

DENISE CRISTINA NOGUEIRA



**A CRIANÇA PEQUENA
PRODUZ CULTURA?**

**Um Estudo Introdutório sobre o Convívio
das Diferenças entre Crianças Pré-
Escolares**

CAMPINAS, SP

1997

M
N689e
160 mm

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

DENISE CRISTINA NOGUEIRA

**A CRIANÇA PEQUENA
PRODUZ CULTURA?**

**Um Estudo Introdutório sobre o Convívio
das Diferenças entre Crianças Pré-Escolares**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a obtenção do
diploma de Pedagogo (a) do curso de Pedagogia
com habilitação em Educação Pré-Escolar
da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orien-
tação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas, SP

1997

Agradecimentos:

- . À Mariza pela amizade companheira e pelas intermináveis caronas...*
- . Aos amigos do Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP, companheiros e companheiras de lutas difíceis...*
- . Aos amigos e colegas da turma de 93, em especial à Heloísa Pontes, Boni, Adriana Petirossi, Telma e Sônia, que me incentivaram tanto...*
- . Ao CAP-Centro Acadêmico de Pedagogia, espaço de lutas e amizades e em especial à Adriana Couto e ao Fred...*
- . Aos funcionários da Faculdade de Educação ...*
- . A todos os professores que contribuíram com a minha formação, em especial à Helena de Freitas, à Orly, e ao Bryan..*
- . À Ana Luiza Smolka pelo empréstimo da câmera...*
- . À Ana Lúcia Goulart de Faria pela competência, paciência e entusiasmo na orientação desta pesquisa: você me ajudou a concretizar meus sonhos de ser uma profissional, numa área que eu jamais imaginava precisar tanto de estudo, dedicação e porque não, militância...A Educação Infantil.*
- . À Professora Neuza Gusmão.*
- . Às crianças, sujeitos dessa pesquisa, além das professoras, monitoras, enfim à todos do PRODECAD que tornaram possíveis esta pesquisa.*
- . A todos aqueles que, mesmo não citados, participaram da minha vida nesses últimos anos,*
Valeu, pois eu cheguei lá, fomos capazes de realizar meu sonho...

Dedicatória:

. À Tia Norma(in memorian), muito carinho, onde quer que você esteja...

. Aos meus pais Edna e Sebastião, à minha filha Fabienne, aos meus irmãos Luciano, Marcelo e Ricardo, à Tia Jacyra e a toda minha família, pelo apoio durante tantos anos...e pelas horas não havidas de diversão, amor e carinho, que este trabalho de pesquisa e todo o curso roubaram...

**“É gozado. Há feministas e machistas,
há ecologistas e comunistas, há socialistas
e nacionalistas, há capitalistas e outros.**

Só não há criancistas,

que é muito importante.

**Mas para isto acontecer, é preciso
que as crianças, ao crescer,
se lembrem do que é ser uma criança,
que todos acham que é burra e fraca,
que não entra em cinemas, não pode ver o avô
e outros parentes no hospital.**

Essa é a criança de hoje.

Talvez isso mude depois.”

Paulo, 11 anos (em 1983), fragmento de redação publicado na *Folha de São Paulo*, 30/05/1985, p. 27 (apud MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas/SP, Papyrus, 1990, p. 53.

Também parafraseado por FARIA, Ana Lúcia Goulart de.

Educação e Sociedade, 56, 1997, grifo meu).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a cultura produzida por crianças pequenas de 3 e 4 anos de idade, detectando conhecimentos espontâneos produzidos nas trocas infantis, os quais constituem a cultura infantil, e as suas múltiplas linguagens (olhares, beijos, abraços, mordidas, choros, risos, gestos, sons, gritos, brigas e também falas), através do estudo do convívio das diferenças de sexo, etnia e nível sócio-econômico das mesmas.

A pesquisa foi realizada na Pré-escola do PRODECAD (Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente), localizada no *Campus* da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, que atende filhos dos funcionários da mesma.

O procedimento usado foi um estudo de caso, realizado através de observações de eventos e posterior filmagem, que constituíram episódios, analisados em três capítulos, nos quais são discutidos os conceitos de infância, pré-escola e cultura infantil, respectivamente, partindo-se da ótica da psicologia da educação, para as Ciências Sociais Aplicadas à educação, principalmente, a sociologia e a antropologia.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, e tendo sido o mesmo, estudar as trocas entre as crianças, pouco foi explorado as trocas entre as crianças e os adultos da instituição, deixando de relacioná-las ao contexto estudado, principalmente em relação a questão da consciência negra, que aponto ser manifestação de uma das crianças, fato que poderá ser sanado, com futuras pesquisas sobre o tema.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 - Objetivos.....	01
2 - O Local da Pesquisa: PRODECAD.....	05
1 - PROCEDIMENTOS	10
1.1. - Primeiros contatos.....	10
1.2. - Escolha e contato com o grupo.....	11
1.3. - Registro das Observações:.....	13
1.3.1. - Diário de Campo.....	13
1.3.2. - Vídeo.....	16
1.4. - Levantamento Bibliográfico.....	19
2 - “Amigãaaaao” (THI, 26/02/97)	24
2.1. - Pesquisas em Educação Infantil e a díade criança-criança.....	24
2.2. - Desmistificando a Incompetência Infantil: uma concepção de infância.....	27
2.3. - As Múltiplas Linguagens Infantis.....	30
- Episódio 1: “Eu vou ficar assim prá sempre, e agora hein?”.(ALL, 26/02/97).....	30
- Episódio 2: “Amigãaaaao”. (THI, 26/02/97).....	32
3 - “Cale a boca, eu mandei calar a boca” (THA, 26/02/97)	36
3.1. - Qual pré-escola?.....	36
3.2.- Brincando de casinha.....	39
- Episódio 3: Qué que eu faço suco, mamãe? (TAI, 21/02/97).....	39
- Episódio 4: “Eu Balanço!”.(JES 26/02/97).....	45

4 - “Eu Levantei ele, qué que ele chora no chão? na areia?”	
(SAN, 26/02/97).....	52
4.1. - Definindo o termo cultura e cultura Infantil:.....	52
4.2. - Mistura de idades: produto e processo.....	55
- Episódio 5: “Desce, fíu, desce...” (REN, 26/02/97).....	56
- Episódio 6: “Deixa a tia tirá, deixa tirá!”	
(KAR, 26/02/97).....	56
- Episódio 7: “Karen, Karen, ó..., meu filho!”..	
(PRI, 26/02/97).....	56
- Episódio 8: Inventando Moda.....	59
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
BIBLIOGRAFIA.....	68
ANEXO 1: Estrutura da Pré-Escola do PRODECAD.....	74
ANEXO 2: Caracterização das Crianças.....	76
ANEXO 3: <i>Invece il Cento c'è</i>.....	78

INTRODUÇÃO

1 - Objetivos:

Segundo a representante do COEDI¹, Angela BARRETO, a questão da Educação Infantil, compreendendo o cuidado e a educação das crianças dos 0 aos 6 anos em creches e pré-escolas, representa grandes desafios, visto que, apesar de já há cem anos haver iniciativas nessa área,

“somente nas últimas décadas houve um crescimento mais significativo no atendimento, acompanhando uma tendência internacional” (1995, p.7).

Esse crescimento, para a mesma autora, é resultado tanto do aumento da demanda por vagas em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), exigência principalmente de mulheres que passaram a integrar o mercado de trabalho, quanto do

“reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento do indivíduo, (...) e do direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida” (Idem, p. 8).

Este crescimento que não necessariamente representa qualidade no cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, e ainda, segundo dados do IBGE/91, compreende apenas a 14,23%, do total da população de crianças desta faixa etária sendo efetivamente atendidas, no entanto, já representa uma conquista da sociedade.

¹ Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC (Ministério da Educação e do Desporto)

Visando garantir o cumprimento da Constituição de 1988, o MEC em conjunto com segmentos governamentais e não governamentais que estão envolvidos com a área elaborou em 1994 uma Política Nacional de Educação Infantil, com objetivos, diretrizes gerais, linhas de ação prioritárias, para constituir a orientação do MEC na implementação desta política. (Idem, p.8)

São objetivos dessa Política expandir a oferta de vagas, fortalecer, nas instâncias competentes (governamentais ou não) nos estados e municípios, a concepção de educação infantil definida no documento do MEC e também **“promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas”** (Idem, p.8/9).

Em estudo realizado pela COEDI do MEC, uma das dificuldades de viabilizar a implementação de sua Política Educacional foi, além da descontinuidade administrativa, a deficiente qualificação do corpo docente dos equipamentos de educação infantil.

Diante disto e concordando com os pressupostos apresentados pelo Documento do COEDI **“Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”**² (MEC, 1995), foi pretensão do presente trabalho de pesquisa apurar situações que permitissem, não só à pesquisadora, mas também ao profissional da área, conhecer a cultura produzida pelas crianças pequenas, respondendo à seguinte questão: Como se dá o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares - entre sexos, etnia, origens culturais e níveis sócio-econômicos³ ? -, e com isso, colaborar para que se possa elaborar procedimentos mais adequados ao cuidado e educação dessas crianças.

² São estes os Critérios: Nossas Crianças têm direito : 1. à brincadeira; 2. à atenção individual; 3. a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; 4. ao contato com a natureza; 5. à higiene e à saúde; 6. a uma alimentação sadia; 7. a desenvolver sua curiosidade imaginação e capacidade de expressão; 8. ao movimento em espaços amplos; 9. à proteção, ao afeto e à amizade; 10. a expressar os seus sentimentos; 11. a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; 12. a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

³ Não vou trabalhar com o conceito marxista de classes sociais visto que todas as crianças da pré-escola observada, são filhos e filhas de funcionários e funcionárias da Universidade Estadual de Campinas, local da pesquisa, melhor explicitado no item 2 dessa Introdução: "O Local da Pesquisa: PRODECAD".

Isso porque ao longo de sua vida as crianças estão em contato com o outro, aprendendo a se relacionar e exercitando a capacidade de estabelecer múltiplas relações. Pesquisando crianças pequenas em instituições educativas, CARVALHO & BERALDO (1989), pesquisadoras da Psicologia da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto/SP, contaram que **“as crianças passam a maior parte do seu tempo com outras crianças”** e preferem estar com as mesmas (p.56), e constroem cultura. As pesquisas na área de Educação Infantil raramente têm abordado o convívio da diversidade cultural, o que pretendo aqui contemplar.

Não foi pretensão desse trabalho de pesquisa centrar-se na relação adulto-criança, mas sim dar voz às crianças, através da observação das suas trocas, na relação criança-criança, enquanto sujeitos de dada realidade e envolvendo-os num processo que poderá ser de mudança, de alteração na atual situação da educação infantil.

Foi intuito também que houvesse um melhor conhecimento sobre a instituição estudada, localizada no local de trabalho das mães e dos pais, além de ser também uma reflexão que contribuirá com a formação de qualidade de professores e do pedagogo, além dos demais envolvidos com a área.

Se o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a criança pequena brasileira em suas especificidades, no caso a do PRODECAD, procurando detectar conhecimentos espontâneos produzidos nas trocas infantis entre crianças, os quais constituem a cultura infantil, especificamente, os objetivos estabelecidos foram: observar as trocas entre essas crianças, se há a formação de múltiplas relações (incluindo gênero, etnia e nível sócio-econômico); apontar as diferentes linguagens infantis das mesmas - olhares, beijos, abraços, mordidas, choros, risos, gestos, sons, gritos e também a fala, - em suas manifestações de sentimentos que, aparentemente, são desprezados pelos adultos, que em geral não sabem decifrá-los, procurando desmistificar a chamada incompetência infantil.

Os procedimentos utilizados nesse trabalho, serão descritos no capítulo 1. A opção pelo estudo de caso, deve-se a pretensão de estudar algo singular, com valor em si mesmo. Para tanto foram consideradas as “vantagens” dessa metodologia por estar também superposta às características gerais da pesquisa qualitativa, conforme os moldes pressupostos por LUDKE e ANDRÉ (1986), a seguir mencionados: - os estudos de caso visam à descoberta; - enfatizam a **"interpretação em contexto"**; - buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; - usam uma variedade de fontes de informação; - procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa dada situação social, e - os estudos de casos **permitem "generalizações naturalísticas"** por revelarem **"experiências vicárias"** (p. 19).

A observação da realidade, foi feita através de anotações em diário de campo, com registros sistemáticos de eventos, e a filmagem de situações no contexto do dia-a-dia das crianças em vários momentos (chegada, atividades desenvolvidas em sala e fora dela, refeições, sono, banho, parque e outros). Posteriormente alguns eventos e situações, que muito se repetiam, foram selecionados e descritos em 8 episódios que foram então analisados nos capítulos seguintes. Ainda no capítulo 1, consta um levantamento bibliográfico onde comento os autores e textos lidos, bem como a construção da minha trajetória frente ao tema pesquisado. Nos capítulos 2, 3 e 4, apresento e analiso teoricamente os conceitos de infância, creche, pré-escola e cultura, respectivamente, sendo que apresento 7 episódios selecionados em vídeo e 1 episódio transcrito do diário de campo, tentando refletir o cotidiano à luz da bibliografia. No capítulo 5 faço as considerações finais da pesquisa, através de uma poesia italiana apresentada em anexo nesse capítulo. Por último listo a bibliografia que embasou a pesquisa.

Como o interesse é pela educação infantil em pré-escola (crianças de 4 a 6 anos), inicialmente foi planejado trabalhar nesta pesquisa, com uma turma de crianças de 5 anos, visto que já havia estagiado

anteriormente, como pedadoga, com crianças dessa idade, mas no decorrer⁴ da pesquisa mudei essa escolha, vindo a pesquisar uma turma de crianças de 4 anos⁵.

O local da realização deste trabalho de pesquisa foi uma Instituição de Educação Infantil da UNICAMP⁶, localizada no *Campus* da Universidade, em Campinas, São Paulo, que atende exclusivamente filhos de funcionários da mesma, o PRODECAD⁷, apresentado a seguir.

2 - O Local da Pesquisa: PRODECAD

O PRODECAD - Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente teve início em setembro de 1988, e **“destina-se a filhos de funcionários da UNICAMP, prioritariamente de baixa renda”** (DOCUMENTO PRODECAD, s.d., p.1), e está subdividido em dois programas que funcionam em tempo integral: há um programa de apoio à escolaridade no período complementar ao da Escola Estadual “Sérgio Porto”, para alunos de 1a. à 4a. séries e o programa de pré-escola⁸, para crianças a partir de 4, até os 6 anos.

Todas as crianças são filhos e filhas de funcionários (quer sejam esses os pais ou as mães das crianças, além de alguns serem pais adotivos ou tutores das mesmas). Além desse critério de seleção para matrícula no programa, **“a preferência é para casos de: ausência de pai ou**

⁴ Esse fato, assim como os procedimentos utilizados na pesquisa serão melhor esclarecidos no capítulo I.

⁵ Algumas ainda não haviam completado 4 anos, outras estavam para completar 5 anos ainda no primeiro semestre de 1997, mas a grande maioria possui 4 anos, ver anexo 2.

⁶ UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas, onde existem: para crianças de 4 a 6 anos, uma EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil (de responsabilidade da Prefeitura de Campinas); uma creche para os funcionários da área de saúde, o berçário do CECI - Centro de Convivência Infantil, e a Pré-Escola do Prodecad, onde também crianças de 7 a 12 anos permanecem no período inverso ao escolar (de responsabilidade da UNICAMP) num programa de apoio à Escola Estadual de 1º Grau “Sérgio Porto” - 1a. à 4a. séries - localizada também no *Campus* da universidade (embora de responsabilidade do Governo do Estado).

⁷ Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

de mãe, número elevado de filhos dependentes, mãe que trabalhe em período integral (DOCUMENTO PRODECAD, op. cit., p. 8).

Constam do documento acima citado, as seguintes metas educacionais desses programas:

“que a criança participe da construção do conhecimento como sujeito-ativo; que a criança estabeleça vínculos afetivos e relações de cooperação com as pessoas com quem convive; e que a criança desenvolva a autonomia, o espírito crítico e a auto-estima” (p.1).

Para efetivar tais metas, a dinâmica de trabalho é centrada em dois aspectos que para o PRODECAD, são fundamentais, o

“aprimoramento da relação professor-aluno e o planejamento de atividades coerentes com as metas propostas. (...) é fundamental que o aluno estabeleça uma relação com o professor que o leve a ver, nesse professor, alguém a ser respeitado, seguido e amado. Dessa forma, o aluno estará motivado a participar das propostas trazidas pelo professor e a refletir com ele sobre sua visão de mundo, do ponto de vista lógico, afetivo, social e moral.” (Idem, p.1/2, grifo meu).

Especificamente sobre o programa de pré-escola, os objetivos prevêm o **“desenvolvimento infantil”** nas áreas: **“cognitivo-linguística (linguagem, pensamento lógico-matemático, ciências físicas e naturais, ciências sociais), sócio-emocional, psico motora”** (Idem, p. 6), que deverão ser executadas por uma proposta pedagógica que **“leve em conta o incentivo à criatividade e ao espírito crítico”** da criança (Idem, p.8).

A proposta pedagógica, contida no documento acima citado, propõe ainda conteúdos e estratégias de ação para cada área e/ou sub-área de desenvolvimento da criança.

⁸ A Pré-escola do PRODECAD tem 3 períodos: 8:30h às 17:30h (para filhos de funcionários da área de ensino e pesquisa) e 7h às 14h (filhos de funcionários da área de saúde) e 13h às 20h (também filhos de funcionários da área de saúde)

A leitura das metas e objetivos do Programa da Pré-escola do PRODECAD, aponta-nos uma contradição: ao mesmo tempo que propõe incentivar a criticidade e criatividade da criança, propõe que a mesma seja educada para seguir o adulto e para tanto é meta primordial aprimorar a relação professor-aluno.

A professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Ana Lúcia Goulart de FARIA (1993), explica bem essa contradição pois considera que:

“tanto no início do capitalismo como ainda hoje, as instituições para as crianças pequenas proletárias pretendem substituir suas mães que estão trabalhando, e é esse enfoque na mãe que faz com que haja predominância de caráter assistencial nessas instituições (Mantovani, 1979). Portanto, mesmo as ‘iniciando’, não estão voltadas para a criança enquanto OUTRO; ao vê-la como incompleta, sua proposta de educação/iniciação é apenas assistencial, ‘substituindo’ o que é esperado da família (burguesa). E isso absolutamente não quer dizer não educá-las, mas quer dizer educar de uma determinada maneira: disciplinando-a para o tempo e o ritmo do capital: ‘não falar quando os mais velhos estão falando’, fazer fila, tomar banho para não transmitir doenças, etc.” (p. 39)

Cabe indagar: será que a criança é realmente vista com especificidades, agora, no momento em que ela existe como criança, e não apenas enquanto um vir-a-ser adulto⁹? Será que é vista como protagonista do projeto de educação do PRODECAD?

Ainda nas palavras de FARIA (1993):

“Quando a criança é, de fato, o centro do projeto, mesmo que ela faça fila e tome banho (aliás o que ela gosta muito de fazer), estará havendo um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-

⁹ Vários autores discutem a questão da criança como apenas um “vir-a-ser” (RUBEM ALVES apud MARCELLINO, 1986; p.91; ROSEMBERG, 1976, p. 1467; PERROTI, 1986, p.91), o que faz parte da concepção de criança que está embutida nessa questão, à qual pretendo discutir no capítulo 2.2. Desmistificando a Incompetência Infantil.

alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres , enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender” (p. 40)

No PRODECAD foi possível observar em vários momentos as crianças fazendo filas, professoras ordenando às crianças que ficassem caladas (muitas vezes gritando com as mesmas), que se comportassem dessa ou daquela maneira que o adulto achava correto, professoras retirando crianças do parque antes do horário reservado para o término dessa atividade (devido única e exclusivamente à sua vontade).

No entanto, no DOCUMENTO DO PRODECAD (op.cit.), a estratégias propostas para trabalhar, por exemplo, a auto-estima das crianças é:

“ao longo das atividades, estimular nos adultos uma atitude de valorização da criança, que se manifeste, entre outras formas, por ações como: falar com a criança em tom calmo e claro, valorizar a atuação da criança em suas pequenas manifestações, estabelecer limites sem fazer críticas à criança, etc. Orientar os adultos (pais, professores e funcionários) a encorajarem nas crianças manifestações de auto-estima, de modo que ela se considere como uma pessoa com direito e qualidades.” (p. 15).

Desta forma, fica evidente que, nem mesmo essa centralização no aprimoramento da relação adulto-criança proposta no projeto (teoricamente), está sendo considerado (na prática) pelos profissionais que atuam junto aos grupos¹⁰.

¹⁰ Essa contradição foi impossível de não ser percebida, visto que em vários momentos as turmas ficam juntas, mesmo que no grupo escolhido para ser feita a pesquisa eu não tivesse notado essa contradição, ou seja a Professora - da turma escolhida para as observações - durante o tempo que estive na instituição, não desrespeitou as crianças quando do trato com as mesmas.

“Temos portanto, um claríssimo exemplo da ambiguidade embutida no binômio atenção/controle: a atenção dada às crianças pobres através das instituições que substituem a rua e, por sua vez, essas instituições sendo mais um espaço ocupado pelo capital para antecipar a domesticação, educando os futuros adultos para adaptarem-se na sociedade do trabalho. Portanto ‘fugir’ das instituições existentes em busca de liberdade não é de todo um absurdo, podendo significar uma forma de resistência também” (FARIA, op. cit., p. 41).

E, literalmente, também tive oportunidade de presenciar a tentativa de fuga das crianças em momento que, com certeza, estas não estavam satisfeitas com as atividades, embora em momento algum tenha percebido crianças fugindo do parque, local onde as crianças conseguem brincar sem a interferência do adulto, que só fica cuidando para que a criança não corra qualquer perigo.

É no parque, também que as crianças têm uma valiosa oportunidade de misturarem-se¹¹ com crianças de outras idades, outras turmas, assim como em alguns outros momentos as crianças também estejam juntas¹²: na hora das refeições ou de alguma comemoração, embora algumas turmas por falta de espaço, façam as refeições na própria sala onde realizam as atividades.

¹¹ Também essa questão será analisada posteriormente, no capítulo 4.2.

¹² Ver Anexo 1: Estrutura da Pré-Escola do PRODECAD

1 - PROCEDIMENTOS

1.1. - Primeiros contatos:

Antes de ser estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, fui funcionária dessa Universidade durante o período de 1988/1995, exercendo cargo administrativo numa das unidades de ensino e pesquisa, o IFCH, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Os primeiros contatos com o PRODECAD, ocorreram quando fui pleitear uma vaga para a minha filha, que na época tinha 3 anos. Passei por entrevista com a assistente social e também com a coordenadora da pré-escola, mas não consegui vaga.

Outros contatos ocorreram, muito esporadicamente, por intermédio do Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP, do qual fui militante e diretora, quando reivindicávamos - funcionários da UNICAMP e diretores do Sindicato, junto aos órgãos superiores da Universidade, uma ampliação dos serviços do PRODECAD, bem como melhores condições de trabalho e salários para os profissionais daquele local.

Mas foi só no segundo semestre de 1996 que aconteceu o meu primeiro contato efetivo com o PRODECAD, já pensando na realização de minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Fui muito bem recebida por uma das coordenadoras, que solicitou meu projeto de pesquisa, bem como um tempo para analisá-lo, de forma a saber se haveria alguma contribuição, não só para meus estudos, mas também para o trabalho realizado no PRODECAD, com crianças pequenas.

Depois de alguns dias telefonei e fui informada, pela mesma coordenadora, que haveria possibilidade de realização da minha investigação e que teriam muito prazer em me receber.

1.2. - Escolha e contato com o grupo:

Fiz uma visita para poder observar como era executado o trabalho das professoras na pré-escola do projeto, e a coordenadora propôs que eu pesquisasse com uma turma de crianças com 5 e 6 anos, visto que eu já havia solicitado pesquisar crianças de 5 anos.

Fiquei de voltar ainda em novembro de 1996 para iniciar a pesquisa, mas não o fiz. Finalizar o oitavo semestre da graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP, com a entrega de trabalhos acadêmicos e relatórios finais, ocuparam todo o meu tempo, de forma que optei por começar o trabalho de observação só em dezembro daquele mesmo ano¹³.

Ainda em dezembro, na Faculdade de Educação da UNICAMP, fui apresentada, por mero acaso, a uma professora da pré-escola do PRODECAD que também lá estudava fazendo um curso de especialização em Psicopedagogia da UNICAMP. Conversando com a mesma, fiquei ciente da troca de turmas, dos remanejamentos a serem feitos, da entrada e saída de crianças, enfim, atentei então para o fato de que se eu começasse com uma turma de 5 e 6 anos já em dezembro de 1996, eu poderia ter problemas visto que no início de 1997, em fevereiro, as crianças poderiam ir para turmas/salas diferentes, algumas iriam até mesmo para o primeiro grau.

Conhecer esse dado ajudou a programar melhor as fases da pesquisa de modo a contornar possíveis imprevistos.

Ao voltar para o PRODECAD, houve o interesse de minha parte pelas turmas de crianças, que eram filhos dos funcionários do Hospital das Clínicas da UNICAMP, as quais possuem um horário diferenciado, organizado de acordo com os "plantões" de seus pais no Hospital.

O horário das turmas é fixo e vai das 7h até 14h a turma da manhã, e das 13h até 20h a turma da tarde/noite, diferente dos horários das

¹³ Como o programa de pré-escola do PRODECAD é destinado aos filhos de funcionários da UNICAMP, não há interrupção para férias em dezembro, janeiro, fevereiro e julho, há sim uma reorganização do trabalho de forma a permitir que as professoras usufruam férias, sendo estas substituídas pelas monitoras.

turmas de filhos de funcionários das unidades de ensino e pesquisa da Universidade, que compreendem o horário das 8:30h até 17:30h.

No período da manhã, das duas turmas existentes: uma de 3 e 4 anos, e a outra de 5, 6 e 7¹⁴ anos, escolhi a primeira.

Algumas particularidades destas turmas me motivaram a optar pelas mesmas, visto que enriqueciam meu ambiente de pesquisa: - as duas turmas ficavam juntas no parque, ou seja, havia mistura de idades; - numa das turmas, a professora é negra e a monitora branca; - na outra turma a professora é branca e o monitor negro; e também havia crianças brancas e negras.

Decidi que observaria as duas turmas na hora do parque, por estarem juntas, e que em sala, na hora do almoço, da higiene, do sono e dos trabalhos pedagógicos, eu observaria apenas a turma de 3 e 4 anos¹⁵, cuja professora é negra e a monitora branca, mesmo porque essa era a professora que eu havia conversado na Faculdade de Educação, a qual havia se colocado a minha inteira disposição, ao passo que a outra professora não deu mostras de que eu seria tão bem-vinda em sua sala.

Foi só na segunda quinzena de dezembro/96, que iniciei a observação, a fim de estabelecer um contato inicial com as crianças, para que nos conhecêssemos mutuamente.

Esse primeiro contato foi feito através de um passeio, com as duas turmas, no *Shopping Center* Iguatemi de Campinas, o qual foi realizado com finalidade pedagógica de fazer com que as crianças entrassem em contato com um centro de compras, muito próximo à Universidade, visto que, algumas das crianças nunca haviam frequentado aquele local. Foram realizadas visitas em lojas, papelarias, livrarias e também para que falassem com Papai-Noel, visto que estávamos às vésperas do Natal.

Em Janeiro/97 fiz também uma visita para observar qual era a organização realizada no final de um ano e início do outro e fui

¹⁴ As crianças com sete anos são aquelas que não conseguiram vaga no primeiro grau, por consequência da data de nascimento (aniversariantes de julho em diante de cada ano), conforme as regras do ensino estadual, estando em transição da pré-escola para a 1a. série. No entanto, no início de 1997 verifiquei que todas as crianças com 7 anos, conseguiram vaga para ingressar no primeiro grau.

informada que há férias das professoras nesse período, as quais são substituídas por monitoras. Finalmente em fevereiro/97 iniciei minhas observações mais sistemática e regularmente.

1.3. - Registro das observações:

Acompanhei a turma escolhida, desde o primeiro dia de encontro das novas turmas, e dirigi o meu olhar também para a adaptação das crianças que ali estavam pela primeira vez, às vezes acompanhando o período todo em que as crianças estavam no PRODECAD, às vezes só até as nove horas da manhã, outras das nove as onze, ou só o horário em que as crianças exerciam essa ou aquela atividade, ou seja, observei em vários horários. Os dias também foram alternados. Fui semanas inteiras ou, no mínimo, três dias por semana em horários diversos.

Esse procedimento permitiu observar como era organizado o dia-a-dia das crianças, como elas se comportavam nessa ou naquela hora, nessa ou naquela atividade e assim registrar os vários momentos das crianças, no ambiente estudado. Foi de muita importância esse procedimento, de visitas em dias alternados, visto ter ajudado muito na construção dos dados que foram levantados, os quais serão objetos de análise nos próximos capítulos.

1.3.1. - Diário de Campo:

O meu diário de campo foi elaborado anotando as observações realizadas nos vários momentos em que estive com as crianças. Foram cerca de 150 folhas manuscritas em caderno. Estão anotados não só os eventos que posteriormente tornaram-se os episódios, mas também algumas impressões que tive desses momentos, minhas concordâncias e/ou

¹⁵ Ver Anexo 2: Caracterização das Crianças

discordâncias, meus repúdios, meus sentimentos de alegria e/ou tristeza. Essas impressões vêm sempre separadas dos relatos mais objetivos, depois dos mesmos ou em páginas opostas, pois de acordo com LUDKE & ANDRÉ (op.cit.), **“Ao fazer anotações é (...) útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais”** (p. 32).

O critério que usei para a observação foi amplo e incluiu todas as ações das crianças: - as conversas, os beijos, os abraços, os empurrões, as brigas, a alegria, a tristeza, o choro, os gestos, os sons, gritos, enfim, observando todas as **“cem linguagens”**¹⁶ (MALLAGUZZI, 1994) das crianças quer fossem verbais ou não verbais.

Foi muito difícil e cansativo realizar este trabalho, embora tenha sido imprescindível para a seleção e construção dos episódios¹⁷ a serem analisados.

Joseane Maria Parice BUFALO (1996), mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, pesquisando as creches da Prefeitura de Campinas, relata em seu texto para o exame de qualificação, não ter anotado suas observações, em diário de campo, logo de imediato na frente das crianças, professoras e monitoras, pois pensava que poderia haver algum tipo de interferência no comportamentos dos sujeitos da sua pesquisa.

Diferente dessa pesquisadora, optei por, já desde o primeiro dia na instituição, usar meu diário de campo, anotando tudo que via, qualquer que fosse o local em que estava.

Segundo LUDKE & ANDRÉ (op. cit.),

“não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas, que podem ser úteis pelo menos ao pesquisador iniciante. (...) Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade. Isso no entanto vai depender do papel do observador e das suas relações com o grupo observado” (p. 32).

¹⁶ Ver anexo 3.

¹⁷ Estarei denominado os eventos filmados/descritos no diário de campo, e posteriormente escolhidos para análise, como **episódios**, os quais serão transcritos e analisados nos capítulos posteriores desta pesquisa.

Por ser pesquisadora iniciante, não quiz correr o risco de fazer anotações longe do local da pesquisa, embora estivesse atenta para perceber o quanto essa escolha, poderia interferir ou não, na ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Realizei, então, uma anotação/descrição dos eventos completos conforme ocorriam, optando poucas vezes por resumi-los. O empenho foi o de anotar tudo, inclusive a rotina das outras salas/turmas da pré-escola, conteúdo de reuniões entre professoras e coordenadora, além de reunião com os pais e coordenação, realizadas no mês de fevereiro/97, a fim de manter qualidade e rigor que o trabalho de pesquisa exige na composição dos dados, ainda seguindo as sugestões de LUDKE & ANDRÉ.

O resultado foi que, no início, mesmo com autorização para as anotações, notei um certo desconforto por parte das professoras e monitoras do PRODECAD, e muita curiosidade por parte das crianças. No entanto depois de algumas visitas percebi que todos já estavam habituados a me ver anotando tudo que acontecia, pois não mais demonstravam se importar com esse fato. Essa constatação me permite afirmar que, por ser apenas observadora no local da pesquisa, fazer anotações em diário de campo, na frente dos sujeitos a serem observados, não interferiu no modo de agir dos mesmos, principalmente depois de algumas visitas.

Cabe aqui relatar que esse procedimento de anotar em diário de campo, foi realizado, também com a permissão das crianças, às quais quiseram saber o porquê das anotações. Contei-lhes que estava anotando suas brincadeiras para que eu pudesse estudar depois e aprender mais sobre crianças, notei que ficaram satisfeitas, pois não mais fizeram perguntas nesse primeiro momento, voltando a fazê-las dois meses depois: ***Denise, você já aprendeu bastante? Você já vai sê professora?*** (THA e IRI¹⁸)

¹⁸ Estarei usando as três primeiras letras dos nomes das crianças, visto não ter sido autorizada, pelo PRODECAD, a usar o nome completo das crianças.

1.3.2. - Vídeo:

O vídeo foi realizado num só dia e é composto de duas horas de gravação, onde registrei os vários momentos das crianças durante esse dia.

A filmagem foi realizada com uma câmera pequena, portátil. Não pude mostrar a fita já gravada às crianças e/ou às professoras/monitoras, pois foi necessário uma conversão técnica dessa fita pequena para uma fita de vídeo mais comumente usada.

O uso do vídeo em pesquisas ainda é considerado polêmico, mas segundo PEIXOTO (1995),

“o uso da imagem nas Ciências Sociais atravessa hoje o mesmo processo do gravador quando introduzido nas pesquisas de campo, mas a aceitação do áudio-visual e sua exploração nas pesquisas sociais avançam lentamente” (p. 72, grifo meu).

Foi também com o intuito de contribuir para com esse avanço que optei por incluir a imagem em movimento de forma a enriquecer as minhas observações - de como as crianças em idade pré-escolar produzem cultura - pois

“Além do enriquecimento obtido, o conjunto imagem-som, recolhido em tempo sincronizado, é um excelente instrumento para o exame das relações sociais tecidas nos espaços públicos” (Idem, p. 72).

De fato, constatei que registrar com a câmera permitiu que toda minha ação e atenção estivesse voltada apenas à observação visto que por várias vezes tive dificuldade em captar os eventos, e ao mesmo tempo escrever/descrever os mesmos em forma de anotações no diário de campo.

A câmera facilitou, complementando o registro dos eventos, visto que só usei a câmera, depois de inúmeras anotações do diário de campo. Portanto a seleção dos eventos, através da câmera, já foi feita construindo os episódios, pois meu olhar estava dirigido para aquilo que eu queria registrar em vídeo.

Além de possibilitar o refinamento desse olhar, o fato de poder rever, ler e reler a imagem em movimento, possibilitou não perder um só detalhe que futuramente viesse a fundamentar a interpretação e análise dos episódios selecionados.

Para RODOLPHO et alli (1995), a riqueza do vídeo

“consiste em possibilitar que o ‘outro’, o objeto esteja virtualmente presente no momento da análise, falando ‘ao vivo de seu habitat natural’ ” (p. 170).

e permite aquilo que esses autores denominam também de **“relato qualificado”** pois,

“é a captação do dado se dando, o momento ‘total’ da interação sujeito-objeto. Total porque nos permite visualizar por um lado a enunciação em contexto imediato, e por outro o próprio entrevistador e sua postura no processo da entrevista. Sob esse enfoque se abre a possibilidade de uma instigante vigilância epistemológica de visível valor didático” (Idem).

RODOLPHO et alli (op.cit.) afirmam ainda que com a captação dos dados *in vivo*, amplia-se a possibilidade de organização de um tipo particular de **“banco de dados”**, constituídos pelas imagens, que permitem a reflexão do material coletado não só pelo pesquisador mas também a um número maior de pessoas, quer estejam ou não envolvidas no processo de pesquisa.

Experenciei esse fato quando assisti ao exame de qualificação para o Mestrado de Joseane BUFALO (op. cit.), que em sua pesquisa com crianças de menos de 3 anos, também usou do recurso de filmar eventos ocorridos com as mesmas e demais sujeitos da pesquisa, onde então,

eu mesma pude ver e rever os episódios selecionados, e a partir das análises dessa pesquisadora pude também fazer a minha análise e interpretação das imagens presentes naqueles episódios.

Silvia ROCHA (1994), que investigou as brincadeiras de crianças de 6 anos em sua pesquisa, afirma que:

"Este procedimento permitiu o registro dos episódios e tornou possível a identificação de detalhes na interação e o acompanhamento mais fiel das mesmas, em especial por facilitar a observação e o registro de um maior número de episódios simultâneos" (p. 87)

Segundo, ainda, a autora acima citada, o procedimento de filmagem, apesar de ter sido essencial para a sua pesquisa, influenciou no comportamento das crianças, assim como no da professora, somente nos períodos iniciais da filmagem.

Esse fato também foi percebido por mim com as crianças dessa idade, mas não com as crianças menores de 3, 4 e 5 anos.

No início da filmagem as crianças quiseram saber porquê eu iria filmar, à exemplo do que perguntaram quando perceberam o diário de campo. Expliquei também porque estaria filmando (para saber como elas brincavam, estudar depois e aprender mais sobre crianças, assim como o explicado quando do diário de campo).

Quizeram também pegar o aparelho, olhar pela lente e filmar. Deixei que brincassem um pouco para depois começar a filmar e quando o fiz, as crianças, envolvidas que estavam com suas atividades, não mais demonstraram perceber a câmera, exceto na hora do almoço quando, depois de almoçar e não ter mais nada para fazer, ficaram fazendo pose para a câmera, pedindo novamente para brincar com a mesma.

Na hora do parque foram as crianças maiores (6 anos), logo no começo da filmagem, que perceberam a câmera, chamaram umas as outras, pois não haviam ainda presenciado a filmagem. No entanto após alguns acenos, risadas e poses, logo voltaram às brincadeiras, muito compenetrados nas mesmas, não parecendo sequer perceber a minha

presença, à exemplo do que constatou BÚFALO (op.cit.), quando relata não ter notado influência da filmagem no comportamento das crianças de menos de 3 anos¹⁹.

1.4. - Levantamento Bibliográfico:

A bibliografia que orientou esta pesquisa, foi um processo de construção do meu conhecimento.

Ao cursar as disciplinas da habilitação em Educação Pré-Escolar do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UNICAMP, fui introduzida num mundo novo, um mundo que eu não conhecia e pouco valorizava. Achava que crianças pequenas precisavam ser cuidadas, protegidas, bem alimentadas, e que esse procedimento bastaria.

A concepção de criança que está contida nesta pesquisa, resulta de muito estudo pois foi elaborada, foi aprendida, principalmente através dos apaixonados pela criança, e por sua educação, como por exemplo a professora, pesquisadora, criancista e criançóloga, Ana Lúcia Goulart de Faria.

Foi através das aulas de Ana Lúcia que entrei em contato com grande parte da bibliografia aqui citada.

Dos textos que estudei, os quais tratam da concepção de criança e infância, é Fúlvia Rosemberg (1976) quem critica muito bem o adultocentrismo e a criança tratada apenas como "vir-a-ser". Complementam essa discussão também o sociólogo Nelson Marcellino (1986), além de Edmir Perroti (1982).

Posso afirmar, que mesmo já no quarto ano do curso de Pedagogia, eu ainda não havia pensado na questão do adultocentrismo e percebia a criança pequena como um ser engraçadinho, que precisava aprender a ser adulto. Já havia sim aprendido a tratar com a questão da

¹⁹ Um outro exemplo do uso do vídeo nas pesquisas em educação infantil encontra-se também no trabalho de Zilma Ramos de OLIVEIRA, que foi a primeira pesquisadora que usou o vídeo na sua tese de doutorado (Apud BÚFALO, op. cit., p. 13), além de Ercília Maria de Angeli Teixeira de PAULA (1995).

educação sistematizada e valorizar aquilo que as crianças sabem, mas crianças com mais de sete anos.

Entendia a criança com menos de 6 anos, como de responsabilidade da mãe apenas, e da creche quando esta precisava trabalhar. Creche eu entendia como o lugar da criança ficar, enquanto a mãe trabalhava e lá ela deveria ser cuidada, receber carinho, atenção, mas - dos adultos.

Hoje, depois de estudar a bibliografia contida nesta pesquisa, entendo que a criança não é apenas um vir a ser, ela o é, mas é também competente, capaz em suas especificidade, enquanto criança.

E aprendi também que creche não só é lugar de cuidado, mas também de educação. Isso não só com Solange Jobim e Souza (1988), mas também com Angela Barreto (1995), que aliás conheci pessoalmente, assim como uma boa parte dos (as) autores (as) que constam dessa bibliografia, no II Congresso de Educação Infantil e IV Congresso Latino Americano de Educação Infantil, realizado em Brasília em novembro de 1996, época em que estava definindo o projeto desta pesquisa.

Foi nesse Congresso onde tive oportunidade de perceber o quanto ainda é necessário pesquisar, estudar, encontrar formas de garantir às crianças os seus direitos fundamentais, os quais aliás, eu desconhecia, pois preocupava-me apenas com direitos trabalhistas, isso devido a minha origem de trabalhadora, militante sindical e partidária (que lutava sim pelas crianças, mas por um mundo melhor para quando fossem adultas...).

Através dos Cadernos de divulgação do MEC (1995), pude estudar os direitos das crianças pequenas que existem desde a Constituição de 1988 (estando à espera de sua implementação), no sentido de que creche e pré-escola são locais onde, por direito, as crianças deveriam estar, para serem cuidadas e educadas, um ambiente diferente da família, da rua, da igreja, ou de outros ambientes aos quais a criança está habituada a conviver.

Entender isso foi muito fácil depois de assistir o filme "Guerra dos Botões", onde visualizei esse contexto de confrontos entre as culturas veiculadas em cada instituição - família, escola, rua... - percebendo

que esses confrontos contribuem para a elaboração da cultura da criança, e também perceber que internamente às instituições de educação infantil também o confronto deve estar presente tanto na relação adulto-criança, adulto-adulto como também e principalmente na relação criança-criança.

Foram as pesquisadoras Maria Clotilde Rosseti Ferreira (1988), Ana Maria Carvalho e Katharina Arnold Beraldo, da psicologia da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, com às quais percebi a importância dessa discussão, a da relação criança-criança. Mas foi com a bibliografia italiana que aprendi a chamar de trocas infantis aquilo que essas autoras (e a psicologia) denominam interação criança-criança.

A bibliografia italiana me conquistou de vez (me interessei inclusive em estudar a língua italiana), isso porque tive oportunidade de entrar em contato com o contexto da educação infantil de um país que já conseguiu progredir no sentido de propiciar à criança uma política de educação infantil, com as "creches de novo tipo", atualizando a bibliografia brasileira, tornando-a mais consistente e plural, pois podemos visualizar a implementação de uma política que ainda o Brasil não tem, embora há que se reconhecer a existência de algumas experiências isoladas, espalhadas por todo o país.

Assim como a maioria dos países europeus, a Itália também iniciou, a partir da década de 70, um amplo movimento pelo aumento do número de creches e pré-escolas. No entanto, as pressões dos movimentos de esquerda, de mulheres, feministas e organizações trabalhistas nesse país, foram muito mais intensas que no Brasil, deflagrando uma política onde os municípios tiveram que assumir um papel de liderança e inovações, no condizente à educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos, que já conta com cerca de 30 anos de experiência acumulada.

Partindo do pressuposto de que a educação da criança pequena não é mais de responsabilidade exclusiva dos pais, mas também do Estado, o papel da creche passa a ser definido como o de ajudar a construir a identidade de cada criança, pois para os italianos:

"(...) as crianças são, desde o seu nascimento, objetos de expectativas sociais e culturais construídos por outros, [mas] especialmente seus pais..." (GHEDINI, op. cit., p. 199, grifo meu).

E por quê esses outros não poderiam ser também os profissionais de creche e as demais crianças?

Nesse sentido os italianos introduziram, nos últimos anos o conceito da "Pedagogia das Interações", onde esta pedagogia

"é um instrumento educativo que utiliza o sistema de trocas sociais como forma de estimular o crescimento e desenvolvimento das crianças que, fora do contexto familiar, num ambiente preparado para elas, possam - através das múltiplas relações que estabelecem com os adultos e com outras crianças, através das brincadeiras onde são criadas oportunidades diversas - compreender mutuamente regras, tempos, palavras, gestos, ações, que acabam por tornar-se *elementos nucleares do desenvolvimento infantil*" (GHEDINI, op. cit., p. 198, grifo meu).

Construir então a identidade das crianças para os italianos, perpassa pela construção da autonomia pela criança, que a conquista quando envolve-se cognitivamente e emocionalmente nas trocas sociais, passando a adquirir capacidade de combinar os conceitos e informações adquiridos tanto em casa como na creche ou pré-escola, o que não se resume apenas à adaptação a um novo meio ambiente ou ficar longe das mães (GHEDINI, op. cit.), e essa é que se constituem as "creches de novo tipo", citadas acima.

Os textos italianos já traduzidos são os de Patrizia Ghedini (1994), As Novas orientações para uma escola da infância (1995), Egle Becchi (1994), Carlo Pancera (1994). Ana Lúcia Goulart de Faria tem dois artigos (1994 e 1995), sobre creches e pré-escolas italianas e li também em italiano o texto de Cagliari Galli (1987), sobre cultura infantil.

Sobre cultura, aprendi também com Neuza Gusmão professora e pesquisadora da Faculdade Educação da UNICAMP, que me

indicou o Roque Laraia (1993), o Geertz (1989) e principalmente o Edmir Perroti (1986), com o qual aprendi a conceituar cultura infantil. Apesar de Nelson Marcellino reafirmar o que muitos autores já disseram anteriormente sobre o tema, foi o que consegui encontrar sob o ponto de vista da sociologia da educação, visto que trata daquilo que a antropologia ainda não tratou, - da própria cultura infantil. Pois quer concordemos ou não, a produção de cultura na infância é sub-considerada, e não tratar, não apontar isso, na minha opinião é reforçar essa sub-consideração, pela simples ausência.

E finalizando, foi com o Florestan Fernandes (1961), lendo as "Trocinhas do Bom Retiro", que aprendi a apurar o meu olhar para aquilo que as crianças fazem quando estão juntas, conseguindo enxergar o que Loris Mallaguzzi (1994) chamou de "cem linguagens infantis", que foram por mim indicadas na presente pesquisa realizada com as crianças do PRODECAD.

O que me permitiu um olhar cuidadoso, foi experenciar a filmagem em vídeo. Para fazê-lo, busquei auxílio nos textos da Revista Horizontes Antropológicos, que ajudou a executar a filmagem e também explicitar os procedimentos realizados, com muita segurança.

Enfim, foram esses autores que me ajudaram num processo que virou produto.

2 - “Amigãaaaao” (THI, 26/02/97)

2. 1. - Pesquisas em educação Infantil e a díade criança-criança:

Sendo então intuito dessa pesquisa estudar as trocas entre as crianças pequenas, faz-se necessário inicialmente explicitar que essa é uma preocupação relativamente recente pois crianças de 0 a 6 anos ficaram quase excluídas das pesquisas em educação até a década de 70, e quando essas existiam, centravam-se basicamente na díade criança-adulto.

Dois fatores interdependentes entre si, dessa realidade, poderiam explicar o porquê. O primeiro deles, seria a prevalência de teorias psicológicas, com estudos intensificados a partir da década de 30, que apontam o adulto, principalmente a mãe, como o polo principal das experiências das crianças pequenas e portanto um fator primordial do “**desenvolvimento infantil**”; o segundo decorreria da urbanização crescente, que tenderia a nuclearizar a família reduzindo as oportunidades de as crianças conviverem com outras crianças, o quê acabaria por intensificar o contato destas com o adulto, principalmente nos primeiros anos de sua vida (CAMAIONI, 1980 apud CARVALHO & BERALDO, op. cit.).

No entanto, as mudanças sociais ocorridas a partir da década de 60, principalmente nos centros urbanos, com a participação da mulher no mercado de trabalho, impossibilitou que a família nuclear continuasse a ser a única responsável pelo cuidado das crianças pequenas impondo a necessidade de soluções que resolvessem esse impasse (CARVALHO & BERALDO, op. cit.) e

“a resposta é a criação institucional ou comunitária das crianças, que resulta numa retomada da situação de convivência intensa entre crianças desde idades cada vez mais precoces”(Idem, p. 56).

Reflexo dessa nova situação é que já na década de 80, o interesse dos pesquisadores começa a estar voltado para a interação entre crianças.

É neste período também que acontece o questionamento das **“metodologias de pesquisas”**, e há um **“esforço de dar voz aos sujeitos”** das pesquisas, culminando com o **“apogeu da chamada “pesquisa-ação”** onde **“a pesquisa passa a ser vista como um instrumento comprometido com a transformação do *status quo*”**(FERREIRA, 1988, p. 60).

De fato, o interesse pelo estudo da díade criança-criança teve conseqüências inclusive na concepção dos pesquisadores.

É o que se constata no relato de FERREIRA (op.cit.) sobre uma pesquisa-ação realizada em uma creche na região de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, onde no início do estudo o olhar da pesquisadora (e do grupo envolvido pela pesquisa) estava voltado para a interação criança-adulto, pois havia o entendimento de que a creche deveria ser o lugar onde o profissional desse local, exerceria o papel da mãe (que estava impossibilitada de exercê-lo) e **“evitar eventuais prejuízos no desenvolvimento da criança”**, visto que baseava-se na **“teoria do apego”** ou **“ligação afetiva”** onde,

“o desenvolvimento da criança se dá basicamente através da interação criança-adulto e, em especial, da criança com a mãe com quem estabelece forte vínculo afetivo”(Idem, p. 60).

De acordo com esse pensamento a creche é o **“lugar do cuidado materno substitutivo adequado”** (Idem, p. 60).

No entanto ao longo da pesquisa-ação a realidade dos fatos mostraram à pesquisadora e ao seu grupo da pesquisa, o quão aquela concepção era inviável, levando-a a descrever uma experiência concreta que viveu na creche, quando propôs dividir com a pajem o trabalho de trocar fraldas das crianças:

“Nesse dia, fiquei ajudando uma pajem do berçário a vestir um grupo de 12 crianças de seis a 18 meses. Ao trocar cada criança, aproveitei o momento para conversar e brincar com ela, como aliás sempre fiz com meus filhos. Como resultado, troquei apenas duas crianças, enquanto a pajem, em um ritmo acelerado que não deixava espaço para interações, trocou as outras dez. Durante esse período, as mães já vinham chegando apressadas para buscar os seus filhos, levar para casa, aprontar a janta, pô-los para dormir, lavar as roupas, arrumar as coisas para o dia seguinte...” (FERREIRA, op.cit., p. 61, grifo meu)

Esse episódio, segundo a pesquisadora acima citada, conduziu os pesquisadores envolvidos naquela pesquisa a **“repensar o modelo de cuidado materno substitutivo”** que estava sendo proposto às creches da pesquisa, bem como **“o próprio paradigma de desenvolvimento da criança”** que havia fundamentado o projeto da pesquisa.

Perceber que, concretamente, havia pouca disponibilidade de o adulto interagir com as crianças, na creche estudada, levou essa mesma pesquisadora e o seu grupo da pesquisa, a perceber que **“as outras crianças constituíam, evidentemente, os parceiros mais disponíveis para a interação”** (Idem, p. 61).

Embora FERREIRA (op.cit.) tenha realizado um percurso importante para o entendimento do quão complexa é a tarefa da educação e do cuidado de crianças de 0 a 6 anos, são as pesquisadoras CARVALHO & BERALDO (op. cit.) que aprofundaram o estudo da interação criança-criança. É justamente desse aprofundamento, realizado pelas pesquisadoras acima citadas, mais voltado para o estudos da psicologia, que o presente trabalho de pesquisa parte, seguindo, no entanto, os caminhos das Ciências Sociais, no sentido de interpretar as trocas e a produção de cultura infantil.

2. 2. - Desmistificando a Incompetência Infantil: uma concepção de infância...

Estudar as trocas infantis não é uma opção desprovida de significados. Um deles refere-se à concepção de infância que se faz presente nesta pesquisa, uma concepção que vêm emergindo nessas duas últimas décadas, por pesquisadores da área, onde **“cada vez mais percebe-se a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida”** (THOMAN, 1979; CARVALHO, 1987 apud CARVALHO & BERALDO, op.cit., p. 57).

Essa concepção nega uma concepção evolucionista de criança, na qual o adulto é o **“ser completo”** e a criança apenas um **“vir-a-ser”** (RUBEM ALVES apud MARCELLINO, 1986, p. 91; ROSEMBERG, 1976, p. 1.467; PERROTI, 1986, p. 91).

Segundo **GUATTARI** (1987), nas sociedades pré-industriais as crianças, só em torno dos 9 a 12 anos de idade é que cumpriam um **“ritual de iniciação”** que marcava sua passagem à idade adulta. Só então era obrigada a **“respeitar rigorosamente as proibições do grupo”** (p.50), cumprindo regras, normas e usufruindo das benesses dessa passagem.

Ainda conforme esse mesmo pensador francês, já na sociedade moderna, as sociedades industriais desenvolvidas, **“é como se desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação de tempo integral”** (p. 51), mobilizando não só o meio familiar mas também os educadores nesse sentido.

Esse fato acontece, segundo o autor acima citado, devido à vigilância exercida pelo capital que desde cedo, cria instrumentos, assim como a televisão, a mídia, para **“trabalhar”** na criança o seu imaginário, atitudes, valores, ocupando lugares, impondo a política de consumo, criando **“códigos de poder”** (p. 52) onde a escrita e a semiótica, passam a ser elementos essenciais para a criança ler o mundo e transformar-se num futuro adulto produtor - consumidor.

Até mesmo etimologicamente, de acordo com o italiano Carlo PANCERA (1994), professor e pesquisador da Università Degli Studi di Ferrara na Itália, o termo infância (em italiano *infanzia*), que deriva do latim, se refere **"àquela idade na qual não se é capaz de falar (fari), ou em sentido lato, de falar bem"** (p.100), e que, segundo Egle BECCHI (1994), também professora e pesquisadora da Universidade de Pavia na Itália, consiste na metonímia da infância: **"infante que deriva de *in-fare* (= que não pode falar) onde uma parte (a incompetência lingüística) denomina o todo"** (p.64) e nesse sentido a criança por não saber falar ou expressar-se de determinada forma, que o adulto entenda, é tida como muda e incompetente pois não sabe fazer nada.

Assim, numa visão **"adultocêntrica"** (ROSEMBERG, 1976), a criança não é percebida como um outro, diverso, competente em suas especificidades e em constantes transformações, passível de produzir cultura, e sim um ser incompleto, impotente e que, portanto só consumirá cultura, enquanto criança, e desta forma, faz-se necessário educá-la para **"vir-a-ser"** um adulto (Idem, p. 1.467).

Já a concepção que orienta esta pesquisa, atribui à infância um caráter não só biológico (etário), mas também histórico. Biológico porque, de fato, a criança, assim como os filhotes dos mamíferos, dependem do adulto para fazer coisas que não conseguem sozinhas, no entanto essa especificidade não a impede de existir como um ser humano sujeito de direitos, que produz, além de consumir, cultura e portanto faz história em condições dadas.

Nas palavras de PERROTI (op.cit.):

"O ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso variável. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural"(PERROTI, op.cit., pp. 14-15),

onde a **"esfera natural (etária) e a esfera da História"**, da criança, estão em **"constante relação dinâmica"** (p. 15).

Nessa concepção a infância portanto deve ser o tempo da criança ser realmente criança, desfrutando plenamente dos seus direitos à educação e ao cuidado, no sentido de privilegiar nessa criança os direitos de: brincar - como atividade fim e não como atividade meio -, divertir-se, expressar-se, ser curiosa, imaginativa, e principalmente estar com outras crianças, o que, aliás, é o que preferem, conforme o constatado pelas pesquisadoras CARVALHO & BERALDO, já anteriormente citadas.

Desta forma, oportunizar à infância, à criança, a palavra, as **"cem linguagens"**²⁰, às quais ela é capaz de expressar, consentindo-lhes uma real comunicação de troca é um exercício e

"Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se engedra a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção - adultos e não adultos - de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa" (BECCHI, 1994, p. 83).

Nos episódios a serem descritos e analisados, não só nesse mas também nos capítulos seguintes, é sob esse olhar em busca de **"mensagens e indícios"**, que as crianças terão a palavra...

²⁰ De acordo com o saudoso Loris Mallaguzzi, na poesia *Invece il cento c'è (ao contrário o cem existe)*, a crianças tem cem linguagens, sem modos ser e existir, e expressar-se...Ver anexo 3, onde apresento esta poesia, traduzida por Ana Lúcia Goulart de Faria, na íntegra.

2.3 - As Múltiplas Linguagens Infantis:

Na pré-escola estudada, através das observações realizadas, pude perceber que, de fato, as crianças preferem estar mais com as crianças do que com os adultos, confirmando os resultados apresentados nas pesquisas de CARVALHO & BERLDO (op. cit.), de que a criança

“prefere a interação com outra criança , à interação com adultos” (p.57) e mais, que **“o contato com outras crianças constitui a experiência social mais frequente e intensa a partir da primeira infância** (p. 56).

Raramente as crianças da pré-escola do PRODECAD procuravam os adultos, e grande parte dessas crianças, mesmo na presença de adultos, estavam com a atenção mais voltada às próprias crianças. Quando essas defrontavam-se com alguma dificuldade, geralmente as próprias crianças conseguiam mutuamente resolver. Nas raras vezes que pediam ajuda aos adultos, esses pouco necessitaram interferir.

O episódio que se segue, transcrito da fita de vídeo, aponta-nos uma situação onde as próprias crianças cuidaram de uma criança que chorava:

Episódio 1 - “Eu vou ficar assim prá sempre, e agora hein?”

No Parque: JOA está na escada do escorregador chorando.

Uma garota, da turma dos maiores está no topo do escorregador e ao ouvir o choro volta-se começando a falar com JOA...

PED está embaixo e também para ao ouvir o choro e fica observando...

ALL que brincava no suporte interno, na escada do escorregador ,olha para JOA e começa a falar com o garoto, depois estica o braço passando a mão no peito de JOA, que para imediatamente de chorar.

ALL sobe alguns degraus, olha para a garota, sorri para JOA e diz: ‘Vou ficar assim para sempre, e agora hein?’ e JOA: “E agora hein?”

A menina também fala algo, ALL continua conversando com JOA que sorri.

Pouco depois a menina está no topo do escorregador, ALL prende a fila dos garotos que estão atrás, esperando para subir: PED, JOA e WIL, pois resolve não mais escorregar...volta-se pra trás empurrando a fila e sai.

JOA afasta-se e começa a chorar, olha em direção às professoras, em minha direção. Ninguém lhe dá atenção. Diminui a intensidade do choro, até que para de chorar, sapateia e grita: "Seu idióota!"

JOA então vai até o escorregador e sobe para escorregar, onde começa a brincar novamente sem mais chorar. (26/02/97)

Nesse episódio não só a preferência das crianças, por estar em contato com outras crianças, fica evidente, mas fica também alguns outros elementos das trocas infantis e da competência infantil.

Quando JOA começa a chorar, percebe-se que, imediatamente as crianças postadas em volta, também param suas brincadeiras e olham para o garoto.

Nessa ação, das crianças que estão em volta de JOA, fica evidente o respeito que as crianças cultivam entre si, pois houve interesse da parte das mesmas em saber por que o garoto chorava e até mesmo consolá-lo, acalmá-lo, confortá-lo, para que o mesmo não mais chorasse.

Consolar JOA foi um ato não só verbal de ALL, mas que também incluiu outras linguagens, como o olhar, o sorriso, o toque, o carinho e só depois é que houve uma fala de ALL, para poder brincar com o garoto. Ou seja, manifestações diversas das várias linguagens usadas pela criança para poder fazê-lo parar de chorar.

Confortar, cuidar de JOA quando chorou, numa visão "adultocêntrica" (ROSEMBERG, op. cit.), deveria ser de atribuição do adulto e não de outra criança, no entanto, os adultos parece que respeitaram o momento da troca entre as crianças, já que não estavam ocupados com outras crianças na hora do episódio.

No final do episódio, aparece um direito fundamental das crianças que é “expressar seus sentimentos” (MEC, 1995, p. 11) quer sejam eles de alegria, tristeza, raiva ou frustração, o que cabe aqui dizer, não foi reprimido por nenhum adulto.

No caso de JOA, por exemplo, foi a partir da expressão de sua raiva e frustração, que esse sentimento foi superado, dando lugar, novamente, às brincadeiras.

Embora este tenha sido o episódio escolhido para ser analisado, ressalto que vários eventos parecidos - com crianças cuidando, fazendo carinho, consolando outras crianças-, repetiram-se várias vezes e com crianças diversas, o que permite arriscar dizer que os adultos responsáveis pela turma em questão, permitindo a expressão das mesmas, estão garantindo o direito à infância dessas crianças.

No próximo episódio, há mais uma mostra do exercício do direito à expressão, das múltiplas linguagens, exercido pelas crianças:

Episódio 2 - “Amigãaaaoo...”

No parque: LEO e JOA, se abraçaram e começaram a dançar entre sorrisos...

THI chega e os abraça também.

LEO: “Soolta!”

JOA: “Páaaral!”

THI os empurra. WIL (claro, olhos castanhos) chega para participar da brincadeira dos abraços mas hesita ao perceber o empurra-empurra...fica observando, tenta tirar THI, JOA sai, e THI continua puxando LEO.

LEO: “Soolta!” Mas THI continua puxando...

LEO consegue se soltar, empurra THI, sai correndo, THI vai atrás dele...chega perto da Professora e grita à ela: “Ô Tiiia, óoo Thiago...”

Professora: Thiaaaago! Seus amigos estão reclamando de você, precisa brincar direito...” Começa a falar com outra criança...

THI sequer se vira para ouvir a professora e continua sua perseguição, voltando-se agora para o JOA, abre os braços, vira-o para si dizendo: “amigãaaaoo!” JOA ‘responde’ ao THI com um abraço bem forte, depois soltam-se e vão cada um para outra brincadeira.

(26/02/97)

Se fizermos uma leitura apressada desse episódio, podemos atribuir ao THI, um comportamento social agressivo com as outras crianças, pois LEO teve medo e sentiu-se necessitado de pedir ajuda à professora.

No entanto faz-se necessário que o adulto e/ou educador estejam atentos pois

“o gesto é ambíguo, precisa ser *lido* pelo adulto, e sua influência se dará de forma indireta, através do fornecimento do contexto semântico” (FARIA, 1994, p. 224)

O significado do gesto de THI ao correr atrás de LEO, poderia não ser o de agredir o garoto e sim abraçá-lo, conforme ocorreu quando da sequência dos fatos, onde THI correu para JOA e abraçou-o sendo plenamente correspondido.

É fato também que, no início do episódio, THI aproximou-se de LEO e JOA para abraçá-los e não agredí-los, sendo que LEO o empurrou primeiro e na sequência foi também empurrado. Portanto pode-se inicialmente entender que THI não queria agredí-lo.

De acordo com as NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA (1995), aprovada como lei na Itália em 1991, os italianos acreditam que

“a interação afetiva permanece sendo o principal contexto dentro do qual a criança constrói e desenvolve suas relações, e seus esquemas cognoscitivos, servindo-se da mediação interpessoal para estruturar os significados e interpretar a realidade” (p. 75).

É portanto nesses contatos e trocas afetivas que as crianças vão aprender a regular suas relações sociais e atribuir significados aos seus atos, estruturando suas experiências.

Mas e se era realmente a intenção de THI agredir LEO?

E se ele por sentir-se rejeitado, não podendo entrar no movimento de dança dos garotos, tivesse resolvido revidar a agressão recebida?

Segundo CARVALHO & BERARDO (op.cit.),

“o parceiro social não é apenas companheiro de atividade, pode representar também um rival ou um empecilho, e despertar motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa” (p. 58).

Ficam então algumas evidências e muitos indícios: Qual o papel de uma outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo? Por quê aos adultos é atribuído o papel de intervenção e controle de situações de agressão?²¹

Só podemos neste momento concluir que não podemos afirmar com segurança que THI é agressivo, apenas que ele manifestou seus sentimentos, primeiro sendo entendido, e não aceito, por LEO como uma agressão e depois entendido (e aceito) por JOA como carinho.

Finalizando esse capítulo, gostaria de abordar a dança, realizada pelos meninos, logo no início do episódio, chamando a atenção para a sua importância na educação infantil, mesmo sem saber se foi intencional, destacando sua especificidade na educação dos meninos e para tanto, vou citar aqui um trecho escrito pelo saudoso Florestan Fernandes, citado por Ana Lúcia Goulart de Faria em sua tese de doutorado, quando tratou desse mesmo assunto:

"Há muito de feminino nas realizações dos homens em vários tipos de bailados populares e tradicionais. Ao aceitar a dança tradicional, o homem aceita fazer parte de um jogo, e às vezes não são muito nítidas as fronteiras entre 'feminino' e o 'masculino'. O caráter educativo e humanizador dessas experiências reside aí, na liberação do homem diante da rotina e na valorização do outro sexo, com seu mundo mítico ou

²¹ Questões para serem objeto de outras pesquisas no condizente à diade criança-criança.

real de valores espirituais. Se os jovens brasileiros não chegam a compreender e a aceitar normalmente esse fato, sua aprendizagem deve ser iniciada numa esfera bem mais rudimentar que na do ensino da dança: no combate a preconceitos pueris, que nascem e se fortalecem em nosso ambiente em virtude da nossa incapacidade formidável de usar construtivamente as formas mais simples de recreação" (FERNANDES, 1977, p. 205 apud FARIA, 1993, p. 156).

Essa questão relaciona-se diretamente com outra, os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher na sociedade atual, e que serão tratados no capítulo seguinte.

3 - “Cale a Boca, eu mandei calar a boca” (THA, 21/02/97)”

3. 1.- Qual Pré-Escola ?:

Segundo FARIA (1993), a história da educação das crianças pequenas no modo de produção capitalista faz parte da história da mulher que

“necessita ser educada para manter seu filho vivo que, por sua vez, precisa ser guardado e preparado para o futuro. Portanto a história da creche e da pré escola é a história da mulher operária que altera sua função de mãe exercida até então, e que, portanto deve ser educada para a nova função e dividir seu relacionamento com o filho, com aqueles que o educarão para a nova sociedade” (p. 34).

Isso porque, segundo ROSEMBERG (1989) mesmo com o arbítrio da ditadura militar no Brasil, movimentos, que emergiram na década de 70 de mulheres trabalhadoras, feministas (cujas participantes provinham principalmente da classe média da população) e demais setores da sociedade, dentre outras reivindicações, mobilizaram-se por creches, uma reivindicação “praticamente desconhecida até então” (p. 96).

KUHLMANN (1991), explica que no final do século passado, quando foram criadas as creches e os asilos para as crianças pobres, também foram criados os “Jardins da Infância” (Kindergarden) para crianças ricas, segundo os princípios de Froebel:

“nota-se entre eles [do setor privado da educação pré-escolar] , a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do Jardim de Infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres” (p.19).

Essa tendência ainda é percebida nos dias atuais, quando creche é entendida como o local de guarda para o cuidado das crianças pobres, para a mãe poder trabalhar, e as escolinhas, os hotéizinhos, são os locais frequentados por crianças de classes mais abastadas, para serem educadas, quer as mães trabalhem ou não, visto que são pagas.

Mesmo havendo essa tendência o aumento do número de creches e pré-escolas que começou a aumentar partir da década de 70, foi muito significativo, embora em termos dos direitos das crianças, foi só em 1988, na nova Constituição, que houve um reconhecimento institucional de que a creche, a pré-escola, extrapola o direito das mães trabalhadoras, para ser também um “direito universal das crianças de 0 a 6 anos” (BARRETO, op.cit., p. 8).

No entanto, ainda neste ano, para JOBIM E SOUZA (1988), a pré escola brasileira estava em busca de suas funções visto que não se tinha claro qual deveria ser o seu verdadeiro papel na prática, e

“frente a tantas pressões políticas e expectativas sociais, a pré-escola pública ainda busca encontrar uma identidade própria que firme verdadeiramente seus compromissos com os interesses e necessidades da clientela que atende” (p.18).

Isso porque, de acordo com a autora acima citada, a crise do sistema educacional não consegue cumprir sua função de escolarizar a criança na época considerada adequada, no ensino fundamental, passando a centrar expectativas na educação pré-escolar, no sentido desta cumprir a função de escolarizar essa criança e evitar futuros fracassos. Uma expectativa, também partilhada pelas pajens, professoras e pais que vêem na educação pré-escolar a antecipação do 1º grau e preparação da criança para a escola fundamental (OLIVEIRA, op. cit.).

A concepção de pré-escola que orienta o presente trabalho de pesquisa, não compreende a pré-escola como uma solução ao fracasso escolar da escola de 1º grau,

“(...) mesmo porque uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social” (JOBIM E SOUZA, op.cit, p.14).

Desigualdade que para crianças pobres e negras, principalmente do nordeste, é ainda mais perversa pois a incidência de crianças de mais de 7 anos que ainda estão na pré-escola ainda é muito grande:

“no Brasil de acordo com as estimativas das PNADs, aproximadamente 1,1 milhão de crianças que deveriam frequentar o primeiro grau, por direito seu e da família e dever do Estado e da família, encontram-se, ainda, em creches e pré-escolas” (ROSEMBERG, 1996, p. 59),

e as crianças com menos de 7 anos que deveriam estar nas creches e pré-escolas, não encontram as vagas que, por direito seriam suas, visto que estão ocupadas por crianças de mais de 7 anos. Essa situação, a pesquisadora acima citada considera como **“o anúncio de uma morte educacional”** (p. 60), visto que configura-se como uma distorção de direitos das crianças, no sistema educacional.

Mas se, em havendo a pré-escola, esta for considerada como um local de cuidado substitutivo da mãe, assistindo a criança com alimentação adequada, orientação de higiene e saúde, permitindo que sua mãe trabalhe mais tranquila, a pré escola poderá estar contribuindo com uma vida melhor da criança, no entanto, para a pesquisadora da educação infantil, Ana Lúcia Goulart de Faria (1993), pensar que assistir não é uma forma de educar é **“correr o risco de educá-la apenas para a ordem e a disciplina, portanto, apenas reproduzindo a força de trabalho”** (p. 146), para tanto, nas palavras da mesma pesquisadora,

“além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço

de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador. 'Elevar' sua cultura e a cultura de sua classe é um complemento para a melhoria da qualidade de vida. Ter acesso à cultura das outras classes é um direito e não é (apenas, já que é também) mais uma forma de aculturação em relação à cultura dos adultos e à cultura dominante. Aliás, encontrar maneiras para o binômio atenção/controlar 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" (p. 146)

Assim considerada, a pré-escola seria o espaço do lúdico, do brincar - com fim em si próprio -, da diversão, do uso do tempo (MARCELLINO, 1986) para o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades máximas das crianças, da aquisição e da criação do conhecimento, de expressão dos direitos fundamentais das crianças (MEC, op. Cit.), onde ela, podendo estar entre crianças, possa exercer a suas capacidades de transmitir e criar a sua cultura, a cultura infantil, através da trocas infantis, o que se pode observar acontecer num ambiente onde a criança é cidadã sujeita de direitos.

3. 2. - Brincando de casinha...

Episódio 3 - "Qué que eu faço suco de acerola, mamãe?"

Na sala:As crianças estavam brincando...

JES, JOA, THI, WIL, GUI, TAI, IRI, THA, BEA, LEO, ALL, LUA, CAR.

A maioria brincava em volta de um "aparelho de chá e café" (de brinquedo) que THA havia trazido

(nesse dia era “dia de brinquedo trazido de casa”), brincando “de casinha”.

IRI e TAI com bonecas nas mãos, e THA andando de lá para cá dando ordens para que todos ficassem quietos.

CAR iniciou um comentário que foi abafado por THA que de “dedo em riste” disse: “Cale a boca, eu mandei calar a bocal!”. O menino então ficou quieto e abaixou a cabeça. Algum tempo depois virou-se para uma criança do seu lado e disse: “hoje tem mais menina, tem bastante menina...”

Veza ou outra, no meio da brincadeira o grupo dispersava...

THA por várias vezes chamou as outras meninas de filhas e CAR por várias vezes chamou os meninos de filhos.

TAI com um “Liquidificador” perguntou à THA: “Qué que eu faço suco de acerola, mamãe?”

CAR ficava dando ordens aos meninos e TAI serviu o suco para todos.

IRI pediu para THA segurar o seu “bebê” enquanto pegava uma xícara de café e em seguida pediu a LEO: “Vai buská arroz e feijão nesse prato!” Enquanto as meninas estavam distraídas com as bonecas, os garotos LUC e WIL divertiam-se com o “liquidificador” e com algumas “xícaras” e “taças”. Riam, olhavam-se, riam, serviam-se, riam e olhavam para as meninas... até que TAI percebeu que eles bricavam. Ela então levantou-se de onde estava e retirou o brinquedo deles reclamando com THA: “mamãe, eles tomaram tudo!” e IRI: “beberam tudo o suco?”

ALL para CAR: “papai, dá suco?”

THA “trocou as fraldas” do seu bebê. Logo depois deitou-se numa cama feita por cadeiras e foi servida de suco por IRI, ao “beber” jogou o copo longe...

LUC e LEO brincavam de se agarrar quando IRI pegou este último pelo braço e o pôs de castigo.: “Vou te por de castigo, fica aí!” Ele sentou, ficou 2 ou 3 segundos e levantou-se.

JOA foi o único menino que não brincou, ficando distraído o tempo todo com um carrinho de ferro. De tempos em tempos levantava a cabeça e olhava para as outras crianças, por vezes sorria...

JES também não se juntou ao grupo mas, assim como JOA, de tempos em tempos também olhava para as crianças brincado, mas ao contrário de JOA

não sorriu nem uma vez e ficou “carrancuda” o tempo todo.

BEA foi a única menina que brincou com os carrinhos dos meninos. Quase uma hora depois de iniciada a brincadeira a professora pediu que pusessem os brinquedos na mesa para irem ao parque... (21/02/97)

Esse episódio das crianças brincando no PRODECAD, não foi filmado, é um dos episódios anotados no diário de campo e os brinquedos com os quais as crianças brincaram nesse dia, foram trazidos pelas mesmas, pois toda sexta-feira, é “dia de brinquedo trazido de casa”, segundo a professora da turma observada.

Tive oportunidade de participar de uma reunião entre coordenadores da pré-escola e os pais das crianças, no PRODECAD, e segundo as primeiras, o objetivo desta atividade é fazer com que as crianças possam trazer brinquedos de casa, trocá-los com os amigos, mostrar com quais brinquedos elas brincam em casa, e inclusive é solicitado às mães que as criança não tragam brinquedos que possam quebrar ou serem danificados, visto que o objetivo é trabalhar a troca e a brincadeira coletiva e não frustrar os pais e/ou a criança, pois segundo os coordenadores, são os pais que mais reclamam quando quebra algum brinquedo.

Esse episódio das crianças brincando, livremente, de “casinha”, revela que as trocas infantis estão permeadas pela cultura do adulto, sem deixar de se efetivar na (re)criação cultural pelas próprias crianças:

“o mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nele mantidos com o correr do tempo” (FERNANDES, 1961, P. 171).

Quando começaram a brincadeira, não houve qualquer menção por parte das crianças, a um **“casamento formal”** - com Padre e igreja, ou qualquer outro ritual, conforme o observado por Florestan FERNANDES (op. cit.), quando estudou as “trocinhas” do Bom Retiro na

cidade de São Paulo, mas apenas uma atribuição de “papai” (CAR) e “mamãe” (THA), para as crianças que, de modo geral, nas brincadeiras, eram os líderes: ele em relação aos meninos e ela em relação às meninas.

Mesmo não havendo nenhum ritual de casamento, a casa foi montada com “utensílios de cozinha” e com local para dormir, sendo que o momento de reunião de todos era o das refeições, o comer e beber.

Essa montagem da casa, é a mesma encontrada por Florestan, já citado anteriormente, nas “**trocinhas**”, ao que esse autor atribui como uma **“condição *si ne qua non* para o casamento, pois ‘quem casa, quer casa’ “** (p. 177), e para SARTI (1994), é condição para viabilizar ter uma família pois

“a casa é onde se realiza o projeto de ter uma família, permitindo a realização dos papéis centrais na organização familiar, o de pai de família e de mãe/dona de casa” (WOORTMANN, 1982 apud SARTI, op. cit., p. 47).

Os filhos não foram batizados, pelos pais CAR e THA, conforme o observado por Florestan FERNANDES, na pesquisa anteriormente citada, o que pode indicar uma mudança na cultura das famílias, ou mesmo o indício de que nem sempre nessas famílias os pais batizam seus filhos, ou mesmo: que as crianças convivem com esse ritual religioso mas não atribuem a ele qualquer importância e sendo assim, estariam elaborando a cultura do adulto de acordo com o que de significado há para elas.

O pai CAR, pareceu não se constituir como um chefe de família autoritário, pois quem dava as ordens era a THA, a mãe, e não CAR, o pai, ficando à esse último o encargo de cuidar dos filhos do sexo masculino.

A interpretação desses acontecimentos permite pensar que por um lado, CAR tem um comportamento diferente do modo tradicional de organização familiar, apontado por SARTI (op. cit.), mas por outro, a autoridade da mulher dentro desse espaço da casa tem, na divisão dos papéis masculino e feminino desse ambiente familiar, uma função determinada visto que **“a casa é identificada com a mulher e a família com o homem. casa e**

família, como o homem e a mulher, constituem um par complementar, mas hierárquico.” (p. 47).

Essa hierarquia relaciona-se à questão de gênero que **“situando-se na esfera do social e das relações estabelecidas em sociedade esse conceito diferencia-se do significado de sexo”** (GOBBI, op.cit., p. 27), pois os indivíduos homens e mulheres **“são transformados, através das relações de gênero, em homens ou mulheres. O tornar-se homem, porém constituem obras das relações de gênero”** (SAFFIOTTI, 1992, p. 187 apud GOBBI, op.cit., p. 27).

Márcia GOBBI (1997), pesquisadora que estudou o lugar do pai nas famílias das camadas populares, através dos desenhos infantis dos filhos e filhas, crianças pré-escolares, constatou que esses homens, esses pais, estão assumindo, mais do que antes, que os filhos, no espaço das suas casas, são também das sua responsabilidade e não só da responsabilidade exclusiva da mãe, pois:

“cuidar dos filhos é uma atividade mais valorizada do que limpar a casa, sobretudo na sociedade ocidental moderna, na qual a ideologia da maternidade e, mais recentemente, da paternidade ‘assumida’ tem enfatizado a importância dos papéis materno e paterno na socialização dos pequenos (BRUSCHINI, 1990, p. 110 apud GOBBI, op. cit., p. 85).

Desta forma, arrisco interpretar a atitude de CAR e de THA, como um possível indício da mudança de papéis de homens/pais e mulheres/mães nas famílias dessas crianças.

Ao pesquisar a constituição familiar dessas crianças, percebi que grande parte dos pais não moravam juntos com as mães²², e que a maioria das mães que trabalham na própria Universidade, tem também mais escolaridade e formação escolar superior à dos pais, refletidas nos cargos e salários, que são mais altos e maiores, respectivamente. Para MORAES (1994) as sociedades contemporâneas passam por uma

“crise das funções masculinas e femininas, dadas as incompatibilidades entre a vida familiar tradicional (marido provedor, mulher dona de casa em tempo integral) e a crescente profissionalização feminina” (p. 24).

Portanto as responsáveis pelas crianças são mulheres que têm não só uma independência econômica em relação aos companheiros ou maridos ou mesmo o pai de seus filhos (isso é, quando esses existem), e possivelmente também, uma maior responsabilidade sobre os gastos e orçamento da casa.

Segundo ROSEMBERG (1995),

“as mulheres sempre trabalharam fora, se casaram e foram mães. A novidade contemporânea é que essas atividades não ocorrem sucessivamente, mas simultaneamente, ou em nova sequência, fazendo com que um número significativamente alto de mulheres com filhos pequenos trabalhem fora e vivam em famílias monoparentais” (p. 169).

Desta forma, é possível afirmar que as crianças estão tendo referências, positivas, em uma figura feminina, determinada pelo nível sócio-econômico das famílias e pela posição dessa mulher/mãe/companheira na sociedade (que não fica só em casa controlando o dinheiro ganho pelo homem/pai/companheiro, mas sim ganha-o ela própria fruto do seu trabalho), exercitando esses papéis observados na cultura dos adultos, através das brincadeiras infantis.

E qual seria a importância dessas brincadeiras infantis para as crianças?

Ainda segundo FERNANDES (apud FARIA, 1993), nestes “folguedos” infantis a criança têm a oportunidade de experimentar papéis sociais e assim estar

²² algumas crianças são, legalmente, de responsabilidade da avó e/ou tutor legal, têm pai e/ou mãe solteiros ou ainda pai que não convive com a mãe.

“preparado - nos grupos infantis - para passar da primeira para a segunda infância, desta para a adolescência, etc., suavemente e também, porque as aquisições são experienciadas concretamente.” (P. 187)

Assim, a criança, que é um vir-a-ser e especificidade infantil, será introduzida nos valores da sociedade, através dos valores das representações sociais do seu meio, embora ainda de modo elementar, é uma “antecipação à vida do adulto” (RAUM, 1940 apud FERNANDES, op. Cit.. p. 187).

Não só é uma introdução aos valores da sociedade, mas também um exercício das suas regras, onde as crianças vão compreendendo que formas diferentes de organização familiar existem e não dizem respeito apenas aos estereótipos veiculados pelos valores dominantes, na nossa sociedade, embora em muitos momentos as crianças também reproduzam esses valores, conforme observado no episódio que segue.

Assim, nesses diferentes espaços as crianças aprendem diferentes valores, e na confusão que estes causam, reproduzem, imitam mas também (re)criam e inventam.

Episódio 4 - “Eu balanço!”

No Parque: THA (branca) subiu numa corda amarrada no suporte de uma balança quebrada e sem os balanços, IRI (branca) e JES (negra) chegaram para subir também. As duas fizeram várias tentativas para conseguir subir e JES conseguiu primeiro que IRI.

THA que já estava na corda, fez várias tentativas para derrubar JES, havia entre as duas um “diálogo mudo” de olhares e caretas, e JES também começou a balançar a corda para THA cair.

Quando THA começou a balançar mais forte, JES gritou pela professora:

JES: “Páral Páral Tiiiiia...”

THA: “Então sai!”

JES: “Então porque você tá balançando?”

THA: “Eu balanço!”

“JES Começou a fazer movimentos com a corda, assim como THA, cada uma puxando a corda para o seu lado quando...”

THA: “Páaaara!”

JES não parou e THA fechou a mão e deu um soco na mão de JES que imediatamente tirou a mão e desafiou a outra:

JES: “Eu balanço!” Dizendo isso pôs a mão novamente e THA repetiu o soco...JES novamente desafiou-a”...

JES: “Eu balanço!”

Nesse momento ouve-se a voz da professora (negra): “Thalital Thaaalita!”

As duas continuam se estranhando e a professora novamente interveio (sem sair do lugar que estava): “Jéééssica e Thaaalita!”

IRI durante esses acontecimentos continuava tentando subir na corda. Passava uma perna, tentava com a outra, de um lado, do outro...De vez em quando olhava a cena entre as duas: JES e THA, até o momento em que a Professora chamou a atenção das duas. Nesse momento IRI saiu dizendo:

IRI: “Gentel Tem outra corda aqui...”

Foi para a corda. JES seguiu-a e começou a disputá-la, agora com IRI:

IRI: “Não! Páaara!” Virou-se para THA e disse: “Tira a Jéssica daqui! Para JES novamente: “Páaara! Enquanto isso JES ficou puxando a corda.

THA então começou a tentar desamarrar a corda, para que JES caísse.

IRI: “Eu vô segurá pra corda não arrebentá...”

Ficaram por uns segundos no puxa-prá-cá, puxa-prá-lá, até que JES saiu resmungando algo, voltando para a corda anterior. THA também saiu, pegou um baldinho no chão e foi brincar...

IRI ao ver JES nas cordas disse: “Sai do meu cavalo! Sai do meu cavalo!

JES: “Não saio!” e foi subindo... subindo... nas cordas.

IRI: “Qué í cumigo?”

Saiu para brincar e JES ficou só... (26/02/94)

Esse episódio retrata bem a pré-escola do PRODECAD, como um espaço educativo com turmas de origem social heterogênea, visto que essas três crianças, de um mesmo grupo na pré-escola, são de famílias que têm, na sociedade posições definidas diferentemente. Pode-se dizer que

há também nesse espaço uma reprodução da sociedade, assim como observamos no filme GUERRA DOS BOTÕES (s.d.).

O filme acima citado, é uma fonte de conhecimento sobre as crianças do meio rural francês na década de 60, um exemplo na literatura visual - o cinema, de como os filhos repetem a atitude dos pais, onde a escola é um local de reprodução e transformação da realidade nas suas contradições; a rua é lugar de liberdade e de transformação; e a família, assim como nos outros, também é lugar de educação, pois as crianças imitam os adultos, além de reelaborar a realidade dando significados próprios ao ser criança.

Ao presenciar o episódio 4, acima descrito, e em outros momentos também, nos quais percebi que as garotas brancas (THA e IRI) rejeitavam não só essa garota negra (a JES) do episódio, mas também outras do grupo (BEA e TAI), levantei a hipótese que talvez o nível sócio-econômico das famílias dessas meninas, estivessem determinando as relações de amizade/poder no grupo.

Isso porque, enquanto as garotas brancas THA e IRI, são filhas de enfermeiras formadas, e com curso superior, a menina negra JES é filha de uma auxiliar de serviços gerais, assim como as outras duas do grupo BEA e TAI; BRU, não presente no episódio (visto que a mãe estava de férias), é filha também de enfermeira, fazendo parte efetivamente do grupo formado pelas meninas THA e IRI, conforme pude observar no período que sucedeu a sua volta ao grupo.

Isso significa que no âmbito da Universidade, no local de trabalho das mães/pais/avós, os profissionais que são enfermeiros, têm autoridade sobre os que são auxiliares de serviços gerais, devido ao escalonamento que os cargos exigem, o que poderia justificar uma transmissão desses valores, de hierarquia, determinados pelo nível sócio-econômico de cada pai/mãe e/ou avós, confirmando o que eu já havia observado anteriormente, assim como Florestan FERNANDES observou na década de 40.

“Nos grupos infantis formados pelas meninas [estas] dão maior valor à classe social. Para participar do

'grupinho', a melhor recomendação é ser 'rica'. Em certos lugares, as meninas mais pobres são, mesmo, mal recebidas." (FERNANDES, op. cit., p. 168).

Agrava-se mais ainda a convivência, o fato de além de pobre, JES ser negra e portanto supostamente **"submissa"** (CAMPOS, 1981 apud PINTO, 1987, p. 20).

Essa questão da submissão, é uma das questões que foram tratadas numa revisão bibliográfica realizada pela pesquisadora Regina Pahim PINTO (1987), resultado de um **"diagnóstico [realizado] sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) do Estado de São Paulo"**, que aborda a **"Educação do Negro"** (p.4), um trabalho realizado junto à Fundação Carlos Chagas (que também teve a participação, no diagnóstico, das pesquisadoras Esmeralda Vailati Negrão e Fúlvia Rosemberg).

Um dos autores citados pela pesquisadora acima citada, na revisão bibliográfica, foi o Professor e pesquisador Octávio Ianni, o qual explica que

"a ideologia racial do negro, criada e reforçada pela discriminação racial, pode exprimir uma postura de submissão: 'nela o negro se imagina, em especial, a partir dos termos em que é concebido pelo branco', isto é de acordo com avaliações estereotipadas que o consideram inferior ao branco, do ponto de vista moral e intelectual" (IANNI, 1996, 1980 apud PINTO, op. cit., p. 22)

Completando esse pensamento, Regina PINTO apresenta o da autora Orlanda Campos, informando-nos de que ela como negra, observa que a educação que o negro recebe pode predispor-lo, ideologicamente, a assimilar a idéia de que os valores se dão pela cor da pele e assim aceitar **"que o negro é indolente, submisso, destinado a determinadas ocupações..."** (p. 22).

JES, no entanto, não demonstrou estar disposta a inferiorizar-se perante às duas garotas, visto que resistiu o tempo todo aos desmandos, principalmente de THA.

Essa resistência ocorreu não só nesse episódio, mas também em outros momentos de conflito, os quais pude observar, até mesmo na brincadeira de casinha²³, ela recusou-se a ser dominada pelas outras garotas expresso na sua não participação daquela brincadeira, embora tenha se mostrado pouco satisfeita por estar brincando sozinha.

A antropóloga e professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Neuza GUSMÃO (1993), sobre essa questão, afirma que

"o estereótipo e o preconceito agem com uma violência intensa sobre a constituição do sujeito negro e o leva a representar-se como socialmente inferior, o que corresponde a uma situação de fato" (p. 74).

Daí então podemos considerar que a educação recebida por JES, não está imbuida desses valores de submissão. Fica a questão: onde foi que JES adquiriu seus valores de resistência ao preconceito? Na família, na pré-escola? Em ambos? A postura de JES exprime, de fato, uma resistência ao preconceito na direção de uma consciência negra?

multo bom

Mesmo não conseguindo responder a essas questões, interpreto o silêncio de JES, na maioria dos momentos em que está com o grupo: na sala, no parque, nas brincadeiras, como uma forma de punição às meninas brancas.

Esse silêncio (e também uma expressão de contrariedade), foi percebido por mim todas as vezes em que fui à pré-escola do PRODECAD, sendo que num determinado dia eu anotei até mesmo quanto tempo JES levou para dar um simples sorriso, e assim anotei:

JES estava a horas sozinha, quando a professora chamou-a. Ela foi, resmungando, mas não entendi o que disse. A professora respondeu algo à ela que assentiu e foi levada, primeiro ao banheiro e depois, na volta, até a gangorra onde estava WIL, os dois começaram a gangorrar e às 9:20h, JES deu o seu primeiro sorriso do dia (25/02/97).

²³ Capítulo 3.2.- Brincando de Casinha, episódio 3, deste texto de pesquisa.

As crianças preferem sim brincar com as crianças mas algumas podem não querer, deliberadamente, sujeitarem-se às regras discriminatórias do grupo, mesmo que ainda não tenha consciência sobre esse seu ato.

É Anete ABRAMOWICZ (1995), que estudando a repetência escolar de meninas na escola de primeiro grau, e percebendo que a repetência das meninas é um processo singular, aponta o silêncio como uma forma de expressão do “desejo de domínio” de quem faz silenciar. No entanto é também, positivamente, uma resposta de quem é silenciado, visto que **“às vezes [é usado] como desarme da palavra, outras vezes como esconderijo, parecendo compreender que o exercício da palavra está ligado à questão de poder”** (p. 61) e silenciar para JES, pode estar tendo a conotação de resistir ao poder que as garotas brancas (THA, IRI e BRU) tentam exercer sobre ela.

Os episódios deste capítulo, que apresentam situações de confronto, mostram bem o quanto as crianças reproduzem as hierarquias da sociedade, apontando para manifestações da luta de classes, embora todas as crianças sejam filhas e filhas de trabalhadores e trabalhadoras da UNICAMP, e essa condição os nivela em parte, já que a condição econômica de cada família, demarca bem a diferença do nível sócio-econômico de cada uma delas.

A italiana Patrizia GHEDINI (1994), expressa bem o pensamento dos italianos sobre a instituição creche e pré-escola, visto que este povo já avançou bastante na política de educação infantil, pois já data de quase 30 anos sua luta e trabalho - tornando-as crianças -, respeitando os direitos fundamentais das mesmas e da infância. Essa autora vê a educação infantil dos 0 aos 6 anos de idade, como um **“serviço que se insere num contexto social mais amplo”** na sociedade e as creches e pré-escolas **“devem ser percebidas, mais do que qualquer outro serviço, como instituições educativas onde ocorre um complexo sistema de relações entre crianças, pais e educadores”** (p. 196).

Nesse sentido a creche também é um lugar de confronto, entre os adultos, entre adultos e crianças e entre crianças. E é a partir da situação de confronto que as crianças têm a oportunidade de criar resistências, exercitar papéis sociais, que venham a constituir a cultura infantil.

4 - “Eu levantei ele, qué que ele chora no chão? na areia?” **(26/02/97)**

4.1. - Definindo o termo cultura e cultura da Infância:

Para responder à questão colocada: se a criança pré-escolar produz cultura, é preciso antes dizer o que entendo por cultura, conceituando o termo.

Isso porque, existem numerosas formulações do termo cultura, e segundo LARAIA (1986), essa não é uma discussão terminada, continua e possivelmente não terminará visto que uma

“compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão exata da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana (p. 65).

Uma formulação que talvez fosse viável neste trabalho de pesquisa, poderia ser a de GEERTZ (apud LARAIA, op. cit.) que considera a **“cultura como sistemas simbólicos”** (p.63), onde **“estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”** (p. 64).

GEERTZ (1989) expressa então um conceito semiótico de cultura, pois acredita que o homem está envolto, ligado, ao que produz e cultura é tudo o que o homem produz,

“são sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela (a cultura) é um contexto, algo dentro do qual eles (os significados simbólicos) podem ser descritos de forma inteligível - isto é descritos com densidade” (p. 24).

No entanto, em se tratando de cultura infantil, faz-se necessário admitir criticamente essa interpretação, no sentido de que a cultura não se equivale apenas a produto cultural, não é apenas resultado de um processo, uma **“herança social”**, um **“dado acabado”**, um **“objeto estático”**, porque desta forma cultura seria somente o produto das relações sociais (PERROTI, op. cit.), mas eu pergunto: as relações sociais e seus determinantes, não fazem parte da cultura?

Afirmo, então, que as relações sociais e seus determinantes, são o indicativo de que cultura também é processo além de produto, e segundo o autor acima citado, essa concepção então não negaria a idéia de que a criança, - que cria e recria a si, ao outro e ao mundo -, seja um ser ativo, sujeito e não só objeto de uma produção cultural.

Não estou negando aqui que à criança seja transmitido o produto da cultura, principalmente a dos adultos, afinal vivem, e estão inseridas, num meio cultural, numa sociedade, mas sim estou afirmando que em suas trocas as crianças produzem a sua cultura, onde a **“cultura infantil é um produto coletivo dos grupos infantis”**, segundo afirma FARIA (1993, p.142), e segundo a italiana Matilde Cagliari GALLI (1987), as crianças fazem cultura, na cultura dos adultos, pois

“La cultura è prodotta dagli individui, ma preesiste ad essi; e in un certo senso vive indipendentemente da essi. Sembra un paradosso, ma proprio qui reside una delle ambiguidà di questo concetto: la cultura è il prodotto più tipicamente humano, ma esiste indipendentemente dai suoi produttori”²⁴ (p. 5).

É fato porém que na vida, o produto da cultura dos grupos infantis, pouco são considerados, valorizados, e respeitados, uma vez que a criança é vista apenas como consumidora de cultura. Nesse sentido têm sido educadas para esse consumo pois, **“mesmo sem ter dinheiro, a criança é vista como um dos principais alvos da publicidade”**, visto que adquirem

²⁴ Traduzindo: “A cultura é produto dos indivíduos, mas preexiste a eles; e num certo sentido vive independentemente deles. Parece um paradoxo, mas é aqui mesmo onde reside uma das

produtos feitos e pensados para ela, além de também serem fortes formadoras de opinião, de “hábitos de consumo no âmbito familiar” (MARCELLINO, 1986, op. cit., p. 94).;

Mesmo na pré-escola, salvo raras exceções, a valorização das trocas infantis ainda não é fato pois

“(...) infelizmente existe uma tendência a valorizar o ‘conteúdo’ ensinado na pré-escola e não os conhecimentos criados pelas crianças e/ou pelos educadores, as inovações ‘didáticas’ e a troca de ‘conteúdos’ entre crianças, entre adultos e entre ambos” (FARIA, 1993, p. 139, grifo meu).

Segundo MARCELLINO (1990), existe uma dominação exercida sobre a cultura da criança, que lhe “furta” o lúdico e “há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece sua importância, e a ação social que se desenvolve nesse sentido” (p. 53).

Mas faz-se necessário afirmar que independente de haver ou não valorização e respeito à cultura da criança, as trocas infantis ocorrem, e é através destas que as crianças criam, exercitam, produzem e reproduzem o seu conhecimento.

Foi o que constatei no PRODECAD, local do meu trabalho de pesquisa, onde pude observar os vários momentos em que ocorreram as trocas infantis, expressos nos episódios que passo a apresentar no próximo item do presente capítulo, os quais analisarei mostrando o quão as crianças são capazes de estabelecer “múltiplas relações” e por meio dessas, “apontar novidades” (FARIA, 1994, p. 223-4) e assim construir a cultura infantil.

4.2. - Mistura de idades: produto de processo...

Segundo as pesquisadoras CARVALHO E BERALDO (op.cit.), o contato entre crianças de idades diferentes, salvo raras exceções, não é considerado nem no planejamento, nem na organização do cotidiano das instituições pré-escolares.

Na pré-escola do PRODECAD, felizmente, há momentos em que as crianças ficam juntas. Esses momentos se dão principalmente no Parque, onde crianças de idade entre 3 e 6 anos se misturam nas brincadeiras, tanto no uso dos brinquedos estruturados (gangorra, escorregador e outros), quanto sem o uso desses, e aí se encarregam de criar formas de brincar.

Ainda conforme as pesquisadoras acima citadas, os contatos entre crianças de idades diferentes, implicam em experienciar certas **“modalidades de contato social”**, que contribuem para o ajustamento do comportamento das crianças às características encontradas nos adultos. Eu diria que é um reflexo da cultura dos adultos, as quais as crianças imitam, assim como por exemplo a **“maternagem”**, onde a criança desde muito cedo desenvolve a capacidade, segundo as pesquisadoras acima citadas, de **“reconhecer e assumir a capacidade do outro, e de reagir empaticamente”** (p. 59), é uma dessas modalidades, visto que

“além de potencialmente companheira e rival, a outra criança é capaz de evocar, mesmo em crianças bem pequenas, reações que mimetizam o comportamento adulto de cuidado e proteção” (p. 59).

De fato, os três primeiros episódios que seguem, também transcritos da fita de vídeo, são uma clara demonstração da ocorrência da **“maternagem”** que as crianças imitam dos adultos, mas que também são formas de expressão de afetividade das mesmas, das preferências e das trocas entre elas.

Episódio 5: “Desce, fíu, desce...”

No Parque: THI (negro, olhos castanhos) sobe na gangorra com GUI (negro, olhos castanhos), quando vai para o alto começa a chorar e dizer: “Vô caí, vô caí...”.

Um dos garotos (negro, olhos castanhos), da turma dos maiores, ajuda THI sair, baixando a gangorra ao mesmo tempo que diz: “desce fíu (filho), desce”

Episódio .6.. - : “Deixa a tia tirá, deixa tirá!”

No Parque: SAN, turma dos maiores, joga formigas na cabeça de JOA, turma dos menores, e uma menina que estava no escorregador fica observando...

SAN divertindo-se muito grita: : Aaahh! Tá com ele, aaahh! tá com ele, a formiga na cabeça dele! e repete várias vezes essa frase

JOA segurando um galhinho de árvore fica apontando para SAN, mas não chora nem se manifesta de qualquer outra forma.

Enquanto SAN grita, os meninos que estavam em volta afastam-se e duas meninas, também da turma dos maiores, que estavam no escorregador e uma terceira que estava brincando em volta, vêm em socorro de JOA.

Uma delas diz: “a formiga na cabeça dele...”

E depois : “Deixa a tia tirá, deixa tirá...”

Antes que essa última garota o tocasse, SAN aproxima-se, entra na frente, e empurra levemente JOA para que a menina não tire as formigas.

JOA vai saindo em direção ao escorregador com as crianças atrás dele.

Duas meninas insistem em tirar as formigas da cabeça de JOA, uma delas dá alguns tapas nos cabelos de JOA que começa a chorar.

Todos vão embora para outra brincadeira mas uma das meninas fica explicando a JOA que o tapa foi para tirar as formigas. JOA pára de chorar e volta a brincar novamente.

Episódio .7.. - “Karen, Karen, ó..., meu filho!”

No parque: PRI está parada olhando uns meninos. Volta-se, olha para JOA, abre os braços,

abraça-o e levanta-o do chão com facilidade pois ela é mais velha e maior que ele (ela 6 anos e ele 4 anos).

SAN com outro garoto aproximam-se e ele chama:

“Pri, Pri, olha Pri...”

Dá então uma demonstração de como dar uma rasteira, um “golpe” no outro menino, brincando de luta. O menino aceita a brincadeira e depois fica tentando fazer o mesmo com SAN. Não consegue pois SAN é maior. JOA e PRI ficam observando. O menino se levanta e SAN novamente lhe dá outro “golpe”. Enquanto isso PRI vira-se para JOA e pega-o no colo novamente.

Afasta-se um pouco com ele enquanto SAN continua brincando com o garoto.

CAR aproxima-se e depois que PRI solta JOA pega-a no colo. Faz muito esforço pois ela é maior que ele (ela 6 anos e ele 5 anos). Quando CAR a solta, de novo, pega JOA no colo.

SAN e mais alguns meninos se aproximam. SAN pega PRI por trás e tenta dar-lhe um “golpe”. Ela não aceita, esquiva-se e reclama.

SAN então vira-se para JOA e lhe dá um “golpe”. JOA chora e reclama: “Páral!”

Todos viram-se para olhar. SAN que o havia derrubado, levanta-o do chão e ele para de chorar.

Pri diz: “Não SAN, não faz isso!”

SAN: “Eu levantei ele, qué que ele chora no chão? Na areia?”

Ela diz algo a ele que sai muito bravo.

Pri pega JOA no colo e tenta sentá-lo perto da parede. CAR os segue. Mas JOA não fica sentado e volta em direção ao escorregador. PRI o segue. Ele para, olha para a garota como que a pedir algo com os olhos, com os gestos...

Ela vai até ele. Abaixa-se para ficar da sua altura, põe as mãos na cintura do garoto enquanto olha-o nos olhos, como a dizer: posso?

Ele abre os braços e ela abraça-o levantando-o do chão. Permanece assim até que chama uma outra menina dizendo:

“Karen, Karen, ó..., meu filho!”

*Solta-o, distraem-se com outra brincadeira...
(26/02/97)*

Retomando CARVALHO E BERARDO (op.cit.), percebe-se que a “maternagem” é exercida pelas crianças maiores em relação às

menores, traduzindo um comportamento de cuidado e proteção, onde os maiores protegem os menores.

O que chama a atenção nos três episódios é como as crianças maiores se auto-denominam em relação às menores: como pais, mães e tias, visto que possivelmente vêem nessas figuras um exemplo de cuidado e proteção. No entanto exercem esses papéis sociais em relação às crianças menores, com apenas 5, 6 ou 7 anos de idade.

Outro fato que também me impressionou, foi a atitude de PRI ao comunicar-se com JOA. Ela usou de poucas palavras para estabelecer uma relação de amizade com o garoto. Na maioria das vezes comunicou-se através do olhar e dos gestos, mas também usou das palavras para conversar com ele. Abaixar-se, curvar-se, para ficar na altura de JOA, foi outra demonstração de respeito à criança mais nova, comportamento esse que quase sempre não percebemos nos adultos, em contrapartida o garoto JOA, respondeu à PRI com abraços, sorrisos, entregando-se à proteção da garota, os dois usufruindo do prazer dessa troca, configurando um exemplo a ser seguido não só pelas outras crianças, mas também pelos adultos.

“Assim, cada vez mais, a criança é vista como um estímulo ao adulto, como ser competente; é sofisticada, capaz de comunicação e interação complexas, estabelecadora de múltiplas relações” (FARIA, 1994, p. 223).

Essas múltiplas relações não são só relações de amizade, mas também podem ser perversas em alguns momentos, conforme é possível observar no episódio 6, onde SAN divertiu-se em jogar formigas na cabeça de JOA. No entanto, logo em seguida no episódio 7, verifica-se que também foi capaz de exercer o papel de protetor, cuidando de JOA, visto que, no momento em que JOA recusou a brincadeira de SAN e começou a chorar, caído no chão, imediatamente SAN quiz levantá-lo para que ele não ficasse chorando “no chão, na areia”.

Essas expressões das crianças em relações de amizade e de proteção, só foram possíveis porque as mesmas puderam estar entre si,

em primeiro lugar, e por não haver intervenção dos adultos nesses momentos, mas acima de tudo, esses episódios ocorreram devido à liberdade que as crianças tiveram de brincar, de exercer o lúdico, e cabe salientar aqui que as crianças observadas têm cerca de uma hora e meia a duas horas de parque todos os dias exclusivamente para brincar, do que podemos concluir que

“(...) é fundamental garantir as atividades lúdicas na pré-escola das camadas populares; não se trata de recreio ou de lazer, mas de desenvolver esta capacidade humana de gozar a vida; que por sua vez é auto-limentadora: quanto mais experiência, mais imaginação” (FARIA, 1993, p. 147).

Resultado desse “gozar a vida” está expresso no próximo episódio²⁵ onde as crianças usaram da sua imaginação para vivenciar formas diferentes de brincar, fazendo uso dos brinquedos estruturados, muitas vezes de formas não convencionais, escorregando de cabeça para baixo, amortecendo a queda da gangorra com pneus, enfim inventando moda, criando cultura através do exercício da brincadeira:

Episódio 8 - Inventando moda...

No parque:

8.1) JES desce no escorregador de ponta cabeça deitada de costas e JOA de ponta cabeça mas deitado de frente...

8.2) ALL pega um pneu de carro, apoia na gangorra e subindo no mesmo tenta alcançá-la. Consegue subir na gangorra, mas não consegue tirar o pneu de baixo da mesma. Desce, fica olhando para o pneu ainda de pé sob a gangorra, e fica olhando e pensando e olhando...e pensando novamente, olhando... até que despreza a gangorra e sai para brincar com o pneu.

8.3) REN tenta entrar dentro de dez pneus empilhados um sobre os outros, a professora. chega e conversa com ele para convencê-lo a sair...

²⁵ Devido ao caráter desse episódio 8, eu o descrevi de forma diferenciada dos outros, mesmo porque sequer há falas ou diálogos, apenas gestos...

8.4) O mesmo garoto, o REN, começa a empilhar os pneus perto da parede, junto com outro garoto.

Sobe, entra nos pneus e chama o outro garoto para que eles possam espiar por sobre o muro. O monitor da turma dos maiores chega e convence-os a sair... Ele sai...

8.5) Um garoto e uma garota estão na gangorra e arrumam um jeito de encaixar pneus deitados sobre os seus pés. Ficam balançando e a gangorra ao invés de bater no chão tem o golpe amortecido pelo pneu. Brincam até se cansar da brincadeira...

(26/02/97)

Esse direito que as crianças (do PRODECAD) têm de brincar, já expresso no documento do MEC (embora apenas em 1995), está explícito na experiência dos italianos no norte desse país, que já há quase 30 anos vêm buscando uma “**creche de novo tipo**”, e que de acordo com FARIA (1994), é resultado das lutas dos movimentos sociais, que compreendem as feministas (contra a opressão de gênero), os movimentos sindicais (contra a exploração capitalista), e o movimento de esquerda (contra o autoritarismo e a centralização das instâncias governamentais). Na Itália, onde a creche - que emerge na “**contramão**” (Idem, p. 213) da história -, não objetiva apenas preparar a criança para ser um futuro adulto que dará continuidade a sociedade em curso mas

“Seu objetivo explícito, e que orienta suas ações, é propiciar que a criança seja hoje alguém com muita imaginação para, quando adulta, ser capaz de construir uma sociedade diferente, onde convivam crianças e adultos diferentes dos atualmente existentes” (Idem, p. 213)

Isso porque é através do brincar que as crianças vão aprender o exercício do futuro papel social que lhes caberá, pois as brincadeiras são situações educativas por excelência, conforme afirma GHEDINI (op. Cit.), quer sejam ou não essas brincadeiras estruturadas, havendo ou não materiais apropriados, usando seus corpos ou outros objetos como recurso para a brincadeira, como no caso do episódio: 8: “inventando

moda”, e assim construindo conhecimentos espontâneos ou apenas satisfazendo os seus desejos infantis de explorar e conhecer o mundo, assim como brincar por brincar.

Para a saudosa arquiteta Mayumi Souza LIMA (1994),

“o brincar sempre fez parte da necessidade vital dos seres humanos. Ela é a atividade mais séria e fecunda da criança através da qual ela simula situações, dramatiza experiências boas e más, descobre significados, conhece o território e o outro que nele se encontra, exercita o pensamento e por isso constrói o seu conhecimento”(p. 9),

e para brincar, é preciso que haja não só o tempo, mas um espaço onde as crianças tenham condições de construir esses conhecimentos espontâneos, onde de acordo com KISHIMOTO (1995) **“o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos”** (p. 61), que provém do mundo social da mesma, e tem tanto função lúdica quanto educativa. Para essa autora, na primeira o brincar assume proporção de prazer, diversão, desprazer, se escolhido voluntariamente e na segunda **“ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”** (p. 60).

A pesquisa de AGUIAR (1994), realizada no interior do Estado do Tocantins, a mil quilômetros de Brasília, com a Comunidade da Barra do Aroeira, onde a pesquisadora estudou a educação e a cultura da criança daquele povo, demonstra o quanto as trocas entre as crianças de idades diferentes é valorizada, onde os adultos acreditam que as crianças não estando presas a eles podem com mais liberdade fazer as descobertas por si só e assim a educação e a cultura são campos quase que indissociáveis, pois as crianças produzem cultura e se educam.

Então as crianças estão ensinando os adultos quando estão “inventando moda”, pois inovam técnicas daquilo que era o fazer certo, pois fazem de modo diferente desse certo.

Na Barra do Aroeira, a pesquisadora Carmem AGUIAR, também pôde apreender que as crianças entre si também cuidam umas das

outras, resolvem suas diferenças, seus problemas e à exemplo do que acontece com os adultos, **“deixa-se que os conflitos sejam resolvidos pelos próprios envolvidos”** (p.69).

Também a forma como as crianças adquirem os conhecimentos tradicionais da comunidade estudada, é interessante observar que a heterogeneidade etária dos grupos é concebida como um ponto positivo entre o Povo da Barra e segundo a pesquisadora, a “mestra” (uma adulta mais velha no grupo) que ensina a confeccionar potes com argila alega que

“o contato com tantas diferenças e possibilidades juntas ajuda no processo de aprendizagem da criança, ou, em outras palavras, a criança pode se desenvolver melhor em contato com outras formas de entendimento, impossíveis de conceber sozinha ou num grupo menor” (p. 71).

A pesquisa da autora acima citada, reforça então a concepção de que é nas trocas infantis que as crianças tem a oportunidade de construir a sua cultura, vivendo o processo das relações sociais, através do contato com as outras crianças, além do contato com o adulto, através também do lúdico, da brincadeira e do exercício dos diversos papéis sociais existentes, os quais a criança, se oportunizada, exercita, e isso pode ser enfatizado como uma característica brasileira de educação que acontece fora da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo sido o objetivo desta pesquisa, conhecer aspectos da especificidade da criança pequena brasileira, procurando detectar os conhecimentos espontâneos produzidos nas trocas infantis e considerando o caso específico da turma de 4 anos²⁶ da pré-escola do PRODECAD, posso afirmar que o mesmo foi alcançado.

As crianças foram observadas em seu dia-a-dia, nos diversos momentos e posso afirmar que os mais ricos dessas trocas, foram os de brincadeiras, quer tivessem acontecido na sala que é chamada de “aula”, quer fosse em outros ambientes de área livre. No parque identifiquei ser o espaço onde mais ocorreram as múltiplas trocas infantis, espaço das **“cem linguagens infantis”**, confirmando o dito por Loris MALLAGUZZI (op.cit.), em *Invece il cento c'è*²⁷, dizeres aos quais acrescento os meus²⁸, de acordo com o que observei, na turma escolhida para a pesquisa, na pré-escola do PRODECAD, onde:

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos”

pois tocam, pegam, se acariciam umas
às outras, consolam amigos,

“cem pensamentos

cem modos de pensar”

que as conduzem, não só a reproduzir
o que já existe, mas também a pensar
do seu modo, reelaborar de acordo
com seus interesses, desejos,
vontades, opiniões...

“de jogar e de falar”

e de “inventar moda” de criar brincadeiras,

²⁶ Apesar de privilegiar a turma de 4 anos, não me restringi à compreensão das relações da mesma, incluindo também observações com a turma de 5 e 6 anos do mesmo período.

²⁷ Ao Contrário o cem existe”, poesia que apresento no anexo III, deste capítulo.

²⁸ Os dizeres em negrito são de Loris Mallaguzzi e os sem negrito são meus.

conhecimento espontâneo.

**“Cem sempre cem
modos de escutar”**

de dar atenção umas as outras,

“de maravilhar e de amar”

e de construir amizades, preferências.

“Cem alegrias para cantar e compreender”

que para elaborar, para conhecer há

“Cem mundos para descobrir

Cem mundos para inventar

Cem mundos para sonhar” pois a

“criança tem cem linguagens

(e depois cem cem cem).

mas roubam-lhe noventa e nove.”

Porque não lhe oportunizam espaços

de trocas e confrontos,

direito à infância sem trabalhar,

em creches e pré-escolas,

e quando existem

“A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo”

porque não respeitam o seu espaço

do criar, o seu (re)inventar.

A contradição que há na sociedade,

também faz parte da vida da criança

e desta forma a mesma mão que acaricia,

também bate, empurra. Os **“cem pensamentos”**

também discriminam e excluem,

afinal não foi assim que aprenderam?

“Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

**de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal”**

No entanto a dialética da história
se faz presente pois, aquele que é excluído
nem sempre aceita (ainda bem!)

e reage, silencia para punir, para
“**compreender sem alegrias**”, embora essa
também seja uma forma de descobrir
“**o mundo que já existe.**

Dizem-lhe:

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

Mas a criança brinca e brincando ela
descobre que a mentira também existe.

“Dizem-lhe enfim:

que o cem não existe”:

Mas acima de tudo, a criança se expressa!

“A criança diz: ao contrário o cem existe.”

E de CEM (100), ela se torna única (001),
para não ser SEM.

Esse é o perfil das crianças do PRODECAD e a minha constatação é de que essas crianças só conseguem ser cem porque, estão num espaço de direito à infância, ao não trabalho - a pré-escola - onde os confrontos foram sempre bem vindos, onde o profissional responsável por essas crianças, mesmo que não brincando com as mesmas, não soltando a

sua “**dimensão brincalhona**” (GHEDINI, 1994), também não as reprimiu, não impediu que as cem linguagens permeassem a vida delas e há um momento que presenciei, o qual foi o exemplo do que agora afirmo:

Conforme iam terminando a atividade de fazer desenho de páscoa em papel camurça, as crianças foram trocando de roupa.

A professora saiu para verificar se o almoço estava pronto. Enquanto ela saiu as crianças começaram a brincar de fantasma: entravam debaixo da mesa da professora e ficavam fazendo Uuuhhh! para assustarem-se umas às outras... faziam barulho, riam, fingiam que estavam assustadas...

A professora, quando voltou, entrou na sala, apressada, e com os olhos arregalados, assustada com o barulho.

Entrou, pôs a mão na cintura, abriu a boca para falar algo, mas parou e ficou observando...

Depois de alguns segundos sorriu e relaxou, dizendo: Ah! é brincadeira... (24/03/97)

Apesar da postura dessa professora não ser a mesma de todos os profissionais da instituição pesquisada, considero progressista para a educação brasileira haver espaços assim, que garantam os direitos fundamentais das crianças serem CEM, (re)criarem cultura, e assim muito mais nos incentivarem de sermos “criançancistas”²⁹ de novo tipo, em creches e pré-escolas de novo tipo, avançando também na concepção sobre, infância, criança, creche e pré-escola, e porque não cultura e escola?

Termino então afirmando que diante do observado, tenho muitos indícios e evidências de que as crianças produzem cultura sim, fazem história, são competentes e capazes.

Ficam questões: por quê será que a cultura infantil é tão desprezada pelos adultos? por quê será que ainda há gritos e repressão às CEM linguagens infantis nas instituições de educação infantil? A quem interessa que a criança de origem proletária só seja consumidora de parcela da cultura dominante, - parcela esta que a impeça de produzir a cultura infantil,

²⁹ Ver epígrafe, fala do garoto Paulo.

seja re-elaborando seja inventando -, a ponto de não ser considerada também produtora?

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. A menina repetente. Campinas/SP, Papirus, 1995.

AGUIAR, Carmem Maria. Educação, Cultura e Criança. São Paulo, Papirus, 1994.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. Cadernos Cedes, FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.), Grandes Políticas para os Pequenos. Campinas/SP, Papirus, 37, pp. 68-100, 1995.

BARRETO, Angela. Educação Infantil: Desafios colocados. Cadernos Cedes, Campinas/SP, Papirus, 37, pp. 7-21, 1995.

BECCHI, Egle. Retórica da Infância. Revista Perspectiva, PIACENTINI, Telma (Org.), Modernidade, a Infância e o Brincar. Florianópolis/ SC, Editora da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Ano 12, 22, pp. 63-95, AGO/DEZ/1994.

BUFALO. Joseane Maria Parice. Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre a prática educativa das monitoras em um CEMEI de Campinas. Texto de Qualificação para o Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP, Nov/1996.

CARVALHO, Ana Maria e BERALDO, Katharina Arnold. A interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC, 71, pp. 55-61, 1989.

DOCUMENTO PRODECAD. PRODECAD UNICAMP. Campinas/SP, Mimeo. S.d.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola Materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. Caderno Cedes. Campinas, 37, pp63-67, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as Crianças de Família Operária na Cidade de São Paulo (1935-1938). Tese de Doutorado. USP/SP, 1993.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões Sobre as Creches no Norte da Itália: *bambini si diventa*. In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs) Creches e pré-escolas no hemisfério norte. Cortez/FCC, 1994, pp. 211-232.
- ✧ FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo. São Paulo, Ed. Anhembi, 1961, pp 153-258.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. Caderno de Pesquisa. São Paulo, FCC, 67, pp. 59-63, nov/1988.
- GALLI, Cagliari. La cultura dell'infanzia nel linguaggio di una mostra. Itália. 1987 (Mimeo).
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan S.A., 1989.
- GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs) Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. Cortez/FCC, 1994, pp. 189-209.

- GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis Vermelho é de Mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo. 3 ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1987, pp.50-55.
- GUERRA DOS BOTÕES. França. Son (leg.), p&b, filme cinematográfico.
- GUSMÃO. Neuza Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. Cadernos Cedes, Campinas/SP, Papirus, 32, pp. 49-73, 1993.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Pré-Escola: em busca de suas funções. In JOBIM E SOUZA, Solange. e KRAMER, Sônia (orgs). Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos, São Paulo, Loyola, 1988, pp. 13-20.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC, 78, pp. 17-26, 1991.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 7ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.
- LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. A Importância da Qualidade do Espaço na Educação das Crianças.. Criança (MEC/Revista do Professor de Educação Infantil), Brasília , 27, pp. 9-12, 1994.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

- MALLAGUZZI, Loris. Ao Contrário o Cem Existe. Tradução Livre de Ana Lúcia Goulart de Faria do original em italiano: *Invece il cento c'è*, Bambini. Milão, Ano X, 2, Fev/1994.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Infância - o furto do lúdico: implicações para o proceso educativo. In Pedagogia da Animação. Campinas/SP, Papyrus, 1990, pp. 53-89.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. O Lazer e o uso do Tempo na Infância. In Comunicarte, Campinas/SP, IAC, ano 4, 7, pp. 89-98, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças. Brasília, 1995.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Infância e Cidadania. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. FCC, 91, pp. 23-30, 1994.
- OLIVEIRA, Maria Nadja de. Creche: uma escola antecipada . Revista Brasileira de História, S.L., S.Ed., V.5, 10, pp. 251-254, 1985.
- PANCERA, Carlo. Semânticas da Infância. Revista Perspectiva. PIACENTINI, Telma (Org.). Modernidade, a Infância e o Brincar. Florianópolis/ SC, Editora da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Ano 12, 22, pp. 97-104, AGO/DEZ/1994.
- PAULA, Ercília Maria de Angeli Teixeira de. Comida, Diversão e Arte: o coletivo do almoço infantil na creche. In OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.) A criança e seu desenvolvimento, SP, Cortez, 1995.
- PEIXOTO, Clarice. O jogo dos espelhos e das identidades: observações comparada e compartilhada. Horizontes Antropológicos - Antropologia

Visual, PPGAS-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, R.S., 02, pp.69-94, 1995.

* PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In ZILBERMAN, Regina (org.) A Produção Cultural para a Criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982, pp. 9-27.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: Uma Revisão da Bibliografia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. FCC, 62, pp. 3-34, 1987.

ROCHA, Maria Silvia P.de M. da. A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Tese de Mestrado, Faculdade de educação da UNICAMP, 1994.

RODOLPHO, Adriane et alli. A experiência do núcleo de Antropologia Visual-UFRGS. Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual, PPGAS-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, R.S., 02, pp.69-94, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara (orgs.). In Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo, Cortez, 1989, pp. 90-103.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. FCC, 96, pp. 58-65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. FCC, 96, pp. 58-65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? Revista Ciência e Cultura, 28, 12, pp. 1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984. ROSEMBERG, Fúlvia (org.). In Creche. São Paulo, Cortez, 1989, pp. 90-103.

SARTI, Cyntia Andersen. A família como ordem moral. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC, 91, pp. 46-53, 1994.

ANEXO 1

ESTRUTURA DA PRÉ-ESCOLA DO PRODECAD*

Horário	Nome da Turma	Total de Turmas	Faixa etária das crianças
8H30 - 17H30	JARDIM I	2	4 ANOS
	JARDIM II	2	5 ANOS
	JARDIM III	1	6 ANOS
7H - 14H	JARDIM I	1	4 ANOS
	JARDIM II	1	5 E 6 ANOS
13H - 20H	Única	1	4 A 6 ANOS

As turmas tem em média, 25 alunos

* Fonte: Documento PRODECAD (op.cit., p. 7).

Estrutura Física:

- 1 sala de coordenação;
- 1 sala para atendimento de pais;
- 7 salas de aula;
- 1 conjunto de sanitários e pias;
- 1 refeitório e cozinha;**
- 1 parque infantil;**
- 1 pátio interno;**
- áreas livres (rua de lazer e pátio aberto; **
- 4 salas ambientes para teatro, dança, música, biblioteca, educação artística (modelagem, recorte, etc.); **

**Áreas de uso comum ao Programa de Apoio à Escolaridade.

RECURSOS HUMANOS

O quadro funcional é composto por:

- 1 pedagoga (coordenadora)
- 1 psicólogo;
- 8 professoras;
- 2 professoras de educação física;
- 16 monitores em período parcial;
- pessoal de apoio administrativo e operacional que serve também ao Apoio à escolaridade.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA***

- Roda da conversa inicial
- Café da manhã
- Parque
- Atividades em sala de aula
- higiene
- almoço
- descanso
- atividades
- parque
- lanche da tarde
- higiene final
- roda da conversa final

Todas as refeições são fornecidas pela UNICAMP e servidas no PRODECAD

***A rotina está completa para o dia todo, as crianças das turmas do horário das 7h-14h vão embora após o descanso e as crianças das 13h-20h entram na hora do almoço e cumprem a rotina após esse horário.

Obs.: duas vezes por semana as crianças praticam educação física e uma vez por semana elas visitam o posto dentário, no PRODECAD

ANEXO 2

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Turma de 3 e 4 anos

ALL - menino, 3 anos e 8 meses;

BRU - menina, 4 anos e 10 meses;

BEA - menina, 4 anos;

CAR - menino, 4 anos e 8 meses;

GUI - menino, 4 anos e 5 meses;

IRI - menina, 4 anos e 10 meses;

JES* - menina, 5 anos;

JOA - menino, 4 anos e 2 meses;

LEO - menino, 4 anos e 5 meses;

LUC - menino, 4 anos;

LUA - menino, 3 anos e 10 meses;

PED - menino, 4 anos e 3 meses;

TAI - menina, 4 anos e 6 meses;

THA - menina, 4 anos e 9;

THI - menino, 4 anos;

WIL - menino, 4 anos e 2 meses;

* no final de fevereiro JES mudou para a turma de 5 e 6 anos, devido à sua idade, pois havia sido alocada em sala errada.

Turma de 5 e 6 anos:

KAR - menina, 6 anos;

PRI - menina, 6 anos;

SAN - menino, 6 anos;

Obs.: A idade das crianças foi calculada em fevereiro de 1997, quando da coleta dos dados.

ANEXO 3

Invece il Cento c'è

(Ao Contrário o Cem Existe)

Loris Mallaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem).
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

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

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

Dizem-lhe enfim:
que o cem não existe.

A criança diz:
ao contrário o cem existe.

Tradução Livre de Ana Lúcia Goulart de Faria
do original em italiano: *Invece il cento c'è*,
Bambini. Milão, Ano X, 2, Fev/1994.