

FALA, MENINO! UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE O COTIDIANO DA CRECHE COMUNITÁRIA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Silvia Helena Vieira Cruz¹

RESUMO

BCH-UFC

O objetivo maior deste trabalho foi captar e dar visibilidade ao ponto de vista das crianças atendidas em creches comunitárias. Além das observações do cotidiano da creche e das entrevistas realizadas, suas percepções e desejos foram captados através de dois instrumentos: Histórias para Completar e Desenhos com Histórias. A análise foi realizada, basicamente, à luz das teorias psicogenéticas de Wallon e Vygotsky e da contribuição de Foucault, principalmente o seu conceito de disciplina. Apesar das dificuldades decorrentes da linguagem e pensamento típicos da faixa etária, que parecem exacerbados nessas crianças, pode-se constatar que, para elas, ir à creche está associado à necessidade das mães trabalharem e elas prefeririam ficar em casa; a função educativa é atribuída à pré-escola; o que mais a atrai na creche é a possibilidade de brincar; e elas percebem que a professora espera um bom comportamento e muito desaprova a indisciplina. As observações revelaram uma rotina rígida e pobre, interações bastante precárias e a presença marcante de estratégias que submetem as necessidades e desejos infantis aos dos adultos, conformando-os à obediência. As produções das crianças refletem esse cotidiano e a falta de eficiência da creche enquanto promotora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação infantil – creche comunitária – rotina escolar

Abstract: Speak Child! A research among kindergarten community schools concerning their daily routine from a child's perspective

The aim of this study is to grasp children's view of daily life in a kindergarten community school in Forta-

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e integrante do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Ceará.

leza, Ceará, Brazil. Besides observations made in the school, the children's perceptions and wishes were collected by the use of two instruments: "Stories to be completed" and "Designs with Histories." The study was based on the psychogenetic theories of Wallon and Vygotsky together with a contribution from Foucault regarding discipline. Despite language and thinking difficulties normal for children in this age group, it was discovered that they understood that the need for them to be in the "creche" was because their mothers had to go to work even though they would have preferred to stay at home. They understood that the teacher expected good behavior. What attracted them most was the possibility of playing games. The study showed a rigid and poor routine, precarious interactions, and indications that the child's necessities and desires were subordinated to those of the adults through obedience. The results reflected a lack of efficiency in teaching-learning and child development.

Key-words: Child education – community schools – school routine

Introdução

A educação infantil atravessa uma fase de grandes redefinições. Novos conhecimentos e concepções têm alterado antigas crenças e se constituído em preciosas contribuições para repensarmos o papel do professor e dessa etapa da educação para o desenvolvimento da criança. Destaque especial precisa ser dado aos estudos que têm revelado a importância decisiva dos primeiros anos para todo o futuro desenvolvimento da pessoa, à introdução da idéia da criança enquanto cidadã, participante ativa na construção de sua identidade e na ampliação de seus conhecimentos e também às investigações que indicam como um atendimento educacional de qualidade pode contribuir nesse processo.

É evidente a preocupação de alçar a educação infantil a um patamar de maior qualidade. O próprio Ministério da Educação e dos Desportos tem participado na construção da nova identidade da educação infantil através de diversas publicações acerca da função, proposta pedagógica, formação de professores,

credenciamento de instituições etc. (MEC, 1994a, 1994b, 1994c, 1996a, 1996b e 1998).

Entre os pesquisadores, algumas temáticas se destacam como foco de análise: a história da educação infantil (como em, Civiletti, 1991; Freitas, 1997; Kishimoto, 1988; Kramer, 1987; Kuhlmann Jr, 1998; Rosemberg, 1992), as políticas públicas para a área (Campos, 1985; Franco, 1984; Rosemberg, 1997; Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993; Assis, 1998, Faria e Palhares, 1999, por exemplo), o desenvolvimento da criança e as práticas educativas que acontecem no interior das instituições de educação infantil (com destaque para Campos, Grosbaum, Pahim e Rosemberg, 1984; Cerisara, 2002; Haddad, 1993; Kramer, 1994; Machado, 1991; Oliveira, 1995; Silva, 1991), propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil (como em Amorim, 1986; Deheinzelin, 1994; Garcia, 1993; Rocha, 1999) e formação de professores (Campos, 1994; Cruz, 1996; Machado, 1998; Oliveira, 1988; Pimenta, 1994, por exemplo).

A produção da área, porém, resente-se de estudos que captem o ponto de vista do destinatário mais direto da educação infantil, a criança. Como afirma Rocha (1999), já se começa a encontrar trabalhos que buscam conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente, preocupados, portanto, em apreender a heterogeneidade daí decorrentes. No entanto, a autora conclui, ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança: "se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador".

Os trabalhos de Cruz (1987, 1992 e 1997), Bastos (1995), Gonçalves (1995), Duarte (1996) e Pacheco (1996) estão entre os raros exemplos desse tipo de pesquisa. Como aponta Rocha (1999), nesses trabalhos as diferentes linguagens da criança são tomadas como fonte de análise e, para tanto, são exploradas, ainda que de forma incipiente, metodologias pouco convencionais.

Há necessidade de dar continuidade e aprofundar os aspectos já estudados, pois cresce a

convicção de que, como enfatizam Bondioli e Mantovani (1998), "sabendo mais sobre a criança, conhecendo-a melhor, a organização e a proposta de atividades pouco a pouco mais estimulantes e complexas prosseguirão de maneira natural e pertinente." Confirmando esse sentimento, Zabalza (1998), aponta o conceito ou idéia de criança pequena que serve de base para a ação educativa escolar como um dos quatro grandes eixos de crescimento futuro para a educação infantil, e em relação ao qual duas idéias básicas se destacam: a criança como sujeito de direitos e a criança como pessoa competente.

Entre as competências da criança, consideramos que deveria constar a possibilidade de distinguir suas percepções e sentimentos em relação à creche. E acreditamos que ela deve ter assegurado o direito de ter tais percepções e sentimentos considerados ao se analisar o que aí acontece e o que deveria acontecer (como o uso dos espaços e dos materiais, a organização do tempo, as relações que se estabelecem) e também a formação mais adequada para os profissionais da área, principalmente para os professores.

Nesse sentido, a pesquisa **Fala menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança** foi elaborada com a finalidade de aprofundar as informações já acumuladas acerca da realidade vivida pelas crianças que freqüentam creches comunitárias² e tentar captar como essas crianças apreendem tal realidade, quais as suas percepções e desejos acerca dessa modalidade de atendimento.

² Creches comunitárias são equipamentos criados por associações comunitárias que mantêm convênio com órgãos públicos os quais lhes repassam verbas, baseadas no número de crianças atendidas, para a sua manutenção. A grande maioria das creches comunitárias da cidade e Fortaleza (atualmente cerca de 160) é vinculada ao governo estadual, através da Secretaria de Trabalho e Ação Social – SETAS e outra parte é vinculada ao poder público municipal, através da Operação Fortaleza – OPEFOR, que mantém 18 creches. Localizam-se geralmente em bairros periféricos e funcionam em instalações precárias e com pessoal pouco qualificado. Como esses equipamentos se constituem, praticamente, nas únicas opções de atendimento em período integral a que as famílias pobres têm acesso, justifica-se o interesse em conhecer cada vez melhor o serviço que oferecem.

A realização de uma pesquisa anterior, acerca do atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza (Cruz et al, 1998), possibilitou uma aproximação desse tema: além de informações acerca desses equipamentos (instalações, materiais, pessoal, rotinas, relações com usuários etc.), foi possível conhecer, através de entrevistas, a visão das professoras e famílias usuárias das creches sobre o trabalho aí desenvolvido.³ Assim, indiretamente, nos acercamos das percepções infantis (ou de parte delas), uma vez que a produção acerca das representações sociais (Madeira, 1991; Moscovici, 1978; Spink, 1993, entre outros) e as teorias sócio-construtivistas (em especial Vygotsky, 1989 e 1996; e Wallon, 1981 e 1989), ensinam que as percepções e desejos da criança acerca de um objeto são marcados pelas experiências anteriores e paralelas ao contato que ela própria tem com ele, são construídos socialmente no contato com a família e outros grupos próximos. Porém, muitas questões levantadas nessa investigação não puderam ser respondidas, pois, devido a seus objetivos e limitações, a criança não foi incluída enquanto informante direta (por exemplo, foi indagado às professoras e familiares como elas achavam que a criança se sentia na creche, mas ela mesma não foi ouvida a esse respeito).

Por outro lado, as longas e freqüentes observações realizadas nas creches durante a referida pesquisa apontaram vários aspectos preocupantes do trabalho que realizam com essas crianças. Na verdade, muito preocupantes, uma vez que a creche funciona em período integral, o que potencializa a sua possibilidade de marcar a vida dessas crianças. Nesse sentido, destacamos a submissão que observamos na maioria das crianças.⁴ Várias cenas chamaram a nossa atenção, pois presenciamos reações de crianças a ordens e repreensões que contrariam frontalmente o que é a regra nessa faixa etária, especialmente entre as crianças menores, entre dois e quatro anos:

vimos crianças, aparentemente sem vida em seus corpos ou esperança em seus olhos, obedecerem sem reclamação a ordens que violentavam seus genuínos desejos e necessidades mais naturais. Após a surpresa e (por que não dizer?) indignação inicial, as perguntas foram se impondo: por que não há o previsível desafio à regra ou à autoridade? O que leva esses pequenos seres a se tornarem aparentemente tão apáticos, disciplinados?

Assim, surgiu o desejo de tentar conhecer a maneira das crianças perceberem a rotina, a ação das professoras etc., os sentimentos que tudo isso lhes provoca, quais as suas expectativas, o que gostariam que fosse diferente na creche etc. Além disso, houve interesse especial em apreender como esse processo se desenvolve e contrastar a nossa compreensão com o ponto de vista das crianças.

Consideramos que essas informações podem ser relevantes para a área da educação infantil, pois conhecer melhor o ponto de vista da própria criança acerca do atendimento que recebe deve contribuir para entender o que se passa no interior das diversas instituições e, em última análise, para que a educação infantil realmente atenda às peculiaridades e necessidades dessas crianças.

Além disso, este trabalho deve contribuir para o aprimoramento da entrevista com crianças pequenas, recurso ainda pouco explorado nas investigações, e para a introdução de novas estratégias (a complementação de histórias e a produção de desenhos e histórias pela criança), utilizando-os como parte de variadas fontes de informação. Dessa forma, participa do esforço de construção de uma metodologia de pesquisa adequada para a área de educação infantil que, muito freqüentemente, precisa incluir a criança pequena.

Opções teórico-metodológicas

Dado que estaríamos investigando uma nova temática e utilizando instrumentos ainda pouco explorados ou mesmo não utilizados com crianças des-

³ Estas informações foram apresentadas em Cruz (2001).

⁴ A educação para a subalternidade, enquanto um dos produtos da educação infantil de massa, foi denunciada por ROSEMBERG (1997).

sa faixa etária, optamos por fazer, primeiramente, uma pesquisa piloto, que deveria nos dar indicações para a re-elaboração dos instrumentos e/ou estratégias utilizadas.⁵ A fim de aprofundar as informações já acumuladas acerca da realidade vivida pelas crianças que freqüentam a creche comunitária, foram realizadas as estratégias descritas a seguir.

Primeiramente, procuramos definir uma creche comunitária, entre uma das que foram focalizadas na terceira etapa da pesquisa **O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual** (Cruz et al, 1998). Este procedimento se justifica pela vantagem de termos, antecipadamente, informações detalhadas sobre as instalações físicas, materiais, funcionamento, pessoal, proposta pedagógica e relação com a comunidade e também as visões das professoras e familiares das crianças acerca do trabalho aí realizado. Além disso, essas creches são representativas da realidade em foco; representativas não no sentido estatístico, mas numa compreensão alternativa da relação entre o particular e o geral que não os vê como entidades separadas, conforme explicita Patto (1990). Assim, a creche "Meu ninho" foi cogitada por atender crianças desde o berçário, ser de fácil acesso, e, de resto, se assemelhar às demais creches pesquisadas.

Após um contato inicial com a coordenadora, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e indagar da sua aceitação, tivemos conversas com as professoras da creche com o mesmo objetivo. A creche "Meu ninho" tem uma peculiaridade: além da coordenadora que permanece na creche e participa da sua rotina, ela tem também uma coordenadora indicada pela paróquia a que também está vinculada. Por esta razão, tornou-se necessário obter também a aprovação dela. A aceitação imediata da proposta da pesquisa, pelas coordenadoras e professoras dessa

creche, levou o grupo a confirmar a sua escolha, entre outras possibilidades que se apresentavam.

O passo seguinte foi o sorteio das crianças nas quais deveríamos centrar a atenção, uma vez que optamos por eleger sujeitos focais. Decidimos incluir crianças de idade entre três e seis anos integrantes dos grupos conhecidos como Maternal e Jardim. Na creche em foco esses grupos permaneciam a maior parte do tempo num salão sem divisórias, de forma que, de um modo geral, as observações abrangeram a ambos.

Essa estratégia foi utilizada com diversos objetivos. Precisávamos conhecer melhor os espaços e os materiais utilizados, a rotina adotada, as atividades desenvolvidas com as crianças e as relações estabelecidas entre elas mesmas e com os adultos, inclusive procurando apreender as reações das crianças às ordens, instruções, repreensões, elogios etc. das quais eram alvos. Por outro lado, as observações tornaram-se uma ótima oportunidade para promover a familiaridade das crianças sorteadas com os pesquisadores, de modo a facilitar a realização de entrevistas e a aplicação dos demais instrumentos de coleta de dados. Além disso, forneceram elementos indispensáveis para a elaboração desses instrumentos.

As observações foram sempre realizadas em duplas, de acordo com uma escala que cobria equitativamente os períodos da manhã e tarde, em diferentes dias da semana. Centraram-se nos sujeitos focais (suas reações, falas, interações etc), mas incluíam todas os adultos e crianças da creche, inclusive os bebês do berçário.

Decidimos distribuir esses momentos igualmente em períodos diferentes do dia por termos constatado, na pesquisa anteriormente citada, que havia diferenças marcantes entre as atividades realizadas com as crianças nesses dois momentos: a chamada "atividade pedagógica" sempre era realizada pela manhã e o período da tarde era praticamente tomado por ações relativas a cuidados básicos (sono, alimentação e higiene), quando ocorriam os espaços mais dilatados de espera, também comuns pela manhã.

Com base nas informações obtidas nessa etapa da pesquisa, foram feitas algumas alterações no

⁵ Nesse momento, a equipe foi composta, além da coordenadora, por uma bolsista do Programa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, PIBIC – CNPQ, e outros cinco estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, FAGED-UFC.

instrumento "Histórias para Completar" e introduzidas pranchas com ilustrações relativas a cada uma das histórias, atraindo mais a atenção das crianças.⁶ Também foram feitos ajustes no roteiro que deveria guiar as entrevistas com as crianças. Em relação aos sujeitos focais, consideramos mais prudente restringir a faixa etária para cinco a seis anos, devido às grandes dificuldades que enfrentamos para a aplicação dos instrumentos com as crianças menores, o que nos levou a centrar a atenção no restante do grupamento do Jardim que não havia sido sorteado na pesquisa piloto, formando um novo grupo de oito crianças.

A partir de então, foi realizada mais uma série de dezesseis observações, todas abrangendo períodos completos do dia. A rotina passou a ser registrada não apenas nos diários de campo, mas também através de fotografias e filmagens, a fim de, posteriormente, possibilitar melhor análise pelo grupo.⁷

As informações e os sentimentos trazidos por esses momentos de permanência na creche foram imprescindíveis para as análises realizadas, pois a partir deles foi sendo melhor delineada a visão dos pesquisadores sobre o que acontece na creche e, mais adiante, tornaram possível o confronto com as percepções, sentimentos e expectativas das crianças sobre a creche.

Para apreender a perspectiva das crianças acerca da creche,⁸ foram utilizados alguns instrumentos adaptados especialmente com este fim. Tais instrumentos são especificados a seguir.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com as crianças foram guiadas por um roteiro pre-

viamente elaborado, abordando informações sobre onde e com quem ela mora e as suas opiniões sobre porque frequenta a creche, o que lá acontece, a professora etc. Essas entrevistas foram realizadas na própria creche, em local relativamente reservado⁹ e foram gravadas.

As Histórias para Completar¹⁰ foram utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da creche. São dez inícios de histórias, cada um com uma ilustração e enfocando aspectos da rotina da creche ou a própria inserção da criança nesse tipo de atendimento. Após cada um deles ser contado à criança, ela era incentivada a imaginar como a história continuaria.

Por último, foram utilizadas os Desenhos com Histórias,¹¹ instrumento que consiste em solicitar à criança que desenhe "qualquer coisa" relacionada à creche e, em seguida, pedir uma história baseada nessa produção. Ao todo, esperávamos obter cinco conjuntos de desenhos com suas respectivas histórias.

Consideramos importante também conhecer melhor as famílias das crianças. Assim, realizamos, entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças nas quais passamos a centrar a atenção nessa etapa da pesquisa, solicitando-lhes algumas informações (escolaridade, ocupação, condições de moradia etc.) e procurando apreender o ponto de vista deles acerca da creche frequentada por suas crianças (por exemplo, quais os motivos que os levaram a esta opção e o que acham do serviço que ela oferece). Estes encontros foram marcados com antecedência e aconteceram nas suas próprias residências pelas vantagens que esse procedimento traz:

⁶ Foi solicitado ao ilustrador que tivesse especial cuidado para que as pranchas não sugerissem a continuação da história, que seria a tarefa da criança.

⁷ Como o término da pesquisa piloto coincidiu com a conclusão do curso de Pedagogia de boa parte dos alunos, o nosso grupo de pesquisa ficou reduzido a três pessoas: a própria coordenadora, Cybele P. Silveira, bolsista do PIBIC-CNPq, e Alexandre Santiago, estudante de Pedagogia.

⁸ Vale registrar que, apesar desses instrumentos serem absolutamente necessários para um conhecimento mais acurado do ponto de vista das crianças, certamente as observações (que incluíram as suas reações, falas etc.) também se constituíram em boas oportunidades de acesso a esse material.

⁹ A criança era convidada a acompanhar o(a) pesquisador(a) até um pequeno pátio, local de maior privacidade da creche, mas em algumas ocasiões surgia alguma funcionária da creche ou bebê do berçário.

¹⁰ Este instrumento é baseado nas Histórias à Completar, de Madeleine B. Thomas.

¹¹ Trata-se de uma adaptação do Desenhos-Estórias, elaborados pelo Dr. Walter Trinca. Segundo TRINCA (1998), este procedimento foi utilizado para investigar um tema específico pela primeira vez por CRUZ (1987 e 1996), como um dos instrumentos para apreender a representação de escolas em crianças da classe trabalhadora e tal uso vem se disseminando nos últimos anos, sempre se mostrando bastante eficiente.

há um certo distanciamento do tema em foco, o entrevistado geralmente sente-se mais à vontade por estar num espaço que lhe é mais familiar, o pesquisador tem acesso direto às condições materiais de existência das crianças e, muitas vezes, às relações familiares que elas vivem.

Também a professora do Jardim foi entrevistada, com o objetivo de conhecer melhor a sua trajetória profissional, suas opiniões sobre as crianças, o trabalho que ela própria realiza e sobre a creche comunitária.

As informações possibilitadas por esta pesquisa foram analisadas à luz de dois tipos de referências básicas. Por um lado, para compreendermos o que a criança nos fala através dos diversos instrumentos utilizados, recorreremos aos achados acerca da subjetividade e desenvolvimento infantil possibilitados pela Psicanálise e pelas teorias psicogenéticas, especialmente as contribuições de Wallon (1981, 1989, 1995) e Vygotsky (1989a, 1989b e 1996). Tais contribuições foram muito esclarecedoras acerca dos processos típicos de apreensão do mundo físico e social pela criança e do papel do outro enquanto mediador dessas experiências.

Por outro lado, o fato de termos como pano de fundo a instituição onde essa criança passa a maior parte do seu dia, trouxe a necessidade de recorreremos a estudos que enfocassem as relações e processos que ocorrem nesse âmbito; entre estes, destacou-se o trabalho de Foucault (1979 e 1987), especialmente o seu conceito de disciplina, por dar relevo aos mecanismos utilizados no sentido de "domesticar" os corpos para a sua melhor utilização.

É importante destacar que, se a apreensão do ponto de vista do outro já se constitui por si só num desafio, a faixa etária considerada nesse projeto, que inclui crianças a partir de cinco anos, torna-o ainda maior. Isto porque o discurso da criança pequena expressa o seu modo particular de pensamento – pré-operacional de acordo com Piaget (1986, por exemplo), ou sincrético na concepção de Wallon (1988, entre outros) – muitas vezes de difícil compreensão. Assim, o conhecimento das características próprias do pensamento infantil foi fundamental não só para a

elaboração dos instrumentos de coleta de dados como para a análise do material obtido. Nesse sentido, tornou-se também indispensável a consideração de determinadas peculiaridades de outros aspectos da criança nessa etapa do seu desenvolvimento tais como a natureza e o papel das emoções nas relações estabelecidas, a fragilidade da atenção voluntária e a importância da dimensão cinética da motricidade nos primeiros anos de vida.

Ao mesmo tempo, levamos em consideração que a criança pequena se expressa através de diversas modalidades de comunicação que precisavam ser explorados numa investigação como essa. Em pesquisa anterior (CRUZ, 1987), os procedimentos Histórias para Completar e Desenhos com Histórias já se mostraram muito adequados, possibilitando o acesso a conteúdos do nível inconsciente, os quais, devido ao controle do Ego, eram camuflados nas entrevistas. Daí a opção por fazer uma nova adaptação desses instrumentos, com o intuito de que o material obtido através de diversas estratégias fosse complementado, para que o objetivo desta pesquisa seja atingido satisfatoriamente. No entanto, a análise dos elementos que dificultaram ou comprometeram essa meta acrescentou novos conhecimentos tanto sobre o procedimento metodológico quanto sobre o próprio objeto de estudo.

O cotidiano da creche na perspectiva dos pesquisadores

Trata-se de uma creche localizada num dos bolsões de pobreza enquistados em um bairro nobre da cidade. Ao contrário da maioria dessas creches, ela mantém atendimento em berçário, recebendo crianças desde os seis meses de idade. A partir de dois anos e meio, as crianças passam a integrar o agrupamento conhecido como maternal e quando completam quatro anos começam a frequentar o chamado jardim.

As instalações são bastante limitadas: ocupa o andar superior e o pátio descoberto de um pe-

queno prédio, cercado por um muro alto. Na área interna possui um salão, onde as crianças do maternal e jardim passam a maior parte do tempo; a sala do berçário, ocupada pelos bebês; uma outra sala, ainda menor, utilizada por todas as crianças, principalmente para sono da tarde, mas também para alguns momentos de brincadeiras (geralmente na hora da limpeza do salão); uma cozinha também pequena e um único banheiro. Todas as dependências são mantidas bastante limpas e há uma preocupação constante com a sua organização. O mobiliário (apenas berços, mesas, cadeiras e dois armários) é bastante simples, mas adequado ao tamanho das crianças. Porém, a creche não se constitui num ambiente aconchegante nem estimulante: não há delimitações de espaços especiais, prateleiras com livros, materiais didáticos ou brinquedos e raramente são expostas as produções das crianças.

A rotina é pouco flexível e bastante pobre, marcada por longos períodos de espera e ociosidade: as crianças são levadas a esperar sentadas, sem qualquer opção de atividade, por cada uma das alimentações que lhes são fornecidas, pela atividade pedagógica do dia, pelo banho etc. O atendimento às necessidades básicas das crianças, tais como a alimentação e a higiene, parece ser a preocupação principal. O único momento considerado como pedagógico é a realização da "tarefinha", pela manhã, que, de fato, ocupa apenas cerca de vinte minutos (a preparação é que pode ocupar um tempo bem maior). Nessa rotina, percebe-se claramente a marca do assistencialismo, que determina a qualidade das experiências oferecidas às crianças, e a influência de concepções que cindem as funções de cuidado e educação, já denunciadas por vários autores (Campos, 1994 e Kuhlmann Jr, 1998, por exemplo). Vale destacar que, nessa creche, houve a clara desistência de assumir a função pedagógica: a própria coordenadora indicou que os pais deveriam levar suas crianças, a partir dos cinco anos, a frequentar a pré-escola que funciona próxima à creche. Assim, ela transferiu para essa outra instância a responsabilidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos das

crianças,¹² ficando para a creche, basicamente, a função de guarda das crianças. Nesse contexto, a realização da "tarefinha" proposta pela professora e da "lição" que a criança traz da pré-escola se constitui atividade complementar e periférica.

A comunicação entre as professoras e as crianças restringe-se quase que exclusivamente a ordens e repreensões: "Vamos pra baixo!", "Sai daí, menino!", "Quem mandou lavar as mãos agora?", "Hora do banho", "Baixa a cabeça!". Não são dadas justificativas para as crianças, mesmo para fatos que fogem à rotina, tais como o atraso ou ausência da professora; nesta rotina não são incluídas conversas com as crianças e raramente foram presenciados momentos em que era evidente o interesse pelas suas idéias, explicações ou opiniões. Tal precariedade no uso da linguagem para a comunicação e a quase completa ausência de sua exploração como organizadora do pensamento parece expressar a falta de consciência na importância desta ferramenta tipicamente humana para potencializar a aprendizagem e desenvolvimento. Parece expressar também que ainda não há clareza acerca da função da creche no sentido de estimular e enriquecer essas aprendizagens e desenvolvimento das crianças que atendem.

Tais condutas, ao contrário, compõem o quadro mais geral do relacionamento entre o pessoal da creche e os seus usuários, onde predomina a visão assistencialista, que percebe como "lucro" para a criança e sua família o pouco que a creche lhes oferece (se estivessem em casa, que alimentação receberiam? Que brinquedos teriam?). Além disso, os interesses e o ponto de vista daqueles sempre prevalecem, em detrimento das necessidades ou desejos dos últimos. Assim, a forma de organizar e realizar a rotina não parece ter como foco a criança, mas os adultos e suas necessidades, as quais decorrem, em boa medida, das suas condições de trabalho. A forma de dar o banho das crianças, num estilo "linha de montagem", em que os movimentos são executados de maneira econômica, mecânica e impessoal, é um bom exemplo disso.

¹² De fato, na concepção do pessoal da creche e dos pais, a função da pré-escola é treinar habilidades que preparem as crianças para o ensino fundamental.

Vale destacar que, em várias atitudes presenciadas, havia indícios da intenção de, deliberadamente, não atender as demandas das crianças, seja por água, movimento ou atenção. Tais atitudes não podem ser justificadas apenas pela falta de conhecimentos específicos acerca das necessidades ou interesses das crianças. Um exemplo: após acordarem (ou serem acordados), os bebês foram, como sempre, colocados sentados, encostados à parede e a professora foi apanhar água para eles; ao retornar, com os vários canequinhos com água, a professora fazia questão de não entregá-los àquelas crianças que demonstravam, através de gestos, que queriam pegá-los. Levantamos a hipótese de que ações semelhantes a esta tenham a intenção, talvez inconsciente, de ensinar desde cedo às crianças que elas não devem ter ou exprimir desejos, mas adequar-se aos que lhes são impostos. Do mesmo modo, quando a professora ordena que as crianças devam ficar sentadas, sem nada fazer, esperando alguém vir apanhá-las para levá-las para casa, não é por desconhecer a necessidade de movimento e vontade de brincar das crianças, mas por considerar que elas precisam aprender a esperar, a conter seus impulsos, conformar a vontade delas à sua. Constituem-se, assim, em estratégias eficientes para *disciplinar* as crianças, na concepção foucaultiana, isto é, de adestramento/conformação.

Às difíceis condições de trabalho (longa jornada, baixos salários, grande número de crianças, poucas opções de materiais, quase nenhuma orientação para planejar e avaliar as atividades etc.) soma-se a precária formação das professoras (apenas uma delas concluiu o ensino médio), que não é compensada com nenhum programa de formação continuada ou em serviço. Portanto, ou a professora restringe-se à única atividade planejada, que é a "tarefinha",¹³ ou precisa improvisar com base na sua vivência pessoal e (se houver) experiência profissional anterior. O resultado é que a experiência das crianças nesse espaço coletivo con-

¹³ Essa atividade era repassada às professoras em reuniões mensais coordenadas pelas técnicas da Secretaria do Trabalho e assistência Social – SETAS responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das creches comunitárias.

tribui muito pouco para o desenvolvimento pleno das suas possibilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras. Na verdade, através da contenção ou pouca atenção aos seus desejos e às suas necessidades, presenciemos o processo de *educação para a subalternidade*, denunciado por Rosemberg (1997).

As observações indicam também que as estratégias utilizadas nesse sentido têm obtido sucesso: não só as crianças realizam as atividades quase que automaticamente como não questionam ou se rebelam. Várias cenas presenciadas causaram surpresa pela desconsideração/desrespeito das professoras aos sentimentos das crianças e, em especial, pelas reações das crianças, que docilmente atendiam ordens que as contrariavam. Uma cena ilustra essa afirmação: numa situação especial,¹⁴ em que as crianças estavam visivelmente interessadas num filme, Tarzan, a professora chamou os meninos para o banho e eles se levantaram, sem qualquer reclamação...

Por outro lado, e provavelmente como consequência da impossibilidade de reagir contra o poder instituído, as crianças expressam a sua natural e compreensível indignação e agressividade contra os colegas: além de repetirem para os companheiros as recriminações das quais são alvos, é comum que utilizem da delação dos colegas e tenham comportamentos agressivos como empurrar, bater, chutar etc. Tais comportamentos são comuns na infância, mas aqui parecem exacerbados e, em algumas ocasiões, claramente reação a frustrações e raivas oriundas da relação com as professoras. É o que podemos perceber quando, por exemplo, uma menina, após ser repreendida por lavar suas mãos (o que fazia com evidente prazer), atendeu prontamente a ordem da sua professora de voltar para a sua mesa e, ao passar por um colega, chutou-lhe a perna.

¹⁴ A situação era especial por duas razões: em primeiro lugar, a creche não possui vídeo cassete o que torna rara a possibilidade das crianças assistirem vídeos, em segundo porque o mais comum é que a TV seja utilizada para "distrair" as crianças enquanto não têm outra opção de atividade, não havendo normalmente preocupação com o conteúdo daquilo a que elas assistem (reprises de novelas ou programas policiais são bem mais frequentes que desenhos ou seriados infantis).

As aproximações possíveis aos pontos de vista das crianças

Um dos resultados da falta de exploração da linguagem percebida nas observações realizadas foi sentido na aplicação dos instrumentos previstos para captar a perspectiva da criança: houve dificuldade de elaborar as histórias solicitadas e, como nas interações cotidianas, o vocabulário utilizado foi bastante limitado; aliás, as crianças pareciam pouco familiarizadas com a estrutura de uma história.

As crianças usam frases geralmente muito curtas e fragmentadas. Entre as dinâmicas próprias do pensamento da criança que puderam ser identificadas, a que mais chamou a atenção, pela sua frequência, foi a *perseveração*, característica identificada por Wallon, segundo a qual as crianças não necessariamente mudam de tema de acordo com a solicitação do seu interlocutor. Durante as entrevistas, em repetidas ocasiões as crianças davam inicialmente a impressão de que não haviam entendido a pergunta feita, pois ainda estavam se referindo a um tema tratado anteriormente. Dois exemplos:

Após falar sobre o que a professora fazia que ele gostava, E é solicitado a dizer o que ele não gostava, responde: "Ela faz... faz nome pra nós fazer e... coisinha pra nós pintar, e... caneta"; a entrevistadora procura confirmar a informação perguntando "E tu não gostas disso?" e a criança afirma que sim, com a cabeça,

C. havia falado bastante sobre o seu "colégio" e a entrevistadora passa a lhe indagar acerca de como se sentia ao vir para a creche, se tinha vontade de vir etc. Então C. diz: "Mas hoje eu vou receber minha carteirinha de estudante, minha mãe sabe que vai ter pra mim". A entrevistadora pergunta se isto vai acontecer na creche, ela esclarece que é no "colégio" e diz que não sabe se gosta de vir à creche. A entrevistadora insiste nesse tema e a criança afirma: "Se eu ganhar a carteirinha e minha mãe deixar eu ir só, aí eu vou sozinha".

Outra característica do discurso infantil também bastante presente foi a *contaminação* de temas

próximos. O frágil poder discriminativo, a mutabilidade do fundo conceitual e os desvios e trajetões falsos que o objeto pensado sofre na mente infantil, descritos por Wallon (1989), dificultaram sobremaneira a análise do seu discurso. O seguinte diálogo exemplifica essa situação:

Entrevistadora: A tua tia é a tia D., não é? O que tu mais gostas da tia D.?

A.C.: Porque não.

Entrevistadora: O que você acha da tia D.? Tem uma coisa que você gosta dela?

A.C.: Porque vou fazer dever.

Entrevistadora: Vai fazer dever?

A.C.: Brincar de brinquedo, brincar de boneco.

Entrevistadora: É isso que você gosta?

A.C.: Lá em baixo.

Entrevistadora: Quando vem aqui em baixo? Certo. E o que você não gosta que a tia Daniela faz?

A.C.: Minha mãe.

Entrevistadora: Sua mãe...?

A.C.: Amar.

Por outro lado, a análise preliminar do material obtido indica que a pouca fluência ou mesmo a recusa expressas diante da solicitação de que elaborassem (no caso do desenho com história) ou continuassem (nas histórias para completar) textos que giravam em torno da vivência na creche são reações ao próprio tema proposto. Tais recusas não são explícitas, mas aparecem na forma de fuga ao tema, seja abreviando a tarefa proposta ou mudando de assunto. Em alguns momentos, o sentimento negativo em relação à creche fica bem claro, como quando C. diz que o personagem da sua história "pensava feliz" na hora de ir para casa "porque todo mundo tava na creche e ele tava indo embora"; ou quando N. diz que ele "gosta da creche, mas... (?), é que eu quero ficar de férias".

A maioria das crianças parece não saber bem por que precisa ir para a creche. Quando justificam isso, o fazem associando à necessidade de seus familiares trabalhar, ficando clara a função de guarda da creche. Elas expressam o desejo de poder ficar em casa, especial-

mente as que têm possibilidade de espaço, companhia e brinquedos: numa das Histórias para Completar, por exemplo, E. afirma que a personagem não queria ir pra creche "porque queria ficar na casa dela, brincar de boneca"; também ao completar uma das histórias propostas, N. justifica que um garoto queria sair porque preferia "ficar em casa assistindo (TV)". Acompanhar a mãe no seu trabalho também aparece como uma opção a ir para a creche: M. diz que a irmã de um personagem não queria ir para a creche "porque é teimosa (...), porque ela queria ir pro trabalho da mãe dela".

As crianças têm bastante clareza sobre o que a professora espera delas: expressam que sabem que ela gosta que elas "se comportem bem": façam as "tarefinhas", comam "sem bagunça", façam fila, lavem as mãos etc. Por outro lado, se aborrece quando desobedecem, brigam, fazem bagunça... Um dado interessante é que parecem ver isso com muita naturalidade, relatam, por exemplo, que "a professora briga e bota tudim de castigo" sem reclamações. Parecem ter assimilado a idéia que precisam "se comportar direito" e merecem ser punidos quando isso não acontece. Assim, eles próprios passam recriminam os que não agem assim e delatam com freqüência os seus colegas, tanto para obter a aprovação ou como até a atenção da professora. São comuns cenas tais como a descrita a seguir:

I. finge que R. bateu nela e avisa: "Eu vou dizer pra tia que tu me bateu". R, espantado, pergunta: "Eu?" I. continua: "Só pra dizer. Tia, o R. tá com lápis na boca. Tia, o R. tá querendo derrubar o lápis." C., outra colega, acrescenta: "Tia, o R. não quer pintar". A professora toma a tarefa de R. Agora outro colega, I., reclama: "Tia, a I. não deixa o R. pintar." A professora diz: "É pra deixar!"

Todas as crianças atribuem à brincadeira uma importância muito grande. Tanto nas entrevistas como nos demais instrumentos, brincar ("de boneco", "de brinquedo", "lá embaixo" etc.) apareceu como o que mais as crianças gostam na creche, o que melhor a creche possui. Alguns trechos extraídos das Histórias para Completar de duas crianças, exemplificam tais afirmações:

Pesq.: O Paulo era primo do Carlinhos e da Renata. Ele tinha cinco anos e também ia na mesma creche. Sabe o que mais ele gostava de lá?

C.: Brincar de boneco e de boneca.

(...)

Pesq.: Tu já disse brincar de boneca, brincar de boneco... E o que mais ele gostava na creche?

C.: De boneca.

Pesq.: Só gostava de brincar? Não gostava de outra coisa?

C.: Não.

Pesq.: Por que a mãe deles queria que eles fossem pra creche?

N.: Porque... porque... porque... ele queria brincar.

(...)

Pesq.: O que acontecia nessa creche?

N.: Ficavam brincando!

N.: E o que acontecia mais nessa creche que o Carlinhos ficava?

N.: Ele tava brincando de brinquedo.

(...)

Pesq.: O que o Paulo mais gostava de lá?

N.: Pra ele brincar.

Pesq.: Brincar? E o que mais?

N.: Brincar de bola.

Pesq.: E tinha outra coisa que ele gostava?

N.: Brincar de brinquedo.

Considerando as suas precárias condições de vida, em que é comum faltar até companhia, é possível dimensionar o que a creche representa para as crianças enquanto possibilidade de brincar. No local onde vivem, os espaços de lazer são inexistentes: o conjunto não oferece nenhum local que possam utilizar para atividades recreativas. Esse fato é agravado pela falta de qualquer espaço para brincadeiras nas pequenas casas das crianças; além disso, a maioria das crianças quase não possui brinquedos (uma das crianças, M., afirmou não ter nenhum brinquedo).

Essa situação, provavelmente, explica a predominância das respostas das crianças, quando, na verdade, a creche não oferece momentos recreativos freqüentes, nem, tampouco, brinquedos em quanti-

dade e qualidade adequadas. Só podemos entender a valorização que atribuem ao pouco que têm, considerando que, fora da creche, a situação, para a maioria das crianças, é bem pior.

Além das observações efetuadas nos arredores da creche, onde a maioria das crianças reside, as entrevistas com os responsáveis forneceram vários dados acerca das características sócio-econômicas da população atendida pela creche.

As famílias das crianças sorteadas têm pouca instrução e possuem renda muito baixa. Os que estão empregados, distribuem-se em ocupações que exigem menor qualificação, como servente de pedreiro, empregada doméstica, vigilante e auxiliar de serviços gerais. No entanto, é grande o número dos que não dispõem de emprego fixo. Nesses casos, fazem parte do mercado informal, prestam serviços ocasionais ou sobrevivem de "bicos".

Tal como constatamos nas vozes das crianças, também para os seus familiares a função de cuidar/educar, núcleo do trabalho da Educação Infantil encontra-se dissociada: a creche aparece apenas como um espaço de guarda. A maioria dos entrevistados percebe esse equipamento como um "quebra-galho" (segundo as palavras do pai de uma criança), um local para deixarem suas crianças a fim de viabilizar o trabalho fora de casa; chegam a afirmar que as crianças só continuam na creche por falta de condições econômicas e opções razoáveis de educação. Já à pré-escola cabe a transmissão de conhecimentos e habilidades que serão úteis no ensino fundamental: as crianças se referem à pré-escola como o "colégio" em que vão estudar, e os pais afirmam que procuram matricular as suas crianças na pré-escola a partir dos cinco anos, quando "tá na hora de aprender".

A entrevista com a professora nos permitiu perceber como ela vê o seu trabalho na creche, sua relação com as crianças, suas queixas, satisfações e desejos, relacionados à sua vida profissional, e alguns de seus sonhos.

D. afirma gostar de seu trabalho e se diz realizada com ele. Considera o trabalho da cre-

che bastante interessante e acha que ele "não é assistencialista, dá um ensino básico". Contudo, ela reclama da estrutura física da creche, pois acha que há pouco espaço.

A entrevista revelou que a professora percebe a importância de inovar e sair da rotina: "Você não pode pegar a criança e deixar ela sentada o dia todo, porque você não agüenta ficar, eles também não. Então, tem que sempre estar renovando, fazer alguma coisa diferente". Neste sentido, ela expõe a sua indignação com as coordenadoras que não contribuem para a melhoria do atendimento oferecido pela creche: "A gente tem condição de fazer melhor? Tem. Mas, às vezes, a gente é barrada, na maioria das vezes. Aí complica o nosso trabalho".

A importância de se preparar melhor para ter uma ação mais adequada é bastante clara para D. Ela lamenta ter concluído o ensino médio sem formação específica para a docência e espera, num futuro próximo, poder cursar Pedagogia, "de preferência, na UFC".

Algumas considerações finais

Como mostra Kuhlmann Jr., a explicitação da função da creche enquanto espaço disciplinador data de, pelo menos, o final do século XIX:

Na creche, escrevia o filho do seu fundador, Eugène Marbeau, em meados dos anos 1870 – as crianças se portam melhor, elas são mais felizes e mais dóceis. Resultado devido não apenas aos cuidados e conselhos, mas também à vida em comum que dá prazer às crianças e as torna sociáveis. O mesmo argumento era apresentado em 1904: quando elas chegam na escola maternal elas se distinguem das outras crianças porque são mais robustas, melhor educadas, mais obedientes, mais polidas e mais dóceis (1998, páginas 188-189).

Segundo este autor, uma das funções da creche seria justamente a educação de crianças e suas

mães¹⁵ para a adaptação à sociedade, de forma a torná-los satisfeitos com o seu destino. Assim, se as crianças egressas da creche distinguem-se das demais por serem "mais obedientes, mais polidas e mais dóceis", a creche teria cumprido a sua função educativa.

Tal função pode ser traduzida no processo de manipular, modelar, treinar os corpos e as mentes a obedecerem – em suma, tornando-os dóceis, nas palavras de Foucault (1997). Este autor apresenta uma série de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação e docilidade-utilidade, a que ele denomina de disciplinas. Ele mostra como os processos disciplinares passaram a se constituir, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, em fórmulas gerais de dominação.

Várias dessas estratégias foram identificadas na creche. Entre elas, a distribuição dos indivíduos no espaço de forma a controlar melhor as suas ações e, especialmente o princípio do *quadriculamento*, que atribui a cada indivíduo o seu lugar e a cada lugar o seu indivíduo (por exemplo, como havia duas turmas de crianças num mesmo salão, a todo instante se ouvia repreensões às crianças que se dirigiam ao local determinado para o outro grupo: "Vai pro teu canto, menino?", "O que que tu tá fazendo aqui?").¹⁶ Uma particularidade percebida nesse processo foi a rígida separação de acordo com o sexo: esse é o critério para dividir os grupos em várias atividades, para definir as brincadeiras ou interesses das crianças ("quem brinca de carro é homem"), e inclusive os lugares que ocupam nas mesinhas (assim, se uma garota senta numa mesa onde estão três meninos, a professora diz "B., aí só tem homem, vem pra cá"). Essa forma

estereotipada reforça uma tendência que é natural nesse período da vida, quando as crianças assimilam e exercitam as atribuições que a sociedade confere aos diferentes gêneros.

O controle das atividades através da manutenção de horários rígidos é uma das estratégias mais visíveis na creche. A rotina segue seqüência de atividades (e não atividades) bastante rígida. E chama a atenção para o quanto as crianças já estão disciplinadas para cumprir essa rotina, mesmo em situações extraordinárias, como num dia de festa. Tudo tem que se sujeitar à rotina já prevista, que é a mesma em todas as creches comunitárias, pois é indicada pela SETAS. E, como tudo acontece sempre na mesma seqüência e nos mesmos horários, as crianças quase não precisam de instruções sobre o que vai acontecer, já fazem tudo automaticamente.

De qualquer forma, as crianças estão sempre sob a vigilância de, pelo menos, dois adultos (há duas professoras tanto no berçário como no salão), não sendo incomum que esse número chegue a quatro.¹⁷ Além disso, como Foucault também registra, há a "ajuda" dos colegas, que passam a delatar os que fazem algo não permitido.

É possível concluir que a creche parece ter cumprido bem a sua função educativa, no sentido amplo da palavra, na medida em que tem conseguido disciplinar as crianças que a freqüentam. A eficiência desse processo pode ser observado na forma que as próprias crianças consideram natural as relações autoritárias que prevalecem, em geral acatam as ordens que recebem, obedecendo sem reclamações a uma rotina que muitas vezes não respeita as suas necessidades e desejos. Mas, a função educativa que se espera da creche não é essa. Certamente, as crianças precisam ser ajudadas na construção de conceitos sobre o que é adequado e o que não é, precisam de limites claros, precisam aprender a respeitar o outro, a colaborar com o grupo etc. – tudo isso contribui para o desenvolvimento da sua

¹⁵ As mães apareciam, no interior da grande e terrível luta social, como possíveis aliadas (*E que aliada! A mais persuasiva, a mais poderosa, a única sempre presente...*) das classes dominantes na tarefa de *apaziguamento social*.

¹⁶ Uma exceção que vale registrar foi a inclusão de M., um garoto que começou a freqüentar a creche no decorrer do semestre, no grupo da professora D., apesar de L. ser a sua professora. Como D. foi mais acolhedora, M. preferia ficar com ela e essa situação perdurou quase um mês.

¹⁷ Qualquer professora que esteja por perto, uma das coordenadoras e, muitas vezes, a cozinheira também podem exercer a vigilância e aplicar sanções às crianças.

moralidade no sentido dela tornar-se autônoma. No entanto, o que se observa na creche é que ela vem acentuando as características da moralidade heterônoma, típica dessa faixa etária, prevalecendo, por exemplo, o não questionamento da autoridade e a delação dos colegas.

Por outro lado, vemos que a longa permanência na creche, desde tenra idade e cerca de oito horas por dia, não tem contribuído positivamente para ampliar a capacidade de comunicação das crianças. Seria necessário realizar uma pesquisa comparativa com outras crianças que não freqüentam esse tipo de equipamento para se ter a exata dimensão dessa questão, mas fica evidente que a pobreza vocabular e a pouca estruturação do pensamento das crianças não pode ser atribuída unicamente à sua origem ou convivência familiar. As produções das crianças evidenciaram as conseqüências da falta de oportunidades para se expressar, receber e dar explicações, ouvir e inventar histórias etc. que se observou na creche. Sabemos das dificuldades enfrentadas por essas crianças nas suas casas, mas é na creche que elas passam a maior parte de suas vidas.

A creche deveria ter se constituído num espaço de enriquecimento do desenvolvimento de cada uma delas. Elas precisam ainda mais dessa oportunidade, devido à situação precária em que já vivem. Oferecer melhores creches e pré-escolas para essas crianças seria uma forma de contribuir para saldar uma dívida social em relação a elas e suas famílias. No entanto, as suas condições de vida são tidas como referência (assim, conclui-se que já se está oferecendo muito!) e não o direito que elas têm de viver bem a sua infância.

Um aspecto no funcionamento da creche que merece destaque no sentido de desrespeitar o processo de desenvolvimento infantil é a coerção do movimento das crianças. Não só a fala é muitas vezes cerceada, mas o próprio ir e vir, saltar, desenhar livremente. É preciso lembrar que Wallon mostra a estreita relação que de início existe entre o movimento e o pensamento da criança. Como afirma Dantas (1992),

"o processo ideativo é inicialmente projetivo (...). Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental. (...) O movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento."

Assim, disciplinar o corpo da criança, imobilizando-o, não resulta apenas na disciplina do seu pensamento, mas na própria restrição do seu desenvolvimento mental.

Sendo um espaço para o movimento, para a criação, para o novo, não é à toa que, para a criança, o melhor da creche é a oportunidade de brincar, de viver momentos lúdicos. Isso é mais relevante que a alimentação, por exemplo, freqüentemente apontada pelos adultos como o motivo maior das crianças gostarem da creche. Esse dado confirma o que a literatura tem enfatizado acerca da importância da brincadeira para a criança; o quanto ela contribui decisivamente para o seu aprendizado e desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo; e, especialmente, como isso lhe dá prazer.

Tais dados nos levam a percebermos o quanto é necessário investir em melhorias do espaço físico, aquisição de material pedagógico e lúdico e, especialmente, na formação continuada e acompanhamento das professoras que trabalham nas creches. Tudo isso é imprescindível para que a creche possa ser vista e sentida pelas crianças e suas famílias não como um "quebra-galho", mas como um local de enriquecimento e prazer, um lugar onde as crianças tenham seus direitos fundamentais respeitados, aprendendo e se desenvolvendo com alegria.

Esperamos que o presente trabalho possa se constituir numa contribuição para ampliarmos os nossos conhecimentos acerca do atendimento oferecido pelas creches comunitárias e sobre o impacto da vivência das crianças nesses equipamentos. Embora não tenha havido muita confiança ou interesse em ouvir a criança, reafirmamos a necessidade de saber o que ela tem a dizer. Como afirma Korczac (1986),

os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora aca-

bam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. *Atirei o pau no gato*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ASSIS, Regina A. de. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil*. MEC, 1998.
- BASTOS, Maria Nazareth S. *Razão e emoção na linguagem do pré-escolar: implicações no processo de alfabetização*. Trabalho apresentado na 18a. Reunião da ANPEd. Caxambu (MG), 1995.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susana. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: 1998.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação infantil*. Brasília, 1994a.
- _____. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994b.
- _____. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil/ Conferência Nacional de Educação Para Todos – Anais*. Brasília, 1994c.
- _____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1996a.
- _____. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília, 1996b.
- _____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- CAMPOS, Maria M., GROSBAUM, Marta W., PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 9, p. 27-39, 1984.
- CAMPOS, Maria M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 53, p. 21- 34, maio 1985
- CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez- Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política de Educação Fundamental, Coordenação – Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 76, p. 31-40. Fev.1991.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A representação de crianças da classe trabalhadora*. São Paulo, 1987. 2 v. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- _____. A representação de escola em crianças da classe trabalhadora. Trabalho apresentado na 15a. Reunião da ANPEd. Caxambu (MG), 1992.
- _____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio 1996.
- _____. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, v.8, n.1. p. 91-111, 1997.
- _____. et al. *O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual*. Relatório de pesquisa. Fortaleza: FAGED/ UFC, 1998.
- _____. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-60. Jan/fev/ mar/abr 2001.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

- DUARTE, Maria Lúcia Batezart. *A concepção da linguagem escrita de crianças de 4 e 5 anos*. Trabalho apresentado na 18a. Reunião da ANPed. Caxambu (MG), 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.
- FOCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.
- FRANCO, Maria Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, p. 13-32, nov. 1984.
- FREITAS, Marcos Cezae de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997
- GARCIA, R. Leite (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Marlene F. C. "Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo" – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)* São Paulo: Loyola, 1988.
- KORCZAC, Janus. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: (1986)
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____. *Por entre as Pedras – arma e sonho na escola*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MACHADO, M. Lucia de A. *Pré-escola é/não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Formação Profissional para a Educação Infantil: Subsídios para Idealização e Implementação de Projetos*. São Paulo: 1998. Tese (Dout.), PUC.
- MADEIRA, Margot. Representações sociais: pressupostos e implicações. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 171, p. 129-144. Brasília, 1991.
- MOSCOVICI, Serge. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. In: SÃO PAULO (Estado)/ FDE. *Idéias*: São Paulo, FDE, 1988 (n. 7).
- _____. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortês, 1995.
- PACHECO, Cecília et al. A concepção da linguagem escrita de crianças de 4 e 5 anos. Trabalho apresentado na 19a. Reunião da ANPed. Caxambu, 1996.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério – 2º grau. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política de Educação Fundamental, Coordenação – Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- ROCHA, Heloísa Acires Candau. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*, Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p.21-30, ago. 1992.
- _____. *Educação, gênero e raça*. Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association de 1997. Guadalajara, México (mimeo).
- SILVA, Walburga Arns da. *Influência da pré-escola no processo de alfabetização: um estudo de tendênci-*

as e alternativas da pré-escola pública de Aracaju. Relatório de pesquisa (1ª. Parte). Universidade Federal de Sergipe, 1991 (mimeo).

SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TRINCA, Walter (org.) *Formas de investigação clínica em Psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989b.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difel, 1995.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.