trouxe possibilidades de responder, tanto à tentação e à necessidade de anotar sentimentos e emoções: *relatos de vivências dos momentos mais livres e afetivos (...) folhas de uma fala oculta* (BRANDÃO 1982,11-13), quanto às questões teóricas objetivas da Antropologia (AGUIAR 1994) e àquelas correspondentes e levantadas no interior deste estudo, transformando os fatos do cotidiano, as vivências e as histórias do dia-a-dia, em questões, temas e problemas que se expõem para análise.

Sendo uma forma de descrição densa (GEERTZ 1989), o registro etnográfico foi construído a partir dos critérios científicos da Antropologia e através da contextualização do objeto de pesquisa, num foco que permitiu, tanto a mim pesquisadora, quanto aos sujeitos pesquisados, situarem-se frente ao outro. Entretanto, as mesmas questões expostas para análise, assim como seus próprios resultados podem não se constituírem das mesmas construções e análises que os próprios sujeitos envolvidos na pesquisa fazem de si mesmos e daquilo que os envolvem.

> *O objeto de estudo da ciência não pode ser confundido com o conhecimento que temos dele, bem como o mundo físico não pode ser confundido com a própria física. O conhecimento pressupõe o sujeito pensante que, por sua vez, pressupõe a conceitualização e a reflexão sobre uma determinada realidade. Esta realidade é diferente do conhecimento em si mesmo, pois este é somente uma abstração da concretude material e imaterial do mundo* (AGUIAR 1998,16).

Mesmo não se tratando de um estudo entre culturas diferentes, num sentido de oposição ou dicotomização entre adultos e crianças, este estudo buscou compreender as diversas formas de expressões e manifestações culturais das crianças pequenininhas como diferentes opções, possibilidades, alternativas, caminhos, formas de viver e conviver em sociedade - um dos objetivos que marcam este estudo em especial, considerando, entretanto, que não existe um critério único

[34] Como no casamento de uma das monitoras no próprio distrito de Barão Geraldo, e na Exposição de trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas crianças, professoras e monitoras de diversos CEMEIs e EMEIs da rede municipal da cidade de Campinas, realizado em outro CEMEI da própria cidade.

[35] Realizadas mensalmente na própria creche, em período integral, com dispensa das crianças e participação de todas as funcionárias, para organização, planejamento e avaliação das atividades e outras questões relativas à creche, assim como acontece em todas as unidades educacionais municipais de Campinas segundo BUFALO (op.cit).

para se interpretar estas formas de expressões e manifestações culturais exibidas e observadas no contexto da creche, muitas outras interpretações podem e devem ser feitas[36].

Além da observação direta, realizei um levantamento bibliográfico criterioso, ao longo de todo o processo de pesquisa, buscando produções que abordassem questões relativas ao tema da infância, das brincadeiras e da Educação Infantil, no campo do conhecimento das Ciências Sociais (em especial, na Antropologia e na Sociologia), como também, em outros campos (como na Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Educação Física, por exemplo), confrontando-os, complementando-os, em conjunto com os estudos italianos que também apontam, assim como os estudos brasileiros (sobre o tema), para a necessidade do envolvimento sistematizado entre os diversos campos do conhecimento que, de alguma forma, pensam e concebem a infância.

Entretanto, este mesmo levantamento foi fruto das discussões, encaminhamentos, propostas, pesquisas e dos estudos realizados em conjunto com a orientadora e com o Grupo de Estudos em Educação Infantil, do Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP - um grupo que pela autêntica troca estabelecida pode honrar-se dos méritos de cada pesquisa vislumbrada ou concluída.

Uma sondagem documental que contou com visitas à Sub-Prefeitura de Barão Geraldo, ao SEPLAMA (Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente) da Prefeitura Municipal de Campinas, ao Centro de Memória e ao acervo de Coleções Raras da UNICAMP, ao CAD (Centro de Apoio Didático) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUCCAMP, também foi por mim realizada para levantar dados sobre a caracterização do distrito de Barão Geraldo, sua localização geográfica (mapas e fotos aéreas), sua história de implantação, urbanização e seus equipamentos sociais, em especial, os CEMEIs.

Me surpreendi, entretanto, ao constatar que poucos eram os materiais organizados e/ou disponíveis para atender aos objetivos que eu desejava, e lancei mão de entrevistas informais com alguns moradores mais antigos de Barão Geraldo e com pesquisadores (estudantes, professores e pesquisadores) envolvidos em questões referentes ao distrito.

Cada vez mais envolvida com as atividades dentro e fora do campo da pesquisa, procurando problematizar os dados levantados e transitar por universos culturais diversos (o meu e o dos sujeitos da pesquisa), parecia acumular-me de sensações e reflexões que somente a observação

[36] Assim como a própria história das Ciências Sociais marcada pela necessidade de definição clara e precisa de seu objeto, pela busca de ampliação dos fundamentos da ciência e dos princípios do método científico, a diversidade de métodos e técnicas de investigação e

participante conduz e traga. Conduz, no momento em que leva o pesquisador ao encontro direto com sua pesquisa, para mim, ao encontro direto comigo mesma, ao mais íntimo e profundo de mim. Traga, quando revela aos olhos amadores a diversidade de fenômenos conhecidos e desconhecidos que uma escassa bibliografia sobre o tema traduz as dificuldades e questionamentos para a investigação.

Com a necessidade de expor tantas mensagens expressas nas mais diversas linguagens do outro, que se diluíam entre a observação e o relato no diário de campo, e como forma de aliar ao modo de comunicação adulta - a escrita, um modo infantil que não se lê, pois não se escreve - se vê, introduzi (ao término dos oito meses de observação) a utilização da técnica de filmagem, lidando com a heterogeneidade da platéia, personagens, pesquisadora e câmera, cada qual, associado a formas de interações diferentes.

O emprego desta técnica, entretanto, não foi utilizado como forma privilegiada de captação dos dados, ou elegido como cerne do método de pesquisa, mas como suporte mais acessível a apreensão dos dados *não descrito*(s) *apenas pela palavra do pesquisador, mas como um suporte in vivo do dado; propiciando assim uma análise posterior mais minuciosa da disposição de certos elementos não-verbais ou não-verbalizáveis, destacando elementos verbalizados no discurso do informante, ou mesmo elementos que passaram despercebidos da 'visão analítica' do pesquisador. É um emprego de âmbito interno da pesquisa*[37].

Entretanto, também lancei mãos dos estudos de OLIVEIRA (1989) que trazem uma primeira possibilidade da utilização desta técnica em pesquisas com crianças brasileiras, posteriormente, os de PAULA (1994), com crianças de 1 a 3 anos em situação de alimentação na creche, e de ROCHA (1994), com crianças de 6 anos, num estudo sobre a construção social do brincar - contribuições do campo da Psicologia que revelam, assim como os estudos recentes de BUFALO (1997), no campo da Pedagogia e de FONSECA (1995), no campo da Antropologia, uma continuidade das formas de expressão, tons de falas e atitudes das crianças sob observação.

---

de métodos de explicação trazem, aqui, a preocupação fundamental de fazer com que os dados falem da forma mais completa possível, abrindo-se para a realidade social, para melhor apreendê-la, e compreendê-la com flexibilidade.

[37] Partindo das experiências do Núcleo de Antropologia Visual, ou melhor, de *uma antropologia em imagens* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RODOLFO et al. 1995,169-70), este é um dos objetivos gerais que justificam o emprego de técnicas audiovisuais na pesquisa antropológica, pois: *permite visualizar por um lado a enunciação em seu contexto imediato, e por outro o próprio pesquisador e sua postura...*, além da possibilidade de: *organização de um outro tipo de 'banco de dados', um banco de imagens e falas que possibilitarão uma reflexão mais ampla e criteriosa dos temas em questão, na medida em que, ao trazer a 'visão' do pesquisador sobre seu objeto, permite que a fala e o código de ícones que compõem a vida dessa cultura sejam acessíveis a um número maior de pessoas.*

Ainda no campo da Antropologia[38], algumas contribuições para o pensar sobre a utilização desta técnica analisam os estilos de comunicação, a escrita, a oral e a imagética, traçando reflexões sobre a tradução e o teor destas novas mensagens, linguagens e suas limitações (PEIXOTO 1995, FONSECA 1995, DePAULA 1996).

Seguindo o mesmo roteiro de observação das crianças brincando, as filmagens também foram realizadas nos diversos espaços da creche[39]: salas, parque, refeitório e galpão, entre uma ou mais turmas de crianças (berçários I e II e maternais I e II), nas brincadeiras espontâneas e/ou dirigidas, solitárias e coletivas - cantando e dançando, brincando de roda, pulando corda, contando histórias, assistindo TV, brincando no tanque de areia, na gaiola, nos balanços, com os pneus, com peças de encaixe, com outros brinquedos e objetos, brincando de imitar os animais, como também explorando e conhecendo a filmadora, além de alguns outros momentos, como na alimentação, na saída, na troca de roupas, que serviram como fontes de suporte e de autenticidade às descrições, interpretações e análises dos dados. Excluindo, desde já, um discurso cinematográfico objetivado numa maior veracidade dos fatos[40] e assumindo, esta e outras técnicas da pesquisa, como portadoras de mediações e não como forma de acesso completo ou total aos eventos.

Desta forma, atenta para as diversas relações que se estabeleciam entre as crianças, e entre elas e os adultos nas brincadeiras, fui não somente refinando o olhar (a cada vez que assistia as gravações), como também, selecionando-as, descrevendo-as e analisando-as no decorrer deste estudo (em conjunto ou separadamente às observações registradas nos diários de campo), buscando revelar a riqueza de um material instigante que, mesmo não aprofundado ou esgotado, desencadeou novos questionamentos merecedores de atenção posterior[41].

Como nas experiências de utilização desta técnica por PAULA (1994), nenhuma modificação foi feita na organização do espaço, das atividades ou na disposição do mobiliário por mim, para a realização das filmagens. A câmera foi posicionada em função destes arranjos,

---

[38] Que, segundo MARTINS (op.cit,55), tem se constituido, entretanto, como uma *possível exceção* dentro das Ciências Humanas, que tem sido capaz *de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores* e, mais do que isto, tem trazido para o debate atual um crescente questionamento das idéias fundamentais do mundo contemporâneo, num pano de fundo que denuncia a exclusão social da criança, buscando seu lugar na cultura (MEAD e METRAUX 1982, GUSMÃO 1993, SILVA e MILITO op.cit, GUSMÃO e MÁRQUES 1996), num exercício de confronto de nós mesmos, e na busca pela construção de uma Antropologia da criança (PEREIRA 1997).

[39] Num total de 3 horas e 20 minutos de filmagem, que estão apresentadas no anexo 2 - Relação do Material Filmado.

[40] Segundo DePAULA (1996), um discurso que objetiva, pretenciosamente, a construção de uma maior veracidade através das imagens, convida-nos a acreditar que, o que se viu, realmente aconteceu - como se a verdade estivesse incrustada na imagem, como se o acesso ao evento fílmico fosse completo.

[41] Dentre eles, aquele referente à forma com as coisas aconteciam. Selecionando, descrevendo e analisando o material filmado, percebi que ele trazia consigo um novo tempo, diferente da nossa existência adulta, e no qual as coisas aconteciam em outra dimensão, como que revelando um outro tempo - o das próprias crianças.

geralmente colocada num mesmo nível das crianças, que se aproximavam ou não, olhavam, tocavam, observavam e pegavam nela, perguntavam curiosos sobre o que eu fazia, sobre o que era aquilo, cada botão, cada luz que se acendia ou se apagava, solicitavam-me para que também olhassem os colegas e os filmassem, num movimento divertido de descoberta e de reconhecimento de algo novo ou já conhecido, que parecia ser lembrado e, ao mesmo tempo, ignorado pela crianças.

Entretanto, diferentemente da mesma autora, nos momentos de filmagem, não deixei de interagir com as crianças, monitoras e professoras, quando era solicitada. *A mistura da pesquisadora com os seus sujeitos* que, segundo ela, dificultaria suas análises (idem,63), constituiu-se aqui, pelo contrário, tanto como fonte de questionamentos e de enriquecimento para a construção da pesquisa e de meu papel enquanto pesquisadora, quanto como uma aliada aos objetivos da própria observação participante, que se propõe, essencialmente, ao encontro direto com o outro, compartilhando com ele a mesma cena.

CAPÍTULO II

***Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar*:** na ciranda dos espaços.

2.1 A construção do espaço urbano de Barão Geraldo: uma história de apropriações e exclusões.

Deus é um cara gozador
Adora brincadeira
(Chico Buarque)

Historicamente, a partir do século XVIII e, concedidas sesmarias, a região dos campinhos (clareiras onde os tropeiros davam água e pasto para seus animais, em meio a uma vegetação densa e fechada, um mato grosso que se estendia de Jundiaí a Mogi-Guaçu) tornava-se interesse de lavradores atraídos por uma terra fértil e irrigada por numerosos rios e ribeirões, conformando uma região de sítios e latifúndios que variavam de 3 a 1.500 alqueires (BARRETTO 1995).

Ao norte, estendia-se o latifúndio de Francisco Antônio de Sousa, posteriormente, dividido em duas propriedades, uma delas - Fazenda Morro Alto - foi herdada por sua neta Genebra Miquelina. Falecida ainda jovem, seu sogro, Marquês de Valença, assume a administração da fazenda junto ao neto, Geraldo Ribeiro de Sousa Resende e lhe dá o nome de Fazenda Santa Genebra (em 1855).

Casando com sua prima e herdeira da Fazenda Rio das Pedras, também localizada nas proximidades da Fazenda Santa Genebra e anexando outras propriedades vizinhas à fazenda (que em 1889 possuía uma área de 1.250 alqueires de terra), o Barão Geraldo de Resende destacou-se pela militância no antigo Partido Conservador em Campinas, como vereador e deputado geral, e por transformar sua propriedade em fazenda-modelo, onde ensaiavam-se os mais variados processos de lavoura, sementes e instrumentos, recebendo visitantes estrangeiros e personalidades da época, desde o Império até a República (PUPO 1983).

Os primeiros sinais de urbanização surgem às margens da Estação da Funilense construída em terras da Fazenda Santa Genebra (em 1911), hoje, núcleo urbano do distrito de Barão Geraldo. Porém, até meados dos anos 40, o cotidiano deste povoado, predominantemente rural, era predominantemente marcado pela existência das Fazendas Rio das Pedras e Santa Genebra, até a implantação das primeiras multinacionais da região, como o caso da Rhodia (1942), e a passagem do povoado à distrito (em 1952).

Entretanto, um processo de parcelamento do solo para fins urbanos instaurava-se, mais pontualmente, em meados dos anos sessenta, quando 100 alqueires da Fazenda Rio das Pedras foram doados ao Governo do Estado de São Paulo para a implantação da Universidade de Campinas - UNICAMP[42], tendo, como contrapartida, a urbanização da área equivalente a doada, resultado da implantação do Loteamento Cidade Universitária que a circunda, na década seguinte, destinado a *uma clientela de poder aquisitivo mais elevado que a média dos moradores de Barão* (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS 1996,27).

A ocupação do espaço urbano, numa região predominantemente rural, marcada pela utilização de elementos estruturadores, previamente implantados, como a UNICAMP e o sistema viário[43], preservou as áreas mais férteis das grandes fazendas de cultivo agrícola e parcelou glebas isoladas, *conformando uma mancha urbana descontínua e desarticulada, demonstrando não ter havido nenhum planejamento mais amplo* (idem,27), resultado de uma política desenvolvimentista objetivada no avanço científico e tecnológico, por interesses políticos, e pelas necessidades das indústrias da região.

Não desconsiderando a importância da implantação da Universidade e de seu território, hoje, consagrado como um dos mais importantes produtores de alta tecnologia do país (junto à Telebrás, CIATEC, REPLAN, entre outras), a pouca integração dos loteamentos e bairros destinados à população de alto e médio poder aquisitivo, com o núcleo do distrito de Barão Geraldo, articulados sim, em sua maioria, diretamente com o centro da cidade de Campinas e com grandes equipamentos de porte regional[44], fez com que o distrito permanecesse: *um lugar bucólico e com características que mais se assemelham a de centro de bairro do que a de centro de uma cidade de mais de 30 mil habitantes* (idem,29), não conseguindo, também, polarizar as demandas de consumo por equipamentos sociais e de uso coletivo advindas dos bairros populares de seu entorno.

[42] Segundo a Lei n. 7655 de 28.12.1962, em FILHO (1996).
[43] Rodovias D. Pedro I e Campinas-Paulínia (articulação regional), estrada da Rhodia, e acesso de Barão Geraldo à rodovia Campinas-Paulínia (articulação inter-bairros).
[44] Hipermercados, shopping centers, parques, escolas, etc., localizados no entorno da Rodovia D. Pedro I e em bairros próximos.

Atualmente, circundada por: *uma estrutura fundiária muito concentrada* (com cultivo predominante de cana-de-açúcar), *com grandes glebas e poucos proprietários*, detentores do *poder de formação de preços no mercado de terras*, em meio à glebas de *produtores meeiros, arrendatários ou pequenos e médios proprietários* (idem,28)(apartes meus) responsáveis, em grande parte, pela produção e oferta de hortícolas, e pelo abastecimento do CEASA, a malha urbana de Barão Geraldo sofre uma forte especulação imobiliária que, juntamente com a qualidade da terra, com a renda auferida, com a exploração agrícola e com os determinantes da formação de preço dos imóveis urbanos, retrata que, desigualmente, a incorporação de novas terras ao uso urbano só se torna viável em empreendimentos luxuosos.

Em contrapartida, os bairros residenciais do distrito considerados de padrão popular, em que se insere o Jardim Independência (bairro onde se localiza a creche em estudo)[45], assim como, a dinâmica de seus moradores, tiveram seu cotidiano fragmentado e impactado com a criação deste empreendimento científico e tecnológico, que trouxe um efeito de especialização exacerbada, estabelecendo uma estrutura de domínio e de controle, que ainda, marca e transforma a identidade desta população, no sentido da compreensão do lugar onde vivem, de sua história e do jogo de forças que compõem a paisagem.

Na medida em que a economia se altera, assim como as relações sociais e de toda ordem, uma nova lógica se estabelece com sua respectiva composição do espaço; novas hierarquias urbanas, novas paisagens, nova dinâmica da produção do espaço e da realidade (DeFARIA 1997).

Desta forma, o distrito de Barão Geraldo não pode ser compreendido de forma desconectada da cidade de Campinas, visto que, sua ocupação e articulação estão diretamente vinculadas e inseridas em uma dinâmica maior que estrutura a distribuição das pessoas e das atividades pelo próprio território de Barão Geraldo, pela cidade de Campinas e pela região.

[45] Anteriormente, parte das terras relativas à Fazenda Santa Genebra e a outros sítios, loteado inicialmente, pela Cooperativa Habitacional do Exército para casas de soldados, cabos e sargentos, a partir da década de 60, segundo estudos (em andamento) de SOUZA (1997), sobre as brincadeiras nas ruas de Barão Geraldo.

Não é por acaso, que se dá o acelerado processo de ocupação deste território[46], nem a elevada renda média de seus moradores, nem tão pouco, a pequena presença de loteamentos populares e periferias pobres. O processo de modernização (que atinge todo o mundo) permite, no caso específico de Barão Geraldo, apenas uma integração parcial e desorganizada de amplas parcelas da população e do território, consolidando espaços segregados e segregadores, como o próprio campus universitário e/ou os bairros populares do distrito.

Portanto, a apropriação e consolidação deste espaço urbano, reflexo do processo de expansão e conquista territorial que marca a história brasileira como um todo (estruturando uma sociedade sob critérios de subordinação e de dependência), pode ser considerado um dos fios condutores para a compreensão da formação brasileira, neste caso mais específico, da formação dos sujeitos que compõem o distrito e dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa.

Dentro da diversidade sócio-econômica que marca a formação do distrito (além da diversidade étnico-cultural), composto por bairros residenciais de padrões populares, médios e altos, por grandes, médias e pequenas propriedades rurais, além do Campus Universitário e da moradia estudantil[47], a creche em estudo localiza-se como espaço que contempla crianças de famílias de baixa renda, filhos e filhas de domésticas, em sua maioria, como também, crianças de famílias de renda média, filhos e filhas de comerciantes, professores e universitários, além de filhos, filhas, netos e netas das próprias funcionárias da creche - um espaço de crianças, de idades iguais e diferentes, meninas e meninos, negras e brancas[48], filhas e filhos de brasileiros (de diversas regiões do país, paulistas, paranaenses, nordestinos, mineiros), como também, de peruanos e de colombianos.

Através das fichas de matrícula das crianças, atentei para o fato de que grande parte destas famílias compõe a força prestadora de serviços aos bairros ricos, de padrões altos (Cidade Universitária, por exemplo) e/ou médios do próprio distrito, de outras localidades vizinhas, e da própria UNICAMP, seja como domésticas, em sua maioria, seja como jardineiros, vigias, pedreiros, garçons, balconistas, secretárias e professoras.

---

[46] Segundo o censo de 1990, o distrito de Barão Geraldo apresenta uma das taxas de crescimento populacional mais altas do país, maior que o da própria cidade de Campinas.

[47] Construída nos anos 90 e vizinha ao bairro da creche em estudo, a moradia universitária da UNICAMP é, atualmente, um condomínio com 1100 estudantes aproximadamente, que passaram a conviver com os moradores mais antigos do distrito, além de outras repúblicas de estudantes distribuídas por todo o distrito, ampliando, ainda mais, a diversidade sócio-cultural que compõe Barão Geraldo.

[48] Vale ressaltar, entretanto, que estas relações não serão contempladas neste estudo, mas não foram ignoradas ou desprezadas; pelo contrário, estiveram presentes no contexto da creche e em minhas preocupações, mas exigiriam atenção especial, uma vez que colocam em jogo novos elementos e direções, que alimentam meus questionamentos para trabalhos futuros.

A configuração do espaço de Barão Geraldo, entre o rural e o urbano, aponta, em certo sentido, para a formação de uma unidade produtiva associada a um grande centro de pesquisa e a serviços especializados (força de trabalho altamente qualificada), em que, indústria e universidade buscam a expansão e o desenvolvimento científico e tecnológico, transplantando mão-de-obra externa, e provocando o deslocamento do mercado de trabalho e da população, seja dos proprietários que se tornam incapazes financeiramente, de continuarem assim, seja de trabalhadores que se tornam incapazes tecnicamente, para exercer as novas funções.

Semelhantemente, SANTOS (1996) caracteriza a problemática da urbanização nos países ditos de terceiro mundo, propondo a redescoberta do espaço vivido e habitado, a remodelagem do planeta e do papel da ciência, neste período técnico-científico.

> *Agora, o fenômeno se agrava na medida em que o valor do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo. O fenômeno se espalha por toda a face da terra e os efeitos diretos ou indiretos dessa nova composição atinguem a totalidade da espécie. Senhor do mundo, patrão da Natureza, o homem se utiliza do saber científico e das invenções tecnológicas sem aquele senso de medida que caracterizará as suas primeiras relações com o entorno natural. O resultado, estamos vendo, é dramático* (idem,45).

Entre apropriações e exclusões, o espaço físico da creche, também não pode ser visto, ou entendido de forma isolada, como é na cabeça dos adultos (algo a ser guardado, medido, vendido, comprado). Os espaços arquitetônicos e urbanísticos são espaços concretos e imaginários num só tempo, registrando a aplicação de elementos políticos, econômicos e ideológicos, num pano de fundo que *se articula com práticas sociais em suas dimensões vividas e institucionais: a padronização das diferenças sexuais, a confirmação de hierarquias ou então de certas formas de controle social expressas em mecanismos de inclusão/exclusão* (MUNIZ SODRÉ 1988,33).

Através da arquitetura e das formas como a creche foi e é construída, as relações vão sendo estabelecidas, também sob normas de uma disciplina que, nem sempre, concebe o diferente.

> (...) *a relação que se espera estabelecer no interior dos espaços escolares não é a única relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. Todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade e disciplina* (LIMA 1989,58).

O distrito de Barão Geraldo reflete, portanto, um modo de produção capitalista característico das sociedades industriais, que estabelece uma sociedade de classes que tem, na oposição dos grupos de indivíduos (que, por sua vez, ocupam diferentes papéis no sistema produtivo), o fundamento de suas relações, oprimindo a classe trabalhadora, e seus frágeis representantes - as crianças - frágeis sim, pela mesma opressão que lhes nega a perspectiva de constituição de sujeitos que constroem a história e que criam cultura. Diferentes também, pela capacidade de transformarem a creche em espaço de alegria, medo, proteção, mistério, descoberta: *espaços da liberdade ou da opressão* (idem,30).

2.2 Pra fora, pra fora, aqui não é lugar pra vocês!: **a construção social do espaço da creche - lugares de criança?**

Construída em 1982, ampliada e reformada em 1991, a creche em estudo, um dos 55 CEMEIs da cidade de Campinas[49], caracteriza-se como espaço público que recebe cerca de 180 crianças, aproximadamente, entre 0 e 6 anos de idade, filhos e filhas de moradores residentes nos vários bairros que compõem o distrito de Barão Geraldo[50], assim como, de outros bairros e cidades próximas a ele (como o bairro Flamboyant e a cidade de Paulínia, respectivamente).

De forma mais ampla, o espaço das creches municipais na cidade de Campinas divide-se nas chamadas EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil, frequentados por de crianças de 4 a 6 anos de idade, em sua maioria, em período parcial, e os CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil, para crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral (espaço da creche em estudo).

Historicamente, alguns momentos importantes marcam estes equipamentos públicos municipais, como a criação do primeiro Parque Infantil para crianças de 4 a 12 anos de idade, no ano de 1940, pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria da Educação e Cultura, e posteriormente, em 1968, com a criação do primeiro Centro Infantil Municipal, pela Secretaria de Promoção Social, espaço de crianças de 0 a 4 anos (BUFALO 1997).

Na busca pela implantação de um projeto que cumprisse com as determinações constitucionais de 1988[51] e a Lei Orgânica do município[52], referentes ao compromisso com a Educação Infantil de crianças de 0 a 6 anos em equipamentos sócio-educativos, os Centros Infantis (creches) transferem-se da Secretaria da Promoção e Assistência Social, para a Secretaria Municipal de Educação.

---

[49] Segundo CATÁLOGO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE CAMPINAS (ano base 1996).

[50] Dentre eles, o Jardim América, Real Parque, Parque Ceasa, Terra Nova, Vila São João, Vila Santa Isabel, Guará, Vila Hortolândia, Fazenda Haras, São Gonçalo, Cidade Universitária e Vale das Garças.

[51] Cap. II (Educação, Cultura e Desporto), seção I, art.208, inciso IV: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

[52] Cap. II (Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Turismo), seção I, art. 228: O atendimento em creche deverá ter uma função educacional de guarda, assistência, alimentação, saúde, higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar.

Assim, é que observando a planta baixa da creche em estudo, pode-se atentar para reformulações do seu espaço, seja na construção de novas salas, áreas externas, reformas, seja na sua concepção, utilização e finalidade, após esta transferência[53].

O espaço físico da creche amplia-se, então, com a construção das salas destinadas às turmas do maternal III, infantil e pré (números **26, 27 e 28,** respectivamente marcados na planta[54]), dos banheiros masculinos e femininos para estas mesmas turmas (**3** e **4**), e do banheiro e sala dos funcionários (**1** e **2**), além da ampliação do refeitório principal (**5**).

Uma concepção do espaço da creche adquire, mais pontualmente, um caráter educacional, juntamente com a guarda e o cuidado à criança pequena (indissociáveis quando se pensa na especificidade da Educação Infantil), com mudanças estruturais de organização e de profissionais, como, por exemplo, no caso da sala (**19**) que, antes destinada ao médico, serviço não mais prestado na creche, tornou-se a sala destinada à turma do berçário II - o que demonstra que a constituição e construção dos seus espaços vão além do próprio projeto arquitetônico.

No campo de observação, uma delimitação destes espaços evidenciava-se na própria organização e divisão das crianças pela creche, segundo critérios de idade e sexo. As crianças pequenininhas (com exceção das crianças da turma do berçário I) brincavam num parque específico (**31**) e utilizavam banheiros comuns entre meninos e meninas (**12** e **13**), e as crianças maiores brincavam em outro parque (**33**) (também específico a elas), mas utilizavam banheiros separados entre meninos (**3**) e meninas (**4**). Assim, cada criança também possuía uma turma, e cada turma, um espaço delimitado circunscrito na creche: uma sala, um banheiro, um parque, acompanhadas pelas suas respectivas monitoras e professoras.

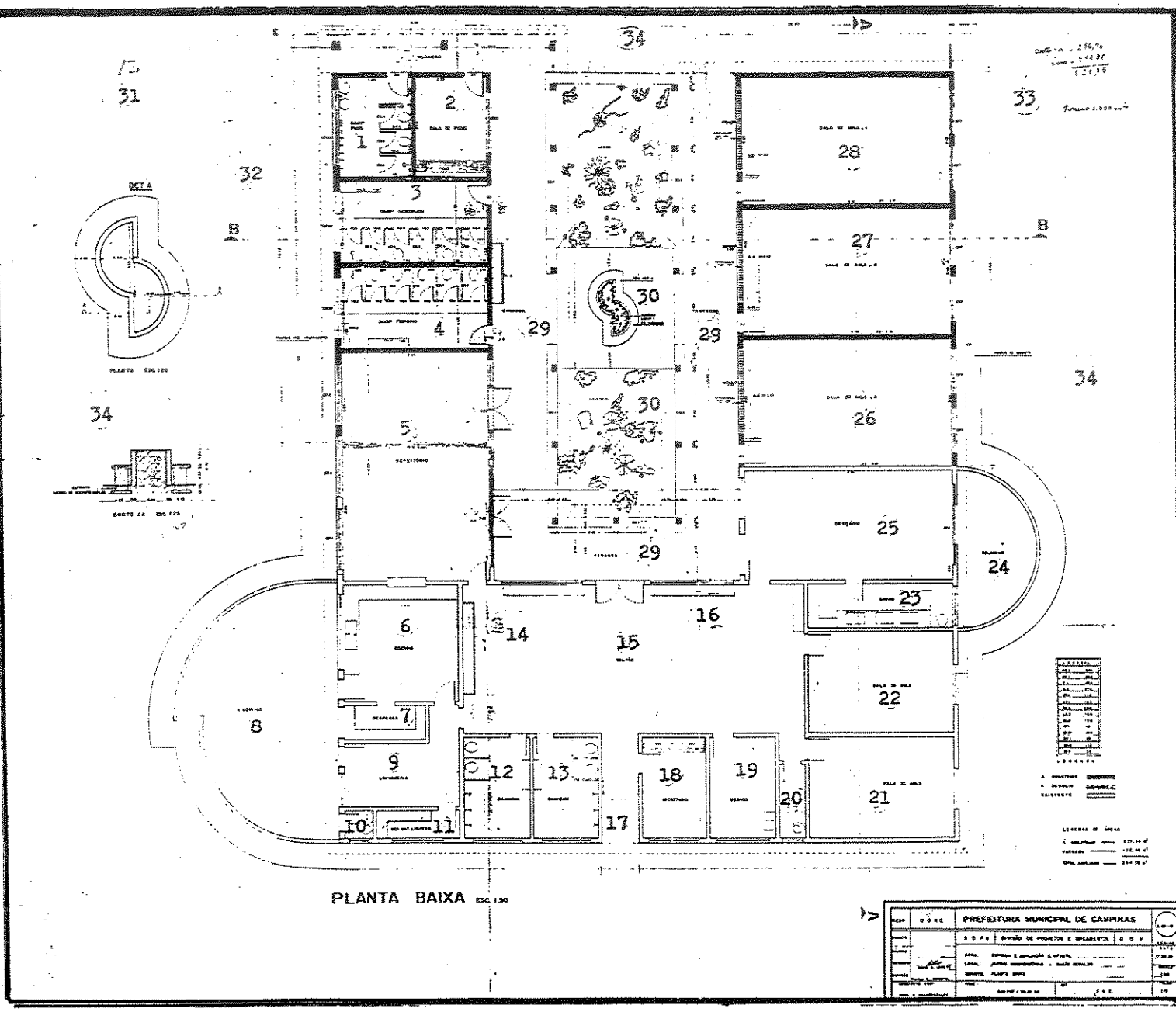
Outras delimitações no interior da creche, a sala do berçário I (**25**), de único acesso para o banheiro (**23**) e para o solarium (**24**), também eram destinados somente às crianças desta mesma turma que, por sua vez, pouco circulavam pelas demais dependências, já que estavam aprendendo a andar, engatinhar ou se arrastar.

---

[53] Na escassez de publicações que abordassem as creches municipais de Campinas do ponto de vista arquitetônico, encontrei em GUIZZI (1985) algumas referências que, mesmo não caracterizando a existência de um modelo padronizado para os Centro Infantis de Campinas, demonstram grandes similaridades entre a planta do CEMEI em estudo (anteriormente a sua ampliação) com outros Centros Infantis da mesma cidade, como o do Jardim Eulina e o da Chácara do Vovô, por exemplo, construídos em 1983.

[54] Da mesma forma, as demais dependências da creche também serão referidas neste capítulo.

Planta reduzida do CEMEI
Fonte: Arquivo Administrativo do CEMEI



1. Banheiro dos funcionários
2. Sala dos funcionários
3. Banheiro masculino
4. Banheiro feminino
5. Refeitório principal
6. Cozinha
7. Despensa de alimentos
8. Área de serviço
9. Lavanderia
10. Sanitário dos funcionários
11. Despensa de limpeza
12. Banheiro (berçário II)
13. Banheiro (maternal I e II)
14. Refeitório montado no galpão
15. Galpão
16. Biblioteca montada no galpão
17. Hall de entrada
18. Secretaria
19. Sala (berçário I)
20. Sanitário dos funcionários
21. Sala (maternal I)
22. Sala (maternal II)
23. Banheiro (berçário I)
24. Solarium (berçário I)
25. Sala (berçário I)
26. Sala (maternal III) e Sala de TV
27. Sala (infantil)
28. Sala (pré)
29. Varandas cobertas
30. Floreira e Jardim
31. Parque
32. Tanque de areia
33. Parque
34. Área gramada
(com algumas árvores e plantas)

Por vezes, podia-se ver estes bebês no colo de algum adulto de sua responsabilidade ou admiração (monitoras, professoras e outras funcionárias), como que passeando brevemente com eles; alimentando-os, um por vez, no refeitório montado no galpão, ou sendo trazidos e levados pelos pais, nos momentos de chegada e saída da creche.

Assim, estas crianças passavam a maior parte do tempo que estavam na creche, em período integral ou parcial, dentro de sua sala[55] onde dormiam, brincavam, tomavam sol (solarium), eram trocadas (banheiro interno), alimentadas, como algo a parte, diferentemente das demais turmas de crianças, que eram levadas até para passeios externos.

Um dia, encontrando com uma das monitoras do berçário I, que alimentava Gabriel no refeitório montado no galpão, não escondi a minha surpresa em vê-los ali e a questionei sobre a novidade. Ela me respondeu que aquele era o local indicado e adequado para alimentar as crianças, pois: - Ficar fazendo tudo só dentro da sala, pode confundir a cabecinha deles, e que isto não andava ocorrendo devido ao número de monitoras, até então, responsáveis pela aquela turma.

Desta forma, as monitoras quando não alimentavam estas crianças na própria sala, revezavam-se para alimentá-las ali, uma a uma, separadamente.

A novidade traduzida naquela aparente quebra de regras - pela alimentação das crianças fora da sala - revelou-se, entretanto, apenas como garantia de trânsito entre espaços físicos e não entre o espaço social, já que as crianças eram alimentadas ali, uma por vez.

Entretanto, observando estes bebês no espaço da sala, percebi que o solarium, espaço aberto em forma de um semicírculo, com um pequena murada que o separava da área gramada, caracterizava-se sim, como espaço de quebra e de inversão de regras, uma vez que facilitava o contato dos bebês com outras crianças, geralmente, aquelas das turmas do maternal III, infantil e pré, que brincavam no parque (a elas especificados), ao lado de acesso ao solarium, e que apareciam por ali, brincando, correndo, olhando, chamando por eles, subindo na pequena murada, entrando no solarium, rindo, gritando, pulando, conversando e construindo espontaneamente, um espaço de troca e de estabelecimento de novas relações - até que eram vistos pelas monitoras e imediatamente repreendidos: - Pra fora, pra fora, aqui não é lugar pra vocês!

[55] Poucas foram as vezes em que observei estas crianças sendo levadas, pela professora e monitoras, ao espaço destinado ao parque das crianças das turmas do maternal III, infantil e pré (quando não se encontravam por lá) próximo ao acesso da sala, pelo solarium, quando e onde, auxiliavam e brincavam com as crianças, mas logo retornavam para a sala, pois as crianças precisariam ser trocadas, alimentadas, como sempre diziam.

Inúmeras foram as vezes em que presencei esta mesma situação acontecendo ali, as profissionais repetiam as repreensões às crianças que invadiam o solarium (transgredindo incansavelmente) a ordem estabelecida e imposta por eles que, depois de tantas tentativas frustradas, irritavam-se com as crianças, por vezes, colocando os bebês para dentro da sala, fechando a porta de acesso ao solarium com o cercado de madeira (na altura média da porta), e se justificando comigo: - Sabe o que é? As crianças enchem o chão do solarium com esta terra vermelha e sujam tudo, e assim, o solarium teria que ser lavado outra vez naquele mesmo dia.

Assim, pouco compartilhado por outras crianças da creche, a sala do berçário I caracterizava-se, mais explicitamente, por um espaço centrado na guarda e cuidado das crianças, na limpeza e higiene, e na adequação do trabalho do adulto com esta faixa etária. Um espaço, assim dividido, que se especializava e se privatizava, construindo imagens de cada grupo sobre o outro (entre as crianças, entre os adultos e, principalmente, entre eles), revelando como ser a parte, aquilo que a criança é em termos de uma compartimentalização do seu desenvolvimento.

Estas mesma preocupação em adequar os espaços a partir dos padrões adultos, marcava também um desconhecimento do mundo infantil, de suas linguagens, de suas formas de ser e de estar no mundo, de aprender e de viver o dia-a-dia, conferindo à atuação do adulto, a responsabilidade pela construção de conhecimentos da criança sob seu próprio ponto de vista.

O solarium, entretanto, assim como outros espaços da creche, podia ser percebido, em contrapartida, como espaço de inversão das regras, de mistura de idades, que negava a compartimentalização (apesar do muro e apesar dos adultos), e que marcava a construção de espaços de maior sociabilidade, já caracterizados por MUNIZ SODRÉ (1988,78), como base na busca por *lugares próprios* - assim como as crianças, que estabeleciam as mais diversas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, na expansão e na construção de sua identidade no grupo, a sua própria maneira.

Assim como nos dias comemorativos, algumas das dependências da creche eram temporariamente modificadas, o refeitório (**14**) e a biblioteca (**16**) montados no galpão eram retirados, e este era transformado num grande salão de festas, decorado e arranjado de acordo com a forma e o tema de comemoração, e revelador da suspensão, também temporária, da vida cotidiana da creche, como se as vontades e iniciativas das crianças fossem mais consideradas e respeitadas, como se lhes fosse dada maior oportunidade de conviver com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, num desejado espírito de alegria e solidariedade.

Ao final das tardes, enquanto as crianças esperavam pela chegada dos pais, outras dependências da creche também caracterizavam-se como espaço alternativo e compartilhado por crianças e adultos de turmas diversas, como era o caso da sala da turma do berçário I (onde geralmente, uniam-se as crianças do berçário II e maternal I), a sala da turma do maternal III (com as crianças do pré, infantil e maternal II), assim como, a parte externa entre o prédio e o portão principal, destinados a um grupo etário específico de crianças, ou limitado a sua presença, que se transformavam em espaços constitutivos da própria diversidade da creche, parecidos com os dias de festa!

Passando pelas varandas cobertas (**29**), e cercadas por bancos de concreto, podia-se ver o jardim e a floreira (**30**), e uma gaiola de passarinhos ali dependurada. O jardim referido na planta ao lado superior da floreira, apresentava-se, na realidade, como um espaço aberto, cimentado, de circulação, que se transformava em palco para as apresentações das crianças, para a instalação do pula-pula nos dias de festa sem chuva[56], e para outras atividades com as crianças, como rabiscar e desenhar no chão com giz.

Sem chuva, as crianças também brincavam diariamente na área gramada (**34**) entre os parques especificados, no tanque de areia (**32**) disposto no parque destinado às crianças pequenininhas, nos balanços, nas gangorras, com os pneus - espaços abertos que evidenciavam o estabelecimento de relações das crianças com outras crianças, com os adultos, com situações externas ao prédio (pessoas, animais, automóveis, aviões que passavam por ali) e, com outros objetos, brinquedos e elementos da natureza - espaços de grama, pedrinhas, terra, areia, algumas árvores, sementes, frutos, flores, pássaros e os cobiçados coelhinhos.

Os banheiros (**12** e **13**) específicos para uma ou mais turmas de crianças (berçário II e maternais I e II, respectivamente) eram de uso comum entre meninas e meninos, e se caracterizavam, tanto pelos cuidados com a higiene (banho, troca de roupa), como também, através do estabelecimento de relações íntimas, de exploração e descoberta dos corpos, das diferenças e semelhanças. Lugares também de brincadeiras, de risadas e choros, de inibição e desinibição, de se mostrar e se esconder, de se achar feio ou bonito, sujo ou limpo, cheiroso ou fedido - espaços paradoxais de permissões e proibições, de possibilidades e restrições.

[56] Devido à ausência de espaços amplos e cobertos na creche, os dias de festa com chuva tornavam-se tumultuados, abrigando crianças, pais e funcionárias no espaço do galpão, ou em cada sala de crianças separadamente.

Desta mesma forma observava que parte do mobiliário da creche e outras instalações eram elaborados e dispostos de acordo com o tamanho, altura e outras especificidades das crianças, como no caso dos espelhos, das mesas, e cadeiras das salas e dos refeitórios, dos tanques com torneiras para lavar as mãos e escovar os dentes, e das pias e vasos sanitários dos banheiros. Entretanto, a forma de utilização e apropriação destes elementos pelas crianças era constantemente controlada e estruturada pelos adultos, que abriam e fechavam os registros das torneiras, ou as fechavam firmemente, impossibilitando que as crianças abrissem-as, direcionavam cada atividade, uma maneira e um tempo para cumprí-las: - Agora chega, enxuga as mãos; - Vá para a sala; - Está na hora de guardar os brinquedos; - Você já fez xixi?; - Na mesa não é lugar de subir.

Com exceção dos banheiros (**3** e **4**) em que se podia observar a existência de alguns chuveiros para as crianças, os demais (**12** e **13**) possuiam um grande tanque suspenso, azulejado, com chuveiros, onde somente os adultos davam banho, lavavam e trocavam as crianças. O banheiro (**23**) destinado às crianças da turma do berçário I, entretanto, também continha uma grande e suspensa bancada com duas pias largas, mas que não possibilitava que as crianças ficassem de pé ali, devido a pequena altura da instalação da torneira. Entre as pias, eram dispostos pequenos colchonetes para que os adultos enxugassem e trocassem os bebês, e somente um vaso sanitário para o uso dos adultos.

A sala (**25**) desta mesma turma, diferentemente das demais, era composta por berços de madeira dispostos e encostados lado a lado, e uma mesa para uso dos adultos. Desta mesma forma, o restante do mobiliário da creche (sala da secretaria e direção, cozinha, lavanderia, sala dos funcionários e a biblioteca montada no galpão) era distribuído e organizado para o uso dos adultos, que também controlavam e especificavam o acesso das crianças aos brinquedos e outros objetos, que eram colocados em caixas de papelão, de madeira ou plásticas, e guardados nos grandes e altos armários fechados dispostos pelas salas e pelo galpão[57].

Apesar das especificidades observadas na planta e no mobiliário referentes às crianças pequenas, os brinquedos nem sempre estavam disponíveis ou ao alcance delas, algo que reforça uma concepção que dissocia o brincar e o educar, assim como, o educar e o cuidar, seja na denominação das **salas de aula**, com lousas que, assim como na escola, também dispõe os banheiros em separado.

[57] Como acontecia, por exemplo, com os materiais destinados às crianças da turma do berçário II, a menor e a única sala sem armários, que continha, portanto, uma grande caixa de papelão com alguns brinquedos.

Na construção social dos espaços da creche, outras dependências como o refeitório (**5**), o galpão (**15**), a área gramada (**34**), os parques (**31** e **33**) e as varandas (**29**) constituíam-se como espaços compartilhados e de circulação comum de crianças, funcionárias e pais.

As funcionárias, entretanto, mesmo cumprindo com as determinações de suas funções, usufruiam-se dos espaços da creche, de forma menos restrita, uma vez que circulavam por todas as salas e demais dependências, algumas inclusive, limitadas a sua permanência, como a cozinha (**6**), a área de serviço (**8**), a lavanderia (**9**), a sala da secretaria e direção (**18**), a sala (**1**)[58] e os banheiros das funcionárias (**2**, **10** e **20**) - espaços exclusivos de adultos e excludentes de crianças.

> *Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças* (GALARDINI 1996a, 6).

Que as crianças encontrem, portanto, um lugar de solidariedade (MUSATTI 1983) em que elas tenham destaque especial em meio a tantos poderes de adultos. Uma cultura da infância que se constitua, assim como nos dias de festa do CEMEI, não mais como suspensões ou modificações temporárias da vida cotidiana (mesmo porque, as próprias festas também faziam parte dele), mas pelas transformações contínuas, que envolvam a comunidade e, principalmente, as próprias crianças, ampliando as possibilidades de convivência e de estabelecimento de relações diversas, num espaço que reconheça suas manifestações e expressões culturais, e que traduza também, uma cultura infantil.

[58] Que possuia, além de um armário embutido, um mesa para o café, algumas cadeiras e um sofá cama.

CAPÍTULO III

***Como pode um peixe vivo viver fora da água fria. Como poderei viver, como poderei viver, sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia*:** tecendo as relações no convívio das diferenças.

3.1 Tia, você gosta de mim?: a outra Patrícia **entre o estranho e o familiar.**

Que era um encontro com o sonho,
Que só pintava no horionte
E de repente diz presente,
Sorri, e beija nossa fronte,
E abraça e arrebata a gente.
(Gonzaguinha)

Em contato com o campo de pesquisa, fui percebendo que entre o observador e o observado construía-se uma passagem. O olhar que observava, escolhia e interpretava todo o tempo, e assim, era também escolhido e interpretado. Nestes olhares que se cruzavam, colocava-me como pesquisadora que olhava, ouvia, observava e recolhia o dado social como fato, que imediatamente selecionado e interpretado, fazia-se num dado etnográfico capaz de ser objeto de análise e compreensão.

No momento em que fui apresentada para as crianças como: - A outra Patrícia, compreendi o quanto era significativo este e outros momentos para mim, em que me reconhecia, e era reconhecida em meio à estranhezas e familiaridades.

Neste sentido, atentando-me para esta outra Patrícia, que sempre era bem recebida na creche, com sorrisos, comprimentos, informações, seja por parte da direção, das cozinheiras, das professoras, do guarda, das serventes e de outras funcionárias; seja principalmente, por parte das monitoras e das crianças, com quem estabeleci contato mais frequente, atentava-me também para as formas como se davam ou não, minha incorporação no contexto da creche.

Desde minha primeira conversa com a direção, buscando apontar claramente os objetivos da pesquisa no campo da Educação Infantil, o questionamento sobre minha formação pareceu ganhar inicial relevância. Com satisfação, ela apresentava-me para algumas funcionárias como estagiária, depois, corrigia-se e dizia que eu iria fazer uma pesquisa na creche, e que eu era psicóloga. Buscava redefinir, então, meu papel como pesquisadora e minha área de pesquisa para além da Psicologia.

Depois de alguns instantes, estabelecendo os primeiros contatos com as crianças e com outras funcionárias nos demais espaços da creche, era surpreendida pelas falas das monitoras que me apresentavam seus filhos, que também ficavam na creche, e entre alguns comentários sobre eles (suas idades, turmas ou jeitos de ser) faziam colocações sobre: - ...a questão psicológica da coisa.

Outras monitoras chegavam ainda a me perguntar, como que confirmando o que parecia já ser sabido, o que eu estudava. Respondia que estudava a Educação Infantil em creche, as relações entre as crianças e as suas brincadeiras, e logo uma nova pergunta acontecia: - Mas você é psicóloga, né?, cruzada de conceitos como aquela que: - Fica assim... olhando, pensando...[59].

Num espaço em que conviviam mulheres[60], profissionais de creche, mães, avós, crianças, meninas e meninos, irmãs e irmãos, filhos e filhas, netas e netos, a creche transformava-se em palco de tensões entre papéis e funções sociais, desempenhados na família ou fora dela, num cenário que confrontava a construção dos afetos dentro e fora de níveis de parentesco, na esfera pública (a creche) e na esfera privada (a casa), como se a subjetividade, que contempla as emoções e os afetos, diversificados em cada esfera da vida, devesse colocar-se obscura, camuflada, velada na questão pessoal, individual, privada, psicológica da coisa.

Em outros momentos, lançavam os mais variados assuntos, mostravam-me as qualidades e capacidades das crianças, solicitando-as para dizerem o nome, identificar as cores, os objetos, os colegas, como numa tentativa de me demonstrar competência e responsabilidade para com o desenvolvimento e aquisição de habilidades das crianças. Por vezes, também perguntavam-me sobre os comportamentos das crianças, como: - Aí, Patrícia. Você que é psicóloga, me explica porque elas mordem?; ou sobre comportamentos diferentes de alguma criança diferente[61].

> *A questão do contraditório, do múltiplo, do diverso, adquire uma grande fecundidade para o pensamento contemporâneo, quando se considera a persistência da dificuldade para a consciência ocidental, mesmo a mais esclarecida, de lidar na prática com as diferenças. Estas, em última análise, podem ser reconhecidas, mas então o Ocidente quer ver o* ***absolutamente diferente****, pois acreditando-se absolutamente idêntico a si mesmo, só concebe o outro na forma da extrema diferença* (MUNIZ SODRÉ 1988,61).

[59] Como que atribuindo a pessoa que é psicóloga, aquela que se coloca em observação, e fica assim..., olhando em nós coisas que nós mesmos não vemos, pensando... como somos ou como não somos, mais e melhor que nós mesmos, atribuindo conceitos e julgamentos sobre nossas atitudes, condutas e comportamentos.

[60] Com exceção do guarda diurno, todas as demais funcionárias da creche eram mulheres, a grande maioria delas eram mães, e três monitoras eram avós.

[61] Quando questionei-as sobre o que seria diferente, as respostas variaram, desde aquela criança muito agressiva ou muito agitada, até aquela muito parada ou que fica sempre isolada.

Mesmo buscando redefinir meus objetivos de pesquisa e expor o sentido do meu olhar no que tangia a psicologia, sentia a emergência de um duplo estranhamento: aquele que revelava o encontro com o outro, entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa e o estigma do ser psicólogo, aquele capaz de enxergar o este outro nas suas dimensões mais ocultas ou veladas, entre aquilo que o faz normal, capaz ou **diferente**.

Num exercício constante de controlar meu desejo de que tudo ficasse bem esclarecido quanto ao meu papel na creche, simplesmente ouvia-as e me preocupava em demonstrar, dizer sobre mim e sobre o que estava fazendo ali, de outras maneiras; uma delas, não dando respostas imediatas ou conclusivas às perguntas, mesmo porque, seriam falsas e contrárias ao meu papel como pesquisadora, mas sim, compartilhando-as como novas perguntas, também para mim[62].

Passado alguns meses de pesquisa, no contato direto com a creche, percebi que meu trabalho estav sendo melhor compreendido e não era mais solicitada a dar tantas respostas. Fui apresentada, por uma das monitoras, para alguns pais das crianças, como pesquisadora da Unicamp que se encantou com as crianças do berçário, e mais tarde, fui surpreendida pela mesma monitora que, entregando alguns brinquedos para as crianças brincarem no tanque de areia, certa manhã, ofereceu-me um baldinho e uma pazinha, dizendo: - Tó, Patrícia. Você não quer também? Eu já sei que você também gosta de brincar! - com as crianças ou como as crianças, não importava.

O importante foi atentar para o fato de que a dificuldade de compreensão do que seria a pesquisa e de meu papel como pesquisadora, encontrava um caminho de possibilidades que se concretizava na prática, no **fazer fazendo**, numa construção do próprio sentido da pesquisa, tanto para os sujeitos pesquisados, como para mim pesquisadora.

Às crianças, apresentava-me pelo meu primeiro nome e assim era referida pelas funcionárias, assim como, referia-me a elas também pelos seus nomes. Com o tempo, entre tantas **tias,** forma pela qual os adultos da creche se chamavam e eram chamados pelas crianças, passei a ser assim chamada também, e ganhei o atributo de Tia Patrícia.

---

[62] Uma delas, remetia-me ao pensamento evolucionista originário do campo da Medicina e das Ciências da natureza, condutor de uma Psicologia do desenvolvimento em que os atributos e funções psicológicas são compreendidas em termos de maturação que se faz, por sua vez, em uma seqüência hierarquizada. Transformando uma norma em fato, esta mesma Psicologia passa a ser compreendida como ciência legitimadora de julgamentos de valor (JOBIM e SOUZA op.cit); como se os fatos fossem naturais e, portanto, objetivos definidos e definidores do desenvolvimento humano.

Entretanto, tentava sempre que possível, lembrar ou me referir às crianças pelo meu nome, quando assim solicitavam-me, e me dirigia às profissionais pelo seus próprios nomes também. Realmente, não me considerava tia de ninguém por ali, e sim, uma pessoa, um outro adulto que se relacionava com elas e que tinha um nome também. Sentia-me fortemente influenciada pelas teorias que questionam este tipo de chamamento nas instituições de educação (ROSEMBERG 1989, CAMPOS 1993) e o criticam como uma visão ultrapassada de creche enquanto continuidade da casa, que encontra na tia a substituta provisória da mãe

Numa relação complementar à família, uma vez que cabe a ela e ao Estado (constituição de 1988) a responsabilidade pelas funções de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos (cada qual com atribuições específicas que não se substituem), a creche faz-se como espaço de estabelecimento de vínculos afetivos diferentes dos de casa e não como simples continuidade da família (MANTOVANI 1990).

BUFALO (1997), estudando as práticas educativas em um outro CEMEI da cidade de Campinas, alerta para a importância desta diferenciação dos vínculos, pois, monitoras, professoras e outras profissionais de creche não substituem a mãe:

> *A criança não é apenas o filho deixado pela mãe na creche, mas sim, a pessoa que vai à creche conviver com outros adultos, com outras crianças em idades iguais e diferentes e ao conviver com as diferenças, tem a possibilidade de viver várias competências* (idem,97).

Assim como a mesma autora aponta em seu estudo, também percebi na creche uma fronteira indefinida entre o público e o privado[63], uma vez que **cuidar da criança como se fosse seu filho** era o que se podia ler num cartaz colocado junto ao mural da sala de café dos funcionários (monitoras, professoras, serventes, cozinheiras e direção), que tinha por título: FILOSOFIA DA CRECHE, e que me conduzia para além das boas intenções que poderia demostrar, uma concepção de infância e de Educação Infantil, que ora considerava, ora desconsiderava as especificidades da infância, e

[63] Em algumas das conversas com as professoras, monitoras e outras funcionárias, percebi que a creche era considerada, muitas vezes, como um mal necessário em que as crianças, principalmente as pequenininhas, eram dignas de dó e de pesar pelo fato de permanecerem todo o dia na creche. Mais ainda, observei que algumas monitoras respondiam positivamente, ao chamamento por mamãe, quando ditos pelas crianças dos berçários I e II: - Aqui a mamãe, meu bem; - A mãe já vem; - Oh, coisa da mãe!

convidava à reflexão sobre a construção do papel da professora de creche[64] - alguém que, na verdade, faz junto as coisas do dia-a-dia, que educa cuidando, e que cuida educando.

A ambiguidade demostrada, muitas vezes, na dificuldade de diferenciação entre o trabalho desenvolvido no espaço da creche e no espaço da casa, e entre ser ou não uma segunda mãe e uma profissional de creche, parecia acentuar-se pelo fato das monitoras e professoras, também conviverem com seus próprios filhos na creche[65].

A falta de clareza nas atribuições de funções diferenciadas entre os espaços da creche e da casa não significava, entretanto, que monitoras e professoras não consideravam seu trabalho como uma opção profissional de atuar junto às crianças complementando a educação familiar, mas evidenciava, ao mesmo tempo, que cuidado e educação, especificidade da Educação Infantil, nem sempre eram concebidos de forma atrelada, inseparáveis.

Entretanto, sendo chamada ora por Patrícia, ora por tia Patrícia, independentemente de minha vontade, percebi que era reconhecida e me reconhecia também como alguém estranho, diferente, que vai se tornando familiar, semelhante de alguma forma, naquele espaço, por aquelas pessoas, crianças e adultos[66], que se relacionavam amigavel e carinhosamente comigo.

As crianças me solicitavam, ora para estar com elas: - Vem, tia; - Dá a mão pra mim?; -Pega eu?; - Senta aqui; - Vamos lá ver os coeinhos?, ora para auxiliá-las: - Põe a roupinha no nenê, tia?; - Balança eu; - Monta esse?; - Faz bolinho?; - Fale pra ele parar; - Troca de roupa em mim?, ora para ensiná-las a brincar: - Me ensina a pular corda, tia?; - Faz de novo; - Agora eu; - Desse jeito que faz?, ora para aprender a brincar com elas: - É assim, ó!; - Viu, como é?; - Pega aqui; - Dorme filhinha, fecha o olho.

Mesmo não deixando de ser alvo de alguma mãe que me perguntava sobre os comportamentos de seu filho ou filha, ou de ser motivo de orgulho e *status* para a direção que sempre me recebia atenciosamente como: - Nossa psicóloga; nem tão pouco, de ser solicitada a participar das mais diversas histórias e casos pessoais das demais funcionárias, percebi contudo, que

---

[64] Segundo a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1989) que, desta forma, também apresenta uma proposta para a profissionalização das profissionais de creche.

[65] Além do sentimento de dó para com as crianças, algumas monitoras expressavam sentimentos de culpa pelo fato de trabalharem o dia todo na creche e não terem disposição ou disponibilidade para ficar, brincar, dar atenção para seus filhos e filhas, nos momentos que chegavam em casa, como se a construção dos afetos, a atenção carinhosa e o amor fossem somente de âmbito doméstico (prioritariamente feminino e de responsabilidade da mãe); como se o espaço da creche não contemplasse outras possibilidades para estas construções.

[66] Certa tarde, enquanto dirigia-me à sala do materal II com as crianças após o almoço, fui surpreendida pela professora que, ao observar as constantes solicitações das crianças referindo-se a mim por tia Patrícia, segurou em meus ombros e me disse: - Viu, Patrícia? Agora você também é tia da creche.

assim, fui também sendo aceita naquele espaço, por aquelas pessoas, que se demonstravam cada vez mais a vontade comigo, compartilhando suas idéias, desejos, indignações e denúncias.

> *O observador participante 'ativo' efetivamente 'integra' o grupo que está estudando a ponto de sentir-se aceito como um deles* (CICOUREL 1990,91).

Mais do que isso, ao término do trabalho de campo fui surpreendida pelas falas de algumas funcionárias que, diferentemente, demonstravam-se satisfeitas ou lisonjeadas de alguma forma com a pesquisa. Perguntavam-me, ainda, sobre os processos que envolviam o trabalho de investigação, suas formas, estrutura, obrigações, etapas, brincando comigo para que dedicasse o trabalho a elas, reconhecendo e se apropriando da pesquisa, revelando a compreensão de sujeitos sociais que são e que constroem juntas (entre elas, entre as crianças e comigo pesquisadora), o próprio sentido da pesquisa, além de novos conhecimentos sobre a infância[67].

As crianças, por sua vez, mesmo solicitando-me para estar com elas de alguma forma, como solicitavam outros adultos também, por vezes, demonstravam diferenciar minha forma de participação por ali, e lançavam mão destas diferenças: certo dia, junto às crianças do berçário II, na hora do sono, as monitoras acarinhavam e massageavam as crianças. Enquanto algumas já dormiam, outras permaneciam acordadas, deitadas ou não. Bruna, que não parecia querer dormir, andava pela sala, falava o tempo todo, chegava até mim, sentava-se ao meu lado, pegava em mim, brincava comigo, mexia em outras crianças que já dormiam ou não, falava alto, ria, cantava e parecia não atender às monitoras que lhe ordenavam para ficar quieta e se deitar em seu lugar para dormir, por vezes, pegando Bruna e a deitando enérgicamente em seu colchonete.

Depois de algum tempo assim, Bruna dirigia-se a mim todo o tempo em que era repreendida, aproximava-se de mim, sentava-se em minhas pernas ou segurava em meu pescoço e se dirigia de forma segura às monitora dizendo: - Não, não..., e olhava novamente para mim que permaneci em silêncio, até que as profissionais comentassem comigo, que Bruna era muito esperta e que já havia percebido que eu agia diferente delas. E, realmente, Bruna sabia, assim como outras crianças, que eu não dava as ordens por ali.

---

[67] E era isso que eu buscava mostrar às funcionárias da creche em conversas informais, na convivência do dia-a-dia, e em algumas reuniões de integração.

Assim, entre o estranho e o familiar, o próprio campo de pesquisa dava forma e significado a esta outra Patrícia, para dentro e para fora de mim. Entre os diversos olhares dava-se uma confrontação que multiplicava as perspectivas possíveis, diversificava as condições de pertencimento dos envolvidos, acumulava testemunhos, trocava distâncias e construía novos significados, novas formas e olhares.

A construção desta outra Patrícia, com aquilo que ela tinha de mais antigo e mais inédito, encontrava num espaço de afetividades, perguntas e respostas que transitavam entre espelhos, refletindo e sendo refletidas ao mesmo tempo, falas ocultas, desejos e aceitações: - Tia, você gosta de mim?

3.2 Ser adulto, ser criança, ser menina, ser menino: dando corpo aos diversos corpos sociais.

Pois tendo você
Meu brinquedo
Nada machuca
Nem cansa.
(Marina Lima)

Nos intensos momentos de observação no campo de pesquisa, em que eu entrava na sala destinada à turma de crianças do berçário I, e ficava por ali sentada pelo chão junto delas, era constantemente surpreendida pelas diversas formas com que elas se relacionavam com seus pares, com as monitoras, professora e comigo. Em meio aos movimentos, gestos, olhares, silêncios, sorrisos, choros, que se constituíam como formas de expressão mais significativas destas crianças, podia-se talvez compreender o que queriam ou não, o que gostavam, o que as desagradava e as incomodava, o que as faziam satisfeitas - revelando como elas relacionavam-se com o mundo.

Quando sozinhas ou com seus pares explorando os objetos da sala, subiam nas cadeiras e nos berços, engatinhavam, deitavam-se e se sentavam sobre as almofadas, seguravam a fralda, a chupeta, brincavam alegremente com as bolas, bichinhos de pelúcia, chocalhos e outros brinquedos e objetos, como também, os disputam bravamente, puxavam-os com força, gritavam e choravam, num gesto que revelava a importância daquilo que faziam ou que gostariam de fazer. Colocam a fralda ou o cobertor sobre a cabeça, cobrindo o rosto ou parte dele, tiravam seus sapatos ou outras partes da roupa, brincavam com elas, empurravam as cadeiras pela sala, entravam em baixo dos berços a procura da bola, tentavam passar de um berço para outro, brincavam entre seus pares, solicitavam a participação dos adultos, olhavam brevemente ou por longos momentos para o espelho da sala, para os objetos, brinquedos, para outras crianças e adultos, observavam a movimentação, os barulhos, cada porta que se abria, num movimento de constante reconhecimento daquele lugar, daquele espaço, seus objetos, pessoas, cores, cheiros, tons de voz, luzes, texturas, sabores, formas...

Eu percebia também, que algumas brincadeiras inventadas por elas podiam ser observadas em momentos e dias alternantes, como que repetidas, inovadas e/ou continuadas. A brincadeira de

Willian com a cadeira, por exemplo (registrada também através das filmagens[68]), revelava esta e outras possibilidades: De pé, ele apoiava as mãos sobre o encosto traseiro da pequena cadeira que ficava numa mesma altura que ele, o suficiente para vê-lo satisfeito com os braços esticados e empurrando-a por toda a sala do berçário. Depois, Willian abria a pequena porta de madeira disposta entre a sala e o banheiro[69], entrava lá com a cadeira, saía novamente, dava voltas por todos os cantos da sala, desviando dos colegas, dos pés da mesa, dos berços, enquanto passava por eles.

Em meio as atividades que se seguiram neste dia, Willian foi solicitado por uma das monitoras para ser trocado no banheiro. Em seguida, chegou a hora da sopa, e enquanto as monitoras alimentavam as crianças, uma a uma na mesa disposta na sala, sentadas em cadeiras grandes (do tamanho adulto) com as crianças em seus colos, Willian pegou a cadeira novamente e a empurrou pela sala. Neste movimento, ela enrroscou-se num pequeno tênis que estava pelo caminho, e depois de algumas tentativas frustradas de forçá-la sobre aquele obstáculo, William largou-a, foi até a sua parte dianteira, agachou-se, pegou o tênis, levantou-se novamente, colocou-o sobre o assento da cadeira e retomou sua posição inicial, empurrando-a pela sala e atento ao tênis que se balançava juntamente com seus compridos cadarços que caíam para fora da cadeira.

Além disto, notei que em todos os momentos de observação que permaneci nesta sala, fui sempre percebida e solicitada por algumas crianças (a não ser quando estavam dormindo), que chegavam até mim trazendo-me um brinquedo e o entregando em minhas mãos, por vezes demonstrando esperar algo, por vezes, voltando-se para trás novamente, como num ato de entrega simplesmente, mas que compartilhava comigo daquele espaço e dos objetos dispostos por ali.

Algumas ainda, chegavam até mim, sentavam-se, deitavam-se e aconchegavam-se em meu colo, sobre as minhas pernas, sobre meus braços, ou subiam segurando em minhas costas, nos meus ombros, colocavam as mãos no meu rosto, nos meus cabelos, em partes da minha roupa (bolso, alças, botões, cadarços), apertavam minhas mãos, meu nariz, olhavam para mim, achavam graça ou não, choravam ou davam risadas, conversavam em sons e balbucios, apontavam para coisas e pessoas, balançavam a cabeça, o corpo, dançavam, gritavam, expressavam-se intensamente.

Longe desta mesma intensidade, expressava-me prioritariamente através da fala, e por ela também me sentia cerceada. Entretanto, juntamente com ela, relacionava-me com as crianças, permitindo-me também aos silêncios e ao que os nossos corpos diziam[70], através dos contatos,

[68] Num total de 15 minutos de gravação que envolveram os dois momentos desta brincadeira.
[69] Assim como a portinhola existente entre as demais portas desta mesma sala e da sala do berçário II.
[70] Pois, com os seus silêncios, os corpos também falam (TOMBACCINI 1997).

mãos, colos, pernas, costas, cabelos; alfabetizando-me nestas outras linguagens, deixando envolver-me em brincadeiras de olhares, sorrisos, movimentos e gestos que me davam muito prazer - o prazer do corpo que extrapolava seus próprios limites, instrumento primeiro, objeto e meio técnico dos seres humanos (MAUSS 1974b), de relações, de comunicação e de expressões infinitas.

Desta forma, para além do prazer, eu aprendia que estas crianças possuiam uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com as pessoas (principalmente com outras crianças), de expressar suas emoções, e de estabelecer relações sociais e afetivas, variadas e diversificadas, numa linguagem sem palavras em que a dimensão do corpo e do movimento ganhavam amplitude especial.

Da mesma forma, através da observação das crianças da turma do berçário II, o contato dos corpos também revelou-se como uma forma especial no estabelecimento das relações com e entre as crianças que, por vezes, chegavam a disputar um lugar entre as pernas das monitoras, da professora e das minhas também, para sentar, pular, tocar, descobrir, conversar, brincar, dormir, olhar ou, simplesmente, ficar ali por perto de alguma forma.

> *Sentir... Para o nariz, sentir é perceber o mundo adiante do que a mão alcançar. Ouvir é explorar mais longe ainda, E ver, ah! Ver... é acariciar com os olhos o universo milhares de quilômetros ao redor. Cada sentido fala o mundo para nós (...) Nos bebês, a pele transcende a tudo. É ela o primeiro sentido. É ela que sabe. Como ela se inflama com facilidade em todas as criançinhas!* (LEBOYER 1995,22).

Mesmo enfocando a relação entre mãe e criança, o mesmo autor aponta para a necessidade de darmos atenção à pele dos bebês, e nutrí-la com alimentos indispensáveis a sua própria existência - carregando-os, embalando-os, pegando-os e massageando-os: *Se for privada disso tudo e do cheiro, do calor e da voz que ela conhece bem, mesmo cheia de leite, a criança vai-se deixar morrer de fome* (idem,23).

No campo da Educação Infantil, novas reflexões sobre as relações pele-pele vêm sendo construídas, com destaque para BULGARELLI (1996) na Itália, e BUFALO (1997) no Brasil, que tomam como referências importantes as experiências de outros povos, como a massagem indiana, poéticamente descrita por LEBOYER (1995), e por ele também definida como uma arte refinada de diálogo não-verbal com a criança.

BULGARELLI (1996), entretanto, aponta para a descoberta cientificamente comprovada da capacidade da pele em transmitir sinais de bem-estar ao cérebro, considerando, portanto, a massagem como condutora preciosa de sensações de prazer, de relaxamento, de dissolução de tensões e medos, e de brincadeiras com o corpo.

BUFALO (1997,77) aponta para a relevância positiva da massagem e do contato das peles entre adultos e crianças na Educação Infantil brasileira: *Essa relação estabelece a troca, proporcionando conhecimentos do mundo para a criança que ainda não fala e não domina os códigos dos adultos falantes.*

Na creche em estudo, monitoras e professoras contribuiam significativamente para o estabelecimento e construção destas múltiplas relações, tornando-as presentes no contexto educacional. Nos momentos de descanso, por exemplo, mais precisamente, na hora do sono após o almoço, as crianças eram deitadas em colchonetes espalhados pelas salas (somente as crianças do berçário I dormiam em berços), e se podia observar monitoras e professoras deitadas entre elas, acariciando-as e massageando-as até dormirem, num contato direto e prazeroso de troca, expresso por algumas crianças que esperavam silenciosamente ou não por sua vez no carinho, e que depois, relaxavam completamente e se entregavam ao sono; e pelas próprias profissionais que não escondiam a satisfação em ver o desejo e o prazer demonstrado pelas crianças.

Numa das conversas com uma das monitoras da turma do berçário II, nestes momentos de descanso em que sempre acariciava as crianças, falou-me sobre a massagem que inventara e, assim me demonstrava: - ...apertando os pulso assim, toda a mão, a criança fica mais calma. Se tiver muito agitada, nos tornozelos... e repetiu aqueles movimentos que revelavam uma estreita intimidade com as crianças, compartilhando afetos prazerosos despertados pelo toque, pelo contato direto dos corpos. Disse-me ainda, com satisfação que: - As crianças esperam o carinho antes de dormir, mas depois que as crianças mudam para outra turma, as outras tias reclamam; como se o carinho antes de dormir fosse somente por ela realizado, ou pelo fato de que, segundo ela: - ...as crianças ficam mais enjoadas, dengosas, querendo mais atenção, carinho, colo...[71].

Entretanto, outras monitoras e professoras também massageavam as crianças antes de dormir, ou as colocavam no colo, no caso dos bebês (berçário I), sobre suas pernas, no caso das crianças que dormiam nos colchonetes (berçário II, maternais I e II), por vezes, deitando-se entre

[71] Assim, outras diferenças pareciam instituírem-se na passagem das crianças das turmas dos berçários para os maternais - em que o dengo, o colo, o enjôo não teriam espaço de se expressarem tão intensamente como nos berçários.

elas, acariciando-as enquanto organizavam-as pelos colchonetes, dizendo palavras carinhosas em baixo tom de voz para algumas delas, e também solicitando-as e/ou ordenando para outras deitarem-se, ficarem quietas, alterando o tom da fala e, por vezes, negando-lhes então o carinho, num jogo entre a afirmação e a construção dos prazeres do contato com o próprio processo de socialização que, de forma negativa, busca a escolarização e a adultização das crianças quando não permite que elas tenham dengo, atenção, colo, sem que haja merecimentos.

Na busca pela autonomia das crianças (um dos principais objetivos propostos no Plano Pedagógico Escolar do CEMEI 1997 - anexo 1) este processo de adultização vai configurando-se por um afastamento progressivo entre monitoras, professoras e crianças, principalmente, no que diz respeito ao contato físico, ao colo ou ao carinho, reflexo de uma sociedade individualizante que restringe os corpos sociais do toque, das trocas corpóreas - aquelas que humanizam, que constroem e extrapolam os limites do corpo, e que vão além.

Entre todas as turmas, entretanto, percebi também que o sono das crianças era por demais cultivado. Talvez, porque enquanto dormem, *não dão trabalho* (MAGALHÃES 1996,3), ou para que *os adultos se vejam livres delas* (KLUCKHOHN 1963,218), ou porque propiciava às profissionais da creche momentos de estudo[72], de organização e de preparo de materiais, de outras atividades necessárias e/ou exigidas pela creche, de relações entre elas, ou simplesmente, de certo descanso também, em meio a agitada e exaustiva jornada da creche.

Entretanto, parecia-me muito mais cômodo manter a disciplina entre as crianças, seja na imposição da hora do sono, do banho, do cocô, do parque, das refeições, das brincadeiras, seja nas filas **em trenzinho** para o refeitório (como solicitavam as profissonais), ou nas formas e usos dos espaços da creche, mantendo os corpos disciplinados e seguros da agitação e do dinamismo que põem em risco a autoridade do adulto.

> *A disciplina 'fabrica' indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado* (FOUCAULT 1987,153).

[72] Algumas monitoras e outras funcionárias da creche freqüentavam cursos noturnos, supletivos, magistério, e assim, pareciam ser positivamente incentivadas pela direção que as auxiliavam e as ensinavam também (como no caso de uma das cozinheiras).

Assim, apontando para as formas de adestramento, o cerceamento da criatividade, da liberdade de movimento e de fala, os tabus da sexualidade, dentre outros, presentes na sociedade como um todo, o mesmo autor também denuncia uma cultura escolar que valoriza um corpo racional, dócil, passivo, disciplinado e submisso em detrimento ao corpo curioso e ativo.

Corpos de crianças em proporções e intensidades, de meninas e meninos de diferentes idades, corpos diversos construídos e constitutivos da e na dinâmica social, sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que reclamam também. Talvez, por um adulto aprendiz que observa, que: *conhece a criança e responde (ou ao memos tenta responder) às necessidades e ao inesperado*; que constroi, assim como nas massagens nas horas do descanso, uma *relação pedagógica de 'mão dupla', em que aquela que tem o papel de ensinar, acaba também por aprender*[73].

Em outros momentos, observando as crianças do berçário II brincando com algumas peças plásticas coloridas de encaixe oferecidas pelas profissionais, percebi que, assim como no berçário I, as crianças brincavam entre meninos e meninas, compartilhavam e trocavam as peças, brigavam por elas, solicitavam os adultos para participarem de alguma forma, resolvendo as disputas, montando outros brinquedos com as peças (um chapéu, uma ponte), ou brincavam só entre elas.

As crianças brincavam de encaixar as peças das mais variadas formas, como também, utilizavam-nas como suporte para outras brincadeiras, empilhando-as, batendo-as, levando-as à boca, mordendo-as, chupando-as, lançando-as para cima ou em algum colega, colocando-as sobre a cabeça, brincando com os brinquedos num jogo do corpo.

Observando as crianças das turmas dos maternais I e II notei, entretanto, que suas brincadeiras eram mais acompanhadas de falas e de outras conversas. Elas brincavam entre seus pares indistintamente entre meninos e meninas, como também, possuiam brincadeiras diferenciadas por temas, brinquedos, objetos e suas cores, em que se podia observar os meninos brincando de luta, com carrinhos, trenzinhos, bolas, pneus, e as meninas brincando com as bonecas, de passar esmalte, de mamãe e filhinha, com paninhos, panelinhas e pratinhos, ou ainda, numa mesma brincadeira, em que meninos e meninas compartilhavam e representavam papéis diferenciados como nas brincadeiras de casinha, por exemplo.

Meninas e meninos brincavam juntos ou separadamente, em grupos de duas, três ou mais crianças, seja no espaço das salas, seja nos refeitórios, no parque, nos banheiros, no galpão, nas varandas, etc. Nestes espaços, observei brincadeiras em que algumas meninas dos maternais

[73] Em BUFALO (op.cit,86)

andavam abraçadas ou de mãos dadas, passeando e conversando entre elas, outras brincadeiras de luta entre alguns meninos, atirando-se uns sobre os outros, tocando-se, empurrando-se, caindo e rolando pela grama ou pela areia do tanque, como também, brincadeiras de pega-pega entre meninas e meninos juntos, que assim, também cantavam Balança Caixão[74] enquanto balançavam, faziam bolinhos de areia, brincavam nos demais brinquedos do parque, interagiam com crianças de outras turmas, de outras idades, com outros meninos e meninas, com outros adultos e com outros seres e elementos da natureza.

Nos banheiros, espaços caracterizados pelo cuidado com a higiene, banho, troca, etc., podia-se também perceber as mais variadas brincadeiras entre as crianças no estabelecimento de relações íntimas, de exploração e de descoberta dos seus corpos, de suas diferenças e semelhanças. Entretanto, entre permissões e proibições, as crianças experienciavam numa só vez, momentos de inibição e desinibição, num espaço paradoxal de se mostrar e se esconder, de se achar feio ou bonito, cheiroso ou fedido, sujo ou limpo.

Daí, as monitoras, muitas vezes, pareciam atribuir a estas e outras brincadeiras, certos atributos que mais pareciam demonstrar uma forma de pensar e de agir do adulto, e de seu mundo: - Ele é fogo!; - Ela é triste!; - Ela morde o pipi dele; - Você é safada desde pequena, hêim?!; oposto ao próprio mundo infantil das potencialidades e das descobertas, livre quando se considera que é esta mesma liberdade que lhe será negada, para a constituição de sujeitos adultos segundo as regras deste mesmo mundo: - Tira a mão daí!; - Assim não pode; - Assim é feio!

Com as crianças dos maternais, entretanto, talvez pelo fato de se expressarem mais verbalmente através da fala, percebi que as distinções entre os sexos, seus papéis, atributos e objetos, começavam a ser incorporados e mais facilmente evidenciados através das brincadeiras: passando pelo banheiro dos maternais encontrei com Bia, do maternal II, tomando banho e brincando com um penico rosa nas mãos. Ela enchia-o de água segurando-o sobre a cabeça, cantarolando, e despejando a água sobre ela, até que o penico escapou de suas mãos e foi lançado para longe, no chão do banheiro. Ela parou imediatamente de cantarolar e, num silêncio, depois do barulho causado pela queda do penico, olhou para ele e me percebeu encostada na porta. Perguntei-lhe se gostaria que eu pegasse o penico e ela balançou a cabeça num ato de confirmação. Assim que lhe entregei o penico, Bia dirigiu-se a mim e me mostrou o penico novamente:

[74] Esta canção está apresentada como título principal do quinto capítulo desta dissertação.

B: - *Ó, ó.*

Olhei para ela e lhe perguntei:

P: - Um penico?

B: - De menina!, Bia completou.

P: - Ah, este penico é de menina?, perguntei-lhe novamente.

B: - É. E este é de menino, respondeu Bia, apontando-me para outro penico amarelo ao seu lado que continha uma cueca, e continuou:

B: - E esse também, disse apontando-me para um penico azul que estava colocado num canto do banheiro embaixo de outro penico cor-de-rosa mais vivo (ou maravilha).

P: - Ah, e este?, perguntei-lhe referindo-me ao penico de cima.

B: - Este é vermelho, respondeu Bia.

P: - E vermelho é de que?, perguntei-lhe então, dando continuidade à conversa.

B: - De menina, concluiu Bia, firmemente, balançando a cabeça.

Outra vez, estando com as crianças das turmas dos maternais I e II no tanque de areia, fui surpreendida por João, que me solicitando para brincar com ele, ofereceu-me uma das pás (a de cor vermelha) que tinha nas mãos: - Tó, tó..., e logo enfiou sua pá (de cor amarela) na areia, como que me demonstrando como fazer: - Ó, assim ó. Olhei atentamente seus movimentos, e logo passei a repetí-los, além de outros que se seguiram inventados por mim e por ele, aceitando seu convite para brincar. Em meio à brincadeira que se seguiu silenciosa, peguei sua pá que estava por um instante sobre a areia e, depois, mexendo-a somente com minhas mãos, fui percebida por João que me olhou, entregou-me novamente a pá vermelha e me disse então: - Tó, esta é de mulher.

Assim, a creche caracterizava-se como espaço privilegiado de construção de atributos sociais, classificatórios ou não, também carregados de símbolos e práticas que sinalizam e inculcam valores, regras e papéis sociais, sexuais e morais, ideologias, comportamentos e linguagens adequados para esta ou àquela idade, para os meninos e para as meninas[75].

[75] Mesmo não tendo como objetivo da pesquisa estabelecer uma discussão mais pontual sobre as relações de gênero que se estabeleciam no contexto da creche, assim como ROSEMBERG (1996a/b) e GOBBI (1997), não deixarei de apontar, entretanto, no decorrer deste estudo, elementos definidores de uma categorização de gênero presente no cotidiano da creche, que construia um par classificatório menina/menino, que determinava as atividades, condutas, valores, definindo tipos específicos de brincadeiras, objetos, cores e brinquedos.

Em contrapartida, muitos foram os momentos em que as crianças, como transgressoras ou inadequadas em relação aos atributos dos adultos, apresentavam-se com toda a autenticidade que lhes é própria, como Caique que me contava empolgado sobre uma bicicleta que iria ou, gostaria de ganhar:

P: - Uma bicicleta, Carlos?, perguntei-lhe com empolgação.

C: - É. Uma bicicleta cor-de-rosa, ele respondeu.

Uma das monitoras que escutava a conversa na sala (maternal II), sorriu olhando para mim e perguntou-lhe também:

M: - Uma bicicleta cor-de-rosa, Caique?

C: - É!, respondeu ele.

M: - Mas por que uma bicicleta cor-de-rosa?, repetiu a monitora com expressão indignada.

C: - Porque eu gosto!, respondeu finalmente Caique, num tom decidido levantando e abaixando os ombros rapidamente.

Decididamente também, as crianças lançavam seus corpos no tempo e no espaço, numa linguagem, numa brincadeira de corpos que pulavam, corriam, dançavam, rolavam, balançavam, subiam, escorregavam. Longe de um instrumento isolado, seus corpos colocavam em jogo outras dimensões (como o prazer, por exemplo), brincando com os conceitos do mundo adulto, brincando com a variabilidade e com a diversidade de cada nova cena.

- Tô peláa-da! Tô peláa- da!, cantarolava Isabela, enquanto corria pelo galpão da creche, vestida de calcinhas, batendo com as palmas das mãos sobre o peito, passando por outras crianças que lavavam as mãos por ali na saída do refeitório juntamente com algumas monitoras e professoras, olhando, cantando, e sorrindo descontraidamente.

- Que é isso, Isabela?, perguntou-lhe uma das monitoras, num tom que parecia não esconder uma certa graça provocada pelo imprevisto da inusitada brincadeira. Isabela parou com as mãos sobre o peito, olhou para a monitora novamente e riu, enquanto foi deixando os braços cairem lentamente sobre a barriga, dobrando o corpo para a frente, como que o soltando despojadamente.

- Vai pôr roupa, Isabela!, ordenou depois a monitora, e a menina dirigiu-se, então, a sua sala sorrindo com ar satisfeito, de quem parecia ter criado naqueles poucos minutos, um tempo de brincar ou para brincar, libertando um desejo de prazer que trazia o rastro de uma história, que entrava em ressonância com a história de cada um de nós, de cada outro, como se ela demonstrasse sim, ter encontrado naquela brincadeira, uma forma de criação de si e do mundo, despindo-se e lançando-se ao espaço social, confrontando máscaras, e se apresentando irreverente e prazerosamente pelada.

> *O corpo de uma criança se faz conforme as forças que desdobra; jamais se limita ao seu corpo fisiológico, pois o imaginário é incorporal-corporal. Os encontros afetivos produzem imagens, qualidades e caminhos diferenciados que se encontram com o real; e por isso, o corpo da criança é produto deste encontro, real e imaginário* (KATZ 1996,92).

Desta forma e de muitas outras, o sujeito menor e maior, feminino e masculino tornava-se revelador de elementos da cultura infantil, permeada pela cultura do adulto e reconhecida nos espaços das brincadeiras na creche que, por sua vez, revelava-se como espaço de confronto e passagem entre um mundo da infância pleno de possibilidades, e livre como Caique e Isabela, para um mundo social adultocentrado por regras e por valores que consideram a infância como um momento de vir-a-ser, e não na realidade que é: - Mas por que uma bicicleta cor-de-rosa, Caique?; - Que é isso, Isabela?

Talvez, o grande desafio aqui é exatamente pensar o que seja, como se expressa, e qual o significado da infância e de seu mundo de cultura, em que a creche tenha como objetivo essencial: *recusar 'cristalizar' a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado* (GUATTARI 1987,54-5).

> *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 isto 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* (idem,54).

Assim, o confronto intrínseco (HADDAD 1991) estabelecido entre os adultos e as crianças no espaço da creche, passava pelo limite testado pelas crianças em relação aos adultos, que se complementavam e se contrapunham, posto que as crianças revelavam a descoberta e a construção do ser social e de suas múltiplas possibilidades, e os adultos, a necessidade de antecipação, de adestramento às regras não compreendidas para o mundo da infância, porque frutos do mundo adultocêntrico em que as diferenças são acentuadas, mas num sentido da desigualdade (SCHARTZ 1992), seja entre adultos e crianças, entre turmas de crianças, entre maiores e menores, seja entre meninos e meninas.

3.3 Desvendando as relações: a construção dos afetos e o adultocentrismo.

Não se impaciente
O que a gente sente, sente
Ainda que não se tente afetará
O afeto é fogo
E o modo do fogo é quente
E de repente a gente queimará
(Gilberto Gil)

Decorrido algum tempo de observação no campo da pesquisa, percebi que o intenso caráter afetivo, até então predominante e positivamente observado nas relações entre as profissionais com as crianças, foi, pouco a pouco, denunciado aos meus olhos em alguns momentos em que estas profissionais pareciam perder a paciência e se irritam com as crianças[76]. Assim, cheguei a questionar se esta intensa positividade, não serviria também, e em contrapartida, para um mascaramento de um lado autoritário, talvez tão intenso quanto o seu opositor que também, e negativamente, caracterizava a construção dos afetos.

No refeitório, num desses momentos, em meio a grande movimentação das crianças do berçário II e maternal I, algumas delas levantavam-se de suas cadeiras, derrubavam ou jogavam a comida pela mesa e pelo chão, comiam ou mexiam na comida com as mãos e com a colher, riam, choravam, disputavam ou trocavam algum objeto (caneca, colher, prato), ou comida entre seus pares, inventavam as mais variadas brincadeiras, cantavam, falavam sozinhas e com seus pares, balançavam a cabeça repetidamente para os lados, dançavam, mexiam-se e, quando notadas pelas monitoras e professoras eram imediatamente repreendidas.

Lembrei-me assim, dos estudos de PAULA (1994,141) que, impressionada com o tumulto das crianças nos momentos de alimentação na creche por ela estudada, e com a ansiedade das funcionárias agindo como *mães atarefadas* em busca de atender as crianças, caracteriza estes momentos como propiciadores de interações das crianças com seus pares, construindo brincadeiras, mas também, como reveladores de oportunidades para o adulto exercer seu poder controlador.

[76] Isso não significa que as profissionais da creche não possam manifestar seus sentimentos de discondância ou insatisfação frente às crianças, porém, pensando num espaço de educação e de cuidado de crianças pequenas, nenhuma forma de autoritarismo pode ser justificada, pois o confronto não implica em desreipeito.

No contexto da creche, entre colheradas forçadas à boca, repreensões e gritos de: - Fica quieto aí!; - Senta no seu lugar!, o momento da alimentação traduzia uma cultura adulta que agia rigorosamente sobre as crianças, impondo-lhes seu poder adultocêntrico, reforçando ou não os comportamentos, atitudes e hábitos, satisfazendo ou não os desejos e necessidades das crianças, reprimindo-as, ou incentivando-as: - Que beleza!; - Come mais um pouquinho; - Parabéns, comeu tudo direitinho; - Muito bem, sem derrubar; - Ele já tá moço!

Assim, enquanto comiam, brincavam, as crianças aceitavam e rejeitavam as expectativas das profissionais que insistiam em adequá-las e adaptá-las a uma forma de sentar-se, comportar-se e alimentar-se: - Come tudo; - Pára de derrubar; - Coma a sua comida; - Pára de pegar a comida do outro; - Senta no seu lugar; - Pára de mexer na parede; - Vá para o seu lugar; - Tá derrubando tudo; - Vai jogar fora isso, no lixo; - Acabou, ficou dormindo; - Pro banheiro; - Anda, vem lavar essa cara; - Essa água não é pra beber; - Fecha a torneira; - Chega, pra sala. Ufa!

Quando as salas tornavam-se espaço de alimentação das crianças, seja de bolos, doces, refrigerantes, ou outras comidas dos dias de festa[77], seja da hora do suco, as crianças eram organizadas pela sala e: - Só ganha quem estiver sentado no lugar!, como dizia uma das monitoras na sala da turma do berçário II, enquanto servia o suco, num certo dia.

Distribuídas as canecas vazias, uma a uma, a cena ganhou um objeto reconhecido, mas também, um inusitado **instrumento de brincar**, como BENJAMIM (1984,70) considera o brinquedo - aquele que não se explica somente pela concepção do adulto ou pelo espírito da criança, aquele que não dá *testemunho de uma vida autônoma e especial,* mas *um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo*; um diálogo que, naquele momento, fez das canecas, divertidos e *autênticos brinquedos*[78] sonoros, visto que não encontravam a mesma correspondência na visão adulta, que reafirmava e impunha um único sentido e utilização das canecas pelas crianças.

---

[77] Muitas vezes preparadas especialmente para agradar as crianças, como observei na comemoração do Dia das Crianças, quando, conversando com uma das cozinheiras enquanto ela preparava satisfeita um leite de soja com sabor morango para as crianças, na cozinha, dizia-me que elas adoravam bebê-lo, pois este ficava muito parecido com danoninho (iogurte industrializado para crianças), e que por isso, elas mereciam tomá-lo também, neste dia especial.

[78] Apontando para alguns instrumentos de brincar arcaicos, aqueles que: *desprezam toda máscara imaginária,* como a bola, o arco, o papagaio, BENJAMIM (1984,70) é quem aborda a autenticidade dos brinquedos: *... 'tanto mais autênticos quanto menos o parecem com o adulto'. Pois quanto menos atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como 'instrumentos' de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva (...) Pois a imitação - assim, poderia ser formulado - é próprio do jogo e não do brinquedo.*

As crianças, contudo, atribuindo outros sentidos e significados aos objetos (no caso das canecas, por exemplo), assim como à linguagem (produzindo sons com a voz, batendo a caneca no chão, nas paredes ou na porta de madeira da sala, cantando, rindo, balançando o corpo, a cabeça), expressavam-se por um sistema de sinais, inventavam uma brincadeira, seus brinquedos e formas de brincar, recriando no mundo da ordem uma outra ordem, alternativa e entendida pelo adulto como desordem, barulho ou bagunça.[79]

As crianças batiam as canecas no chão repetidamente, como numa cadência de sons que iam diversificando-se e intensificando-se na composição de ritmos regulares e irregulares, ao mesmo tempo em que se olhavam, faziam outros sons que se misturavam melodicamente às batidas da caneca, sorriam, gritavam e se balançavam. Até serem repreendidas pelas monitoras que iam servindo-as do suco, por vezes, tirando as canecas de suas mãos e as colocando fixamente no chão para enchê-las, num ato que atribuía à caneca um significado e uma utilidade específicos, que deviam ser rigorosamente respeitados em nome da desconsideração à espontaneidade e à autenticidade constitutiva daquela nova brincadeira, pois: - Quem bater a caneca fica sem suco!

A arbitrariedade das regras colocada pela monitora fez-me questionar, todavia, como seria no caso das crianças que não ganhassem o suco? E das crianças que não o quisesse? Poderiam continuar a brincadeira?

Desta e de outras formas, o processo de socialização assumia uma relação pedagógica através de uma ação educativa que submetia a conduta das crianças às normas preestabelecidas, tendo como referências, sistemas padronizados e preconcebidos que podem servir como instrumento de alienação dos sujeitos, negando e substituindo, de forma autoritária e arbitrária, a construção de significados e de conceitos pelas crianças, e daqueles advindos da própria observação direta, da apreciação e do questionamento das normas, efeitos e condutas.

Digo autoritário e arbitrário, pois fazia com que as crianças (no caso da brincadeira com as canecas, por exemplo) integrassem passivamente os valores da cultura, onde e em que elas teriam ainda, que encontrar um lugar.

[79] Mais do que um espaço previsto em função da ordem e da limpeza, a creche também constitui-se como um espaço imprevisto de vida, o que implica, portanto, em uma certa desordem também.

Não somente uma questão pessoal, que individualiza ou psicologiza a construção dos afetos, sua intensificação e controle, a postura destas profissionais frente às crianças, revelava também, uma dimensão própria do sistema e de sua ambigüidade, no adestramento do outro, improvisando, então, no imprevisto. A função da repressão é, portanto, conduzir para um mundo da ordem, adultocentrado e voltado para a formação de sujeitos sociais adequados, determinados e previstos.

Entretanto, num lugar prioritariamente marcado por poderes próprios dos atributos do mundo adulto, as relações que se estabeleciam entre crianças e adultos nos espaços da creche, não passavam somente pelo limite testado por elas em relação a eles, mas também, pela incorporação por parte das crianças que reproduziam criativamente este mesmo modelo autoritário e arbitrário no estabelecimento de suas relações, principalmente, com outras crianças.

Não raro foi observar brincadeiras em que as crianças gritavam com outras crianças, ameassavam-nas verbal e fisicamente, davam ordens, apontavam o dedo indicador e batiam os pés no chão com as mãos na cintura, como Camila (da turma do maternal II) certo dia, enquanto brincava de mamãe com as colegas, e dizia rudimente: - Não faz assim filhinha, hah! Fica quieta agora! A mamãe vai bater, heim! Aliás, o comportamento assumido por Camila pareceu constituir-se como um dos objetivos daquela brincadeira, uma vez que, nas trocas de papéis que se seguiram, suas colegas assumiram o mesmo poder autoritário, impondo-lhes que fizessem isto ou aquilo, também rudimente: - Ah, menina teimosa! Vai dormir já!

Isto também foi observado em outros momentos do dia-a-dia da creche, principalmente, entre as crianças das turmas dos maternias I e II que se dirigiam aos seus pares dizendo ou gritando: - Não pode, não!; - Vem aqui já!; - Não mexe ai que não pode!; - Não faz assim não!; - Já falei que não!; - Não, não!; - Óóóóh!; - Ah, moleque!

Assim, num espaço marcado também por disputas e poderes, não menos freqüentes eram os impurrões, umas mordidas, uns puxões de cabelos, não somente nas relações que se estabeleciam entre crianças de uma mesma turma, como entre crianças de turmas diferentes.

Considerando que, assim, as crianças íam construindo apenas uma das formas de se expressarem, de se defenderem e de se relacionarem com o mundo, mesmo porque estas agressões não se caracterizavam como forma privilegiada de interação entre elas, curioso foi observar algumas das posturas tomadas pelas profissionais frente a estas situações e, até mesmo, antes que elas pudessem ou não acontecer: - Por que vocês vêm aqui pegar as coisas dos menores, eles não vão lá

pegar as de vocês!?; - Cuidado com ele!; - Não vai judiar do nenêm, heim!; - Tá fazendo maldade?; - Assim machuca, tadinho do nenê!

Isto acontencia, principalmente, quando algumas crianças de turmas diferentes uniam-se em uma única sala (na sala do berçário I e/ou na sala do maternal III e sala de TV, por exemplo), para esperarem a chegada dos pais, ao final da tarde, ou em qualquer outro espaço da creche que era compartilhado por crianças de turmas diferentes (como o galpão, ou o banheiro do berçário II e maternal I). As crianças maiores eram sempre lembradas para não machucarem as crianças menores, advertidas repetidamente, e lembradas com freqüência, quase que como uma sugestão.

BENJAMIM (1994,89), criticando o pensamento não dialético, característico da pedagogia burguesa, que se agrupa na psicologia e na ética, em que há: *de um lado a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; do outro lado a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptaçãp mútua entre esses dois momentos - e seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia.*

Assim também, e repetidamente, observei que algumas crianças lançavam mão destas agressões e ameaças, não somente nas brincadeiras de luta, nas disputas por objetos ou brinquedos, mas também, num jogo pela atenção ou olhar dos adultos e de outras crianças a sua volta; elas não somente defendiam-se e expressavam-se desta forma, como também reproduziam criativamente um modelo hierárquico de poder, que se inscreve num sentido daquele que é maior sobre aquele que é menor, daquele que é mais forte sobre aquele que é mais fraco, mas, nem sempre, com a astúcia característica dos adultos.

Criativamente, pois elas eram capazes de resolver conflitos ou outros desprazeres, elementos observados no decorrer das relações que se teciam em algumas brincadeiras, como na brincadeira de Lalesca, Thais e Yasmim, na sala da turma do maternal II, com algumas peças plásticas para montar e outros brinquedos, como uma pequena boneca. Agachadas em círculo, conversando entre elas e manipulando os brinquedos divertidamente, Thais e Lalesca seguraram numa mesma peça plástica e a disputam bravamente, até que Laleska conseguiu a peça e, ameaçada pela colega, disse:

L: - Não bate em mim que eu choro. Você é boba!

T: - Não sou!, respondeu Thais.

L: - Você é feia!, disse novamente Lalesca.

T: - Não sou!, repetiu Thais.

Y: - É!, reforçou Yasmim.

T: - Não sou!, respondeu Thais.

L: - É! repetiu Lalesca.

T: - Não sou!, insistiu Thais, levantando-se e afastando-se dali.

Depois de alguns minutos, Thais aproximou-se das colegas e dos brinquedos delicadamente, como que esperando por alguma reação de Lalesca e Yasmim que, em silêncio, compartilharam novamente os brinquedos e aquela brincadeira com ela que, finalmente, perguntou sorridente à Lalesca: - Você é minha amiguinha?, e foi positivamente respondida pela colega que balançou a cabeça para frente algumas vezes, e também sorriu.

Nesta brincadeira, como em outras que pude observar, não foi possível saber se as crianças, experienciando situações dolorosas, categorizavam o desprazer num movimento catártico, como define o paradigma psicanalítico; muito menos, saber se os comportamentos de esforço e desprazer demonstrados pelas crianças (como no caso das brincadeiras de luta ou de força, por exemplo) evidenciavam-se como um dos objetivo de suas brincadeiras, como define VYGOTSKII (1984).

O que pude observar, contudo, é que as crianças iniciavam uma brincadeira qualquer, e nas relações que se estabeleciam entre elas e/ou com os adultos, o prazer sempre fez-se presente: nos sorrisos, olhares, risadas, falas, e o desprazer: a disputa, a briga, a discussão, os gritos, as agressões, as defesas, também podiam, entrar em cena em algum momento - não como finalidade ou objetivo da brincadeira, mas como experiências vividas e construídas ali, evidenciando que suas brincadeiras buscavam encontrar, prioritariamente, um espaço de expressão de alegria, de entendimentos e de múltiplas relações que, por sua vez, também podem trazer tristeza, dor, divergências, aborrecimentos, ou outros desprazeres.

Entretanto, torna-se importante apontar que, no espaço contraditório da creche, monitoras e professoras também formam observadas negociando regras de conduta ou das brincadeiras com as crianças, mediando conflitos de forma democrática, e extendendo às crianças a possibilidade de decisões e de escolhas na organização das atividades[80], e de algumas brincadeiras - uma relação pedagógica de mão dupla que pode (e deve) ser ampliada.

[80] Como por exemplo, o chamado *self-service* proposto para as turmas dos maternais, infantil e pré nos momentos do almoço, em que as próprias crianças serviam-se dos alimentos dispostos sobre algumas mesas que eram unidas nos refeitórios, escolhiam os alimentos, sua quantidade, sua disposição no prato, serviam-se também dos talheres e se encaminhavam satisfeitas para as mesas, sob orientação das monitoras e professoras. Digo satisfeitas, no caso das crianças das turmas dos maternais I e II, pois observava o empenho das crianças, segurando o prato apoiado na mesa ou entre as mãos erguidas cuidadosamente, servindo-se de cada alimento enquanto caminhavam lado a lado até o final da mesa, e se sentando novamente em outras mesas por ali, revelando positivamente, uma experiência de sucesso, como diziam, também satisfeitas, as profissionais da creche, reconhecendo inclusive, a importância de se ampliar experiências como estas.

CAPÍTULO IV

***Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem. Está pronto seu lobo?*:** quem está pronto para quê?

4.1 Brincando no CEMEI: entre o que é permitido e o que é transgredido.

Tudo que é bom
É brincadeira!
(Milton Nascimento)

No campo de observação, algumas de minhas questões iniciais de pesquisa foram sugestionadas e ganharam corpo, forma e relevância, dentre elas, aquelas referentes às relações entre as brincadeiras e o espaço de Educação Infantil da creche, assim como, às concepções do brincar perpassada neste e por este espaço.

Assim, uma concepção do brincar revelou-se como atividade em que as crianças desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras e monitoras que quando não dirigiam as brincadeiras, definindo formas, regras e objetivos, promoviam, estruturavam e organizavam os espaços para sua promoção entre as crianças, que brincavam livremente, escolhiam jogos e definiam regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, com um fim em si mesma, porém, num tempo e num espaço definidos pelas profissionais.

***Deixá-la** brincar livremente, e assim, conhecer seus gostos, a maneira de brincar, de interagir com o objeto, descobrindo as suas necessidades e capacidade de perceber e sentir o mundo,* ou ***deixar** a criança sempre que possível no chão, com brinquedos coloridos, sonoros, com texturas diversas, e **deixá-la** manuseá-los, mordê-los, senti-los,* pareciam caracterizar algumas permissões dadas às crianças pelos adultos, apontadas como atividades a serem desenvolvidas com os bebês (crianças da turma do berçário I) descritas no Plano Pedagógico Escolar do CEMEI (1997,14-5 - anexo 1)(grifos meus).

Para a turma do berçário II*: trabalho diversificado: jogos, livros de tecidos, brinquedos diversos e pedagógicos não orientados (é preciso que conheçam primeiro o que tem nas mãos); explorar o espaço externo da escola, utilizando-se dos brinquedos de parque, areia, pneus;* além de: *desenvolver nas crianças a necessidade de cuidar dos brinquedos, o saber dividir, o brincar junto* (idem,16).

Para as turmas dos maternais I e II, entretanto, cinco aspectos são definidos para serem trabalhados de forma integrada: o afetivo, o social, o perceptivo-motor, o cognitivo e os higiênicos e alimentares, em que se pode ler algumas de suas atividades predominantes: *realizar brincadeiras e parte da rotina sozinho; brincar com outras crianças; brincar de imitar e faz-de-conta,* dentre outras (idem,17-9).

Desta forma, para cada turma de crianças era atribuída um determinado universo de possibilidades para brincar ou de brincar, que se baseavam nos conceitos desenvolvimentistas do que seja ser criança, em termos de uma evolução de suas capacidades e habilidades. A cada turma, elas ganhavam novos contornos e novas propostas de organização, para atingirem os mais variados objetivos pedagógicos, carregados também, com conteúdos educacionais que se inscreviam sob valores e sob a moral, desde a necessidade de cuidar dos brinquedos (noção da propriedade privada) até a necessidade de saber dividí-los (aquilo que é meu e aquilo que é dos outros).

Até mesmo a brincadeira livre e espontânea, então apontada e destinada aos bebês como uma forma primordial deste se conhecer e conhecer o mundo, adquiria mais adiante, um estatuto de favorecer e desenvolver a autonomia, e a iniciativa das crianças dos maternais.

Assim, mesmo considerando a importância das brincadeiras livres e espontâneas, as crianças pequenininhas não pareciam usufruir plenamente de seus direitos de ficarem sozinhas, sem a presença, participação ou atenção constante dos adultos, que na prática cotidiana e, contraditoriamente, acabavam por suprimir a importância e a necessidade do tempo livre das crianças, aquele que permitiria que elas ficassem *algum tempo só entre elas* [81].

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

[81] FARIA e MELLO (1995,143), num relato de experiência educacional com crianças de 0 a 6 anos realizada em Piracicaba/SP, apontam para a necessidade do direito das crianças de ficarem sozinhas, e descobrem, na vivência do cotidiano, que o tempo livre da criança também encontra sua importância: *quando o educador observa, à luz da teoria, o pensar e o agir infantil e aprende sobre ele e se apropria efetivamente da teoria.*

como pude observar, muitas vezes, no caminho para os banheiros ou dentro deles, no galpão, nas varandas, na floreira, nos parques e até mesmo nas salas e refeitórios.[82]

Entre as crianças da turma do berçário I, percebi que elas eram capazes não somente de inventar uma brincadeira solitária, como também, entre seus pares, entre meninas e meninos, entre adultos, com os objetos e brinquedos disponíveis na sala, especificados ou não para elas, como Siméia, certo dia, enquanto as monitoras trocavam algumas crianças no banheiro da sala, levantou-se do chão, esticou os braços para o alto e colocou as mãos sobre a mesa da sala, olhando atenta como num ato de procura por novos objetos[83]. Depois de algum tempo por ali, erguendo-se pelas pontas dos pés, ela encontrou um rolo de papel-higiênico sobre a mesa e, finalmente, conseguiu alcançá-lo. Com o rolo de papel nas mãos, Siméia sentou-se novamente no chão e foi arrancando pequenos pedaços que espalhou ao seu redor, outros foram colocados à boca, e outros, oferecidos a cada colega que se aproximou, mas que não os pegou de sua mão.

Vanessa, passando por ali com o cobertor suspenso por um dos braços, que ainda assim, arrastava-se em grande parte pelo chão da sala, levou consigo o rolo de papel por onde andou. Depois, sentando e puxando o cobertor para si, descobriu o rolo de papel e olhou para todo o caminho que este havia percorrido. Gabriel também aproximou-se e foi cortando entre as mãos o papel. Carlos caminhou até a porta do banheiro, olhou para a monitora que se aproximava, olhou para os papéis no chão e os apontou com o dedo indicador, olhando novamente para a monitora, que rapidamente, retirou os papéis do chão, das mãos das crianças e da boca de Siméia, dizendo: - Esse não pode não. Cê tá comendo papel? Isso é cáca, faz mal. Isso não é de brincar!

Interrompendo imediatamente a brincadeira do papel[84], a monitora demonstrou valorizar outros aspectos, como a limpeza da sala e o cuidado com as crianças, por exemplo, em detrimento aos conhecimentos criados por elas naquele momento, numa relação de dominação exercida, segundo MARCELLINO (1990,53), sobre a cultura da criança, que não somente furta-lhe a brincadeira, como também, revela *um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece sua importância, e a ação social que se desenvolve nesse sentido.*

---

[82] Investigando o brincar na pré-escola entre crianças de 3 a 5 anos, WAJSKOP (1990) identifica estes momentos como espaços de fuga.

[83] Cabe apontar, que não haviam brinquedos disponíveis para as crianças na sala, neste momento, somente uma bola.

[84] Assim como denominei estes momentos observados, e registrados em 7 minutos de filmagem que revelaram, oportunamente, as múltiplas relações estabelecidas entre as crianças sozinhas na sala.

adultos, criando regras que eram *elaboradas somente pelas crianças* (FERNANDES 1979,386-7), numa experiência de cultura que lhes era própria.

Brincar para quê, afinal? Para preparar as crianças para a pré-escola e para o primeiro grau? Para torná-los **alunos** independentes e autônomos? Permitindo-lhes então a imitação, a exploração, a tateação, a observação e a reelaboração do mundo? E a construção, a busca, a invenção, a destruição, a transformação e a confrontação de realidades sociais?

Brincando, nem sempre num ato permitido, as crianças pequenininhas eram capazes de ir além do que estava colocado, estabelecido, determinado, e assim, apreendiam o mundo e o significava, arrebatavam-se e escapavam aos limites do corpo e da mente, eram plenas, inteiras - brincavam pelo prazer de brincar como um fim em si mesmo. Brincavam para nada.

4.2 Adultos e crianças nas brincadeiras: 'lobo do lobo do lobo do homem'.

Mesmo não negando o profissional de creche como alguém que possui algo complementar para ensinar às crianças que, por sua vez, também possuem o *direito de aprender* [85], observei que as crianças pequenininhas tinham também muito a ensinar, e foi através de suas brincadeiras que me remeti à problemática que envolvia a pesquisa, no sentido de compreender como elas aconteciam e como eram concebidas no espaço da creche, entre as próprias crianças e entre elas e os adultos.

Certo dia, em meio aos brinquedos espalhados pela sala das crianças da turma do berçário II, um vidro de esmalte para unhas foi encontrado, e logo anunciado para todos ali, por uma das monitoras: - Olha o que eu achei!?

As crianças rapidamente aproximaram-se curiosas da monitora, que sentada no chão, esfregou o tubo entre as palmas das mãos e o abriu prontamente, como que sinalizando o início de uma nova e interessante brincadeira. Na disputa ou não por um lugar entre as suas pernas, as crianças foram solicitadas para abrirem e lhe darem as mãos enquanto ela afastava os meninos dali com os braços, segurando e passando o esmalte somente nas unhas das meninas.

Como que não compreendendo a ordem da monitora, muito menos as regras daquela brincadeira, alguns meninos voltavam-se novamente para junto dela, olhando, disputando um lugar entre as colegas e, assim como elas, dando as mãos para a monitora, que dizia: - Vai pra lá. Que feio! Menino não passa esmalte.

A monitora propunha a brincadeira, mas estipulava rigidamente suas regras. Às crianças restava participar ou não da brincadeira, desde que, seguissem corretamente as regras determinadas que, nem sempre, tinham como objetivo principal o prazer, a liberdade de regras, de expressões e descobrimentos.

Foi assim que, outra vez, sentada no refeitório junto às crianças do maternal I, percebi que Rafaela colocava e batia com as mãos espalmadas sobre a mesa vazia e me exibia as unhas pintadas de vermelho. Comentei com ela sobre suas unhas e lhe perguntei se as havia pintado. Ela me respondeu satisfeita que sim, balançando o corpo e a cabeça para a frente, num movimento e numa expressão de satisfação, e depois, colocava o dedo indicador sobre cada unha pintada.

---

[85] Em FARIA (1993,40).

Natália, sentada na mesma mesa, também mostrou-me suas mãos e comentei sobre o fato de ela também estar com as unhas pintadas. Herick, sentado a minha frente entre Natália e Rafaela, participando em silêncio, mostrou-me as suas mãos balançando a cabeça, e disse: - Não, não..., num olhar que não demonstrava tanta satisfação quanto as colegas, numa expressão marcada pela impossibilidade de ter as unhas coloridas, pela negação da espontaneidade e pelo desejo coibido para o adestramento, pois menino não passa esmalte[86].

> *(...) a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos (...) Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceder o não-dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados* (LOURO 1997,67).

Outras impossibilidades de cores, de prazer ou deslumbramento, também marcavam outros momentos vivenciados e observados no cotidiano da creche, como por exemplo, certa vez, junto às crianças do maternal II em sua respectiva sala, enquanto brincavam com peças plásticas de encaixe, um grupo de meninos montaram espadas coloridas, revólveres barulhentos, e brincavam entre si correndo pela sala, jogando-se no chão, escondendo-se, gritando e reproduzindo os sons imaginários dos novos brinquedos construídos: - Pum, pum, pum! Imediatamente, uma das monitoras que se encontrava na sala, finalizou a brincadeira dizendo às crianças em tom de clemência: - Por favor, brincar assim não, por favor!

Em outro dia, as crianças novamente repetiram o estilo da brincadeira, porém com pequenos pedaços de madeira que, criativamente, transformaram-se em instrumentos de brincar[87]. Entretanto, desta vez, a monitora que se encontrava na sala junto às crianças, retirou os brinquedos de suas mãos dizendo: - Não pode brincar com isso, brinquem de outra coisa, vai!, e se justificou para mim, dizendo: - Foi proibida a brincadeira de armas nas escolas, nas creches, por causa da violência, porque

---

[86] Atentando para o processo de fabricação dos sujeitos que se instala e regula as instituições educativas, LOURO (op.cit,63) aponta para a necessidade de se *desconfiar do que é tomado como 'natural'*, através do olhar sobre o cotidiano que envolve estes sujeitos - as práticas, os gestos e, principalmente, as palavras e as atitudes banalizadas advindas de posições classistas, sexistas e racistas que, juntamente com a posição adultocêntrica, definem a cultura ocidental capitalista.

[87] Em BENJAMIM (op.cit).

através dessas brincadeiras as crianças são estimuladas a esta vida de hoje, à violência da rua, da casa, da televisão...

A preocupação e a aversão demonstrada pelas monitoras nestes momentos, revelou uma forma contraditória de conceber as brincadeiras, muito mais, enquanto atividades preparatórias das crianças para a vida adulta, do que como uma forma de se expressarem e vivenciarem o mundo que as cerca. Reflexo das idéias que se difundiram nas últimas décadas, fortalecendo pais e professores à necessidade de preservar as crianças das loucuras da guerra e da violência do mundo capitalista, como se estes elementos não fizessem parte da cultura de todos os tempos, ou como se estas brincadeiras tivessem alguma incidência sobre a maneira de se perceber a guerra ou sobre a expressão da agressividade.

Pelo contrário, como mostra BROUGÈRE (1995), a brincadeira é antes de tudo, uma confrontação com a cultura e, portanto, no caso específico destes tipos de brincadeiras, uma confrontação com a violência do mundo.

> *É verdade que a criança vive num mundo cheio de atos violentos. Ele existe, independentemente do que se deseja para o futuro. A brincadeira da criança, ao buscar recursos no ambiente que a cerca, só pode se abastecer com esse rico vocabulário da violência (...) A criança deve dar sentido não só a isso, como ao resto. De que modo a violência poderia escapar dessa apropriação desde que compreendemos sua importância cultural? A criança tem que conviver com isso. Talvez a brincadeira seja o único meio de suportá-la....* (idem,78).

Entretanto, estas brincadeiras entre as crianças, nem sempre pressupunham agressividade, elas manipulavam, experimentavam imagens de violência sem, necessariamente, demonstrarem o menor ato agressivo para com os colegas ou expectadores da brincadeira. Em contrapartida, outras brincadeiras poderiam ser consideradas muito mais agressivas[88] e, nem por isso, traziam em si o tema da luta, da guerra ou da violência.

Nestes momentos, uma vez não garantido o direito das crianças à brincadeira livre e espontânea (no caso da brincadeira dos meninos com as armas), assim como, à brincadeira dirigida (no caso da brincadeira de passar esmalte), as monitoras acabaram por reduzir a própria capacidade de transformação em idéias pré-concebidas e em informações pertinentes ou necessárias,

[88] Como na brincadeira de passar esmalte, por exemplo.

desvinculadas entre si e do próprio mundo infantil, excluindo um fazer sensível, rico de possibilidades, escolhas e mudanças.

Mudanças que foram, em contrapartida, contraditoriamente anunciadas e confrontadas no próprio espaço da creche, não somente através das relações que se estabeleceram entre as crianças e entre elas e os adultos, como também, entre os adultos, como entre as próprias monitoras, por exemplo. Estando no parque com as crianças das turmas dos maternais I e II, uma das monitoras aproximou-se de mim enquanto colocava e balançava algumas crianças na gangorra, e me disse indignada, olhando ao longe outras colegas sentadas na pequena mureta junto à cerca do parque: - Olha lá, Patrícia, elas ficam só olhando (...) com as crianças do maternal não dá pra ficar parada, as crianças não param e querem brincar (...) podem até se machucar. Você pode dizer no seu trabalho que as tias têm que brincar com as crianças, têm que ensiná-las a brincar.

Nesta forma de denúncia, a monitora disse-me ainda que: - Se não for assim, as crianças não têm oportunidade de aprender as brincadeiras, porque elas não caem do céu! Escutei-a atentamente, acompanhando sua fala e seus olhares, demonstrando que concordava com ela e me lembrando que isto já estava escrito[89].

Compartilhando a indignação da monitora que, naquele momento, refletia uma forma de relação entre adultos e crianças que se estabelecia no cotidiano da creche de forma mais ampla, observei que professoras e monitoras brincavam com as crianças quando propunham, organizavam e conduziam a brincadeira (como nas brincadeiras de roda, de pular-corda, nos cantinhos, etc.), ou quando atendiam suas solicitações. Algumas delas ensinavam as crianças a brincar, outras também aprendiam a brincar com elas. Algumas ainda, demonstravam lançarem mão de suas dimensões brincalhonas e brincavam livremente com as crianças ou como crianças, e outras, como que destituídas de um espaço e de um tempo de infância, não se permitiam à brincadeira, num confronto que revelava a própria dicotomia entre o brincar e o trabalho, que nas sociedades industriais é destituído de prazer, criatividade, imaginação, emoção, experimentação e criação.

Desta forma, o trabalho destas profissionais reduzia-se, muitas vezes, a uma forma mecânica, entre horários definidos, deveres, obrigações e cuidados incompatíveis ao lúdico, ao à toa, à brincadeira que, por sua vez, transforma-se também em instrumento de institucionalização,

[89] Como no Regimento Interno dos Parques Infantis (DEPARTAMENTO DE CULTURA s/d) em que pode-se ler: *C- Compete aos instrutores: 1º) Em relação ao serviço geral dos Parques:(...) h) - ensinar a prática de jogos infantis, **participando** das atividades lúdicas e recreativas* (grifo meu).

Saindo do refeitório principal após o almoço, certo dia, as crianças da turma do maternal I foram conduzidas ao galpão para lavarem as mãos e o rosto (no lavatório ali instalado), em seguida ao banheiro, e depois até a sala, para a hora do descanso. Enquanto algumas crianças eram trocadas no banheiro, Gustavo, Mateus e Felipe permaneceram sozinhos no galpão, molhando as mãos e os rostos com a água que ainda saída das torneiras, visto que o registro, ainda não havia sido fechado pelas profissionais, como costumeiramente.

Gustavo e Felipe encheram suas bocas com água e a cuspiram na parede, e dentro do lavatório, enquanto riam e se dirigiam afoitos para outras torneiras dali, abrindo-as e repetindo a brincadeira. Mateus que, até então, ria e assistia os colegas, encheu também sua boca com água e a cuspiu sobre Gustavo que, curvado sobre o lavatório, ouvia então as gargalhadas dos colegas e enchia sua boca de água novamente, cuspindo-a depois sobre Mateus. E assim, consecutivamente, entre as gargalhadas e os gritos que se seguiram a cada parte do corpo que era molhada pelo colega, Gustavo e Mateus pulavam e deslisavam os pés no chão molhado, batiam as mãos sobre suas camisetas grudadas no corpo, sobre suas cabeças e nos seus rostos, como que sentindo e experimentando cada nova sensação trazida pela água, até que se direcionaram para o outro colega (Felipe), que era quem assistia a brincadeira desta vez, enchendo suas bocas com a água, correndo atrás dele pelo galpão, numa folia de gritos que aproveitava daquele momento em que estavam transgredidamente sozinhos, assim como as crianças do berçário I, na brincadeira com o papel.

Transgredidamente, pois opostos aos objetivos propostos no contexto da creche e a uma cultura da infância que cerceava e transformava a atividade livre e gratuita das crianças - as brincadeiras espontâneas - num jogo que valorizava a brincadeira contida, adestrada, dirigida e/ou estabelecida pelos adultos, com objetos e brinquedos especificados, em que as crianças aprendiam, produziam ou aproveitavam seu tempo.

Transgredidamente criativos, pois opostos às normas estabelecidas pelos adultos através das formas como apropriaram-se sozinhos do espaço do galpão, da água que saia das torneiras, dos seus corpos e das roupas que vestiam, no caso dos meninos do maternal I; assim como as crianças do berçário I que também se apropriaram solitárias do espaço da sala, dos objetos disponíveis (permitidos ou não), do gosto, da textura, do movimento do papel, das possibilidades alcançadas pelo corpo, entre o previsto e o imprevisto - uma forma que Siméia, Vanessa, Gabriel, Mateus, Felipe e Gustavo inventaram para brincar, ampliando e transformando os limites determinados pelos

segregação e didatização da infância, dando forma à sociedade industrial moderna e à ordem social burguesa[90].

Em sua expansão, o capitalismo industrial institui novos hábitos de trabalho determinados numa disciplina rígida do tempo, numa divisão entre trabalho e vida, em que o tempo vendido vale mais do que o tempo livre (THOMPSON 1991).

Assim, não brinque em serviço, pois brincadeira tem hora e é coisa de criança, revelam algumas das mensagens traduzidas por este mundo que, inevitavelmente, define assim, um lugar, um tempo e uma forma de se viver a infância e a sua oposição, contribuindo para o estabelecimento de relações entre adultos e crianças num cenário escarpado e obscuro, *onde sopram ventos e tensões, um nó complicado e crucial de toda a nossa cultura*[91].

[90] Que psicologiza e escolariza o lúdico e que se constrói sobre os fundamentos de uma psico-pedagogia infantil.

[91] Como coloca a pesquisadora argentina MONTES (op.cit,12), quando aborda o desconhecimento adulto de uma linguagem infantil e o ocultamento, na literatura produzida para as crianças, da própria cultura infantil.

4.3 Quando o lobo vira mingau: flagras, lembranças e desejos de crianças grandonas.

Entardecer,
Ai que vontade
De brincar de pega-pega,
De macaca,
De comer goiaba,
De trepar no muro,
De soltar a raia!
(Geraldo Azevedo)

A dimensão brincalhona que permite um encontro com o desconhecido, uma troca entre diferentes e um reconhecimento entre semelhantes, ainda que negada e oposta ao trabalho sério e adulto, era como que flagrada por mim em alguns instantes em que algumas monitoras sentavam-se nos balanços ou nas gangorras, riam, gritavam, brincavam sozinhas ou com outras colegas num movimento divertido, também flagrado e compartilhado por algumas crianças, mas que, rapidamente era interrompido (como se fosse um ato de violação), por vezes seguido de falas como: - Ai, que vergonha!, ainda mais, quando notavam a filmadora.

- Eu adoro balançar..., disse-me uma das professoras, certo dia, no tanque de areia com as crianças, apontando-me para outros brinquedos do parque como a barra de ferro (com argolas, barras e escadas) enquanto contava-me que após a instalação do brinquedo ali, ou outro do mesmo tipo, surprendia-se várias vezes dependurada nele, até que era lembrada por alguma colega que os brinquedos eram destinados somente às crianças. Lembramos, então, que outros pequenos parques em praças públicas da cidade são, em sua maioria, destinados exclusivamente às crianças, e mais parecíamos reivindicar sim, nosso direito, também enquanto adultas, à brincadeira[92].

A conversa iniciou-se após a procura incessante da mesma professora por uma corda, enquanto dizia: - Eu quero uma corda (...) tô com uma vontade de pular corda! Vamos pular corda?, perguntou às crianças e a mim. De posse das cordas e recolocado o convite, as crianças endossaram sua solicitação, permitindo a presença e a participação da pesquisadora na brincadeira:

[92] Entretanto, a conquista por espaços livres de criação, evasão e aventura reservados às crianças nas cidades, também está sendo progressivamente ignorada, valendo lembrar a precariedade de tantas praças e parques públicos que, quando não são precisa e funcionalmente planejados e delimitados pelos adultos (assim como são os estacionamentos e os calçadões que favorecem as relações comeriais), não possuem qualquer infra-estrutura, além de brinquedos quebrados e banheiros mal cheirosos (CABRAL 1996).

Um homem bateu em minha porta e eu abri.
Senhoras e senhores põem a mão no chão.
Senhoras e senhores pulem num pé só.
Senhoras e senhores dêem uma rodadinha.
E vá pro meio da rua!

Assim cantaram as monitoras, a professora e eu, pesquisadora, enquanto batíamos e pulávamos a corda juntamente com as crianças, movimentando-nos de acordo com a letra sugerida pela música, colocando a mão no chão, depois pulando a corda somente com um dos pés, depois dando uma volta em torno de si e, finalmente, saindo da corda rapidamente. Professora e monitoras também propusseram outras brincadeiras com a corda, como o cabo-de-guerra, em que dois grupos se dividiram e cada qual puxava a corda esticada para seu lado, até que um dos grupos conseguisse a posse da corda através da força, ou a cobrinha, por exemplo, movimentando a corda rasteiramente entre os pés das crianças, dizendo: - Olha, pula a cobrinha, pula!

Depois, outras cordas foram distribuídas às crianças que brincaram sozinhas, com outro colega, em trios e em grupos maiores, inventando outras brincadeiras com a corda, pulando-a, lançando-a para cima, puxando e sendo puxado pelo colega, cantando a música da brincadeira, solicitando às monitoras, à professora e a mim que segurássemos a corda e brincássemos com elas, que as ensinassem a pular-corda, ou simplesmente, corriam para outros brinquedos do parque, para os balanços, para o tanque de areia, para o gira-gira...[93]

Cansada de tanto pular, como dizia, a professora que propora inicialmente a brincadeira de pular-corda, aproximou-se de mim junto às crianças no tanque de areia e me contou lembranças de sua infância, fascinando-me com sua expressão satisfeita enquanto falava-me sobre suas brincadeiras e outras aventuras vividas, privilegiadamente, segundo ela, numa rua sem saída apesar da grande cidade que morava. Pular-corda, pular-elástico, pega-pega, amarelinha, polícia e ladrão, esconde-esconde, e muitas outras brincadeiras e lembranças foram compartilhadas naquele momento, recentes à memória e transformadas no presente, no espaço cotidiano da creche.

Depois, assumindo sua dimensão brincalhona e numa tentativa de compartilhá-la ali, de alguma forma, comentou comigo sobre o que lhe dissera uma de suas colegas e monitora da creche: - Ela falou que morre de vontade de brincar, num lugar assim... (e me apontava para todo o espaço

[93] A brincadeira de pular corda e algumas outras que se seguiram com a corda (ou sem ela) no parque, foram registradas através das filmagens, compreendendo 6 minutos de gravação.

aberto do parque), num lugar que ninguém a conhecesse. Num lugar que ela pudesse fazer assim..., o que ela quisesse, sem vergonha, sabe?

Desta forma, o brincar, tema possível desta valiosa conversa, transformava lembranças de infâncias em desejos adultos de brincar como crianças, resgatando uma infância que sustenta a memória e povoa o imaginário como mundo ideal, real, confrontando as aparências do cotidiano, o ser criança, o ser adulto, o transitório, o concomitante.

Permitindo-se à brincadeira, à relação espontânea com as crianças e com outros adultos, ensinando-as a brincar e/ou aprendendo a brincar com elas, sem vergonha, as monitoras e a professora (no caso da brincadeira de pular-corda) ampliavam as experiências das crianças, assim como as suas próprias experiências, num espaço que sugeria e revelava a permissão de uma vivência e convivência de todas as dimensões dos sujeitos no presente, em *espaços mais folgados em que se permite a criança 'ser' para além da compreensão do adulto, em que se permite à criança ser estranha, agir fora dos limites de controle impostos* CORDEIRO (1996,16)[94].

O espaço do brincar observado na creche, extremamente nuançado, também abrigava experiências solitárias e compartilhadas, em que a imaginação ganhava dimensões variadas ante a presença de outros, estabelecendo um terreno comum e incomum, balizados pelos padrões culturais que ganhavam e davam formas à inventividade infantil e adulta.

> *(...) se a noção de tempo útil se tornar menos compulsiva, os homens terão que voltar a aprender algo da arte de viver que perderam com a Revolução Industrial: o modo de preencher os interstícios dos seus dias com relações pessoais e sociais mais ricas, mais repousantes; o modo de quebrar uma vez mais com as barreiras entre trabalho e a vida pessoal* (THOMPSON 1991,82).

Adultos e crianças como parceiros sociais, brincavam e aprendiam através de mediações com o outro, que ensinava e fazia junto, numa construção compartilhada de signos, significados e visões de mundo, apropriando-se dos diversos bens culturais e os construindo ao mesmo tempo, entre lembranças de adultos que brincaram quando crianças, ou não, entre novas brincadeiras relembradas, aprendidas ou inventadas, exibindo que, mais do que coisa de criança, elas são de todos aqueles que ousarem tornar-se criança também!

---

[94] Quando caracteriza os espaços das brincadeiras de crianças brasileiras no início deste século, na cidade de Fortaleza/CE.

Criança que não se viabiliza pela idade cronológica, que não desaparece pelo fato de nos encontrarmos adultos (KATZ 1996). Criança que brinca, que tem prazer, e que fica à toa.

CAPÍTULO V

***Balança caixão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder*:** o fantástico, o inusitado e outras manifestações culturais de crianças pequenininhas.

5.1 Dos contos de fada às chuvas na piscina: Conta esta história pra mim?

A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age com um deus doente, mas como um deus
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo
Sabe que existir existe e não se explica
Sabe que não há nenhuma razão para nada existir
Sabe que ser é estar em um ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.
(Alberto Caeiro)

Não somente as paredes externas do prédio da creche, como também, as paredes internas dos refeitórios e do galpão eram pintadas com as mais variadas figuras das personagens dos contos de fadas. A cada dia que se passava, eu percebia outros novos e coloridos desenhos que eram feitos por uma das monitoras, considerada a olhos vistos, como a artista da creche.

Entretanto, outras profissionais da creche também revelaram, no decorrer da pesquisa de campo, as mais diversas habilidades artísticas, seja na confecção de roupas e fantasias, na preparação de arranjos e enfeites decorativos, de brinquedos e outros materiais, seja na animação dos dias de festa, cantando, dançando, tocando violão, vestindo-se de fadas, de palhaço, de caipiras, ou elaborando novas formas educativas e lúdicas para as crianças, inventando, propondo brincadeiras com elas e lhes contando histórias.

A cada novo desenho que eu notava, comentava encantada sobre a habilidade da monitora, reconhecida por algumas colegas como uma virtude, uma qualidade, um dote natural, inato, divino, que tinha, como tema principal e exclusivo, uma proposta de trabalho com contos de fadas iniciada por uma das professoras da creche com formação em Psicologia que: *utiliza-os como recurso metodológico dentro da sala de aula, já há alguns anos, e as demais professoras também se interessaram em desenvolver esta metodologia,* segundo o Plano Pedagógico Escolar do CEMEI (1997,7 - anexo 1) que coloca o ano de 1997 como: *início à concretização efetiva deste trabalho com todas as professoras do CEMEI, através da realização de reuniões assessoradas pela professora.*

Desta forma, *baseada no interesse que desperta no aluno, motivando-o, e assim, tornando mais efetivo o processo de construção de conhecimentos* (idem,7), esta proposta podia ser percebida nos desenhos mimeografados e coloridos pelas professoras, afixados nas paredes das salas ou na parte superior da lousa, em seqüências de imagens que contavam e representavam cenas do desenrolar da história do conto de fada que estava sendo trabalhada com as **crianças**, como diziam, ou com os **alunos,** como pode-se ler ao longo de todo o Plano Pedagógico Escolar do CEMEI (1997 - anexo 1).

Com exceção da sala da turma do berçário I, em que a decoração permanecia praticamente inalterada (como o palhaço de pano dependurado no teto, suspenso no centro da sala, as pequenas nuvens de papel verde afixadas acima de cada berço com o nome e a data de nascimento de cada criança, as cortinas estampadas com motivos infantis e alguns desenhos coloridos, em cores suaves[95], dos personagens norte-americanos de Walt Disney - Mickey, Mine, Pluto, caracterizados como bebê - com chupetas, bichinhos e fraldas e afixados na parte superior de uma das paredes da sala), as demais salas contavam com uma maior diversidade de desenhos e outras decorações que, constantemente, eram modificados e/ou substituídos pelas profissionais, entre as exposições das atividades realizadas pelas crianças, por motivos decorativos de alguma comemoração (aniversários do mês, festa do Dia das Mães, do Dia das Crianças, da Páscoa, na Festa Junina), além dos próprios desenhos do conto de fada, então em pauta, em cada turma de crianças naquele mês.

Conforme as professoras contavam a história na sala, um novo desenho era distribuído para as crianças, com uma cena correspondente a parte da história contada naquele dia ou naquela semana. Desta forma, outras atividades também eram propostas pelas professoras em relação aos acontecimentos e episódios das histórias, interagindo com as crianças, propondo novos questionamentos, e utilizando de seus elementos para desenvolver algumas habilidades das crianças em recortes, colagens, montagens, desenhos e pinturas.

[95] Estas gravuras, entretanto, segundo uma das monitoras desta turma, eram mais bonitas, com cores mais vivas, mas foram retiradas e outras repintadas segundo a atual direção que considerava os tons pastéis e as cores mais suaves, clarinhas, mais indicadas para a sala do berçário I - revelando, desta forma, uma concepção redutora em relação à infância, que desconsiderava os conhecimentos construídos pelas crianças (e pela própria monitora), e buscava, na fragilidade e na suavidade das cores, o abrandamento da desordem ou do desconcerto que estas mesmas crianças representam ou possam instituir.

Mesmo desconhecendo quais eram os critérios estabelecidos para a escolha das histórias[96], interessei-me sobre quais seriam os conteúdos trabalhados em cada uma delas pelas professoras, seus significados e atribuições, e se estes relacionavam-se, de alguma maneira, com a heterogenidade constitutiva das crianças e do próprio espaço da creche.

Eis que durante uma das reuniões de integração, sentada em meio às funcionárias da creche, percebi algumas folhas desenhadas sendo passadas por elas que, depois, apresentaram-me como os desenhos da próxima história: Cachinhos de Ouro.

Os desenhos mimeografados e coloridos por uma das professoras traziam imagens do desenrolar da história, enfatizando os personagens (a menina Cachinhos de Ouro e os três ursos) num cenário correspondente à casa dos ursos (papai urso, mamãe urso e bebê urso) e seus respectivos espaços e organização, como na cozinha, por exemplo, com três mesas, três cadeiras e três pratos, ou como no quarto, com três camas; cada qual, desenhado em proporções diferenciadas entre si que se repetiam em todas as cenas (um pequeno, um médio e um grande).

Depois, devolvendo-os em seguida em meio à reunião, pus-me a pensar sobre a história reconhecida através daqueles desenhos e busquei acompanhar algumas das atividades propostas por uma das professoras às crianças (da turma do maternal II) referentes à história. Em meio a estas atividades certa vez, cada criança, sentada em pequenos grupos entre as mesas dispostas pela sala, recebeu uma folha de papel sulfite amarelo e um desenho mimeografado da personagem principal da história, recortado como um boneco e dividido em três partes: cabeça, tronco e membros inferiores.

A professora solicitou que as crianças montassem o boneco sobre a folha e se aproximava delas, uma por vez, questionando-a se já havia finalizado a atividade proposta. Após a resposta positiva das crianças, a professora colava as partes de Cachinhos de Ouro na folha de papel (assim como havia sido montada pelas próprias crianças), escrevendo seus respectivos nomes na folha.

---

[96] Segundo uma das monitoras da turma de crianças do pré, são as crianças quem escolhem qual a história que preferem, dentre outras que lhe são apresentadas, para depois ser trabalhada, no caso das histórias dos contos de fada e suas variadas versões publicadas. Entretanto, mesmo não observando esta escolha entre as crianças pequenininhas, percebi que, além das histórias dos contos de fada trabalhadas com elas, outros livros de Literatura Infantil (de escritores e escritoras brasileiras) eram apresentados às crianças (mais precisamente, às das turmas dos maternais) que escolhiam livremente uma forma de brincar com eles, compartilhando-os e disputando-os entre seus pares, inventando e contando histórias, olhando e se surpreendendo com as figuras, conhecendo e reconhecendo objetos e seres da natureza, e solicitando, por vezes, a participação dos adultos - num movimento que Monteiro Lobato encontraria espaço garantido entre o real e o fantástico significado da literatura para as crianças, aquela que não é trabalhada pelo simples fato de não se apresentar para este fim.

Depois de alguns bonecos colados entre pernas, cabeças e troncos, observei que a maioria das crianças montou corretamente as partes do desenho e, entre uma colagem e outra, entre respostas satisfatórias que obteve, a professora sorridente, comentou comigo: - A gente subestima a capacidade das crianças, né!?, enquanto entregava cada desenho às monitoras que os dependuravam no varal afixado em uma das paredes da sala.

Qual capacidade, pensei então? A capacidade de encaixarem os pequenos pedaços de papel e mantê-los unidos e fixos sobre a folha até serem colados pela professora? Por que as crianças não se utilizavam do tubo de cola e colavam as partes da figura a sua maneira?; ou a capacidade de reconhecerem a seqüência correta que se dispõe o corpo humano? Mas Cachinhos de Ouro era feita somente de cabeça, tronco e pernas? Por que não era permitido que as próprias crianças figurassem a personagem, complementando, enriquecendo e participando mais integralmente da atividade? Quantas Cachinhos de Ouro surgiriam ali? Como seriam?

GHEDINI (1994,208-9) propondo o resgate da criatividade que sufocamos quando adultos, deixando com que as crianças envolvam-nos e também expressem sua criatividade, aponta para a atitude muito disseminada entre os adultos de: *considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação, quando priorizam os processos mentais baseados na lógica e racionalidade.*

Nesta lógica, manifestando-se como sujeito da soberania e do direito, dotado de plena racionalidade, os seres humanos vão sendo ameaçados ao esgotamento (JARDIM 1996), pois procuram, pretensiosamente, ser a manifestação da natureza humana[97] - personagens humanas que buscam encontrar na sua própria história, a fundação da história e da cultura, negando-se ao encontro com sujeitos de naturezas diversas que são.

Assim, vale lembrar que, mesmo aparecendo de forma condensada e modificada no espaço da creche, assim como sua história de reelaborações ao longo dos séculos em diferentes culturas, sendo diversamente interpretadas, apropriadas e transmitidas [98], os contos de fadas também possuem uma história além da própria história que contam e que deve ser resgatada.

---

[97] Considerando-se, ainda, superiores aos outros seres vivos.

[98] Segundo alguns estudiosos da Literatura Infantil como CADEMARTORI (1987), SOSA (1978), MEIRELES (1984), ZILBERMAN (1985), dentre outros, os contos de fada constituíram-se através da coleta e adaptação de contos e lendas da Idade Média, inicialmente, por Charles Perrault na França (século XVII), somados posteriormente à coleta e adaptação de contos folclóricos na Alemanha (século XIX) pelos irmãos Grimm, pelas narrativas diversas de Christian Andersen na Dinamarca, além de Collodi (Pinóquio) na Itália, Lewis Carol (Alice no país das maravilhas) na Inglaterra, Frank Baum (O mágico de Oz) nos Estados Unidos e Peter Pan, do escocês James Barrie.

> *As origens dos contos populares são longínquas, e praticamente impossíveis de serem precisadas. Os contos são compreendidos, de maneira geral, enquanto narrativas que tratam de experiências comuns a toda a humanidade, e que, ao mesmo tempo, possuem particularidades históricas e culturais* (TÚBERO 1996,9)

Segundo DARNTON (1986), um estudioso da história cultural francesa, os contos manifestavam o desejo das classes oprimidas de se desvencilharem da condição social inferior em que se encontravam, traduzindo, portanto, efeitos diversos em diferentes tradições como as burlescas versões italianas, as dramáticas versões francesas, as humoradas versões inglesas ou as horrendas versões alemãs. Apesar do conformismo presente nos escapismos individuais através de objetos e seres mágicos, somente através da fantasia as desigualdades poderiam ser superadas e um outro patamar na escala social poderia ser alcançado.

Assim, transmitidos pela tradição oral e incorporadas à Literatura Infantil a partir do século XVII, através dos contos populares europeus, os contos de fada, de forma geral, eram contados pelos adultos e para os adultos sem restrição à determinada idade.

Para ZILBERMAN (1985,45-6), *nem os contos de fadas eram para as crianças, nem faziam parte da educação burguesa,* os contos de fada folclóricos narrados pelos lavradores, pescadores, marinheiros, artífices e mendigos sofreram uma mudança de função quando adaptados pelos irmãos Grimm: *transmitem valores burgueses de tipo ético e religioso e conformam o jovem a certo papel social,* propiciando *escapismo e conformação.* Assim,

> *A partir do século XVIII, a noção de infância começa a surgir como uma etapa diferenciada, que merece a atenção dos educadores. Os contos passam a ser utilizados como forma de transmissão de hábitos e formação moral do futuro adulto. Atribuí-se ao conto uma função pedagógica, visando a transmissão de valores aos pequenos leitores.* (TÚMBERO 1996,11).

No século seguinte, uma concepção de infância que cria para esta fase da existência uma necessidade de a criança dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções narcisistas, rivalidades fraternas, dilemas edípicos, e assim, integrar suas personalidades, encontra nos contos de fada (especialmente, nas versões dos irmãos Grimm) um canal para torná-la capaz de

abandonar as dependências infantis, obtendo um necessário sentimento de individualidade, meio para se alcançar o sentimento de autovalorização, tendo como alicerce fundamental um modelo ideológico burguês consolidado sob normas, valores e obrigações morais, que exclui do corpo social nos contos de fada (especialmente, nas versões dos irmãos Grimm) um canal para torná-la capaz de abandonar as dependências infantis, obtendo um necessário sentimento de individualidade, meio para se alcançar o sentimento de autovalorização, tendo como alicerce fundamental um modelo aqueles que não se encaixam em seu modelo, condenando-os, ainda, a uma espécie de maldição do destino[99].

Uma maldição que, atualmente, parece revelar um lugar para a criança e para seu mundo de cultura, num espaço dominado pelo adulto, lugar em que *a criança pode ser vista como o centro da família ou então como um estorvo, um adulto defeituoso, ainda incompleto, pois seu tempo converte-se em tempo do capital, apenas à medida em que vai sendo 'adestrada', disciplinada enquanto corpo, dentro da mesma lógica que constrói o espaço-tempo adulto do mundo moderno capitalista* (MÁRQUEZ 1997,8).

Desta forma, o contraste proposto pela história e que a enriquecia, estava na diferença entre a família bem-estruturada, representada pelos ursos ingênuos e felizes que viviam harmoniosamente no espaço restrito da casa, cada qual, desempenhando um papel específico e correspondente à dada estrutura hierárquica, e o estrangeiro que, em pleno exercício curioso, podia explorar o espaço alheio e experienciar novas possibilidades descobrindo e criando outros cenários, num exercício livre, isento de imposições ou proibições aparentes.

Não sendo grande o suficiente para ocupar-se do lugar do papai urso, nem média para ocupar-se do lugar da mãe, nem tão pouco pequenina para ocupar o lugar do bebê urso (que tem algumas de suas coisas quebradas pela menina, como a sua cadeira, por exemplo), Cachinhos de Ouro deita-se tranqüilamente sobre a menor cama do quarto (que desta vez não é quebrada) e só acorda com a chegada dos ursos a casa, partindo pela janela (diante da possibilidade de ser severamente repreendida pelos ursos) para uma nova aventura, sem deixar nenhuma promessa de felicidade futura.

---

[99] Refiro-me, neste parágrafo, a uma concepção de infância construída pela psicanálise que encontra nos estudos de BETTELHEIM (1980), uma interpretação dos contos de fada como aqueles que: *dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. Estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. As estórias também*

Sem recuperação nem consolo, sem resolução de conflito ou final feliz, a história suscita questões que, segundo BETTELHEIM (1980,257), não são respondidas, perdendo com isso o maior mérito dos contos de fada que, para o próprio autor: *é o de fornecer respostas, por mais fantásticas que sejam aparentemente*, resolvendo situações problemáticas (COELHO 1991). Entretanto, por que Cachinhos de Ouro não obtém sucesso, já que se lança na busca do que lhe é imprescindível? Uma identidade que lhe fosse própria, que se construía a partir daquilo que a fazia tão diferente, curiosa, estrangeira[100].

Sem promessas nem respostas, a menina Cachinhos de Ouro personifica um estranho que invade a privacidade e toma posse da propriedade, ameaçando uma suposta segurança emocional e a integração da constelação familiar básica (papai, mamãe e bebê ursos), pondo em risco a estruturação e organização ideais de um modo burguês de vida em sociedade.

Mesmo não se referindo diretamente à realidade vivida pelas crianças na creche, as histórias traziam situações fantásticas e realistas vividas pelas personagens, entrelaçando situações previstas e imprevistas, aventuras comuns, incomuns, e outros aspectos do cotidiano. A atração e encantamento por estas histórias, demonstrado pelas crianças que ouviam e pelas professoras que contavam, residia também, na presença destes elementos maravilhosos que traduziam fantasias constitutivas do real, possibilitando rupturas do tempo e do espaço, permitindo o estabelecimento de relações das crianças com seus pares e com as profissionais, ampliando e construindo novas relações.

O interesse demonstrado pelas professoras pelas histórias dos contos de fada: como propor, estruturar e conduzir a atividade, seus objetivos e possibilidades revelava, positivamente, a construção de uma das especificidades desta profissional de Educação Infantil - ser também uma contadora de histórias, elaborando a arte de contá-las de novo (BENJAMIM 1994) e construindo uma memória narrativa, atualmente tão atropelada pela violência e pela rapidez das transformações geradas nas sociedades contemporâneas.

---

[100] Esta mesma condição que colocava Cachinhos de Ouro como uma estrangeira constitui-se como tema principal do conto e se perpetua em versões anteriores, mesmo sofrendo modificações ao longo dos tempos, desde um antigo conto escocês em que a intrusa é uma raposa que se intromete na casa de três ursos, e é por eles devorada, passando por outras versões que mostravam a intrusa como uma velha zangada ou como outros invasores que recebiam castigos mortais dos ursos, ou ainda, como uma pequenina mulher invasora que salta pela janela e seu destino era desconhecido, até se transformar numa menina, de Cachinhos de Prata a forma atual como é conhecida, Cachinhos de Ouro - que permanece sendo a estrangeira que nunca se torna totalmente conhecida.

Esta aventura, pela própria situação suscitada pelo tema, metaforicamente ou não, retratava um movimento de estranhamentos e familiaridades característicos de experiências humanas na construção de suas identidades, representações, conceitos e significados de mundo, em que Cachinhos de Ouro, personificando o desejo curioso e exploratório daqueles que buscam conhecer e desvendar outros mundos, num movimento de transformação que alterava a construção dos espaços e dos indivíduos e, modificava as formas de estabelecimento das relações, encontrava na realidade da creche, entre crianças, professoras, monitoras e pesquisadora, outras fadas estrangeiras.

Portanto, as contribuições feitas pela Psicanálise, concebendo os contos de fada como possuidores de *ensinamentos sobre as formas corretas de se comportar* [101] ou, pela Psicologia que revela os impactos psicológicos que estes causam sobre as crianças, não podem se constituir como únicas referências para conduzir e definir esta alternativa no trabalho educativo com as crianças pequenas na creche.

Porém, a maioria das professoras não possuíam formação em Psicologia e por isso, dizia-me uma delas: - Não conduzimos tanto as histórias para o lado psicológico, fazendo perguntas e mais perguntas, interpretando... Ficamos mais livres, eu acho.

Que esta mesma liberdade não subestime a capacidade das crianças, não é? Que Cachinhos de Ouro não seja mais uma personagem estática e estereotipada, um modelo pronto e acabado que forma conceitos, significados e propósitos de mundo definidos e definidores de ideais sociais padronizados. Que a Literatura Infantil, que esconde numa aparente oposição entre realidade e fantasia: *certos mecanismos ideológicos de revelação/encobrimento que servem os adultos para domesticar e submeter (para colonizar) as crianças,* não implique, na creche ou em outros espaços de Educação Infantil, numa relação comunicativa desigual, num discurso adulto de *alguém que 'já cresceu' e 'sabe mais'* dirigido à criança *que 'está crescendo' e 'sabe menos'* (MONTES 1991,11-2), pois:

> *Poesia, música, utopia, compromisso político, todos necessitam de histórias de fadas, como seres humanos completam precisam. Se a sociedade baseada no mito da produtividade (e portanto, do lucro) só necessita de seres humanos pela metade - rápidos executores, industriosos copistas - então ela está errada e precisa ser modificada. Para transformá-la, necessitamos de pessoas criativas que sejam capazes de usar sua imaginação* (GHEDINI, 1994,209).

Entretanto, no espaço da creche, além dos contos de fadas outras atividades eram propostas enquanto forma educativa, lúdica, de representações, expressões e criações das mais inusitadas histórias e fantasias, seja através de histórias contadas às crianças pelas profissionais, acompanhadas ou não de algum livro de Literatura Infantil, seja através das próprias histórias contadas pelas crianças, também acompanhadas ou não de algum livro, ou de vários deles ao mesmo tempo, em que as imagens ganhavam dimensões que extrapolavam os limites colocados pelas palavras, até então, não decodificadas pelas crianças.

Numa tarde chuvosa dentro da sala da turma do maternal II, em meio ao programa *Chapolin Colorado* na TV, livros de Literatura Infantil (e outros[102]) foram distribuídos pelas monitoras, e ganharam atenção especial das crianças que os manusearam, virando, desvirando, abriando, fechando, folheando, enquanto olhavam, riam, conversavam, mostravam, trocavam, disputavam os livros entre seus pares, brincavam entre meninas e meninos, solicitavam os adultos: - O que é isso tia? Conta esta história pra mim? Conta esse tia!, como também, contavam suas próprias histórias:

T: - Era uma vez, o papai tava nadando na piscina com o filhinho tamém, iniciou Tais a sua história, olhando atentamente para um livro aberto em suas mãos.

Belkiss, sentada ao seu lado (no chão da sala), olhou para Tais e sorriu, acompanhou atentamente a sua fala direcionando o corpo e o olhar para o livro da colega. Depois, voltou-se rapidamente para o seu próprio livro e foi Tais quem a acompanhou desta vez:

B: - Era uma vez, um gatinho. Óia que gracinha!, disse sorridente Belkiss, olhando e virando seu livro.

Tais voltou-se depois para seu próprio livro:

T: - E daí, o papai desmontou tudo a piscina, tá frio, aí... Olha a piscina fazendo desmontá, ó, tá vendo? Tá vendo a..., apontando as figuras do livro para Belkiss que, até então, atenta em Tais, voltou-se novamente para seu livro:

B: - Nãoooo... óóóia... o gatinho! Óia! Era uma vez...

---

[101] Em BETTELHEIM (op.cit,32).

[102] Como um livro didático de Ciências para o 1° grau que o menino Tainã brincava.

Tais que acompanhava a colega também voltou-se para o seu livro novamente:

T: - E daí..., continuou ela, desta vez não acompanhada pela colega que folheava seu próprio livro e que se dirigia a uma das monitoras que penteava os cabelos das crianças encostada em uma das paredes da sala:

B: - Óia tia, o que eu achei!?

Tais parou a sua história e observou a cena, seguida pela pergunta da monitora à Belkiss:

M: - O que é isso?

Belkiss murmurou baixinho recolhendo o livro para si, olhando a figura e abaixando a cabeça:

B: - Não sei.

Então a monitora respondeu:

M: - É um viadinho.

B: - É um viadinho. Belkiss repetiu num tom de voz baixo, enquanto folheou seu livro como em busca de novos desenhos.

Tais olhou o movimento da colega, e continuou sua história apontando com os dedos as figuras de seu livro depois de o folhear também:

T: - Aí, apatiôapaga...[103], enquanto levantou e ajeitou o livro entre as mãos e as pernas, num movimento que chamou a atenção novamente de Belkiss e continuou:

T: - E daí, a bola tava em cima do coeinho, no céu... Daí, o filhinho tava aqui..., o papai tava aqui..., desmontando a piscina.

Belkiss, que novamente acompanhava a colega, voltou-se de novo para o seu livro e enquanto o virava num ato demonstrativo, também continuou sua própria história:

B: - Era uma vez...

Agora, foi Tais quem não pareceu acompanhar a colega e também continuou:

T: - E daí. E daí, o filhinho tava aqui na chuva. Daí o papai tamém tava na chuva. Daí a mamãe tamém, o filhinho tamém, o vovô tamém.

[103] Não foi possível identificar o que Tais falou neste momento. Porém, através do conteúdo descrito e observado, parece-me que Tais referia-se à passagem da página de seu livro que acabava de ser virada por ela, assim como fez Belkiss com as páginas de seu próprio livro.

Tainã, um colega da mesma turma que se mostrava entusiasmado com os desenhos de jacaré e tartaruguinhas do livro que brincava, aproximou-se de Belkiss que permaneceu olhando para o seu próprio livro e fez um gesto com o braço para que ele saísse dali. Tainã levantou-se tranquilamente com o livro nas mãos e se aproximou de Tais, colocando-o entre as pernas da colega. Belkiss assistiu a cena e lhe disse firmemente:

B: - Eu já vi!

Tais olhou então, rapidamente para o livro de Tainã entre suas pernas e gritou rudemente, reforçando a fala da colega:

T: - É, é! Vai pra lá, vai!

Tainã levantou-se novamente e se dirigiu então à monitora, mostrando e comentando sobre as tartaruguinhas, enquanto Belkiss olhou com surpresa para Tais e deu um sorriso sem graça em meio à forma impetuosa e inesperada com que a colega falou com Tainã.

Tais, por sua vez, continuou sua história:

T: - E daí...

Tais novamente parou a história e acompanhou, juntamente com Belkiss, a fala da monitora que, enquanto limpava e comentava sobre a sujeira do nariz de Tainã, perguntou a ele:

M: - As tartarugas?! Cê viu que elas nasceram de dentro do ovinho, viu? Eu não sabia. Você sabia que a tartaruga nascia do ovinho?

Tais voltou-se para seu livro mais uma vez e, finalmente, pareceu terminar sua história:

T: - Daí, o papai tava aqui..., na chuva..., de novo..., e ele tava sozinho aqui brincando na areia e pronto, fechando o livro.

Tais e Belkiss sentadas lado a lado no chão da sala, cada qual com um livro nas mãos, construíram juntas uma brincadeira de contar e de inventar histórias, descobrindo novas figuras e desenhos nos livros, incorporando-os ou não às histórias, comentando sobre elas, mostranda-os, compartilhando-as, estabelecendo sutilmente (entre elas) algumas regras, e decididamente, negando a possibilidade de participação do colega Tainã, num movimento imaginativo que parecia por em jogo o interesse ou não pela história da outra.

Cada uma delas buscava fazer de sua história e de seu livro algo interessante e convidativo à escuta e à atenção da colega, num ir e vir de histórias e personagens diversos, que se cruzavam, sobrepunham-se, misturavam-se ou não com o cenário real daquele dia frio e chuvoso, saíam e voltavam de cena, exibindo ainda, a possibilidade das crianças de compartilharem várias histórias numa mesma brincadeira, dividindo a cena com outros acontecimentos da sala, como também, restringindo a brincadeira ao colega Tainã.

Nestas e em outras brincadeiras em que o sonho e a realidade interpenetravam-se, a fantasia, a magia, o mistério e a imaginação explicitavam-se como formas de representação da realidade e, mais do que isso, de construção e criação do mundo, seus sentidos e significados, suas cores e formas, estados e ações, valores e comportamentos, relações e linguagens, num movimento que tornava a leitura do real possível através do imaginário e vice-versa, já que a própria *vida humana é uma ficção que o homem inventa à medida que caminha* (HELD 1980,18).

Com os livros nas mãos, livres da linguagem escrita, ainda não codificada e definida por elas, as crianças brincavam com a magia das imagens, elementos plásticos e maleáveis à imaginação, ao fantástico e ao inusitado, vivificando-lhes e atribuindo-lhes formas e densidades na própria vida cotidiana entre confrontos e passagens, convidando à brincadeira de leituras e de linguagens múltiplas e diversas de uma história a se criar e que criava, ao mesmo tempo, o prazer de inventar mais um **era uma vez...** [104]

Definindo a capacidade das crianças quando estas desconsideram a escrita e sua possível relação com os desenhos ou, com a alfabeto fonético, como um *ludismo verbal,* CADEMARTORI (1987,69) aponta para a liberdade das crianças pequenas de compor histórias, palavras, fonemas que nem sempre possuem clareza para o adulto, pois cedem lugar ao jogo, à brincadeira e às novas experiências de expressividade da língua e das formas narrativas - *o contato inicial das crianças com a literatura não exige o domínio do código escrito* (idem,83).

Como uma forma de construção de conhecimentos as *narrativas imaginativas espontâneas das crianças,* também apontadas por GOÉS (1997,115), estão embasadas na capacidade das crianças de trazer à tona relatos que envolvem eventos cotidianos, atributos pessoais ou de conduta delas mesmas e de outras pessoas, referindo-se a eventos vivenciados e observados diretamente, ou às situações imaginárias e inventadas.

---

[104] Vale ressaltar que o detalhamento na descrição desta brincadeira só foi possível graças às filmagens que permitiram, neste caso, a exposição e revelação de formas diversas, conhecidas e também desconhecidas de expressão das crianças, num total de 3 minutos de gravação.

Através da fala as crianças superavam, íam além da própria expressividade dos recursos da palavra grafada - revelando um fenômeno da cultura (COELHO 1991), da linguagem, compreendido nas diversas experiências culturais ligadas a determinado contexto social, que se constroem pela matéria-prima da palavra, do pensamento, das idéias e da imaginação, assim como a própria Literatura Infantil criada para as crianças. Portanto:

> *A criança possui também a sua literatura: literatura a parte, específica, portanto exclusivista, museu imaginário de desejos reconstituídos, essencialmente uma literatura infantilizante* (MOLLO 1978, 21).

Assim, esta mesma literatura deve ser reconhecida para que o distanciamento progressivo entre as palavras e as coisa do mundo, que os adultos fomentam, não a conduza ou a substitua pela linguagem e pela história oficiais, pois: *a historicidade da linguagem infantil vai de par com outra característica que chama atenção: os significados múltiplos, a polissemia. Para a criança, as palavras não têm um significado único, um significado 'oficial', sempre o mesmo; elas podem gerar um significado em uma situação vital e outro significado em outra situação, e evocam mais de um significado simultaneamente. Enfim, têm muitas leituras* [105].

[105] Em MONTES (op.cit,23).

5.2 Agora eu sou a mamãe e você é a filhinha: **fantasias que se recriam, brincadeiras que se criam.**

Já te vejo brincando,
Gostando de ser
Sua sombra
A se multiplicar.
(Chico Buarque)

Sentada junto às crianças (das turmas dos maternais I e II) no tanque de areia, certa manhã, fui solicitada por algumas delas para que fizesse bolos com a areia que eram ansiosamente aguardados e, uma vez feitos, as crianças batiam palmas, cantavam parabéns, sopravam velinhas feitas com algum pequeno graveto, pedrinhas ou com as próprias pás, antecipando a festa de comemoração dos aniversários dos primeiros meses do ano, marcada e organizada pelas professoras e monitoras para aquele mesmo dia no período da tarde.

Depois de alguns bolos feitos e desfeitos, Bia, que brincava com Isabela por ali, lançou uma proposta de brincadeira:

B: - Vamos brincar que eu sou a filhinha, você também é a filhinha e você é a mamãe?, perguntou ela, apontando com as mãos primeiramente para si, depois para a colega e, finalmente, para mim.

Isabela prontamente respondeu num gesto empolgado:

I: - Vamos!

Naquele instante inusitado e inesperado para mim, diante das duas meninas que me olhavam, perguntei:

P: - Então, você é a filhinha, você também é a filhinha e eu sou a mamãe?

B e I: - É!, responderam ao mesmo tempo, enquanto pegavam os baldes e as pás que brincavam (e outros que estavam por ali), e me entregavam:

B: - Tó.

P: - A mamãe está fazendo comidinha para vocês..., falei enquanto mexia e misturava mais areia e pequenas pedrinhas num dos baldes, com a pá.

I: - É salada, arroz..., disse Isabela.

B: - Feijão..., completou Bia.

P: - Uuuh... e está com um cheiro bom! Sintam, filhinhas!?, continuei então, enquanto cheirava a comidinha no balde, seguida das duas meninas que se lançaram para cheirá-la também, sorrindo e compartilhando comigo daquele cheiro imaginário.

Entre comidinhas e filhinhas, Bia sugeriu uma troca de personagens e me disse:

B: - Agora eu sou a mamãe e você é a filhinha.

P: - Tá bom, mamãe, respondi em seguida, aceitando e gostando da sugestão, assim como demostrou Isabela.

Depois, Bia, juntamente com Isabela (que também assumiu com a colega, o papel da mamãe na e da brincadeira) enchiam as pás com areia e pedrinhas e me ofereciam seguidamente, como que me alimentando. Eu abria minha boca a cada aproximação das pás, depois a fechava como que mastigando e engolindo as comidinhas. Isabela oferecia-me outro balde vazio, então transformado em copo ou caneca, e dizia:

I: - Agora o suco.

Assim, repeti o movimento imaginário, desta vez, bebendo o suco oferecido, enquanto Isabela, carinhosamente, passava as mãos em meus cabelos dizendo:

I: - Bebe tudo, viu, filhinha!

Depois, Bia foi quem falou:

B: - Agora vai deitar, filhinha.

P: - Mas quero deitar na sombra, o sol está queimando a minha cabeça, mamãe, disse então, referindo-me às duas meninas e ao fato de já estar algum tempo por ali, debaixo de um sol quente e forte daquela manhã, com outras turmas de crianças (que se alternavam nos horários especificados e organizados pela creche, para uso do parque - berçário II, maternal I e maternal II, consecutivamente).

Elas levantaram-se prontamente, enquanto Bárbara, Lais, Carol, Lígia e outras meninas aproximavam-se de nós, formando um batalhão de mamães que me davam ordens, enquanto conduziam-me pelos braços, em busca de outro lugar pela área gramada do parque, apontando para um lado e para outro: - Aqui, filhinha!; - Lá, filhinha!, numa movimentação que chamou para a brincadeira alguns meninos também, como Hugo, Zaluar e Caio que, juntamente com as meninas, corriam mais a frente, gritando e nos chamando afoitos: - Aqui ó!; - Vem!

Até que fui conduzida e conduzi, num mesmo tempo, as crianças (que me puxavam, me levavam e eram levadas por mim) para debaixo de uma pequena árvore onde existia uma sombra. Deitei-me ali, enquanto era deitada também por elas que seguravam em meu corpo e me abaixavam no chão: - Dorme, filhinha; - Fecha o olho; - Dorme ai!

Algumas crianças expressavam-se em tons de vozes carinhosas como que me sugerindo aqueles comportamentos e ações, e outras, pelo contrário (e também), falavam de forma autoritária comigo como que me ordenando, me mandando fazer o que diziam. Algumas ainda, agachavam-se ao meu lado, outras apoiavam-se ou deitavam-se sobre mim, me olhando bem de perto ou permanecendo de pé a minha volta.

Esticando o corpo e os braços para trás como que espreguiçando, bocejei enquanto abria lentamente os olhos num som de: - Aaaaah...

- Tá acordando!, disseram as crianças com surpresa, e continuei me contorcendo no chão.

- Vamos lavar as mãos para irmos almoçar!, chamou ao longe uma das monitoras. Olhamos então em direção a ela que se aproximava sorrindo, seguido de algumas crianças que correram em sua direção e outras que permaneceram ali, apoiadas sobre mim ou sentadas ao meu lado, dizendo: - Deita, filhinha; - Fecha o olho, colocando aos mãos sobre meus olhos e parecendo querer dar continuidade à brincadeira, dirigindo ao mesmo tempo o olhar para a monitora que, já ao lado, reafirmava a necessidade de finalização ou interrupção da brincadeira para o almoço.

Levantando lentamente com as crianças, enquanto escutávamos a monitora, fui conduzida pelos braços por algumas delas até a varanda do prédio da creche onde ficavam as torneiras (próximas à porta lateral do refeitório principal). Enquanto as crianças lavavam as mãos seguidas de ordens das monitoras para entrarem no refeitório, algumas meninas solicitavam-me para lavarem minhas mãos, enquanto outras colhiam flores na floreira juntamente com alguns meninos, exibindo-as, oferecendo-me algumas, e dizendo: - Agora vamos dar comida pra filhinha.

- Ah, acho que são as mamães que vão comer agora, respondi então, enquanto era conduzida por algumas delas para o refeitório.

Enquanto comiam, as crianças interagiam-se com outras crianças e adultos, brincavam, riam, conversavam, mostravam-me a comida e me ofereciam, aproximavam a colher de minha boca num movimento que dava continuidade à brincadeira, ou que propunha uma outra que se seguia, que era inventava também nos momentos da alimentação (planejada, organizada e prevista pelos adultos, porém, também inusitada e imprevista).

Inusitada como a simulação, o faz-de-conta, a fantasia, o simbólico, a representação de papéis, a ficção, dentre outros termos que podem ser encontrados para caracterizar estas e outras brincadeiras infantis, em que as crianças criam e inventam realidades a partir do movimento da imaginação.

Brincando de representar o próprio jogo da vida, as crianças usavam as experiências do cotidiano para a experimentação e o enriquecimento de formas de ser, fazer e de se relacionar. Jogavam o jogo cotidiano submerso na cultura e ousavam ser crianças, filhinhos, filhinhas, amiguinhas, irmãozinhos, namorados, papais, mamães, tias, polícia, motoqueiro, bailarina, outros seres da natureza e diversos objetos, num movimento, numa situação, numa linguagem que, também inusitadas, revelavam uma das formas como as crianças construíam e produziam seus conhecimentos.

As crianças personificavam personagens com seus assessórios e outros adereços, em temas comuns, extraordinários, cotidianos, familiares e estranhos, integrando experiências diversas, individuais e coletivas, inventando formas e criando canais para o estabelecimento de relações, atribuindo novos significados para os objetos, uma pá em colherzinha, pedrinhas e areia em comidinhas, introduzindo na cena, pessoas, animais e objetos que não estavam presentes na realidade, incorporando-os em aventuras, eventos que extrapolavam o tempo e o espaço, numa *confrontação de imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca* (a criança) *ou propõem universos imaginários* (BROUGÈRE 1995,40) (aparte meu).

Nos momentos em que as crianças compartilhavam comigo a brincadeira percebi que compartilhavam também situações adversas, segredos, pensamentos e desejos, em que podiam ser quem ou o que quisessem, e onde tudo poderia acontecer, repetir-se, transformar-se e inventar-se.

Como atores, as crianças eram, faziam e viviam outros personagens como pessoas reais na vida real, cotidiana, com gestos, expressões e falas relacionadas às experiências humanas, mas os adultos quase sempre interpunham-se no caminho; seja encerrando a brincadeira, como no caso da monitora no parque, seja propondo uma outra direção para ela em função de alguma atividade, como no meu caso, na porta de entrada para o refeitório.

Mais do que reduzir tensões, conflitos e frustrações da vida real através da realização de desejos irrealizáveis, compensar as pressões sofridas no cotidiano, *trabalhar suas emoções mais fortes* (OLIVEIRA et al. 1992,59), ou descobrir novos mundos projetando-se num universo

inexistente, as situações imaginárias criadas pelas crianças traziam à cena novas aptidões e habilidades, expressões, linguagens em que elas criavam problemas, soluções e estabeleciam relações de aliança, de cooperação, de troca e também de disputa - num jogo que nem sempre correspondia aos padrões e às expectativas dos adultos, demonstrando que a apropriação e a construção da cultura pelos seres humanos, diante dos contornos da fantasia e da realidade, apresentavam-se, misturavam-se, cruzavam-se, e brincavam também.

Assim, por serem mediadas por signos sociais as brincadeiras além de atividades motoras, sensoriais ou perceptivas, oferecem às crianças oportunidades de interações sociais, numa aprendizagem de construção do ser social que adquire, desenvolve e transforma noções e padrões sociais de comportamento, de sanções, de compensações sociais e do próprio ser humano (FERNANDES 1979,21), já que na representação de papéis, os conteúdos vividos pelas criança não são somente as personagens ou as pessoas em si, mas aquilo que elas representam nas relações do cotidiano, criando um mundo de possibilidades, mascarando-o e desmascarando-o.

Desta forma, se nas brincadeiras as crianças *não aprendem exclusivamente a brincar* (idem,21), aprendem e exibem, claramente, a relação de poder estabelecida e assumida pelos adultos, cuidando, zelando e dando ordens ao mesmo tempo, confrontando desejos e convidando à fantasia, própria da brincadeira, os adultos que queiram fazer de conta que são crianças também.

No palco, uma Educação Infantil que garanta às crianças a realização de sua infância, como proclama BENJAMIM (1984) quando aborda o teatro infantil proletário:

> *(...) durante a apresentação, as crianças sobem no palco e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho* (idem, 88).

Assim, as crianças vivem nas brincadeiras uma experiência rara na vida dos seres humanos, *porque aquilo que não podem fazer, podem inventar (...) E nenhum adulto poderá prever ou medir a quantidade de conhecimento de uma criança que joga e esta será sempre superior àquela que podemos imaginar* (TONUCCI 1996,22)[106].

[106] Tradução minha.

5.3 **Misturas mais gostosas do mundo:** Eba, musiquinha!!!

As relações que se estabeleciam entre a música e o espaço da creche eram intensas, seja pela diversidade de músicas infantis, histórias musicadas, e até mesmo pelas 'paradas de sucesso' apresentadas às crianças pelas profissionais da creche[107], oralmente e gestualmente, com auxílio de discos e fitas cassetes, de instrumentos musicais (como violão e alguns brinquedos de percussão construídos por elas, como chocalhos e tambores) e dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão.

Além do aparelho de som colocado sobre uma pequena mesa encostada em uma das paredes do galpão (o que facilitava seu acesso às crianças que podiam observá-lo, estivesse ligado ou desligado, olhando e também tocando nele, mesmo sem a permissão dos adultos, conhecendo-o a seu modo), e da TV colocada na parte superior de uma grande estante de ferro na sala da turma do maternal III (e sala de TV), outros aparelhos de som e outras televisões menores e portáteis eram também utilizados pelas profissionais dentro das salas.

Uma vez ligado (somente por elas), o aparelho de som colocado no galpão podia ser lembrado e percebido para além de suas paredes, muitas vezes e irresistivelmente, convidando e chamando à dança e à brincadeira outras crianças e funcionárias que passavam por ali ou dentro das salas, dos banheiros, do refeitório principal, da cozinha, da sala da direção, da lavanderia e das varandas.

Professoras e monitoras, por vezes, propunham brincadeiras de roda com as crianças no galpão: seja com suas respectivas turmas de crianças separadamente, seja unindo duas ou mais turmas (berçário II, maternais I e II) quando, além do estabelecimento de relações das crianças com seus pares e com suas respectivas profissionais, as crianças dançavam, cantavam, faziam sons com a boca, com os pés no chão, batiam palmas, gritavam, sorriam, pulavam, entre choros e disputas por um lugar na roda, pela mão de outra criança ou de algum adulto, brincando e compartilhando de um

[107] Referindo-me, neste capítulo em especial, somente às monitoras e professoras.

espaço sonoro com crianças de turmas variadas, com meninos e meninas de idades diferentes, e com outras funcionárias[108].

As músicas escolhidas eram, em sua maioria, retiradas de um repertório recente de músicas nacionais para crianças com adaptações de canções populares, folclóricas, ou composições atuais apresentadas às crianças (também nos espaços das salas), que passavam a ser cantadas, dançadas, reconhecidas de alguma forma por elas, seja pela combinação dos sons, pelo ritmo ou pelo balanço que criavam, seja pela história que contavam, pelas rimas cantadas, personagens e ações que eram acompanhados por gestos, mímicas e outros movimentos propostos pelas profissionais ou criados pelas próprias crianças, como a música do Seu Tomás, por exemplo, sempre presente nestes momentos:

> É hora de brincadeira,
> Vamos ver quem é capaz
> De fazer aqui na roda
> O que faz o Seu Tomás...

Algumas músicas também eram selecionadas e ensaiadas com as crianças para as apresentações nos dias de festas. Cada turma de crianças, com exceção daquelas da turma do berçário I, apresentavam uma coreografia acompanhadas pelas respectivas monitoras e professoras, cantando a música escolhida, dançando e a representando em gestos, com roupas e/ou acessórios (em sua maioria, feitos pelas próprias crianças, pelos adultos da creche e pelos pais) característicos e representativos de cada canção e/ou comemoração.

Nas apresentações das crianças, o clima de festa exaltava-se nos espaços modificados da creche, sua organização, seu funcionamento, seu cotidiano, a decoração e a música que, ainda mais forte e intensa, saía das grandes caixas de som instaladas nas varandas da creche e podia ser ouvida por todo o seu quarteirão, convidando a comunidade à participação na festa.

Durante as apresentações, que sempre se seguiam entre as turmas de crianças separadamente, monitoras, professoras e crianças aguardavam (algumas com grande empolgação), sua vez de entrar em cena ou dançar, como diziam. Aguardavam a música que viria e conduziria aquela dança, aquela apresentação, aquele canto, aqueles gestos e movimentos, ao riso, às risadas,

[108] Tanto as cozinheiras, como as serventes, diretora e administradora da creche participavam, de alguma forma, destes e de outros momentos em que as crianças, professoras e monitoras reuniam-se no galpão, como que contagiadas pela música e pela animação das crianças.

às orientações, organizações e incentivos dos adultos, ao choro e recusas de participação de algumas crianças, ao divertimento e entusiasmo de outras - uma brincadeira entre crianças, profissionais e platéia - em sua maioria, formada por outras funcionárias e crianças da creche, familiares e comunidade que, por vezes, participavam junto às crianças auxiliando-as ou tocando violão[109].

Entretanto, as apresentações que se seguiam nestes dias festas não se limitavam exclusivamente às crianças. Monitoras e professoras ensaiavam canções e coreografias para apresentar para as crianças, pais e comunidade (como a dança das fadas na festa do Dia das Crianças ou a quadrilha dos adultos na Festa Junina). Mas elas não eram as únicas, outras funcionárias também participavam e promoviam apresentações nestes dias, como a música criada por uma das cozinheiras, cantada e interpretada por ela para as mães das crianças (na festa do Dia das Mães):

> Receba as flores que lhe dou.
> Com muito amor e um beijo meu.
> Querida minha mamãezinha,
> Eu te adoro na vida...

Assim se seguiu a canção repetida por ela em cada sala da creche (visto que esta comemoração se realizou entre as turmas de crianças separadamente), inventando e incorporando novas palavras e estrofes à letra da música escrita num pequeno papel que segurava, por vezes lembrado em meio à emoção que demonstrava, anunciando seu esquecimento em meio à apresentação e iniciando novamente a canção, dançando e conduzindo a platéia às palmas finais e ao parabéns para mamãe: - Viva a mamãe!!! [110]

Desta forma, a brincadeira, o divertimento e as diversas expressões lúdicas não podem ser consideradas somente como dimensões infantis, mas sim, como dimensões humanas que, nas sociedades burguesas, são ainda mais restritas aos adultos, permitidas a eles somente no carnaval ou nos dias de festas, assim como na creche, por exemplo.

---

[109] Como a ajudante da cozinha e uma das professoras.

[110] Nas palmas finais que se seguiram nas diversas salas, percebi a satisfação demonstrada pela cozinheira que também sugeria 'vivas' a ela própria, tendo a oportunidade de se relacionar divertidamente com as crianças, mães e outras funcionárias, e de ser reconhecida como alguém que também constrói conhecimentos e contribui para as transformações no espaço da creche. Entretanto, *quando coexistem culturas, a linguagem oficial é a que a cultura dominante impõe oficialmente; as outras linguagens são marginalizadas; talvez sejam pitorescas - e é até provável que sejam recebidas amavelmente, com um sorriso - mas não chegam ao poder* (MONTES op.cit,25).

A dança, qualidade lúdica plena (HUIZINGA 1971) apresentava-se também no espaço da creche como uma exibição de movimentos rítmicos (como nas danças de roda ou na quadrilha, por exemplo), possibilitando, assim como as músicas, a capacidade de serem repetidas, ultrapassando os limites do corpo e do movimento, transformando os próprios rituais e as manifestações populares e folclóricas da comunidade.

Entretanto, nos dias sem festas observei que as crianças demonstravam-se ainda mais empolgadas e eufóricas com as músicas, tanto mais, com as brincadeiras que elas desencadeavam e vice-versa. Brincando nas músicas ou brincando com elas, as crianças revelavam uma intimidade entre sons, ritmos e movimentos, como que essências do próprio sentido de estar no mundo e de se relacionar com ele, numa experiência musical que envolvia as emoções e os afetos, as atividades sensoriais e corpóreas, favorecendo a exploração criativa e a construção de conhecimentos não-formais pelas crianças (BOTTERO 1996).

Em dias de chuva as crianças não eram levadas ao parque (pois este não era coberto) e outras atividades eram propostas pelas profissionais, dentre elas, brincadeiras livres e dirigidas nos espaços das salas ou do galpão, seja com alguns brinquedos ou outros objetos (peças de montar, jogos de encaixe, bonecas, bolas, livros, etc.), seja dançando, cantando, ouvindo música ou assistindo TV.

Num destes dias, junto às crianças do maternal I em sua sala enquanto assistiam um programa televisivo destinado para jovens[111] em que se apresentavam diversas bandas musicais nacionais, algumas crianças podiam ser observadas deitadas em alguns colchonetes dispostos pela sala, outras sentadas no chão brincando isolodamente e em pequenos grupos, e outras ainda, dançando e cantando, brincando de rodopiar até cair[112], gritando, pulando, dando gargalhadas, num delírio coletivo a cada nova música que se iniciava.

O prazer demonstrado pelas crianças naquele momento, relacionando-se intensamente entre elas, com a música, com a TV, imitando o colega, dando as mãos, pulando juntos ou separadamente, trocando sorrisos e gritos, inventando e propondo novos movimentos com o corpo, rodando a cabeça e os olhos, evidenciava *que as formas musicais são determinadas por valores que transcendem as idéias lógicas, que transcendem até nossas idéias sobre o visível e o tangível*[113].

Desta forma, mesmo abordando a complexidade que envolve a tentativa de compreender as relações que se estabelecem entre a música e a brincadeira, o mesmo autor considera, entretanto,

[111] Denominado *Programa Livre*.
[112] Para FLITNER (1977) estas brincadeiras são caracterizadas como jogos de aturdimento.
[113] Em HUIZINGA (1971,176).

que estas relações reestabelecem sim, uma nova ordem das coisas entre os seres humanos, assim como demonstravam as crianças no espaço da sala, trazendo à tona a dimensão arrebatadora da brincadeira (WAJSKOP 1990), ainda mais intensificada pela música da TV[114].

Outro dia, fui surpreendida por Bárbara (da turma do maternal II) logo que entrei no galpão da creche, correndo sorridente ao meu encontro. Me agachei enquanto ela estendeu os braços e os acomodou em meus ombros, olhando para mim e cantando alegremente:

O palhaço Picolé-lé-lé
É boni-to-to
E engraça-do-do,
Ele pu-la-la
Ele brin-ca-ca,
Viva, viva
Viva, viva
O palhaço Picolé
Pé de chulé!

Depois daquela recepção musicada inspirada em rimas divertidas, Bárbara me conduziu até a porta de sua sala e algumas crianças que estavam ali, também juntaram-se a nós cantando novamente a mesma música e outras que se seguiram.

Da mesma forma que a música se faz pelas relações entre os sons (HOWARD 1984) e não pelo som isoladamente, as brincadeiras na creche também se davam nas relações (e através delas) das crianças entre elas, delas com os adultos (e entre eles) e entre a própria música, num pano de fundo que misturava tons, ritmos, movimentos, expressões, emoções e sentimentos que animavam e davam vida às formas de estabelecimento destas relações, como se a música também acentuasse os aspectos expressivos das linguagens do corpo, assim como as linguagens do corpo acentuam as relações entre os sons[115].

[114] Esta brincadeira entre as crianças na sala, também foi registrada em vídeo, num total de 12 minutos de filmagem que trouxeram o registro mais significativo da intensidade com que estas crianças expressavam-se - uma divertida folia.

[115] Em busca por experiências concretas que abordassem de forma mais sistematizada as relações entre a música e a Educação Infantil para crianças pequenininhas, dada a escassa bibliografia, lançei mão não somente de algumas experiências e pesquisas italianas sobre o tema, como de algumas entrevistas informais com músicos, professores e pesquisadores brasileiros, em especial, com Maristela Loureiro e Geraldo Fiamenghi que trouxeram novos e instigantes elementos para se pensar estas relações e a complexidade que as envolvem - algo que, portanto, não pretende ser esgotado neste estudo, pelo contrário, apenas reconhecer sua importância, visto que a creche, como um espaço de vida que é, deve ter garantida a vivência das várias dimensões artísticas, tanto das crianças como dos adultos.

As monitoras também e, freqüentemente, enquanto trocavam, davam banho ou alimentavam as crianças, cantavam algumas canções para elas que solicitavam outras canções, algumas dançavam, outras também cantavam acompanhando as monitoras e outros colegas. Nestes momentos, numa prática educativa em que cuidado e educação andavam juntas, a música e a brincadeira associavam-se como numa *diagoguê*, como define HUIZINGA (1971,181) o fim último desta associação que, mesmo inacessível ao que é imperfeito e, portanto, aos próprios seres humanos, deve ser aprendida não em nome do trabalho, mas como um fim em si mesma, como a maior expressão do lúdico pelo lúdico, como *o gozo da música.*

Entretanto, mesmo sendo um canal de passagens entre idiomas, idades, sexos, classes sociais, ideologias, modos de ser, valores de grupos, em espaços, em tempos, em culturas diversas, integrando universos discursivos e expressivos, formas de organização dos sons, ritmos, dialetos, instrumentos, definição de notas básicas e seus intervalos, que se complementam e se opõem na composição musical, recriando e criando significados, gestos e relações humanas, a música também possui uma função técnica, psicológica e moralmente definida, pois: *cada melodia, cada tom e cada atitude revela ou retrata alguma coisa e conforme a coisa retratada for boa ou má, bela ou feia, assim também a música será qualificada* (idem,181).

No espaço da creche, contudo, isto também pode ser observado. Certa tarde, entrando no refeitório principal no momento em que as crianças da turma do berçário II terminavam de tomar a sopa, encontrei uma das monitoras sentada junto de algumas crianças, conversando e cantando músicas infantis para elas, solicitando que cantassem também, propondo gestos com as mãos e palmas que se seguiam ao final de cada canção, acompanhada com um **eeeh!!!** de comemoração[116].

Depois, como que esperando pela reação das crianças, a monitora solicitou minha atenção: - Quer ver, Patrícia? Olha só..., e começou a cantar uma das 'paradas de sucesso' do momento[117]:

Bota a mão no joelho
Dá uma abaixadinha
Vai descendo gostoso
Balançando a bundinha...

[116] Entre as crianças das turmas dos maternais I e II entretanto, observei que as palmas e esta forma de comemoração (gritando eeeh!) eram freqüentemente expressadas pelas crianças, que pareciam incorporar e incluir aqueles movimentos divertidos de festejo em diferentes brincadeiras como cantar e dançar uma música, fazer bolos na areia, pular-corda, montar ou encaixar brinquedos, construir outras brincadeiras - muitas vezes, seguidas pelas monitoras e professoras que, da mesma forma, não somente comemoravam junto às crianças e as incentivavam, como também, delimitavam o final da(s) brincadeira(s).

[117] Do grupo musical *É o tcham.*

Em meio às fraldas, Elisângela levantou-se de sua cadeira e, ao lado da mesa, esticou os braços para baixo numa tentativa de colocar as mãos sobre cada perna correspondente, dobrando os joelhos e se balançando até que se agachou totalmente e ficou assim, parada, imóvel, olhando em silêncio para a monitora que ria intensamente.

Numa sociedade de consumo, a indústria cultural aliada aos meios de comunicação de massa, pode transformar a música em mais um instrumento e produto de consumo, modismo, opressões, alienação e submissões em busca de conteúdos que sensibilizem grandes massas, tanto as crianças quanto os adultos, numa supervalorização do erótico e de relações competitivas em que vale tudo, até dar uma abaixadinha, descer gostoso e balançar a bundinha.

Da mesma forma, denunciando porém, a mediocricidade de alguns programas televisivos para crianças: *cujos aspectos nocivos ao público transcendem os interesses de vendas de discos, sandálias, e outros artigos suntuários, passando pelo linguajar chulo, as condutas grosseiras, o estímulo a uma sexualidade precoce e à competitividade onde tudo vale*, BARRETTO (1989,268) também critica a padronização das brincadeiras nos moldes impostos pelos interesses econômicos e sua manipulação pelos meios de comunicação de massa, propondo, em contrapartida, a retomada das brincadeiras tradicionais nos espaços educacionais como forma de elaboração das diversas experiências cotidianas, e pela inexistência de apelos ao consumismo ou coisas piores[118].

A expressão silenciosa e passiva com que Elisângela olhava para a monitora, sem demonstração de qualquer graça ou divertimento (como foi, ao contrário, para a própria monitora que ria satisfeita) revelava a desconsideração da criança enquanto produtora de cultura, em uma sociedade que necessita da reprodução do sistema econômico, mesmo às custas da supressão do lúdico, do prazer e da própria criação, tornando as crianças consumidoras passivas (MARCELLINO 1996) e criando sim, uma cultura do adulto para a criança.

[118] Também denunciando o desaparecimento dos jogos tradicionais e das brincadeiras de rua, CABRAL (op.cit) aponta não somente para as influências negativas da exposição precoce das crianças à TV, como também, frente à manipulação de brinquedos e objetos eletrônicos cada vez mais automáticos que se desconhece seus intrincados mecanismos de construção, reafirmadores também, de uma idéia de sociedade homogênea, passível de controle e centrada no indivíduo.

Vale lembrar, todavia, que mesmo também a serviço da massificação, da redução do universo humano à individualidade e do deslocamento do espaço das brincadeiras, estas e outras produções culturais, mesmo que busquem: *compensar a falta da criação cultural da própria criança por uma produção cultural para a criança que, por melhor que seja não pode substituí-la* (idem,93), podem (e devem) ser apresentadas às crianças. Especialmente, aquelas produções que não definem formas culturais acabadas, num sentido estático e descartável da cultura - aquelas que pensam a música, a dança, a literatura ou a programação televisiva como elementos que podem (e devem) estar presentes nos espaços de Educação Infantil.

Mesmo porque, a música e as expressões musicais, longe de simples repetição de cantos, sons e movimentos (como no caso da brincadeira proposta pela monitora à Elisângela) devem propiciar às crianças um espaço de criação musical, de descoberta de sons, combinações rítmicas, melódicas e até harmônicas que, por sua vez, são fonte de prazer e satisfação às crianças pequenas (JEANDOT 1990) que, desde o nascimento (e antes dele) experimentam, conhecem, reconhecem, complementam, descobrem, constroem e criam estas formas de expressão e manifestação cultural, num movimento intimamente relacionado ao ato de dar sentido, de atribuir significados.

Assim, as crianças também são capazes de construírem uma linguagem musical que não se dá somente através das palavras, mas também através dos gestos, dos movimentos, da imaginação, revelando aquilo que são e as diversas formas como se expressam, através das sonorizações espontâneas, lúdicas e criativas como aponta GROSSI e CAVALIERE (1997), explorando, reproduzindo e inventando brincadeiras.

Desta forma, assim como acontece com a linguagem, cada grupo social, cada sociedade, cada cultura possui expressões musicais que lhe são próprias. No caso da creche, estas expressões também se revelavam como uma autêntica linguagem expressiva, não somente por envolver: *os processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico* (SILVA 1992,88), mas também por rechear o cotidiano da creche, num processo de construção de conhecimentos, de formas de estabelecimento de relações, entre as crianças e destas com os adultos, trazendo à tona a possibilidade de convivência com as diferenças, de construção e de emersão de elementos da cultura infantil e de momentos musicais[119].

[119] Como denomina a professora de expressão musical para crianças pequenas, Maristela Loureiro, que me possibilitou a experiência ímpar de observar e participar de um destes momentos com as crianças do maternal da escola Pueri i mundi (na cidade de São Paulo), conhecendo outras crianças pequenininhas que usufruem de um espaço privilegiado de convivência com as diversas formas de expressões da arte, de experimentar, tocar, virar, bater, rir, espantar-se, cantar, dançar, ouvir, imitar, reconhecer, descobrir, inventar, representar - um verdadeiro laboratório de música, eu diria.

Nestes momentos, as crianças pequenininhas transformavam a música e outros sons em poderosos e bem-vindos aliados das brincadeiras, encontrando e exibindo um tempo e um espaço em que o **brincar junto** ganhava, mais uma vez, sua importância e confirmação de um período de vida *de maior universalidade do ser humano* (ANDRADE 1976, 306).

Convidando o mesmo poeta a definir a infância, eis que ele nos apresenta as sonoras crianças de pouca idade, abordadas através da melodização das frases infantis de crianças russas (nas obras de Mussorgsky) e pelo resgate das obras do compositor Vila Lobos[120], demonstrando brilhantemente através da forma escrita, a possibilidade de reconher a criança e falar dela, contribuindo, portanto, para a construção de conhecimentos sobre a infância a partir dos conhecimentos construídos pelas próprias crianças, em especial, as crianças brasileiras - aquelas que também busquei apresentar, não somente neste capítulo como em toda a dissertação, como sonoras crianças pequenininhas.

[120] Que, segundo o mesmo autor, nos deu a *história da criança* (ANDRADE 1976,308).

Quem quer brincar põe o dedo aqui!: considerações finais e iniciais?

Em contato com o campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, vislumbrei um novo ser humano. Alguém que não fica a mercê da natureza, que a transforma, que interage nela e com ela e que, portanto, apropria-se das coisas do mundo, atribuíndo-lhes sentidos e significados, construindo sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva, e produzindo cultura.

Desta forma, o horizonte cultural humano é o espaço compartilhado de onde e por onde emerge a socialização, entendida nas diferentes formas de transmissão de conhecimentos, habilidades, aspirações sociais, heranças culturais e que envolve a apropriação de valores, técnicas, tradições e ideologias. Aquilo que é transmitido pelos seres humanos é também criado por eles no conjunto das relações.

Portanto, como seres criadores e arquitetos de seu mundo, homens e mulheres criam história, criam cultura, constroem um mundo artificial (material e imaterial) e aprimoram sua existência - aquilo que os define, contudo, resulta também de escolhas e de caminhos diversos, e não de uma linha única de desenvolvimento.

Porém, se criar cultura é essencialmente humano, as crianças pequenininhas também criam cultura?

No campo de observação das crianças brincando na creche, muitas brincadeiras eram recriadas, reelaboradas, resignificadas. As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele.

> *A criança não é produtora de cultura em si, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto de sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termos de uma cultura específica. O que revela, que as manifestações culturais das pessoas estão embuídas em vínculos que estabelecem* (BUFALO 1997,28).

Assim, é através da mediação com o outro que ensina, aprende e faz junto, que as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados, como diria GEERTZ (1989) e, portanto, expressões culturais específicas, mesmo porque, adultos e crianças não são iguais e da mesma forma, não estabelecem relações de iguais. Entretanto, não basta reconhecer a diferença entre eles, mas sim, a alteridade, o trânsito entre as diferenças.

> *A educação proletária necessita, portanto - em todas as circunstâncias - primeiramente de um contexto, um terreno objetivo no qual se é educado. Não precisa, como a burguesia, de uma idéia para a qual se é educado* (BENJAMIM 1984,84).

Atualmente, na forma como se configura as sociedades capitalistas, atravessamos um tipo de violência social que continua estabelecendo relações sociais desiguais[121], com dissociações profundas entre o coletivo e o individual, o subjetivo e o objetivo, o qualitativo e o quantitativo, entre a atenção e o controle das crianças pequenas.

Portanto, reconhecer o trânsito entre as diferenças no cotidiano da creche implica, necessariamente, em o adulto dizer o que não é, negar-se à adaptação das crianças aos valores, significações e comportamentos dominantes, atribuindo à cultura das crianças e de sua classe o fundamento do trabalho educativo, e se colocando no mesmo patamar da infância, visto que: *presença e ausência não se excluem mas, ao contrário, uma é mediada pela outra, uma supõe a outra*[122]. Desta forma,

> *(...) encontrar maneiras para o binômio atenção/controle pender para a atenção e o respeito é um desafio para as instituições democráticas que dizem conceber todos os direitos sociais também para as minorias - neste caso, a infância das crianças das camadas populares* (FARIA 1995a,146).

[121] Cabe denunciar, assim como ROSEMBERG (1991), a enorme incidência de crianças entre 7 e 9 anos de idade que frequentam a pré-escola brasileira, em sua maioria, crianças pobres e negras da região nordeste do país.
[122] Em LEFEBVRE (1980 apud. MARTINS 1996,88).

Neste desafio, o processo de construção de conhecimentos pode também envolver um terceiro elemento mediador que, através da relação dialética entre aquele que conhece e a coisa a se conhecer, tornará possível o conhecimento, uma vez que crianças e adultos possuem especificidades diferentes e diversas, e portanto, aprendem juntos nas brincadeiras.

A desconsideração deste elemento mediador, conduz aos dualismos que caracterizam o processo de construção do conhecimentos como obra exclusiva dos sujeitos, ou dos objetos, ou da interação entre eles (sujeitos e objetos), e que ainda persistem nos modelos interacionistas, ainda que pensados para sua superação[123].

A construção do conhecimento não se passa somente pela reconstituição interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo, mas que se tranforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriam-se da própria atividade, da própria brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos.

Entretanto, reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa, entretanto, defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes, pois *sempre somos três. Há sempre o Outro*[124].

Da mesma forma, denunciar a cultura adultocêntrica presente no cotidiano da creche buscando, ao mesmo tempo, revelar elementos da cultura infantil (expressões e manifestações culturais das crianças pequenininhas), também não significa por em oposição culturas dicotômicas, muito menos, atribuir à existência das brincadeiras destas crianças como biologicamente determinadas numa visão de natureza infantil em que elas cumprem somente requisitos de um desenvolvimento predeterminado.

---

[123] Discutindo o biológico e o cultural nos processos cognitivos, PINO (1997,6) coloca que as diferenças entre o modelo piagetiano e a *matriz epistemológica que inspira os trabalhos da corrente histórico-cultural de psicologia, não foram ainda suficientemente explicitadas.*

[124] Em LEFEBVRE (1980 apud. MARTINS op.cit,91).

Além do mais, propôr um trajeto do olhar em que a dimensão brincalhona (GHEDINI 1994) ganha espaço entre tantos poderes de adultos - maravilhando-se e se deixando surpreender pelas coisas do cotidiano das crianças brincando na creche, observando a capacidade das crianças de construírem conhecimentos espontâneos (KISHIMOTO 1992)[125], a liberdade criativa característica primordial de suas brincadeiras (HUIZINGA 1971), as formas como se apropriavam dos espaços, dos objetos, da natureza, da cultura, na relação com outras crianças, seus pares, menores e maiores, meninas e meninos, e com os adultos, não significa idealizar as relações, mas permitir-se à transgressão criativa da ordem estabelecida, pois:

> *Criar é deixar que o novo se componha, não como se ele fosse externo ao homem, mas que ele se componha dentro de todo homem e com a sua permissão, pois, na interação entre consciência e cultura, deixar nascer o novo é nascer junto com ele* (MORAIS 1987,75).

Assim, como fenômenos e fatos sócio-culturais as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, pois aprende-se a brincar. Uma visão biológica das brincadeiras é que idealiza, além das relações, as próprias crianças e suas possibilidades educacionais (WAJSKOP 1990), esquecendo-se que as elas aprendem, mesmo quando os adultos não têm a intenção de ensinar.

Entre professoras e monitoras, principalmente, percebia o estabelecimento de práticas educativas diferenciadas, no que diz respeito aos jogos e brincadeiras, dirigindo-os, promovendo-os e os interrompendo. Mesmo cerceando um mundo de possibilidades quando não permitiam a brincadeira, não ensinavam as crianças a brincar, ou quando não aprendiam a brincar com elas, estas profissionais sempre organizavam e promoviam espaços de brincadeiras para as crianças e entre elas, contribuindo, em grande medida, para a construção de uma postura que, se não progressista para a Educação Infantil brasileira, emergente em todos os espaços como este.

Espaços que devem apresentarem-se portanto, como continuidade e complementariedade às experiências que as crianças realizam nos seus vários âmbitos de vida, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva educacional como mostra a experiência italiana para pré-escola, estendendo o direito de brincar para além dos limites dos direitos das crianças, atingindo os direitos dos próprios adultos (FARIA 1995b).

---

[125] Revelados também por GOÈS (1997), quando aborda as narrativas imaginativas espontâneas das crianças, assim como por GROSSI e CAVALIERE (1997) que destacam as suas sonorizações espontâneas, dentre outros.

Portanto, a creche deve caracterizar-se como espaço de educação de crianças e também de adultos, proporcionando às profissionais que nela atuam espaços para brincar, para vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, ver, ouvir, observar, explorar toda a riqueza que essa atividade encerra, principalmente, àquelas que não brincaram como desejavam, ou que relegam à brincadeira uma atividade menor ou de descaso.

Neste espaço, contudo, as crianças também construíam e encontravam outros caminhos e respostas inscritas naquilo que brincavam, nas formas como brincavam, com quem brincavam, onde, quando e porquê não brincavam ainda mais; caminhos e respostas de crianças pequenininhas, entre fantasias e histórias, gestos e movimentos, olhares, sorrisos, transgressões, silêncios, imprevistos, sociabilidades, invenções e outros convites à brincadeira.

Tantos convites, diferentes propostas, expressas em códigos sutis, por vezes secretos, por vezes evidentes, suscitam novos questionamentos que passam pela necessidade de reconhecimento do que estas crianças tão pequenas representam para nós adultos, para o tipo de vida, de sociedade que desejamos construir - elas talvez representem o avesso do desejo pelo poder, pelo controle, pelo adestramento, pela adaptação e adequação aos modelos determinados, pelo movimento contido, previsto e lucrativo, pela divisão e exclusão, pela periodização do que são a cada dia de vida, pela rigidez de condutas, normas e atitudes, ou pela reprodução simplesmente.

Elas são meninas e meninos brasileiros, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, que no convívio com as diferenças eram capazes de estabelecerem múltiplas relações, construindo seus saberes, reproduzindo e também criando novas brincadeiras com novos significados - demonstrando que as oportunidades pelas quais elas possam ser crianças, vivendo a especificidade infantil, aprendendo a brincar, ensinando suas brincadeiras, relacionando-se com outras crianças e com os adultos, criando e recriando cultura, devem estar garantidas, pelo menos, no espaço da creche.

Finalmente, da experiência de me lançar a conhecer o universo de crianças pequenininhas brincando em um CEMEI de Campinas, fica o confronto das teorias e experiências que tomo como referências na construção desta dissertação, buscando não resultar num diálogo superficial entre concepções que, na verdade, se cruzam, se opõem e se complementam, na tentativa de dar conta da diversidade constitutiva da creche, seu cotidiano, a construção de seus espaços (entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, entre a educação e a cultura infantil, entre o adultocentrismo e a

transgressão criativa[126], entre brincadeiras, histórias, músicas e outras formas de expressão e manisfestação culturais), procurando não descrever simplesmente os dados coletados no campo da pesquisa, mas também aproveitar as valiosas contribuições da orientadora, do Grupo de Estudos em Educação Infantil, das colegas e professoras do curso de mestrado e além dele, uma vez que:

> *A complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos coletivos, públicos e de forma complementar à família, e a própria concepção de criança como sujeito social suscitam sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais novas frentes de investigação que articulem e aprofundem as diferentes dimensões envolvidas nos processos educativos na infância* (CANDAL 1998,6)

Estas diferentes dimensões também devem envolver um tempo e um espaço para a infância, concedendo voz ao ***infans*** (aquele que não está em condições de falar, mas que se comunica de outras maneiras)[127], buscando ir ao seu encontro com a intenção de falar dele consentindo resposta, refinando o ouvido, revisando imagens obsoletas e resistentes a respeito dos seres humanos e da história, instituindo novas idéias do indivíduo e da coletividade, da sua gênese e da sua pré-história, negando e questionando as abordagens tradicionais com *a convicção que, além do tenaz véu metafórico e retórico que cobre a infância, existe uma realidade à qual devem ser dados os instrumentos para que ela não seja alienada já no seu nascimento e para não reproduzir sem variações uma idade adulta que procura reparação a sua alienação pueril, impedindo a infância de testemunhar a si mesma* (BECCHI 1994, 83).

Desta forma, percorri um caminho que acredito estar inacabado dada a riqueza dos dados observados registrados nos cadernos de campo e através das filmagens, e ao desafio que apenas inicia-se aqui, num sentido de contribuir para a construção da área de pesquisa em Educação Infantil, pensando a criança pequenininha (com a escassez de publicações que se destinam ao tema e com as condições gerais para a construção do trabalho de pesquisa como um todo) como tradutora

[126] Aquela que não se fazia pela transgressão num sentido de oposição simplesmente, mas que propunha, positivamente, novas possibilidades de transformação.
[127] Em PANCERA (1994) e em FARIA (1994).

de múltiplas linguagens do social, da diversidade constitutiva das relações que se estabelecem na diferença - que traduzem, por sua vez, a necessidade de se construir uma Pedagogia da Educação Infantil que se inscreva numa Pedagogia da diferença que contamine a própria Psicologia, reinventando talvez o diferente e o apresentando para uma Antropologia da criança, num tempo de direitos! Pois:

> *No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, nos aventuramos a reimaginar a infância, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de se reencontrar a própria vida* (FANTINI 1996,3).

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Carmem M. **Educação, cultura e criança**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

_____. **Educação, Natureza e Cultura: um modo de ensinar**. Tese de doutoramento. USP-SP, 1998.

ANDRADE, Mário de. A música e a canção populares no Brasil. **RAM**, v.18, 1935, p.249-262.

_____. Sonoras crianças. In: IDEM. **Música, doce música**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, Brasília: INL, 1976, p.303-308.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARRETTO, Margarita. A brincadeira tradicional como uma opção de recreação orientada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas/SP: 12(1,2,3), p.260-270, 1989.

_____. **Vivendo a história de Campinas**. Campinas/SP: Mercado de Letras Autores Associados, 1995.

BARTHES, Roland. Brinquedos. In: IDEM. **Mitologias**. 2ª ed., São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1975, p.40-42.

BECCHI, Egle. Integrazioni di ricerca. In: MUSATTI, Tulia e MANTOVANI, Susanna (org.) **Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi.** Strumenti in educazione. Bergamo: Juvelinia, 1986, p.5-11.

_____. Retórica da infância. In: **Perspectiva**. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n.22, p.63-95, agosto/dez. 1994.

BENEDICT, Ruth. A criança aprende. In: IDEM. **O crisântemo e a espada**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1988, p.213-231.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas I - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, John. et al. A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar. In: IDEM. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p.11-38.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Freud e a alma humana**. São Paulo: Cultrix, 1982.

BOCK, Ana Mercês B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, ano17, n.2, 1997, p.37-42.

BONDIOLI, Anna. Condividere il gioco: conflitto e cooperazione. In: IDEM. (org.) **Far finta insieme. Condizioni, dinamiche, strategie**. Quaderni Infanzia, n.1, Bergamo: Junior, p.31-47.

BOTTERO, Enrico. Oralità, musica, educazione. **Infanzia**. Bolonha, n.1, p.10-21, set. 1996.

BRAGA, Piera, MAURI, Marta e TOSI, Paola. **Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti.** Bergamo/Italia: Junior, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **Diário de campo - a Antropologia como alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. O outro: esse difícil. In: IDEM. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.7-9.

BROUGÈRE, Gilles. **O brinquedo e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUNNER, Edward M. O 'approach' psicológico na Antropologia. In: **Panorama da Antropologia**. São Paulo - Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, p.212-220, 1996.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, 1997.

BULGARELLI, Nadia. La memoria della pelle. L'a arte del massaggio per rilassare i bambini. **Infanzia**. Bolonha, n.8, p.2-8, abril 1996.

BUSNEL, Marie-Claire (dir.) **A linguagem dos bebês: sabemos escutá-los?** São Paulo: Escuta, 1997.

CABRAL, Fátima. O lúdico e a sociabilidade infantil. **Cadernos Ceru**, série 2, n.7, p.83-95, 1996.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil?** 4ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALLARI GALLI, Matilde. Le diverse forme di comunicazione el'elaborazione dell'immaginario infantile. In: **L'immaginario: uma dimensione della conoscenza**. Convegno di aggionamento per gli operatori dei nidi d'infanzia. Comune di Bologna. Assessorato coordinamento politiche scolastiche - Centro do documentazione. Bolonha, agosto 1990, p.17-25.

_____. **Antropologia Culturalle e Processi Educativi**. Scandici (Firenze): La Nuova Italia, 1993.

_____. Giocare al nido. Proposte per una lettura antropologica. In: MANTOVANI, Susanna e MUSATTI, Tullia (org.) **Adulti e bambini: educare e comunicare**. Bergamo: Juvelinia, 1983, p.60-69.

CAMPOS, Maria M. et al. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

CANDAL, Eloisa A. R. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Infância**. FE-UNICAMP, maio 1998 (trabalhado apresentado para exame de qualificação de doutoramento).

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, p.55-61, nov. 1989.

CATÁLOGO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas/SP, ano base 1996.

CHARBONNIER, Georges. Cultura e linguagem. In: IDEM. **Arte, linguagem, etnologia: entrevistas com Claude Lévi-Strauss**. Campinas/SP: Papirus, 1989, p.135-141.

CIVILETTI, Maria Vittoria P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.76, p.31-40, fev. 1991.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: ZALUAR, Alba G. (org.) **Desvendando máscaras sociais**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 87-121.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século XX**. Fortaleza/CE: Fundação Demócrito Rocha, 1996.

DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Relativizando: uma introdução à Antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. In: IDEM. **Da cultura do corpo**. Campinas/SP: Papirus, 1995, p.31-49.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação - usos da antropologia na educação**. 12ª Reunião da ANPOCS. Caxambú/MG, 1989 (mímeo).

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: IDEM (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte/MG, UFMG, 1995, p.136-161.

DeFARIA, Ana Beatriz G. **Ler a cidade - conhecer, desvendar, transformar - do projeto educativo ao projeto da cidade**. 1997 (mímeo).

DeOLIVEIRA, Paulo S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

_____. A criação do imaginário nos brinquedos infantis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas/SP: 12(1,2,3), p.285-288, 1989.

DePAULA, Silas J. de. **Produção cultural e ação política: o uso do vídeo como processo de recriação étnica**. 20ª Reunião da ANPOCS, Caxambú/MG, 1996 (mímeo).

DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno dos Parques Infantis**, s/d.

DWORECKI, Silvio. **Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola**: Recomendações. São Paulo: Secretaria da Educação, 1994.

FABIETTI, Ugo. Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropologia. In: POLETTI, Fulvio (org.) **L'Educazione Interculturale**. Firenze: La Nuova Italia, 1992, p.3-27.

FANTINI, Monica. **Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. UFSC - Florianópolis/SC, 1996.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese de doutoramento. USP-SP, 1993.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa.* In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p.211-233.

FARIA, Ana Lúcia G. de. e MELLO, Suely A. Educação infantil e política no Brasil - relato de experiência. **Cadernos da FCC**. Marília/SP, v.4, n.2, p.133-146, 1995a.

FARIA, Ana Lúcia G. de. (org.) Da escola maternal à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**. Campinas/SP, n.37, p.63-100, 1995b.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil**. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, 1996.

FILHO, Duílio B. **Campinas: uma visão histórica**. Campinas/SP: Pontes, 1996.

FLITNER, Andreas. O jogo infantil - sua promoção e desvirtuamento pela pedagogia. **Revista Humbolt**. n.36, p.77-88, 1977.

FONSECA, Claudia. A noética do vídeo etnográfico. In: **Horizontes Antropológicos Antropologia Visual**. Porto Alegre/RS: PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), n.2, p.143-156, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

GALARDINI, Anna Lia. **Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália**. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, nov. 1996a.

_____. **Valutare la qualità nei servizi per l'infanzia**. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, n.55, nov. 1996b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p.189-209.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero**. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. de. A construção de conhecimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: **Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências**. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências. Belo Horizonte/MG, p.114-122, março 1997.

GOMES, Nilma L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte/MG, UFMG, 1995, p.84-91.

GROSSI, Adriano e CAVALIERE, Grazia. Sulle tracce del ritmo: percorsi di sonorizzazione spontanea nella prima scuola. **Infanzia**. Bolonha, n.3/4, p.32-35, nov./dez. 1997.

GRÜNSPUN, Haim. O recém-nascido como sujeito de direito. In: IDEM. **Os direitos dos menores**. São Paulo: Almed, 1985, p.1-10.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: IDEM. **Revolução Molecular - pulsações políticas do desejo**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p.50-55.

GHIZZI, Silvia M. **Centros Infantis**. Trabalho de Graduação. FAU-PUCCAMP, 1985.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**. São Paulo, n.32, p.49-84, 1993.

GUSMÃO, Neusa M. M. de e MÁRQUES, Fernanda T. **A criança, a rua, a escola: relações em jogo ou jogo de relações?** 20ª Reunião da ANPOCS, Caxambú/MG, 1996 (mímeo).

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. 3ª ed., São Paulo: Summus, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JARDIM, Céli Regina J. P. **O sujeito insuficiente: a dupla face do esgotamento do sujeito político no fim do século XX.** 20ª Reunião da ANPOCS, Caxambú/MG, 1996 (mímeo).

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

JOBIN e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma constribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1996, p.39-55.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p.63-66.

KATZ, Chaim S. Crianceria. O que é a criança. **Cadernos de Subjetividade: Gilles Deleuze**. Núcleo de Pesquisa da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC-SP, p.90-96, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brinquedo na educação - considerações históricas. **Idéias. O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, n.7, p.39-45, 1988.

_____. Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.64, p.57-60, 1994.

_____. **O jogo, a criança e a educação**. Tese de livre-docência. USP-SP, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia: um espelho para o homem**. Belo Horizonte/MG: Itatiaia Ltda., 1963.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

LARA, Tiago A. Humanismo e cultura. **Educação e Filosofia**. Uberlândia/MG, v.4, n.8, p.97-106, jan./jun. 1990.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LASCH, Christopher. Cultura e personalidade. In: IDEM. **Refúgio num mundo sem coração**. São Paulo: Paz e Terra, 1991, p.91-96.

LAUAND, Luiz Jean. Aspectos do lúdico na Idade Média. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.17, n.1/2, p.35-64, jan./dez. 1991.

LEBOYER, Frédérick. **Shantala: uma massagem para bebês: uma arte tradicional**. 5ªed., São Paulo: Ground, 1995.

LIMA, Mayumi W. de S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n.31, p.73-80, dez. 1979.

_____. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, n.27, p.9-12, 1994.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LINTON, Ralph. Cultura e personalidade. In: IDEM. **O homem: uma introdução à Antropologia**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1962, p.496-520.

LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças. In: IDEM. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pró-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p.57-87.

MAGALHÃES, Sônia M. R. de. **Corpo, disciplina e educação infantil**. 19ª Reunião da ANPED. Caxambú/MG, 1996 (mímeo).

MAGNANI, José Guilherme C. **A rua e a evolução da sociabilidade**. São Paulo, set. 1993 (mímeo).

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A vida sexual dos selvagens**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. In: **Os Pensadores**. 3ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MANTOVANI, Susanna. La ricerca al nido e il suo significato educativo. In: MANTOVANI, Susanna e MUSATTI, Tullia. (org.) **Adulti e bambini: educare e comunicare**. Bergamo: Juvenilia, 1983, p.5-10.

_____. Infanzia, società, educazione. In: IDEM (org.) **La scuola del bambino** - commento ai nuovi orientamenti per la scuola materna della Comissione Scurati. Bergamo: Juvenilia, 1990, p.36-47.

MANTOVANI, Susanna. Il libro all'asilo nido: dall'immagine alla storia. In: MUSATTI, Tullia e MANTOVANI, Susanna (org.) **Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi.** Strumenti in educazione. Bergamo: Juvelinia, 1986, p.161-168.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

_____. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. IAC, ano 4, n.7, p.89-98, 1996.

MARCHI, Honorino A. de. (adap.) **Cachinhos de Ouro**. Paraíso da criança V. Erechim/RS: EDELBRA, s/d.

MÁRQUES, Fernanda T. **A maldição das ruas: o estigma do pivete**. Dissertação de mestrado. UNESP-Araraquara/SP, 1997.

MARQUES, Isabel A. O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem. **Pro-Posições.** FE-UNICAMP, v.7, n.3 (21), p.5-16, nov. 1996.

MARTINS, José de S. (coord.) **O massacre dos inocentes - a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de S. (org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASULLO, Aldo. Il dirrito al tempo proprio: le cronometrie sociali e i ritmi dei bambini. **COMUNE DI MODENA**. Non di solo amore: I diritti delle bambine e dei bambini. Assessorato Publica Istruzione Nidi e Scuole dell'Infanzia. Seminario di studio, dez. 1993, p. 31-39.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do 'eu'. In: IDEM. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, v.1, 1974a, p.207-241.

_____. As técnicas corporais. In: IDEM. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, v.2, 1974b, p. 209-233.

MEAD, Margareth. Primeiras experiências que moldam a personalidade Arapesh. In: IDEM. **Sexo e temperamento**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 63-79.

MEAD, Margareth e METRAUX, Rhoda. Crianças - nosso futuro. In: IDEM. **Aspectos do presente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p.131- 163.

MEDEIROS, Ethel B. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 62(143), p.259-268, 1979.

_____. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. **Cadernos do EDM. Comunicações & Debates**. São Paulo: FEUSP/EDM, p.132-140, 1990.

MELATTI, Delvair M. e MELATTI, Júlio C. A criança Marúbo: educação e cuidados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.62, n.143, p.291-301, jan./abril 1979.

MELO, Veríssimo de. Rondas infantis brasileiras. Separata da **RAM**. n.155, 1953.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Política de Educação Infantil**. Proposta. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1993.

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

_____. **Educação Infantil: bibliografia anotada**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1995.

_____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996.

MIRANDA, Nicanor. **O significado de um Parque Infantil em Santo Amaro**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos - o discurso da criança sobre a escola**. Lisboa: Estampa, 1978.

MONOGRAFIA HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Rio de Janeiro: IBGE, 1952.

MONTES, Graciela. **O cercado da infância. Sobre os adultos, as crianças e as palavras**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

MORAIS, Régis de. **Entre a educação e a barbárie**. Campinas/SP: Papirus, 1987.

MUNIZ SODRÉ. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

NIEMEIYER, Ana Maria de. Desenhos e mapas na orientação espacial: pesquisa e ensino em Antropologia. In: **Textos Didáticos**. IFCH-UNICAMP, n.12, jan. 1994.

NOGUEIRA, Denise C. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares**. FE-UNICAMP, 1997 (trabalho apresentado para conclusão do curso de Pedagogia).

OLIVEIRA, Roberto C. de. Olhar, ouvir e escrever. In: **Aula Inaugural**. IFCH-UNICAMP, abril 1991, p.5-27.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, n.14, p.43-52, jan./jun. 1988.

_____. **Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano.** São Paulo. Tese de doutoramento. USP-SP, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. **Creches: crianças, faz-de-conta & cia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. **Perspectiva**. Florianópolis, FSC/CED, NUP, n.22, p.97-104, agosto/dez. 1994.

PAULA, Ercília M. A. T. de. **Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação de mestrado. USP-SP, 1994.

PEDROSA, Maria Ivete e CARVALHO, Ana Maria. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.93, p.60-65, maio 1995.

PEIXOTO, Clarice. O jogo dos espelhos e das identidades: as observações comparada e compartilhada. In: **Horizontes Antropológicos** - Antropologia Visual. Porto Alegre/RS: PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), n.2, p.69-84, 1995.

PEREIRA, Angela Maria N. M. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavantes por uma Antropologia da criança.** Dissertação de mestrado. USP-SP, 1997.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.9-27.

PESSOA, Maria Lídia M. de N. **A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina - PI**. Dissertação de mestrado. IFCH-UNICAMP, 1992.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: **Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências**. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências. Belo Horizonte/MG, p.5-24, março 1997.

PINSKY, Mirna. Pensando o brinquedo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n.31, p.49-56, dez. 1979.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: IDEM (coord.) **As crianças - contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Portugal, dez. 1997, p.7-29.

PIRES, Marília F. de C. **As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil**. Dissertação de mestrado. UFSCAR-São Carlos/SP, 1994.

PRADO, Patrícia D. et al. Luta por creche: reflexão e instrumentalização das classes populares. In: **Resumos de V Congresso de Iniciação Científica**. UNESP-Bauru/SP, p.273-274, 1993.

PRADO, Patrícia D. Resenha de: BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. In: **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, v.7, n.2 [20], p.82-83, julho 1996a.

_____. Resenha de: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996. In: **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, v.7, n.3 [21], p.68-70, nov. 1996b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Plano Local de Gestão Urbana de Barão Geraldo**. Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAMA, Campinas/SP, 1996.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

PUPO, Celso M. de M. **Campinas, município do Império**. Fundação e constituição, usos familiares, a morada, sesmarias, engenhos e fazendas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1983.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. A posição atual dos estudos antropológicos. In: ZALUAR, Alba G. (org.) **Desvendando máscaras sociais**. 3ªed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p.176-194.

RAGO, Luzia Margareth. A preservação da infância. In: IDEM. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p.117-162.

RETE PER L'INFANZIA DELLA COMMISSIONE EUROPEA. **La qualità nei servizi per l'infanzia: un documento di discussione**. Commissione delle Comunità Europee. Direzione generale - occupazione, relazione industriali e affari sociali, s/d.

RIBEIRO, Carolina. Os parques infantis como centro de educação extra-escolar. São Paulo: Separata da **RAM**. n.89, 1943, p.229-264.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. da. **A construção social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, 1994.

RODOLFO, Adriane et al. A experiência do Núcleo de Antropologia Visual - UFRGS. In: **Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual**. Porto Alegre/RS: PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Visual), n.2, p.167-173, 1995.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

_____. A infância e o poder. In: IDEM. **Ensaios em Antropologia do poder**. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992, p.119-138.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**. 28(12), dez. 1976.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. (org.) **Creche - temas em debate**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Loyola, 1995, p.167-190.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p.25-34, maio 1991.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.96, p.58-65, fev. 1996a.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, v.7, n.3 [21], p. 17-23, nov. 1996b.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, p.79-89, nov. 1988.

ROSSI, Luciane P. C. **A expressão lúdica e a Educação Infantil. Primeiras aproximações e possíveis relações**. FE-UNICAMP, julho 1966 (trabalho apresentado para conclusão do curso de Pedagogia).

SAITTA, Laura R. **Il patrimonio pedagogico del nido**. Modena Convegno Nazionale Asili Nido, maio 1987 (mímeo).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHWARTZ, Gisele M. O imaginário criativo em jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 12(1,2,3), p.318-319, 1992.

SCHURMANN, Ernest F. **A música como linguagem: uma abordagem histórica**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SCORSI, Rosalina de A. **A criança e o fascínio do mundo: um diálogo com Clarice Lispector**. Dissertação de mestrado. FE-UNICAMP, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Qualidade do espaço e dos equipamentos na pré-escola: recomendações**. Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo - Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB). São Paulo: FDE, 1994.

_____. **Proposta pedagógica para pré-escola**. São Paulo: FDE, v.1 e 2, 1994.

SILVA, Hélio R.S. e MILITO, Claudia. **Vozes do meio-fio - etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, Leda Maria G. A expressão musical para crianças de pré-escola. **Idéias. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. São Paulo: FDE, n.10, p.88-96, 1992.

SILVEIRA, Regina E. S. et al. Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n.68 (158), p.130-163, jan./abril 1987.

SOSA, Jesualdo. Os contos de fadas. In: IDEM. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978, p.115-143.

SOUZA, Eustáquia S. de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Tese de doutoramento. FE-UNICAMP, 1994.

SOUZA, Mairise Ap. **A criança, a brincadeira e a rua: estudo sobre a condição de infância em uma vila de Barão Geraldo/Campinas/SP**. FE-UNICAMP, dez. 1997 (trabalho apresentado para exame de qualificação de mestrado).

TAVARES, Maria Tereza G. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. **Cadernos Cedes**. Campinas/SP: Papirus, n.38, p.84-99, agosto 1996.

TEDRUS, Dora M. de A. S. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Dissertação de mestrado, IFCH-UNICAMP, 1987.

THOMPSON, Eduard P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.44-93.

TOMBACCINI, Patrízia. Il corpo. Aspetti filosofico-psicogici. Prospettive di intervento terapeutico. **Infanzia**. Bolonha, n.5, p.23-27, 1997.

TONUCCI, Francesco. **La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città**. Roma - Bari: Laterza & Figli, 1996.

TÚBERO, Andrea de S. S. **As múltiplas faces da chapeuzinho e do lobo: as relações de gênero do conto *Chapeuzinho Vermelho***. Dissertação de mestrado, UNESP-Araraquara/SP, 1996.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, v.7, n.2 (20), p.54-64, julho 1996.

VALENTE, Ivan. **A nova LDB em questão**. Brasília, junho 1997.

VELHO, Gilberto e VIVEIROS DE CASTRO, E. B. O conceito de cultura nas sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato**. Conselho Estadual de Cultura. Ano I, n. 1, Rio de Janeiro, jan. 1978.

VYGOTSKII, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKII, Lev S. e LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996.

VITORIA, Telma e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, p.55-64, ago. 1993.

VOLKER, Paulo. Máscaras e espelhos. **Revista Dois Pontos. Teoria & Prática em Educação**. Identidade: alternativas educacionais. Belo Horizonto/MG, v.4, n.30, p.26-29, jan./fev. 1997.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.) **A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.107-125.

_____. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: IDEM. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, p.9-32.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5ª ed., São Paulo: Global, 1985.

WAJSKOP, Gisela F. **Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar.** Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1990.

_____. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

_____. Porque as crianças brincam. In: IDEM. **A criança e o seu mundo**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.161-165.

WOOD, Jim e Jenny. (adap.) **Cachos Dourados e os Três Ursos.** Minha Biblioteca dos Contos de Fada. Blumenau/SC: EKO, 1991.

DOCUMENTOS:

- Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil. Campinas, dez. 1992, 51p.

- Planos Pedagógicos Escolares do CEMEI de 1996 e 1997.

ANEXO 1

PLANO PEDAGÓGICO ESCOLAR DO CEMEI - 1997

ÍNDICE

I - IDENTIFICAÇÃO DA U.S.E 01

II - IDENTIFICAÇÃO ENTIDADE MANTENEDORA 02

III - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA U.S.E. 03

IV - PROPOSTA EDUCACIONAL DA U.S.E. 09

V - PROPOSTA PEDAGÓGICA 10

VI - PLANO DE CURSO 12

VII - PRIORIDADES - QUADRO 1 33

VIII - OBJETIVOS DA U.S.E - QUADRO II 34

IX - PLANO ANUAL INTEGRADO DO NÚCLEO DE DIREÇÃO 36

X - PLANO ANUAL DA O.P. 37

QUADRO 3 - CONSELHO DA ESCOLA 38
QUADRO 4 - DIREÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL 40
QUADRO 5 - PESSOAL DOCENTE 41
QUADRO 6 - NÚCLEO DE APOIO SÓCIO-EDUCACIONAL 42
QUADRO 7 - NÚCLEO DE APOIO ADMINISTRATIVO, SÓCIO-EDUCACIONAL E DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA 43
QUADRO 8 - DEMONSTRAÇÃO DA DEMANDA, CAPACIDADE FÍSICA E ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS 44

XI - ASPECTO FÍSICO 45

XII - SUB-PROJETO 46

XIII - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DP P.P.E. 47

XIV - CONCLUSÃO 47

XV - APROVAÇÃO 48

I - IDENTIFICAÇÃO DA U.S.E

NOME: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃOINFANTIL "CRISTIANO OSÓRIO DE OLIVEIRA"

ENDEREÇO: Rua Marechal Hermes da Fonseca, 146
BAIRRO: Jardim Independência
DISTRITO: Barão Geraldo
MUNICÍPIO: Campinas
CEP : 13085-800
DELEGACIA DE ENSINO: 2ª

ATO LEGAL E PUBLICAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA O FUNCIONAMENTO:
D.O.E. de 29/07/04
Portaria do Diretor Regional de 21/07/94

AUTORIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS
UNIDADES SÓCIO-EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Portaria do Delegado de Ensino da 2ª D.E. de 07/07/94
homologando os Planos de Curso de Educação Infantil

NOME DO DIRETOR: Maria Matilde Dimarzio Cantarelli
RG: 3.609.793

CURSOS: EDUCAÇÃO INFANTIL
PERÍODOS: INTEGRAL
HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO: das 07:00 às 19:00

II - IDENTIFICAÇÃO ENTIDADE MANTENEDORA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

ENDEREÇO: Avenida Anchieta, 2000
BAIRRO: Centro
CEP: 13015-904
FONE: 2350555
MUNICÍPIO: Campinas-SP
CGC: 51.885.242/0001-40

III – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA U.S.E.

("é preciso olhar a realidade concreta para tornar possível uma prática transformadora")

1 – Caracterização da Comunidade/Bairro

Este CEMEI atende crianças provenientes de vários bairros de Barão Geraldo tais como Jardim Independência , Jardim América, Real Parque, Parque Ceasa, etc. A comunidade é formada por famílias em grande número de baixa renda que enfrentam dificuldades peculiares como desemprego, baixo salário, rotatividade alta de emprego, etc.., mas também é constituída de famílias com boa condição financeira como comerciantes da região, universitários, professores, engenheiros, etc. São pais que trabalham fora e a criança permanece no CEMEI em período integral. Também são atendidos os filhos de nossos funcionários.

Esta comunidade não era muito participativa e interessada na qualidade do atendimento do Centro Infantil visto que não compareciam às reuniões de pais ou outra atividade pela escola.

Hoje em dia observa-se uma mudança de postura dos pais pelo crescente interesse em saber como a escola trabalha com seu filho. São questionadores e se preocupam com as questões do cotidiano escolar, sempre propondo alternativas e oferecendo soluções.

Percebe-se que essa mudança ocorrei devido a um trabalho de conscientização realizado pela nova direção, que recorre a comunidade em todos os momentos e, sempre que preciso, elaboram juntas soluções para os problemas que se apresentam. Outro indicativo de melhoria de qualidade é a crescente procura por vagas, estando a lista de espera aumentado a cada dia.

ESTÁGIOS

O **CENTRO INFANTIL** em questão atende os seguintes estágios e se distribui, conforme a seguir:

BERÇÁRIO 1 : atende 15 crianças, de 3 meses a 1 ano e quatro meses;

BERÇÁRIO 2 : atende 17 crianças, de 1 ano e 5 meses a 2 anos;

MATERNAL 1 : atende 22 crianças, de 2 a 3 anos;

MATERNAL 2 : atende 29 crianças, de 3 a 4 anos;

MATERNAL 3 : atende 28 crianças, de 4 a 5 anos;

INFANTIL : atende 35 crianças, de 5 a 6 anos;

PRÉ: : atende 35 crianças, de 6 a 7 anos.

As crianças estão agrupadas pôr estágios, mas interagem diariamente na U.E., o que possibilita avanço no desenvolvimento, promove a autonomia e a independência das mesmas.

2. Caracterização do Conselho de Escola

Este conselho é formado pela direção, pais de alunos, professora e monitoras e atua no sentido de solucionar os conflitos que emergem do cotidiano, priorizando o desenvolvimento pleno da criança e seu bem estar.

3. Caracterização da Direção e Núcleo de Apoio Pedagógico e Educacional.

A diretora deste CEMEI é habilitada em Administração Escolar e já atua nesta função há quatro anos. Nesta U.S.E. começou a trabalhar em fevereiro de 1994, encontrando a escola com péssimas condições estruturais. Tomou como meta tornar o espaço físico adequado à convivência dos alunos e profissionais, e investiu nas melhoria do mesmo. Sua atuação junto à comunidade propiciou a formação de vínculos e o envolvimento de todos com vistas a um objetivo comum.

A Orientadora Pedagógica é habilitada.

4 – Caracterização do Corpo Docente

O CEMEI totaliza seis professores, todos efetivos. Quatro professores possuam jornada de 32 horas e duas trabalham com jornada de 29 horas. Cinco professoras tem formação superior completa nos seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Psicologia.

Todos desenvolvem um trabalho de qualidade, atendendo aos apelos da escola na medida em que essa solicita e se mostrando solidárias nas questões que afetam o bom andamento do processo educacional, sugerindo meios, mostrando alternativas, na busca de oferecer à criança todas as possibilidades de desenvolvimento pleno, dentro de sua faixa etária.

5. Caracterização do Núcleo de Apoio Sócio/Educacional

O Núcleo de Apoio Educacional é formado pela Administradora e monitoras.

A Administradora é funcionária estável e possui até a 8ª série do 1° grau. É muito competente nas questões administrativas, procurando resolver também os imprevistos que acontecem diariamente no CEMEI. Junto com a direção realiza a organização burocrática da escola.

O quadro de monitores é composto por 15 funcionários sendo que 02 possuem o curso magistério, 4 o 2° grau completo e 3 possuem o 1° grau completo e o restante tem apenas até a 4ª série primária. Alguns estudam no período noturno, visando a valorização profissional e o aperfeiçoamento de suas funções dentro do CEMEI. Temos monitoras muito competentes e conscientes de sua atuação profissional, que procuram se reciclar em grupos de formação ou cursos esporádicos e também monitoras que ainda não perceberam a importância de seu papel na educação da criança pequena, priorizando apenas assistenciais.

6 – Caracterização do Núcleo de Apoio Administrativo, Sócio/Educacional e de Assistência à Criança.

A equipe é composta de duas cozinheiras, uma ajudante de cozinha, duas serventes, uma zeladora, uma ajudante geral e um guarda.

Essa equipe de profissionais procura atuar seguindo sempre as orientações dadas pela direção da escola, no sentido de atender muito bem a população alvo do seu trabalho.

Observação :

Esses dois núcleos merecerão atenção especial da coordenação pedagógica da U.E. no sentido de que todos percebam a importância de seu papel na educação da criança. Isto se fará através de direcionamentos apropriados nas Reuniões de Integração e avaliações contínuas, com técnicas de auto-avaliações e reflexões conjuntas.

7 – Avaliação do Trabalho nos últimos 2 anos

O trabalho dentro deste CEMEI tem evoluído nos últimos dois anos no sentido de trazer a comunidade para participar mais intensamente das ações educativas com contribuições financeiras para a compra de materiais pedagógicos, doações de brinquedos, etc. Que revertem exclusivamente em benefícios à própria criança.

A melhoria das condições físicas e o conhecimento do trabalho sócio/educacional da escola teve um grande impacto na comunidade que percebeu que poderia deixar a sua criança na escola com mais tranqüilidade em relação ao bem estar da mesma .

Com relação ao processo educacional, observou-se que houve uma continuidade de trabalho quanto ao aspecto pedagógico, em virtude da permanência de todo o corpo docente, não havendo remoção nos últimos dois anos, e do compromisso em realizar um trabalho educativo de qualidade.

Também contribuiu para essa continuidade a permanência dos alunos na escola, havendo pouquíssimas desistências.

A nossa escola conta com uma professora, a Adriana, que trabalha com "CONTOS DE FADAS". Ela utiliza-os como recurso metodológico dentro da sala de aula, já há alguns anos, e as demais professoras também se interessaram em desenvolver a mesma metodologia. Este ano, demos início à concretização efetiva deste trabalho com todas as professoras do CEMEI, através da realização de reuniões assessoradas pela professora Adriana T. P. de Moura, sobre como trabalhar com "Contos de Fadas".

A proposta de trabalho com "Contos de Fadas" está baseada no interesse que desperta no aluno, motivando-o, e assim tornando mais efetivo o processo de construção de conhecimentos.

8 - Análise dos problemas coletivos da U.S.E.

Um dos problemas mais freqüentes que enfrentamos é a dificuldade em cobrir as faltas ou licenças dos profissionais, quando estas acontecem ao mesmo tempo. Procura-se deslocar pessoal de suas funções regulares para atender as necessidades mais emergentes no atendimento à criança defasando alguns setores também essenciais.

Outro problema que enfrentamos diz respeito ao espaço físico: as salas do B2, M1 e M2 são extremamente pequenas e inadequadas, dificultando a realização de atividades com o grupo todo, obstaculizando alguns dos objetivos pedagógicos. A construção de novas e mais amplas salas possibilitaria condições de trabalho mais satisfatórias, incluindo aí aspectos de saúde que devem ser primordiais no trato com a criança. A superlotação das salas, levando em consideração a metragem mínima necessária por criança, prejudica a qualidade do trabalho das professoras e monitoras .

A falta de uma vice-diretora é um grande problema na U.E. visto que e diretora é obrigada a se ausentar muito, devido às reuniões e encargos burocráticos exigidos pela P.M.C., dificultando a resolução dos problemas diários e sobrecarregando a administradora.

Por falta de estrutura, algumas decisões são tomadas individualmente, deixando de atender as necessidades da U.E. . A falta de trabalho de conscientização dos alunos para ajudar no desenvolvimento da autonomia da criança, também é um problema para ajudar no desenvolvimento da autonomia da criança, também é um problema significativo que este ano estará recebendo atenção especial.

IV – PROPOSTA EDUCACIONAL DA U.S.E

Diretrizes em Termos de :

Valores fundamentais a serem trabalhados:

- Com base na história de vida da criança, possibilitar a construção os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de maneira a formar um cidadão autônomo, crítico, responsável, consciente de sua cidadania e de sua importância como ser social, estimulando sua criatividade e desenvolvendo sua auto-estima.

Formas de Relação Escola/Sociedade:

- A unidade Sócio-Educacional está inserida em um contexto maior que é a comunidade local, formada pelas famílias dos alunos. A comunidade, em sua maioria, trabalha nos mais variados setores e contam com a escola para complementar a educação de seus filhos. É uma comunidade mais atenta aos apelos da escola, colocando-se a seu serviço sempre que for necessário. Trabalha-se no intuito de favorecer a participação dos pais na escola através de visitas às casas das crianças, passeios pelas ruas do bairro, praças, reuniões, valorizando o trabalho cooperativo, dividindo responsabilidades e desenvolvendo a solidariedade.

Atualmente existe uma relação dialética entre a escola e a comunidade, no sentido de garantir uma qualidade no atendimento, em todos os aspectos, à criança.

Relações Internas:

- Direção, coordenação, funcionários e alunos. Procura-se resolver ou atenuar os possíveis conflitos que surgem dentro de um quadro que envolve a convivência de um número grande de pessoas, cada uma com suas peculiaridades.. De uma maneira geral, o relacionamento interno é razoável. Este ano temos a proposta de maior autonomia da equipe nas resoluções de problemas da U.E. .
- Outra proposta é a de que as reuniões priorizem o aspecto pedagógico em detrimento ao aspecto burocrático e administrativo, para que possamos chegar a uma melhor conscientização dos profissionais.

V – PROPOSTA PEDAGÓGICA

Está assentada segundo a concepção de educação já expressa na proposta educacional. A partir do objetivo de formar críticos, autônomos e questionadores, a intenção educativa do professor será a de favorecer a aquisição de conceitos, organizando o ambiente e proporcionando experiências de aprendizagem significativas, ordenando atividades e encaminhando as propostas dos alunos.

A metodologia aplicada segue as orientações da S.M.E., que se baseia em teorias construtivas e sócio-interacionista de educação como pressupostos para desenvolver o trabalho educacional.

Essa metodologia exige do professor uma postura diferenciada da linha tradicional. Há respeito ao ritmo da criança e às características individuais, levando-se em consideração todo os conhecimentos que a criança já traz consigo. O educador é levado a planejar as atividades centradas nos interesses da criança, assegurando-lhe a aquisição de novos conhecimentos.

Por falta de condições: estrutura do prédio, nº de alunos elevado, falta de material pedagógico e formação dos educadores, não conseguimos seguir integralmente a metodologia idealizada pela S.M.E.

Avaliação: os alunos serão avaliados individual e diariamente, segundo critérios de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, tendo como referência a prórpia criança, dentro de seu processo educativo. O acompanhamento do processo de avaliação será feito pelos pais através de reuniões bimestrais com a professora, individuais ou em grupos, através de conversas informais, ou quando se fizer necessário, a fim de atingir os objetivos propostos.

Processo de integração do aluno na escola: a escola é uma instituição e, como tal, organizada de forma a que todos tenham seus direitos assegurados e deveres exigidos. Os alunos tomam consciência da importância de sua participação no grupo a partir do trabalho realizado em sala de aula. Os alunos já são trabalhados para que elaborem suas próprias regras e cobrados para que as cumpram, sob a orientação da professora e monitoras.

Ações de apoio à freqüência regular e à aprendizagem: trabalhamos com os pais para que tragam seus filhos com freqüência à escola, para que ele não sofra descontinuidade no processo de aprendizagem. Pudemos perceber que esse trabalho tem sido positivo pois leva os pais a tomarem consciência da importância da escola para seus filhos.

VI – PLANO DE CURSO

Objetivos

A Pré-Escola tem como objetivos, baseados nas Constituições Federal e Estadual, na Lei Orgânica do Município de Campinas, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Filosofia da S.M.E. :

- Garantir o atendimento sócio-educacional, a educação de qualidade, o respeito às especificações sócio-culturais da comunidade, à aquisição de novos conhecimentos, o oferecimento de situações que estimulem a criatividade e a autonomia, a integração com o meio físico, natural e social, o estímulo quanto à expressão de sentimentos e idéias, e o bem estar físico da criança.

Considerações Gerais e Conteúdo

Considera-se a criança como sujeito histórico-social, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Tem-se, como ponto de partida, levar em conta todos os conhecimentos que a criança traz consigo, e a escola vai atuar de forma a ampliar e organizar os conhecimentos historicamente acumulados, a fim de que a criança se aproprie dos mesmos, num processo de construção constante, levando-se a perceber-se como sujeito atuante, dentro de um contexto mais amplo.

O currículo é entendido como toda ação educativa que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais, atentando para os diversos estágios de desenvolvimento das crianças de três meses a seis anos e onze meses, fundamentados nos avanços das ciências da educação.

O conteúdo, discutido em reuniões a ser trabalhado pela escola tem, como eixo de sua estrutura, a constituição da linguagem da criança, do seu pensamento, sua interação com o mundo e com o outro, levando-a a construção do seu conhecimento e ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e moral.

De acordo com cada faixa etária. O conteúdo ficou assim estabelecido e registrado, de forma global, a partir dos objetivos propostos.

BERÇÁRIO

A adaptação da criança é a primeira preocupação, pois sabemos quão dolorosa é a separação da figura materna. É preciso brincar com a mesma, conversar e transmitir-lhe carinho e segurança, além de vesti-la e alimentá-la. O bebê precisa criar vínculos afetivos para que se desenvolva satisfatoriamente, daí a necessidade da não rotatividade das pessoas que lidam com ele.

À medida que o bebê cresce, seus horizontais vão se alargando e a sua vontade de conhecer e explorar o mundo aumenta. O bebê é, então trabalhado com todas as suas percepções. As atividades a serem desenvolvidas devem levar em conta o ritmo individual de cada um e, de uma maneira global, relacionaremos:

- desenvolver atividades motoras básicas, estimulando a atividade espontânea da criança como: rolar, engatinhar, rastejar, sentar, levantar-se, fazer "ginastiquinhas" e fazer uso do espelho, explorando e descobrindo o próprio corpo, brincar com caixas de papelão entrando e saindo das mesmas;

- favorecer o desenvolvimento da auto-locomoção, facilitando-lhe a busca de equilíbrio, proporcionando situações em que a criança fique em contato com o chão, deixando-as descalças, sentindo com os próprios pés a textura do chão;

- propiciar atividades que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da coordenação motora, sensorial e intelectual da criança.

- deixá-la brincar livremente e, assim, conhecer seus gostos, a amaneira de brincar, de interagir com o objeto, descobrindo as suas necessidades e capacidade de perceber e sentir o mundo;

- usar de materiais como o rolo, as almofadas, o colchão de cetim e juta, bola, ajudando a criança a se descontrair e tonificar a sua musculatura;

- deixar a criança, sempre que possível, no chão, com brinquedos coloridos, sonoros, com texturas diversas, e deixá-la manuseá-los, mordê-los, senti-los;

- passear com a criança pela escola toda, mostrando os diferentes ambientes e todas as pessoas que nela convivem, e deixando-a em contato com a natureza;

- trabalhar com a criança na hora do banho, nomeando as partes do seu corpo, e também na hora das refeições, estar sempre conversando com ela, estimulando-a a comer.

- usar muitos brinquedos de plásticos, bastante coloridos e de diferentes formas;

- cantar sempre com gestos;

A decoração da sala inclui o nome das crianças fixados nos seus berços.

A passagem do B1 para o B2 acontece paulatinamente, através da interação no café da manhã, no parque e nas salas de aula.

BERÇÁRIO 2

Nesta fase, a criança já começa a entender melhor o que se pede para ela. Algumas crianças pedem os objetos que desejam, mas sua linguagem oral é ainda muito restrita; daí, a necessidade de se conversar muito com ela. Suas brincadeiras demonstram caráter ainda individual. Nesta fase dá-se o início do controle dos esfincteres, que não deve ser feito de maneira obrigatória, mas sim, natural. O bebê precisa de tempo para conseguir trabalhar com seus sentimentos relacionados aos seus processos corporais.

Para melhor estruturar as atividades em sala de aula, o trabalho pedagógico será realizado com o recurso dos "Contos de Fadas" , onde serão utilizadas quatro histórias, a saber: Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e João Maria. Com essas histórias pretende-se trabalhar os aspectos afetivo, cognitivo, perceptivo-motor e social.

As atividades desenvolvidas compõem-se das seguintes formas:

- trabalho diversificado: jogos, livros de tecidos, brinquedos diversos e pedagógicos são orientados (é preciso que conheçam primeiro o que tem nas mãos);

- material para estimulação oral, motora e sensorial: massinha, giz de cera, guache, pintura a dedo, livros plastificados e de tecidos, revistas, gravuras grandes, fantoches, picotagem;

- explorar o espaço externo da escola, utilizando-se dos brinquedos de parque, areia, pneus;

- desenvolver hábitos de higiene pessoal, alimentares e utilização de escova de dentes.

É necessário desenvolver nas crianças a necessidade de cuidar dos brinquedos, o saber dividir, o brincar junto.

MATERNAL 1 E 2

O objetivo geral é o desenvolvimento pleno da criança e sua interação social.

Esta fase é o início do desenvolvimento das funções simbólicas. É a base para a aquisição da linguagem, onde a criança começa a verbalizar sua ações, dando início à representação através de brincadeiras de imitação, do desenho, do jogo simbólico.

A criança, a partir de dois anos, deixa de ter ações puramente sensório-motoras e passa a realizar ações que compreendem manipulações internas e simbólicas da realidade.

Para estimular a realização dessas ações, serão trabalhadas cinco aspectos de forma integrada.

O **ASPECTO AFETIVO** visa favorecer a autonomia, curiosidade, motivação, responsabilidade, criatividade, iniciativa, expressão de sentimentos e criticidade.

ATIVIDADES PREDOMINANTES:

- realizar brincadeiras e parte da rotina sozinho;
- decidir o que fazer;
- cuidar do material coletivo e pessoal;
- caixa-surpresa;
- manipular e explorar diversos objetos;
- conversar sobre seus sentimentos;
- auto-avaliar-se.

O **ASPECTO SOCIAL** objetiva proporcionar a interação com pares, com adultos , e o desenvolvimento moral.

ATIVIDADES PREDOMINANTES

- brincar com outras crianças;
- trabalhar em grupo;
- conversar com crianças e adultos;
- fazer passeios pelo bairro;
- estabelecer e respeitar normas conjuntas.

O **ASPECTO PERCEPTIVO-MOTOR** auxilia o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina.

ATIVIDADES PREDOMINANTES

- andar, corre, pular, rolar, agachar, deitar, etc.;
- rolar, impulsionar e lançar objetos
- imitar animais e dançar;
- modelar, pintar, desenhar, recortar, colar, etc.;
- encaixar objetos;
- perfurar, fazer colar com contas ou canudos, etc.

O **ASPECTO COGNITIVO** visa favorecer a aquisição do conhecimento físico, do conhecimento lógico-matemático e da função simbólica.

ATIVIDADES PREDOMINANTES:

- conhecimento físico: noções e manipulação de objetos coloridos, de várias formas, com diversos odores, sabores, pesos, texturas, temperaturas, consistências, sons, descobrir e experienciar reações e diferentes ações;
- conhecimento lógico-matemático: classificar e seriar poucos objetos; brincar de quebra-cabeça, fazer relações de parte-todo; Ter noções e posicionar-se em diferentes espaços; estabelecer seqüências e desenvolver noções de tempo e acontecimentos; perceber e experimentar relações de causa e efeito;
- função simbólica: brincar de imitar e faz-de-conta.

Os **ASPECTOS HIGIÊNICOS E ALIMENTAR** integram os cuidados necessários a essa faixa com um trabalho educativo.

ATIVIDADES PREDOMINANTES:

- banho (com estímulo à formação de esquema corporal);
- lavar as mãos e rosto, escovar os dentes;
- vestir-se e despir-se;
- alimentar-se;
- servir-se de comida.

A metodologia utilizada será de uma mescla de atividades lúdicas, dirigidas e diversificadas (cantinhos), estimulando-se a criança a desenvolver as atividades sozinhas. Na medida em que as crianças forem adquirindo um repertório de linguagem mais elaborado, as atividades coletivas darão mais espaço às individuais (sem eliminar definitivamente as primeiras).

Também serão trabalhados os "Contos de Fadas" como recurso metodológico, com histórias pequenas e simples.

MATERNAL 3

Objetivo geral: desenvolvimento global da criança, visando os aspectos perceptivos-motor, cognitivo, afetivo e social.

A criança de 3-4 anos demonstra prazer em companhia de outras crianças, mas prefere brincar isoladamente. Experimenta suas capacidades corporais e se organiza no espaço. Alimenta-se sozinha e usa sanitário com relativa facilidade. Já se expressa usando o "eu" para si própria.

Trabalho diversificado:

- casinha
- teatro
- jogos
- biblioteca
- artes plásticas
- modelagem
- blocos de construção
- desenho
- recorte e colagem

Temas geradores:

- corpo
- família, comunidade
- cômodos da casa
- animais, vegetais, plantas, ecologia
- meios de transporte
- supermercado
- datas comemorativas
- temas livres (partindo do interesse da criança)

Expressão corporal

- exercícios rítimicos
- dramatização (livre e de histórias)
- músicas, poesias e danças

Aspectos percetivo-motor:

- encaixes, laços e nós, dobraduras
- movimentos de pinça; perfurações, colares
- forma; odor e sabor
- temperatura; peso; consistência
- textura; som
- reações e ações
- noções espaço-temporal

Pensamento lógico-matemático

- classificação
- seriação
- composição
- correspondência

Atividades livres:

- no parque
- no tanque de areia
- bola, brinquedos

Higiene:

- limpeza das mãos e rosto
- escovação dos dentes
- comer corretamente
- habituar-se com o uso do lixo

Cooperação com o grupo:

- cuidados com os brinquedos coletivos
- preservação da sala e da escola
- brincadeiras em grupo
- jogos
- atividades no parque
- expressão corporal, danças
- encaixes, laços
- recortes, dobraduras, modelagem
- perfurações, colagens
- construção com objetos variados
- atividades como correr, pular, equilibrar-se
- subir em escadas
- folhear livros e revistas
- compar objetos de cores e formas iguais ou diferentes
- comparar quantidades
- quebra-cabeça
- seriação, classificação, conservação
- passeios pelo bairro
- brincadeiras de casinha, carrinho, cabeleireiro
- brincadeiras de "faz-de-conta"

INFANTIL E PRÉ

O OBJETIVO GERAL DESTE ANO NA CLASSE DO PRÉ É:

- propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança de forma global, levando em consideração as diferenças individuais e culturais, incentivando a cooperação, autonomia, solução de problemas, criatividade, responsabilidade e criticidade na aquisição de conhecimentos.

Para atingir esse objetivo, trabalhamos com os "Contos de Fadas, com atividades diversificadas e com atividades coletivas.

As áreas de conhecimento enfocadas são as seguintes:

- conhecimento lingüístico
- conhecimento matemático
- ciências naturais e sociais
- perceptivo-motora

Nesta fase, a criança domina a linguagem e através dela pode se comunicar melhor, compreender regras, expressar-se de forma mais eficaz. Para incentivar estas formas de comunicação realizaremos atividades como:

1. descrição de cenas, pessoas, objetos, personagens
2. convervas informais e relatos de experiências
3. leitura, dramatização, música, narração
4. atividades de expressão plástica, grafismo
5. linguagem escrita
6. expressão sonora e corporal

Em relação à matemática, a criança está buscando experiências para obter conhecimentos em relação ao mundo físico e à formação de noções lógica-matemáticas. Trabalhamos com as noções de classes e séries, noções espaciais, geométricas e de numero além do conhecimento físico (cor, forma, consistências, temperatura, peso, odor e sabor).

Para conhecer a natureza, suas características e formações, enfatizamos no estudo das ciências naturais os temas:

- o ser humano, os animais e os vegetais
- os astros, calor, luz
- força e movimento
- água, ar e materiais

No estudo das ciências sociais, buscamos conhecer o meio social onde a criança vive, suas características e dificuldades para uma adaptação melhor. Sendo assim, os temas são:

- a criança e a família
- a criança e a escola
- a criança e a sociedade

O trabalho com o aspecto perceptivo-motor tem como objetivo incentivar o conhecimento melhor de seu corpo, do tempo e do espaço, de forma que possa controlar seus movimentos e atuar no meio ambiente de forma mais eficiente.
Para esse trabalho, realizamos atividades de esquema corporal, orientação espacial, orientação temporal, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção sensorial (visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa) e de lateralidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A linha pedagógica que deve conduzir as atividades é, predominantemente, a construtivista-interacionista. A criança terá oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, na interação social com o adulto e as outras crianças.

A metodologia que orienta o trabalho pedagógico desta U.E. procura equilibrar o tempo individual e o coletivo, o de livre escolha e o dirigido. Há momentos em que a criança escolhe e outros que são propostos pelo professor, visando sempre o interesse da criança, e tentando ampliar ao máximo as suas opções e o seu desempenho na solução de problemas, através de desafios.

O educador deve assegurar o balanceamento do aprendizado em que novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe, despertando o interesse do educando.

Na rotina diária são utilizados trabalhos diversificados, que levam a criança a trabalhar com raciocínio lógico-matemático, com a imaginação, a desenvolverem a linguagem e também as diferentes formas de relacionamento com seus pares e educadores.

Neste ano, todas as professoras estão utilizando os "Contos de Fadas" como mais um recurso metodológico dentro da sala de aula, visto que desperta um grande interesse nas crianças, motivando-as a aprender.

ESTRATÉGIAS

A criança não deve ser compreendida fora do seu contexto sociocultural, pôr isso a participação dos pais é indispensável para o bom funcionamento do CEMEI. Para isso, o Conselho de Escola é de grande importância, na medida em que se propõe a organizar essa comunidade na vida do CEMEI e é legalmente reconhecido.

O centro de nosso trabalho é a criança e nossas metas principais são desenvolver nelas a autonomia, a cooperação, o respeito e a responsabilidade. Para isso, usaremos de algumas estratégias, que são:

- a escolha do setor onde os funcionários preferem trabalhar dependerá de critérios fixados no final do ano que envolvem assiduidade, pontualidade, compromisso, envolvimento, etc..
- a valorização da formação cultural dos profissionais;
- o trabalho do monitor em sala de aula procura suprir e complementar a atuação pedagógica do professor;
- as refeições do B1 não mais serão oferecidas no próprio local, mas sim no galpão, e colocadas nos cadeirões àquelas que já se sentam sozinhas. As crianças são tratadas com muito carinho, e o colo, sempre que possível, é oferecido à criança. O prato e a mamadeira não é retirado enquanto a criança não estiver satisfeita. Não se mistura a comida da criança, mas respeita-se o seu direito de fazê-lo ou não;
- as crianças a partir do M2 já se servem no refeitório (sistema Self-Service) para a conquista de sua autonomia e liberdade de escolha, e as do M1 logo estarão realizando o mesmo;

- no horário de sono, que é feito logo após o almoço, a criança não fica obrigada a dormir, mas todos devem repousar nos colchonetes;
- no parque, a nível de organização de rotina da escola, duas classes têm horários em comum, não impedindo, eventualmente, que mais classes se integrem ao mesmo tempo;
- construir regras com as crianças. Trabalhar com atividades diversificadas, dando oportunidades de escolha para a criança no exercício de sua autonomia;
- desenvolver na criança o sentido de responsabilidade. A criança deve ser responsável pelo seu material, uniforme, pelo material de uso comum. Em paralelo, salientamos a necessidade de se trabalhar com os pais no sentido de se delegar às professoras e monitoras maior autonomia na tomada de decisões, tais como tirar a roupa da criança no calor, em caso de febre, em atividades recreativas e outra.

AVALIAÇÃO

A avaliação visa o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando todos os momentos do professor educacional. É uma atividade que tem por finalidade orientar o professor no sentido de adequar, dificultar, desequilibrar, questionar toda e qualquer atividade a ser trabalhada com a criança, e que leve a mesma a ir se constituindo como sujeito de seu próprio conhecimento. Parte dos conhecimentos que a criança traz consigo, levando-os como referencial para a verificação de seu desenvolvimento.

MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

Para a melhoria da qualidade de ensino achamos essencial um trabalho para a formação de um bom profissional, que se integre e se envolva no P.P.E.

Como estratégia, pretendemos usar textos, auto-avaliações, reuniões em grupo, conversas individuais e reuniões de setor. Paralelo a isso faremos um trabalho de valorização do bom profissional, através de relatos na R.P.I. de experiências e atitudes que foram bem sucedidas. Além disso, na classificação para a escolha da sala e horário haverá um item sobre o comprometimento profissional.

No trabalho docente temos como meta para alcançar a melhoria da qualidade de ensino: realizar uma reunião mensal com todos os professores para o planejamento de uma estória de contos de fadas; estudo de textos e troca de experiências e planejamento das R.P.Is.

CRIANÇA :	SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL.
PONTO DE PARTIDA:	Conhecimentos que a criança já possui.
EIXO:	Constituição da linguagem da criança, de seu pensamento na interação com o outro e com o mundo.

ORGANIZADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
O Jogo, As Artes, a Educação Física e as Áreas de Conhecimento.

ÁREAS DE CONHECIMENTO		Avaliação	CH Semanal
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Trabalhada considerando seus usos sociais de forma significativa e contextualizada. Outras formas de linguagem como o desenho, a expressão plástica, musical, corporal são entendidas como conteúdos e não apenas como recursos para construção de outros conhecimentos.	Investigativa e diagnóstica do processo educativo como um todo	20 a 40 Horas
CIÊNCIAS SOCIAIS	Trabalhada de forma a garantir a construção da identidade da criança no contexto social de que faz parte. Aspecto central: recuperação do cotidiano significativo no que ele comporta de valores, crenças, memória, relações com outras pessoas.		
CIÊNCIAS NATURAIS	Trabalhada visando a transformação das explicações mágicas e sincréticas de mundo que a criança possui, em direção à uma apropriação gradativa de conhecimentos, através da investigação, da constatação e registro de fatos e fenômenos observados, que lhe permita construir relações e conceitos.		
MATEMÁTICA	Trabalhada visando a construção de conceitos básicos (número e espaço/tempo) a partir do uso social deste conhecimento, que ajuda na compreensão do mundo e na sua transformação.		

JOGO: Recurso que a criança utiliza para pensar sobre si mesma, o outro e o mundo
ARTES: Como o desenho, expressão plástica, musical e corporal, entendidas como conteúdos e não apenas para a construção de outros conhecimentos.
EDUCAÇÃO FÍSICA : Resgatar principalmente o brinquedo e o jogo da cultura popular, visando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e moral.

MATRÍCULA

Normas para o processamento da matrícula inicial dos alunos de acordo com a Portaria nº 93 da Secretaria Municipal de Educação.

Normas para processamento da matrícula pôr transferência de acordo com a Portaria 25/93 da Secretaria Municipal de Educação.

Regimento Escolar: Art. 88 e 90.

Critérios para o agrupamento dos alunos: É feito de acordo com a faixa etária de cada criança. Somente do B1 para o B2 e M1 é que se tem alguns cuidados como: B1–B2 andar seguramente e ter boa coordenação motora; B2-M1 tirar fraldas; linguagem mais desenvolvida. Isto se dá de 0 a 2 anos.

Do M2 em diante, a criança passa o ano no seu setor assim:

- M2 - 3 anos
- M3 - 4 anos
- INFANTIL - 5 anos
- PRÉ - 6 anos(*)

(*) Observação: este ano temos 4 crianças de 5 anos e três de 7 anos. Esta sala tem também 2 crianças portadoras de deficiências.

Atendimento a alunos com necessidade especiais: A proposta de atendimento a alunos com necessidades especiais é de, em conjunto com a Secretaria, oferecer aos alunos o apoio e assessoramento de uma professora itinerante, que deverá atuar junto ao aluno, dentro da sala de aula, junto à professora, para orientá-la nas diversas inquietações e dúvidas que sempre se apresentam quando da presença deste aluno, junto à família, no intuito de acompanhar o diagnóstico e desmistificar as doenças, promovendo seu desenvolvimento, e também na escola com todos os profissionais da equipe.

Plano de Coordenação, Acompanhamento e Avaliação da Escola pela Direção.

A Diretora Educacional coordena, acompanha e avalia todo o processo educacional que é elaborado e se desenvolve com a participação de todos os componentes da U.S.E. através do Plano Pedagógico Escolar. É feita também a avaliação do Projeto Pedagógico, previstas em calendário escolar no meio e no final do ano, em reuniões de integração, sob a coordenação da Orientação Pedagógica.

A gestão Democrática é considerada imprescindível para o bom desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

Formas de Capacitação de Funcionários em Serviço

Os especialistas de educação têm assessoramento Semanal garantidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal de Educação. Os professores e monitores de educação infantil farão Oficinas Pedagógicas e diversos cursos oferecidos pela S.M.E. As cozinheiras e serventes também poderão fazer as Oficinas, e receberão orientações dos diversos setores a que pertencem, além daquelas dadas pela direção. Os guardas recebem orientação do Departamento de Recursos Humanos, quando ingressam no trabalho. A administradora foi orientada pelas assistentes sociais da Promoção Social, quando o CEMEI pertencia a esta secretaria, e também participará de Oficinas da rede. Hoje ela assessora a Diretora e é orientada pôr ela.

Acompanhamento do desenvolvimento dos profissionais

Temos na P.M.C., critérios para a avaliação dos funcionários. Ela é feita trimestralmente pela direção da escola, para que o funcionário se auto-avalie e seja avaliado pela direção. O funcionário tem um ano para se modificar, se necessário, para atingir um bom desempenho profissional. Nas reuniões de Planejamento e Integração também são discutidos os desempenhos.

Organização do trabalho Pedagógico

- Clara Viana Cacci, que participa da coordenação pedagógica da U.S.E., sob a administração segura da Srª Diretora Educacional Maria Matilde Dimarzio Cantarelli, sendo ouvidos corpo docente, Conselho de Escola e Funcionários em geral. A primeira com Habilitação em Pedagogia, Magistério., Administração Escolar, Supervisão de Ensino, Orientação Educacional, Licenciada em Matemática e Artes Industriais, Professora de 1ª a 4ª pela Escola Normal e cursou Aperfeiçoamento para a Pré/Escola/PROEPRE, pela Escola de Extensão da UNICAMP.
- A nível de S.M.E., há uma equipe de Coordenadoras Pedagógicas que assessoram a Orientadora Pedagógica em sua práxis.

Horário de Trabalho Pedagógico

O T.D. é desenvolvido pelas professoras em reuniões semanais de 2 horas e 30 minutos, realizadas sob a supervisão e orientação da Orientadora. Visa integrar todo o corpo docente para que haja continuidade no desenvolvimento do processo pedagógico. Das seis professoras da escola, apenas duas não realizam esse trabalho, mas quando são solicitadas pela escola, pôr alguma necessidade, recebem pôr até quatro horas mensais como reunião.

Cronograma das Reuniões

Elas se realizam às terças-feiras, das 12:15 às 14:45hs. Todas as reuniões são registradas em livro de presença e o conteúdo assinado pelas professoras.

VII – PRIORIDADES

P.P.E../QUADRO 1	PRIORIDADES
1. CAPACITAÇÃO DE TODOS OS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL	
2. INVESTIR NA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMO UM TODO	
3. MANUTENÇÃO E MELHORAMENTO DO EQUIPAMENTO ESCOLAR	
4. INTEGRAÇÃO DE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR	

VIII – OBJETIVOS DA U.S.E.

P.P.E. / QUADRO 2	OBJETIVOS E METAS

OBJETIVOS DA U.S.E

1. - ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCACIONAL
2. - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA AUTONOMIA
3. - INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

METAS

1.1. - QUE AS MÃES QUE NECESSITEM TRABALHAR POSSAM DEIXAR SEUS FILHOS EM LUGAR SEGURO
1.2. - QUE A CRIANÇA TENHA ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA ADEQUADA
1.3. - QUE O ADMINISTRATIVO INTERAJA EM TODOS OS SETORES PARA ATINGIR A COESÃO POSITIVA

2.1.- PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA
2.2 - DESENVOLVIMENTO DA AUTO-ESTIMA, CRIATIVIDADE, CRITICIDADE, ETC. .
2.3. - PRÁXIS COMPETENTE COM ÊNFASE NAS ATITUDES AUTÔNOMAS DOS FUNCIONÁRIOS.

3.1. - INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA--ESCOLA-COMUNIDADE
3.2. - ABRIR ESPAÇO PARA O TRABALHO DE MÃES VOLUNTÁRIAS, QUE POSSAM ATUAR EM PROGRAMAS PRÉ-ESTABELECIDOS PELAS EDUCADORAS.

PRAZO

O PRAZO A QUE NÓS PROPOMOS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS E METAS ACIMA RELACIONADOS SÃO DE O MAIS BREVE POSSÍVEL, MANTENDO-OS EM CONSTANTE RENOVAÇÃO E APRIMORAMENTO.

AÇÕES PARA ATINGIR METAS

1.1 - ENTREVISTAS
1.2. - LISTAS CLASSIFICATÓRIAS
1.3. - MATRICULAR O MAIOR NÚMERO DE ALUNOS POSSÍVEL, DENTRO DE UMA BOA QUALIDADE DE ATENDIMENTO.

2.1. - ENTREVISTAS COM PAIS E OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA
2.2. - PROPORCIONAR À CRIANÇA SITUAÇÕES RICAS PARA QUE DESENVOLVA ESSAS HABILIDADES
2.3. - CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES

3.1. - REALIZAR PROGRAMAS E PROJETOS COM A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

IX – PLANO ANUAL INTEGRADO DO NÚCLEO DE DIREÇÃO

A Diretora e Administradora se revezam nos horários de entrada e saída, visto que a U.E. tem o período de funcionamento de 12 horas diárias.

As atividades são complexas e variadas como: atendimento ao público, solucionar problemas de falta de funcionários, muito trabalho burocrático (solicitados pela SAR, CEDI e S.E.M. e controles internos de secretaria), providenciar consertos em geral, qualidade das merendas e limpeza. Também participam das reuniões de Conselho de Escola Pedagógica e de Integração. Participam de todas as festas e eventos, coordenando-os.

O papel da Diretora se diferencia substancialmente do da Administradora em dois aspectos: o da responsabilidade (ela é que responde pela U.E.) e o pedagógico (por ser especialista é fundamental a coordenação, juntamente com a OP., de todo processo educacional) .

X – PLANO ANUAL DO O. P.

Pretendo um trabalho participativo junto à direção, assessorando a direção em termos teóricos e práticos e a equipe escolar conforme estudos realizados coletivamente.

Tentarei agilizar recursos para a melhoria da qualidade de ensino-apredizagem, dando oportunidade a todos os funcionários a se integrarem como educadores. Com a finalidade citada, programaremos reuniões (RPI) e de Setores e orientações de atividades no cotidiano.

Quanto à caracterização da clientela, proponho um levantamento estatístico de entrevistas a ser concluída em meados de junho, o que subsidiará a avaliação e replanejamento do P.P.E. .

Nesta U.E., a equipe pretende a valorização da criança, levando-a gradativamente a atingir autonomia infantil e será o centro das decisões da equipe escolar.

Darei apoio a todos os projetos educacionais da U.E., participar das T.Ds., coletivas, reuniões de Conselho de Classe e de Pais. Nessas reuniões pretendo respeitar as características emocionais e melhorar a conscientização dos profissionais.

Darei apoio ao trabalho com a comunidade, favorecendo intercâmbio escola/comunidade e obter maior participação dos pais.

QUADRO 3 - CONSELHO DE ESCOLA

Número de Classes da U.E. : 07
Número de Componentes : 10

Professores	
Titulares :	Hermínia M.V.Bernardi
Suplentes :	Simone Barboza

Especialistas de Educação	
Titulares :	Maria Matilde D. Cantarelli
Suplentes :	Clara Viana Cacci

Funcionários	
Titulares :	Maria de Fátima Lacerda
	Deborah S. Marion
	Maria Perpétua S. Carvalho
Suplentes :	Maria de Fátima S. Aquino Silva
	Lucilena Ap. Souza
	Maria do Carmo S. Rodrigues

Pais de Alunos

Titulares :	Celina de Almeida
	Deise nascimento
	Leopoldo Thiesen
	Magda de Jesus
	Iara do vale
Suplentes :	Elis de toledo
	Luciane A. Silva
	Rosilda L. Salvarani
	Cecília Sarmiento
	Matilde Tutzer

Representantes de Associações

Titular :	Maria Aparecida Silva
Suplente :	Rosélia Silva

Data da Eleição : 17.02.97

Datas das Reuniões Ordinárias : 15/04
09/06
15/09
01/12

QUADRO 04 - DIREÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

NOME	: MARIA MATILDE D. CANTARELLI
CARGO/FUNÇÃO	: DIRETORA EDUCAIONAL
CATEG.FUNC.	: EFETIVA
NÍVEL	: I
CURSO/HAB	: PEDAGOGIA – ADMINISTRAÇÃO
REG. MEC.	: 8193

NOME	: CLARA VIANA CACCI
CARGO/FUNÇÃO	: ORIENTADORA PEDAGÓGICA
CATEG.FUNC.	:SUBSTITUTA
NÍVEL	: I
CURSO/HAB.	: PEDAGOGIA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR SUPERVISÃO ESCOLAR MAGISTÉRIO 1 E 2 GRAUS
REG. MEC.	: L.80.850
R.G.	: 3.420.425

QUADRO 05 - PESSOAL DOCENTE

NOME : Adriana T.P. de Moura
R.G. : 12944847-SP
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Psicóloga
REGISTRO : 71/77/ - 25/10/77
ESTÁGIO: Pré

NOME : Ana Maria R.C. Ramadan
R.G. : 21902517
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Pedagogia
REGISTRO : 230732
ESTÁGIO: M3

NOME : Angela S.F.Costa
R.G. : 20149149
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Letras
REGISTRO : 185961 20/07/90
ESTÁGIO: Infantil

NOME : Célia R. Coladetti
R.G. : 16567271
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Magistério
REGISTRO : 6161 fl. 17 livro 04
ESTÁGIO: M2

NOME : Hermínia M.V.Bernardi
R.G. : 18833-995
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Pedagogia
REGISTRO : 7177
ESTÁGIO: B1/B2

NOME : Simone Barboza
R.G. : 18327699-1
CAT.FUNC. : Efetiva
CURSO : Magistério 1 à 4ª
REGISTRO : ---------
ESTÁGIO: M1

QUADRO 06 - NÚCLEO DE APOIO SÓCIO\EDUCACIONAL

MONITORAS	R.G.	CAT.FUNC.	ESCOLARIDADE
01 - Débora Scorsoni Marion	20628071-3	Contratada	Magistério
02 - Dulcinéia G. Nascimento	6904438	Contratada	Magistério
03 - Elisabete Baptista	19272436	Estatutária	4ª série
04 - Eremilthes S. Dias	24997128-8	Contratada	2° Grau Completo
05 – Érika A S. Lacerda	26503709-8	Contratada	2° Grau Completo
06 – Ivani Moreira	237790851-7	Efetiva	2° Grau Completo
07 – Lucilena Ap. de Souza	22785605-3	Efetiva	2° Grau Completo
08 – Maria B . Constantino	13934790	Estável	5ªsérie
09 – Maria Imaculada O Melo	11989173	Estável	5ªsérie
10 – Maria Lúcia Massarão	15312159	Efetiva	2ª Grau Completo
11 – Maria Perpétua S Carvalho	23363993-7	Efetiva	1ª Grau Completo
12 – Patrícia L Ferreira	27383505-7	Contratada	8ª série
13 – Silvana F L Celestino	26503711-6	Contratada	1ª Grau Completo
14 – Tereza P. Paulino	12792623	Estável	5ª série
15 - Vera R. da Cunha	16572911	Estaturitária	5ª série

ADMINISTRADORA			
Maria de Fátima S. Lacerda	17375923	Estável	8ª série

QUADRO 07 - NÚCLEO DE APOIO ADMINISTRATIVO, SÓCIO-EDUCACIONAL E DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA

COZINHEIRA	R.G.	CAT.FUNC.	ESCOLARIDADE
Maria de Fátima S. A Silva	24940546-5	Contratada	2ª Série
Maria de Fátima Rolin	33409987-0	Contratada	4ª Série

AJUDANTE DE COZINHA	R.G.	CAT.FUNC.	ESCOLARIDADE
Ana Maria Gon de Souza	18948367	Efetiva	2ª Grau

SERVENTE	R.G.	CAT.FUNC.	ESCOLARIDADE
Aparecida J. de Faria	15657848	Efetiva	4ª Série
Maria Aparecida Z. Carvalho	9025553	Contratada	4ª Série
Maria Aparecida S. Rodrigues	20624276	Contratada	4ª Série
Lucimara da Silva	23287931-9	Contratada	6ª Série

GUARDA NOTURNO	R.G.	CAT.FUNC.	ESCOLARIDADE
José Benedito dos Santos	8550811	Efetivo	8ª Série

QUADRO 08 - DEMONSTRAÇÃO DA DEMANDA, CAPACIDADE FÍSICA E ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Nº das Salas	Área-m2	Estágio	Nº de Alunos	Período
01	32	B1	15	Integral
02	09	B2	17	Integral
03	16	M1	22	Integral
04	16	M2	29	Integral
05	25	M3	28	Integral
06	25	INF.	35	Integral
07	25	PRÉ	35	Integral

TOTAL GERAL

ESTÁGIOS: B1 – B2 – M1 – M2 – M3 – INF – PRÉ

ALUNOS: 181

DIRETOR: Maria Matilde Dimarzio Cantarelli

XI - ASPECTO FÍSICO

Prédio e equipamento: o CEMEI está instalado num prédio de razoável conforto, com uma espaçosa área verde. A parte externa conta com dois equipamentos de Play-ground, tanque de areia, área cimentada para realização de festas, saída das salas para um avarandado interno e jardim.

O CEMEI possui um grande galpão, onde funcionam adaptados um refeitório e a biblioteca, uma cozinha com despensa, lavanderia com lavadora e secadora, uma diretoria, quatro salas internas que atendem os estagiários B1,B2,M1, M2, um banheiro de profissionais, dois banheiros de alunos, um refeitório. Do lado de fora ficam mais três salas de aula dos estágios M3, INFANTIL e PRÉ, dois banheiros de alunos, um banheiro de funcionários e uma sala de café.

O prédio está bem conservado, com pinturas cujos temas se baseiam em "CONTOS DE FADAS ". Para o atendimento ideal temos atualmente clientela, necessitamos de uma nova sala de aula para o B2, pois a que temos atualmente é extremamente inadequada; construir uma sala que abrigue a Biblioteca.

Esperamos poder com a P.M.C. no sentido de tornar possível a concretização de nossos planos, para podermos oferecer um atendimento de qualidade, onde a nossa criança possa desfrutar dos direitos inalienáveis que possui, garantidos pela Constituição, como ser em desenvolvimento que é .

XII – SUB-PROJETO

NOME DO SUB-PROJETO:	**BIBLIOTECA**
Nº de alunos:	181
Nº de professores:	06
Nº de funcionários:	26
Professores Coordenadores:	*Adriana Turchetti P. de Moura* *Célia Regina Coladetti*
Início do Sub-Projeto:	23 de abril de 1996
Dias e Horários:	16 horas semanais 2ª - 12:00 às 13:00 e 15:00 às 17:30 3ª - 12:10 às 15:30 e 14:45 às 17:15 5ª - 15:00 às 17:00 6ª - 07:10 às 08:00 e 12:10 às 14:40

Justificativa do Sub-Projeto

A biblioteca é um espaço que propicia o desenvolvimento do gosto pela leitura e a aquisição de novos conhecimentos. Acreditamos que, através deste dois itens, poderemos melhorar a atuação dos educadores com as crianças desta U.E.

Além disso, o Projeto Biblioteca garante que a criança entre em contato com livros, revistas, pesquisas, que são importantes na formação do leitor e na transmissão da cultura.

Objetivos:

- Formar uma biblioteca que garanta aos alunos, funcionários, professores e pais do CEMEI o acesso a livros, textos e revistas, que contribuam para o interesse da leitura.
- Promover momentos de estudo e pesquisa de temas do interesse de cada grupo.
- Garantir o empréstimo de livros.
- Promover eventos, exposições e concursos
- Ampliar o acervo da Biblioteca.

Observação: *Estamos pleiteando mais 2 sub-projetos: Saúde do Escolar e Horta, os quais foram propostos e esperamos que sejam aprovados.*

XIII – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO P.P.E.

A avaliação do P.P.E. será feita no decorrer do ano, em vários momentos:

- Mensalmente, nas Reuniões de Integração
- Com toda a equipe, nos dias previstos no Calendário Escolar;
- Individualmente, quando se fizer necessário, entre a Direção e os funcionários.

XIV - CONCLUSÃO

O Plano Pedagógico Escolar é um referencial da U.S.E., direcionando as ações pedagógicas no sentido de tornar real as aspirações de ser humano que acreditamos.

Acreditamos que a criança pode se tornar um indivíduo autônomo, isto é, "....ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade." (Ives De La Taille)

Acreditamos que a atuação consciente do homem, o domínio do seu saber e a valorização da sua cultura podem levá-lo a se posicionar em todos os momentos da sua vida, tornando-o capaz de contribuir com uma sociedade mais igualitária para todos.

Esperamos que possamos contribuir para que, cada vez mais, a criança seja respeitada em todos os seus direitos, inclusive o de ser **amada, compreendida e feliz.**

XV – APROVAÇÃO

Aprovo o presente PLANO PEDAGÓGICO ESCOLAR, nos termos do Artigo 78 do Regimento Comum das Unidades Sócios-Educacionais Municipais de Educação Infantil.

Campinas, 10 de Março de 1997.

Maria Matilde D. Cantarelli
Diretora Educacional
(carimbo e assinatura do Diretor)

ANEXO 2

RELAÇÃO DO MATERIAL FILMADO

Brincadeiras livres e dirigidas, solitárias e coletivas (2h e 05min)

- entre as turmas de crianças separadamente: nas salas (berçário I, maternal I e II)
  no refeitório principal (maternal I e II)
  no parque (maternal I e II)

- entre diversas turmas de crianças: no galpão (berçário II, maternal I e II)
  no refeitório principal (maternal I e II)
  no parque (berçário II, maternal I e II)

Explorando e conhecendo a filmadora (45min)

- entre as turmas de crianças separadamente: nas salas (berçário I, maternal I e II)
  no parque (maternal II e pré)

- entre diversas turmas de crianças: no parque (berçário II, maternal I e II)

- entre os adultos: no parque

Outros momentos filmados (30min)

- a alimentação: na sala (berçário I)
  no refeitório principal (maternal I e II)

- a troca de roupas: na sala (maternal I)

- a saída: na sala (berçário I)