

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS CONCEPÇÕES DE “EDUCAR” DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: um ponto de partida para a formação continuada na
perspectiva histórico-cultural**

Maria Inês Crnkovic Octaviani

SÃO CARLOS
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS CONCEPÇÕES DE “EDUCAR” DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: um ponto de partida para a formação continuada na
perspectiva histórico-cultural**

Maria Inês Crnkovic Octaviani

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação – área de concentração: Metodologia de Ensino.

SÃO CARLOS

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UfSCar**

O21ce

Octaviani, Maria Inês Crnkovic.

As concepções de 'educar' das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural / Maria Inês Crnkovic Octaviani . -- São Carlos : UFSCar, 2003.
228 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação infantil. 2. Formação continuada de professores. 3. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

Aos meus pais, cujos exemplos de persistência e determinação me fizeram chegar até aqui.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo grande carinho e incentivo constante.

À madrinha Neide, cuja confiança no produto de meus esforços significou um importante estímulo.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento deste trabalho. A todas, meus sinceros agradecimentos.

Algumas, no entanto, merecem ser especialmente apontadas.

À Prof^a Dr^a Itacy Salgado Basso, pelo carinho, respeito, paciência, confiança e incentivo que me permitiram enfrentar os momentos de crise que permearam a elaboração desse trabalho.

Às educadoras que nos concederam seu precioso tempo junto às crianças para a realização das entrevistas.

Às secretárias Evely Mirdhauí Sanches (do Departamento de Metodologia de Ensino), Maria Helena Ninelli e Magda Blanco Dovigo (ambas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar), pela prontidão com que se empenharam na solução das questões burocráticas e pelo carinho a mim dispensado.

Aos amigos que se fizeram presentes nessa jornada – Adilson de Vitta, Adriana A. de Souza, Ana Luiza Perdigão, Claudia Raimundo Reyes, Débora Couto de Mello, Dolores Nunes, Douglas A. Campos, Márcia Cristina Negregiol, Maria Aparecida Mello e Roseli Rodrigues de Mello – pelo apoio e incentivo constantes.

Ao companheiro André Luis Jorge, pela paciência, compreensão, carinho e apoio incondicional.

À Comunidade Européia, pela concessão de vinte meses de bolsa que possibilitou o cumprimento dos créditos na Universidade de Salamanca – Espanha.

À CAPES, pela concessão de vinte e quatro meses de bolsa – que permitiu o desenvolvimento de nossa investigação e a elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: o problema e a questão de pesquisa	14
1.1 O Problema.....	14
1.2 A Questão de Pesquisa	20
2 OS PROCESSOS PSÍQUICOS E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	29
2.1 Os Processos de Desenvolvimento Psíquico.....	29
2.2 Os Estágios do Desenvolvimento Infantil.....	45
2.2.1 O período pós-natal	47
2.2.2 O primeiro ano de vida.....	50
2.2.3 A primeira infância	59
2.2.4 A infância pré-escolar	64
3 O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	81
3.1 O contexto da pesquisa	81
3.2 A coleta de dados	84
3.2.1 Entrevistas	84
3.2.2 Questionários.....	87
3.3 A organização e a análise dos dados	89
4 A CRECHE	91
4.1 O espaço físico	91
4.2 A organização da creche	96
4.3 A rotina de trabalho.....	100

5 AS PROFISSIONAIS DA CRECHE	111
5.1 Seu perfil	111
5.2 Suas concepções.....	123
5.2.1 Berçário.....	124
5.2.2 Infantil I	149
5.2.3 Infantil II	173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
APÊNDICE 1.....	206
APÊNDICE 2.....	211
APÊNDICE 3.....	217
APÊNDICE 4.....	225

RESUMO

Esta tese é o resultado de nosso envolvimento tanto com as questões relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais da área de educação e à qualidade do trabalho oferecido por esses educadores, quanto da emergência da temática da Educação Infantil no Brasil nas duas últimas décadas e está vinculado a um projeto mais amplo de *Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos*, ligado à linha de pesquisa Formação Continuada de Professores e Outros Agentes Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Seu objetivo foi de caracterizar as concepções de “educar” norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal para tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para formação continuada na perspectiva histórico-cultural. Para isso, especificamos o processo histórico no qual vem se desenvolvendo a Educação Infantil no Brasil e destacamos a importância do papel das profissionais das creches – na medida em que contribuem para a apropriação do conhecimento pelo homem – e a necessidade de compreensão dos processos de desenvolvimento humano para que se possa ter clareza sobre como enriquecer os processos de interação social por meio do qual ele se constrói. Assim, caracterizamos a creche investigada, discutindo os dados referentes ao espaço físico, a sua organização e à rotina de trabalho desenvolvida com as crianças e, a partir daí, apresentamos as profissionais da creche, traçando seu perfil e analisando as concepções subjacentes a seus relatos. A análise dessas concepções constitui um ponto de partida na proposição das ações de formação continuada necessárias às profissionais da Educação Infantil, tendo em vista a qualidade do atendimento oferecido nessas instituições, pois permitiu-nos verificar a distribuição desordenada do espaço e a inadequação das instalações na unidade investigada; a utilização de uma rotina de trabalho que privilegia a higiene, a alimentação e o descanso, impondo às crianças longos períodos de espera; as profissionais, embora não se identifiquem com as crianças com as quais trabalham, têm sua origem sócio-econômica muito próxima à delas; seu ingresso na profissão foi meramente ocasional e sua formação para o exercício da profissão é insuficiente; suas concepções de “educar”, “cuidar” e “brincar” revelam-se como conceitos antagônicos – o “cuidar” reservado às crianças na faixa de zero a três anos; o “educar” para aquelas na faixa entre quatro e seis anos; o “brincar” quase inexistente em sua rotina. Assim, identificamos por um lado, a necessidade de políticas públicas que contemplem a contratação de maior número de profissionais (todos com a qualificação requerida pela legislação) e a disponibilização de infra-estrutura que permita a necessária alteração nas rotinas; a continuidade dos estudos no sistema formal, por parte das profissionais já contratadas; o oferecimento de formação continuada que leve em conta as necessidades e interesses dessas profissionais; e por outro, as dificuldades das administrações municipais, que parecem não apresentar as condições financeiras necessárias à realização de maiores aportes na educação infantil, dada a responsabilidade que vêm assumindo com o ensino fundamental.

ABSTRACT

This Thesis is the result of our involvement with the matters related to the initial and continuing education workers formation and the work quality offered by them. It is also the emergency to discuss the theme of Brazilian Children Education over the last decades. This discussion is linked to another project that refers to São Carlos Childcare Diagnosis, which is concerned to the research "Teachers and Other Educational Agents Continuing Formation" of UFSCar Pos-Graduation Program. The objective was to characterize the "educating" conceptions guided by the childcare professional's experiences to take them as basis for the improvement of continuing formation purposes in a historical and cultural viewpoint. For that, it was specified the historical process where it is developing the Brazilian Children Education and it was focused on the importance of those – as they contribute for obtain knowledge for the human being – and the need of comprehension for the human development process as a way to understand clearly how to enrich the social interaction process by its construction. So, the childcare place has been investigated, by discussing data that concerns to the physical environment, the organization and the work routine developed with the children and, from this, introduced the childcare professionals, tracing their profiles (their personal and professional history) and analyzed the conceptions that come from their reports. Those conception analyses were an important start point for the proposal of necessary actions to the continuing formation for Childcare Education Professionals, focusing on meeting the quality offered in that type of institution, because it made possible to verify the disordered space distribution and the inadequacy of the researched institution; the using of a work routine that exalt the cleanness, the good alimentation habits and the resting, making the children wait for long periods; the childcare professionals can't see themselves in the children who them works with, but they have the same origins; their beginning in the childcare profession was occasional and they are unprepared to that work; their concepts about to take care, to educate and to play with the children show an antagonism – the "taking care" is for zero until three year old children; the "educating" is for four until six years old children and the "playing" doesn't exists in the children life. Those perceptions made possible to identify the missing of public policies that could bring qualified professionals and adequated structure, changing the works routines; make possible the improvement in the qualification of the childcare professionals, searching for satisfy their needing and interests; and attend its financial necessities face the compromises that municipal administration have with the fundamental education.

RÉSUMÉ

Cette thèse est le résultat de notre enveloppement autant aux questions liées à la formation initiale et continuée de professionnelles du domaine d'éducation et à la qualité du travail offert par ces éducatrices, que de l'urgence de la thèse de l'Éducation de la Petite Enfance au Brésil, pendant les vingt dernières années et elle est attachée à un projet plus grand de Diagnostic des Crèches Municipales de São Carlos, il est lié à la ligne de recherche *Formation Continuée de Professeuses et d' Autres Agents Éducationnels* du Programme de Post Graduation en Éducation de la UFSCar. Son but a été ce de caractériser les conceptions d'*éduquer* des professionnelles d'une crèche municipale pour les prendre comme un point du départ par l'accomplissement de propositions pour la formation continuée dans la perspective historique-culturelle. Pour cela, nous spécifions le procès historique dans lequel vient se développant l'Éducation de la Petite Enfance dans le Brésil et nous détachons l'importance du rôle des professionnelles des crèches – dans la mesure dans laquelle contribuent à l'appropriation du connaissance pour l'homme – et la nécessité de compréhension des procès de développement humain pour qu'on puisse être sûr de quelle manière enrichir les procès d'interaction social à travers lequel il se construit. Ainsi, nous caractérisons la crèche recherchée, en discutant les données afférentes au espace physique, à son organisation et à la routine du travail développée avec les enfants; présentons les professionnelles de la crèche, en traçant leur profil et en analysant les conceptions sous-entendues à leurs récits. L'analyse de ces conceptions constitue un important point du départ dans la proposition des actions de formation continuée nécessaires aux professionnelles de l'Éducation de la Petite Enfance, en ayant en vue la qualité de l'accueil offert dans ces institutions car celle là nous nous avons permis vérifier la distribution désordonnée de l'espace et l'inadéquation des installations dans l'unité recherchée; l'utilisation de la routine du travail qui privilégie l'hygiène, l'alimentation et le repos, en imposant aux enfants des longues périodes d'attente; les professionnelles, quoiqu'elles ne s'identifient pas avec les enfants avec lesquelles travaillent, elles ont son origine socio-économique très proche à d'elles; son entrée dans la profession a été simplement occasionnelle et sa formation est insuffisante, leurs conceptions d'*éduquer*, de *veiller* et de *jouer* se révèlent comme des concepts antagoniques – le *veiller* réservé aux enfants qui sont à la même période d'âge de zéro à trois ans; l'*éduquer* pour celles entre quatre et six, le *jouer* presque inexistant dans la routine de ces enfants. D'un côté, ces perceptions nous avons porté à identifier la nécessité de politiques publiques qui regardent la contratación d'un nombre plus grand de professionnelles avec la qualification réquière par la législation et la disponibilization d'une infrastructure qui permet la altération aux routines; la possibilité des études dans le système formel, par la partie des professionnelles déjà contractées; l'offre de la formation continuée que considèrent les nécessités et les intérêts de ces professionnelles; d'un autre côté, les difficultés de l'administration municipale qui paraît ne présenter pas les conditions financières nécessaires à la réalisation des plus grands investissements à l'éducation de la petite enfance, en fonction de la responsabilité qui vient assumant avec l'enseignement fondamental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto tanto de nosso envolvimento com as questões relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais da área de educação e à qualidade do trabalho oferecido por esses educadores, quanto da emergência da temática da Educação Infantil no contexto atual.

As questões relacionadas à qualidade e à democratização do ensino têm sido alvo de nossas preocupações desde a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – momento no qual tivemos, de fato, a nossa *iniciação científica*.

A participação em grupos de pesquisa voltados à elaboração de diagnósticos educacionais que visavam a superação da dimensão quantitativa dos diagnósticos tradicionais e o avanço na compreensão dos problemas da qualidade dos serviços educacionais que chegavam à população (especificamente, a partir da análise das três dimensões que consideramos fundamentais para que a democratização se efetive: o acesso, a permanência e a qualidade do produto do trabalho oferecido pelas instituições públicas) determinaram a nossa trajetória e impulsionaram, ao mesmo tempo, o nosso ingresso no curso de mestrado e a posterior participação em outros grupos de pesquisa.

Por intermédio desses grupos, tivemos também a oportunidade de trabalhar em projetos de formação inicial e continuada tanto de profissionais da Educação Infantil quanto de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essas experiências nos forneceram pistas acerca da importância do conhecimento sobre a realidade das instituições e dos profissionais que nelas atuam para tomá-lo como ponto de partida na elaboração de propostas que visem a melhoria da qualidade do atendimento oferecido.

Paralelamente, chamou nossa atenção o processo de transição pelo qual vêm passando as instituições de atendimento à criança de zero a seis anos, em função do recente reconhecimento legal do dever do Estado para com essa etapa da Educação Básica.

Considerar exíguo o período que separa a promulgação da Carta Constitucional de 1988 – a partir da qual se deu o referido reconhecimento – do momento em que realizamos nossa coleta de dados (2001), implica ter clareza a respeito do descompasso historicamente marcado entre as proposições no campo acadêmico-científico, as alterações legais e as transformações na prática dos profissionais que atuam diretamente com as crianças na faixa de zero a seis anos.

Se, por um lado, entre os pesquisadores da área de Educação Infantil ainda se faz presente uma grande diversidade de pontos de vista sobre questões fundamentais, conforme identificado por CERISARA (1999) – por exemplo, o fato de considerá-la, ou não como *ensino* e suas implicações–, por outro, os profissionais que atuam diretamente com as crianças vêem-se atropelados pela nova legislação e por propostas que, muitas vezes, mal chegam a compreender.

A legitimação do caráter educacional do atendimento destinado às crianças na faixa de zero a seis anos acirrou o debate tanto acerca das funções das instituições de Educação Infantil e dos profissionais que nelas atuam, como a respeito do significado da qualidade do atendimento nelas oferecido, tendo em vista as características da clientela que recebe.

Nesse sentido, assumindo o nosso compromisso social e político para com a democratização das instituições de atendimento à criança e as garantias de acesso e permanência em um sistema de educação de qualidade, estabelecemos como objetivos gerais para este trabalho:

- contribuir para a elucidação do conceito de “qualidade” para a Educação Infantil;
- buscar pistas que indiquem *como* trabalhar com as crianças, visando a formação de sujeito autônomos e críticos;
- identificar as possibilidades de contribuição da formação continuada para o processo de formação dos profissionais da Educação Infantil.

Para discutir sobre essas questões, a estrutura deste trabalho está organizada em uma “Introdução” e cinco capítulos que se encaminham para “Considerações Finais”.

Na “Introdução” realizamos um breve histórico de nossa trajetória, a fim de explicitar o sentido deste trabalho e suas relações com o contexto atual da Educação Infantil.

O Capítulo 1 é destinado a uma concisa descrição do processo histórico no qual vem se desenvolvendo a Educação Infantil no Brasil com o objetivo de contextualizar o problema e nossa questão de pesquisa.

No Capítulo 2 explicitamos o referencial teórico que balizou nossas análises sobre a prática das profissionais que atendem às crianças de zero a seis anos, destacando a importância do papel do educador – na medida em que contribui para a apropriação do conhecimento pelo homem – e a necessidade de compreensão dos processos de desenvolvimento humano para que se possa ter clareza sobre como enriquecer os processos de interação social por meio do qual ele se constrói.

No Capítulo 3, nos dedicamos à explicitação do contexto no qual se deu nossa investigação (as características gerais do espaço físico e organização da creche) e da metodologia utilizada para a elaboração dos instrumentos (entrevistas e questionários), bem como para a coleta, organização e análise dos dados obtidos.

O Capítulo 4 ficou reservado à caracterização da creche – momento no qual discutimos os dados referentes ao espaço físico, a sua organização e à rotina de trabalho desenvolvida com as crianças.

No Capítulo 5 apresentamos as profissionais da creche, traçando seu perfil (seu histórico pessoal e profissional) e analisando as concepções subjacentes a seus relatos.

As Considerações Finais sinalizam alguns aspectos que merecem ser levados em conta na proposição das ações de formação continuada necessárias às profissionais da Educação Infantil, tendo em vista a qualidade do atendimento oferecido nessas instituições.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O PROBLEMA E A QUESTÃO DE PESQUISA

Refletir sobre as questões ligadas às estruturas educacionais implica relacioná-las às transformações e valores sócio-econômicos e culturais de cada sociedade em cada momento histórico.

Assim, qualquer referência à Educação Infantil no Brasil, hoje, deve levar em conta o processo histórico em que se deram as alterações nos espaços de atendimento à criança, uma vez que a história dessas instituições foi construída em função das mudanças nas vontades políticas e na organização da sociedade.

1.1 O Problema

Embora, já no século XVI, os jesuítas tivessem na Educação Infantil a base para a catequese⁷, os primeiros registros de instituições especificamente voltadas para o atendimento dessa população datam das décadas de 70 e 80, do século XIX.

De acordo com DROUET (1997, p. 53), data de 1878 a primeira referência oficial às instituições de atendimento à criança no Brasil. É o projeto da Reforma Leôncio de Carvalho que propõe “em seu artigo 2º, a obrigatoriedade de freqüência às escolas primárias a partir dos sete anos, prevendo a fundação de jardins-de-infância e escolas normais.”

Segundo OLIVEIRA (1988) as primeiras instituições – existentes apenas em algumas grandes cidades – eram vinculadas a entidades religiosas e estavam abertas ao recebimento de “crianças órfãs ou abandonadas”. Eram as denominadas “Rodas de Expostos”⁸.

⁷ Sobre as concepções orientadoras do trabalho dos jesuítas ver KUHLMANN JUNIOR (1998); PRIORE (1991) e WAJSKOP (1996).

⁸ Para maiores informações sobre o funcionamento das “Rodas de Expostos”, ver o interessante artigo de SOUZA (1991).

No que se refere especificamente às *creches populares* no Brasil, uma das primeiras referências (citada por KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 83) pode ser encontrada em um jornal publicado no Rio de Janeiro em 1879 e destinado curiosamente às “mães burguesas”, denominado “*A mãe de Família*”. Este artigo – escrito pelo “Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro” –, destacava a importância dessas instituições para as famílias burguesas na medida em que as eximia da imposição do convívio de seus filhos com os das escravas, libertos pela Lei do Ventre Livre (1871).

Assim, as primeiras creches brasileiras – servindo aos interesses das classes privilegiadas – destinavam-se ao atendimento dos filhos de mães trabalhadoras domésticas – ainda que, no mesmo período, as instituições européias de mesma denominação tivessem por objetivo suprir a demanda do incipiente ingresso feminino no trabalho industrial.

É preciso considerar, no entanto, que a progressiva urbanização, as transformações radicais no processo de industrialização e a crescente divisão social do trabalho a partir de 1860, fizeram surgir novas ideologias (propondo outras formas de organização sócio-político-econômica da sociedade) que influenciaram profundamente o final do século XIX e o século XX, agravando a exploração dos indivíduos não-proprietários – operários obrigados a vender sua força de trabalho – pelos proprietários capitalistas.

O novo industrialismo, ao mesmo tempo em que acentuou as desigualdades sociais, provocou o rápido incremento das inovações técnicas por meio de pesquisas científicas.

Assim, a crença no progresso e na ciência fez surgir a necessidade de adaptação do mundo ocidental ao novo processo produtivo e aos novos instrumentos de trabalho.

De acordo com KUHLMANN JUNIOR (1998, p. 28), o desenvolvimento científico e tecnológico veio – após a década de 1870 – consolidar “as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche...”

Inicia-se aí um processo gradativo de valorização da infância e de reconhecimento dos direitos da criança. Esse processo, entretanto, não pode ser tomado como linear na medida em que é fruto da realidade social e cultural nos diversos segmentos da sociedade de classes, pois embora as primeiras instituições tivessem inicialmente adotado uma postura paternalista benevolente, pouco a pouco assumiram uma posição cada vez mais autoritária para com a população menos favorecida.

Com isso, “os homens de ciência seriam os detentores da *verdade*, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da *melhoria da raça* e do cultivo do nacionalismo” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 28, grifos do autor).

É nesse contexto que foi impulsionada – a partir da década de 1930 – a criação de instituições de atendimento à criança, especialmente os filhos de famílias trabalhadoras, no sentido de abrandar os conflitos nas relações sociais.

Essas instituições ofereciam atendimentos diferenciados de acordo com a faixa etária e a classe social das crianças. As creches eram destinadas às crianças de zero a três anos e as escolas maternas, parques infantis ou jardins de infância, às crianças de três ou quatro – dependendo da instituição – a seis anos.

Por um lado, os “Jardins de Infância” – que eram, geralmente, ligados aos grandes colégios privados e responsáveis por atender aos filhos das famílias mais abastadas – tinham como base, principalmente, as proposições de Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, preocupavam-se com o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças e visavam *educar* para a emancipação. Por outro, as creches, escolas maternas e parques infantis – destinadas aos filhos das classes trabalhadoras e às crianças órfãs – encontravam-se vinculadas, comumente, às indústrias e às instituições de cunho eminentemente filantrópico, assistencialista – sob o encargo da Igreja ou de senhoras da sociedade – e, além da preocupação para com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças, visavam *educar* para a disciplina e

para a subordinação (Cf. KRAMER et al, 1991; KUHLMANN JUNIOR, 1998; OLIVEIRA, 1988; 1996; STRENZEL E SILVA FILHO, 1997; WAJSKOP, 1996).

De acordo com KUHLMANN JUNIOR (1991; 1998) – que denomina a concepção orientadora das iniciativas do segundo grupo citado acima como *assistência científica* por estarem baseadas “na fé no progresso e na ciência característica daquela época” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.60) – a implantação dessas instituições sofreu basicamente três tipos de influências que o autor denomina *médico-higienista, jurídico-policial e religiosa*. A primeira, no sentido de combate à mortalidade infantil e propostas de saneamento “para atingir a civilidade e a modernidade”; a segunda, no sentido de diminuir a criminalidade infantil e assegurar a tranqüilidade das elites; a última, como forma de proteger os interesses dominantes por meio da disciplina e, portanto, do “controle das classes trabalhadoras”.

Foi nessa perspectiva que se deu, de acordo com OLIVEIRA (1988, p. 47), a inclusão de “alguns pontos sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras” na Consolidação das Leis do Trabalho de 1943 e, segundo DROUET (1997, p. 21), a previsão da “criação de creches junto a empresas que empreguem mulheres com filhos pequenos” na Constituição brasileira de 1947, apesar dos quase insignificantes resultados práticos verificados nesse sentido.

De acordo com ROSEMBERG (1984, p. 75),

“essa legislação, além de não ser respeitada pelo empresariado (os mecanismos de fiscalização são insuficientes e a punição prevista para os faltosos é ridiculamente pequena), era pouco conhecida entre as trabalhadoras e seu cumprimento, ou ampliação, não se constituía em reivindicação sindical”.

O golpe militar de 1964 deu início a um longo período de ditadura no país.

Em contraposição ao cerceamento dos direitos de livre expressão e organização da sociedade civil começaram a surgir uma série de manifestações e movimentos populares, especialmente, a partir da década de 1970.

Nesse período inicia-se o abandono à perspectiva da *assistência científica* – que veio marcando as propostas de atendimento às camadas mais pobres da população – para ceder espaço às teorias da privação cultural e às propostas de educação compensatória que começavam a ser divulgadas no país. Foi nesse momento que os parques infantis passaram a privilegiar a preparação para o ensino de primeiro grau, visando o atendimento prioritário a crianças com idades entre quatro e seis anos.

No caso do atendimento às crianças de zero a três anos, paralelamente ao incentivo, por parte do poder público, para a criação de creches domiciliares, ocorreu uma sensível elevação do número de instituições particulares para crianças de classe média (KRAMER et al., 1991; OLIVEIRA, 1997; STRENZEL E SILVA FILHO, 1997).

A partir da segunda metade da década de 1970, ao mesmo tempo em que já se pode verificar uma incipiente preocupação com a superação da visão assistencialista que vinha predominando até então, emergiram nos grandes centros urbanos uma série de reivindicações por meio de manifestações populares com o apoio dos movimentos feministas – como o Movimento de Luta por Creches em São Paulo (1979), por exemplo. Esses movimentos foram responsáveis pela ampliação do número de vagas nessas grandes cidades, bem como pela instalação de novas creches até o princípio da década de 1980.

De acordo com OLIVEIRA (1988, p. 49), a intensificação, nesse período, das discussões acerca do atendimento ao filho do trabalhador – como parte das negociações trabalhistas –

“resultaram também em um aumento das creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários e a concessão, por algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com filhos pequenos para pagarem creches particulares de sua livre escolha”.

Embora essa ampliação tivesse contribuído no sentido da intensificação da luta pela superação do caráter de educação assistencialista que marcou toda a trajetória do atendimento à infância até o momento,

persistiam na prática as teorias da educação compensatória influenciadas pelo discurso tecnicista.

Foi nesse contexto que surgiu o Programa Nacional de Pré-Escolas – estabelecido pelo Governo Federal – que, de acordo com STRENZEL E SILVA FILHO (1997, p. 96), tinha por objetivo atingir o “desenvolvimento harmônico e global das crianças”. Esses autores, ao comentarem sobre esse Programa, afirmam ainda:

“A organização das atividades propostas pelo Programa refletem uma falta de unidade metodológica, sugerindo listagens de atividades um tanto descontextualizadas do grupo de crianças (atividade pela atividade), com práticas baseadas em datas comemorativas e dando ênfase, principalmente, ao aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil”.

Apesar da incipiente ampliação das vagas – verificada no início da década de 80 – foi somente a partir desse período, com o aumento da demanda populacional, dos movimentos de democratização do país e da promulgação da Nova Carta Constitucional (1988), que se pôde verificar o surgimento do embrião para um processo gradativo de efetiva expansão das creches e pré-escolas no país.

A Constituição de 1988, no inciso IV do artigo 208, veio legitimar a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado e, pela primeira vez, assumir o caráter reconhecidamente educacional das instituições de atendimento à criança de zero a seis anos.

Seguidamente, também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 9394/96), vieram corroborar o dever do Estado para com o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade.

A LDB (1996) definiu – no artigo 30 – que “a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade”.

Assim, do ponto de vista legal, podemos verificar que a Constituição de 1988, sem dúvida, se transformou num marco no campo das conquistas relativas aos direitos das crianças no Brasil.

STRENZEL E SILVA FILHO (1997, p. 95) ao analisarem a produção teórica na área de Educação Infantil no período compreendido entre 1983 e 1993, concluíram que, de fato, “houve uma grande luta pela conquista do direito da criança ao atendimento em instituições de Educação Infantil” e ressaltam a mudança do papel da mulher na sociedade com seu ingresso paulatino no mercado de trabalho como um importante fator relacionado a sua história.

Mais do que isso, consideramos que a preocupação com a criança e com o desenvolvimento infantil surgiram a partir da necessidade de adaptação a uma nova ordem produtiva.

Assim, as transformações na estrutura econômica da sociedade desencadearam também processos de mudança na organização social e, portanto, a alteração nas formas de encarar a *educação* e a *criança*.

As questões relativas à Educação Infantil tornaram-se alvo de grandes polêmicas – intensificadas com a divulgação das versões preliminares do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

CERISARA (1999), ao examinar a produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), argumenta que “a área de Educação Infantil é ainda uma área em processo de construção” (id. *ibid.*, p. 43).

1.2 A Questão de Pesquisa

Dadas as dificuldades no sentido da identificação de propostas mais ou menos consensuais a partir das possibilidades criadas pela legislação para esse nível de ensino, tentaremos expor, sinteticamente, algumas questões a partir das quais acreditamos poder elucidar as implicações da alteração dos conceitos de *criança* e *educação* ao longo da história.

Assim, perguntamo-nos inicialmente:

- a **quem** veio se destinando historicamente as instituições de atendimento à criança?

- **para quê** vêm sendo voltados os objetivos dessas instituições?
- **como** tem sido feito esse atendimento?

Pudemos perceber, a partir daí, que a elucidação dessas questões (de aparência simples, mas extremamente complexas e inter-relacionadas) eram de fundamental importância para a compreensão desse processo.

Nesse sentido, respondendo à primeira questão – sobre a **quem** veio se destinando historicamente as instituições de atendimento à criança – percebemos que o caráter eminentemente educacional estava restrito àqueles espaços de atendimento voltados para as crianças oriundas das camadas mais favorecidas da sociedade, enquanto aos filhos das classes subalternas se lhes reservavam as instituições assistencialistas com caráter de guarda.

O esclarecimento dessa primeira pergunta nos remete à resposta da segunda – **para quê** vêm sendo voltados os objetivos dessas instituições.

Para isso, faz-se necessário elucidar que apesar de diversos documentos oficiais do MEC elaborados na década de 1990 – entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) – considerarem que as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos para as camadas menos favorecidas da população eram marcadas por um cunho exclusivamente assistencialista e que foi somente a partir da promulgação da Carta Constitucional de 1988 que essas instituições passaram a assumir um caráter educacional, concordamos com KUHLMANN JUNIOR (1998, p. 200) ao afirmar que “as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*” (grifo do autor) e que, portanto, o caráter educacional também está presente nas referidas propostas assistencialistas.

Isto porque, ao considerarmos que o conceito de *educar* vem sendo determinado a partir dos interesses das classes dominantes em cada momento histórico e que essas instituições de atendimento à criança se diferenciavam a partir do critério de classe, verificamos que seu objetivo encontrava-se relacionado à manutenção da estrutura de classes vigente.

Dessa forma, enquanto aos filhos das classes mais abastadas se pretendia uma educação para a emancipação, para as crianças menos favorecidas o que se oferecia era uma educação para a submissão, para a subordinação.

Assim, se a história da Educação Infantil no Brasil veio sendo marcada pela delimitação de *objetivos* diferenciados a *destinatários* desiguais, não se pode supor que algo distinto tenha ocorrido com relação às formas de atendimento em cada uma dessas instituições.

Nesse sentido, respondendo à terceira questão posta – sobre como tem sido feito esse atendimento – percebemos mais uma vez a marca da dualidade. Enquanto às crianças privilegiadas economicamente era possibilitado o acesso a instituições que seguiam propostas pedagógicas de educadores estrangeiros (baseadas nas proposições de Froebel, Montessori, Decroly, Pestalozzi, entre outros), o atendimento às crianças menos favorecidas estava limitado ao provimento de alimentação, higiene e guarda.

As respostas a estas questões, ao mesmo tempo em que nos permitem evidenciar os antagonismos que permearam a história da Educação Infantil, nos possibilitam a compreensão sobre a origem de uma série de contradições (às quais tentaremos elucidar a seguir) presentes, ainda hoje, em nossas creches e pré-escolas.

Compreender as origens e a existência dessas contradições, entretanto, não significa colocar um ponto final na história; implica, isto sim, aprender a partir de sua percepção e tomá-las como ponto de partida para a sua superação.

Consideramos ainda que a análise do processo histórico em que se organizaram as instituições destinadas à Educação Infantil no Brasil (processo sucintamente descrito no item anterior) só faz sentido na medida em que a contrapomos com nossas próprias concepções – frutos desse mesmo processo.

Assim, retomamos as três questões postas anteriormente – no sentido de anteciparmos algumas das concepções que serão aprofundadas no desenvolvimento desse trabalho – para questionarmo-nos agora:

- a **quem** deve ser destinada a Educação Infantil?
- **para quê** devem estar voltados seus objetivos?
- **como** deve ser feito esse atendimento?

A resposta à primeira questão pode ser encontrada na legislação vigente no país hoje. O artigo 205 da Constituição Federal (1988) estabelece que educação é direito de todos e dever do Estado e da família; o artigo 208, complementado-o, assegura que esse dever “será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Afirmam esse direito, adquirido constitucionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros.

Essa resposta, no entanto, embora baseada nos instrumentos legais, não pode ser tomada de forma tão simples.

Se no período anterior à Carta Constitucional era feita a distinção entre os filhos das famílias mais abastadas como aqueles aptos a participarem da sociedade e os filhos das camadas mais pobres da população como aqueles que deveriam apenas adaptar-se a ela, sua promulgação significou, indiscutivelmente, um passo adiante ao assegurar a Educação Infantil como direito de **todas** as crianças.

No entanto, é preciso considerar que a garantia do exercício desse direito implica na luta por uma política de efetiva expansão do número de creches e pré-escolas no país – o que exige o comprometimento e os esforços de diversas esferas da sociedade. Não basta democratizar os direitos, faz-se necessária, sobretudo, a democratização das oportunidades de acesso e permanência em instituições que ofereçam um atendimento de qualidade.

A discussão sobre a qualidade, nos remete impreterivelmente à resposta às duas questões que se seguem (*para quê devem estar voltados seus objetivos e como deve ser feito esse atendimento*).

No que diz respeito à primeira dessas duas questões – para que devem estar voltados seus objetivos – julgamos serem necessárias algumas considerações preliminares.

No que diz respeito à Constituição (1988), se esta representou, como mencionamos, um avanço no sentido de possibilitar a definição de objetivos educacionais comuns a todas as crianças de zero a seis anos em contraposição à dualidade de sistemas que veio marcando o atendimento à infância no Brasil até esse período – reservando um sistema educativo com vistas à emancipação às parcelas privilegiadas da sociedade e destinando às camadas mais pobres da população uma *educação assistencialista* (KUHLMANN JUNIOR, 1991; 1998), tendo em vista a submissão – isso, entretanto, não significa que o caráter educativo não estivesse presente no momento anterior.

Assim, quando pensamos na necessidade de um atendimento de qualidade, acreditamos que mais do que substituir o caráter assistencialista pelo educacional, a principal reivindicação consiste em fazer com que o caráter educacional *emancipatório* seja acessível a *todas* as camadas da população.

Também a LDB (1996) representou uma evolução ao considerar – no artigo 29 – a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica”, na medida em que ratifica a desvinculação entre o caráter de classe e a qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a seis anos.

Contudo, ao definir “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” como finalidade para a Educação Infantil, tem levado a uma compreensão de *criança* como conceito abstrato, desvinculada dos interesses e relações de classe, descontextualizada, que não leva em conta as especificidades relativas às duas modalidades de atendimento expressas na lei – a creche e a pré-escola – e que não dá pistas sobre como tratar as diferenças culturais da população, especialmente, num país como o nosso, dadas suas dimensões e diversidade de características.

Além disso, a inclusão da creche e da pré-escola no sistema de educação básica tem direcionado argumentações – equivocadas, do nosso ponto de vista – a favor da implementação de projetos escolarizantes para a Educação Infantil, ressaltando o caráter preparatório para o Ensino Fundamental, antecipando-o.

Compreendemos que, ao conferir o caráter de escolaridade à Educação Infantil, lhe foram impostas finalidades tomadas de outro nível de ensino e que, portanto, não lhe eram próprias; perdeu-se de vista o foco sobre o qual deveriam centrar-se esses objetivos, desconsiderando a especificidade da infância.

Não se trata de antecipar a escolaridade, mas tomar em consideração a continuidade entre esses dois níveis de ensino.

Acreditamos, nesse sentido, que a definição de objetivos para a Educação Infantil deve centrar-se precisamente em seu substrato – a criança – e não no nível de ensino que lhe sucede.

Desse ponto de vista, entendemos que para uma Educação Infantil de qualidade, as duas funções primordiais do educador e indispensáveis ao pleno desenvolvimento da criança residem no “cuidar” e no “educar”.

Além disso, mais do que considerar a educação e o cuidado como elementos indissociáveis, cuja inclusão consideramos absolutamente necessária na proposição de objetivos para este nível de ensino, faz-se necessário acrescentar a estes, o lúdico – como um elemento, também imprescindível no nosso ponto de vista, na medida em que se constitui como atividade inerente à infância e que, portanto, deve permear as atividades relativas ao cuidado e à educação.

Ao afirmarmos a indispensabilidade desse caráter lúdico, estamos considerando que é na interação que a criança se desenvolve e que, portanto, o compreendemos enquanto atividade social na qual reside uma grande fonte de desenvolvimento para a criança.

Essas considerações a respeito da especificidade da infância pressupõem uma concepção de criança que a toma como sujeito histórico e, portanto, dialeticamente como produtora e produto do conhecimento historicamente elaborado.

Nas palavras de KUHLMANN JÚNIOR (1998, p. 31):

“As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa

participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”.

Esse posicionamento nos leva ao início da discussão – que permeará todo o desenvolvimento desse trabalho – acerca da terceira questão: sobre como acreditamos que deva ser feito esse atendimento.

Partimos da compreensão de que o primeiro critério para assegurar a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil deve ser o de tomar a criança como elemento central para a organização desse nível de ensino.

Nesse sentido, estamos pressupondo a exigência em considerar essa criança como um sujeito concreto – aquele pertencente a uma classe social determinada, a uma família particular, passível de necessidades concretas em função, inclusive, da faixa etária em que se encontra – que se desenvolve por meio da interação com o mundo e especialmente por meio da mediação dos adultos.

Dessa forma, assumem grande responsabilidade os profissionais⁹ da área de Educação Infantil, pois tomar a criança como ponto de partida exige também uma qualificação profissional mínima no sentido de assegurar que a educação e o cuidado sejam indissociáveis e permeadas pelo caráter lúdico, constituindo-se em ações intencionais que tenham como base os processos de desenvolvimento infantil – o que, por sua vez, implica no estabelecimento de uma formação profissional também de qualidade.

Essa, no entanto, não é a realidade refletida por nossas creches e pré-escolas.

O reconhecimento da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica e do dever do poder público para com o atendimento a crianças de zero a seis anos, na medida em que vem exigindo dos Estados e dos Municípios um maior investimento para esse setor – fez necessária uma maior aplicação de verbas também no que se refere à formação de profissionais para a área, pois, de acordo com artigo 62 da LDB (1996) ”os

docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura ou graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)”.

Além disso, o artigo 87 da LDB (1996) – das Disposições Transitórias – afirma o dever do Estado para com a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício”, estabelecendo que “até o fim da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Foi nessa perspectiva que surgiu o projeto Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos¹⁰, ligado à linha de pesquisa Formação Continuada de Professores e Outros Agentes Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar.

Este projeto tem como objetivos gerais: “1. Fornecer subsídios para a implantação de políticas de capacitação dos profissionais de Educação Infantil. 2. Oferecer elementos para a proposição de gestões administrativas e elaboração de avaliações educacionais. 3. Fornecer elementos para o estudo, reflexão e formulação de propostas educativas. 4. Fornecer soluções para a melhoria das condições de habitabilidade dos edifícios. 5. Capacitar quadros administrativos do Município para a formulação e execução das políticas nos itens anteriores”.

Também nessa perspectiva e articulado a esse projeto mais amplo, o trabalho a que nos propomos realizar tem como objetivo *caracterizar as concepções de “educar” norteadoras das práticas dos profissionais de uma creche municipal de São Carlos, para tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para formação continuada.*

É por compreendermos que as concepções desses profissionais, ao mesmo tempo em que têm sua origem nas relações sociais estabelecidas

⁹ Compreendemos por “profissionais” todas as pessoas que exercem, regularmente, trabalho remunerado na área.

¹⁰ Projeto financiado pela FAPESP – Programa de Pesquisas em Políticas Públicas – processo nº 99/11608-0. O grupo de pesquisadores envolvidos nesse projeto é composto por: Profa. Dra. Anete Abramowicz (coordenadora); Itacy Salgado Basso e Maria Aparecida Mello (pesquisadoras da UFSCar); Prof. Dr. Admir Basso (pesquisador USP – São Carlos); Maria Inês Crnkovic Octaviani (doutoranda

durante seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, interferem também na formação das crianças com as quais trabalham – na medida em que podem contribuir tanto para a emancipação como para a subordinação –, que consideramos a necessidade de tomá-las como ponto de partida para que se possa repensar as propostas de formação continuada.

Além disso, ao considerarmos que é na interação que o indivíduo se desenvolve, acreditamos que seja necessário conhecer também as concepções das profissionais das creches, na medida em que se constituem em mediadoras do processo de desenvolvimento dessas crianças.

Daí a necessidade de esclarecermos que a formação continuada de que tratamos neste trabalho envolve a implementação de ações que possibilitem a transformação da prática dessas profissionais em atitudes conscientes e intencionais no sentido de assegurar a qualidade do atendimento destinado às crianças, especialmente, as oriundas das camadas menos favorecidas da população.

Dessa forma, consideramos que a discussão a respeito de como acreditamos que deva ser feito esse atendimento passa, necessariamente, pela explicitação de nossas concepções sobre os processos por meio dos quais o indivíduo se desenvolve, à qual dedicaremos o capítulo que segue.

2 OS PROCESSOS PSÍQUICOS E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Partindo de questões específicas relacionadas ao “como fazer” na Educação Infantil e compreendendo também que esse nível de ensino deve ter o desenvolvimento multilateral da criança como objetivo maior, destacamos a importância do papel do educador na medida em que contribui para a apropriação do conhecimento pelo homem.

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida o homem como sujeito de sua historicidade, compreendendo que é nas relações sociais que ele se desenvolve e se apropria do conhecimento, socialmente elaborado e acumulado. A criança, por exemplo, desde o seu nascimento, está em constante interação com objetos humanos e essas relações se estabelecem por meio dos adultos.

Logo, acreditando que o desenvolvimento ocorre “em dependência das condições concretas de vida, atividade e educação” (ELKONIN, 1960, p. 503), que é *na e por meio da* interação que o indivíduo se desenvolve, consideramos que esse desenvolvimento só pode ser analisado a partir das relações sociais nas quais se insere esse sujeito.

Mais do que isso, faz-se necessário esclarecer como compreendemos esse processo de desenvolvimento para que se possa ter clareza sobre como enriquecer os processos de interação social por meio do qual ele se constrói.

2.1 Os Processos de Desenvolvimento Psíquico

Para elucidarmos nossa compreensão a respeito dos processos de desenvolvimento humano, baseamo-nos no referencial histórico-cultural, mais precisamente, os estudos de VYGOTSKY (1987; 1991; 1993; 1995; 1996; 1999; 2001) e seus colaboradores LEONTIEV (1978a; 1978b; 1988a; 1988b), PETROVSKY (1985), ELKONIN (1960; 1987; 1998), entre outros.

Nessa perspectiva, ao tomar o desenvolvimento humano como um todo, LEONTIEV (1978b) nos alerta que se deve levar em conta as duas condições principais para que ele se efetive: por um lado, a constituição do cérebro, sua estrutura e funcionamento; por outro, a sociedade na qual está inserido o sujeito (suas condições de vida, educação e ensino).

Nos deteremos aqui à análise dos processos de desenvolvimento psíquico e das condições que o propiciam, posto que é nesse âmbito que residem as possibilidades de influência do meio e, por conseguinte, da interferência do educador.

Assim, compreendemos que os fenômenos psíquicos constituem-se como reflexos dos fenômenos e objetos da realidade objetiva na qual se insere o sujeito.

Esses reflexos dizem respeito tanto ao aspecto cognoscitivo – propriamente dito – dessa realidade, quanto às atitudes do indivíduo diante dos fenômenos e objetos nela inseridos.

É nessa perspectiva que RUBINSTEIN e SOKOLOV (1960, p.18) afirmam que:

“a atividade prática dos homens é a fonte do conhecimento dos objetos e fenômenos da realidade, assim como sua atitude para com eles. O homem não reflete passivamente a realidade, mas é um elemento ativo transformador do mundo que o rodeia”.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados sobre os objetos e fenômenos da realidade objetiva na qual se insere um determinado indivíduo.

Essa apropriação, contudo, não significa uma simples adaptação do indivíduo ao mundo circundante, mas antes de tudo, um processo *ativo* de reprodução e reelaboração dos modos de ser, pensar, sentir e agir construídos historicamente pela humanidade. As atividades que caracterizam esse processo são mediadas, no entanto, pela significação atribuída pelo sujeito a esses fenômenos. Ou seja, o sujeito – ao assimilar os significados socialmente

elaborados – lhes atribui um sentido pessoal que nem sempre coincide com seu significado objetivo.

Esse processo de apropriação se dá por intermédio da *interiorização* das ações exteriores que – especialmente nas primeiras etapas do desenvolvimento intelectual –

“supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de atos intelectuais” (LEONTIEV, 1978b, p.188).

Para compreendermos melhor como se desenrola esse processo, faz-se necessário, como nos recomenda LEONTIEV (1978b, p. 296), estabelecer inicialmente a distinção entre *atividade* e *ação*.

Chamamos *atividade* aqueles processos voltados para a satisfação de necessidades concretas do indivíduo, oriundas de suas relações com o mundo que o cerca. A atividade, para que seja compreendida como tal, deve ser tomada como um processo no qual a sua finalidade coincide *sempre* com o *motivo* que a impulsiona.

Compreendemos por *motivo* aquilo que – ao refletir-se no cérebro – estimula e dirige a atuação do indivíduo a fim de satisfazer uma necessidade determinada.

Nas palavras de LEONTIEV (1978b, p. 97), “ele [motivo] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”.

Em outra passagem, esse mesmo autor (LEONTIEV, 1978a, p. 82) afirma:

“o que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos, já que é o objeto da atividade o que lhe confere determinada orientação. (...) O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo”.

Entendemos, desse modo, que a atividade consiste no processo de efetiva apreensão das aptidões humanas subjacentes aos objetos e fenômenos criados pelo homem ao longo do seu desenvolvimento e que,

portanto, assume a função de orientar o sujeito no mundo objetivo no qual se insere (LEONTIEV, 1978a).

O conceito de *ação*, em contrapartida, está relacionado a sua característica essencial que reside no fato de que o motivo não coincide com seu fim – o que, por si só, não estimula o indivíduo a agir.

Segundo VYGOTSKY (2001, p. 160; 1993, p. 125)¹¹,

“a existência de um fim é um momento necessário mas não suficiente para o surgimento de uma atividade voltada para um fim. Não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que aciona e orienta esse processo”.

O surgimento da *ação*, entretanto, está condicionado ao processo de *conscientização* de seu fim.

Esse processo de *conscientização* (entendido como a atribuição do sentido pessoal aos objetos e fenômenos da realidade objetiva) possibilita que a um mesmo fim sejam atribuídos diferentes sentidos, de acordo com o motivo estimulador da atividade ao qual se refere, o que – por sua vez – implica também na mudança do sentido atribuído à *ação* que lhe corresponde. Ou seja, embora o fim permaneça o mesmo, o sentido pessoal atribuído à *ação* será diferente em cada caso, originando, portanto, *ações* psicologicamente distintas.

De acordo com LEONTIEV (1978b, p. 303), “toda *ação* consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituída, no interior de tal ou tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas” – o que nos impõe a necessidade de levar sempre em conta o lugar objetivamente ocupado pelo sujeito no sistema de relações humanas.

LEONTIEV (1978a, p. 82) define a *ação* como sendo o

“processo subordinado à representação que se tem do resultado que se pretende alcançar, ou seja, um processo subordinado a um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se correlaciona com o conceito de ação”.

¹¹ Escrita originalmente em idioma russo, as obras completas de Vygotsky tiveram sua divulgação ampliada no Brasil a partir de sua tradução para a língua espanhola e, mais recentemente, para a língua portuguesa. Dado que a disparidade na tradução de alguns termos utilizados pelo autor pode levar a uma compreensão equivocada de determinados conceitos, optamos por mencionar neste trabalho tanto as referências em língua espanhola, quanto aquelas cuja tradução já se encontra disponível em português.

Assim, a efetivação da ação pressupõe tanto um aspecto intencional (o que deve ser alcançado) quanto um aspecto operacional (por meio de que condições objetivas pode ser alcançado).

De acordo com LEONTIEV (1978a, p. 207), “a maioria das operações que tem lugar na atividade do homem são um resultado da aprendizagem, do domínio dos modos e meios de ação socialmente elaborados”.

A *operação*, considerada indispensável para a realização da ação, na medida em que está submetida às condições para a efetivação dessa ação, pode – ou não – coincidir com ela. Ou seja, da mesma forma que uma só ação pode ser concretizada por meio de distintas operações, uma mesma operação pode servir à realização de diferentes ações. Isso ocorre porque, embora o fim permaneça o mesmo, as condições concretas de sua efetivação podem ser distintas. As operações, portanto, não se submetem nem aos motivos, nem aos fins; mas apenas às condições necessárias para a execução da ação.

De acordo com sua origem, as operações podem assumir diferentes configurações. Elas podem surgir: 1) a partir da simples imitação ou da adequação da ação às condições objetivas; ou 2) em decorrência da transformação de uma ação consciente orientada a um fim e, nesse caso, recebem a denominação de operações conscientes (LEONTIEV, 1978a, p. 207).

LEONTIEV (1978b, p. 304), ao analisar o processo de desenvolvimento das operações conscientes, afirma que sua primeira formação só pode ocorrer sob a forma de ação, “como processo que visa um fim”.

Como consequência disso, a transformação desta ação inicial em operação (e, portanto, em habilidade ou em hábito, cujos fins não se evidenciam em sua consciência) só se torna possível na medida em que se coloca para o indivíduo, por meio das relações sociais, um novo fim, permitindo que o fim da ação anterior passe a configurar-se agora como condição para a efetivação de uma nova ação.

Explicitar essa relação entre ação e operação faz-se necessário na medida em que nos permite compreender que ambas se desenvolvem num

processo de dependência mútua. Ou seja, à medida que as operações atingem níveis cada vez mais elevados, propiciam também a realização de ações cada vez mais complexas – o que pode levar ao surgimento de novas operações que, por sua vez, podem gerar novas ações.

Para apropriar-se de um objeto ou fenômeno, faz-se necessário realizar ações e operações motoras e/ou intelectuais adequadas às propriedades intrínsecas destes – o que só se torna possível porque suas relações com o mundo são mediatizadas pelas relações com outros homens (LEONTIEV, 1978b).

A relação entre os conceitos de *ação* e *atividade* se dá, portanto, na medida em que a efetivação da atividade – subordinada necessariamente a um motivo – nada mais é que um conjunto de ações direcionadas a um determinado fim. Isso, contudo, não impede que uma mesma atividade possa ser efetivada por meio de diferentes conjuntos de ações e tampouco que uma mesma ação possa servir à concretização de atividades distintas.

O esclarecimento a respeito da distinção entre esses dois conceitos – *ação* e *atividade* –, bem como das relações que lhe são inerentes, faz-se necessário por duas razões essenciais.

A primeira relaciona-se ao fato de acreditarmos que é o conjunto de atividades do sujeito em seus vínculos dinâmicos com a realidade, na qual se insere, que irá compor as raízes da personalidade desse indivíduo (LEONTIEV, 1978a).

Na medida em que consideramos, de acordo com LEONTIEV (1978b, p. 99), que a personalidade se forma a partir do desenvolvimento da consciência e que “a estrutura da consciência está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”, faz-se necessário esclarecer que também as emoções e os sentimentos – compreendidos como “conteúdos sensíveis”, imediatos – criam “a base e as condições de toda a consciência”.

Ao mesmo tempo em que tomamos as emoções e os sentimentos como reflexos das relações entre, por um lado, as necessidades e os motivos e, por outro, as possibilidades de êxito na efetivação de atividades que visem à satisfação daquelas necessidades, como reflexos do mundo objetivo no qual

está inserido o indivíduo e, portanto, determinados por suas condições concretas de existência, devemos considerá-los também como formadores da personalidade do indivíduo, na medida em que interferem nesse processo, orientando as atitudes do sujeito frente à realidade na qual se insere.

Também VYGOTSKY (1999, p. 97; 1993, p. 415) corrobora a questão da necessidade de levar em conta esses “conteúdos sensíveis”, pois – ao analisar as investigações relacionadas às emoções e seu desenvolvimento na infância – afirma:

“no que se refere a sua importância funcional, a emoção relaciona-se não só com a situação instintiva em que se manifesta, como ocorre de fato com os animais, mas é também um dos momentos que formam o caráter. (...) por um lado, os conceitos gerais do homem sobre a vida, a estrutura de seu caráter, se vêem refletidos num determinado círculo da vida emocional e, por outro, são determinados por estas sensações emocionais”.

BLAGONADEZHINA (1960, p. 360) complementa, afirmando que “as vivências repetidas de um sentimento positivo ou negativo relacionado com o êxito ou o fracasso em uma atividade qualquer, conduzem à formação de uma atitude constante e determinada para com esta atividade”.

Daí a afirmação de LEONTIEV (1978a, p. 154) acerca da necessidade de considerar as emoções nem como ações, nem como operações concretizadoras de uma atividade, mas como momentos relevantes da própria atividade.

Além disso, para que se possa ter clareza sobre como o conjunto de atividades efetuadas pelo indivíduo irá compor a base de sua personalidade, é preciso ter em mente que ao mesmo tempo em que se dá a apropriação da experiência historicamente acumulada pela sociedade, formam-se nesse sujeito as faculdades e *funções humanas* necessárias à realização de ações e operações requeridas pelos objetos ou fenômenos criados pelo homem – formação esta, que só é possível por intermédio do conjunto das atividades que realiza nas relações mediatizadas, caracterizadas pela *comunicação* prática e verbal, que estabelece com o grupo social no qual se insere.

Essas funções – constituídas como reflexo da relação existente entre os motivos da atividade do sujeito, suas necessidades e os objetos e

fenômenos reais – devem ser tomadas, de acordo com LEONTIEV (1978b, p. 196), como sistemas cujas formações “aparecem no decurso da vida, possuindo estrutura interna diferente segundo os estádios de desenvolvimento”. É o desenvolvimento dessas funções que possibilitará ao sujeito o domínio de sua própria conduta.

É preciso considerar ainda que ao mesmo tempo em que se formam (nesse processo de apropriação) as mencionadas funções especificamente humanas, relativas às sensações, à percepção, à memória, etc., indispensáveis à concretização das atividades, também são formados no cérebro os órgãos funcionais responsáveis por sua atuação.

Cada uma dessas funções – que constituem a “matéria subjetiva da consciência” –, se desenvolve e se reorganiza de acordo com o processo concreto no qual se insere. Esse desenvolvimento, no entanto, só adquire a possibilidade de efetivar-se, segundo LEONTIEV (1978b, p. 307), na medida em que essas funções “entrem numa operação em que seja requerido um nível de desenvolvimento determinado para a execução da ação correspondente;” ou seja, ocorre na medida em que a necessidade objetiva de efetivação de determinada atividade possibilite ao sujeito atribuir um sentido pessoal à função cujo desenvolvimento está sendo requerido, possibilitando a interiorização progressiva das ações exteriores e sua conseqüente transformação em atos intelectuais – momento a partir do qual se tem a reestruturação dos vínculos entre as funções e sua conseqüente reelaboração.

Assim, de acordo com VYGOTSKY (2001, p. 283; 1993, p. 208), só é possível dominar uma função na medida em que esta se intelectualiza. Mais do que isso, ao afirmar que “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança, cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2001, p. 335; 1993, p. 24), estabelece como lei geral para o seu desenvolvimento (dessas funções psíquicas superiores) o fato de que “surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade” (VYGOTSKY, 2001, p. 429; 1993, p. 309).

Esse mesmo autor (VYGOTSKY, 1995, p. 328-329), ao analisar a estrutura das funções psíquicas superiores as toma como resultado do desenvolvimento cultural, cuja essência consiste em que o homem seja capaz de dominar os processos de seu comportamento e que “o desenvolvimento de cada função específica é derivado do desenvolvimento global da personalidade”. Daí a sua afirmação de que:

“o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto se se trata de dominar os meios externos da cultura tal como a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, quer dizer, a formação da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o livre arbítrio, etc.” (VYGOTSKY, 1995, p. 313).

Ainda analisando a estrutura das funções psíquicas superiores, é esse mesmo autor quem esclarece que nenhuma delas pode desenvolver-se independentemente umas das outras, afirmando que: “todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progredem juntas e se apoiam reciprocamente por todos os meios” (VYGOTSKY, 1995, p. 329).

Considerarmos que o processo de desenvolvimento das funções se dá por meio de uma relação de dependência recíproca com o desenvolvimento das atividades efetivadas pelo indivíduo (LEONTIEV, 1978b, p. 308), significa compreender que na medida em que se complexificam as ações e atividades realizadas pelo sujeito – requisitando o desenvolvimento de determinadas funções para sua efetivação – permitem também sua paulatina apreensão e tomada de consciência pelo sujeito (VYGOTSKY, 2001, p. 309; 1995, p. 227), que são a base comum que propicia o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores que irão, em última instância, determinar o caráter psicológico de sua personalidade.

A compreensão desses processos, bem como das relações mútuas a eles inerentes, faz-se extremamente importante na medida em que – ao elucidarmos o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança em cada etapa de seu desenvolvimento – possibilitam evidenciar a relação entre ensino e desenvolvimento e, de acordo com MUKHINA (1996, p. 50),

“baseando-se nessa relação, determinar *o que e como* ensinar a criança nas várias etapas da infância.”

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que não se trata simplesmente de adaptar a educação e o ensino ao estágio de desenvolvimento no qual se encontra o sujeito, mas de considerar esse desenvolvimento como um processo dinâmico, ou seja, tomá-lo como ponto de partida para, em seguida, superá-lo, pois de acordo com VYGOTSKY (1995, p. 307-309) é a partir dessa superação que o indivíduo poderá avançar.

Assim, na medida em que acreditamos que o desenvolvimento psíquico não se produz sem a mediação do ensino, para que se dê esse avanço é necessário, de acordo com VYGOTSKY (2001, p. 326-338; 1993, p. 238-246), identificar não só as funções já desenvolvidas, o nível de desenvolvimento atual do sujeito – aquele no qual ela é capaz de resolver problemas autonomamente, devido ao seu próprio desenvolvimento – mas também, as funções em maturação, o nível a que o autor denomina *zona de desenvolvimento proximal* (ou imediato, como preferem alguns tradutores), ou seja, aquele nível em que o indivíduo é capaz de atingir ao resolver problemas com a colaboração de outra pessoa.

É nesse sentido que VYGOTSKY (2001, p. 334; 1993, p. 243) explica que:

“a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento proximal. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento”.

Daí a afirmação de LEONTIEV (1978b, p. 198) de que a reorganização das funções psíquicas superiores, bem como a construção das propriedades da personalidade do sujeito, se realizam por intermédio da aprendizagem e que se dão de forma lenta e por etapas.

Ao concordarmos com VYGOTSKY (2001, p. 337; 1993, 245) quando afirma que a aprendizagem ocorre durante todo o processo de desenvolvimento do indivíduo e assume características distintas e novas

relações com o desenvolvimento em cada faixa etária, acreditamos que cabe ao professor conhecer as principais formações que se produzem em cada etapa no sentido de identificar as particularidades psíquicas individuais de cada sujeito e, a partir daí, impulsionar seu desenvolvimento.

A segunda razão que nos levou ao estabelecimento da distinção entre os conceitos de atividade e ação, reside no fato de compreendermos que tanto uma ação pode vir a tornar-se uma atividade, como uma atividade pode vir a tornar-se uma ação.

Para elucidarmos como são possíveis essas transformações entre a ação e a atividade e sua importância para o desenvolvimento psíquico, acreditamos que além de ter em mente a dinamicidade que envolve o processo de efetivação das atividades e, portanto, do desenvolvimento psíquico humano, é preciso levar em conta a existência de diferentes tipos de motivos e que estes podem ser alterados.

Segundo PETROVSKI (1985, p.361),

“a esfera motivacional como domínio dos motivos atuais e potenciais (possíveis) do indivíduo, tem sua própria estrutura hierárquica. Isto significa que a pessoa tem motivos menos ou mais fortes. (...) Eles estão precisamente representados na consciência do homem em conhecida hierarquia como motivos mais ou menos significativos. Isto não quer dizer que determinada hierarquia se mantenha durante toda a vida do homem. Varia com seu desenvolvimento e crescimento. O que para uma criança é um motivo importante, pode ser muito pouco para o adolescente, ao mesmo tempo que neste se apresentam outros motivos de maior importância”.

Assim, a alteração nos motivos se dá na medida em que assumem distintas relações com a atividade, de acordo com as condições objetivas que possibilitam ao sujeito estabelecer o fim que lhe é correspondente, bem como a ação para alcançá-lo.

Nas palavras de LEONTIEV (1960, p. 346), “segundo as condições de vida, um mesmo motivo pode originar diferentes ações com fins distintos e ações iguais podem ser causadas por diferentes motivos”.

Esse mesmo autor (LEONTIEV, 2001a, p. 70) nos aponta, ainda, para a necessidade de distinção entre os “*motivos apenas compreensíveis*” – aqueles dos quais o sujeito tem consciência, mas por si só não o estimulam a

agir – e os “*motivos realmente eficazes*” – aqueles responsáveis pela efetivação da atividade pelo indivíduo.

A necessidade dessa distinção emerge do fato de que – assim como ocorre na relação entre a atividade e a ação – também os motivos compreensíveis podem transformar-se em motivos eficazes e vice-versa, propiciando o surgimento de novos motivos e, conseqüentemente, de novas necessidades concretas e novos tipos de atividade, a partir da mediação estabelecida nas relações sociais.

Por um lado, a alteração que permite aos *motivos compreensíveis* tornar-se *motivos eficazes* só é possível quando o resultado da ação é “mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (LEONTIEV, id. Ibid.), transformando uma ação em atividade. Esse processo só ocorre *em determinadas condições* porque experiências psíquicas como as emoções e os sentimentos condicionam essa alteração ao sentido pessoal atribuído pelo sujeito aos motivos que o incitam (ou não) a agir.

Por outro lado, é possível também que os *motivos realmente eficazes* venham a transformar-se em *motivos compreensíveis* fazendo surgir novas atividades a partir daquela atividade anterior. Isso ocorre porque, segundo LEONTIEV (1978a, p. 87), “a atividade pode perder o motivo que lhe há suscitado e então se converte em uma ação que talvez concretize uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade”.

As forças motivadoras desse processo têm suas raízes na dupla relação mediatizada que o sujeito estabelece inicialmente com o mundo: por meio da atividade objetivada e da comunicação. É o desenvolvimento desse processo – em suas relações com o sentido pessoal atribuído pelo sujeito a suas atividades – que possibilitará a mudança da estrutura de sua consciência e, em última instância, a formação da personalidade do sujeito.

Nas palavras de LEONTIEV (1978a, p. 164),

“seu desenvolvimento gera não só a dualidade de motivação das ações, mas também, em virtude disso, as subordinações destas, que dependem das relações objetivas desveladas ante o sujeito e nas quais está inserido. A evolução e o aumento destas subordinações, de uma natureza especial, que surgem somente quando o homem vive em sociedade, ocupam um longo período que pode ser chamado etapa espontânea, não orientada pela

autoconsciência de que a personalidade se vai configurando. Nesta etapa, que se estende até a adolescência, o processo de formação da personalidade, porém, não termina; apenas prepara o nascimento da personalidade consciente de si mesma”.

São, portanto, essas alterações – nos motivos, nas necessidades, nos fins e, conseqüentemente, nas ações, nas atividades e nos “vínculos e relações interfuncionais” (VYGOTSKY, 2001, p. 284; 1993, p. 209) – que propiciam as mudanças no lugar objetivo ocupado pelo indivíduo nas relações sociais e que permitem delimitar as etapas pelas quais passa o sujeito em seu processo de desenvolvimento psíquico. Essas etapas se sucedem e em cada uma delas o sujeito efetua atividades características que lhe permitem apropriar-se do mundo que o cerca de acordo com aquele lugar objetivo por ele ocupado na sociedade.

Para analisar como essas atividades interferem no desenvolvimento psíquico é preciso ter em conta que não se trata de qualquer atividade, tampouco é o conjunto das atividades que deve ser considerado como propulsor do desenvolvimento, mas da *atividade principal* (ou dominante) em cada uma dessas fases, ou seja, da atividade que – naquela determinada etapa – se manifesta como mais importante do que outras para o futuro desenvolvimento da criança.

De acordo com LEONTIEV (1978b, p. 293) a atividade principal pode ser identificada a partir de três características essenciais: a de ser aquela que possibilita o surgimento de novas atividades a partir dela própria; a de permitir a elaboração ou reelaboração de processos psíquicos particulares; e a de ser aquela que determina as mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada etapa do desenvolvimento.

Nas palavras do autor:

“A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

É preciso ter claro também que tanto o conteúdo da atividade principal como os limites de cada uma das etapas (pelas quais passa o

indivíduo em seu processo de desenvolvimento) são definidos pelas condições concretas de vida historicamente determinadas.

Na medida em que são as relações sociais – específicas de cada momento histórico – que determinam os conteúdos da atividade principal em cada etapa, a característica que permite evidenciar a passagem de uma etapa a outra é, portanto, a mudança de lugar ocupado pelo indivíduo nesse sistema de relações humanas.

Essa mudança de lugar (e, portanto, a mudança de atividade principal e de etapa) se dá na medida em que se ampliam para o sujeito as possibilidades de participação nas relações sociais, produzindo novas necessidades para esse indivíduo. Ou seja, essas novas necessidades são produzidas na medida em que ao indivíduo é possibilitada a ampliação do círculo de objetos e meios para satisfazê-las.

Nessa perspectiva, o que permite a satisfação dessas necessidades é a realização de atividades com um conteúdo e uma maneira de satisfazê-las específicos e que são determinados pelas exigências das relações sociais em cada momento histórico. Daí a afirmação de LEONTIEV (1960, p. 345) de que “a aparição de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade está vinculada também à aparição de *novas maneiras de satisfazê-las*” (grifo do autor).

ELKONIN (1987, p. 122-123), ao analisar o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância a partir da observação da atividade principal em cada um desses momentos, conclui que o caráter periódico desse processo

*“consiste na substituição regularmente repetida de uns períodos por outros. Depois dos períodos nos quais têm lugar o desenvolvimento preponderante da **esfera motivacional e das necessidades**, seguem regularmente períodos, nos quais se desenvolve, com preponderância, **a formação das possibilidades operacionais técnicas das crianças**”* (grifo nosso).

Cabe esclarecer ainda que não são propriamente as mudanças no lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais na qual se insere que vão propiciar o seu desenvolvimento, mas as atividades oriundas das necessidades produzidas nessas relações. “A mudança de atividade dominante serve de

base às modificações ulteriores do desenvolvimento da criança“ (LEONTIEV, 1978b, p. 301).

Desse modo, consideramos que a criança, ao mesmo tempo em que muda de lugar no sistema de relações sociais, também interpreta essas relações – lhes atribui um sentido – na medida em que se torna consciente delas. É o desenvolvimento progressivo dessa consciência que permitirá o surgimento de novas necessidades, novos motivos, novas atividades e, portanto, a passagem a um novo estágio de desenvolvimento.

Assim, é ao dar-se conta de que suas possibilidades reais de participação nas relações sociais extrapolam o lugar que ocupava anteriormente na sociedade, que os *motivos eficazes* transformam-se em *motivos apenas compreensíveis* – o que leva o indivíduo a esforçar-se para modificá-lo. É esse esforço – proveniente do surgimento de novas necessidades – que propicia a reorganização da atividade e, portanto, a ruptura que permite a passagem de uma etapa a outra no processo de desenvolvimento e, em última instância, a formação da personalidade.

De acordo com LEONTIEV (1978a, p. 164),

“a formação da personalidade supõe o desenvolvimento do processo de formação de fins e, por conseguinte, o das ações do sujeito. As ações, enriquecendo-se cada vez mais, parecem ultrapassar ao conjunto de atividades que efetuam e entram em contradição com os motivos que as engendraram. (...) Como resultado, se opera um deslocamento dos motivos para os fins, a modificação de sua hierarquia e a aparição de novos motivos, ou seja, de novas atividades; os fins anteriores se desprestigiam no aspecto psíquico, enquanto as ações conseguintes, ou bem deixam de existir por completo, ou bem convertem-se em operações impessoais”.

Esses fenômenos são os que produzem os momentos críticos no desenvolvimento psíquico que – intercalados com períodos nos quais a criança se transforma de maneira mais lenta e gradual – caracterizam-se por mudanças bruscas e rupturas na personalidade da criança.

Tais mudanças e rupturas devem-se ao fato de que, segundo VYGOTSKY (1995), a essência do desenvolvimento reside justamente no choque entre as limitadas possibilidades de atuação da criança e o conhecimento das formas culturais de conduta (que vai paulatinamente adquirindo).

Daí a afirmação de ELKONIN (1987, p. 107) de que é necessário ter em conta

“a idéia sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações”.

Nesses momentos críticos, a falta de intencionalidade do educador em suas relações com as crianças pode fazer acentuar os conflitos entre estas e as pessoas que a cercam, produzindo crises e tornando mais difíceis as atividades relativas ao ensino e à educação.

É LEONTIEV (2001a, p. 67) quem vem elucidar essa questão, ao afirmar que

“Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.”

Assim, a falta de intencionalidade do educador e a conseqüente produção de crises podem levar à compreensão de que os momentos críticos caracterizam-se apenas por aspectos negativos. No entanto, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 259), também esses períodos são marcados por um conteúdo positivo que permite a passagem a *novas formações*, pois mesmo neles o desenvolvimento jamais deixa de constituir-se como um processo construtivo.

Daí a necessidade de considerar a importância desses períodos para o desenvolvimento dos traços da personalidade do indivíduo.

Nas palavras de VYGOTSKY (1996, p. 259),

“o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a face inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica”.

A peculiaridade das novas formações que surgem nos períodos críticos é que se caracterizam por seu aspecto transitório. Ou seja, com a

chegada da nova etapa estável, essas formações tendem a desaparecer como tal.

2.2 Os Estágios do Desenvolvimento Infantil

Falar de estágios na Educação Infantil requer a explicitação dos períodos e do conteúdo específico da atividade principal em cada uma delas, pois como adverte LEONTIEV (2001, p. 63),

“só com esse modo de estudo (...) é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência”.

A explicitação desses estágios de desenvolvimento exige alguns esclarecimentos.

Inicialmente devemos destacar, como nos aponta VYGOTSKY (1995), que o desenvolvimento infantil é marcado pelo entrelaçamento entre os processos de desenvolvimento cultural e biológico.

Além disso, faz-se necessário ressaltar também que a periodização do desenvolvimento infantil não coincide com as etapas do desenvolvimento biológico e, portanto, não deve supor a delimitação rígida dos estágios de desenvolvimento em função da faixa etária, pois toma como base a atividade principal e as *novas formações* de cada período.

VYGOTSKY (1996, p. 254-255) define essas *novas formações* características de cada etapa do desenvolvimento como:

“o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado”.

Assim, essas *novas formações* – responsáveis pela reestruturação da personalidade consciente da criança – não têm sua origem na mudança de etapa, mas desenvolvem-se por intermédio da mediação dos adultos, ao longo de todo um período; são, portanto, o seu resultado.

Além disso, ao compreendermos que o desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular, mas caracteriza-se pela alternância entre períodos estáveis e críticos, concordamos com VYGOTSKY (1996) no que diz respeito às dificuldades de delimitação dos estádios de desenvolvimento e, devido a isso, tomamos os períodos de crise como momentos definidores dos limites entre uma etapa e outra.

Para VYGOTSKY (1996, p. 260),

“é mais correto fixar a duração das idades críticas, devido a seu distinto curso, pelos pontos ou picos culminantes das crises, considerando como princípio da mesma o semestre anterior mais próximo a essa idade e como seu término o semestre imediato da idade seguinte”.

Nos deteremos aqui aos estágios pelos quais passa a criança no período que antecede seu ingresso na escola, posto que é nessa faixa etária que reside o objeto de nossa investigação.

Assim, compreendendo que o desenvolvimento psíquico da criança tem início a partir do momento em que nasce e que os primeiros momentos da vida do bebê são marcados pela *crise pós-natal* – que, sem dúvida, constitui-se numa brusca mudança em suas condições de vida –, é preciso ter em conta que a criança da idade pré-escolar podem passar ainda por mais três crises que permitem delimitar o *primeiro ano de vida* (do nascimento até um ano de idade), a *primeira infância* (entre um e três anos) e a *infância pré-escolar* (dos três aos sete anos).

Definidos os estágios, faz-se necessário esclarecer quais as *formações novas* de cada etapa, as características das crianças que se encontram em cada uma dessas fases no que diz respeito ao lugar específico por elas ocupado nas relações sociais, suas necessidades e interesses, bem como a atividade principal oriunda dessas necessidades e interesses, pois de acordo com MUKHINA (1996, p. 63),

“em determinadas condições de educação e instrução, podem se formar nelas [as crianças] qualidades distintas; a característica psicológica da idade consiste precisamente em estabelecer que qualidades psíquicas podem e devem se formar na criança dessa idade com base nas necessidades, interesses e tipos de atividade da criança”.

É nessa perspectiva que partimos do pressuposto de que a criança, desde o seu nascimento, está em constante interação com objetos e fenômenos humanos e que essas relações – formadoras de sua personalidade – se estabelecem por intermédio dos adultos.

2.2.1 O período pós-natal

De acordo com VYGOTSKY (1996, p. 279), no período pós-natal, tanto a atividade como a vida psíquica da criança aparecem com todos os traços peculiares de uma idade crítica. Nessa fase, a criança apresenta características tanto da vida intra-uterina, quanto da extra-uterina. Significa, como toda etapa de transição, “um rompimento com o passado e o início do novo”.

Considerar o período pós-natal como um período crítico, transitório e intermediário entre a etapa de desenvolvimento uterino e os sucessivos períodos da infância pós-natal – pois, embora já esteja fisicamente separado da mãe, o bebê ainda se encontra numa relação de total dependência com os adultos – implica compreender que é justamente o esforço para a adaptação a um novo tipo de vida que irá possibilitar o surgimento de novas formações.

Uma peculiaridade desse período está no fato de constituir-se como ponto de partida para todo o desenvolvimento posterior da personalidade do indivíduo.

A formação nova, característica dessa etapa, é que a vida – iniciada no estágio embrionário – torna-se individual; sua existência, agora, já se encontra separada daquela onde foi gerada e é, portanto, a mais primitiva socialmente. De acordo com VYGOTSKY (1996, p. 281), a criança, nesse estágio, apresenta uma vida psíquica rudimentar, na qual se verifica a fusão de suas sensações e emoções.

No que se refere ao comportamento de uma criança recém-nascida, podemos dizer que são duas as características essenciais que, associadas, impulsionam o seu desenvolvimento. A primeira é que a criança, diferentemente dos animais, apresenta um reduzido número de formas inatas

de comportamento. A segunda, diz respeito à ilimitada capacidade em apreender as formas de comportamento humanas.

Assim, não é exatamente a presença dessas formas inatas de comportamento que irá impulsionar o desenvolvimento do bebê, mas justamente a sua existência em pequeno número, associada à imensa capacidade de aprendizagem do bebê.

Essas formas inatas de comportamento – por exemplo, os reflexos de sucção, de preensão, de orientação e de proteção – permitem à criança adaptar-se ao novo modo de vida e responder adequadamente aos estímulos impostos por suas necessidades orgânicas no sentido de assegurar sua sobrevivência.

Esses reflexos, no entanto, não são suficientes para a satisfação de todas as suas necessidades vitais básicas: o provimento de alimentação, por exemplo, só pode ser satisfeito com a ajuda do adulto.

À medida que o recém-nascido tem suas necessidades orgânicas suficientemente satisfeitas, estas adquirem um caráter secundário e – com modos de vida e educação adequados – possibilitam o surgimento de novas necessidades relacionadas à obtenção de impressões, à locomoção e ao relacionamento com os adultos que irão constituir a base para o seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p.77-78).

Daí a nossa compreensão de que o comportamento, especificamente, humano forma-se na criança desde a mais tenra idade por meio de suas relações com os adultos.

Desenvolvem-se com extrema rapidez nesse período os órgãos do sistema audiovisual que permitem à criança receber impressões externas. É o acesso aos mais diferentes sinais do mundo externo que possibilitará o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos no recém-nascido e conseqüentemente, os reflexos de orientação que, por sua vez, criam as bases para a gradativa complexificação de seus processos de formação.

Daí a necessidade de ressaltarmos a importância do papel do adulto para o desenvolvimento da criança, pois é este quem produz e orienta o acesso do recém-nascido aos sinais do mundo externo.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 79), um fato que nos permite evidenciar a influência do mundo circundante já nos recém-nascidos é a possibilidade de formação dos reflexos condicionados.

A importância do papel do adulto deve ser observada também no que se refere ao desenvolvimento das expressões da criança, que podem configurar-se tanto negativa como positivamente.

As primeiras expressões do recém-nascido referem-se a emoções negativas e têm inicialmente o caráter de reflexo não-condicionado: os gritos em resposta a sensações desagradáveis; o choro decorrente do espasmo da glote, que a princípio é intenso, mas posteriormente – a partir de suas relações com o adulto –, transforma-se num pranto menos vigoroso, relacionado às necessidades de comer, dormir, etc.

É na medida em que os adultos satisfazem as necessidades orgânicas da criança que se propicia a eliminação das emoções negativas e, com isso, a criação das condições para o aparecimento de sensações prazerosas.

As expressões positivas, no entanto, surgem posteriormente, quando a criança começa a reconhecer entre os adultos, aqueles provedores de suas necessidades e promotores de sensações prazerosas. Surgem, a partir daí, as primeiras manifestações de emoções evidentemente positivas, denominadas *complexo de animação*.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 81), “o complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves”.

Trata-se de “sua primeira reação específica à voz humana” (VYGOTSKY, 1996, p. 284), da expressão de necessidade de comunicação com o adulto, da primeira necessidade social da criança.

Assim, concordamos com VYGOTSKY (id. Ibid.) ao afirmar que embora seja necessário admitir as dificuldades de definição dos limites de cada período de desenvolvimento, a aparição do complexo de animação constitui-se num marco que permite delimitar o *período pós-natal* e o *primeiro ano de vida*

da criança – o que, em geral, ocorre por volta do final do primeiro mês e início do segundo.

2.2.2 O primeiro ano de vida

O surgimento do complexo de animação constitui-se no indício de uma nova etapa no desenvolvimento do bebê. Isso implica levar em conta que seu primeiro ano de vida é marcado, segundo VYGOTSKY (1996, p. 286), pela “contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”.

Essa contradição é decorrente de duas características peculiares a esta etapa do desenvolvimento.

A primeira característica é que por ser, ainda, incapaz de satisfazer suas necessidades básicas (alimentação e deslocamento, por exemplo), os primeiros contatos do bebê com o mundo exterior são realizados com a mediação dos adultos.

A segunda particularidade reside no fato de que apesar de toda sua vida depender da comunicação estabelecida com os adultos, o bebê *ainda* não dispõe dos meios fundamentais de comunicação social, não domina a linguagem humana.

É justamente essa contradição que nos permite evidenciar que a atividade principal desta etapa reside em sua relação emocional com os adultos, o que irá impulsionar o desenvolvimento do bebê ao longo de seu primeiro ano de vida.

O adulto, ao mesmo tempo em que satisfaz as necessidades do bebê, produz nele uma série de emoções positivas, cujo reflexo condicionado tem sua expressão no complexo de animação e em seus primeiros balbucios; são o contato emocional e a manutenção de suas relações sociais com os adultos que movem a criança, produzindo nela as necessidades de comunicação.

De acordo com LEONTIEV (2001a, p. 60), na medida em que as necessidades vitais da criança são satisfeitas pelo adulto e que a criança

reconhece a sua dependência para com eles, suas necessidades concentram-se nas relações sociais, cujo estado de ânimo assume a força de motivação.

Essas relações entre a criança e os adultos alteram-se por volta do quinto mês: o bebê passa a distinguir os estranhos daquelas pessoas com as quais se relaciona diretamente. A importância dessa distinção se dá na medida em que suas relações com o grupo de pessoas consideradas estranhas são mediadas pelo grupo das pessoas que lhe são mais próximas.

É importante salientar, no entanto, que o contato emocional estabelecido nas relações entre o bebê e os adultos que o cercam pode interferir tanto negativa como positivamente no desenvolvimento da criança.

O aspecto negativo dessa relação emocional pode vir à tona quando o bebê dispõe de atenção integral e permanente do adulto. Esse fato pode provocar tanto a desmotivação de seu interesse pelos brinquedos, como a sensação de abandono mediante a ausência do adulto, mesmo que esta seja momentânea.

No que se refere ao aspecto positivo do contato emocional entre a criança e os adultos, este reside na possibilidade de que um simples estímulo do adulto sirva como motivador para o surgimento de uma brincadeira ou para a continuidade de outra, anteriormente iniciada. Daí ressaltarmos, mais uma vez, a importância do papel do adulto, pois é por meio dessas relações emocionais que poderá impulsionar o desenvolvimento da criança.

A aparição do complexo de animação – juntamente com a experimentação lúdica, o balbucio e as primeiras atividades dos órgãos sensoriais do bebê – significam ainda, segundo VYGOTSKY (1996, p. 286-287), o despertar do interesse da criança pelo mundo exterior, a adoção de uma nova atitude frente à realidade. Essa nova atitude nada mais é do que o reflexo da passagem de um período de interesse passivo (o período pós-natal) para um período de interesse ativo pelo mundo que o cerca (o primeiro ano de vida).

De acordo com MUKHINA (1996, p.83), “quando os métodos educacionais são corretos”, a relação direta entre o adulto e a criança é rapidamente substituída por uma relação na qual se inserem objetos e

brinquedos, posto que cabe ao adulto proporcionar à criança as experiências possíveis com tais objetos e brinquedos.

A relação entre o adulto e a criança transforma-se, assim, numa “*atividade conjunta*” e a realização dessas atividades em colaboração permitirá ao adulto orientar e ajudar a criança na realização de ações que ainda não é capaz de efetuar sozinha. É a partir dessa transformação que se desenvolve no bebê sua capacidade de imitar o adulto.

Por volta do oitavo mês de vida, a criança já é capaz de acompanhar os movimentos e as conversas dos adultos. Essa capacidade lhe permite também a reprodução das ações destes últimos – quer no mesmo instante, quer em momentos posteriores – e o paulatino desenvolvimento da imitação.

Segundo MUKHINA (1996, p. 84) “no final do primeiro ano, a criança é um grande imitador e repete depois do adulto muitos gestos”.

A esse respeito, LEONTIEV (1978b, p. 182) nos alerta para a necessidade de explicitação de que apesar do fato de ser possível observar na criança fenômenos de imitação reflexa – como a ecomímica e a ecolalia, por exemplo – que, em geral, deixam de ser importantes por volta dos dois anos de idade, a imitação de que tratamos aqui refere-se ao processo intelectual específico do comportamento humano e que permite à criança “criar novas possibilidades e formar tipos de ações absolutamente novas”.

Para explicar como se desenvolve a imitação no bebê – tomada como capacidade especificamente humana – e a importância desse processo, devemos esclarecer inicialmente algumas das características que lhe são inerentes.

A primeira, é que a imitação não pode ser tomada como simples atividade mecânica, mas pressupõe a imitação racional que tem como base uma certa compreensão da situação na qual se insere e, portanto, do significado da ação do outro, da operação intelectual que se imita. (VYGOTSKY, 1995, p.136-138; 1996, 267-268).

Nas palavras de VYGOTSKY (1996, p. 310), “jamais se consegue imitar uma ação complexa, racional, orientada a um fim se não se entende a estrutura da situação”.

A segunda particularidade, decorrente da primeira, é que a capacidade de imitação se desenvolve de acordo com o desenvolvimento mental da criança e que, segundo VYGOTSKY (1996, p. 268), “em cada etapa de idade existe para a criança uma zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento”.

A terceira característica da imitação é que consiste numa atividade que a criança não realiza sozinha, mas exige a colaboração do adulto ou de outras crianças.

Assim, a importância da compreensão dessas particularidades referentes à imitação se evidencia ao considerarmos, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 267-268), que a criança

“pode chegar na imitação das ações intelectuais muito mais além dos limites de sua própria capacidade de realizar operações intelectuais ou ações racionais. (...) valendo-se da imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade”.

Tomada nesse sentido, podemos dizer que a capacidade de imitação nos permite identificar as funções humanas que se encontram em processo de maturação e, portanto, trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança – aquela na qual o indivíduo é capaz de resolver problemas com a colaboração de outra pessoa – para, partindo daí, estimular o seu desenvolvimento intelectual. Decorre daí o fato de tomarmos a imitação – de acordo com VYGOTSKY (1995, p. 136-138) – como uma das formas de educação da criança e, portanto, como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural na medida em que não se reduz à estrita formação de hábitos, mas constitui-se num “fator essencial no desenvolvimento das formas superiores de comportamento humano”.

Cabe ao adulto a responsabilidade de ampliar as possibilidades de contato da criança com o mundo exterior, pois – de acordo com MUKHINA (1996, p. 84) – “a dependência do adulto determina que a criança veja a

realidade (e a si mesma) sempre por meio do prisma das relações com outra pessoa”. É a partir daí que a criança irá apropriar-se das formas de comportamento humano e que, juntamente com as emoções positivas proporcionadas pelo adulto, serão produzidas as necessidades de comunicação.

São essas necessidades que impulsionam a criança à imitação da voz humana, concretizada inicialmente na reprodução de fonemas e no balbucio que se dão por volta do terceiro ou quarto mês de vida da criança.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 85), o balbucio, além de expressar a necessidade de comunicação, propicia também a aprendizagem de novos sons pela criança, permitindo o aperfeiçoamento do movimento dos lábios, da língua e da respiração, preparando-a para a aquisição da linguagem humana.

Assim, é por meio das relações com os adultos e a partir da repetição sucessiva dos sons já apreendidos que a criança passa (a partir do sexto mês) a estabelecer relações entre as palavras pronunciadas pelos adultos e os objetos a ela correspondentes.

Essas relações, que caracterizam a forma inicial de compreensão da linguagem pela criança, podem ser estimuladas, segundo MUKHINA (1996, p. 86) “por meio da busca e do encontro do objeto nomeado”.

É preciso ter claro, no entanto, que o motivo que estimula a criança não é exatamente a procura do objeto nomeado, mas a manutenção do contato emocional com o adulto – o que proporciona sensações positivas para a criança.

Nesse momento, as crianças são movidas mais pelo tom do que pelo significado das palavras. A relação entre o significado da palavra e o objeto a ele correspondente só passa a ser compreendida pela criança ao final do primeiro ano de vida, quando começa a reagir com palavras às perguntas normalmente postas pelos adultos.

É o próprio aumento das possibilidades de compreensão da linguagem que irá criar na criança a necessidade de maior contato com o adulto no sentido de assimilar os nomes de novos objetos.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 88), “ao finalizar o primeiro ano, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite à criança ampliar seus contatos com o adulto”.

Além disso, é durante o primeiro ano que a criança desenvolve uma série de movimentos progressivos que lhe permitem adquirir *novas formas de comportamento*, bem como *novas impressões do mundo circundante*, pois, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 294-298), os processos de desenvolvimento sensorial e motor do bebê nessa fase formam uma estrutura única.

As *novas formas de comportamento* adquiridas nesse período dizem respeito ao incremento paulatino de suas possibilidades de deslocamento autônomo.

A criança, ao tentar alcançar objetos ou brinquedos que lhes chamam a atenção, acabam por realizar movimentos que lhes permitem deslocar-se autonomamente (o que ocorre, em geral, ao final do primeiro semestre e início do segundo).

Segundo MUKHINA (1996, p. 89), esses “movimentos que conduzem ao deslocamento” (e que se referem, primeiro, ao desenvolvimento da capacidade de arrastar-se, depois, engatinhar e, finalmente, caminhar) “se fixam e se convertem em conduta motora”.

O caminhar ereto, no entanto, “é precedido de um período relativamente longo de aprendizagem” (id. Ibid.) no qual exerce importante papel o incentivo do adulto.

As *novas impressões do mundo circundante* são adquiridas mediante o desenvolvimento gradativo na criança da capacidade de posicionar adequadamente os dedos no sentido de segurar um objeto, de mantê-lo em suas mãos – o que ocorre por volta do quinto ou sexto mês.

Essa manipulação, inicialmente voltada apenas para o objeto que lhe atrai a atenção, torna-se, pouco a pouco, cada vez mais complexa, levando a criança a observar que tais atitudes produzem efeitos determinados. É a partir daí que a criança começa a realizar atividades intencionais, no sentido de

provocar a repetição do resultado obtido anteriormente (o que se dá, em geral, no final do primeiro semestre).

Realizadas a princípio com um objeto e depois, com dois objetos, essas manipulações visam sempre a obtenção de um resultado.

Em seguida, a criança passa a repetir as mesmas ações para distintos objetos e os resultados obtidos nessas ações possibilitam a orientação de novas ações. É só a partir do momento em que adquire essa capacidade que a criança começa a manipular os objetos com maior precisão – o que se dá, geralmente, ao final do primeiro ano.

É com a formação e o aperfeiçoamento das ações sensório-motoras que o sistema audiovisual da criança, cujo aperfeiçoamento já se encontra bastante avançado por volta do terceiro ou quarto mês, adquire novas funções: as de orientar, conduzir e regular seu movimento espacial – processo que irá desenvolver-se durante toda sua infância.

Segundo MUKHINA (1996, p. 96), é o processo de “constante adaptação dos movimentos e ações às propriedades dos espaços e objetos que nele se encontram” – e, portanto, o desenvolvimento de ações orientadoras – que constituirá a base para o desenvolvimento da percepção na criança.

Nas palavras da autora, “a orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base deles.” (MUKHINA, 1996, p. 96).

Assim, é com o desenvolvimento paulatino do processo de aquisição da percepção visual da forma e tamanho dos objetos (que se dá por volta do oitavo ou nono mês) que o interesse da criança extrapola a simples execução de ações com vistas à obtenção de resultados e passa, a partir de então, a orientar suas ações no sentido de manipular objetos com o objetivo de conhecer suas propriedades – aquelas determinantes dos resultados de suas ações, permitindo, ao final do primeiro ano, o surgimento das primeiras ações reflexivas da criança.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 99), é preciso considerar, no entanto, que “todas essas propriedades só são ‘conhecidas’ pela criança no momento em que ela age; ao desaparecer a ação, desaparece o ‘conhecimento’.”

Aparecem também nesse período as primeiras reações hipobúlicas e afetivas na criança – que se manifestam, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 319), por meio dos “primeiros atos de protesto, de oposição, de contraposição aos demais” – e que juntamente com as primeiras expressões verbais e os primeiros movimentos que caracterizam o andar ereto nos permitem evidenciar o ingresso da criança em uma nova etapa de desenvolvimento: a *crise do primeiro ano*.

Marcada, como todo momento de crise, pela transitoriedade e pela manifestação de características tanto da etapa anterior como da seguinte, a crise do primeiro ano constitui-se num momento no qual ao mesmo tempo em que não se pode dizer que a criança já anda com desenvoltura, tampouco se pode simplesmente afirmar que não anda; da mesma forma, ainda que não se possa assegurar que a criança já domina o significado das palavras, também não é possível declarar que a criança não fala. Isso porque o domínio do caminhar ereto e da linguagem verbal não podem ser tomados como ações mecânicas – cujo aprendizado pode ocorrer de uma hora para outra – mas, isto sim, como processos que ainda estão em desenvolvimento na criança.

Assim, é com base na grande necessidade de comunicação com os adultos que se inicia o desenvolvimento de um período na linguagem infantil para a qual VYGOTSKY (1996, p.326) adota o termo “linguagem autônoma”¹².

Para esse mesmo autor (VYGOTSKY, 1996, p. 320; 335), a linguagem autônoma consiste numa etapa imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois caracteriza-se como um momento peculiar tanto para o desenvolvimento da linguagem, como para o desenvolvimento do pensamento da criança.

¹² VYGOTSKY (1996, p. 331) nos adverte que, apesar de ser chamada “autônoma”, a linguagem infantil que caracteriza esse importante período de desenvolvimento da criança “é sempre o resultado da interação da criança com as pessoas do seu entorno.”

As particularidades desta linguagem residem na diferença fonética e semântica com relação à linguagem verbal utilizada pelos adultos, pelo predomínio de regras distintas para a coesão e a junção de palavras – a falta de coerência sintática –, bem como pelo fato de que só pode ser compreendida em situações concretas e pelas pessoas que o rodeiam.

Isso ocorre porque a linguagem autônoma, segundo VYGOTSKY (1996, p. 332), diferencia-se da linguagem dos adultos por apresentar apenas as funções indicativa e nominativa, mas não a função significativa.

Além disso, a linguagem autônoma caracteriza-se também pela ausência de relações de comunalidade – ou generalidade como preferem alguns tradutores – entre os significados isolados das palavras. Ou seja, a criança ainda não é capaz de compreender o significado das palavras que implicam num conceito hierarquicamente superior (VYGOTSKY, 2001, p. 360-368; 1993, p. 260-266).

Daí a afirmação de VYGOTSKY (1996, p. 328) de que “todas as manifestações hipobúlicas e afetivas da criança derivam das dificuldades de entendimento recíproco” que caracterizam esse período e, por isso, considera a linguagem autônoma como a principal formação nova que caracteriza essa etapa; a que permite delimitar o início e o final desse momento crítico.

Nas palavras do autor:

“está demonstrado que, em seu desenvolvimento, cada criança passa por um período de linguagem autônoma. Seu princípio e fim marcam o princípio e o fim da crise do primeiro ano” (VYGOTSKY, 1996, p. 331).

Assim, ao mesmo tempo em que a necessidade de andar representa para criança a maior possibilidade de deslocamento e, conseqüentemente, de acesso a distintos objetos do mundo que o cerca e que o desenvolvimento da linguagem autônoma possibilita o desenvolvimento tanto da linguagem quanto do pensamento da criança – ambos subordinados a sua percepção das manifestações afetivas dos adultos –, e assim, a apropriação do mundo exterior, o momento abrangido pela *crise do primeiro ano* compreende – em última instância – os primeiros passos para o posterior desenvolvimento cultural da criança e, portanto, de sua consciência e personalidade.

2.2.3 A primeira infância

De acordo com MUKHINA (1996, p. 104), as formações novas, “as conquistas mais importantes da *primeira infância* e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual e o domínio da linguagem” (grifo nosso).

Durante a *primeira infância* (entre um e três anos), o desenvolvimento do caminhar ereto – impulsionado, inicialmente, pelo incentivo do adulto e, depois, pela própria satisfação da criança ao perceber o domínio cada vez maior sobre o seu próprio corpo – além de possibilitar o desenvolvimento da orientação espacial, concedendo-lhe maior autonomia, permite seu contato com um maior número de objetos.

Nessa etapa do desenvolvimento, a criança estabelece novas relações com os objetos que a cercam, passando a orientar suas ações de acordo com a função social específica do objeto dado. Segundo MUKHINA (1996, p. 107), é justamente “a passagem para a atividade objetual que será a atividade principal de todo o período” – o que só pode desenvolver-se na criança por meio da mediação do adulto, na medida em que é este quem lhe possibilitará a apreensão da relação entre a forma do objeto e o uso a que se destina, a apreensão da experiência socialmente elaborada.

Para VYGOTSKY (1996, p. 342), “cada objeto em uma situação dada tem para a criança uma força afetiva atraente ou repelente, tem um valor afetivo, e, de acordo com isso, lhe incita à ação, lhe orienta”.

MUKHINA (1996, p. 108-109) nos esclarece ainda que a apreensão pela criança do significado permanente do objeto é um processo cujo desenvolvimento pode ser dividido em três fases.

Na primeira fase, a criança utiliza indiscriminadamente o objeto, ou seja, “a criança realiza com o objeto qualquer uma das funções que ela domina” (MUKHINA, 1996, p. 108); na segunda, seu uso fica restrito apenas a sua função direta; e, na terceira fase, volta a utilizá-lo livremente, mas agora, consciente de sua função principal.

Essas novas relações da criança com os objetos originam também uma postura distinta frente a novos objetos, agora, no sentido de conhecer tanto seu destino como a forma de utilização.

É nesse sentido que MUKHINA (1996, p. 109-110) ressalta – além da importância do emprego de objetos de utilização unívoca pela criança no sentido de propiciar seu desenvolvimento psíquico nesta etapa, uma vez que suas ações encontram-se numa relação de dependência com as propriedades desses objetos – a relevância das ações correlativas e instrumentais como aquelas que mais contribuem para seu desenvolvimento psíquico.

Enquanto as ações correlativas permitem à criança o estabelecimento de relações recíprocas entre objetos (ou partes destes) que se encontram num mesmo espaço determinado, ordenando-os e levando em conta suas propriedades com vistas à obtenção de um determinado resultado, as ações instrumentais possibilitam a reorganização de seus movimentos em função das relações estabelecidas entre a forma do instrumento e os objetos sobre os quais, em última instância, incidem suas ações.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 112-113), o processo de assimilação das ações instrumentais pela criança passa por três etapas.

Na primeira etapa, a criança ainda não domina a utilização do instrumento e realiza os movimentos como se fossem os de sua própria mão, “suas ações ainda não são instrumentais, mas *manuais*” (MUKHINA, 1996, p. 113; grifo da autora); na segunda fase, embora tente orientar seus movimentos para a relação entre o instrumento e o objeto, seus êxitos são apenas eventuais; é somente na terceira etapa que se dá o surgimento de ações propriamente instrumentais, quando a criança consegue, embora com imperfeição, adaptar os movimentos da mão às propriedades do instrumento.

ELKONIN (1998, p. 230) ao analisar “o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância” nos esclarece que este caracteriza-se pelo “trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas”.

É preciso destacar ainda que tanto o processo de assimilação das ações correlativas, como o das ações instrumentais dependem da mediação do adulto para sua efetivação – interferência sem a qual a criança não pode apropriar-se dos conhecimentos socialmente elaborados.

Essas ações correlativas e instrumentais são também as responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de percepção da criança na medida em que permitem o conhecimento das propriedades do objeto.

Nas palavras de MUKHINA (1996, p. 132-133):

“a percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetivas e (...) à medida que se familiariza com as propriedades dos diferentes objetos (...), acumula idéias sobre essas propriedades, coisa muito importante para seu desenvolvimento mental”.

Nesse sentido, cabe ressaltar ainda que o desenvolvimento da percepção – assim como das demais funções psíquicas – só ocorre na medida em que a criança necessita dela para agir.

A assimilação da atividade objetiva, ao mesmo tempo em que possibilita à criança um acúmulo de experiências relacionadas aos objetos do mundo circundante, estimula também o desenvolvimento da linguagem, pois “o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem” (MUKHINA, 1996, p. 124).

De acordo com VYGOTSKY (1996, p. 326) e MUKHINA (1996, p. 127), é durante a primeira infância que irão configurar-se na criança os conhecimentos básicos da língua materna – o que se dá tanto por meio de uma melhor pronúncia das palavras, quanto pela ampliação de seu vocabulário e pela assimilação do sistema gramatical.

Na medida em que a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem dos adultos e que desenvolve sua percepção passando a atribuir sentido aos objetos, desenvolve-se também seu pensamento, por meio da capacidade de generalização – que, inicialmente, “só é possível quando a criança tem uma imagem visual-direta” (VYGOTSKY, 1996, p. 355).

É preciso ter claro, contudo, que tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o da capacidade de generalização, “de agrupamento mental dos objetos ou ações com características comuns”, como explica MUKHINA (1996, p. 137), só é possível quando existe a colaboração do adulto.

Nas palavras de VYGOTSKY (1996, p. 355-356):

“o desenvolvimento lingüístico se produz sempre quando há colaboração, que, neste caso, é um fator determinante. (...) São eles [os adultos] que impulsionam à criança uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem, etc. E o domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência”.

É MUKHINA (1996, p. 138) quem esclarece ainda que “a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra”, modificando seu significado.

Assim, a importância da assimilação da atividade objetual encontra-se no fato de permitir à criança, em última instância, a realização de operações mentais, ainda que para a resolução de problemas simples – pois, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 362):

“(...) na primeira infância, ao mesmo tempo que se forma a linguagem, aparece também, pela primeira vez, o indício mais importante e positivo da consciência do homem nos estádios posteriores do desenvolvimento, ou seja, a estrutura semântica e sistêmica da consciência”.

É a partir do momento em que a criança toma consciência da função do objeto que se torna possível para ela a realização de ações com objetos cujo fim difere de sua função original.

A assimilação da atividade objetual juntamente com o domínio do andar ereto, o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de generalização possibilitam à criança perceber-se como um indivíduo cujas ações e desejos lhe são próprios, cuja experiência prática lhe confere certa autonomia.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 149):

“Essa separação em relação aos outros e essa tomada de consciência de suas próprias e crescentes possibilidades colocam a criança numa nova situação em relação ao adulto. Começa a comparar-se com ele, a fazer o mesmo que ele e sente-se até tão independente quanto o adulto. (...) Essa ânsia de

independência expressa-se sobretudo no desejo de opor sua vontade à do adulto”.

É a partir dessa mudança de lugar ocupado pela criança nas relações sociais que se dá o início da *crise dos três anos*.

Esse período, marcado pelas dificuldades de entendimento entre a criança e o adulto, é considerado por VYGOTSKY (1996, p. 375) como “a crise das relações sociais da criança”, é o período no qual se reestruturam suas relações sociais com as pessoas que a rodeiam.

O desejo de demonstrar sua liberdade e independência, leva a criança a assumir, nessa fase crítica, uma postura contrária àquela esperada pelos adultos que o cercam.

Para VYGOTSKY (1996, p. 369-375), é possível identificar alguns sintomas característicos dessa idade.

O primeiro sintoma que marca o início desse período crítico é o *negativismo*, no qual “a conduta da criança se opõe a tudo quanto lhe propõe os adultos” (VYGOTSKY, 1996, p. 369); o segundo, diz respeito à *obstinação*, que a impele a desejar intensamente algo somente pelo fato de que é ela quem o deseja; o terceiro sintoma, de caráter impessoal, refere-se à *rebeldia* e está direcionada à contraposição às normas educativas que lhe são estabelecidas; e, finalmente, o quarto sintoma é a *insubordinação* – na qual a criança, movida por seu forte desejo de independência, deseja realizar tudo por si mesma, sem a ajuda dos adultos.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 151), essas reações manifestam-se, particularmente, com relação “aos adultos que cuidam da criança constantemente”, daí a necessidade de mudança de postura em relação à criança, concedendo-lhe a maior autonomia possível a fim de amenizar os efeitos negativos desse momento crítico.

No que diz respeito ao aspecto positivo desse período de crise, faz-se necessário destacar que na medida em que o adulto tem clareza de que “a idéia da criança acerca de suas próprias possibilidades é superior a essas possibilidades” (MUKHINA, 1996, p. 151), pode levar à satisfação das necessidades da criança com relação à ânsia de independência e liberdade por

meio do jogo dramático, cujas premissas formam-se já no final da primeira infância e por meio do qual “a criança copia o conteúdo (...) da vida adulta circundante” (MUKHINA, 1996, p. 114).

Assim, LEONTIEV (2001b, p. 120), ao analisar os princípios psicológicos da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, destaca ainda que no período de transição entre a primeira infância e o período pré-escolar,

“subjacente à transformação das brincadeiras, (...) há uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo de seu desenvolvimento físico subsequente”.

No entanto, é preciso ter claro, de acordo com VYGOTSKY (1996, p. 349), que as atividades lúdicas realizadas pela criança na primeira infância não podem ser consideradas

“um jogo no verdadeiro sentido da palavra (...); o jogo é uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro. (...) os jogos com significados variáveis, com situações fictícias aparecem em forma rudimentar somente ao final da primeira infância. Somente no terceiro ano de vida se introduzem nos jogos das crianças elementos de imaginação”.

É ELKONIN (1998, p. 19) quem define o jogo como “uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”.

É a partir do momento em que a criança começa a realizar esses jogos, reproduzindo as relações sociais e atividades de trabalho que se inicia a *infância pré-escolar* (dos três aos sete anos).

2.2.4 A infância pré-escolar

Essa etapa do desenvolvimento psíquico tem o jogo como atividade principal.

Faz-se necessário esclarecer, no entanto, que ao tomarmos esse *jogo* como uma atividade infantil de tipo especial, estamos considerando que sua origem está relacionada à mudança no lugar historicamente ocupado pela criança na sociedade.

Assim, quando estudamos a história do jogo na infância, podemos verificar, de acordo com ELKONIN (1998, p. 80), que o jogo protagonizado “nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais”; surge historicamente como uma forma de educação por meio da utilização de objetos, da imaginação e do corpo.

Nessa perspectiva, o espaço livre relacionado ao jogo começou a ser reconhecido na medida em que a criança passou a ocupar um lugar determinado nas relações sociais – diferente do adulto – e ao mesmo tempo, afastar-se das atividades produtivas.

De acordo com as proposições desse autor (ELKONIN, 1988, p. 78-82), nas etapas iniciais do desenvolvimento humano – quando as forças produtivas encontravam-se ainda em um nível primitivo, a sociedade não podia assegurar a subsistência das crianças e sua força de trabalho era imprescindível – não existia qualquer tipo de preparo para garantir o domínio sobre seus instrumentos de trabalho nem, tampouco, o jogo protagonizado. A integração das crianças no universo adulto dava-se a partir de sua participação direta nas atividades sociais.

Já num estágio subsequente, em períodos mais desenvolvidos da sociedade, o ingresso da criança no mundo produtivo passou a exigir um preparo especial: a aprendizagem por meio do manuseio de instrumentos de trabalho mais simples, em geral de tamanho reduzido. Essa aprendizagem era acompanhada pelos adultos até que as crianças fossem consideradas aptas para serem integradas ao mundo do trabalho real.

No entanto, o desenvolvimento do processo produtivo e o aumento progressivo de sua complexidade fizeram com que o exercício por meio de ferramentas de tamanho reduzido deixassem de fazer sentido, produzindo duas alterações essenciais no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro social. A primeira refere-se à importância atribuída a determinadas capacidades gerais consideradas necessárias para o domínio de qualquer instrumento – as coordenações visomotoras, os movimentos finos, leves e precisos, entre outras – e a criação

de objetos específicos para o seu exercício. A segunda diz respeito ao surgimento do brinquedo simbólico, por meio do qual as crianças reconstituem as esferas da vida cultural ou da produção das quais imaginam e esperam participar.

MUKHINA (1996, p. 155), ao comentar sobre o caráter semiótico (simbólico) das atividades lúdicas, afirma também que “no jogo, revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil”.

Com base nessas premissas, ELKONIN (1998) considera o jogo como a possibilidade da criança penetrar, interpretar e assimilar a realidade, apropriando-se da cultura e do sistema de regras e linguagem que lhe são próprios.

LEONTIEV (2001b, p. 130-135) argumenta também que é por meio dos brinquedos que a criança no período pré-escolar aprende a compreender o mundo em que vive, pois ao mesmo tempo em que percebe – nessas situações lúdicas – as relações estabelecidas entre os homens e os objetos representados no brinquedo, descobre também as relações das pessoas entre si.

Ao ingressar no período pré-escolar, a criança passa, paulatinamente, a prescindir da realização de atividades em conjunto com os adultos. Nesse estágio, são os jogos protagonizados (ELKONIN, p. 1998, p. 21) que irão assumir maior relevância para seu desenvolvimento psíquico (e conseqüentemente para a formação de sua personalidade), pois é por meio deles que a criança elabora novas formas de pensamento, impulsionando seu desenvolvimento.

É nesse sentido que LEONTIEV (2001a, p. 61) nos esclarece que “não importa que ela [a criança] ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará”.

Nos jogos protagonizados a criança irá reproduzir os modelos de relações humanas que observa no mundo circundante e que lhe permitem, pouco a pouco, assimilar a experiência socialmente acumulada, apropriar-se dos modos de ser, pensar, sentir e agir construídos historicamente pela

humanidade – apropriação que só pode efetivar-se por intermédio da educação.

Nesse sentido, o aspecto principal do jogo protagonizado encontra-se no papel assumido pela criança ao reproduzir a atividade humana em situações fictícias – tanto no que se refere às relações sociais, quanto ao trabalho – e as ações dela decorrentes.

Para MUKHINA (1996, p. 156-160), é no jogo que “a criança descobre pela primeira vez as relações entre os adultos, seus direitos e deveres”, o que, por sua vez, permite à criança compreender melhor “as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações”.

É ELKONIN (1998, p. 35), no entanto, quem nos esclarece que embora os temas dos jogos infantis sofram variações de acordo com a realidade concreta, com as condições sociais de vida na qual se insere a criança, seu conteúdo – “a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” – não se altera.

Daí a afirmação de MUKHINA (1996, p. 157) de que “em todas as idades as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneira diferente”.

Uma peculiaridade dos jogos na idade pré-escolar analisada por LEONTIEV (2001b, p. 119) consiste em que pela primeira vez, no processo de seu desenvolvimento psíquico, o motivo que incita a criança a agir deixa de estar relacionado ao resultado objetivo de suas ações.

Nas palavras do autor (LEONTIEV, 2001b, p. 123), “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação”.

Isso ocorre porque, nesta etapa do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que as necessidades de agir da criança não se restringem mais aos objetos humanos, mas recaem sobre atividades do mundo mais amplo dos adultos, esbarra na impossibilidade de realizar as operações necessárias para tal.

Assim, são as condições objetivas determinantes dessas operações que permitem o surgimento de situações lúdicas imaginárias, possibilitando a satisfação das necessidades da criança por meio do jogo, pois

– de acordo com LEONTIEV (2001b, p. 126) – “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”, mas na sua própria ação.

ELKONIN (1998, p. 355), ao analisar o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar, destaca a importância da transferência de significados de um objeto para outro como ação necessária para o desenvolvimento de papéis (a partir do momento em que a criança assume o papel de um adulto), esclarecendo que a evolução das ações no jogo – tornando-se cada vez mais sintética e abreviada – permite à criança revelar o sentido humano de sua atividade. É graças a isso que, nas palavras do autor (ELKONIN, 1998, p. 356), “a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas”.

Nesse sentido, ELKONIN (1998) aponta para a relevância da direção dos adultos – pois constitui-se como modelo para a criança das relações e formas humanas de comportamento –, bem como a dependência das ações realizadas pela criança com relação ao argumento e ao papel nele desempenhado, uma vez que sem um papel e uma situação imaginária não é possível verificar a existência do jogo.

Ressaltados esses aspectos, ELKONIN (1998, p. 275) salienta ainda a mudança na forma como a criança compreende o seu papel, adotando “uma atitude crítica para com a interpretação do papel assumido por ela ou para com a representação dos papéis de seus companheiros de jogo”. Essa alteração ocorre na medida em que o conteúdo dos jogos infantis é enriquecido pela compreensão, cada vez mais precisa, da criança a respeito do mundo circundante – o que a leva a acatar as regras de conduta inerentes ao papel por ela assumido, refletindo, de acordo com esse mesmo autor (ELKONIN, 1998, p. 319), “a lógica da ação real e das relações sociais” e possibilitando a realização de um novo tipo de jogo: o jogo dinâmico com regras.

LEONTIEV (2001b, p. 135), nessa mesma perspectiva, afirma:

“A lei geral do desenvolvimento das formas de brincar do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita”.

Dessa forma, na medida em que a criança se dá conta – por meio do jogo – da existência não só das regras de conduta presentes nas relações entre as pessoas e os objetos, mas também daquelas estabelecidas nas relações sociais, que o conteúdo dos jogos deixa de ser o papel e a situação lúdica para centrar-se na regra e no objetivo, levando a criança “a uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira” (LEONTIEV, 2001, p. 138).

Esse processo, no qual se pode verificar a evolução do jogo na etapa pré-escolar, adquire importância para o desenvolvimento da personalidade, pois permite à criança o exercício do domínio sobre sua conduta na medida em que “a regra, antes exterior, converte-se em norma interior de conduta” (ELKONIN, 1998, p. 377).

Para MUKHINA (1996, p. 190),

“o desenvolvimento da personalidade da criança apresenta dois aspectos: 1) a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo, o que origina novas motivações para seu comportamento; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dão estabilidade à conduta, tornando-a menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas”.

Assim, nesse período do desenvolvimento, quando a criança começa a dar demonstrações de que já domina algumas das regras de conduta estabelecidas socialmente, acentuam-se as exigências por parte dos adultos no sentido de levá-la a perceber também as relações estabelecidas entre os adultos em atividades sérias como o trabalho e o estudo, por exemplo.

Nessa perspectiva, o cumprimento às regras, que no início dessa etapa do desenvolvimento psíquico infantil encontrava-se relacionado ao hábito, passa a ser determinado pela própria consciência da criança, por sua compreensão da importância dessas regras.

Também exercem influência sobre a formação da personalidade da criança, as relações que estabelece com grupos de criança de sua faixa etária. Isso ocorre, segundo MUKHINA (1996, p. 192-195) por dois motivos. O primeiro, é que são nas situações concretas oriundas destas relações que a criança tem oportunidade para aplicar e adaptar – exercitar, portanto – as regras de comportamento das quais vem se conscientizando. O segundo

motivo está relacionado à necessidade da criança – nesse período – em submeter-se à opinião do grupo a fim de evitar atitudes de reprovação por parte de outras crianças.

Essas influências – tanto dos adultos, quanto de outras crianças – tornam-se efetivas por meio das atividades realizadas pela criança, especialmente, por meio dos jogos nos quais ela é requisitada a discutir sobre o conteúdo e a distribuição de papéis, bem como a respeitar seus companheiros e cooperar com eles, pois a necessidade de alcançar um resultado considerado positivo por ambos os grupos estimula a criança no domínio de suas ações, desenvolvendo sua vontade, autodomínio e auto-avaliação – o que, por sua vez, estimulará “novas *motivações* de conduta” (MUKHINA, 1996, p. 198, grifo da autora).

De acordo com MUKHINA (1996, p. 199-208), essas motivações de conduta desenvolvem-se ao longo do período pré-escolar – mudando de conteúdo e fazendo surgir novas motivações – na medida em que a criança torna-se cada vez mais consciente de seu comportamento.

Os exemplos típicos de motivações pelas quais passa a criança nessa etapa referem-se às motivações inicialmente relacionadas ao interesse da criança pelo mundo dos adultos; às motivações lúdicas; àquelas que asseguram relações positivas com os adultos e com outras crianças; às relacionadas ao amor-próprio e à auto-afirmação, bem como a motivações cognitivas, competitivas, éticas e sociais.

São essas motivações que permitirão também o desenvolvimento de emoções morais e sentimentos do pré-escolar – o que se dá na medida em que a criança pode vivenciar os sucessos e fracassos decorrentes de suas atividades, a satisfação, ou não, de suas necessidades, que – nesse período – estão relacionadas à aceitação por parte dos adultos e de seus coetâneos.

Nesse sentido, é BLAGONADEZHINA (1960, p. 375-376) quem nos esclarece que as vivências emocionais da criança em idade pré-escolar dependem dos diferentes motivos que estimulam suas atividades. Se esses motivos estão relacionados à satisfação pela simples realização da atividade, as vivências emocionais relacionadas à impossibilidade de fazê-lo manifestam-

se de forma exagerada, mas muito breve. No entanto, se o motivo da atividade refere-se “à criação de um produto de qualidade determinada que mereça uma valoração positiva”, suas vivências emocionais revelam-se como uma

“reação à valoração das capacidades, das possibilidades, do que sabe fazer, etc., ou seja, a valoração de sua personalidade. (...) Estão ligadas a uma nova etapa no desenvolvimento da consciência de si mesmo, com a aparição na criança de uma valoração social objetiva dos resultados de sua atividade”.

LURIA (2001, p.197-198), ao expor as conclusões das pesquisas de VYGOTSKY, afirma:

“nos primeiros estágios de sua formação [da consciência humana] o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem”.

Nessa mesma perspectiva, MUKHINA (1996, p. 210) comenta que “o bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas”.

É preciso ressaltar, no entanto, que essas motivações não influenciam as atividades da criança da mesma maneira; algumas são mais importantes do que outras. Segundo MUKHINA (1996, p. 205), entre elas “estabelece-se uma hierarquia, uma subordinação. (...) A hierarquização das motivações é a nova aquisição mais importante na evolução da personalidade do pré-escolar”, pois possibilita à criança o desenvolvimento da capacidade de deixar de fazer algo que lhe agrada para realizar alguma atividade, talvez menos prazerosa, mas que foi solicitada por um adulto – o que se deve à autoconsciência e à auto-avaliação, cujo desenvolvimento também ocorre nesta etapa e se dá a partir do momento em que a criança assimila as regras de conduta.

A autoconsciência, atrelada à assimilação das regras de conduta e à hierarquização das motivações, permite, ainda, o desenvolvimento das atividades volitivas e a aprendizagem – a partir da colaboração do adulto – do controle paulatino sobre sua percepção, sua memória e seu pensamento.

Nas palavras de MUKHINA (1996, p. 220):

“O controle consciente do comportamento só começa a se formar na idade pré-escolar. Nessa idade, as ações volitivas coexistem com as ações não-premeditadas ou impulsivas, resultantes de sentimentos ou desejos circunstanciais”.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação, este deve-se também ao fato de que, à medida que a criança se desenvolve, seus êxitos e fracassos passam a adquirir cada vez maior importância, levando-a a acentuar também a persistência com que se empenha em suas atividades no sentido da obtenção de resultados positivos.

Além disso, faz-se necessário considerar também que é por meio do jogo que se desenvolvem na criança a atenção e a memória ativas, bem como a imaginação e a linguagem.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 283), “na idade pré-escolar os desenvolvimentos da atenção, da memória e da imaginação mantêm entre si uma certa semelhança.” São ações que começam a formar-se nesse período; seu desenvolvimento as torna, paulatinamente, mais complexas e perfeitas, na medida em que se complexificam suas atividades.

Embora haja o predomínio de atitudes involuntárias, é nesse período que a criança começa a desenvolver a capacidade de orientar conscientemente sua atenção, tornando-a voluntária. Esse desenvolvimento, no entanto, só é possível mediante a orientação e a motivação dos adultos (o que se dá, especialmente, por meio da linguagem).

Nas palavras de MUKHINA (1996, p. 286), “a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança”.

Com relação ao desenvolvimento da memória, apesar de suas formas voluntárias surgirem também nesse período (cujas motivações encontram-se, especialmente, no jogo e a partir da interferência do adulto), as formas predominantes nas quais ela se manifesta são a reprodução e a memória involuntárias.

No que diz respeito à imaginação, seu surgimento também está relacionado às atividades lúdicas. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, “transfere-se para outras atividades da criança pré-escolar, principalmente para o desenho e a composição de contos e versos” (MUKHINA, 1996, p. 291), permitindo a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo circundante, na medida em que se desenvolvem suas atividades produtivas e sua linguagem.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 164-165), “a necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e memorizar. A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar”.

Assim, a necessidade de comunicação e de aperfeiçoamento da linguagem – decorrentes da ampliação do círculo de relações da criança e da complexificação paulatina de suas atividades nessa etapa – possibilitam ao pré-escolar o enriquecimento de seu vocabulário e o desenvolvimento da capacidade de construir frases de acordo com as regras gramaticais.

É preciso considerar, no entanto, que a importância do desenvolvimento da linguagem no período pré-escolar não se restringe à ampliação de suas possibilidades de comunicação, mas constitui-se como indispensável instrumento do pensamento, pois é nesse período que se desenvolve a chamada *linguagem egocêntrica* – cujo surgimento está vinculado à transformação da linguagem da criança em instrumento de planejamento e controle de sua conduta e cuja evolução culmina no surgimento da linguagem interior, fornecendo a base para a reorganização dos processos psíquicos.

Desse ponto de vista, na medida em que se desenvolvem as capacidades de planejamento de suas ações e de previsão dos resultados, a criança passa a utilizar-se, cada vez mais, do pensamento como forma de “interpretar o mundo que a rodeia e não apenas para resolver problemas colocados por sua própria atividade prática” (MUKHINA, 1996, p. 266), o que possibilita a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a

compreensão de interdependências como, por exemplo, as relações de causa e efeito entre diferentes fenômenos.

A aquisição desses conhecimentos, atrelada à formação e aperfeiçoamento das operações mentais estimulam o desenvolvimento do pensamento imaginativo (quando a criança opera mentalmente com imagens – signos icônicos – para solucionar um problema), da inteligência esquemática (que envolve operações com signos esquemáticos) e da abstração (a inteligência lógica, que implica a realização de operações mentais com símbolos, com signos convencionais).

Para MUKHINA (1996, p.270-271), “a inteligência imaginativa é a que caracteriza fundamentalmente a criança na idade pré-escolar” e sua eficácia revela-se na solução de problemas que pressupõem considerar propriedades “com base na visão interior”, ou seja, quando a criança imagina uma situação à qual já teve a oportunidade de observar.

A inteligência esquemática, por sua vez, está relacionada à solução de problemas com resultado indireto, possibilitando à criança a compreensão de relações objetivas entre os objetos e suas propriedades, da relação entre as partes e o todo.

Segundo MUKHINA (1996, p. 274), “a inteligência esquemática tem grande capacidade de generalização e permite à criança compreender as relações e dependências essenciais entre os objetos”.

No entanto, as formas imaginativas de pensamento – inteligência imaginativa e inteligência esquemática – revelam-se limitadas quando a solução de problemas requer que se leve em conta propriedades e relações que não podem ser representadas visualmente. A solução desse tipo de problemas pressupõe a passagem do raciocínio por imagens para o raciocínio por meio de signos – portanto, para o pensamento lógico ou abstrato.

É preciso considerar ainda que, paralelamente ao jogo, outras formas de atividade exercem ainda importante influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança.

As atividades plásticas, iniciadas na primeira infância, evoluem na idade pré-escolar e contribuem para o desenvolvimento da percepção da

criança na medida em que – estimulada pelos adultos – procura aperfeiçoar suas imagens gráficas adicionando detalhes que permitam uma maior correspondência ao objeto real.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 168), faz-se necessário levar em conta que:

“A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto”.

Nesse sentido, é o incentivo dos adultos que orienta a criança para a expressão, cada vez maior, das impressões visuais com o objetivo promover a aceitação de seus desenhos com base na cultura dos adultos. Essa motivação, no entanto, deve evitar o uso de modelos e estimular o aperfeiçoamento do desenho no sentido da reprodução das propriedades do objeto, evitando, dessa forma, a formação de clichês (MUKHINA, 1996, p. 172).

Também as atividades construtivas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento psíquico infantil na medida em que propiciam à criança a possibilidade de reelaborar seus conhecimentos sobre o objeto a partir da observação de suas distintas propriedades (como a forma e o peso, por exemplo). Essa reelaboração só é possível na medida em que a criança percebe a necessidade de *análise* dos objetos e suas propriedades, bem como de planejamento das etapas requeridas para a construção do modelo sugerido.

A análise dos objetos e suas propriedades, permite ainda o desenvolvimento das capacidades de orientação espacial – o que se torna possível, segundo MUKHINA (1996, p. 245), na medida em que

“a criança assimila os padrões sensoriais e capta as distintas propriedades dos objetos por meio de operações perceptivas que lhe servem para distinguir as variedades de formas, cores, correlações dimensionais e demais propriedades e analogias que adquirirão o valor de modelos”.

Além disso, faz-se necessário “que a criança aprenda a destacar as propriedades fundamentais que lhe servirão de padrão para todas as

demais, e a avaliar, apoiando-se nelas, as propriedades fundamentais dos diversos objetos” (MUKHINA, 1996, p. 245) – o que se dá, inicialmente, por meio de atividades produtivas e, depois, de operações perceptivas.

É a partir do reconhecimento das propriedades dos objetos e da distinção de sua situação espacial que a criança começa a estabelecer as relações espaciais entre eles. Para a compreensão e identificação dessas relações faz-se extremamente importante “as designações verbais que lhe permitem destacar e fixar cada tipo de relação” (MUKHINA, 1996, p. 258).

Além das atividades plásticas e construtivas, MUKHINA (1996, p. 177) destaca ainda que:

*“a colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir **capacidade para uma atividade planejada**” (grifo da autora).*

Apesar da importância dessas atividades plásticas e construtivas para o desenvolvimento psíquico da criança, para a formação de novas necessidades, é preciso considerar, de acordo com ELKONIN (1998, p. 406), que:

“em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança”.

É também por meio do jogo – juntamente com as atividades produtivas – que o adulto poderá estimular a criança no que diz respeito ao surgimento de novas motivações que a levarão, em períodos subsequentes, ao estudo sistemático e ao trabalho produtivo.

Para que o adulto possa realizar um trabalho efetivo junto à criança no sentido de promover o surgimento dessas novas motivações, faz-se necessário levar em conta quais motivações do pré-escolar estão voltadas, inicialmente, ao “desejo de parecer-se com o adulto e de obter sua aprovação” (MUKHINA, 1996, p. 178) – o que pode imprimir a suas atividades um sentido distinto daquele atribuído pelo adulto que as organizou.

De acordo com LEONTIEV (2001b, p. 142), “para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica”.

Nessa perspectiva, a interferência do adulto se dá na medida em que propicia a tomada de consciência da criança quanto à importância dos conhecimentos e dos resultados de suas atividades, fazendo surgir daí as novas motivações necessárias ao estudo e ao trabalho sistemático.

Daí a afirmação de MUKHINA (1996, p. 178) de que “a característica essencial da aprendizagem é ter por objetivo adquirir novos conhecimentos e hábitos e não alcançar um resultado externo”.

Dessa forma, é a partir de sua comunicação com os adultos – tanto nas atividades produtivas, quanto nas lúdicas – que a criança irá preparar-se para a aprendizagem sistemática, desenvolvendo um interesse estável pelo conhecimento – o que, segundo MUKHINA (1996, p. 180), “estimula a criança a adquirir novos conhecimentos”.

É preciso considerar, no entanto, que o desenvolvimento desse interesse só é possível na medida em que as atividades organizadas pelos adultos permitam à criança compreender as principais relações entre os fenômenos da realidade – o que as estimula no aprendizado de tarefas (como a observação, a comparação, a descrição, por exemplo) necessárias à resolução correta dos problemas postos pelos adultos.

No que se refere às motivações para o posterior trabalho produtivo, faz-se necessário que a criança perceba, inicialmente, o valor social do trabalho – o que pressupõe a compreensão das necessidades de planejamento e previsão de resultados, em desenvolvimento nesta etapa.

É por meio dos jogos, da observação dos adultos e da realização de tarefas em conjunto que a criança irá reproduzir as ações e relações de trabalho que lhe permitirão compreendê-lo como atividade necessária e de caráter coletivo que pressupõe o cumprimento de regras para a obtenção de um resultado.

De acordo com MUKHINA (1996, p. 185),

“o que importa (...) não são os grandes resultados, mas fazer as crianças compreenderem o caráter de trabalho de seus atos. Essa conscientização orienta o desenvolvimento psíquico da criança para a vida futura como membro consciente da sociedade”.

Mais do que isso, é a partir do momento em que as motivações da criança passam a estar relacionadas a sua tomada de consciência da necessidade do estudo sistemático e do trabalho produtivo que a criança “começa a compreender que sua situação de pré-escolar já não está de acordo com suas crescentes possibilidades; seu contato com a vida do adulto por meio do jogo já não a satisfaz” – o que delimita o período ao qual os psicólogos soviéticos denominam *crise dos sete anos*.

Embora nesse período crítico os interesses da criança ainda estejam voltados mais aos aspectos relativos ao status por ela atribuído à escola, a positividade desse interesse reside na expressão da necessidade de mudança no lugar por ela ocupado na sociedade (manifestação típica dos períodos de crise).

VYGOTSKY (1996, p. 377), ao analisar a crise dos sete anos, destaca duas manifestações típicas da criança nesse momento. A primeira, refere-se à tendência em assumir um comportamento artificioso, teatral; a segunda, é que esse comportamento aparece sem um motivo explícito. São esses traços que demonstram a perda da espontaneidade e da ingenuidade infantis.

É nesse momento crítico que, segundo VYGOTSKY (1996, p. 378), se dá a “diferenciação incipiente dos aspectos interior e exterior da personalidade da criança”, ou seja, sua conduta e sua atividade começam a distinguir-se. É justamente essa distinção que leva à “perda da espontaneidade infantil”.

Essa perda da espontaneidade só é possível a partir do momento em que o pré-escolar adquire a capacidade de generalização de suas próprias vivências. Ou seja, na medida em que a criança atribui um sentido à valoração positiva ou negativa por parte dos adultos ou de seus coetâneos, passa a dar-se conta de suas vivências (reestruturando-as) e torna-se capaz de generalizá-

las, permitindo o surgimento da auto-estima e, por conseguinte, criando as bases para a formação da autoconsciência.

Nesse sentido, VYGOTSKY (1996, p. 378) nos esclarece que “a perda de espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto”.

Assim, considerado como um período de preparação da criança para seu posterior ingresso no meio escolar, a crise dos sete anos tem como principais formações novas o surgimento do amor-próprio e da auto-estima, sentimentos sem os quais não seria possível a atribuição de sentido a suas próprias vivências, modificando-as. São essas modificações nas vivências que permitem as transformações nas relações da criança com seu meio, possibilitando o início de uma nova etapa no desenvolvimento.

Dáí a importância de se levar em conta esse período de formação da criança em idade pré-escolar, pois acreditamos ser necessário destacar ainda que, segundo a afirmação de VYGOTSKY (1996, p. 381), “quando se produz o desdobramento interno das vivências, quando a criança as compreende pela primeira vez, quando se forma a relação interna, é quando modificam-se as vivências; sem essa modificação não seria possível a idade escolar”.

Descritos os processos de desenvolvimento psíquico e os estágios do desenvolvimento infantil no período que antecede o ingresso da criança na escola, faz-se necessário ressaltar, uma vez mais, os importantes papéis condutores reservados à educação e ao educador no sentido de promover tal desenvolvimento, pois ambos constituem-se como agentes mediadores da apropriação do conhecimento pelo homem, especialmente, quando tomamos a aprendizagem como força motivadora do desenvolvimento e, em última instância, como responsável pela formação da personalidade da criança e, portanto, de sua capacidade de interpretação da realidade na qual se insere.

A educação de que tratamos aqui não se refere àquela marcada pela dualidade que vimos observando no desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil, promovendo a cisão entre o “cuidar” e o “educar”.

Compreendemos que, de acordo com ELKONIN (1998, p.398), “para que a sociedade se preocupe com a educação das crianças, deve estar interessada, antes de tudo, na educação múltipla de todas as crianças, sem exceção” (grifo nosso), posto que acreditamos que é nas relações sociais que o indivíduo se desenvolve.

Partindo dessa perspectiva, consideramos que o papel dos profissionais da Educação Infantil não deve restringir-se ao provimento de alimentação, higiene e guarda, mas necessita estar voltado para a formação de sujeitos autônomos e críticos pois, de acordo com MUKHINA (1996, p. 303), “a criança tem que saber destacar o que é importante na realidade que a rodeia, saber comparar, ver as diferenças e as semelhanças, raciocinar, encontrar as causas dos fenômenos e tirar conclusões”.

Reconhecer as capacidades das crianças desse ponto de vista, tomá-las como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento, implica também partir de concepções de educação e de cuidado que não se resumem a *fazer coisas pelo outro ou para o outro*; ultrapassar a concepção de educação baseada nas relações de poder onde quem sabe (o educador) ensina e quem não sabe (o educando) aprende, mas conceber os processos de ensino e aprendizagem como vias de mão dupla, como processos colaborativos.

Assim, partindo dessa concepção de educação e acreditando que toda relação na qual se visa o ensino e a aprendizagem – inclusive aquelas relativas à formação inicial e continuada – tem como base os processos colaborativos, consideramos a necessidade de conhecer melhor as profissionais da creche municipal com as quais nos propusemos trabalhar, para procurar saber até que ponto têm consciência da importância de seu papel junto às crianças; que conhecimentos elas têm sobre os processos de desenvolvimento psíquico infantil; e sobre quais aspectos vem recaindo a intencionalidade de suas ações para, a partir daí, tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para formação continuada.

A metodologia utilizada para o levantamento dessas questões está descrita no capítulo a seguir.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Explicitadas nossas concepções sobre os processos por meio dos quais o indivíduo se desenvolve, bem como a importância do papel do educador – tomado como um dos agentes mediadores desse processo – faz-se necessário esclarecer que estamos considerando esse educador como um sujeito sócio-histórico e, portanto, dialeticamente, como produtor e produto das relações sociais nas quais se insere.

Nessa perspectiva, a análise das concepções desses sujeitos e das relações por eles estabelecidas requer que seja levada em conta a realidade objetiva na qual encontram-se imersos, evidenciando a especificidade do contexto em que se produziram seus relatos, pois acreditamos que a compreensão individual dos fenômenos da realidade, a atribuição de um sentido pessoal a esses fenômenos, só se produz a partir de interesses de classe num dado momento histórico, pois de acordo com MINAYO (1998, p. 68):

“Nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos”.

Daí considerarmos a importância da explicitação do contexto em que se deu nossa coleta de dados, o espaço que compartilham e no qual atuam os sujeitos com os quais nos propusemos trabalhar para, a partir daí, relatar os procedimentos utilizados para que pudéssemos apreender as concepções de “educar” que vem referenciando sua prática.

3.1 O Contexto da Pesquisa

A creche municipal na qual coletamos os dados, localiza-se a aproximadamente dois quilômetros do centro da cidade e abrange uma área

total¹³ de 2.626 m² – cuja área coberta ocupa 556 m², correspondendo a aproximadamente 21% do total.

Na área coberta, além dos sanitários, pudemos identificar dois tipos de espaço: um, onde se trabalha *para* as crianças e outro, destinado à realização de atividades *com* crianças (salas para atividades diversificadas, biblioteca, brinquedoteca, fraldário e refeitório).

Quando tratamos do local onde se trabalha *para* as crianças, nos referimos aos ambientes nos quais as crianças, geralmente, não têm acesso. Esses espaços são compreendidos por: diretoria (que ocupa uma área de 10,50 m²), cozinha (com 15,80 m²), despensa (7,90 m²), lavanderia (21,73 m²) e área de serviço (15,19 m²).

No que diz respeito ao espaço reservado às atividades *com* as crianças, devemos explicitar que aí incluem-se tanto ambientes onde as próprias crianças realizam atividades, quanto àqueles nos quais os funcionários da creche fazem coisas *pelas* crianças. Incluem-se, portanto, nesse grupo: cinco salas para atividades variadas, um fraldário, uma brinquedoteca, uma biblioteca e um refeitório.

As áreas desses ambientes estão assim distribuídas:

- uma sala, onde funciona o Berçário – com 58,22 m² – e um fraldário (com 18,85 m²), destinados às vinte crianças entre quatro meses e dois anos incompletos;
- uma sala para o atendimento das quarenta e uma crianças entre dois e quatro anos incompletos, com 80,6 m²;
- uma sala para as vinte e seis crianças entre quatro e cinco anos incompletos, com 80,8 m²;
- uma sala para as vinte e cinco crianças entre cinco e seis anos incompletos, com 33 m²;
- uma sala – também com 33 m² – para o atendimento das crianças de seis anos;

¹³ Os dados referentes às dimensões dos espaços que compõem a creche foram coletados pelo Prof. Dr. Admir Basso para o estudo das condições de Conforto Ambiental – parte do projeto Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos.

- e, finalmente, uma brinquedoteca (15,21 m²), uma biblioteca (11,65 m²) e um refeitório (121,91 m²) – que são áreas pelas quais circulam todas as crianças entre dois e seis anos.

Quanto aos sanitários, ocupam quatro ambientes distintos: um com peças em tamanho reduzido, compreendendo uma área de 15,17 m², e outros três com peças em tamanho normal – dois deles ocupando áreas com aproximadamente 3 m² cada uma e o outro, uma área de 10,73 m².

Na área externa, com 2070 m², estão também: um pátio calçado (110,26 m²); os dois “quadrados” – como definem as profissionais da creche – reservados ao banho de sol, com 67,41 m² cada um, ambos destinados também à realização de atividades *pelas* crianças – um para as crianças entre quatro meses e dois anos incompletos e outro para as crianças a partir de dois anos; e finalmente, o *playground* – onde, além de um tanque de areia com 39,5 m², encontram-se: um escorregador, um trepa-trepa, dois vira-viras, seis balanças em tamanho normal e cinco, em tamanho reduzido (apropriadas para crianças de três anos).

Quanto às pessoas que compartilham esse espaço com as crianças, além da diretora e das dez profissionais responsáveis pelo atendimento dos diferentes grupos de crianças, estão duas merendeiras, um porteiro, uma responsável pela lavanderia e duas encarregadas da limpeza, totalizando dezessete funcionários.

Tendo em vista que nossa preocupação maior encontra-se na qualidade do atendimento destinado à criança, restringimos o foco de nossa investigação – e, portanto, a coleta de dados – àquelas profissionais diretamente ligadas a elas (as crianças) por acreditarmos que, além de serem estas as pessoas sobre as quais recai a responsabilidade da educação, é com elas que as crianças permanecem a maior parte do tempo.

3.2 A Coleta de Dados

Para proceder ao levantamento dos dados necessários para efetivação deste trabalho, optamos pela realização de entrevistas e pela aplicação de questionários junto às profissionais da creche.

As entrevistas foram realizadas na própria creche, nos meses de maio e junho de 2001 e os questionários, no mês de maio de 2002.

3.2.1 Entrevistas

A realização de entrevistas constituiu-se num dos procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração do diagnóstico sobre as concepções pedagógicas/educativas norteadoras das práticas das profissionais da creche.

Tomamos como ponto de partida para a elaboração desse instrumento de coleta de dados a *Síntese Inicial das Problematizações Realizadas pelos Profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Carlos*, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em janeiro de 2001 (SÃO CARLOS, 2001).

As informações contidas nessa Síntese Inicial, relacionadas às questões provenientes do referencial teórico por nós adotado, balizaram a elaboração do roteiro (Apêndice 1) e a ordenação das questões.

Buscamos – nesse primeiro momento – uma melhor compreensão sobre as concepções de *educar* contidas nas declarações das profissionais da creche.

Embora tenhamos clareza de que essas concepções só poderão ser analisadas a partir do conjunto de respostas de cada sujeito, para facilitar a organização dos dados, as questões foram reunidas em seis blocos.

O primeiro bloco de questões refere-se à *história pessoal* de cada sujeito.

A opção de inclusão desse bloco no início da entrevista deu-se por duas razões.

A primeira, por acreditarmos que suas concepções têm origem nas relações sociais estabelecidas durante seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional e, por isso, entendermos que essas questões nos permitiriam conhecer melhor as profissionais da creche, relacionando e/ou identificando alguns dos possíveis motivos que as levaram a adotar determinadas concepções.

A segunda, por considerarmos oportuno iniciar as entrevistas por questões de ordem mais geral, no sentido de criar um ambiente em que os sujeitos se sentissem à vontade para expressar livremente suas opiniões.

Assim, solicitamos às profissionais da creche que relatassem um pouco sobre sua vida pessoal, nessa ordem: seu histórico familiar, sua infância, sua escolaridade, o processo de ingresso e seus vínculos com a profissão, suas aspirações para o futuro.

No segundo bloco, encadeado ao primeiro, procuramos paulatinamente adentrar nos aspectos da *prática* diária daquelas profissionais.

Nesse sentido, preocupamo-nos em conhecer alguns detalhes sobre a rotina de trabalho de cada uma dessas profissionais, visando também aprofundar algumas questões postas pela *Síntese Inicial* elaborada pela SMEC. Para tanto, pedimos que relatassem: como é o seu trabalho com as crianças; quais as suas expectativas em relação a esse trabalho; quais são as expectativas dos pais; como é feito o planejamento das atividades; como são desenvolvidas essas atividades (especificando o espaço em que ocorrem, o material utilizado e a faixa etária envolvida); quais os obstáculos para a execução do seu trabalho.

No bloco subsequente – o terceiro – incluímos questões relacionadas às *funções* da creche.

Pretendíamos, com isso, obter informações mais precisas que nos permitissem saber até que ponto se inter-relacionam, ou não, as concepções de *educar*, *cuidar* e *brincar* subjacentes à prática diária de nossos sujeitos. Com esse objetivo, pedimos às profissionais da creche que expusessem seus pontos de vista sobre: qual pensam ser a função da creche; o que acreditam que os pais esperam que seja a creche; até que ponto e como procuram levar

em conta as expectativas dos pais – solicitando exemplos, sempre que necessário.

As questões pertencentes ao quarto bloco dizem respeito à *função do educador*.

Visávamos, nesse bloco, instigar nossos sujeitos a revelarem suas concepções de *aprendizagem* e *desenvolvimento*; daí havermos colocado, às profissionais da creche, questões sobre: como imaginam que deveria ser o seu trabalho; se fosse o caso, quais os empecilhos para o desenvolvimento satisfatório de suas atribuições; como se dá sua relação com as crianças; quais os momentos de maior satisfação; quais os momentos de maior insatisfação.

Posteriormente, no quinto bloco, encontram-se as questões relativas às concepções de *infância*.

Nesse bloco nos detivemos à obtenção de informações que nos ajudassem a identificar como relacionam a *infância*, o *brincar* e o *educar* e como essas concepções vêm orientando a prática de cada um dos sujeitos investigados.

Desse modo, solicitamos às profissionais da creche que nos descrevessem como se dá a relação entre as crianças; o que fazem as crianças; o que pensam sobre o que as crianças deveriam fazer.

Finalmente, o sexto bloco envolve questões que dizem respeito à *função dos pais* na perspectiva dessas profissionais.

Por intermédio dessas questões pretendíamos, também, resgatar as concepções de nossas entrevistadas sobre o *cuidar* e o educar. Assim, perguntamos às profissionais da creche qual acreditam ser a função dos pais em relação: às crianças, à creche e à elas próprias.

Elaborada a versão preliminar do roteiro, participamos de uma reunião – juntamente com diretora da creche, com uma representante da SMEC e com todas as pessoas envolvidas no projeto *Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos* – para a apresentação desse projeto mais amplo e dos membros da equipe envolvida.

Para a definição dos momentos em que seriam realizadas as entrevistas, solicitamos à diretora que intermediasse o nosso contato com as profissionais da creche no sentido de definir o local, a data e o horário convenientes, uma vez que não pretendíamos comprometer o desenvolvimento de suas funções junto às crianças.

Dessa forma, ficou estabelecido que as entrevistas seriam realizadas na própria creche e que teriam seu início fixado para as nove horas – ou seja, após o horário estabelecido para o “café” das crianças e das profissionais responsáveis por seu atendimento. As datas, no entanto, foram definidas a cada semana, de acordo com a disponibilidade das funcionárias.

Para assegurarmos a fidedignidade dos dados, antes de cada entrevista todos os sujeitos foram informados a respeito dos objetivos do projeto, do caráter confidencial com que trataríamos suas declarações, bem como colocamo-nos a sua disposição para solucionar quaisquer dúvidas que pudessem vir a ter.

Para que pudéssemos (re)avaliar a adequação das questões formuladas às informações que pretendíamos obter, bem como a seqüência estabelecida em nosso roteiro, as três primeiras entrevistas foram realizadas uma a cada semana para que a sua transcrição pudesse ser feita antes da concretização da entrevista posterior. Definida a seqüência, passamos a realizar duas entrevistas a cada semana.

3.2.2 Questionários

A elaboração do questionário (Apêndice 2) teve como base a obtenção de informações sobre o histórico pessoal e profissional de nossos sujeitos, uma vez que – após a transcrição das entrevistas – notamos que algumas das profissionais haviam deixado de mencionar aspectos privilegiados pela maioria das demais.

Para suprir essa ausência e, ao mesmo tempo, evitar os possíveis constrangimentos que as perguntas individualizadas, a respeito de assuntos específicos e distintos, a cada uma das profissionais pudessem ocasionar, optamos pela elaboração de um questionário.

Nesse sentido, elaboramos questões fechadas sobre data e local de nascimento das profissionais; tempo de residência em São Carlos; faixa salarial na qual se enquadram; forma de admissão, ano de contratação, função exercida naquele momento e tempo de permanência naquela função; faixa etária das crianças com as quais iniciou seu trabalho como “pajem”¹⁴; regime de trabalho; escolaridade; estado civil; profissão e escolaridade do marido; número de filhos; renda familiar; condições de moradia (casa própria, alugada...); condições do bairro em que vive (asfalto, iluminação pública, água encanada, esgoto tratado...); número de pessoas na moradia; profissão e escolaridade dos pais; idade de ingresso no mercado de trabalho; e primeira atividade remunerada por ela exercida.

Aproveitamos a ocasião para inserir questões sobre cursos de aprimoramento por elas realizados (tipo de curso; duração; instituição no qual foi ou está sendo realizado; horário no qual frequentou(a) esses cursos).

Para a aplicação dos questionários foi necessária a localização de três, das dez profissionais que haviam participado das entrevistas – tarefa para a qual obtivemos a ajuda da diretora da creche –, uma vez que duas delas haviam pedido sua transferência para outra creche em função da proximidade de suas casas. A terceira, apesar de haver pedido demissão e já não estar mais vinculada à Prefeitura, concordou prontamente em atender à nossa solicitação.

A pedido das profissionais (e para não comprometer o desempenho de suas funções junto às crianças), optamos por deixar o questionário para que elas pudessem responder em casa e, marcada nova data, retornamos para recolhê-los.

¹⁴ Optamos pela utilização do termo “pajem” na elaboração dos questionários por ser esta a nomenclatura adotada pelas profissionais por nós investigadas.

3.3 A Organização e a Análise dos Dados

As entrevistas realizadas (dez, no total) foram gravadas em fitas microcassetes de sessenta minutos. A duração de cada uma delas variou entre cinqüenta minutos e duas horas.

Consideramos que a discrepância entre os períodos de duração das entrevistas deve-se a dois fatores.

O primeiro diz respeito à maior, ou menor, disponibilidade dos sujeitos em responder às questões e fornecer exemplos, mesmo quando solicitados a fazê-lo.

O segundo refere-se ao fato de havermos optado por não interromper o entrevistado mesmo que este, por vezes, parecesse fugir do assunto ou da questão levantada, deixando-o à vontade para explanar sobre seus pontos de vista, pois acreditamos que também nessas supostas “divagações” estão contidas concepções dos sujeitos investigados, bem como as razões que os levaram a assumi-las.

Paralelamente às gravações em áudio, realizamos o registro dos gestos e mímicas realizadas pelas profissionais da creche no decorrer de suas narrações/relatos, pois a situação dialógica presencial que caracterizou nossas entrevistas pressupõe sempre a percepção do interlocutor a respeito dos recursos que envolvem as percepções visuais e acústicas nela envolvidos.

Assim, para proceder às transcrições do conteúdo das entrevistas, que resultaram em torno de duzentas e vinte páginas digitadas, optamos por dividir o trabalho em três etapas.

Na primeira, prevaleceu a preocupação com a reprodução fiel de cada uma das palavras contidas nas falas das profissionais da creche, bem como à indicação dos registros referentes aos aspectos visuais mencionados acima.

Na segunda, nossa atenção esteve voltada para a adequação dos sinais de pontuação, a fim de limitar as possibilidades de interpretação equivocada acerca das relações estabelecidas por aquelas profissionais em sua expressão verbal.

Na terceira, privilegiamos a indicação dos recursos entonacionais utilizados por nossos sujeitos, pois concordamos com VYGOTSKY (2001, p. 455) ao afirmar que “a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida.”

Concluídas as transcrições, passamos à elaboração de um protocolo (Apêndice 3) para a tabulação geral dos dados obtidos.

A partir desse protocolo pudemos identificar – num primeiro momento – algumas categorias e subcategorias de análise: vida pessoal (origem social da família; relações pessoais com o “brincar”; relações pessoais com instituições educacionais; ingresso na profissão; perspectivas para o futuro); trabalho (rotina de trabalho; relações com as crianças; relações com companheiros de trabalho; relações com os pais).

Ao levantarmos essas primeiras categorias, constatamos também a necessidade de análise das concepções das educadoras a partir dos três grandes grupos, de acordo com a faixa etária com que atuam: Berçário (crianças entre 4 meses a 2 anos), Infantil I (crianças entre 2 e 4 anos) e Infantil II (crianças entre 4 e 6 anos).

Os dados obtidos por meio dos questionários foram tabulados e confrontados com aqueles fornecidos durante as entrevistas.

Nossas análises/interpretações acerca dos referidos dados estão contempladas nos capítulos que seguem.

4 A CRECHE

Especificado o contexto no qual se produziram os relatos das profissionais da creche e a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, passamos à caracterização da creche, analisando as informações a respeito do espaço físico, de sua organização e da forma como está estruturada a rotina de trabalho com as crianças.

O ponto de partida para a análise que pretendemos apresentar foi tomado do documento elaborado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995) para a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, intitulado *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*.

4.1 O Espaço Físico

Para analisar, especificamente, os dados referentes ao espaço físico da creche, tomamos, ainda, como base as recomendações do MEC explicitadas no artigo 15 dos *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 37):

“Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

I – espaços para recreação;

II – salas para professores e para os serviços administrativo-pedagógicos e de apoio;

III – salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

V – instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para uso dos adultos;

VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais, área livre para a movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças;

VII – área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição”.

Apoiando-nos nesses parâmetros, pudemos observar que apesar da existência de espaços para recreação, salas para serviços administrativos-pedagógicos, refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, instalações sanitárias, berçários e área coberta para atividades, a distribuição dos espaços apresenta-se de forma restritiva e desordenada e, além disso, as condições de ventilação, iluminação e ruído (especialmente das salas para atividades das crianças) são inadequadas.

Quanto à distribuição dos espaços, compreendemos que dois aspectos devem ser considerados.

O primeiro aspecto refere-se à cisão – marcada pela impossibilidade de acesso das crianças – entre os espaços destinados à execução de atividades *para* as crianças e aqueles reservados à realização de atividades *com* crianças, pois acreditamos que as creches devem ser consideradas – em seu todo – como espaços para a realização de atividades com as crianças, espaços que lhes possibilitem compartilhar experiências tanto com outras crianças, quanto com as profissionais da creche e demais funcionários, valorizando “a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças” – conforme recomendado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 22) – e permitindo, por exemplo, “que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível” (idem, p. 18).

Às vezes eu quero fazer um bolo para as crianças, sabe? Mas... No ano passado dava certo o bolo. A gente fazia bolo, colocava as crianças todas lá. Tinha mais colaboração! Agora, (...) a gente não pode... ficar interferindo muito, indo para a cozinha para pegar as coisas, sabe... (Infantil I)¹⁵

Antes a gente fazia aquelas massinhas de farinha. Agora a gente não está tendo muito acesso na cozinha, então, não está dando para fazer. Porque não está podendo nem entrar mais, né.

¹⁵ A fim de preservar a identidade das profissionais da creche e assegurar o caráter confidencial de suas declarações, os excertos dos relatos aqui incluídos serão identificados apenas com relação aos grupos de crianças com as quais trabalham.

Então, a gente não está fazendo. (...) A gente não pode estar circulando dentro da cozinha. Não pode estar entrando dentro da cozinha... (Infantil I)

O segundo aspecto que julgamos necessário levar em conta, diz respeito à distribuição desordenada dos espaços onde as crianças realizam atividades, pois ao confrontarmos a recomendação expressa no documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 1998a, p. 37) – de que “a área coberta mínima para as salas de atividade das crianças seja de 1,50 m² por criança atendida” – com os dados referentes às dimensões desses espaços, pudemos perceber que ao mesmo tempo em que algumas instalações chegam a oferecer uma área de cerca de 3m² por criança – o dobro do recomendado pelo referido documento –, outras sequer atingem a proporção mínima sugerida.

Assim, se – por um lado – as vinte e cinco crianças do grupo de quatro anos ocupam uma sala de 80,80 m² (numa relação de 3,23 m² por criança), por outro, ao mesmo número de crianças do grupo de cinco anos é destinada uma sala 33 m² – o que indica uma proporção de 1,32 m² por criança e, portanto, inferior à dimensão mínima recomendada.

É preciso destacar, também, que as salas de atividades dos grupos de cinco e seis anos diferem das demais pela presença de mesas, cadeiras e armário – o que limita ainda mais a área livre para o deslocamento das crianças.

A situação se agrava quando observamos os espaços reservados à biblioteca e à brinquedoteca – com áreas, respectivamente, de 11,65 m² e 15,21 m² –, tendo em vista que nesses espaços revezam-se grupos de até vinte e cinco crianças – o que implica em proporções de aproximadamente 0,47 m² por criança para a biblioteca e 0,61 m² por criança para a brinquedoteca – e que não estamos levando em conta a área ocupada pelo mobiliário e pelos materiais neles contidos.

O espaço, que também... Quando está chovendo, não tem onde você levar eles; tem que ficar no berçário direto. Quando dá sol, a gente leva lá fora. A gente fica lá fora, porque eles adoram, né. Tem o quadrado, areia... Mas, quando chove, fica difícil. (Berçário)

Na brinquedoteca é um lugar muito fechado, muito pequeno para eles. Eles não gostam muito de ficar lá! Eu acho que não deveria nem existir aquele espacinho pequenininho.(...) – Ah, hoje é dia de brinquedoteca! Ter que ficar lá, naquele cubículo... (...) Então, não dá para eles. Eles ficam... Às

vezes eu fico um pouquinho lá, mas já saio porque não dá mesmo para ficar! Eles gostam de espaço mais livre e com mais coisas para eles brincarem. Lá tem de tudo, sabe, mas só que... o espaço mesmo que é muito pequeno. Porque, às vezes, é “brinquedoteca” [referindo-se à atividade programada para aquele dia específico] e eu nem passo lá dentro. Eu pego, vou para fora com os brinquedos... Então, eu faço mais isso. Mas, quando não tem mesmo... quando chove e está todo o grupo aqui; férias... Então, você não tem espaço para ir; você é obrigada a ficar no cubículo mesmo. (Infantil I)

As condições de acesso à brinquedoteca (que só é possível pela sala do grupo de quatro anos) e à sala de atividades do grupo de cinco anos (que se faz através da sala de seis anos) constituem-se também como indícios da inadequação na divisão dos espaços de atendimento às crianças.

Além dessa desordenada utilização da área coberta, observamos ainda a predominância de janelas localizadas no alto das salas. Tal disposição, ao mesmo tempo em que impede boas condições de ventilação e iluminação e impossibilita a visão para o ambiente externo – conforme recomendado pelo MEC (id. *ibid.*) – não chega sequer a funcionar como barreira aos ruídos procedentes das ruas mais próximas.

Então, a gente fica, assim, sem ventilação nenhuma, né. Porque, você viu, o “vitraux” é bem alto, não tem ar aqui... Então, é muito abafado ali dentro, sabe? [referindo-se ao berçário]. (...) O lugar aqui... É muito barulho, né. Principalmente o nosso berçário. (...) Às vezes, passa aquele caminhão do supermercado ali – no horário em que eles estão dormindo – e o sinal está fechado. Ele pára ali, na frente do nosso berçário. Você pode não acreditar, mas vibra... Os vidros vibram! Você imagina um bebê dormindo com uma coisa dessa? (Berçário)

Às vezes fica muito calor ali. Então, aí, se a tia [nome de uma das profissionais do Infantil II] não estiver usando a sala dela, a gente pega, fecha a porta dela e tira todas as coisas que vai brincar da brinquedoteca – que é muito pequenininha – e brinca na sala dela, para não ficar muito quente. (Infantil II)

O dia inteirinho! Fechado na sala! Não posso nem abrir a porta por causa do frio. É sempre na mesma sala! Eles só usam aquele berçário... Agora é só no berçário! Porque nessa época de frio... Nós temos lá o quadrado, lá que é para eles tomarem sol... Mas... No calor, tudo bem. Mas, no frio a gente não consegue nem abrir a porta, porque é um frio, um vento, né. Porque a creche aqui é gelada. Porque ela é na beira do rio! Então eles ficam só fechados aí! (Berçário)

Essas inadequações do espaço físico contrastam também com vários pontos especificados nos *Critérios* elaborados por CAMPOS e ROSEMBERG (1995, p. 15), pois ao declararem o direito das crianças a um “ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, especificam a necessidade de salas “claras, limpas e ventiladas”, nas quais “a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação” sejam apropriados às

“necessidades de visão e locomoção das crianças“, possibilitando-lhes “olhar para fora através das janelas mais baixas e com vidros transparentes” (idem, p. 16), bem como que sejam adequados ao sono e ao descanso. Além disso, as incongruências podem ser verificadas também quando esses *Crêterios* ressaltam a necessidade de “espaços livres cobertos para as atividades em dias de chuva” (idem, p. 21) e defendem tanto o direito das crianças “ao sol” (idem, p. 16), como os de “correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades” e o de, “desde bem pequenos, brincar e explorar espaços externos ao ar livre” (idem, p. 21), bastando que estejamos atentos às suas necessidades de atenção individual, adequando as “roupas e calçados das crianças nas diversas situações” (idem, p. 13).

Outro aspecto que merece ser comentado, ainda que nenhuma das profissionais da creche tivesse realizado qualquer menção a respeito, refere-se à inexistência de uma sala específica para uso dessas profissionais – como também sugerem *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 37). Essa carência lhes obriga a ocupar ou as salas de atividades das crianças do Infantil II – que no período da manhã freqüentam a EMEI –, ou a própria sala da direção para a realização das reuniões de planejamento e a confecção de material para uso das crianças.

Essas instalações oferecidas ao atendimento das crianças estejam longe daquilo que podemos considerar como ideal – ou, pelo menos almejável. No entanto, é importante salientar que essa não se constitui uma especificidade da creche investigada nem, tampouco, das demais creches da rede municipal na qual estão inseridas e às quais tivemos a oportunidade de visitar.

CRUZ (2001, p. 51-52), ao realizar um diagnóstico das creches comunitárias da cidade de Fortaleza, aponta a mesma tendência por nós observada no que diz respeito à precariedade e inadequação das instalações:

“Nos espaços internos, em geral pequenos, o calor e a pouca luminosidade (...) são uma constante e contribuem para que a permanência nesses espaços não seja agradável”.

Verificamos, portanto, que os espaços reservados ao atendimento das crianças, em geral, não têm como objetivo principal “o bem-estar físico e psicológico das crianças” – conforme recomendado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 23) – mas estão organizados de acordo com interesses de outras ordens, que não aqueles relativos às especificidades dos sujeitos para os quais seu atendimento está voltado.

4.2 A Organização da Creche

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a creche por nós investigada atende a quase cento e cinqüenta crianças com idades que variam entre quatro meses e seis anos e seu quadro de funcionários é composto por uma diretora, duas merendeiras, duas faxineiras, um porteiro, uma responsável pela lavanderia e dez profissionais encarregadas especificamente do atendimento dessas crianças.

Para esse atendimento, as dez profissionais da creche que trabalham diretamente com as crianças estão divididas em três grandes grupos: três delas, são responsáveis pelo Berçário, no qual se incluem crianças com faixa etária entre quatro meses e um ano e onze meses; quatro, dedicam-se ao Infantil I, reservado àquelas com idades entre dois e três anos e onze meses; e três, ocupam-se do Infantil II, que compreende as crianças situadas na faixa entre quatro e seis anos de idade.

Com exceção do Berçário – que recebe 20 crianças –, os demais grupos são subdivididos também de acordo com faixa etária das crianças. São quatro subgrupos no Infantil I e três, no Infantil II.

No que se refere aos quatro subgrupos do Infantil I, o primeiro recebe crianças entre dois anos e dois anos e cinco meses; o segundo, entre dois anos e meio e dois anos e onze meses; o terceiro, entre três anos e três anos e cinco meses; e o quarto, entre três anos e meio e três anos e onze meses. São doze crianças atendidas no primeiro subgrupo e quinze, em cada um dos demais.

A respeito do Infantil II, os três subgrupos referem-se a crianças de quatro, cinco e seis anos. Os dois primeiros, atendem a vinte e cinco crianças cada um e o último, dezenove crianças.

A distribuição das crianças pelos subgrupos pode ser melhor observada a partir do quadro abaixo.

Quadro 1: Distribuição das crianças por grupos/subgrupos

	Educadoras	Faixa etária	Nº de crianças
BERÇÁRIO	3 profissionais	4 meses a 1 ano e 11 meses	20 crianças
	1 profissional	2 anos a 2 anos e 5 meses	12 crianças
	1 profissional	2 anos e meio a 2 anos e 11 meses	15 crianças
INFANTIL I	1 profissional	3 anos a 3 anos e 5 meses	15 crianças
	1 profissional	3 anos e meio a 3 anos e 11 meses	15 crianças
	1 profissional	4 anos	25 crianças
	1 profissional	5 anos	25 crianças
INFANTIL II	1 profissional	6 anos	19 crianças
	10 profissionais	–	146 crianças
TOTAL			

No que diz respeito à organização das crianças por faixa etária, faz-se necessário levar em conta que, segundo CERISARA (1999, p. 36), não existe consenso entre os pesquisadores da área de Educação Infantil quanto à forma de proceder essa distribuição e nem, tampouco, a respeito de sua necessidade, ou não.

Apesar de acreditarmos que as especificidades das diferentes faixas etárias devam ser levadas em conta e tomadas como ponto de partida para a proposição de atividades para as crianças, consideramos que mais importante do que essa distribuição, são as possibilidades de interação e a troca de experiências entre as crianças dos diferentes grupos, bem como o conhecimento das profissionais da creche a respeito dos processos por meio

dos quais os indivíduos se desenvolvem, no sentido de assumirem atitudes intencionais que visem a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dessas crianças, pois concordamos com os *Crítérios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 19), ao afirmarem que “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências”.

Para analisar a proporção entre o número de crianças atendidas por profissional, nos reportamos – mais uma vez – às sugestões postas pela equipe de conselheiros do MEC (op. cit., p. 36), por meio do qual é

“recomendada a seguinte relação professor/criança:

Crianças de 0 a 1 ano 06 crianças/01 professor

Crianças de 1 a 2 anos 08 crianças/01 professor

Crianças de 2 a 3 anos 12 a 15 crianças/01 professor

Crianças de 4 a 6 anos 20 a 25 crianças/01 professor”.

Assim, pudemos observar que a creche investigada, apesar de exibir – de modo geral – números concentrados no limite máximo da relação educador/criança sugerida, não chega a ultrapassá-lo.

Com relação ao menor número de crianças (dezenove) atendidas pelo subgrupo de seis anos, de acordo com uma das profissionais do Infantil II, isso se deve à configuração do espaço reservado para atendê-las, pois além de ser a menor sala de atividades disponível, constitui-se no único acesso à sala destinada ao grupo das crianças de cinco anos.

Nós não podemos pegar mais [crianças] por motivo de espaço. O espaço é muito pequeno! Você vê, essa sala aqui é pequena... não comporta tanta criança... E... devido a essa outra que tem aqui [referindo-se à sala ao lado, cujo único acesso se faz através da sala em que nos encontrávamos]. Porque se fosse abertura separada, ainda dava... para você controlar. (Infantil II)

Apesar da conformidade com os parâmetros sugeridos pelo MEC (id. *ibid.*) para a relação educador/criança, foram freqüentes os relatos das profissionais da creche acerca das dificuldades em atender a um elevado número de crianças.

A criança, o tempo inteirinho, ela está ali [gesticulando com as mãos em direção ao ouvido, referindo-se ao ruído das crianças]... (...) Não é uma! É vinte e cinco que fica ali! [repetindo os gestos com as mãos em direção aos ouvidos]. Pedindo, querendo... E você tem que ficar em cima para você ensinar. Para você ter tempo, para você estar descansada e poder educar bem, poder ensinar, eu acho que tem que ter meio período. Você trabalha meio período. Como professor de EMEI! (Infantil II)

Eu acho que um total de vinte e cinco crianças no grupo de quatro, cinco e seis anos, eu acho que é o suficiente. Mais, já estraga um pouco. Você não consegue dar atenção para a criança como tem que ser. É muito... muita criança! Então, muita criança atrapalha um pouco, né. Você não consegue... Você vê, enquanto você está agradando esse aqui, esse aqui já está querendo atrapalhar o outro lá. Então... (Infantil II)

Ah, eu acho que deveria ter ou mais funcionários, né, ou menos crianças para a gente poder cuidar bem melhor, né. (Berçário)

Apesar de estarmos de acordo com a idéia geral expressa por essas profissionais por meio desses relatos – a de que aos grupos menores de crianças pode-se oferecer uma melhor qualidade de atendimento –, suas afirmações devem ser consideradas com cautela.

Tomamos, a título de exemplo, duas outras declarações.

Uma das... do meu berçário foi sorteada e foi para Ribeirão e lá foi visitar uma creche da USP. (...) os bebês lá tem... a tia cuida de oito. (...) E ficam lá, oito bebês. No nosso são vinte, né! (Berçário)

Outro dia tinha quarenta e cinco crianças para três. Então, como que você não perde [roupas], não morde? É muita criança! Não dá para olhar mesmo! (Infantil I)

No primeiro excerto – no qual a profissional da creche compara a relação criança/educador entre a creche da USP de Ribeirão Preto com a situação do seu berçário – verificamos que apesar de que sua intenção fosse a de evidenciar a disparidade entre as duas instituições, na verdade, não se dá conta de que se no seu berçário trabalham três educadoras para atender a vinte crianças (implicando numa proporção de 6,67 crianças/educadora) sua situação é ainda mais favorável do que aquela apresentada pela instituição considerada como modelo.

Também o último excerto citado chamou nossa atenção, pois – ao tentar ressaltar o “grande” número de crianças presentes, justamente, no dia em que uma das profissionais do seu grupo (Infantil I) havia faltado, resultando na proporção de quinze crianças/educadora – a profissional não chega a

perceber que essa é praticamente a mesma proporção que se estabelece nos dias em que todas as profissionais e todas as crianças desse grupo estão presentes (14,25 crianças/ profissional).

Esses dados nos permitem inferir que a possível causa dos problemas enunciados por essas profissionais talvez não esteja diretamente relacionada ao número de crianças, mas a sua compreensão sobre como devem ser conduzidas suas atitudes nos diferentes momentos de interação com as crianças e à forma como está organizada a rotina de trabalho – que vem sendo determinada pela política pública adotada pela administração municipal no que se refere ao número e à formação exigida dos profissionais que nela atuam (provavelmente em função das responsabilidades que vem assumindo com o ensino fundamental).

Assim, apresentados os dados referentes ao espaço físico e à organização da creche, passamos à análise da rotina de trabalho, pois – do nosso ponto de vista – esses aspectos poderão fornecer os primeiros indícios sobre as concepções de educar que vêm referenciando a prática dessas profissionais.

4.3 A Rotina de Trabalho

No que diz respeito à forma de organização da rotina, a observação dos relatos das profissionais da creche, bem como da descrição¹⁶ dessa distribuição do tempo nos diferentes grupos – Berçário, Infantil I e Infantil II – nos possibilitaram sistematizar tais informações a fim de facilitar sua análise.

Uma observação preliminar sobre a estrutura das rotinas destinadas aos diferentes grupos e/ou subgrupos nos permitiu verificar o

¹⁶ As descrições das rotinas de trabalho fornecidas pelas profissionais da creche foram coletadas pela mestrandia Dijnane Fernanda Vedovatto Iza. Apesar de terem sido levadas em conta em nossas análises, decidimos não disponibilizá-las em forma de Anexo, uma vez que permitiria, facilmente, a identificação de nossas entrevistadas, comprometendo a confidencialidade a elas assegurada, no momento de coleta dos dados, quanto à utilização de suas declarações.

predomínio de atividades voltadas à higiene, ao descanso e à alimentação das crianças.

No que se refere ao Berçário, a rotina pode ser esquematizada conforme o quadro abaixo.

Quadro 2: Rotina de trabalho do Berçário

Horário	Tempo	Atividade
7h às 7h45min	45 min	Chegada dos bebês
7h45min às 8h15min	30 min	Café das pajens (uma por vez) e mamadeira dos bebês
8h15min às 8h45min	30 min	Troca de fraldas ou colocação nos penicos
8h45min às 9h30min	45 min	Brincadeira e banho de sol
9h30min às 10h	30min	Preparação para o almoço
10h às 10h30min	30 min	Almoço
10h45min às 12h30min	1h45 min	Descanso
12h30min às 14h30min	2 horas	Mamadeiras e banhos
14h30min às 15h15min	45 min	Brincadeira
15h15min às 15h45min	30 min	Jantar
15h45min às 17h	1h15min	Volta para o berçário e espera da chegada dos pais

O predomínio de atividades relacionadas à preservação da saúde das crianças torna-se ainda mais gritante quando comparamos o período destinado ao *brincar livre* com o tempo total em que as crianças permanecem diariamente na creche.

Faz-se necessário esclarecer que compreendemos por “brincar livre” aqueles momentos nos quais é oferecida à criança a possibilidade de fazer aquilo que quer, sem que haja qualquer tipo de “comando” por parte das profissionais por ela responsável. É importante esclarecer ainda que esses momentos devem pressupor ações intencionais por parte das profissionais (sem, no entanto, presumir a escolarização do brincar), disponibilizando um ambiente que proporcione às crianças o enriquecimento de suas experiências com o mundo e com outras crianças, dando-lhes a oportunidade de fazer simplesmente aquilo que querem.

No caso do Berçário, das cerca de dez horas diárias nas quais as crianças permanecem na creche, o tempo reservado ao brincar livre restringe-se a apenas noventa minutos (distribuídos em dois momentos de quarenta e cinco minutos: um no período da manhã e outro no período da tarde).

A discrepância entre o número total de horas nas quais as crianças permanecem na creche e o escasso período destinado ao brincar livre, bem como a determinação de horários específicos para as trocas de fraldas, os banhos e os horários de descanso, por exemplo, nos permitem supor que tal organização está mais voltada aos interesses das profissionais da creche, relativos ao desempenho de suas funções (dadas as condições de trabalho que lhe são oferecidas pela administração municipal e sua formação deficitária) do que ao compromisso com o desenvolvimento das crianças por ela atendidas.

Faz-se necessário destacar que, quando solicitadas a descrever sobre a rotina de trabalho com as crianças, nenhuma das profissionais responsáveis pelo Berçário menciona o que fazem as demais crianças enquanto as outras, por exemplo, tomam banho, são alimentadas ou têm suas fraldas trocadas – uma vez que, certamente, não o fazem todos ao mesmo tempo.

A respeito do tempo destinado, por exemplo, à “chegada dos bebês” (45 min), à “preparação para o almoço” (30 min) e à “espera da chegada dos pais” (1h15min), é preciso comentar também que caracterizam-se por longos períodos de espera (apenas nesses três momentos, são duas horas e meia de espera!) nos quais as crianças permanecem ociosas.

Uma das profissionais do Berçário, ao comentar sobre a rotina, declara:

(...) Depois a gente fica das nove horas até as dez esperando o horário de almoço. Aí a gente dá uma atividade, assim, para eles... Brinca com eles, né. Dá um pouquinho de atenção nesse horário.

Quanto ao Infantil I, devemos esclarecer que apesar de as profissionais da creche haverem fornecido uma distribuição de horários sistematizada (por escrito), para a elaboração do quadro abaixo baseamo-nos

exclusivamente no material obtido por meio das entrevistas, uma vez que suas descrições a respeito da rotina de trabalho apresentaram certa discrepância tanto entre os relatos de cada uma delas como destes em relação ao documento sistematizado por elas fornecido – no qual são especificados os horários correspondentes a cada uma das atividades das crianças.

Não houve consenso, sequer, com relação ao horário em que as crianças dormem e realizam suas refeições, por exemplo (situações nas quais as educadoras foram unânimes em afirmar que este é o momento em que as crianças dos diferentes subgrupos permanecem juntas).

Assim, para esquematizar a rotina no sentido de permitir uma visão geral da distribuição das atividades ao longo do dia e elaborar o quadro abaixo, o fizemos por aproximação.

Quadro 3: Rotina de trabalho do Infantil I

Horário	Tempo	Atividade
7h às 8h	1 hora	Chegada das crianças
8h às 8h15min	15 min	Café das crianças
8h15min às 8h30min	15 min	Café para as educadoras (todas juntas) e parque para as crianças
8h30min às 8h45min	15 min	Divisão dos grupos e higiene
8h45min às 10hmin	1h15min	Atividades (hora do conto, brinquedoteca etc.)
10h às 10h45min	45 min	Preparação para o almoço
10h45min às 11h30min	45 min	Almoço
11h30min às 13h30min	2 horas	Descanso
13h30min às 13h45min	15 min	Acordar e preparar para o lanche
13h45min às 14h	15 min	Lanche das crianças
14h às 14h15min	15 min	Café para as educadoras (duas a duas) e parque para as crianças
14h15min às 15h	15 min	Divisão dos grupos e atividades
15h às 15h30min	30 min	Preparação para o jantar
15h30min às 15h45min	15 min	Jantar
15h45min às 17h	1h15min	Volta para a sala, escovação e espera pelos pais

A disparidade verificada entre os relatos dessas profissionais e a descrição sistematizada da rotina por elas fornecida, se – por um lado – pode aparentar certa flexibilidade quanto à distribuição do tempo para a realização

das atividades, por outro, se apresenta como uma informação incoerente na medida em que ao serem questionadas sobre o momento em que as crianças das diferentes idades permanecem juntas, afirmam a rigidez dos horários destinados à alimentação e ao descanso. De acordo com os relatos de algumas das profissionais, esses momentos são definidos em função tanto da disponibilidade de espaço físico, quanto de profissionais para ficarem com as crianças.

No horário de dormir também e de manhã, na hora em que a gente recebe. Não é separado; não é cada tia... Porque nós não temos espaço... (...) O momento em que eles ficam [juntos] é na parte da manhã, na hora em que a gente recebe, na hora do café, do café da tarde. Na hora do café da manhã, não, porque as meninas pegam. As meninas desse grupo [referindo-se ao Infantil II] pegam quinze minutos para nós tomarmos café. Ai, à tarde não, porque elas estão com as crianças da EMEI. Então, na parte da tarde eles ficam todos juntos. (Infantil I)

Bom, ah, no parque, por exemplo, nas horas do café das monitoras – normalmente ficam, né. Normalmente, nesses horário eles ficam por falta de espaço físico mesmo [ênfatisando a palavra] e por falta de pessoal também para cuidar. Que nem, se nós estamos em duas ou em uma só, você vai ter que juntar todos para que possa... ficar enquanto as outras tomam café. (Infantil I)

Nesse sentido, podemos perceber que, também no que se refere à rotina do Infantil I, sua estrutura está organizada mais em função dos interesses/necessidades das profissionais e da creche do que àqueles relativos às crianças por ele atendidas, contrapondo-se aos princípios do documento elaborado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 13) a partir dos quais deve-se procurar “respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor”.

Também com relação a esse grupo, verificamos o predomínio de longos períodos de espera por parte das crianças.

Observando apenas os períodos de “chegada das crianças” (1 hora), “preparação para o almoço” (45 min), “preparação para o jantar” (30 min) e “escovação de dentes e espera pelos pais” (1h e 15 min), pudemos perceber que são, aproximadamente, três horas e meia por dia (das cerca de dez horas que permanecem na creche), o tempo que as crianças atendidas por esse grupo dedicam-se simplesmente à “espera” e apenas trinta minutos – distribuídos em dois momentos de quinze minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde – o tempo reservado ao brincar livre.

No que se refere, especificamente, ao período de chegada das crianças, uma das profissionais relata:

Sete horas já tem algumas crianças que começam... Então, a gente faz a recepção das crianças. Algumas vêm com fralda de casa, a gente tira; querem água, vão fazer xixi, aí a gente senta; aguarda o grupo todo chegar. Então, a gente vai guardando as mochilinhas e tal e espera o grupo todo chegar até dar o horário para o café da manhã.

Observando a distribuição das atividades na rotina dos diferentes subgrupos que compõem o Infantil I, pudemos verificar, também com relação a esse grupo, o privilégio às atividades de alimentação, higiene e descanso.

No que diz respeito à divisão de tarefas entre as educadoras do Infantil I e do Infantil II, faz-se necessário comentar ainda que no período da manhã, durante os quinze minutos destinados ao horário de café das responsáveis pelo Infantil I, são as do Infantil II as que se encarregam das crianças. O mesmo ocorre às terças e quintas-feiras, no horário das 8h30min às 10h – momento reservado à elaboração do planejamento das educadoras do Infantil I.

Além disso, faz-se necessário destacar que na descrição sistematizada da rotina – apresentada pelas profissionais do Infantil I – consta a realização de um diário que supostamente seria feito no período destinado ao repouso das crianças. No entanto, quando questionadas sobre as atividades que realizam enquanto as crianças dormem, nenhuma delas mencionou tal diário. Essa ausência nos permite supor que, efetivamente, não o fazem.

Com relação à distribuição das atividades do Infantil II, faz-se necessário esclarecer que as crianças integrantes desse grupo – aquelas de quatro, cinco e seis anos – passam o período da manhã na EMEI e que, portanto, sua rotina na creche tem início a partir das onze horas.

Também no que se refere a esse grupo elaboramos o quadro que segue, a fim de permitir uma melhor observação da distribuição das atividades das crianças ao longo do dia.

Quadro 4: Rotina de trabalho do Infantil II

Horário	Tempo	Atividade
11h às 11h15min	15 min	Chegada das crianças da EMEI e higiene
11h15min às 13h45min	1h30min	Descanso
13h45min às 14h	30 min	Despertar, guardar colchões, higiene
14h às 14h15min	15 min	Lanche das crianças e de duas educadoras
14h15min às 14h30min	15 min	Parque e lanche da outra educadora
14h30min às 15h45min	1h15 min	Atividades (rodízio)
15h45min às 16h	15 min	Jantar
16h às 16h15min	15 min	Escovação
16h15min às 17h	45 min	Espera pelos pais

A partir da observação do quadro acima, podemos perceber que também no que se refere ao Infantil II, predominam as atividades voltadas à higiene, ao descanso e à alimentação das crianças, em detrimento do tempo reservado ao brincar livre.

Com exceção das duas tardes nas quais têm planejada sua permanência na brinquedoteca e no parque (um em cada dia), por períodos de uma hora e quinze minutos (no momento em que é realizado o “rodízio”), as crianças do Infantil II permanecem na creche por cerca de seis horas diárias, das quais apenas quinze minutos estão reservados ao brincar— que, especialmente no que concerne a essa faixa etária, constitui importante fonte de desenvolvimento no que diz respeito às possibilidades de assimilação das relações sociais por meio do jogo.

Também no que se refere a esse grupo (apesar de que em menores proporções que nos demais), observamos a presença de um período reservado à “espera pelos pais” – momento a partir do qual pudemos verificar, mais uma vez, que a organização da creche está mais voltada aos interesses das profissionais que nela atuam (nesse caso, os relativos aos seus horários

de almoço e saída) do que ao compromisso com o desenvolvimento das crianças por ela atendidas.

Quanto às “atividades” que compõem a rotina das crianças do Infantil II, esse momento está reservado às visitas semanais à biblioteca, à brinquedoteca e ao parque, bem como à realização de atividades programadas (aquelas realizadas na própria sala, em cadernos e folhas mimeografadas).

Faz-se necessário mencionar que as três educadoras responsáveis por esse grupo estabeleceram uma escala (rodízio) – a ser seguida ao longo da semana – para cada um dos subgrupos. A distribuição dessas atividades se dá da seguinte forma: dois dias destinados à realização de atividades programadas; um dia reservado à brinquedoteca; um dia reservado à hora do conto ou à biblioteca e um dia, para a realização de atividades de recreação livre ou dirigida.

Para a melhor visualização da forma como se dá essa distribuição das atividades durante a semana e pelos diferentes espaços, sistematizamos os dados relatados pelas profissionais da creche no quadro que segue.

Quadro 5: Tipo e local das atividades para os subgrupos do Infantil II por dia da semana

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
4 anos	Tipo de atividade	Recreação livre	Atividade Programada	Brinquedoteca	Hora do conto	Atividade Programada
	Local	Parque	Sala de Atividades	Brinquedoteca	Biblioteca	Sala de atividade
5 anos	Tipo de atividade	Hora do conto	Atividade Programada	Recreação dirigida	Brinquedoteca	Atividade Programada
	Local	Biblioteca	Sala de atividades	Parque	Brinquedoteca	Sala de atividades
6 anos	Tipo de atividade	Brinquedoteca	Atividade Programada	Hora do conto	Recreação dirigida	Atividade Programada
	Local	Brinquedoteca	Sala de atividades	Sem local definido	Parque	Sala de atividades

No que se refere a essa distribuição, fica evidente, nos relatos dessas profissionais, a preocupação com o estabelecimento de uma escala que evite a coincidência no tipo e local das atividades a serem desenvolvidas pelos três subgrupos, impedindo o contato entre as crianças das diferentes faixas etárias, conforme a explicação de uma das profissionais responsáveis por esse grupo.

Então, cada uma faz a sua atividade, na sua sala. E depois, nos dias de parque, de brinquedoteca e hora do conto, a gente reveza um dia da semana para não bater e ficar junto. (Infantil II)

Sem dúvida, um fator limitador ao trabalho em conjunto de dois ou mais subgrupos de crianças diz respeito à inadequação do espaço físico. Essa, no entanto, não é a justificativa à qual as educadoras atribuem maior peso. Seus relatos demonstram que sua preocupação está centrada em questões como brigas e ferimentos.

No horário de café, às vezes, eles ficam todos juntos. Mas a gente não costuma deixar porque é muita, assim, confusão, sabe? Mas só em último caso mesmo, quando falta funcionário, como hoje. Então, eles ficam juntos. Mas, geralmente, é separado mesmo [ênfatizando a palavra] (...) Cada um no seu grupo, com a atividade para não ficar, assim, à toa, lá, brigando... (Infantil I)

Porque nós tentamos pôr [crianças com idades diferentes no mesmo espaço], mas tivemos problema, né. Teve uma criança... duas crianças maiores, outro dia... (há uns dois meses atrás) machucou um bebê no berço, sabe, bateu, unhou... Machucou bastante a criança! Então, nós separamos. Então, agora a gente não deixa eles juntos. (Berçário)

Comparando as rotinas estabelecidas para os três grandes grupos de crianças (Berçário, Infantil I e Infantil II), pudemos verificar que apesar de o privilégio às atividades de alimentação, higiene e descanso estar presente nos três grupos de crianças, essa característica não se restringe à creche por nós investigada. A mesma situação foi observada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SÃO CARLOS, 2001, p. 2) com relação às creches do município de São Carlos e também por CRUZ (2001, p. 52), no que se refere às creches comunitárias do município de Fortaleza (CE).

Outro aspecto por nós observado – e que vai também ao encontro do que foi constatado em quase todas as creches municipais de São Carlos (SÃO CARLOS, 2001, p. 3-4) – diz respeito à disparidade entre o tempo

dispensado às atividades relativas ao cuidado e aquele destinado exclusivamente à recreação livre.

No caso do Berçário, das cerca de dez horas nas quais as crianças permanecem na creche, apenas noventa minutos são dedicados à recreação; no que se refere ao Infantil I – cuja permanência é a mesma – esse tempo está restrito a trinta minutos e com relação às crianças do Infantil II – aquelas entre quatro e seis anos que freqüentam a EMEI no período da manhã e, portanto, permanecem na creche por cerca de seis horas – o tempo reservado especificamente às atividades recreativas livres não ultrapassa os quinze minutos.

Essa gritante disparidade entre os períodos dedicados às atividades de cuidado e aqueles reservados ao brincar livre, verificada nos três grupos de crianças atendidos pela creche, nos permite evidenciar as diferenças entre a organização das rotinas desses grupos e os *Crítérios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 12), nos quais as rotinas devem ser “flexíveis” e reservar “períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”.

Além disso, faz-se necessário ressaltar que também os longos momentos de “espera” e “ociosidade” aos quais estão sujeitas as crianças atendidas pela creche investigada, especialmente as do Berçário (2h e 30 min) e do Infantil I (3h e 30 min), períodos bastante superiores àqueles reservados ao brincar livre, contrapõem-se aos referidos *Crítérios* (idem, p. 21) na medida em que estabelecem que as “crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera”.

De acordo com ROSEMBERG (1996, p. 64), essa dinâmica da espera, além de constituir-se como fruto da falta de qualificação das profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças, tem sua origem também no processo histórico no qual vem se dando a ampliação do número de instituições públicas de Educação Infantil no Brasil, nas quais se pode observar “uma profunda segregação social”.

Nas palavras da autora (id. *ibid.*)

“a socialização para a subalternidade de crianças pobres e negras se inicia no berçário onde se encontram, de maneira geral, as trabalhadoras de creche

com nível educacional inferior e as crianças vivenciam rotinas de espera: a espera do banho, da comida, da troca de fraldas”.

Daí, consideramos a necessidade de levar em conta o perfil das profissionais da creche investigada e sua compreensão sobre como devem ser conduzidas suas atitudes nos diferentes momentos de interação com as crianças – sua compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano – para tomá-los como ponto de partida nas propostas de formação continuada que visem assegurar um atendimento de qualidade a *todas* as crianças.

Nesse sentido, dedicamos o capítulo que segue às análises sobre o perfil das profissionais da creche e das concepções subjacentes a sua prática.

5 AS PROFISSIONAIS DA CRECHE

Analisados os dados referentes à creche (a caracterização do espaço físico, de sua organização e da forma como está estruturada a rotina de trabalho com as crianças), passamos à análise do perfil das profissionais responsáveis por seu atendimento (seu histórico pessoal e profissional), bem como das concepções subjacentes às declarações dessas profissionais e, em grande parte, determinantes do trabalho efetivamente desenvolvido com as crianças.

Por acreditarmos que essas concepções têm sua origem nas relações sociais estabelecidas durante seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, buscamos conhecer com mais detalhes – nas questões introdutórias de nossas entrevistas e também por meio dos questionários – aspectos de seu histórico familiar e profissional que nos permitissem fazer inferências sobre elementos determinantes na adoção dessas concepções.

5.1 Seu Perfil

Para delinear o perfil dessas profissionais comparamos, inicialmente, os dados referentes à faixa etária, ao local de procedência e ao seu histórico familiar (dados relacionados às famílias das profissionais investigadas).

A partir desses dados pudemos perceber que as mulheres que compunham nossa amostra situavam-se predominantemente na faixa dos trinta anos: seis – das dez profissionais entrevistadas – possuíam entre trinta e quarenta anos; duas, entre vinte e trinta; e duas, entre quarenta e cinquenta anos¹⁷.

Verificamos ainda que a maior parte de nossas entrevistadas é proveniente de cidades de pequeno e médio porte do interior do estado de São Paulo (uma é natural da Grande São Paulo; cinco, são naturais de outras

idades da região e quatro são naturais da própria cidade) e do total, duas viveram quase toda sua infância na zona rural (uma, até os treze e outra, até os dezesseis anos de idade); das que são provenientes de outras localidades e com exceção de uma – que vive em outro município e viaja todos os dias para trabalhar – essas profissionais residem no município há, pelo menos, dezoito anos.

Quando indagadas sobre sua infância, apenas três, das dez profissionais entrevistadas, afirmam que puderam aproveitá-la muito bem, especialmente no que se refere aos grandes períodos destinados ao brincar. As demais, apesar de relatarem fatos sobre esse período de suas vidas, o fazem, em geral, com relação às dificuldades enfrentadas por suas famílias.

Quanto aos tipos de atividades lúdicas mencionadas pelas profissionais da creche como sendo aquelas que permearam sua infância, todas se referem às brincadeiras e jogos tradicionais: boneca, casinha, pega-pega, esconde-esconde, balanço, peteca, bolinha de gude, passar anel, brincadeiras de roda e jogos com bola, além de subir em árvores. Duas de nossas entrevistadas – as que passaram grande parte de sua infância na zona rural – referem-se ainda a brincadeiras com animais e bonecas de milho; uma delas acrescenta, também, atividades como soltar pipa e brincar com carrinhos de rolimã, justificando sua inclusão nesse rol.

Brinquei muito com brinquedo masculino porque o mais próximo a mim era o meu irmão e eu era muito grudada nele, sabe?

Das dez profissionais entrevistadas, duas afirmam haverem freqüentado creches quando crianças e quatro, parques infantil ou EMEI's.

Questionadas sobre o tipo de literatura com a qual tiveram contato durante sua infância, apenas duas delas enumeram clássicos da literatura infantil (Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Os Três Porquinhos); uma cita a “cartilha” (sem especificar qual) e outra menciona “livros com gravuras”; as demais, afirmam não recordar-se de seu contato com livros infantis.

¹⁷ Ver Tabela 1 do Apêndice 4.

No que se refere às condições sócio-econômicas às quais estiveram sujeitas em sua infância, observamos que a maioria dessas profissionais é oriunda de famílias numerosas e de baixo poder aquisitivo.

A análise do histórico familiar dessas mulheres demonstra que – considerando pai (ou padrasto, como é o caso de duas delas), mãe e irmãos – suas famílias são compostas por, no mínimo, seis pessoas (duas, das dez profissionais entrevistadas). As demais são compostas por sete, oito, nove e onze pessoas (os três primeiros casos com duas ocorrências para cada um e o último, uma ocorrência). Uma delas, sem afirmar com precisão quantas são as pessoas que compõem sua família, nos informa apenas que são “muitos”¹⁸.

Com relação aos dados sobre o grau de escolaridade de seus pais e mães, observamos que as mães de nossas entrevistadas possuem, em geral, escolaridade igual ou superior à dos pais¹⁹.

Foram também muito freqüentes os comentários das profissionais da creche a respeito das dificuldades financeiras de suas famílias e ao fato de terem tido uma infância bastante difícil.

A gente sempre foi muito pobre, né. A minha família sempre foi muito pobre. O que eu tinha de pequena era o que eu ganhava... A minha mãe ganhava da patroa... roupa, brinquedo... essas coisas. (Infantil I)

Meu pai morreu, eu tinha dois anos de idade. Então, a gente... foi criada num sítio (...) longe de tudo... longe de população, não tinha força nem água, sabe, era água de mina, luz era lamparina... (...) A cama era de... de pau, assim, sabe, colchão feito com... ah... com palha de milho, sabe? Ai com seis anos eu perdi a minha mãe (...). Eu fui morar com a minha irmã. (...) Para chegar até ai, eu trabalhei muito na roça, pegava caminhão de cana, sabe? É foi muito duro mesmo para chegar onde eu estou hoje, foi muito trabalho. (Infantil I)

Eu fui uma criança criada na creche, né. Porque como a minha mãe ficou sozinha... (...) a minha mãe tinha necessidade de trabalhar para sustentar a casa. A minha avó cuidava da casa e a minha mãe... E depois, quando a minha avó faleceu, tal, aí foi quando ficou sério, porque a minha mãe não tinha um suporte. Aí, os três menores foram morar com uma tia. Então, eu acabei, praticamente, convivendo, né, fui criada pela minha tia e pelo meu tio. Meu tio era uma pessoa cega, minha tia também era uma pessoa doente; os dois eram aposentados, né. Então, eles viviam, assim, com uma certa dificuldade, né, principalmente financeira. (Infantil I)

¹⁸ Ver Tabela 2 do Apêndice 4.

¹⁹ Ver Tabelas 3 e 4 do Apêndice 4.

A minha família veio... ah... é uma família, assim, muito pobre... muito pobre. E... eu sofri bastante quando... na infância, porque meu pai é um alcoólatra; A gente passou necessidades, né. (Infantil I)

Para analisar e relativizar suas informações comparamos os dados referentes às profissões de seus pais, pois verificamos que muitas delas passaram – desde muito cedo – a viver com avós ou outros membros da família devido às dificuldades desses pais e mães em responsabilizarem-se por seu sustento.

Quanto ao trabalho remunerado exercido por seus pais (ou padrastos), verificamos que três atuavam como pedreiros; dois como metalúrgicos; um como marceneiro; um como “serviços gerais”; um como encarregado do Departamento de Água e Esgoto e dois eram aposentados por invalidez²⁰.

Com relação às profissões das mães, observamos que são cinco donas de casa, duas babás, uma costureira, uma cozinheira e uma operária²¹. Das que exerciam o papel de donas de casa, é importante afirmar que não o faziam simplesmente por apresentar uma situação financeira mais confortável que as demais – como pode se supor –, mas por problemas de saúde ou até em função da própria proibição dos maridos, apesar de todas as dificuldades que enfrentavam.

Outro indicativo da difícil situação financeira vivenciada por essas profissionais em boa parte de sua vida relaciona-se à idade com que tiveram que iniciar o exercício do trabalho remunerado e o tipo de atividade exercida no primeiro emprego.

Logo que eu comecei a trabalhar, com doze, treze anos, o meu primeiro serviço já foi assim... de olhar criança. Um serviço de pajem, né. (Berçário)

Quando eu tinha dez anos eu comecei a trabalhar de empregada em casa de família já que eu precisava ajudar na minha casa, né, ajudar a comprar o gás, né, alguma mistura, né. (Infantil I)

Assim, dos meus doze anos aos meus dezoito, eu sempre trabalhei com criança. Eu comecei de pajem, pajem particular. (Infantil I)

²⁰ Ver Tabela 5 do Apêndice 4.

²¹ Ver Tabela 6 do Apêndice 4.

Sempre trabalhei fora, desde os quinze anos, né. Sempre trabalhei fora! Trabalhei no comércio; trabalhei numa financeira; trabalhei na Santa Casa; trabalhei na Eletrolux... (Infantil I)

De acordo com os dados por elas mencionados, das dez profissionais entrevistadas, seis delas começaram a trabalhar antes ainda de completarem catorze anos (duas, aos dez, duas aos onze e outras duas, aos doze anos). As demais iniciaram: duas aos quinze e uma aos vinte anos²². Embora uma delas não tenha respondido a essa pergunta expressa no questionário, a análise de seus relatos nos permite inferir que o fez antes dos dezenove anos.

Observando suas declarações sobre o tipo de atividade que marcou seu ingresso no mercado de trabalho, verificamos que uma era babá; quatro atuavam como empregadas domésticas e babás no mesmo ambiente de trabalho; duas trabalhavam no comércio; duas como operárias e uma como secretária²³.

O cruzamento dos dados referentes à necessidade de seu ingresso precoce no mercado de trabalho, ao tipo de atividades que marcaram o início de sua vida profissional, bem como à ocupação dos pais e das mães, evidencia a concentração – tanto no caso dos pais como no delas próprias – em profissões com pouco prestígio social e, portanto, baixa remuneração.

As profissionais da creche nos apresentaram, também, dados sobre sua situação atual.

Hoje, sete das dez profissionais entrevistadas estão casadas (uma está separada e duas são solteiras)²⁴. Das oito que se casaram, podemos afirmar que todas o fizeram muito cedo²⁵: cinco delas casaram-se aos dezessete anos; duas aos dezenove; uma, sem explicitar a idade com que o fez, afirma simplesmente que foi “cedo”; e a outra, embora também não tenha informado com precisão, seus relatos nos permitem concluir que o fez também com pouca idade.

²² Ver Tabela 7 do Apêndice 4.

²³ Ver Tabela 8 do Apêndice 4.

²⁴ Ver Tabela 9 do Apêndice 4.

²⁵ Ver Tabela 10 do Apêndice 4.

No que diz respeito à composição atual de suas famílias, verificamos uma redução em relação ao número de pessoas que compunham suas famílias de origem. Das oito profissionais casadas, três possuem dois filhos; quatro possuem três filhos; e uma, quatro filhos²⁶ – números, em geral, bem menores do que aqueles referentes à composição de sua família de origem. As solteiras não possuem filhos.

Quanto às profissões de seus maridos, das oito que se casaram, uma não respondeu à questão e apenas quatro especificaram o tipo de atividade por eles desempenhada: um supervisor operacional; um operador de retransmissor de TV; um operador de máquinas; e, finalmente, um projetista. Duas informam que seus maridos estão aposentados e uma, que trabalha como autônomo, mas sem qualquer esclarecimento a respeito de sua área de atuação²⁷.

A maioria dessas profissionais reside em bairros próximos à creche – das duas que não residem próximo à creche, uma desloca-se de outro município (distante cerca de vinte quilômetros) e outra vive em um bairro a cerca de seis quilômetros de seu local de trabalho. São bairros que apesar de contarem com ruas asfaltadas e serem providos de redes públicas de água, esgoto e iluminação, coleta de lixo, linhas de ônibus, posto de saúde e rede telefônica, caracterizam-se pelo predomínio de população de baixa renda.

No que se refere à moradia, apenas duas profissionais não possuem casa própria – uma reside em casa alugada e outra, numa casa emprestada²⁸.

Com relação à renda mensal familiar, três de nossas entrevistadas afirmam girar em torno de dois a três salários mínimos; três, na faixa entre três e cinco salários mínimos; uma, entre cinco e sete salários mínimos; e outra, entre dez e quinze salários mínimos. Duas não responderam²⁹.

²⁶ Ver Tabela 11 do Apêndice 4.

²⁷ Ver Tabela 12 do Apêndice 4.

²⁸ Ver Tabela 13 do Apêndice 4.

²⁹ Ver Tabela 14 do Apêndice 4.

Analisando os dados relativos à situação atual dessas profissionais e considerando que, além da redução no número de pessoas que compõem sua família em relação à família de origem, essas mulheres – em sua maioria – residem em casas próprias, localizadas em bairros providos de toda infra-estrutura básica, acreditamos que uma grande parte delas possui hoje uma situação concreta de vida (no mínimo) mais confortável do que aquela à qual estiveram sujeitas durante sua infância. Uma delas chega a fazer tal comparação.

As minhas filhas... Nossa, o que elas têm hoje... Eu nunca tive o que as minhas filhas têm! Eu sempre fui bem pobre, né. Sempre dependi de parente... Eu, minha mãe, meu pai... (Infantil I)

No que diz respeito à escolaridade das profissionais da creche, uma delas freqüentou a escola apenas até a quarta série do ensino fundamental e três, conseguiram concluí-lo; são quatro as que completaram o ensino médio; e duas as que cursaram o Magistério no nível médio – dessas duas, uma o abandonou ao final do terceiro ano e a outra, além de havê-lo concluído, ingressou no ensino superior e cursa o terceiro ano do curso de Letras³⁰.

Faz-se necessário destacar também que apesar da insuficiente formação dessas profissionais, o nível de escolaridade por elas atingido constitui-se num avanço em relação a seus pais. Mais do que isso, expressa uma situação ainda melhor do que a verificada nas creches em geral.

ROSEMBERG (1996, p. 62) – ao analisar diagnósticos sobre a escolaridade de trabalhadores de Educação Infantil realizados em Belo Horizonte, Blumenau, Campo Grande, Fortaleza, Recife, Salvador e São Paulo – conclui que é elevado (variando entre 15 e 40% dessas profissionais) o número de “mulheres que trabalham em creche e que dispõem de nível educacional equivalente ao primeiro grau incompleto”.

A maioria de nossas entrevistadas, no entanto, afirma o desejo de continuar estudando – algumas de fato já o estão fazendo; outras declaram estar impossibilitadas devido a suas condições financeiras.

³⁰ Ver Tabela 15 do Apêndice 4.

Eu estou fazendo Letras, né. Então eu vou... hun... Eu pretendo ser professora, mas trabalhar como professora mesmo. Porque aqui eu estou como pajem. (Infantil II)

Eu queria fazer Pedagogia, né, porque é o ramo do que eu faço. Mas... Eu fui ver, né, mas a escola está muito caro e o meu dinheiro não dá para pagar, né, porque eu também ajudo em casa... Então não dá! Mas eu... vou... me matriculei agora na Industrial para fazer aquele curso técnico... que eles estão oferecendo... (...) Eu vou fazer prova, aí eu vou fazendo esses cursos, assim, até eu poder pagar uma Faculdade. (Infantil II)

Até o ano passado eu estava estudando, né. Terminei a oitava série. Era uma correria danada. (...) Se eu pudesse, continuar estudando. Eu queria continuar, né, mas fica muito difícil para mim. (Berçário)

Ah, espero melhorar mais... o meu aperfeiçoamento para trabalhar com as crianças, porque meu objetivo é subir, né. Assim, é ir para a frente, né. (...) Eu pretendo fazer Enfermagem agora em junho. (...) pretendo fazer o segundo grau e os cursos, né. Eu tinha vontade de fazer Peda... [palavra não concluída] Pedagogia, né... Mas... vamos ver, né. Porque nunca é tarde, né. (Infantil I)

Eu pretendo fazer alguns cursos... Sabe? Computação... Tem o Inglês, que eu adoro também! (Infantil I)

Para analisar com mais cautela essas informações nos reportamos aos dados sobre seu histórico profissional a fim de resgatar os motivos que as levaram ao ingresso na profissão para confrontá-los com suas expectativas profissionais futuras.

Ao observarmos os relatos dessas profissionais sobre os fatores que as influenciaram a decidir-se pelo ingresso na creche, verificamos que a maioria aponta mais de um motivo. Assim, quatro delas declararam estar desempregadas no momento em que foram realizadas as inscrições para o concurso, afirmando a necessidade desse emprego; das seis restantes, apenas uma não exercia atividade remunerada (era dona de casa) e das cinco que estavam trabalhando naquele momento, três eram pajens; uma trabalhava como empregada doméstica e outra, no comércio.

Do total de profissionais entrevistadas, oito consideram o surgimento do concurso como uma boa oportunidade que tiveram no que diz respeito a suas atividades profissionais.

O incentivo de parentes ou amigos – as mesmas pessoas que lhes comunicaram sobre o concurso – também foi apontado por quatro dessas profissionais como um fator de grande influência em sua opção por essa

profissão e, além disso, quatro delas mencionaram, ainda, o fato de gostarem de crianças e de já terem trabalhado como pajens anteriormente.

Eu gosto de crianças, né. Adoro os meus sobrinhos e... não sei... Quando eu estava fazendo a 8ª série, eu não sabia o que eu queria fazer. Aí meu pai falou: "Então faz Magistério porque eu acho bom! Faz Magistério!" Então eu fiz. (...) Aí vinha trabalhando já com isso... e... gostav... [palavra não concluída] gostei já de trabalhar com isso e resolvi ficar. (...) Então precisava entrar... [na creche] tanto porque eu gostava das crianças, mas também pelo dinheiro, porque eu preciso pagar a Faculdade. (Infantil II)

É um serviço que eu gosto de fazer, né. Tenho paciência com criança, gosto de cuidar de criança. (...) Então a minha mãe sempre deu essa tarefa para mim, de cuidar dos menores. (...) E logo que eu comecei a trabalhar – com doze, treze anos – o meu primeiro serviço já foi assim... de olhar criança. Um serviço de pajem, né. E aí eu peguei gosto, assim... (...) Aí quando surgiu a oportunidade de vir trabalhar na Prefeitura, né, aí eu escolhi... que eu queria trabalhar numa creche. (Berçário)

Eu comecei a fazer unha para fora (...). Aí o meu sogro trouxe uma ficha para mim da... da... daqui, daqui da casa, né, levou para minha casa... Foi onde que eu preenchi e... Demorou uns seis, sete meses e já... eles já me chamaram. (...) Eu gosto de fazer o que eu faço, né. (Infantil II)

A minha vizinha, que ela trabalha na Prefeitura, né... falou que vai ter um concurso no dia tal, tal... E ela... veio e deu uma força para mim... fazer a inscrição para o concurso. Aí eu passei com oito e meio, sabe, na época. Mas... foi muito bom. (...) Então, eu gosto, porque eu já era babá antes, né. Eu cuidava de um bebê de três meses. (...) Eu tenho experiência, porque eu já criei os meus sobrinhos todos, depois os meus filhos... Então vem vindo, sabe, muita experiência com criança. (...) Aí depois apareceu essa oportunidade... (Infantil I)

Os motivos declarados pelas profissionais da creche como sendo os fatores que mais influenciaram em seu ingresso na profissão podem ser melhor observados a partir do quadro abaixo.

QUADRO 6: Fatores determinantes do ingresso na profissão

	Necessidade de emprego	Oportunidade de emprego melhor	Incentivo de parentes/ amigos	Haver trabalhado com crianças antes	Gostar de crianças
Profissional A	X		X	X	X
Profissional B		X		X	X
Profissional C	X	X	X		
Profissional D		X	X		
Profissional E	X				
Profissional F		X		X	
Profissional G		X			X
Profissional H		X	X	X	X
Profissional I	X	X			
Profissional J		X			

Confrontando as declarações das profissionais sobre as necessidades de dar continuidade aos estudos com seus relatos sobre os fatores que propiciaram o início de suas atividades na creche, podemos perceber que para algumas não existe uma relação direta entre o tipo de cursos que pretendem fazer e o aperfeiçoamento de seu trabalho. Isso talvez se deva ao fato de que apesar de afirmarem gostar do que fazem e gostar de crianças – decorrentes, muitas vezes, de sua própria experiência anterior –, na maioria dos casos essa justificativa aparece relacionada à conjunção da necessidade de emprego com o surgimento de uma oportunidade.

Estamos de acordo com CRUZ (2001, p. 53), ao levantar a possibilidade de que o trabalho em creches tenha “se constituído numa alternativa de profissionalização para mulheres que enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho”.

Essa suposição vai também ao encontro do que foi observado por ROSEMBERG (1996, p. 62) – nos diversos diagnósticos por ela analisados – e a leva a afirmar que “para estas mulheres, trabalhar em creche constitui alternativa profissional mais interessante que permanecer como empregadas domésticas”.

Essa mesma autora (id. *ibid.*), ao analisar os dados de uma pesquisa realizada em escolas populares que incluem creches e pré-escolas na Região Metropolitana do Recife, afirma ainda que “trabalhar nessas escolas, mesmo com baixos salários, pode significar iniciação profissional para essas mulheres”.

É justamente nesse sentido que algumas das profissionais entrevistadas apontam a necessidade de continuidade dos estudos nas mais diversas áreas: como uma possibilidade de conseguir um emprego melhor, tendo em vista os baixos salários e a falta de uma política efetiva de valorização profissional. Algumas chegam a declarar suas intenções.

Até quando, né, que vou ficar, assim, trabalhando com criança, sem ter uma formação? Eu gostaria de ser, assim, professora, sabe. (...) Eu não sei se eu trabalhando, assim, só no que eu faço eu vou ter algum... um bom futuro. (Infantil II)

Bom, eu, sabe... Eu não vou parar de fazer concurso, né. (...) Eu quero mais! Então, eu acho que eu tenho competência. (...) Eu não vejo uma carreira na creche! Entendeu? Quer dizer, então, para a gente subir, ou melhorar de situação tem que sair da creche, porque aqui não tem como. (Berçário)

No que diz respeito à remuneração que percebem no exercício de suas funções³¹, sete profissionais afirmam situar-se na faixa entre um e dois salários mínimos³²; e três, entre dois e três salários mínimos.

É importante ressaltar que a existência de mais de uma faixa salarial deve-se, provavelmente, ao tempo de serviço dessas profissionais junto ao serviço público municipal.

Assim, das sete profissionais cujos vencimentos situam-se na faixa entre um e dois salários mínimos, uma ingressou na creche há três meses; uma, há um ano; uma, há três anos; duas, há quatro anos; uma, há cinco; e outra, há nove anos. As três restantes – que percebem entre dois e três salários mínimos – têm como tempo de serviço na creche dez, quatorze, e dezesseis anos³³.

³¹ Ver Tabela 16 do Apêndice 4.

³² Estamos considerando aqui o salário mínimo vigente em maio/2002 – valor correspondente a R\$ 200,00.

³³ Ver Tabela 17 do Apêndice 4.

Quanto à forma de ingresso, duas profissionais (as com maior tempo de serviço) o fizeram a partir de entrevistas; as demais por intermédio de concursos. Em função disso, enquanto as duas primeiras – apesar de atuarem diretamente com as crianças – têm especificada em seu registro profissional a função “serviços gerais”, as demais afirmam serem registradas como “pajens”.

Ainda com relação ao ingresso dessas profissionais na creche, outro dado que chamou nossa atenção refere-se ao fato de oito, das dez entrevistadas, declararem ter iniciado suas atividades no Berçário e só depois de algum tempo (sem especificar quanto) haverem assumido grupos de crianças maiores – o que talvez se deva ao fato de, em geral, considerar-se essa faixa etária como a mais adequada para que se possa adquirir prática e/ou verificar a experiência das novas profissionais no que diz respeito ao trabalho com crianças.

Consideramos importante levar em conta também que as duas profissionais registradas como “serviços gerais” e com maior tempo de serviço são também as que possuem menos anos de estudo (apenas o ensino fundamental completo³⁴) e exercem suas atividades no Berçário – que atende aos bebês entre quatro meses e dois anos incompletos.

O fato dessas profissionais serem as que possuem, ao mesmo tempo, maior experiência e menor qualificação nos permite supor que no atendimento destinado a essa faixa etária seja privilegiado o “cuidado” em detrimento da “educação”, tendo em vista que por intermédio da experiência é possível oferecer cuidados que assegurem o bem-estar das crianças, mas a pouca qualificação – sem dúvida – dificulta a compreensão das relações entre o cuidado e a educação, bem como das possibilidades de que eles se dêem por intermédio de atividades lúdicas que proporcionem prazer às crianças e da importância do papel do educador como favorecedor do desenvolvimento infantil – apesar de que, nesse aspecto, o mesmo possa ser dito com relação à demais profissionais.

³⁴ Uma delas concluiu o Supletivo referente ao ensino fundamental no ano de 2000.

Essas análises nos impõem ressaltar a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas ao maior investimento tanto no que se refere à contratação de profissionais com a qualificação exigida pelo aparato legal, quanto no oferecimento de oportunidades de formação continuada e de alternativas que viabilizem a complementação dos estudos por parte daquelas que já atuam nesse nível de ensino.

A fim de saber como essas profissionais compreendem as relações entre *cuidar, educar e brincar* e em que aspectos acreditam centrar-se a importância de seu papel junto às crianças, passamos à análise das concepções que vêm referenciando sua prática.

5.2 Suas concepções

Para a identificação das concepções que vêm orientando a prática das profissionais da creche optamos pela análise de seus relatos a partir dos três grandes grupos, de acordo com a faixa etária com que atuam: Berçário (crianças entre 4 meses a 2 anos incompletos), Infantil I (crianças entre 2 e 4 anos incompletos) e Infantil II (crianças entre 4 e 6 anos).

Essa opção é decorrente de nossa compreensão de que o pleno desenvolvimento psíquico da criança só pode ser atingido a partir do momento em que se toma como ponto de partida o seu nível já alcançado para, em seguida, superá-lo e – como explica ELKONIN (1987, p. 124) – que tal desenvolvimento “transcorre de acordo com uma espiral ascendente”.

Assim, para tratar da especificidade do atendimento destinado a cada um desses grupos, observando, especialmente, a forma como essas profissionais vêm mediando o processo de apropriação do conhecimento pelas crianças para evidenciar as relações entre ensino e desenvolvimento, faz-se necessário salientar que as crianças atendidas por um mesmo grupo podem ocupar lugares distintos nas relações sociais, de acordo com o período na qual se encontram em seu processo de desenvolvimento.

A identificação da possibilidade de conjunção de crianças em diferentes períodos de desenvolvimento no mesmo grupo nos impõe levar em

conta o conteúdo da *atividade principal* – aquela que determina as mudanças psicológicas na personalidade da criança – em cada uma delas, de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 7: Conteúdo da atividade principal em cada período de desenvolvimento e faixa etária correspondente

Período de desenvolvimento	Faixa etária aproximada	Conteúdo da atividade principal
Primeiro ano de vida	Do nascimento até 1 ano de idade	Relação emocional com o adulto
Primeira Infância	Entre 1 e 3 anos	Atividade com objetos
Infância pré-escolar	Dos 3 aos 7 anos	Jogo

A importância da identificação das relações entre ensino e desenvolvimento se dá na medida em que, de acordo com MUKHINA (1996, p. 50), “baseando-se nessa relação” é possível “determinar *o que e como* ensinar a criança nas várias etapas da infância.”

Definidos os blocos e sintetizados os conteúdos da atividade principal em cada período do desenvolvimento, cabe esclarecer ainda que orientamos nossas análises no sentido de buscar saber até que ponto essas profissionais têm consciência da importância de seu papel junto às crianças; que conhecimentos elas têm sobre os processos de desenvolvimento psíquico infantil; sobre quais aspectos vem recaindo a intencionalidade de suas ações; e como percebem as inter-relações entre *cuidar, educar e brincar*. Para isso, vale ressaltar que a análise dos excertos de cada uma das profissionais da creche foi realizada *sempre* em função de seu relato como um todo. Daí nossa opção por citar nesse trabalho os textos mais representativos de suas concepções.

5.2.1 Berçário

As vinte crianças atendidas pelo Berçário situam-se na faixa entre quatro meses e dois anos incompletos – o que implica levar em conta em nossas análises que as profissionais responsáveis por seu atendimento deveriam tomar como ponto de partida as necessidades das crianças de

acordo com o período de desenvolvimento no qual se encontram: o *primeiro ano de vida* ou a *primeira infância*.

Considerando que os primeiros contatos dos bebês com o mundo exterior só se realizam por meio da mediação dos adultos, iniciamos nossas análises apresentando os relatos das profissionais da creche a respeito dos tipos de atividades que realizam com as crianças.

Vale ressaltar que, na rotina descrita por essas profissionais, durante as dez horas (aproximadamente) nas quais as crianças permanecem na creche, predominam atividades voltadas à higiene, ao descanso e à alimentação, cada uma delas tomando, respectivamente, 2h30min, 2h e 2h30min. São, aproximadamente 7h dedicadas a atividades relacionadas à preservação da saúde e cerca de 90 min reservados exclusivamente às atividades recreativas.

Apesar disso, ao questionarmos as profissionais responsáveis por esse grupo sobre as atividades que mais gostam de realizar com as crianças, destacam as atividades lúdicas como aquelas sobre as quais incide sua preferência.

Ah, estar junto com eles... brincando, cantando, dançando...

O que eu mais gosto de fazer? Ah, eu gosto de sentar no chão e pôr eles, assim... aqueles que estão engatinhando, menorzinhos, em volta de mim e ficar brincando com eles. [Risos].

É isso que eu te falei, é chão, banho...

No que se refere às atividades em que percebem maior entusiasmo por parte das crianças, suas respostas encaminham-se no mesmo sentido.

O que eles gostam é de dançar. Dançar é com eles mesmo!

Ah, eles gostam de brincar! [Risos].

Eles gostam muito de música e de parque. Bom, eu adoro música, né. Então, isso aí independe porque a gente... Lá no berçário, a gente está sempre assim: ou cantando, ou dançando, ou imitando bichos. Sabe? Então, a gente nem fala disso para eles. Isso aí é rotina nossa. Mas eles adoram parque. Porque é aquele negócio, eles não estão condicionados a nada. [ênfatizando a palavra] Você entendeu?

Se essas atividades lúdicas são as que mais proporcionam prazer tanto às crianças quanto às profissionais responsáveis por seu atendimento, esses relatos nos permitem supor – num primeiro momento – que as atividades relacionadas à higiene, ao descanso e à alimentação possam ser exploradas intencionalmente por essas profissionais, proporcionando emoções positivas e o conseqüente desenvolvimento das crianças – uma vez que a manutenção das relações emocionais com os adultos é a atividade principal no período relativo ao primeiro ano de vida.

No entanto, uma primeira observação sobre a forma bastante sucinta com que duas profissionais descreveram a rotina contrariam essa nossa suposição, indicando que a execução de suas atividades ocorra de forma mecânica.

[Chegam às sete horas] Aí coloca... os que vão para o peniquinho, vai para o peniquinho...; dá a mamadeira para os bebês; depois tira; a gente troca, dá banho em quem precisa troc... [palavra não concluída] tomar banho, né; depois a gente brinca... até umas nove e meia, por aí; depois prepara para o almoço, né – que é às dez horas o almoço... [Pausa] Então, eles vêm, almoçam; lá pelas onze a gente volta para o berçário; daí prepara eles para dormir, daí dorme até a uma, uma e quinze, por aí; daí acorda, coloca no peniquinho de novo; aí a gente começa o banho, né, dá o banho – até uma duas e dez, duas e quinze, por aí; daí a gente tira, né; eles vão brincar um pouquinho; depois prepara para o jantar; daí vêm, janta, daí volta para esperar para ir embora.

Chega de manhã, têm uns que já vão para o peniquinho – que são os maiorzinhos, que estão saindo da fralda – os outros ficam no berço e vão tomar a mamadeira. Aí depois que eles tomam a mamadeira, daí a gente troca a fralda... (daqueles que estão precisando a gente troca), aí eu venho tomar café e a moça fica trocando. Depois eu volto do café, aí ajudo ela. Depois a gente fica das nove horas até as dez esperando o horário de almoço. Aí a gente dá uma atividade, assim, para eles... Brinca com eles, né. Dá um pouquinho de atenção nesse horário. Depois quando é nove e meia, vinte para as dez, a gente troca eles de novo, né (já está na hora de trocar!) para vir almoçar. Aí às dez horas é servido o almoço, eles almoçam. Até dez e meia, vinte para as onze eles estão almoçando. Depois a gente leva para dormir. Porque é hora deles dormirem, né. Aí eles dormem até... até eu chegar – porque aí eu saio para o almoço, dez e meia e vou embora - meio dia e meia eu volto e eles estão acordando. Aí eu dou mamadeira de novo, né, mamadeira para eles E nesses intervalos têm sempre aqueles que mamam; tem aqueles que tem que pôr dormir, né. Aí a gente começa depois da meio dia e meia que eu chego e dou a mamadeira depois a gente começa dar banho, né. Até umas duas e quinze, duas e meia. Depois eles brincam um pouco no berçário e já vão preparar para o jantar. Aí eles jantam. Depois do jantar, voltam para o berçário e já vão esperar as mães.

Um exame mais atento desses relatos nos remete a algumas considerações.

Quanto ao primeiro excerto, chamou nossa atenção o fato de o relato da profissional da creche acerca da rotina apresentar-se, quase todo, na

primeira pessoa do singular, concentrando-se na descrição de suas próprias atividades e sugerindo, além da mecanicidade de suas ações, que a organização dessa rotina esteja voltada mais aos seus interesses (dadas as condições de trabalho que lhe são oferecidas pela administração municipal e sua formação deficitária) do que às necessidades das crianças – o que, por sua vez, nos permite presumir uma concepção de criança que a toma como sujeito passivo em seu processo de desenvolvimento, desconsiderando que as relações entre o adulto e a criança devem ser constituídas como atividades conjuntas, por intermédio das quais – num sistema de colaboração – o adulto orienta e ajuda a criança a realizar ações que ainda não é capaz de efetuar sozinha.

Essa suposição é reforçada no segundo relato, pois – apesar de a profissional havê-lo apresentado, em sua maior parte, na terceira pessoa do plural, dedicando sua descrição às ações que realiza com as crianças – vem evidenciar a espera como dinâmica (se é que assim podemos chamar o ócio!) prevalecente na rotina dessas crianças.

Esses relatos nos permitem supor, ainda, que além da satisfação das necessidades orgânicas das crianças, pouco fazem, essas profissionais, no sentido de suscitar-lhes novas necessidades que proporcionem sensações prazerosas e estimulem seu desenvolvimento psíquico (seja em relação às que se referem ao deslocamento, à obtenção de impressões do mundo que as cerca e ao relacionamento com os adultos, no caso das crianças que se encontram na etapa correspondente ao primeiro ano de vida, seja no sentido de estimular o andar ereto, o domínio da linguagem e o desenvolvimento da atividade objetal, no que se refere às crianças que já ingressaram na primeira infância).

Para aprofundar a análise, observamos ainda algumas descrições mais específicas dessas profissionais sobre os tipos de atividades que têm (ou tiveram) a intenção de realizar, mas – por algum motivo – estão (ou estiveram) impossibilitadas.

Eu acho que é só isso!

É... mais atenção para eles. É uma coisa que eu gostaria de dar mais atenção para eles, Porque o bebê, ele precisa, né, de mais atenção, que brinque mais com ele... Mas a gente não tem tempo!

É, eu acho, assim, que a gente poderia passear com eles. Sabe? Mas, fora da creche! Levar para conhecer lugares, né: a piscina no SESC – que abre para esse tipo de evento, né. Incentivo para as crianças. Eu acho isso interessante isso para eles, porque tira eles desse mundo restrito aqui dentro, né. Estão passeando, estão vendo, podem , né, e outras coisas mais de um clube, né. Não precisa ser exatamente a piscina! Um parque diferente, assim, outro tipo de brinquedo... E aí, isso já fica mais difícil, né. Você não depende só de... É o caso que eu falo: tudo o que... coisa que diz respeito à vida dos outros, não depende só de mim, né.

Uma primeira observação sobre os relatos dessas profissionais nos permite imaginar que a grande discrepância verificada entre suas respostas possa estar relacionada ao seu maior ou menor grau de acomodação em relação à rotina das crianças – especialmente no que se refere aos primeiro e segundo excertos.

Quanto ao segundo excerto, ainda é importante comentar que se, por um lado, essa profissional parece perceber – num primeiro momento – que a manutenção das relações emocionais com as crianças pode propiciar seu desenvolvimento, por outro, vem demonstrar sua dificuldade na proposição de atividades que permitam a reorganização da rotina e a melhor distribuição do tempo, possibilitando, às crianças, maiores períodos reservados ao brincar livre – o que, sem dúvida, constitui-se num indício da necessidade de formação por parte dessa profissional (seja ela inicial ou continuada).

Quanto ao terceiro relato, faz-se necessário observar que se, por um lado, essa profissional afirma ter a intenção de realizar atividades bastante interessantes na medida em que possibilitam despertar o interesse da criança pelo mundo circundante – no mesmo sentido indicado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 25), ao indicarem a importância de visitas, sempre que possível, a locais significativos da cidade e do bairro –, por outro, demonstra grande prostração ao concluir sua fala, indicando a impossibilidade de sua efetivação em função unicamente da dependência e relação a outras pessoas e/ou instituições.

Além disso, pudemos perceber que apesar de as atividades de higiene, descanso e alimentação serem aquelas que tomam a maior parte do

tempo no qual as crianças permanecem na creche, é justamente sobre elas que as profissionais menos comentam.

No que se refere à higiene, apenas uma das profissionais nos apresenta maiores detalhes sobre como essas atividades são realizadas, relacionando-as às demais que compõem a rotina.

E assim: normalmente, ficam duas no banheiro e uma no berçário. Então, uma vai dando banho; a outra seca; e quem está no berçário vai cuidando da diversão, da distração deles, né. Então, aí, normalmente, a gente também não sai, porque eles estão no horário de janta e eles vão sujar as mãos tudo de novo. Então, você já não pode brincar, né. É outro tipo de brincadeira, né. Eu faço cabana de cobertor, sabe? (...) Depois é o jantar. Depois do jantar tem... eles vão comer a sobremesa e voltam para o berçário. É isso que eu acho muito cansativo para os bebês. É muito tempo berçário! Sabe? Você vê só aquele ambiente. Eu acho, assim, que é um cansaço visual [Risos] para eles. Porque é só berço, carrinho e nós... e é só aquele espaço lá, que é pequeno. Eu acho, né, que é pequeno, né. (...) Porque, você vê um bebê... os bebês, você não tem muita coisa para fazer com eles, a não ser uma massagem, né, a... tem o ban... o banho, assim, bem demorado bem... conversando... Eu gosto de pôr bichinho na banheira, sabe? Eu gosto de pôr, né. Então, para eles, coitados... é aquele... É difícil dentro de uma creche o espaço para o bebê, né.

É interessante perceber as várias incoerências presentes nesse excerto. Ao mesmo tempo em que a descrição da divisão do trabalho entre as profissionais, nesse período (reservado ao banho das crianças), corrobora a mecanicidade notada nos relatos anteriores, descreve também atitudes que podem fazer desse, um momento prazeroso para a criança (a conversa, a massagem e as brincadeiras com bichinhos na hora do banho). Além disso, ao compará-lo com as demais atividades que compõem a rotina, se, por um lado, acusa a demasia do tempo de permanência no berçário, considerando-o enfadonho para as crianças, por outro, ao relatar sua impossibilidade de brincar – enquanto esperam que os demais tomem banho para poder jantarem todos juntos, caso contrário prejudicaria o andamento das atividades de higiene e alimentação – vem reforçar a idéia de que a programação das atividades é feita mais em função de seus próprios interesses do que das necessidades das crianças.

É preciso comentar ainda que, ao descrever atividades como a “conversa” e a “massagem”, essa profissional demonstra estar de acordo com os *Crítérios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 13) – na medida em que salienta a importância da conversa e do carinho nos momentos das trocas de fraldas e dos banhos das crianças.

No entanto, paradoxalmente ao exemplo anterior, ao comentar sobre a impossibilidade de a criança brincar após o banho, se por um lado, demonstra uma postura contrária aos mesmos *Crítérios* (idem, p., 17), quando deixam claro que o respeito aos direitos fundamentais das crianças nessas instituições deve assegurar que “o cuidado com a higiene” não impeça “a criança de brincar e se divertir”, por outro, também, que essa postura não corresponde propriamente às suas atitudes com as crianças, como podemos observar pelo exemplo que segue.

Porque ela [referindo-se a outra profissional responsável pelo Berçário] já é mais assim... não gosta muito de chão, terra, né. Então, às vezes, ela fala: – Ai, eu não quero que você vá levar eles na terra, não! Eu volto e falo assim: – Não tem importância! Toma banho! [Risos]

Apesar das diversas incoerências verificadas nos depoimentos dessa profissional, é preciso salientar que – ao tomarmos seu relato como um todo – esta é a que demonstra realizar maior número de atividades que contribuem para o processo de desenvolvimento das crianças. Um exemplo que aponta nesse sentido, diz respeito à forma como declara proceder durante o banho das crianças.

Na hora do banho (...) Eu aperto, cutuco, eu faço formiguinha vai subindo, vai subindo desde o pezinho e pára, assim, no ouvido, sabe? E... isso daí para mim, é importante! Porque, eu acho assim, eles passam a se conhecer... Porque tem criança que você fala: – Dá o pé! E ele não se mexe. Você entendeu? Então, na hora do banho...: – Olha, agora eu vou lavar teu pé! E faço cosquinhas no pé dele e esfrego a bucha, sabe? E mostra o dedinho, eu vou separando os dedinhos...

Apesar desse relato demonstrar a realização de ações que estimulam as crianças, possibilitando o desenvolvimento dos órgãos sensoriais e a compreensão da linguagem, na medida em que propicia o estabelecimento de relações entre as palavras pronunciadas pelos adultos e os objetos (nesse caso, também as partes do corpo) a ela correspondentes, por meio de atividades lúdicas que proporcionam sensações positivas à criança, é preciso considerar, no entanto, que essas declarações não nos permitem afirmar que exista clareza – nem por parte dessa profissional, nem das demais que atendem a esse grupo – quanto aos fins a serem atingidos com essas ações, bem como quanto à importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças.

Para aprofundar nossas análises e verificar até que ponto a clareza sobre a importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças vem orientando, ou não, a prática dessas profissionais, analisamos também os relatos referentes às atividades realizadas no período destinado à recreação, – que pode ocorrer tanto no próprio berçário quanto no parque, dependendo das condições climáticas e da faixa etária da criança.

Ah, a gente brinca dos brinquedinhos deles; a gente leva eles lá fora para passear, para tomar sol – tem os brinquedinhos do parquinho deles lá fora, você viu? A gente coloca para escorregar no escorregador, brinca no... [idéia não concluída] tem o gira-gira, o balancinho... Agora, quando está, assim, tempo úmido, então a gente coloca música – que é uma coisa que eles gostam muito, né. E eu tenho mania de pular, de dançar, de ficar fazendo micagens... Então, eles ficam... Sabe? É... Para eles tudo é interessante, né. Então, às vezes, a gente coloca música, ou coloca os brinquedos no chão para brincar mesmo, com os brinquedos que tem, né. Porque brincadeira de encaixe para eles também não dá porque são muito pequenos. Então, é colinho, bola, né – que eles gostam bastante. Mas tem um tipo de atividade assim, né: para os que estão tentando engati... [palavra não concluída] assim, levantar... Então a gente dá a mão para eles sentarem, pôr eles para andar... esse tipo de coisa, né.

Ah, como eles são pequenininho, a gente canta muito, dança, né, canta musiquinha, ensina a bater palmas, ensina... brinca com bichinho de borracha, que faz barulho. Porque a criança pequenininha, ela não tem como brincar de outra coisa porque ela ainda não sabe falar... Então, a gente procura pegar um pouquinho no colo, ficar um pouquinho com um, um pouquinho com outro. (...) Ah, eu gosto de sentar no chão e por eles, assim... aqueles que estão engatinhando, menorzinhos, em volta de mim e ficar brincando com eles. [Risos] Ah, a gente brinca de imitar bicho, né, que eles gostam... De cantar, bater palma...

Com sol, nós vamos para fora, eu levo para ver passarinho... (...) Então, é tudo muito restrito [dentro do berçário]. Porque é bola... Agora nós levamos um velotrol, né. Até que eles se divertem bem, com o velotrol, sabe? É o que eu te falo, dentro do berçário é uma coisa muito restrita, porque os brinquedos são enjoativos; porque é todo dia os mesmos, né. Agora, o... o gostoso, o divertido é quando sai mesmo, isso para eles é... central. Porque eu tenho mania de perseguir formiga [Risos], então... – Cadê a formiga? Onde ela está indo? Por que ela está indo, sabe? E por que ela está levando a folhinha? Se tem uma máquina trabalhando no terreno do lado, eu levo eles para verem a máquina e falo, explico porque ela levanta, por que ela pega a terra, por que depois ela joga a terra... Sabe? E eles ficam assim... Para eles... Quer dizer, para mim, eu acho muito mais fácil contar uma estória desse jeito para eles, do que um livro. Muitas vezes, eu pus eles nesses alambrados daqui e – Olha o ônibus! e – Vamos dar tchau para o ônibus? e todo mundo: – Tchau ônibus! sabe? e – Olha o caminhão! Quer dizer, eles estão aprendendo já a diferença do caminhão, com um carro, com uma moto, com um ônibus... É coisa simples, mas de certa forma, a gente está educando eles, sabe? É isso que é... né. E passa também pessoas na rua e param para conversar com eles. Uns eles chamam de tio, outros eles chamam de vô... Então, você vê que eles percebem a diferença de idade: quem pode ser tio, quem pode ser vô. De parque, de gira-gira... Eu coloco todos eles e eu sento também no gira-gira e vou girando e cantando com eles, né. Ou então: – Vamos imitar o trem!, né... – Piuíííí... – Vamos fazer... o avião! E aí: – Uóóóó... E aí eles fazem, sabe?

Se a observação preliminar desses relatos nos permite supor que as profissionais desse grupo parecem perceber a importância da manutenção

de relações emocionais com as crianças – atividade principal no período do desenvolvimento referente ao primeiro ano de vida – uma análise mais atenta nos faz constatar, também, algumas incoerências subjacentes à prática por elas relatada.

Sobre o primeiro relato apresentado, faz-se necessário considerar que se, por um lado, nos indica a realização de atividades intencionais, visando estimular as crianças no que diz respeito à possibilidade de deslocamento autônomo – cujo incentivo por parte do adulto é extremamente importante para o domínio do caminhar ereto, por outro, não nos permite afirmar que essa intencionalidade seja constante em sua prática, pois os demais exemplos por ela citados referem-se a atividades isoladas ou por parte das crianças – no caso do parque, principalmente –, ou por parte dela própria (quando se refere a sua “mania de pular, de dançar, de ficar fazendo micagens”).

Quanto às atividades descritas no segundo excerto, alguns aspectos incoerentes merecem ser observados.

O primeiro aspecto que acreditamos dever ser tomado com cautela, diz respeito às suas afirmações sobre as atividades que realiza *com* as crianças (cantar, dançar...). Se, por um lado, a importância dessas atividades é ressaltada nos *Critérios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 19), ao afirmarem que as “crianças têm direito de cantar e dançar” – e se justifica na medida em que propicia o desenvolvimento de sua capacidade de imitação racional, possibilitando ao educador trabalhar em sua zona de desenvolvimento proximal – nos permitindo supor a consciência dessa profissional acerca dos objetivos a serem atingidos, por outro, é preciso ter em conta que a realização dessas atividades pode ser motivada apenas pelo gosto pessoal da profissional, bem como pelas concepções de senso comum que corroboram a importância dessas atividades para as crianças.

Outro aspecto que merece ser observado refere-se ao seu comentário sobre a impossibilidade de realizar outros tipos de atividades com as crianças (a não ser as de cantar, dançar, bater palmas e brincar com bichinhos de borracha) em função de que elas *ainda* não sabem falar. Essa afirmação, por um lado, nos faz presumir que a escolha dessas atividades tem

sido baseada não naquilo que a criança já sabe e no que só é capaz de realizar com ajuda do adulto, mas naquilo que ela ainda não é capaz de fazer – o que sugere o desconhecimento sobre a importância de sua colaboração no sentido de proporcionar novas experiências às crianças. Por outro lado, o fato de relacionar as impossibilidades das crianças ao domínio da linguagem vem expressar uma concepção de que a atividade de *brincar* está condicionada a esse domínio. Isso, ao mesmo tempo em que nos permite supor que essas profissionais pouco falam com as crianças – contrariando os *Crêterios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 22) quando ressaltam que o respeito aos direitos fundamentais das crianças pressupõe conversas e brincadeiras com os bebês quando estão acordados – demonstra, também, a sua falta de compreensão no que diz respeito à importância do contato emocional com os adultos e da manutenção de suas relações sociais para a produção, na criança, das necessidades de comunicação que, em última instância, propiciarão seu desenvolvimento psíquico.

No que se refere ao terceiro relato, observamos também a presença de aspectos incoerentes. Por um lado, o fato de considerar os brinquedos do berçário muito restritos e enjoativos nos leva a presumir que sua manipulação por parte das crianças só seja proporcionada nos dias de chuva, tendo em vista o relato dessa profissional de que, em dias de sol, as crianças brincam no parque. Por outro, descreve atividades bastante interessantes que realiza com as crianças (a atividade das formigas; a imitação dos ruídos do trem e do avião; a diferenciação entre carro, moto, ônibus e caminhão; tio e avô) – especialmente por contribuírem para a constituição dos conceitos espontâneos³⁵ – e ressalta o prazer proporcionado às crianças pelas atividades realizadas na área externa da creche e sua importância para o desenvolvimento das crianças, demonstrando perceber que é na interação que a criança se desenvolve, bem como a importância de seu papel como mediadora dos processos de apropriação do conhecimento pelas crianças.

³⁵ De acordo com VYGOTSKY (2001, p. 348), “A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com

Essa suposição se reforça na medida em que considera as atividades descritas como mais interessantes para as crianças do que ouvir uma história lida – o que nos permite supor sua compreensão sobre o interesse ativo das crianças dessa faixa etária pelo mundo que as cerca, bem como sobre a importância da realização de atividades conjuntas entre o adulto e a criança.

Quanto às descrições dessas profissionais sobre as atividades de recreação realizadas no berçário, observamos a inexistência de comentários sobre a exploração dos objetos aos quais as crianças têm acesso. Essa ausência nos possibilita presumir seu desconhecimento sobre a importância da manipulação desses objetos para o desenvolvimento das ações orientadoras; de que, quando explorados de forma conjunta entre adultos e crianças, esses objetos são extremamente importantes para o desenvolvimento de ações sensório-motoras – o que, em última instância, constituirá a base para o desenvolvimento da percepção na criança.

Com relação aos tipos de brinquedos disponíveis, as profissionais da creche responsáveis pelo Berçário afirmam a sua insuficiência e inadequação à faixa etária das crianças, bem como o mau estado de conservação em que se encontram, apontando no mesmo sentido dos dados obtidos por CRUZ (2001, p. 51) – que ao realizar um diagnóstico das creches comunitárias da cidade de Fortaleza, afirma: “as creches são equipadas muito precariamente. Não oferecem brinquedos adequados às várias idades, conservados ou em número suficiente.”

É... bonequinho de apertar, de fazer barulho, bonequinha, sucata – tem bastante sucata – bichin... tem bichinho de pelúcia.

Não tem coisas assim... Tem muito brinquedo plástico, mesmo, para eles, né... brinquedo plástico e no caso o parque, né... que é o balanço, essas coisas que tem lá fora. Fora isso não tem... Seria, no caso o “encaixe-encaixe”, que eu te disse, né, mas... Tem a caixinha de “encaixe-encaixe”, mas para eles, é coisa que não funciona porque eles não têm o interesse de achar o buraquinho; eles querem quebrar; eles querem abrir para ver o que tem dentro... Você entendeu? É isso que chama a atenção deles!

Brinquedos são todos doados, né. Precisaria, assim, comprar, né... mais brinquedos para eles... bola, brinquedos mais coloridos, essas coisas, né. Porque, você sabe, a criança, ela brinca um tempo com o brinquedo, mas enjoa, né. Então, tem que estar sempre mudando, né. (...) Ah, só [tem] bichinhos mesmo, bichinhos de borracha.

Para a realização das atividades de recreação descritas acima, as profissionais responsáveis pelo Berçário comentam sobre a forma como se dá a divisão de tarefas, afirmando dividirem as crianças em dois grupos: “os que andam” e “os que não andam”.

Geralmente, os bebês que não andam, a gente... ficam com uma tia e, os que andam, a gente sempre pega... eu, mais outra... ou... em duas e sai com eles para fora. Os que andam já dão mais trabalho porque tem que correr, né, tem que tomar cuidado para não cair... Então, a gente faz assim.

Quando está calor, essas coisas, eu pego uma turma e vou para a terra, né, para a areia ou para o parque... no gira-gira, ou então eu vou... perseguir os bichinhos que tem pela grama, vou mostrar para eles, né. Agora... a [nome de outra profissional responsável pelo Berçário], fica mais com os bebês, né. Que é no caso de troca, mamadeira... A [nome de uma segunda profissional responsável pelo Berçário] me ajuda lá fora, porque normalmente, eu levo todos que andam.

Se esses relatos nos permitem supor, num primeiro momento, que a subdivisão das crianças do Berçário em dois grupos (“os que andam” e “os que não andam”) se dá de forma intencional, por terem conhecimento a respeito das necessidades que motivam uma criança que já é capaz de deslocar-se autonomamente (o contato com um número cada vez maior de objetos), tendo em vista – além das possibilidades de desenvolvimento da orientação espacial da criança – a apreensão da relação entre a forma do objeto e o uso a que se destina (a apreensão da experiência socialmente elaborada), uma análise mais cuidadosa de seus relatos nos permitiu verificar que a intencionalidade subjacente a essa subdivisão (assim como dos demais aspectos que compõem a sua rotina) não está relacionada à consciência da função educativa de seu trabalho, mas, sim, às possibilidades de maior controle sobre as crianças que estão sob seus cuidados – o que pode ser observado a partir do seguinte relato:

Na metade do ano, têm várias crianças que completam dois anos, mas já... já não vai ter como passar para o outro berçário, né. Isso eu acho que dificulta bastante o trabalho, porque aí você mistura quem anda, quem morde, com bebê pequenininho... [Risos] Então, eu acho que deveria ter cada um a sua sala, sabe? Assim, ficar conosco até que começasse, assim, a andar; ou o bebê e depois que começasse a andar já passava para outra, independente se sáísse da fralda, ou não. Aí a outra iria

trabalhar com eles... Para evitar mesmo esse tipo de coisa, né, que os grandes, às vezes... batem, assim, no que está engatinhando, né. Não tem como...

Além desse relato, outro fator que nos aponta para a ausência de intencionalidade em suas ações com as crianças, reforçando a necessidade de controle expressa por essas profissionais, diz respeito à não-realização do planejamento semanal (prevista para as sextas-feiras, no horário das 8h30min às 10h) – conforme comentam duas delas.

Porque a criança pequena, ela ocupa muito o seu tempo, né., e como são bastante, a gente não tem muito tempo, assim, de trabalhar com eles. Porque são muitas crianças, assim... bebês, né. E o bebê, você sabe, um dorme em uma hora, outro dorme em outra; um mama em uma hora, outro mama em outra. Não é como o grande, que você senta na mesa e dá o café, daí sai todo mundo e vai brincar. Lá não! Lá, um troca, dali a pouco tem o outro para trocar, dali a pouco tem o outro para dar banho... Então, tem sempre aquela... Vira, assim, uma rotina, né. Porque a gente não tem muito tempo de trabalhar com isso.

É difícil sair do berçário, porque os pequenos, eles estranham as outras. Certo? Então, mesmo que não estranham, sempre quando a gente chega, tem criança para trocar, né, e já é hora do almoço... É uma coisa assim... que não é como a gente... não funciona como can... como quando nós [ênfatizando a palavra] estamos, né.

Esses relatos nos levam a acreditar que a justificativa apresentada para a não-realização do planejamento, vem demonstrar a falta de sentido dessa atividade para as profissionais, uma vez que o motivo que as levaria a fazê-lo encontra-se relacionado, simplesmente, ao cumprimento de uma exigência da instituição – o que nos permite inferir que não conseguem perceber o caráter educativo de sua prática com as crianças, indicando, mais uma vez, a necessidade de formação por parte dessas profissionais.

Sabendo antecipadamente da escassa formação dessas profissionais, as questionamos sobre quais temas sentem necessidade de maior aprofundamento para a melhoria da qualidade de seu trabalho junto às crianças.

Na área de Enfermagem. (...) Eu acho que é só isso, né.

Acho que não [necessita fazer cursos de aperfeiçoamento], porque nós já fizemos, também, vários cursos, né. Então, eu acho que... que atualizou, assim, né. Aprendeu já... Apesar que cursos, assim, essas coisas, é sempre bom, né, aprender mais, porque a gente acha que aprendeu tudo, mas não aprendeu, né. É sempre bom você estar aprendendo mais, né.

Esse negócio de curso eu acho ridículo! (...) Quer dizer, você que convive com a criança, eu acho que você não precisa fazer curso para descobrir como você vai descobrir que ela é deficiente, né. Eu acho que a prática já mostra para você. (...) Porque a... na... a prática mostra para você o que funciona, o que não funciona. Então, não é curso...

Fica evidente em qualquer um desses relatos, a dificuldade dessas profissionais em perceberem a importância da sistematização do conhecimento, bem como do potencial educativo que deixam de explorar em sua prática, na medida em que, geralmente, delimitam a função da creche, privilegiando o cuidado em detrimento da educação.

Acreditando que essa questão mereça ser aprofundada, passamos à análise de suas declarações sobre qual acreditam ser a função da creche.

Bom, para as mães poderem trabalhar... Porque aqui, eu acho que é o segundo lar deles, né. Porque muitos têm aqui o que não têm em casa, né... a maioria deles, né. Inclusive, tem mãe que vem buscar as crianças aí e pega na entrada e já xinga, já bate... nos filhos. Sei lá, se eles já passam o dia todo longe dos filhos, tem que pegar, agradar, né... Eles já chegam... já xingando, gritando com os filhos...

Do meu ponto de vista, a creche é um lugar onde as mães que trabalham precisam deixar seus filhos, né. Então, tem que ter um bom atendimento, né, uma alimentação boa... Acho que a criança deve ir para casa tudo limpinho, né, tomado banho... E bem cuidado, né, para a mãe chegar na porta e ter uma boa impressão.

Para mim a creche é... deveria ser para todas as crianças um segundo lar. Que é... (...) A creche tinha que ser recreação, tipo parque mesmo. Sabe?

A observação desses relatos nos leva a perceber que nas funções da creche apontadas por essas profissionais prevalecem aquelas relacionadas ao cuidado e guarda das crianças, considerando-a mais como um direito dos pais do que das próprias crianças. Daí os dois primeiros relatos apontarem funções relacionadas aos pais e não, propriamente, às crianças.

Apesar de que, nesses relatos, as profissionais responsáveis pelo Berçário não demonstrem perceber o significado mais amplo das funções educativas da creche, faz-se necessário destacar a importância atribuída às atividades de recreação das crianças, ressaltada no terceiro excerto. Observamos, também, que as próprias incoerências neles expressas nos

fornece pistas sobre a inadequação da atual organização da rotina às necessidades das crianças.

Foi nesse sentido que decidimos pela inclusão do relato que segue, pois, apesar de referir-se à rotina das crianças do Infantil II, são bastante expressivas as informações oferecidas por essa profissional do Berçário no que diz respeito à relação entre a importância atribuída às atividades de recreação – por ela mencionadas no terceiro excerto citado acima – e a inadequação da rotina, verificada em vários outros relatos.

Olha, eles [referindo-se às crianças do Infantil II] vão para a aula, de manhã. Já faz pedagogia, já fica dentro de uma sala de aula tanto tempo, né. Sem fazer o que eles querem! Tem que fazer o que alguém [ênfaticamente a palavra] quer que eles façam! Aí vem para a creche, chega no período de dormir, né. Você não quer dormir e tem que ficar lá deitado! Aí levanta e vai ficar preso de novo dentro de uma sala? Quer dizer, que infância essa criança vai ter? Eu acho, assim, que é... exaustivo. (...) Então, eu acho que... eu só sou contra esse negócio de pedagogia que fica... papel, sabe? Ficar aí bitolado... aquelas crianças... vinte, vinte e cinco crianças, dentro de uma sala super quente, sem uma lousa adequada, sem espaço para nada e ficar lá com papelzinho: liga ponto, e faz um... faz... Sabe? Eu sou totalmente contra! Mas eu acho que isso eles tinham que fazer na EMEI. Se já fizeram na EMEI, tem que vir aqui para ter recreação. Sabe?

Verificamos, a partir do excerto acima, que ao declarar qual acredita ser a função da creche (um local destinado ao brincar), essa profissional vem evidenciar que o predomínio de atividades voltadas mais aos interesses das profissionais que aí atuam do que às necessidades das crianças (reservando-lhes pouco tempo para o brincar livre e impondo-lhes o sono e o descanso) não se constitui num problema exclusivo do Berçário. Mais do que isso, esse relato nos leva a concluir que também as crianças maiores são tomadas como sujeitos passivos em seu processo de desenvolvimento. Outro aspecto que merece ser levado em conta diz respeito à concepção equivocada de Pedagogia demonstrada por essa profissional: uma concepção que restringe as atividades escolarizantes (na medida em que as relaciona à lousa, papel, etc.) e mecânicas (“ligar pontos”), imbuídas de autoritarismo (“ter que fazer o que alguém quer que eles façam”).

Outro excerto que aponta nessa mesma direção, diz respeito às dificuldades alegadas pelas profissionais de Berçário na realização de atividades “pedagógicas” com os bebês.

Tem, assim, a parte pedagógica que é o... o nosso berçário é muito pequeno [referindo-se às idades das crianças], né. Mesmo com eles não tem como você fazer alguma coisa de Pedagogia. Faz aí uma... tipo um incentivo para engatinhar, para andar... mais essa parte de coordenação [referindo-se à coordenação motora], né. Mas, algumas coisas para eles, não funcionam, né. Nem o giz de cera para eles não funciona porque é de levar... colocar na boca, mastigam mesmo, sabe? Ficam com os dentinhos todos coloridos [Risos] Então, é uma coisa, assim... para ela ser feita, você teria que colocar, assim... tomar conta de todos, né, nessa parte.

A identificação dessas visões equivocadas de Pedagogia nos permite supor que aí pode ser encontrada a origem de uma série de incoerências relativas à função da creche, bem como às suas próprias funções (observadas nos relatos das profissionais de modo geral). Acreditamos que o fato dessas instituições terem deixado de estar legalmente relacionadas à área de Assistência Social para vincular-se à Educação, pode tê-las levado a presumir – de acordo com o veiculado na esfera do senso comum – que ao cuidado e à guarda tenha sido acrescido o caráter escolarizante (no sentido da promoção de tarefas com lousa, lápis, caderno...) em nome da “nova” função assumida pela creche: a educativa.

As incoerências subjacentes à prática dessas profissionais revelaram-se também quando observamos seus relatos a respeito de como a creche cumpriria as funções de cuidar e educar.

Bom, o cuidar a gente... é a higiene, né: dar banho, cortar as unhas, penteia o cabelinho... (...) Bom, a gente ensina a comer... O que mais? Deixa eu ver... Não deixa ficar brigando com os outros. A gente sempre chama a atenção quando tenta brigar, xingar. Porque tem uns pequeninhos que já xingam também. A gente fala: – Não, isso não pode! Xingar não pode! Então, a gente tenta... sei lá eu... educar...

A gente cuida e a gente educa também, né. Educa também! Porque a criança ela tem que ter um limite, né. (...) Cuidar... é o que eu estou falando, né. Você cuidar bem, tratar a criança bem, tentar suprir as necessidades dela, né... Se está chorando, saber por quê, o que ela quer, o que ela tem... Porque, às vezes, ela está chorando, ela quer alguma coisa, ou tem alguma dor, né, alguma coisa... Então... (...) E educar é você pôr os limites naquela criança, né. Impor os limites! Está na hora de fazer alguma atividade... Está na hora de brincar, é hora de brincar. A hora de fazer atividade é hora de fazer atividade. Então, ela tem que... Para quando ela ir para uma escola, assim, para um prezinho, um parque, ela saber definir, né, o que é a brincadeira e o que é sério. Então, ela já tem que ter aquela noção.

É, eu acho que, assim, você cuidando da higiene você já está educando, né. (...) Então, eu acho que o cuidar já é educar. Assim, porque você cuida da higiene. Você está ensinando ele, você está educando ele para a higiene. (...) Para mim, cuidar é tudo, abrange tudo, sabe?, Você cuida da alimentação, você está ensinando as regras para ele: o horário de almoço, de janta, de café, de tudo. Certo? Você... Agora é hora de brincar! Agora é hora de brincar. Então, ali aprende que tem um tempo para tudo, né. (...) Então cuidar é isso, que eu acho, né: é a higiene, é alimentação... esse tipo de coisa.

E, eu acho assim, eu posso educá-los, mas não de maneira pedagógica – educar eles com papel, esse tipo de coisa. Bom, dentro da minha faixa etária, não tem como, né. Mas, educar eles, assim, né, ensinando a descobrir as coisas e... Para eles serem independentes, você entende? Eu acho que a minha função é essa!

No que diz respeito ao primeiro relato, observamos que além de a profissional haver relacionado as funções de *cuidar* e *educar* a aspectos de cunho assistencialista (“cuidar da higiene” e “ensinar a comer”), inclui também como função educativa da creche “chamar a atenção” das crianças, fornecendo exemplos a respeito da forma imperativa com que o fazem, permitindo-nos presumir que não procuram “enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão”, entendendo suas reações e buscando “orientação para enfrentar situações de conflito”, ensinando “como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos” e explicando “os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos pela creche” conforme especificado por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 22-23).

O segundo relato chamou nossa atenção tanto na medida em que ressalta a necessidade de conhecer os motivos das reações emocionais da criança, procurando “entender porque a criança está triste ou chorando”, como em seu comentário sobre a necessidade de “imposição de limites”, pois consideramos, sim, que as crianças devam “desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos”, conforme declarado por CAMPOS & ROSEMBERG (idem, p. 22), mas sem a necessidade da “imposição” declarada pela profissional.

Particularmente, no que se refere ao terceiro excerto, é interessante observar que apesar dessa profissional afirmar educar as crianças com as quais trabalha, identificando seu papel como o de “ensinar a descobrir as coisas (...) para eles serem independentes”, faz ressalvas sobre a impossibilidade de que essa educação se dê de “maneira pedagógica”, “com papel, esse tipo de coisa”. Presumimos que sua concepção equivocada de Pedagogia (indício de sua formação deficitária) seja um dos fatores que a impede de explorar intencionalmente as atividades que realiza, bem como de perceber a importância de sua contribuição para a formação da personalidade e da consciência das crianças com as quais trabalha, pois acreditamos que ao

estabelecer objetivos que visem a formação multilateral da criança, o que pretendemos é justamente que elas sejam “independentes” e que se constituam como sujeitos autônomos e críticos, pois – de acordo com CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 23) é preciso ajudar as crianças a desenvolverem sua autonomia. Mais do que isso, é preciso ter clareza de que para que esse desenvolvimento ocorra é fundamental a mediação do adulto.

A análise desses relatos, tomados em seu conjunto, nos permite verificar que se, por um lado, duas das profissionais responsáveis pelo Berçário afirmam que o *cuidar* e o *educar* são funções que se realizam ao mesmo tempo, podendo sugerir que compreendam que a criança, nessa faixa etária, só percebe a realidade (e a si mesma) através do prisma das relações com outras pessoas e de que é a partir daí que irão apropriar-se das formas de comportamento humano (quando sugerem que na medida em que se cuida da criança se está, ao mesmo tempo, ensinando-lhes as regras desse comportamento humano construído socialmente), por outro, demonstram não estarem muito seguras acerca de sua compreensão sobre como a creche cumpriria sua função educativa.

Nesse sentido, quando relacionamos as concepções expressas nesses relatos àquelas sobre a função da creche e à concepção equivocada de Pedagogia subjacente à prática dessas profissionais, podemos perceber que ressaltam o caráter preparatório para aquilo que consideram “ensino formal” (a “escola”, o “prezinho”, o “parque”), acreditando na necessidade de antecipá-lo e, não, visando preparar as crianças para perceberem a continuidade entre esses diferentes níveis de ensino. Ao relacionarem os objetivos e a função da Educação Infantil ao nível de ensino que lhe sucede, deixam de perceber a criança como seu substrato, não levando em conta seus interesses e necessidades. É possível que isso se dê em função da formação deficitária apresentada por essas profissionais, dificultando tanto a compreensão de suas próprias funções, quanto a percepção da importância do planejamento e da definição de objetivos adequados à faixa etária a que atendem.

Foi justamente com o objetivo de avaliar até que ponto compreendem a importância de seu trabalho para a formação da personalidade

e consciência das crianças com as quais atuam que as profissionais da creche foram questionadas sobre outras funções que consideram serem assumidas pela creche.

Ah, eu acho que faz tudo de bom, né. Dá... nós damos carinho para os filh... [palavra não concluída] para as crianças, comida – que tem comida boa aqui, coisas boas que em casa não tem – higiene... Aqui a gente dá para eles uma porção de coisas, né, que em casa não tem nem noção. (...) Bom, aqui a gente passa flúor neles, ensina a escovar os dentes... tem muitas crianças que quando chega aqui não sabem nem o que é isso! Porque, tem quem vem para cá com quatro, cinco meses e nunca comeu. A gente que ensina a comer aqui. A mãe, em casa, não dá comida. A gente que... dá... aqui. Ah, eu acho que... sei lá. Tem Festa Junina, Festa das Crianças, dos Pais, das Mães – coisa que fora daqui, ele não teria noção do que seria isso, né. Então, tem sempre novidade aqui.

Faz, assim, pelos pais também, né. Porque, às vezes, chega pai, mãe aí com problema... Ela explica o problema para a gente, a gente tenta ouvir, tenta aconselhar... Eu, lá no berçário, eu sempre... quando tem mãe, assim, às vezes, que chega chorando, né, com problema em casa... Aí a gente tenta conversar, tenta... Então, eu acho que sempre, né, a gente ajuda.

Coloca ela [a criança] na sociedade, né. Tem o convívio, né, a socialização deles. Então aprende, né, aprende a respeitar as diferenças do colega. (...) Ele respeita que tem hora para ele [enfaticamente a palavra] brincar com aquilo, que ele tem que dividir, sabe? Eu acho que é fantástico para a educação... da criança. Porque eu acho que a educação não precisa ser exatamente o ABC, né. (...) Os meus pais... Para eles não era importante o estudo, né. Para eles o importante era você ser uma pessoa correta, saber dar valor nas pessoas, ter os seus próprios valores.

Também nesses relatos a incoerência de suas concepções torna-se evidente.

Quanto ao primeiro excerto, observamos que, ao mesmo tempo em que a profissional do Berçário ressalta as funções assistencialistas assumidas pela creche (dar comida, passar flúor, etc.), acusa, também, como ponto positivo a participação das crianças nas festas aí promovidas por essa instituição – o que, se por um lado, nos permite supor que o faça por considerar a importância dessa participação nas “comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira”, de acordo com CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 25), pois contribuem para o desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa, por outro, não realiza qualquer comentário sobre a participação dos pais e da comunidade nessas atividades.

No que diz respeito ao segundo relato, embora não esteja diretamente relacionado às crianças, faz-se necessário considerar que se a participação dos pais nas creches em geral não pode ser tomada como regra e

que, tampouco, é esse tipo de participação que esperamos, faz-se necessário ponderar, sem dúvida, que o tipo de situação apontada pela profissional constitui-se como um contato inicial, a partir do qual poderá ser motivada uma participação cada vez maior, tanto dos pais como da comunidade na definição dos objetivos e na resolução dos problemas relacionados aos pequenos cidadãos que freqüentam a creche, membros também dessa comunidade. É preciso ter claro, no entanto, que essa motivação só virá a efeito na medida em que também as profissionais que atuam diretamente com as crianças tenham consciência a respeito da importância tanto de seu papel junto às crianças e à comunidade, como da participação da comunidade nas decisões da creche.

O terceiro relato – também incoerente –, ao mesmo tempo em que vem, mais uma vez, salientando a concepção equivocada de Pedagogia que permeia a prática dessas profissionais, destaca também a função de socialização assumida pela creche.

Os relatos dessas profissionais, se por um lado podem nos levar a pensar que conseguem perceber que a apropriação dos conhecimentos pelo homem se dá por meio dos processos de interação social (o que pressupõe o “cuidar” e o “educar” como funções concomitantes), por outro, reforçam a sua percepção da creche (no mesmo sentido do modelo dualista que veio historicamente marcando as instituições de atendimento à criança no Brasil) restringindo-a ao local provedor da guarda e da alimentação de crianças oriundas das classes menos favorecidas e, portanto, ao lugar destinado à educação para a submissão.

Nesse sentido, também as crianças e suas famílias são consideradas pelas profissionais da creche desde uma perspectiva bastante negativa e até preconceituosa – que por inúmeras vezes são chamadas de “carentes” e “ignorantes”. Essa postura vem demonstrar sua falta de compreensão a respeito da conjuntura sócio-econômica a que pertencem, bem como da identidade de classe em relação às crianças que atendem e, portanto, muito menos, a respeito da importância de seu papel junto às crianças no sentido de possibilitar a superação das barreiras que as mantêm nesse patamar.

CRUZ (2001, p. 53-54), em pesquisa realizada com as profissionais que atuam nas creches comunitárias da cidade de Fortaleza, indica nesse mesmo sentido ao afirmar que “a grande maioria reporta-se aos benefícios que elas [as creches] trazem para as crianças, em geral, referindo-se às *carências* da clientela” (grifo da autora) e que “a ênfase maior é no aspecto relativo aos cuidados que a creche oferece”, percebendo a creche, “predominantemente, como um local onde a criança pobre é guardada e alimentada”. Mais do que isso, essa mesma autora verifica que, também essas profissionais, têm uma “visão predominantemente negativa (...) acerca das crianças que atendem”, comentando, mais precisamente, que:

“Infelizmente, não há indícios de que essas profissionais tenham consciência de que tal condição de vida, que também inclui a falta de acesso a bens culturais, caracteriza toda uma classe social e é decorrente do modelo econômico que também as vitima. Tampouco há consciência do papel da educação (e, conseqüentemente, de seu papel) na superação desse quadro” (CRUZ, 2001, p. 54).

Ainda no que diz respeito às funções da creche, segundo essas profissionais, também a maioria dos pais a concebe no sentido de guarda.

Para a maioria é chegar, deixar os filhos aqui e ir embora sossegado!

A maioria deles não se preocupa! Chega, entrega e vai embora.

Agora, para outras, é assim... elas entregam... para muitas, não interessa o que se faz, assim, em termos de Pedagogia, se você está ensinando, se você está educando, ou não; importa só que elas deixem aqui a criança de manhã e vêm buscar à tarde. [Pausa] É difícil, né, trabalhar assim.

A análise desses relatos nos contextos em que se produziram nos permitiram observar a existência de um conflito velado entre o que as profissionais da creche esperam dos pais e vice-versa – o que presumimos ocorrer em função da escassa participação desses últimos, segundo relato delas próprias quando questionadas sobre o que pensam a respeito de sua participação na creche.

Ah, deveriam participar mais, né. Tem pai que chega, coloca o filho, vai embora e não quer nem saber. Falam: – Ai, não, não sei como vocês agüentam! E vai embora. Eu acho que eles deveriam participar mais, né, ver como é o dia-a-dia... Ai dariam mais valor, né.

Ah, eu acho que eles deveriam participar, né, no dia a dia das... dos filhos, né. Deveriam participar, assim, querendo saber como é que eles estão, se estão se comportando bem, se estão... Como que se diz... assim... evoluindo, né. Se estão acompanhando, se estão brincando, se enturmando com as crianças... Porque tem sempre aquelas crianças que tem problema de se adaptar, assim, com outras crianças, né. Têm muitos pais, muitas mães que chegam aí e pegam, assim, como se fosse um pacote, né... e vai embora.

Eu acho que eles deveriam ter uma participação, assim, mais ativa, no sentido de conhecer e valorizar [ênfatizando as palavras] o trabalho, sabe? Porque só conhecer também não adianta! Porque tem, por exemplo... Você... Já teve criança de mexer com a mãe, de puxar pela roupa... – Olha o que eu fiz! Olha o que eu fiz! E ela virar e falar assim: – Mais uma porcaria que eu vou ter que jogar no lixo! Na cara da criança. Quer dizer, isso daí desmorona um adulto. Imagine uma criança! (...) Então, eu acho, assim, que elas tinham que... não é chegar e deixar aí e pronto. Não adianta estar bonitinha, estar limpinha e pronto. Quer dizer, não... é isso que eu falo: falta interesse, eu acho.

É preciso considerar, no entanto, que essa rara participação dos pais apontada pelas profissionais (a própria entrada dos pais na creche resume-se a ultrapassar os limites dos portões, mas não os das salas onde se encontram seus filhos) não pode ser tomada como simples descaso; ela pode ser fruto, também, da falta de motivação originada no conflito de interesses com as profissionais responsáveis pelo atendimento de seus filhos, pois – de acordo com ROSEMBERG (2001, p. 21) – é preciso levar em que conta que:

“necessidades de pais/mães, crianças e profissionais não são obrigatoriamente as mesmas. Pais e mães podem ter necessidade de serviços de educação infantil para prover a guarda dos(as) filhos(as) enquanto trabalham ou para completar a educação/socialização doméstica. (...) Mesmo que da ótica de pais/ mães, a necessidade prioritária seja a de guarda, da ótica da criança ela será sempre a do acolhimento. (...) Os(as) trabalhadores(as) em educação infantil têm necessidades de formação (prévia e continuada), de condições de trabalho, de salário e de status profissional.”

Para aprofundar essa questão, analisamos os relatos das profissionais do Berçário sobre quais acreditam ser as atividades mais valorizadas pelos pais.

[O que os pais mais valorizam] É o ficar com eles [as crianças] o dia todo, né, para eles poderem trabalhar sossegados.

Assim, no nosso grupo, como é bebê, eles não... Assim, atividade, eles não dão muita importância, os pais. Mas eles procuram, assim, ver essa parte... Se a criança está sendo bem tratada, sabe? Se está engordando, eles ficam contentes!... (...) Aí ela fica contente, né porque elas acham que está sendo bem cuidado, né.

Pelo meu berçário, eu acho que eles gostam muito quando eles vêem as crianças brincando lá fora. Sabe? Porque, às vezes, passa pai, mãe, tia e pára no alambrado para ficar olhando,

sabe, observando e... Então, eu acho que eles gostam mesmo disso, da liberdade das crianças descobrirem, por si, as coisas, sabe? Eu penso isso! As músicas também eles gostam. Porque essa mesma mãe, que eu falei no início para você que rezava para nós, eu ensinava muitas coisas, né, porque eu imito galinha... a galinha, a não sei o quê... Então, quando ela ia pegar o ônibus ali no... no curtume, tinha uns... uns garnisezinho, assim, e o menininho diz que fazia assim: – Cocó, cocó mamãe, cocó! [Risos] Sabe? Quer dizer, ele associou, né. Então, ela sempre falava que tudo que eu falava para ele, que eu cantava, que eu ensinava, ele repetia em casa, ele contava. Então, eu acho que elas valorizam bastante isso, sim. Sabe? Essa coisa de descoberta, né. Estão descobrindo as coisas. (...) É o que eu te falo: as que conversam com a gente, elogiam bastante né; as outras já não... falam nada, nem reclamam... simplesmente entram e saem.

Apesar de nos dois primeiros relatos as profissionais ressaltarem como atividades mais valorizadas pelos pais, simplesmente, aquelas relacionadas ao cuidado e à guarda das crianças, no terceiro, além de indicar outro aspecto valorizado pelos pais – “essa coisa da descoberta”, a constituição dos conceitos espontâneos – a profissional, ao relatar as atividades que realiza com as crianças, demonstra perceber a relação entre as atividades de imitação a elas propostas e seu desenvolvimento no que diz respeito à capacidade de associação entre os animais, citados no exemplo, e sua denominação, bem como a importância de sua colaboração nesse processo.

As profissionais responsáveis pelo Berçário foram questionadas também sobre as reclamações mais frequentes dos pais.

Reclamam? Às vezes acontece de uma criança... acontece de morder e eles acham ruim. Isso é coisa que acontece, né.

Ah, lá no berçário, eles reclamam sempre da falta de funcionários. Quando eles vêm pegar, assim, que eles acham que tem muita criança... Às vezes eu estou sozinha, então eles falam... Eles falam: – Nossa, mas você está sozinha com tanta criança? Não dá conta!

Reclamam, assim, porque um bebê mordeu o outro. Isso elas não gostam! Normalmente é o que elas menos gostam.

Observando o primeiro e o terceiro relatos dessas profissionais verificamos que, segundo elas, as reclamações dos pais resumem-se ao fato de protestarem quando seus filhos são vítimas de mordidas por outras crianças. Apesar de considerarem que esses *incidentes* “acontecem”, são necessárias algumas considerações a respeito. Por um lado, se é provável que uma criança, ao buscar obter novas impressões do mundo circundante,

manipulando objetos, os leve à boca, é possível também que o faça, por exemplo, com a mão de outra criança que se encontra próxima a ela. Por outro lado, é preciso levar em conta o seguinte relato de uma dessas profissionais:

Quando eu pego no colo eu peço beijo, eu quero beijo, eu cato e dou beijo, eu mordo, sabe? Qualquer dia a mãe vai vir aqui e vai me bater! [Risos] Então, eu gosto, assim, dessas coisas. Contato físico, para mim...

Ao tomarmos em conta esse excerto, verificamos que – apesar de não desprezarmos a importância desse “contato físico” e das manifestações de carinho declaradas pela profissional – se a própria responsável pelas crianças as “morde”, mesmo que carinhosamente, essa atitude pode estar servindo como modelo para essas crianças – já que a imitação é uma das capacidades que começa a desenvolver-se nesse período do desenvolvimento – podendo significar, também para elas, uma forma de expressar carinho.

Assim, além da necessidade dessas profissionais estarem atentas às crianças, procurando protegê-las “de eventuais agressões dos colegas” (conforme indicado por CAMPOS & ROSEMBERG, 1995, p. 22), faz-se necessário também uma maior cautela no que se refere a suas atitudes para com as crianças a fim de evitar esse tipo de acontecimento.

Quanto ao segundo relato, no qual a profissional declara estarem, as reclamações dos pais, relacionadas apenas à falta de funcionários, é preciso considerar também que se, por um lado, refere-se a problemas cuja solução não está a seu alcance, por outro, é preciso evidenciar as causas dessa constante falta de funcionários na creche. A primeira está relacionada ao período de férias dessas profissionais, pois ao levarmos em conta que são dez profissionais, ao todo, e que a cada uma delas corresponde um mês distinto de férias, verificamos que em apenas dois meses, durante todo o ano, a creche pode contar com todas as profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças; nos demais meses, sempre haverá uma delas fora da creche. A segunda causa refere-se ao fato de que a rotina está organizada em função dos interesses dessas profissionais e não nas necessidades impostas pela qualidade do atendimento oferecido às crianças, pois ao revezarem-se em seu horário de almoço, apenas uma delas permanece na creche – daí utilizarem

esse momento para o descanso das crianças. Uma terceira causa que ainda pode ser acrescida (embora não tenhamos registro dessa informação nos relatos das profissionais), refere-se à nossa observação – nos períodos em que estivemos na creche para a realização das entrevistas – a respeito das constantes faltas de algumas dessas profissionais, obrigando a subdivisão do grupo sob sua responsabilidade para que as crianças pudessem ser atendidas em outros grupos.

No que diz respeito à segunda causa apontada acima – o revezamento das profissionais responsáveis pelo Berçário no horário de almoço – duas delas chegam a apontar esse momento como o mais difícil em seu dia-a-dia com as crianças.

Ah, fica difícil quando você está sozinha e todos eles choram. Aí você não sabe quem você socorre primeiro, né.

O difícil é quando eles acordam, que não dormem mais e aí acabam acordando todo mundo. Porque eu fico uma hora sozinha... com... com todos. Isso que é difícil, que eu acho. A parte mais difícil que tem no berçário, para mim, é essa. Porque todos eles dependem de mim... para levar mamadeira...

Questionadas, ainda, sobre “se” e “como” levam em conta essas reclamações dos pais, apresentam respostas evasivas afirmando ou que não têm problemas, ou que esses são raros (quando referem-se às mordidas) ou, ainda, que a solução está fora de seu alcance (a respeito da falta de funcionários).

Ah, às vezes, passa anos sem acontecer [referindo-se às mordidas], o dia que acontece... eles ficam bravos.

Ah, lá no nosso berçário não tem problema. Nós nunca tivemos problema, assim, com os pais. A gente se dá bem.

Então, eles reclamam mais da falta de funcionários, né.

Tomados os relatos das profissionais responsáveis pelo Berçário, de um modo geral, verificamos que, subjacentes à prática dessas profissionais, prevalecem concepções de *cuidar, educar e brincar* contraditórias e desvinculadas umas das outras, levando-as a perceber a creche mais como

instituição assistencialista (privilegiando as funções de cuidado e guarda) do que educacional – daí a predominância de atividades relacionadas à higiene, ao descanso e à alimentação.

Acreditamos que as próprias incoerências evidenciadas nos relatos dessas profissionais sobre as atividades que realizam e, também, as que deixam de realizar com as crianças, já nos fornecem pistas sobre suas necessidades eminentes de uma formação profissional que lhes possibilite perceber a importância de seu papel para a formação da consciência e da personalidade das crianças com as quais atuam, na medida em que lhes proporcione o conhecimento sobre os processos por meio dos quais o indivíduo se desenvolve.

5.2.2 Infantil I

As cinquenta e sete crianças atendidas pelo Infantil I situam-se na faixa entre dois e quatro anos incompletos. Assim, faz-se necessário levar em conta em nossas análises que as profissionais responsáveis por seu atendimento deveriam tomar como ponto de partida as necessidades das crianças de acordo com o período de desenvolvimento no qual se encontram e o conteúdo da atividade principal em cada um deles: a atividade objetual, no período relativo à *primeira infância* e o jogo, na *infância pré-escolar*.

A fim de facilitar as possíveis comparações, para a análise das concepções das profissionais responsáveis pelo Infantil I, tomaremos como base a mesma seqüência utilizada para a apresentação dos dados relativos às profissionais do Berçário.

Assim, iniciamos nossas análises apresentando os relatos dessas profissionais sobre as atividades que realizam com as crianças.

Destacamos, também aqui, que na rotina descrita por essas profissionais, das dez horas (aproximadas) nas quais as crianças permanecem na creche, apenas trinta minutos são reservados exclusivamente ao brincar livre. Das nove horas e meia restantes, cinco horas são destinadas a atividades que visam a preservação da saúde: uma hora e trinta minutos dedicada à higiene; duas horas, ao descanso e uma hora e trinta minutos, à alimentação.

O curto período reservado às atividades recreativas contrapõem-se às declarações das profissionais na medida em que apontam as brincadeiras, o "contar histórias" e o "cantar" como sendo as que mais gostam de realizar com as crianças.

Ah, eu gosto de brincadeiras, de... de brincar mesmo, de brinquedo, de joguinho, da atividade... Todas as coisas, sabe?

O que eu mais gosto? Contar estórias. Eu adoro contar estórias para eles.

O que eu gosto mais é de brincar com as crianças! [Risos]

Ah, eu gosto de contar estória... para eles... Porque eles prestam muita atenção. Eles viajam, sabe? Eles ficam prestando atenção, assim... E música também, cantar... Eu gosto muito de cantar! Eu gosto de cantar...

Quanto à preferência das crianças, apesar de uma delas haver incluído outra atividade ("o canto") – cujo entusiasmo demonstrado pela profissional nos colocou em dúvida quanto à real correspondência à opinião da criança, ou à sua própria –, não deixam de destacar a prioridade pelas brincadeiras no parque, talvez justamente, por ser este o espaço e o tempo em que lhes é permitido brincar livremente.

Ah, eles gostam de brincar no parque... Livre.

Eu acho que é de brincar com os brinquedos [no parque]. Eles gostam muito de brincar. Porque as crianças gostam mesmo é de brincar. Eles adoram brincar e eu faço o que eles gostam porque eu acho que é bem melhor do que ficar segurando criança na sala.

Bom, se for ver por elas, elas preferem ficar no parque. [Risos] Elas gostam de ficar brincando no parque.

É o canto. Porque eu coloco CD... Que nem, tem aqui... É o CD da Xuxa! A Xuxa... Eu adoro as musiquinhas dela porque são... As musiquinhas dela... Não sei se você já ouviu? Não sei se você gosta dela?

Observando as rotinas descritas por essas profissionais, pudemos notar que, apesar de havê-las apresentado um pouco mais detalhadamente – se comparadas às do Berçário – também esses relatos nos indicam uma certa mecanicidade.

A fim de apresentar a rotina descrita por essas profissionais sem, no entanto, nos estendermos em demasia, selecionamos um excerto de cada uma delas, de forma que, em conjunto, pudessem demonstrar como são distribuídas as atividades realizadas pelas crianças ao longo do dia.

[As crianças chegam] Às sete horas. Depois tem o café, das... das oito e quinze às oito e meia. Aí depois tem a divisão de grupo das crianças, né; é das... oito e quarenta e cinco até umas nove horas, é a divisão de grupo. Depois, das nove e quinze até umas... umas nove e meia a gente troca, põe para fazer xixi, sabe, escova os dentes, né, depois do café deles, né. Depois a gente... até as dez horas, que é o horário de... que a gente fica dando atividade...

Depois que a gente escova, a gente faz uma atividade. Uma atividade ou... Os meus mesmo, a atividade deles – que são muito pequenininhos – é jogo de montar; é a brinquedoteca – que eu uso; é o parquinho, sabe? É riscar um papel em tamanho grande, né, porque tem que ter um bom espaço, né, porque eles não tem noção muito de espaço. Depois da atividade eles vão se preparar para o almoço, né.

Aí alguns querem água, fazer xixi novamente; aí a gente coloca os colchonetes; é dada a chupeta para as crianças que usam chupeta. Algumas crianças dormem sozinhas; algumas eu percebo que não (...) Aí depois, uma e trinta... Entre uma e quinze e uma e trinta as crianças começam a acordar, ou a gente começa a acordá-las. Porque aqui tinha algumas crianças... que demoram mais para... que demoram mais para dormir, então a gen...[palavra não concluída] (...). Então, vamos acordar as crianças! Aí põe o sapatinho; as crianças vêm para o café; tomam o café, né.

Bom, depois disso, aí já dá uma e meia, quinze para as duas... Aí, quinze para as duas, as tias começam a tomar café. Então começa a revezar. Sabe? Ficam duas com um grupo, com outro grupo... lá no parquinho... (...) Então, eu vou para o parque, nós vamos para o parque. Aí uma vem tomar café, depois vem outra. (...) Quinze minutos de café. Até começar uma atividade... duas e meia. A gente começa a dar uma... Aí, cada uma pega, separa o seu grupo, pega o seu grupinho e faz uma atividade na parte da tarde com eles. (...) E depois da atividade, nós vamos preparar para o jan... para a janta, é o jantar, né, que é o lanche da tarde; que é a sopa, né, que as meninas fazem na cozinha. E a gente prepara, vai no banheiro, lava as mãozinhas, faz xixi... Eu escovo os dentes deles uma vez só; não escovo mais do que isso porque nem dá, porque é muito corrido. (...) Então, à tarde a gente troca, assim, né, dá uma atividade... uma música, alguma coisa, assim, e se prepara para ir embora, né.

Esses relatos, tomados como um todo, nos permitem evidenciar o predomínio das atividades relacionadas à preservação da saúde – higiene, descanso e alimentação.

Além disso, julgamos que dois desses excertos devem ser especialmente comentados.

Observando o primeiro excerto, nos questionamos sobre o que fazem até "oito e quinze" as crianças que chegam às sete horas na creche? Se o horário reservado ao café termina às oito e meia, por que a divisão dos

grupos se inicia às "oito e quarenta e cinco"? Por quê motivo essa divisão das crianças nos grupos toma tanto tempo? Se a divisão dos grupos se faz até às "nove horas", porque as atividades de higiene são iniciadas apenas às "nove e quinze"?

Essas questões nos permitem duas suposições iniciais. A primeira, é a de que, realmente, o que predomina na rotina dessas crianças é a "espera"; a segunda, decorrente da primeira, é a de que essa (des)organização toma por base os interesses das profissionais e da creche, em detrimento das necessidades das crianças.

Quanto ao segundo excerto, faz-se necessário esclarecer que está referindo-se a crianças com idades que variam entre dois anos e dois anos e meio e que, portanto, cada uma das atividades citadas assume importância especial para seu desenvolvimento, desde que favorecidas pela mediação dos adultos. A brinquedoteca, pela variedade de objetos que deve conter, pode contribuir para a apreensão, pela criança, das relações entre a forma do objeto e o uso a que se destina – daí a importância, nesse período, do emprego de objetos de utilização unívoca, posto que suas ações encontram-se numa relação de dependência recíproca com as propriedades desses objetos; os jogos de montar, por sua vez, permitem o estabelecimento de relações recíprocas entre os objetos, contribuindo para o desenvolvimento das ações correlativas; a possibilidade de "riscar um papel em tamanho grande", pode contribuir para a reorganização dos movimentos em função das relações estabelecidas entre a forma do instrumento e os objetos sobre os quais incidem suas ações, possibilitando o desenvolvimento paulatino das ações instrumentais. Em última instância, serão as responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de percepção da criança.

Para aprofundar nossa análise e observar até que ponto a mecanicidade sugerida por esses relatos reflete-se nas atividades das profissionais do Infantil I, ou se, por outro lado, é a intencionalidade que marca suas ações, apresentamos os excertos nos quais especificam a forma como trabalham no período reservado às "atividades programadas".

Ao observarmos suas descrições sobre a forma como organizam as atividades programadas, apesar de uma delas haver comentado sobre a elaboração de um planejamento para a sua realização, o que pudemos perceber, inicialmente, foi a falta de clareza quanto aos objetivos pretendidos no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

A gente dá sempre uma atividade. Eu sempre dou revista, recortes de revista; separo já, assim, as letrinhas, a primeira letra do nome deles; coloco, assim, no chão – porque é com tesoura, um ajuda o outro. Então, eu coloco a letra “E” de Eduardo, ele vai lá e senta; aí eu dou a tesoura, dou a... primeiro eu distribuo o nome no chão, mando sentar; aí depois dou a revista; por último a tesoura... E fico olhando ali, sabe? Aí, depois que cortou – cada um corta uma figura – eu falo: – Ai, que figura linda!, né, para levar para casa. Aí depois, logo eles já... enche daquele... porque é poucos minutos, né. Aí eu dou o quebra-cabeça ou então, dou uma brincadeira mais relaxante – que é brinquedo, sabe? E assim vai indo. É... desenho no papel... com giz de cera e com guache também; impressão da mãozinha, do pezinho...

Então, eu coloco eles na sala, né, o meu grupinho e coloco joguinho para eles estarem encaixando e vou conversando, falando assim: – Ah, olha só, esse é o amarelo; esse é o azul... Então, a gente trabalha muito com cores, né. Eles ficam trabalhando com os blocos, né, de montar. Quando é giz de cera, eu procuro usar muito cores para eles fazerem desenhos, riscar... Mais é riscar, porque eles não sabem, eles não têm muita... Alguns ainda conseguem fazer bolinha, sabe? Não consegue fechar. Mas é difícil. Alguns nem falam direito. (...) Quando eu faço trabalho com papel, ou eu faço assim... quadrado grande, círculo, para fazer dentro do círculo, dentro do quadrado... vamos desenhar dentro, fora, né... com giz de cera. Eu não uso lápis de cor, eu uso mais giz de cera. Giz de lousa, eu uso mais no pátio para eles riscarem no chão... (...) A atividade no papel, que às vezes eu monto, assim, é só riscar, né... (...) Para fazer esse tipo de atividade eu faço ou riscar lá fora usando giz, essas coisas, ou no papel. Porque rela... [palavra não concluída] Eu não tenho formação para estar tendo... Sabe? Saber como trabalhar bem com as crianças. Eu sei eu tem mais coisas do que isso que eu estou fazendo, mas eu não... eu não sei direito também, né. Eu faço o que eu aprendi! Então, é esse tipo de atividade que eu faço: riscar no papel com giz de cera, com giz, lá fora. Porque os meus são muito pequenininhos não tem, assim, muita opção de... de atividade no papel, entendeu?

Então, eu estou descobrindo sozinha. Então, eu percebi que as crianças não conhecem cores. Três anos é muito cedo para elas conhecerem. Pelo menos diferenciar as cores. Então, é assim... Alguns até conseguem. Então, você come... [palavra não concluída] eu começo assim: mostrando... azul. Então, vamos associar o azul a quê? Ah, ao céu! Então, quando eu mostro o azul, eles não sabem que o nome daquilo é azul. Ou pelo menos eu falo e eles esquecem. Até a próxima atividade, já esqueceram. Mas eu mostro... Ah, é da cor do céu! Então, está bom. Eu já sei que eles estão assimilando – pelo menos uma grande maioria já está assimilando. Também não sabem a nomenclatura e tal, mas sabem que é o sol... o vermelho... Então, quatro cores eu já coloquei: amarelo, vermelho, verde... Se bem que eu estou trabalhando mais com duas, que são o azul e o amarelo, né. Então... Mesmo porque os dois começam com “A”, para que eles possam saber a diferença, né. Então, às vezes, eu mostro o azul... – Ah, amarelo! – Não! A cor do sol... A cor do céu! Então, é A – ZUL! Então, eles vão... Só que eu sei que isso leva um tempo e eu, realmente, não sei, né, qual é o tempo dessas crianças. Então, vai assim... Aí depois... Às vezes eu dou uma cor de giz para que eles façam... Ahhh... Eu já tentei assim... formas... desenhar ahh... um triângulo Então, pinta o triângulo dessa cor. Então eu dou uma cor. Alguns até pintam, já outros rabiscam a folha inteira tal tal. Ah... Menor e maior – ontem mesmo eu fiz, né – uma bolinha bem pequena e uma outra bem maior. – Ah, então, olha, vamos pintar a bolinha pequena de azul! Então eu dei o azul. Então... pintaram... Eles não têm coordenação, saem fora; alguns nem pintam;

alguns... (...) Eles sabem apontar, eles conhecem; eles sabem qual é a maior e qual é a menor. (...) Então, eu sei quais acompanham já, essas atividades; sei de outros que não acompanham; sei que têm uns que não acompanham nada, que rabiscam a folha inteira, que rasgam a folha, que dobra e enfia no bolso. (...) Mas é assim, é um questão de dez, quinze minutos, no máximo vinte, eles já não querem mais essa atividade. Eu não sei se é isso! (...) Porque eu não sei qual é a proposta que eu tenho que fazer para essas crianças de três anos. Realmente não me foi passado isso, não me foi ensinado. Eu estou aprendendo sozinha e eu não sei se eu estou no caminho certo também.

A programada... Vamos supor... O que eu fiz na semana passada... A gente fez o planejamento até essa segunda, né. Aí, na segunda, o que que é a atividade programada? Ah, é a hora do conto. Aí você tem que vir, contar história para eles... Às vezes nem como está... está no livro. Às vezes você mostra a figura e você mesmo cria uma história. Eles até entendem mais do que a linguagem do livro, né. Então, eu uso mais a imagem mesmo. É uma menininha, é um cachorro, um leãozinho... Então, a programada é essa.

Quanto ao primeiro excerto, referindo-se às atividades programadas para as crianças na faixa entre três anos e três anos e cinco meses, é interessante notar que apesar da profissional responsável por esse grupo haver percebido a pouca motivação das crianças para a realização das atividades relacionadas aos seus nomes (demonstrada pelo curto período ao qual se dispõem a dedicar-se a elas), sua afirmação de que "sempre" as realiza, revela não compreender que esse caráter escolarizante nada tem a ver com as finalidades educativas legalmente assumidas pelas instituições públicas de Educação Infantil. Ao contrário, tomar como seus, os objetivos de outro nível de ensino, significa desconsiderar a criança como elemento central a partir do qual devem ser definidos os objetivos para esse nível de ensino, bem como desprezar as particularidades dos processos de desenvolvimento infantil, tomando-a como sujeito passivo nesse processo. Além disso, a falta de objetivos definidos para a realização dessas atividades nos permite supor que as faça apenas para preencher o tempo livre das crianças.

A observação do segundo relato também nos impõe levar em conta dois aspectos.

O primeiro, diz respeito ao fato de que apesar de afirmar não ter formação para saber se as atividades que vêm propondo às crianças de seu grupo são, ou não, adequadas a essa faixa etária, é preciso levar em conta que cursou até o terceiro ano do curso de Magistério e ainda, que é aquela que possui a segunda melhor formação de todas as profissionais investigadas.

Assim, o fato de que ela própria tenha identificado sua formação como insuficiente vem apenas corroborar a necessidade de implementação de propostas de formação inicial e continuada para essas profissionais que já atuam nas creches.

O segundo aspecto está relacionado à adequação, ou não, das atividades por ela propostas ao subgrupo com o qual trabalha (crianças entre dois anos e dois anos e cinco meses). Para afirmar, ou não, tal adequação seria necessário, antes de tudo, conhecer os objetivos pretendidos por essa profissional – o que não elucida em seu relato. Além disso, é preciso levar em conta, também, que as atividades plásticas (os jogos de encaixe, os desenhos e as atividades com cores), embora tenham início já na primeira infância (período no qual se encontram as crianças desse grupo) e possam ser tomadas como importantes contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil, de acordo com MUKHINA (1996, p. 167), é somente na idade pré-escolar que as crianças adquirem a capacidade de análise desses objetos e de suas propriedades.

Além disso, ao afirmar não ter muitas opções com atividades no papel para essas crianças, demonstrando certa preocupação com isso, nos permite supor que as considera muito necessárias, evidenciando, também aqui, a visão da creche numa perspectiva escolarizante.

Com relação ao terceiro excerto, pudemos verificar uma série de incoerências, pois ao mesmo tempo em que a profissional da creche parte do pressuposto de que algumas crianças não conseguem sequer diferenciar as cores, parecendo desconsiderar qualquer tipo de conhecimento que essas possam ter, ela própria demonstra confundir-se ora, afirmando que o sol é vermelho, ora, que é amarelo. Além disso, ao descrever as atividades que propõe a essas crianças (que se situam na faixa entre três anos e meio e quatro anos incompletos e, portanto, no período correspondente à infância pré-escolar) percebemos que estas são também marcadas pelo caráter escolarizante e, segundo seu próprio relato, apresentam-se às crianças de forma bastante desmotivadora, na medida em que só conseguem prender sua atenção por um curto período de tempo. Apesar da falta de clareza sobre os

objetivos pretendidos com aquelas atividades mencionadas, é preciso levar em conta seu esforço (evidente no seu relato como um todo) no sentido de tentar compreender os conhecimentos que as crianças de seu grupo já possuem e o que lhes é necessário nesse período do desenvolvimento infantil.

A observação de quarto excerto, pela forma simplista com que relata seus procedimentos, exemplificando-os com a "hora do conto", nos permite supor que o planejamento das atividades resume-se à sua distribuição durante a semana, sem que haja qualquer empenho na definição dos objetivos a serem atingidos, especialmente no que se refere à promoção do desenvolvimento das crianças desse grupo.

Tomando o conjunto desses relatos, podemos inferir que a falta de clareza a respeito dos objetivos a serem atingidos com as atividades que vêm propondo às crianças esteja relacionada tanto à sua falta de conhecimento a respeito das períodos de desenvolvimento psíquico pelos quais passam as crianças, quanto à predominância do prisma escolarizante através do qual percebem a Educação Infantil. Além disso, pudemos observar que ao proporem atividades nas quais prevalecem seus interesses pessoais sobre os das crianças, evidenciam uma concepção de criança que a toma como sujeito passivo tanto em seu processo de desenvolvimento quanto nas relações que estabelece com as profissionais da creche. Um exemplo disso pode ser observado a partir do seguinte relato:

Ah, eles tomam leite. Alguns dos meus não tomam. Tem criança minha pequenininha que não gosta, mas com o tempo eles vão gostando. Tanto que tem mãe que pede para trazer a mamadeira. Eu já falo que não, que eles têm que aprender a tomar na canequinha, né. Tem que aprender a tomar na canequinha! E eu já falo que não. (...) Porque na canequinha eu... eu... não dá para mim observar tudo, mas tem criança que eu observei que toma muito bem o leite na caneca. Então, para quê que vai voltar na mamadeira, né?

Nesse relato sobre o horário do café, uma das profissionais responsáveis pelo Infantil I vem demonstrar justamente a supremacia de seus interesses sobre os das crianças com as quais atuam, desrespeitando, inclusive, as recomendações expressas nos *Crêterios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995), ao especificarem as necessidades de aprender a “lidar com preferências individuais das crianças por alimentos” (idem, p. 13), de

respeitar “preferência, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças” (idem, p. 18), bem como o direito de “trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro” (idem, p. 24) e o dever do adulto em ajudar “os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo”.

Ainda com o objetivo de buscar mais pistas sobre as concepções subjacentes à prática dessas profissionais, as questionamos sobre as atividades que gostariam de realizar com as crianças, mas que – por algum motivo – foram (ou são) impedidas de efetivá-las.

Eu gostaria de dominar mais eles, só que eu não consigo. Eu sou muito calma, assim, sabe? E eles fazem eu de gato e sapato. Mas o pessoal vem e critica, sabe? – Ai, você é muito mole!, né. Mas, às vezes, eu prefiro ser assim. Eu não gosto de ser agressiva, eu não gosto de... né. [Pequena pausa] Às vezes, puxar uma orelha, porque acontece isso! (...) No outro berçário [referindo-se a um dos subgrupos do Infantil II] tem uma criança que é muito problemática. Então, a criança estava chorando no salão, estava dando muito trabalho; aí a pajem do nosso berçário, só chamou a criança e a criança foi com calma. (...) A tia dele não gostou! Porque ele foi dormir no outro berçário e lá, depois, ele iria acostumar... (...) Ele dormiu. Ficou a tarde toda com a gente! (...) Eu acho que deveria de entender a criança! Aonde ele quer ficar! Se ele quer ficar calmo, ele tem que ficar... se sentir bem.

Bom, o que eu acho, assim, que às vezes eu quero fazer e não faço é porque falta material, né. Faltando material, o que a gente está plan... [palavra não concluída] planejou em fazer, já não dá para fazer. Tanto que esse mês, que é mês junino, eu gostaria tanto de fazer uns enfeites para colocar no nosso berçário e eu não tenho material para estar fazendo esses enfeites.

Não sei, às vezes, eu fico assim, um pouco insegura em relação às atividades dirigidas. Eu não sei realmente o que é que eu tenho que propor para as crianças. Então, eu fico um pouco presa aí, sabe? Começo a dar alguma atividade para as crianças, mas não sei... Recortar, colar e tal... Isso aí eu vejo... às vezes eu vejo que as crianças não estão respondendo àquilo que eu estou tentando passar. Então, por quê? Eu acho que... Será que é porque não está na hora ainda? (...) De repente eu estou mostrando uma coisa que realmente não é o que ela está querendo, não é o que está interessando para ela. Então, eu estou insegura, assim, principalmente, na parte mais dirigida.

Assim... Não que talvez eu não consiga, mas por falta de material mesmo. É o que eu já te passei, né. É a falta de material, porque se tivesse muito mais material para mim trabalhar com eles, eles iriam aprender bem mais, né.

Analisando os relatos dessas profissionais do Infantil I como um todo, podemos observar que seus depoimentos encaminham-se em dois sentidos. Enquanto o primeiro e o terceiro relatos apresentam, de certa forma, uma reflexão dessas profissionais sobre sua postura diante das crianças e da forma como acreditam poder estar (ou não) contribuindo para o seu

desenvolvimento, o segundo e o quarto, remetem a problemas cuja solução consideram fora de seu alcance (a falta de material) e que, portanto, nada podem fazer no sentido de contornar essas situações.

Observando o primeiro excerto podemos perceber o conflito vivenciado por essa profissional na medida em que busca, por um lado, ser coerente com seus valores, tentando “entender a criança” e, por outro, enquadrar-se no modelo de rigidez (e porque não dizer “repressão”!) que lhe é cobrado pelas demais profissionais da creche. Ao narrar uma situação na qual esse conflito veio à tona, deixa clara sua posição, mostrando estar de acordo com os *Crítérios* de CAMPOS & ROSEMBERG (1995), quando especificam a necessidade de procurar “respeitar as variações de humor das crianças” (idem, p. 13), possibilitando-lhes encontrar “conforto e apoio nos adultos sempre que precisam” (idem, p.22), tomando o “bem-estar físico e psicológico das crianças” (idem, p. 23) como um dos objetivos principais e “evitando situações em que as crianças se sintam excluídas” (idem, p.22), pois “meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração” (idem, p. 23). Outro aspecto que merece ser considerado diz respeito a seu comentário sobre a discordância da profissional responsável pelo outro grupo com relação a atitude tomada, nos permitindo presumir que as situações de trabalho colaborativo e em equipe não são uma constante em sua prática, contrariando os referidos *Crítérios* (CAMPOS & ROSEMBERG, 1995, p. 15) quando propõe a realização de um trabalho em equipe e que procure “desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas”.

No que se refere ao segundo excerto, apesar desta profissional referir-se a tarefas que ela própria gostaria de realizar, e não a atividades que gostaria de realizar com as crianças, justificando sua impossibilidade em função da “falta de material”, notamos que o problema para a não execução da tarefa pretendida encontra-se, de fato, na própria elaboração do planejamento – que afirma ter realizado – pois se já naquele momento houvesse verificado a disponibilidade desse material, certamente concluiria pela inviabilidade na execução do material pretendido – o que nos permite duas suposições: a primeira, é a de que esse planejamento possa não ter sido, de fato, realizado; a

segunda, de que essas profissionais não compreendem o sentido e, portanto, a importância do planejamento para uma prática educativa de qualidade.

Quanto ao terceiro relato, consideramos interessantes os questionamentos apresentados pela profissional, pois ao mesmo tempo em que reconhece suas necessidades de formação e aperfeiçoamento na área, consegue refletir sobre sua prática, identificando algumas falhas, mesmo que não saiba como solucioná-las – reconhecimento e capacidade de reflexão tais que não foram comuns nos relatos por nós analisados.

Com relação ao quarto excerto, acreditamos que o fato da profissional não haver especificado os tipos de atividades que considera importantes e, por isso, gostaria de realizar com as crianças – justificando a impossibilidade de sua efetivação a partir de um problema cuja resolução está fora de seu alcance – vem demonstrar que o caráter evasivo de seu relato possa ter sua origem na falta de compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano e, portanto, das possibilidades das crianças com as quais trabalha – o que, por sua vez, a impede de ter clareza tanto sobre os tipos de atividades necessários para a promoção do desenvolvimento dessas crianças, quanto da importância de seu papel nesse processo.

Acreditamos que a análise das concepções subjacentes à prática dessas profissionais não pode deixar de levar em conta seus relatos sobre as atividades relacionadas à recreação, aos quais passamos a seguir.

É brincadeira de faz de conta, é... [Pausa] brincar, assim, de casinha com eles, perguntas... sobre a família; o fim de semana, o que passou, sabe? Bastante brincadeiras, assim, recreativas... com fantoche, sabe?

Bom, a recreação eu entendo, assim, como brincar, né, ir no parque, brincar no parque... Olha, recreação, eu penso, assim: brincar na brinquedoteca com brinquedos, brincar no parque, fazer atividade de subir e descer a escada, né. Ah... O que mais? Sentar para cantar juntos em roda, fazer movimento corporal, bater palma, bater pé, cantando alguma musiquinha, né, balançar o corpo, fazer roda cantada. Essa é a parte de recreação. (...) Eles adoram que eu brinco com eles. Eles brigam até. [Risos] Eles gostam muito de brincar, sabe? A gente brinca junto, senta junto na casinha, a gente imita a mamãe e come comidinha... Então, eu estou sempre junto com eles ali. Só no parque que eu não fico muito.

A gente tem uma recreação mais dirigida, né, que a gente coloca... Por exemplo, eu tenho procurado passar atividades... algum tipo de exercício físico, que eu tenho aprendido... Algum tipo de exercício físico, alguma coisa assim... ahh... Ou joguinho de bola, ahhh... alguma coisa... alguma

brincadeira, assim, mais dirigida. E depois, tem um momento que você vê que eles já não querem mais aquilo. Então, você depois, acaba deixando eles ir no balanço – livre – ir no escorregador, ou... Os meninos preferem os pneus.

A recreação livre, eles ficam no parque à vontade, sem a tia ficar bolinando eles... É lógico, olhando! Mas sem brincar. Agora, quando ela é dirigida, a gente brinca de cobra-cega, de bola, corre-cutia, canta música... Que nem, como eu havia te falado, é... eu ponho o rádio lá, faço ginástica com eles... Eles adoram! Eles adoram! Música, ginástica e historinha é o que eles mais adoram!

Observando o primeiro excerto e atentando para o fato de que se refere a crianças na faixa de três anos a três anos e meio, notamos que as atividades propostas estão de acordo com o período do desenvolvimento psíquico no qual se encontram (a infância pré-escolar) e que tem o jogo protagonizado como atividade principal. Embora não tenha especificado os detalhes, consideramos importante verificar que essas crianças têm tido a oportunidade de realizá-las, pois na medida em que se lhes é possibilitada a “brincadeira de faz de conta”, se lhes possibilita a percepção das relações estabelecidas entre as pessoas, apropriando-se da cultura e do sistema de regras e linguagem que lhe são próprios. É por meio desses jogos protagonizados que a criança tem a oportunidade de elaborar novas formas de pensamento, impulsionando seu desenvolvimento. Além disso, ao relatar as conversas “sobre a família, o fim de semana, o que passou”, incluindo as brincadeiras com fantoches, vem também demonstrar a concordância com os *Crêterios* de CAMPOS & ROSEMBERG (1995), quando afirmam a necessidade de conversar “com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro” (idem, p. 23), bem como de que devem ter oportunidade de “desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos”, além de “ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches” (idem, p. 19).

No que diz respeito ao segundo excerto, relativo a crianças entre dois anos e dois anos e meio, notamos a presença de vários tipos de atividades. As atividades com os brinquedos da brinquedoteca, nos permitem supor a realização de atividades de manipulação de objetos (atividade principal nesse período de desenvolvimento em que se encontram as crianças – a primeira infância), que lhes possibilita apreender as relações entre suas formas e seu uso, bem como as relações recíprocas entre distintos objetos do mundo

circundante e o desenvolvimento da linguagem. O brincar nos brinquedos do parque, assim como os movimentos corporais, permitem às crianças dessa faixa etária o exercício e as variações que possibilitarão o domínio sobre o mais importante movimento recém-adquirido – o caminhar ereto – e que, por sua vez, lhe conferem certa autonomia, propiciando à criança a percepção sobre suas próprias e crescentes possibilidades (MUKHINA, 1996). As brincadeiras de roda e os jogos dramáticos, que permitem à criança a imitação do conteúdo observado na vida adulta circundante – constituindo-se na base para os jogos protagonizados da infância pré-escolar. Além disso, é preciso ressaltar também a concordância com os *Crêterios* de CAMPOS & ROSEMBERG (1995), ao ressaltarem a importância de que os espaços externos permitam as brincadeiras das crianças, de que as meninas também participem “de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular”, bem como de que adultos também proponham brincadeiras e demonstrem o valor que dão a elas participando sempre que as crianças pedem” (idem, p. 12) e organizando “com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos” (idem, p, 21).

Quanto ao terceiro relato apresentado, referente às atividades recreativas realizadas pelas crianças entre três anos e meio e quatro anos, verificamos que, embora a profissional responsável por esse grupo afirme a realização de dois tipos de recreação (uma dirigida e outra livre), observamos que as atividades propostas na recreação dirigida – que parecem estar resumidas aos “exercícios físicos” e “joguinho de bola” – não nos permite supor que têm motivado suficientemente as crianças, visto que logo as abandonam para dedicar-se livremente aos brinquedos do parque (balanço, escorregador, pneus). Esse relato nos leva a imaginar que a profissional responsável por esse grupo não tem possibilitado às crianças os jogos protagonizados – atividade principal para as crianças nesse período do desenvolvimento (a infância pré-escolar), não chegando sequer a comentar que as crianças o façam por livre e espontânea vontade. A falta de uma qualificação profissional mínima e o conseqüente desconhecimento dos processos de desenvolvimento infantil e da importância de seu papel como mediadora nesses processos, vem

confirmar a ausência de atividades intencionais que pudessem assegurar um atendimento de qualidade.

O quarto excerto vem evidenciar que também a profissional responsável pelo grupo de crianças entre dois anos e meio e três anos, afirma a realização de dois tipos de recreação (a livre e a dirigida). Ao relatar sobre a recreação livre, comenta apenas que o fazem “à vontade” e sem a sua participação. No que se refere à recreação dirigida, apesar de citar diversas brincadeiras/ atividades (cobra-cega, corre-cutia, música, ginástica e historinha), é possível presumir que a “direção”, de fato, dessas atividades resida apenas na determinação do tipo de brincadeira a ser realizada, visto que não faz qualquer referência aos objetivos pretendidos com tais atividades. Essa suposição é reforçada, na medida em que comenta sobre as atividades de ginástica que afirma realizar com as crianças.

Eu gosto muito de fazer ginástica, né. Eu faço muito ginástica em casa. Tanto que na hora que eu saio daqui eu vou... Então, às vezes eu coloco música... – Pessoal, vamos malhar com a tia! Aí eu começo a fazer ginástica e começo a cantar música com eles, aí eu já rolo no chão com eles. Ah, eles... eles me adoram, viu!

O excerto acima vem intensificar nossa suposição de que também as atividades propostas para esse grupo são definidas, mais em função dos interesses da profissional por ele responsável do que em função das necessidades das crianças, desconsiderando o período de desenvolvimento psíquico no qual se encontram (a primeira infância) e deixando de proporcionar a essas crianças a manipulação de objetos (atividade principal desse período de desenvolvimento psíquico) que – pela mediação dos adultos – lhes possibilitaria a apreensão da relação entre sua forma e o uso a que se destina.

Com relação aos tipos de brinquedos e de materiais pedagógicos disponíveis para as crianças do Infantil I, assim como as do Berçário, também as profissionais responsáveis por esse grupo afirmam a sua insuficiência e precariedade.

Ah, não tem muito, não, sabe? Só tem joguinho de encaixe, quebra-cabeça, sabe? O que a gente precisa é de letrinhas... não tem, sabe?

Não, não tem muito material aqui, sabe? O material que a gente tem é esse brinquedo... esses blocos, né, que eu te falei, que também são precários, né, não têm muitos. Jogos de encaixar a gente não tem quase. Eu sinto muita falta dessas coisas, sabe? Não tem material, assim...

Bom, é... o material que tem... os livros aqui, eu não sei. Eu não encontrei, assim, muita coisa para a faixa etária dos meus, é mais para criança de Pré mesmo; e depois têm os jogos pedagógicos mesmo, né: joguinhos de montar, ahh... quebra cabeça, tem... tem vários... Que nem, joguinhos de montar tem os pequeninhos, né, que, já os meus, já podem brincar com eles; têm as peças maiores, que são para os menorzinhos – porque não pode ir na boca e tal. Ahhh... brinquedo mesmo, né, tem algumas coisas que a gente acaba montando, tem com caixas; tem marionete... Tem! Tem bastante material!

É como eu te falei, eu acho que está faltando material, sim. Material está faltando! Material pedagógico. Porque, não tem. O que tem lá é um tambor com um monte de pedaço de brinquedo.

No que se refere ao primeiro relato, é interessante observar que, ao mesmo tempo em que a profissional responsável pelas crianças entre três anos e três anos e meio declara a insuficiência e a pouca variedade dos jogos disponíveis na creche, ao invés de sugerir a compra de outros tipos de jogos adequados ao período do desenvolvimento no qual se encontram as crianças, vem sugerir a compra de “letrinhas” – o que, de imediato, nos sugere a predominância de atividades escolarizantes no trabalho realizado com esse grupo.

No segundo excerto, a profissional resume-se a declarar a insuficiência e a precariedade dos brinquedos, afirmando “sentir muita falta dessas coisas” sem, contudo, justificar os objetivos que a levam a considerar essa insuficiência prejudicial.

O terceiro excerto, sintético e incoerente, declara, inicialmente, a insuficiência de material adequado para sua faixa etária (três anos e meio a quatro anos). No entanto, ao concluir seu relato, afirma a existência de “bastante material”.

Com relação ao quarto excerto, além de indicar também a insuficiência e a precariedade dos materiais e brinquedos, devemos considerar que, uma vez mais, vimos observar a falta de concordância entre as situações relatadas pelas profissionais da creche e os *Crerios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS & ROSEMBERG, 1995). Esse fato pode ser constatado a partir do relato dessa profissional sobre

a forma, a localização e o estado de conservação dos brinquedos, pois na medida em que declara a existência de “um tambor com um monte de pedaço de brinquedo”, nos permite concluir: que seu acesso não é facilitado às crianças; que não estão dispostos organizadamente e em locais apropriados; e que não estão à disposição das crianças a qualquer momento – conforme recomendado pelos referidos *Crítérios*.

Observando os excertos acima e relacionando-os aos demais comentários dessas responsáveis pelo Infantil I, especialmente, os que se referem às “atividades programadas” e à “recreação dirigida”, pudemos observar a dificuldade que têm essas profissionais em especificar os objetivos pretendidos com tais atividades. Acreditando que o momento reservado à elaboração do planejamento possa constituir-se numa importante oportunidade para que esses profissionais consigam definir os fins que desejam atingir por intermédio das atividades que propõem às crianças. Daí observarmos seus relatos sobre a forma como se dá tal planejamento.

Só de terça e quinta que a gente tem planejamento, das oito... das oito e meia até as dez horas. Planejamento para a gente dar a semana para a criança, né. (...) Ah, tem... A gente, às vezes, roda alguns desenhos para eles pintarem, de acordo com a idade, prepara livros, né, para eles lerem a historinha. A gente pega e lê a historinha primeiro, de acordo com eles também, né, e...

E na hora de programar de ma... na parte da manhã também eu... eu não sei... Eu acho difícil essa parte também porque... eu acho que as crianças sofrem muito com isso. (...) Então, para mim, eu acho difícil na hora de sentar. Eu já falei que eu não gosto muito! Mas... A gente não tem esse tempo para estar programando as coisas. (...) Eles não querem ficar com a outra, né. Quando falam de... a gente estar sentando, eu acho difícil. Eu não acho legal. Eu não acho legal para as crianças. (...) É, a gente faz porque é ordem; porque passou para outra Sec... para a Secretaria, a direção que pôs isso para a gente. (...) Não [realizam o planejamento sempre]. Ah, então, depende porque... não é... porque, às vezes, o pessoal da EMEI está aqui, às vezes faltou funcionário... Na semana passada mesmo, nós não fizemos nenhum dia. Então, não é sempre que a gente faz.

Às terças e quintas-feiras, então nós temos um período na parte da manhã, né, para fazer o planejamento. Salvo algumas exceções, né – por exemplo, quando falta algum funcionário – então, as meninas que ficam com o nosso grupo têm que ser deslocadas para outros, então aí... Que nem, ontem mesmo, nós não pudemos fazer o planejamento. (...)a [nome de uma das profissionais do Infantil II] pediu para a gente, no planejamento, retirasse um tempinho para poder... para recortar bandeirinhas, para fazer convitinho, alguma outra atividade que a gente tenha que fazer... (...) Então, a gente procura ocupar o tempo não só para fazer o planejamento, mas também alguma outra atividade que... que a gente sabe que não vai ter um outro horário para fazer. Então, a gente faz no horário do planejamento.

A gente faz... planejamento sobre o que vai dar na semana, o que não vai dar... do que foi feito, roda algum trabalho para fazer com eles... (...) Eu, às vezes, nem gosto de planejar para eu cuidar deles, porque eu adoro... (...) Tem coleções de livros e a gente tira bastante trabalho daí. (...) O livro... A gente tira bastante coisa que... para trabalhar que... Assim, a gente não tem uma idéia... O livro ajuda bastante. A coleção que tem aí ajuda bastante.

Observando o primeiro relato, verificamos que a forma sucinta e mecânica como a profissional descreve a elaboração do planejamento, nos permite supor que sua realização esteja baseada na simples definição e distribuição de atividades ao longo da semana, sem que haja qualquer preocupação no sentido da delimitação de objetivos.

O segundo relato, nos leva a supor que o fato da profissional da creche considerar dispensável a realização do planejamento deve-se ao fato de considerar mais importantes as tarefas relativas ao cuidado das crianças. Além disso, seu relato vem evidenciar a falta de sentido dessa atividade, na medida em que sua realização se dá apenas em função da exigência da instituição. Daí o fato de que a falta de funcionários e a conseqüente suspensão de sua elaboração não se constitua um empecilho para essa profissional.

Também o terceiro excerto vem corroborar a idéia de que a elaboração do planejamento não se constitui como tarefa indispensável para as profissionais da creche, na medida em que, mais uma vez, a falta de funcionários é colocada como motivo para a suspensão dessa atividade. Além disso, podemos observar a utilização desse período para a realização de “outras atividades” que não aquelas de reflexão sobre a prática para a delimitação dos objetivos a serem atingidos.

O quarto excerto segue a mesma linha dos anteriores ao colocar as atividades de cuidado como mais importantes do que a definição de propostas de trabalho intencional que visem o desenvolvimento multilateral das crianças com as quais atuam. Além disso, vem evidenciar o desconhecimento dessa profissional sobre os processos de desenvolvimento infantil, fazendo-a refêrem de manuais de Educação Infantil, sem levar em conta a especificidade dos sujeitos aos quais atende.

Supondo, desde o princípio, que a formação insuficiente dessas profissionais pudesse afetar profundamente sua prática educativa junto às

crianças, as questionamos sobre quais temas relacionados ao seu trabalho percebem identificar alguma necessidade de estudo/aperfeiçoamento.

Assim, para a gente aprender mais a lidar com a criança; é... na área de Enfermagem, sabe? Porque a gente não tem essa área aqui! Então, a gente lida com todo tipo de criança doente aqui. Tem criança com AIDS. Então, a gente tem que ter um preparo, sabe?

Ah, eu gostaria, assim, de... de saber mais, mais coisas para trabalhar com essas crianças, sabe? Mais opção... Saber... sabe, outros métodos de estar trabalhando com eles, que eu poderia estar usando para trabalhar com eles... Porque a gente aprende umas coisas e ficava só naquilo.

Bom, a princípio, eu quero saber se eu estou no caminho certo, que eu não sei. Eu me questiono. Será que é assim? Pessoalmente, eu não sei! Eu estou tentando aprender sozinha, mas não sei se eu estou no caminho certo. Então, eu acho que – primeiro – eu tenho que saber. É isso que eu proponho para uma criança de três anos e meio para quatro anos? É essa a proposta de trabalho que eu tenho que fazer. Realmente eu não sei!

Ah, eu acho que sim. Porque se tivesse cursos que a gente poderia estar fazendo, eu acho que... (...): Capacitação, né. Esses cursos que eles dão de artes... curso como trabalhar com a criança... É muito bom, né.

No que se refere ao primeiro relato, é importante comentar que, embora tenha sido a única profissional de seu grupo a apontar uma área de interesse, o fato de especificar o curso de Enfermagem se, por um lado, encontra fundamento na existência de crianças doentes em seu grupo, por outro, nos permite supor uma compreensão da função da creche como espaço no qual se privilegia o cuidado em detrimento da educação.

Nos demais relatos, verificamos que embora todas tenham percebido ter dificuldades e, portanto, necessidades de aperfeiçoamento, nenhuma delas conseguiu definir claramente um tema sobre o qual tivessem interesse de estudar. Apontam apenas para a necessidade de cursos que tratem de “outros métodos”, sobre “como trabalhar com a criança” a fim de identificar os tipos de atividades que devem ser propostas para cada faixa etária.

A fim de buscar saber até que ponto essas profissionais têm consciência da importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças, passamos às análises sobre qual acreditam ser a função da creche.

Ah, é cuidar, educar, ensinar, sabe? Brincar com eles bastante, conversar... (...) Então, a minha função é mais, assim, educar, cuidar... higiene, assim... tudo, sabe? (...) É educação, tratamento

com as crianças, ensinamento, desde... desde be... [palavra não concluída] desde pequenininho, aprender, sabe?(...) Ah, educando na alimentação: como comer corretamente, sabe? Ir ao banheiro, sabe? Conversar, falar... Respeitar, tudo... tudo o que envolve uma educação numa EMEI, numa escola, sabe?

Bom, além de estar... de não estar deixando essas crianças, assim, na rua, né, porque aqui é um... Aqui é... é um lar para eles, né. (...) Não deixou de ser um serviço social. (...) Porque aqui, né, eles comem, bebem e... né... e estão aprendendo, estão tendo educação. Estão aprendendo uma educação! (...) Aqui, a gente tem... a gente dá limites para eles. Como eu falei para você, na hora de comer, né, tem criança que começa a comer com a mão. Aí, eu já falo: – Não. Não pode. Tem que comer com colherzinha! Né. Não gosto que faz sujeira na mesa, que é feio; não comer com... não falar com a boca cheia... Então, eu acho que a creche é uma educação para as crianças. É educação, sim. A gente educa, né, as crianças.

Bom, no meu ponto de vista, não é só cuidar da criança e alimentar a criança enquanto o pai está fora, né. Eu acho que a educação desde... o início, né: o que essa criança pode; o que essa criança não pode; o... a educação na hora de sentar na mesa; que ela não pode falar com a boca cheia; que ela tem que pedir “por favor”; que ela tem que respeitar o amiguinho; que ela não pode bater; que ela... Então, eu acho que toda a educação que você... que você passa para a criança.

Então, eu acho que hoje, a função da creche está bem evoluída. Não é mais como era antes, né. Não é como era antes. Hoje, além de cuidar, a gente desenvolve um trabalho com eles. Entende? Desenvolve um trabalho... Porque antes não tinha esse trabalho. [Pausa] Meu ponto de vista é esse... É cuidar deles e tentar passar, assim, uma... uma educação, né

Quanto ao primeiro excerto, embora essa profissional cite a educação e o cuidado como funções primordiais da creche, é interessante notar como sua concepção de educação assume, simultaneamente, conotações distintas: por um lado, a de apropriação da cultura e do sistema de regras sociais (“comer corretamente”, “ir ao banheiro”, “conversar”); por outro, a adoção de medidas de caráter escolarizante (“tudo o que envolve uma educação numa EMEI, numa escola”).

No que se refere ao segundo excerto, observamos que embora ressalte o cuidado e a educação como funções da creche, concebendo esta última como apreensão das normas de conduta social, vem destacar ainda seu caráter assistencialista (“de não estar deixando essas crianças na rua”).

Os dois excertos seguintes, ambos no mesmo sentido, destacam o cuidado e a educação como funções da creche, tomando sua função educativa do ponto de vista da apropriação do sistema de regras de conduta historicamente elaborado.

Para aprofundar nossa análise sobre a prática dessas profissionais, observamos, ainda, seus relatos sobre como compreendem que a creche possa cumprir as funções de cuidar e educar.

[Cuidar] É... alimentação, higiene, sabe? (...) [Educar] educando na alimentação: como comer corretamente, sabe? Ir ao banheiro, sabe? Conversar, falar... Respeitar, tudo...

O que eu considero cuidar, eu acho assim, a parte de estar vendo a... a limpeza da criança, se eles estão comendo direito, se se alimentou direito, se ele não está... se eles estão com problema em casa a gente percebe, porque a criança já fica diferente, né. Eu acho que é isso, né, que eu vejo no cuidar. (...) Eu acho assim, educar é... Bom, além de pôr limites, né, neles, eu acho que educar seria, assim, ter educação na hora da refeição...

Bom, no meu ponto de vista, não é só cuidar da criança e alimentar a criança enquanto o pai está fora, né. Eu acho que a educação desde... o início, né: o que essa criança pode; o que essa criança não pode; o... a educação na hora de sentar na mesa; que ela não pode falar com a boca cheia; que ela tem que pedir “por favor”; que ela tem que respeitar o amiguinho; que ela não pode bater; que ela (...) Eu acho que cuidar, é o cuidar mesmo. Você chega, você... Cuidar da higiene da criança, ensinar ela a cuidar da higiene dela. Você vai cuidar, ver se ela está se alimentando direito, ou não. (...) A parte de educação mesmo [ênfatisando a palavra] da criança, de formação da criança, dos limites: isso pode, isso não pode... Uma formação mesmo para o mundo aí, porque você sabe que o mundo aí fora está muito difícil, muito mesmo [ênfatisando a palavra].

Cuidar é você ver se faz um xixi na roupa, você troca; se está com o nariz escorrendo, você limpa o nariz da criança... No entanto, brincar também, participar com eles, ali, das brincadeiras. (...) Hoje, além de cuidar, a gente desenvolve um trabalho com eles. Entende? Desenvolve um trabalho... Porque antes não tinha esse trabalho. [Pausa] Meu ponto de vista é esse... É cuidar deles e tentar passar, assim, uma... uma educação, né.

Ao especificarem como a creche cumpriria as funções de cuidar e educar, as profissionais do Infantil I apontam, todas, no mesmo sentido, destacando para o cuidar, as atividades referentes à manutenção da saúde (alimentação e higiene) e, para o educar, a assimilação da experiência socialmente acumulada – a apropriação dos modos de ser, pensar, sentir e agir construídos historicamente pela humanidade.

É preciso considerar, no entanto, que se, por um lado, seus relatos nos permitem supor que conseguem perceber que a apropriação dos conhecimentos pelo homem ocorre por meio dos processos de interação social, por outro, não nos possibilita afirmar que têm consciência da dimensão de seu papel como mediadoras nesse processo.

A fim de obter informações sobre até que ponto compreendem a importância de seu trabalho para a formação da consciência e da

personalidade das crianças com as quais atuam, essas profissionais foram questionadas, também, sobre o fato de acreditarem que a creche seja capaz de propiciar às crianças algo mais – além do cuidar e do educar.

Apesar disso, nenhuma delas acrescentou outras funções àquelas expostas em seus relatos sobre as funções de *cuidar* e *educar* assumidas pela creche – o que nos fez optar pela não-inclusão dos excertos de suas respostas.

Ainda no que se refere à função da creche, observamos seus relatos sobre qual acreditam ser a função da creche para os pais.

É, muitos, é para trabalho mesmo. Porque eles deixam aqui para trabalhar, né. Agora, têm mães também que deixam para... para se ver livres dos filhos. Porque fala que não agüenta o filho em casa. (...) Ah, eu acho que é... [o que os pais esperam da creche] Muitos pais reclamam... que querem mais, sabe... para os seus filhos, sabe? (...) É... mais assim, trabalhinho, essas coisas, assim... educação, assim, sabe? [Pausa] Como se fosse uma escolinha mesmo.

Para eles, eles acham que é um lugar que eles podem deixar os filhos para poder estar trabalhando, para trabalhar. Eu acho que eles não vêem a creche, assim, como estar dando educação para as crianças. Eles não... Eu acho que eles devem ver a creche, assim, como um serviço social, que dá alimentação, né, para eles, que dá banho, que vai prontinho para casa, para dormir.

Bom, eu acho que para os pais... Eu acho assim... Eu acho que para eles é o filho estar bem cuidado, né; que eles estão seguro... que a criança está sendo bem alimentada... Não sei se eles se preocupam tanto com a parte educacional da criança, com... com os modos, com... Eu acho que eles se preocupam mais se a criança está segura, limpa e se está sendo alimentada. Eu acho que a maioria deles se preocupa com isso. (...) A maioria deixa; vai embora; vem à tarde; pega; tchau! Então, não se preocupa com... qual é a atividade que você passa para a criança, se a criança está aprendendo, se não está...

Olha, isso aí, é... é difícil, porque tem pais que colocam o filho aqui na creche, assim... Porque... precisa trabalhar... Trabalha, então tem que deixar o filho aqui.

A observação desses relatos nos permite verificar que, segundo essas profissionais, a importância da creche para os pais se dá na medida em que privilegiam seu caráter de guarda, valorizando apenas suas funções referentes ao cuidado, sem levar em conta o caráter educativo dessas instituições.

Faz-se necessário considerar, no entanto, que as origens dessas concepções sobre a função da creche podem ser encontradas, por um lado, no próprio processo histórico no qual vem se desenvolvendo a Educação Infantil no Brasil – marcado pelo dualismo de sistemas ao qual vimos nos referindo ao

longo desse trabalho – e, por outro, à escassa participação dos pais nessas instituições de atendimento à criança.

Examinamos também os comentários das profissionais do Infantil I no que se refere à participação dos pais na creche.

Ah, eu acho que eles deveriam entender mais, ficar mais por dentro da creche, sabe? Ver o nosso trabalho, como a gente trabalha também. (...) Eu acho que tinha que participar também uma vez... Sabe? De vez em quando, vir na creche e participar de uma atividade, de um serviço na creche. Porque não é só colocar a criança e vir pegar de tarde e não participar. Assim, participava, sabe, uma vez por mês, o dia inteiro, sabe? (...) Freqüentar; ficar um dia na creche. (...) Um dia de mães na creche! Uma mãe que estiver disponível, né. (...) Eu acho que deveria de ter participação na creche. Sempre, né! (...). E colaboração também, né!

Os pais, eu acho que eles deveriam dar mais valor, né, valor, assim, para o nosso serviço, o que a gente faz; eles deveriam até passar um dia aqui para ver o trabalho que a gente tem com eles, com os filhos deles. Porque, às vezes, eu acho que tem pais que criticam muito, sabe, a gente, a creche.

Muitas coisas que os pais não falam na reunião, não... não põe na reunião, não fala para o professor, não fala na creche, na hora necessária, ele fala no ponto do ônibus, ele fala lá na outra creche – com as vizinhas, né, lá da outra creche – aí comenta de lá, sabe? Então, muito comentários paralelos. (...) Eu acho que chegar e conversar realmente com as pajens.

Nem todos os pais vêm [nas reuniões], se empenham em procurar saber o que a creche está fazendo para a criança, quais são as mudanças... Então eu acho que eles deveriam estar mais... Mas não ficam... muito interessados em saber, não.

Observando esses relatos, verificamos que é unânime a opinião das profissionais com relação à rara participação dos pais na creche e às conseqüentes falta de valorização do trabalho por elas realizado e incompreensão no que diz respeito aos problemas e dificuldades por elas enfrentadas. Daí o fato de ressaltarem a necessidade de que essa participação dos pais na creche seja efetivada.

Acreditamos, no entanto, que a solicitação por maior participação dos pais na creche deve incluir, também, a possibilidade de participação das discussões sobre o tipo de atendimento que vem sendo conferido a seus filhos, a fim de que se possa assegurar os direitos fundamentais dessas, pois de acordo com os *Crítérios* propostos por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 13), “o diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais das crianças”.

A fim de saber até que ponto os interesses dos pais vão ao encontro do que vem sendo oferecido a seus filhos pelas profissionais da creche, observamos os relatos dessas últimas no que se refere às atividades mais valorizadas pelos pais.

Ah, o que eles gostam são as atividades que a gente apresenta mesmo, para eles. Porque eles ficam muito contentes, porque os filhos estão aprendendo alguma coisa, sabe? E eles ficam contentes quando pegam a criança limpinha, organizada. Ficam muito contentes, sabe?

Alimentação.

Eu acho que é o “cuidar” em si: a criança estar limpa, estar alimentada... É o que ela vê! É o que ela enxerga com os olhos mesmo, com o olho físico. Então, eu acho que a grande maioria procura isso.

É quando eles vêem trabalhos em papel sulfite. Quando é o final do ano a gente vê bem isso aqui... no final do ano. Então, a gente tem uma pasta... Então, é que nem eu te falei, cada mês, vamos supor: Dia do Índio, tem o trabalho do Dia do Índio...

Examinando os excertos acima, podemos perceber que, de acordo com três, das quatro profissionais do Infantil I, as atividades mais valorizadas pelos pais são aquelas relativas à manutenção da saúde de seus filhos, ou seja, aquelas voltadas à higiene e à alimentação. Apenas uma das profissionais aponta em outra direção, na medida em que cita as atividades de caráter escolarizante como sendo aquelas às quais os pais têm a sua atenção voltada. Esses relatos nos permitem inferir que também os pais têm concepções incoerentes sobre o tipo de atendimento que consideram necessário para seus filhos.

Essas profissionais foram questionadas também sobre as reclamações mais freqüentes apresentadas pelos pais das crianças com as quais trabalham.

Ah, reclamam assim de... mordidas, roupas, mais é... rosto sujo, sabe? (...) É, que vai faltando roupa, vai em outra mochila... E, às vezes, falta funcionário. Então, aquela pessoa não sabe a roupa de quem... Então, é falta de funcionário...

Eu acho que eles reclamam mais na... se a criança sai suja da creche. Eles não gostam. Eles não gostam que a criança sai suja.

É, se a criança... se ela chega e a criança está com xixi, se a criança está com a cara suja; se, por um acaso, por algum motivo, alguma se machucou. Então, eu acho que realmente, elas

reclamam se machucou. E a perda de material, né. A perda, às vezes, né... com essa mudança de tia, uma tia ser deslocada para algum lugar... Então, são muitas: quarenta e cinco mochilas. Então, de repente, você acaba numa hora de... colocando uma roupinha na mochila errada. A maioria dos pais devolvem. – Olha, essa roupinha não é minha! e tal... Mas antes de... até essa roupinha ir e voltar... O pai que perdeu já: – Ai, eu perdi tal roupinha e tal, tal... Então é... às vezes é a troca de roupa de mochilinha. E as chupetas, porque perde muita chupeta.

De reclamação o que tem... Às vezes, é porque se machuca. Eles não gostam quando se machuca! Mas, fora isso, não tem muita reclamação.

De modo geral, ao comentarem sobre as reclamações mais freqüentes dos pais, enumeram a perda de roupas e sapatos, os machucados e o fato das crianças nem sempre estarem limpas na hora da saída. Quanto às causas desses incidentes, as relacionam sempre a fatores alheios, cuja solução não está a seu alcance. Por exemplo, algumas profissionais relacionam suas causas ao pequeno número de funcionários da creche, que as obriga a redistribuir as crianças em outros grupos – cujas profissionais, segundo alegam, por não conhecerem as crianças podem trocar suas roupas de mochila.

Quando questionadas até que ponto procuram levar em conta as reclamações dos pais, apesar dessas profissionais afirmarem que o fazem, destacam ainda a possibilidade de que as reclamações não sejam tão numerosas em função da necessidade desses pais em assegurar a vaga de seus filhos na creche.

Ah, tem um limite, né, de reclamação. Mas, só que os pais dependem da creche, então eles não reclamam tanto. Entendeu? Então, eu acho que eles não reclamam por isso, porque eles precisam da creche. Porque não tem; é difícil mesmo vaga... (...) Então, às vezes não fala por motivo de precisão e, às vezes, até por constrangimento com a... de falar com a pajem o que está acontecendo.

É lógico, a gente procura fazer o melhor. A gente não deixa mais acontecer, né. Eu, pelo menos...

Ao observarmos os relatos das profissionais do Infantil I de um modo geral, pudemos verificar que se levarmos em conta suas descrições sobre a forma como organizam a rotina, as atividades programadas e os momentos de recreação dirigida, bem como seus comentários sobre os tipos de brinquedos e materiais pedagógicos que têm à sua disposição, até a forma como afirmam proceder na elaboração do planejamento semanal, as funções

que consideram ser inerentes à instituição e as opiniões dos pais sobre o atendimento que vem sendo oferecido a seus filhos, esses relatos são quase todos permeados por exemplos que evidenciam as incoerências que vêm permeando sua prática e que lhes faz imprimir à creche, ora um caráter assistencialista, ora um caráter educativo-escolarizante, entre outras – evidenciando, também no que se refere a esse grupo, sua necessidade de formação profissional – seja inicial ou continuada – no sentido de propiciar as reflexões necessárias para que sua prática venha a ser marcada pela intencionalidade e, portanto, pela clareza dos fins a serem atingidos.

5.2.3 Infantil II

As sessenta e nove crianças atendidas pelo Infantil II situam-se na faixa entre quatro e seis anos – o que implica levar em conta em nossas análises que as profissionais responsáveis por seu atendimento deveriam tomar como ponto de partida as necessidades das crianças de acordo com o período de desenvolvimento no qual se encontram (*a infância pré-escolar*) e o conteúdo da atividade principal a ele correspondente (o jogo).

A fim de facilitar as possíveis comparações, para a análise das concepções das profissionais responsáveis pelo Infantil II, tomaremos como base a mesma seqüência utilizada para a apresentação dos dados relativos às profissionais do Berçário e do Infantil I.

Assim, iniciamos nossas análises apresentando os relatos dessas profissionais sobre as atividades que realizam com as crianças.

Destacamos, também aqui, que a rotina das crianças desse grupo diferencia-se das demais pelo fato de freqüentarem a EMEI no período da manhã e permanecerem na creche apenas no período da tarde. Assim, na rotina descrita por essas profissionais, das seis horas (aproximadas) nas quais as crianças permanecem na creche, apenas quarenta e cinco minutos são reservados exclusivamente ao brincar livre. Das cinco horas e quinze minutos restantes, duas horas e quarenta e cinco minutos são destinadas a atividades que visam a preservação da saúde: quarenta e cinco minutos dedicados à

higiene; uma hora e trinta minutos, ao descanso e trinta minutos, à alimentação.

O curto período reservado ao brincar contrapõe-se às declarações das profissionais na medida em que apontam predominantemente as brincadeiras, como sendo as que mais gostam de realizar com as crianças (apenas uma delas, inclusive se considerarmos o total de profissionais da creche, indicou outra atividade, que não o brincar, como aquela de que mais gosta de realizar).

Eu gosto de dar atividade, assim, na folhinha... Eu gosto! Porque é... ali eu estou participando, né. Que nem, quando eles vão... na historinha também eu estou participando, porque eu que tenho que contar a historinha para eles, né, e eles prestam atenção. Agora, na... na brinquedoteca, aí, eu não tenho como, né, porque aí, são eles que querem brincar... de casinha. Na... no parque também. Eles querem brincar, assim... à vontade.

Ah, eu gosto de brincar. (...) Mas eu gosto de brincar bastante. A gente corre... [palavra não concluída] Às vezes eles falam: – Ai, a tia parece criança! Porque eu gosto de ficar correndo junto, sabe? Brinco...

É jogar bola lá fora. Fazer uma ginástica lá fora... [Risos]

Quanto às atividades que as crianças mais gostam de realizar, também o brincar destaca-se como aquela na qual as profissionais consideram que reside a preferência das crianças.

Gostam de brincar... da folhinha... Porque também as atividades na folhinha é rápido também. Não... a gente não demora muito, não. Porque logo eles acham que quer acabar, né. É rápido.

Eles gostam de brincar. Agora, o parque eles adoram! Acho que o parque é o que eles mais gostam! Eles... Nossa, eles ficam loucos para ir para o parque todo dia. Mas, tem que ser moderado porque senão também vira bagunça.

Ah, eles gostam muito de brincadeira... livres, soltos... leve e solto, né. A idade deles pede muito isso! Coisa solta, né. Cada dia tem... seu dia tem sua rotinha, porque tem que acostumar desde pequenininho, né.

Observando o primeiro relato, chama nossa atenção o fato de a profissional incluir, além das brincadeiras, a atividade “na folhinha”. No entanto, suas próprias declarações nos permitem supor que o suposto “gosto” das crianças por essas atividades relaciona-se ao fato de que “não demoram muito” e que, portanto, possam “livrar-se” rapidamente dessa imposição.

Quanto ao segundo excerto, apesar de evidenciar o “parque” como a atividade preferida das crianças, consideramos interessante destacar o comentário dessa profissional acerca da necessidade de “moderação” nessa atividade para que não haja “bagunça”, o que nos permite supor que um dos referenciais orientadores de sua prática esteja relacionado a sua necessidade de controle sobre as crianças, inclusive nos momentos destinados à recreação livre.

O terceiro excerto, apesar de salientar, também, o brincar como atividade preferida pelas crianças, vem expor, ainda, uma outra situação: a necessidade de que tenham uma rotina que imponha limites a essas atividades prazerosas das crianças “porque tem que acostumar desde pequenininho”. Essa idéia nos leva a acreditar que o que vem referenciando sua prática seja uma concepção de educação baseada no modelo dualista, que vimos comentando ao longo desse trabalho: a idéia de que as crianças oriundas de classes menos favorecidas, deve-se *acostumá-las desde pequeninhas* à submissão.

O conjunto desses relatos nos permite supor, ainda, que também a organização da rotina desse grupo – assim como verificamos ocorrer no Berçário e no Infantil I – esteja voltada mais aos interesses dessas profissionais do que às necessidades efetivas das crianças, no que se refere tanto à garantia de seus direitos fundamentais quanto à promoção de seu desenvolvimento, pois é preciso levar em conta que a permanência dessas crianças na EMEI, no período da manhã, já não lhes reserva muito tempo ao brincar livre.

Visando aprofundar nossas análises, apresentamos, a seguir, os relatos das profissionais responsáveis por esse grupo a respeito da organização da rotina. Para isso, faz-se necessário ressaltar que por passarem o período da manhã na EMEI, as atividades que compõem a rotina das crianças na creche têm início às onze horas.

Onze horas, a gente vai buscar as crianças na EMEI, aí tem... cada dia da semana tem um... tem uma... atividade programada já. E... de segunda-feira eu fico no parque com as crianças; de terça e sexta eu faço atividade na folha ou no caderninho delas; de quarta-feira é lá na brinquedoteca; e de quinta é aqui na... na Hora do Conto. E... de terça e quinta eu fico com... das oito e quinze até dez horas com as criancinhas de dois anos. Porque aí é o planejamento delas, né. Então, é assim... Só de terça e quinta que eu fico com criança de manhã e à tarde.

Vamos buscar as crianças lá na EMEI e... Eles chegam e vão dormir. Enquanto isso eu almoço e a outra tia fica lá. Ai, quando eu volto, eles ainda estão dormindo e... depois eu levanto, né... mando eles levantarem e guardar os colchões. (...) Depois a gente coloca os sapatos e vai para a mesa tomar café. Depois que toma café (para revezar e as tias tomarem café também) aí a gente fica uma meia hora lá no parque, uns quinze minutos no parque para a outra tia tomar café. Depois, às duas e meia a gente volta para a sala ou fica no parque, ou vai na brinquedoteca, ou vem na biblioteca para fazer a atividade do dia. (...) Ai fica até quinze para as quatro. Ai eles alm... [palavra não concluída] eles jantam, até umas quatro e quinze, quatro e dez. Ai eles tem que escovar o dente. Ai, quatro e meia eu vou embora e os que sobraram... Eu divido um pouquinho para a tia de seis anos e um pouquinho para a tia de quatro, para eu poder sair quatro e meia.

A gente já vai busca eles no parque, onze e quinze, né, pega eles, eles vêm, dá uma lavadinha no rosto, vai no banheiro, faz xixi, toma água e a gente descansa um pouco... (...) Até uma e meia, vinte para as duas, mais ou menos. Quando é quinze para as duas, aí eles levantam.... (...) Então, nessa hora ela [referindo-se à profissional responsável pelas crianças nesse momento] levanta eles – vinte, quinze para as duas – Todos eles ajudam a pegar o colchão. (...) E... depois a gente toma café. (...). E, aí, elas vêm, eu levo eles no parque, elas ficam lá nos quinze minutos meus; faço o meu café e depois eu entro às duas e meia. Cada um pega o teu grupo e a galera fica separada. [Risos] Isso é de segunda à sexta. É a rotina, né. (...) De segunda-feira... No caso, eu fico na brinquedoteca à tarde. (...) De Terça-feira, então, eu dou atividades na sala, atividades programadas. (...) Agora, nas quartas-feiras eu tenho a hora do conto... (...) Quinta-feira... minha atividade é recreação dirigida. Eu costumo dar no parque, né. É um bambolê, é uma bola, é um giz, é um guache, é um circuito, é... uma montagem, uma brincadeira, é um livre... Entendeu? (...) Na sexta-feira eu me tranco de novo, né. [Risos] Começo às duas e meia... Todas as atividades minhas são assim! Começo às duas e meia e termino três e meia, por aí... Uma hora, quarenta e cinco minutos, depende do gostar da criança. Porque tem atividade que eles não gostam de ficar uma hora; eles gostam de ficar cinco, seis minutos. Você já tem que estar preparando outra coisa, ou você tem que improvisar ali... Dá um jeito, se vira, né! É isso daí. Agora, na sexta... fico fechada aqui de novo [referindo-se ao fato de ficar na sala de atividades]...

Observando os excertos acima, pudemos verificar que nesses relatos das profissionais sobre os tipos de atividades especificadas para os subgrupos que compõem o Infantil II, parecem transparecer certas rigidez e a mecanicidade, no que se refere à sua organização. Além disso, evidenciam também o caráter escolarizante que vêm marcando o atendimento das crianças na faixa entre quatro e seis anos que freqüentam as creches públicas em geral.

Para aprofundar nossas análises, apresentamos suas descrições a respeito das diferentes “atividades” que realizam, em esquema de “rodízio”, ao longo da semana: as “atividades programadas”, a “hora do conto”, a “recreação dirigida” e a “brinquedoteca”.

Quanto às “atividades programadas”, as profissionais responsáveis pelo Infantil II, comentam:

As programadas, a gente faz num... a gente roda no mimeógrafo, as atividades e tem o caderninho deles. Aqueles ali. [Apontando para uma pilha de cadernos que estava num canto da sala]

Aqueles caderninhos ali. Cada um tem. Eu encapei com aquela folha... com papel bobina, coloquei o nome e cada um tem o seu caderninho. Então, as atividades do caderninho, eu... passo a mão. Escrevo com a caneta em cada caderno e depois, na hora de dar a atividade, eu explico para eles antes... Eu faço assim! Igual... Na semana passada foi da... da estação do ano, né. “Primavera”, “outono”, “verão” e “inverno”. Aí eu explico antes para eles, depois eles... eles fazem as atividades. É, as atividades programadas são [sempre essas, no caderno e nas folhas]. [Eles fazem sempre] Na sala.

A gente tem um projeto, uma coleção de livros, de projetos didáticos, comemorativos. Por exemplo, Dia do Índio. Então tem várias atividades que a gente pode trabalhar com... sobre o Dia do Índio. Então... Coloque a... sua primeira... a primeira letra do índio dentro do círculo. Então é esse tipo de trabalhinho que a gente roda e depois entrega para eles fazerem esses trabalhinhos... Tudo escrito... a gente explica... Eles não sabem ler mas está tudo escritinho porque se mais para frente quiser saber ler, entender, né... E... ah... Depois... tem esse tipo de coisa... com mimeógrafo. Desenho, a gente faz desenho mais é em folha livre, sabe? Não passa no mimeógrafo. Se tem algum desenho no mimeógrafo é na [ênfatisando a palavra] atividade do Índio. Então a gente faz o indiozinho e a atividade do lado. Aí pode pintar. Mas, geralmente quando a gente quer que eles façam algum desenho, a gente pede para eles fazerem porque como eles não sabem ainda desenhar direito... Então já serve para isso, né, para saber como que eles estão... em que estágio que eles estão se desenvolvendo porque...

A atividade programada? É um estêncil rodado. É o projeto do dia a dia, é o projeto semanal, é o projeto do mês todo. (...) Que nem... agora, eu estou fazendo um pequeno projeto sobre... ah... Como é que se diz? Doce, salgado... Enfim, alguma coisa assim. Até o dia trinta e um de maio, né. Então é um pequeno projeto... um projeto pequeno... Vai dar o quê? Um três semanas, umas quatro atividades, mais ou menos, cada atividade demora dois dias. Então, é assim, numa folhinha, num sulfite; poder ser num caderno – cada um tem seu caderno – ... ah... Pode ser na lousa; posso pegar e dar um giz para eles e falar: – Vamos trabalhar na lousa. Pode ser um... depois, uma história contada com... dramatizar ela; pode ser um teatrinho... fantoche... (...) Programadas [ênfatisando a palavra], sim. Faz sempre, sempre na sala. Porque você usa lápis, você usa borracha, você usa... às vezes, caderno, né; às vezes a lousa... é difícil, mas... às vezes... Eles gostam de escrever... Então, eles gostam de copiar.

Observando suas descrições sobre a forma como afirmam proceder nas “atividades programadas” que realizam com as crianças, chamou nossa atenção os relatos sobre a utilização de cadernos, lápis, borracha, lousa e folhas mimeografadas – materiais e instrumentos tipicamente escolares –, bem como a falta de flexibilidade quanto ao espaço onde se realizam: a sala de atividades.

Essa situação vai ao encontro do que foi verificado por CRUZ (2001, p. 52) nas creches de Fortaleza:

“As atividades pedagógicas limitam-se às (...) atividades mimeografadas ou feitas à mão pela professora (o que aumenta o tempo de espera das crianças). Observa-se uma forte tendência a associar trabalho pedagógico à antecipação da escolaridade”.

Paralelamente à questão do caráter escolarizante que vem sendo imposto ao atendimento das crianças, especialmente, dessa faixa etária – assumindo os objetivos de outro nível de ensino que não este e, portanto, deixando de considerar a *criança* e a especificidade da infância para a elaboração desses objetivos – preocupa-nos, também, a falta de qualquer referência sobre os objetivos das atividades propostas, levando-nos a pressupor que as façam apenas como forma de ocupar o tempo livre dessas crianças.

Quanto à “hora do conto”, apenas duas profissionais comentam sobre as atividades que realizam nesse período.

É para ler historinhas, ou contar historinhas... é a hora do conto. Então, tanto faz: ficar aqui ou levar para a sala da gente para contar historinhas em seqüência.

A hora do conto... Que eu posso usar... tanto... qualquer canto. Por ser uma hora do conto, uma história, eu posso usar qualquer canto. E a gente tem a sala de livros, aí, né, a biblioteca.

É importante levar em conta a forma sucinta como descrevem a “hora do conto”. A falta de comentários mais precisos nos leva a presumir que não se sentem muito entusiasmadas nem com relação à forma como procedem nesses momentos, nem com relação à motivação das crianças para essa atividade – o que, por sua vez, nos permite supor que também essas atividades são realizadas no sentido da simples ocupação do tempo das crianças. Embora a existência de um período dedicado exclusivamente à “hora do conto” esteja de acordo com os *Critérios* elaborados por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p. 19), ao afirmarem que as crianças “têm direito de ouvir e contar histórias” a fim de “desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de compreensão”, é preciso ter claro que a falta de intencionalidade na execução dessas atividades vem esvaziar o significado que elas possam vir a ter para as crianças. Do nosso ponto de vista, reside, aí, mais um indicador da necessidade premente de formação dessas profissionais – tanto inicial como continuada – para que se possa assegurar que um atendimento de qualidade seja oferecido nessas instituições de Educação Infantil.

No que se refere ao momento destinado à “recreação dirigida”, as profissionais do Infantil II relatam:

A dirigida é mais... bem... no parque. Às vezes, quando eu vou dar a recreação dirigida de... a dança da cadeira, então eu faço no quadrado, né. Aí eu tiro as cadeirinhas lá da minha sala e coloco no quadrado. Eu não faço na minha sala porque pode escorregar e cair, né! Então eu faço no quadrado.

Eu, de vez em quando, eu dou uma atividade de recreação dirigida: corre-cutia, pega-pega, esconde-esconde... e brinco com eles. Mas tem dia que eu acho que... você está dando muita pressão em cima da criança. Eu acho que eles têm que... Eles só têm aqui para brincar porque em casa já chega de noite. Ou, então, no fim de semana. Então, eu acho que eles têm que ficar um pouco livre para eles brincar do jeito que eles quiserem, você entendeu? (...) Então, a recreação... tem bastante, a gente faz... faz roda, faz dança, faz... ensaia músicas... (...) Isso tudo a gente faz... eu dirigindo: – A gente vai brincar de cabaninha!... Então a gente brinca. Mas já no outro dia, que é para brincar disso naquele lugar, eu já não faço... Eu faço assim... Eu deixo eles brincarem um pouco livre, do jeito que eles quiserem. Aí, no outro dia, a gente... Eu faço um revezamento. (...) Na recreação a gente brinca de, como eu disse, de pega-pega, corre-cutia, roda-roda... brinca de ciranda-cirandinha, brinca de queima, sabe? (...) A gente brinca de um monte de brincadeira que precisa do espaço... de bola, de corre-corre, essas coisetas, assim, de morto-vivo, sabe? Todos esses tipos de coisas... na recreação. (...) Nas atividades dirigidas pode fazer o jogo da memória, o bingo, pode usar dobradura, ah, pintar, escrever o nome, escrever... recortar recorte de revistas... com letras, números.

É o que eu te falei para você... É um circuito, é um... brincadeira de bola, sabe? É um giz na quadra, é uma brincadeira... corrida de saco, correr com o ovo na colher... enfim, essas coisas. É uma brincadeira livre, né... uma corre-cutia, uma brincadeira de cadeira, música... (...) Podemos fazer aqui... [na sala de atividades] um quebra-cabeça, num dia de chuva. Num dia de chuva, não tem como você fazer, porque brincadeira dirigida não é espaço livre... sol, sol, livre. Não! Também tem aqui. Posso desencostar a mesa aqui, encosta a mesa, pega um rádio... Vamos fazer uma ginástica?

Observando o primeiro excerto, verificamos que a profissional responsável pelo grupo de quatro anos, ao relatar as atividades que compõem a “recreação dirigida”, menciona apenas a “dança da cadeira”. Esse fato, chamou nossa atenção, visto que as atividades de recreação – em função da própria motivação das crianças para sua realização – em geral, suscitam descrições mais detalhadas. Uma análise mais atenta de seus relatos sobre a rotina, nos fizeram perceber, no entanto, que a própria profissional denomina esse período como “recreação livre” e que é justamente por isso que permite às crianças, atividades livres no parque (diferentemente das demais, que o fazem de forma “dirigida”).

No que se refere ao segundo excerto, observamos inicialmente a flexibilidade da profissional responsável pelo grupo de cinco anos, na medida em que, apesar de ser o momento destinado à “recreação dirigida”, possibilita o brincar livre, de acordo com o estado de ânimo das crianças, demonstrando coerência com os *Crerios* propostos por CAMPOS & ROSEMBERG (1995, p.

12), quando sugerem que os adultos também devem acatar as brincadeiras propostas pelas crianças. Verificamos, também, a sua preocupação em promover brincadeiras nas quais as crianças possam exercitar seus movimentos em espaços amplos, no mesmo sentido indicado pelos *Crêterios* acima citados (idem, p.21), quando enfatizam a necessidade de exploração de espaços externos ao ar livre, para que desenvolvam “sua força, agilidade e equilíbrio físico”. Outro aspecto que chamou nossa atenção diz respeito ao fato de que apesar dessa profissional haver relatado a proposição de atividades como o “jogo da memória”, o “bingo”, “dobradura”, assim como daquelas que envolvem pintura e recorte, não realiza qualquer tipo de menção aos objetivos que pretende alcançar, pois embora essas atividades possam constituir-se como importante fonte de desenvolvimento da criança no período pré-escolar (na medida em que, de acordo com MUKHINA (1996, p.167-173), por meio da manipulação e da observação, podem proporcionar distintas experiências que lhe possibilitarão o desenvolvimento das imagens gráficas por meio das quais poderá expressar sua interpretação e seus conhecimentos sobre os objetos), esse desenvolvimento só pode ser estimulado a partir da mediação dos adultos, no processo de ensino.

O terceiro relato, referente às atividades propostas ao grupo de seis anos, embora mais sucinto, apresenta os mesmos tipos de atividades comentadas no relato anterior.

Observando esses relatos, em seu conjunto, verificamos que nenhuma dessas profissionais responsáveis pelo Infantil II comenta sobre a realização de atividades construtivas – extremamente importantes para o desenvolvimento da capacidade de análise de objetos, na medida em que, com a mediação dos adultos, permitem compreender tanto as suas propriedades externas, quanto sua lógica interna que, em última instância, possibilitarão o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança. O fato de não havê-los mencionado, nos permite pressupor que, efetivamente, não o façam.

Quanto às atividades que envolvem a presença das crianças na “brinquedoteca”, apenas duas profissionais fizeram comentários.

Então, além da gente tirar daqui... eles... a minha turma é... pelo que eu vejo, assim, eles adoram brincar lá... na brinquedoteca, lá. Porque lá eles... eles... eles fazem de conta que eles são grandes... uns é mãe, outros são pais, né. Eles brincam de casinha... Parece que... solta a imaginação deles, né. É super legal! É interessante ver eles brincando ali. [Risos]

Brinca na brinquedoteca de fantasia, faz cabana.... Na brinquedoteca eles brincam com fantasias. Aí eles fingem... Aí, eu levo um rádio, aí eles fingem que estão numa festa; então eles ficam todos fantasiados e começa a dançar...

A observação do primeiro excerto, relativo ao grupo de quatro anos, nos permite identificar, conforme indicado por MUKHINA (1996, p. 159), o argumento presente nos jogos desses pré-escolares menores: sua prática diária. O comentário da profissional responsável por esse grupo, no entanto, apesar de considerar “interessantes” tais brincadeiras, não nos permite imaginar que tenha conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil e, tampouco, de que a atividade principal nesse período do desenvolvimento infantil – aquela que determina as mudanças psicológicas na personalidade da criança – é, justamente, o jogo protagonizado.

O segundo excerto, ainda mais sucinto do que o primeiro, indica também, na mesma direção.

Tomando esses relatos como um todo – e levando em conta tanto a ausência de um deles, quanto a concisão dos demais – podemos supor a falta de compreensão dessas profissionais a respeito das possibilidades de desenvolvimento que podem ser suscitadas por esses jogos da infância pré-escolar.

Sua importância se justifica, pois é por intermédio deles que as crianças poderão desenvolver (além de sua atenção e memória ativas, sua imaginação e sua linguagem) sua personalidade – o que se dá, na medida em que é por meio deles que poderão compreender “o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta” (MUKHINA, 1996, p. 165-166).

Para buscar maiores informações sobre as concepções subjacentes à prática dessas profissionais, as questionamos sobre as atividades que gostariam de realizar com as crianças, mas que – por algum motivo – foram (ou são) impedidas de efetivá-las.

Ah... [Pausa] Ah, eu acho que não, porque... porque cada dia é uma co... [palavra não concluída] é uma... é... Sabe? É uma rotina, né. É como eu estava te falando, né, que eu queria ser professora para poder ensinar a criança, mas como eu não sou professora, então... eu faço assim... as... as atividades no papel, sabe? É claro que as crianças também têm que ficar brincando... Mas elas também brincam na EMEI, né. Só que elas tem já aquela hora lá de... do aprendizado da professora, né, com elas. Ah... Então... Sabe? Eu não sei. Eu acho que, assim... Eu faço... Eu faço um bom planejamento para poder passar para as crianças, para elas saírem daqui aprendendo alguma coisa.

Meio período! [referindo-se à carga horária durante à qual gostaria de dedicar-se diariamente às crianças] Deveria ser... Aí, eu faria... a atividade. Se fosse somente meio período, você viria trabalhar, já ficava com a criança na sala, teria meia hora, quinze minutos, que seja, perdido. [referindo-se ao tempo do intervalo] Porque daí você dava... As crianças tomam café, enquanto você toma café junto. Pronto! Pegava, voltava para a sala e fazia mais atividades, maquete, e terminava aquela atividade no dia.

Para mim está... está tudo... Eu acho que está... É o que eu estou te falando, eu faço as coisas na minha [ênfatisando a palavra] medida do possível.

No que se refere ao primeiro excerto, podemos verificar duas grandes incoerências. A primeira, é a de que apesar de perceber a necessidade de maior tempo para o brincar livre por parte das crianças, ainda assim, afirma não existir nada em sua rotina que tivesse a intenção de mudar. Outra incoerência presente em seu relato, diz respeito às justificativas apresentadas, pois ao mesmo tempo em que afirma realizar um “bom planejamento”, declara, também, que a escolha das atividades é feita de acordo com seu interesse pessoal. Essas incoerências, presumimos, têm sua origem na falta de uma formação profissional específica (tendo em vista que possui o ensino médio completo) que lhe permita, por um lado, compreender a importância do brincar livre e da viabilização de jogos protagonizados para o desenvolvimento das crianças, especialmente, as que se encontram no período correspondente à infância pré-escolar e, por outro, ter clareza a respeito da necessidade de que se tome a criança como elemento central para a definição dos objetivos dessa etapa da educação básica.

Quanto ao segundo excerto, podemos observar que apesar de havermos questionado a respeito do tipo de atividade que gostaria de realizar, o relato dessa profissional, além de afirmar não ter a intenção de realizar alterações nesse sentido, vêm sugerir que o atendimento na creche seja realizado em “meio período”, evidenciando uma concepção de Educação

Infantil – equivocada, no nosso ponto de vista – cujas finalidades são tomadas do nível de ensino que lhe sucede e, não, com base em seu substrato: a criança.

Quanto ao terceiro excerto, observamos que, no mesmo sentido indicado pelos relatos anteriores, a ausência de motivos que levem essa profissional a cogitar a possibilidade de alteração das atividades que realiza com as crianças também se justifica pelo fato de tomar seus interesses pessoais – em detrimento das necessidades das crianças – como base para a definição das atividades a serem propostas e, portanto, que as toma como sujeitos passivos tanto em seu processo de desenvolvimento, quanto nas relações que estabelece com as profissionais da creche.

Considerando que a análise das concepções subjacentes à prática dessas profissionais não pode deixar de levar em conta seus relatos sobre as atividades relacionadas à recreação livre, passaremos, a seguir, à sua apresentação.

A recreação livre... é no parque, né. Às vezes eles ficam brincando na quadra, com bola, com corda... depende da atividade que a gente vai dar para eles, né. Ou então, eles ficam brincando livre mesmo, lá no parque.

Então daí a gente percebe que eles brincam de espada, eles pegam galho seco e fica brincando de espada... Você acha que eu ia pegar um galho e ia pensar em criar um galho... de um galho fazer uma espada? Só a criança mesmo para conseguir criar, perceber... inventar que é daquele jeito, né, fazer de conta.

É no parque, nos brinquedos do parque.

A observação desses relatos, tomados em conjunto, nos chama a atenção, mais uma vez, pela ausência de detalhes sobre as atividades realizadas pelas crianças. Essa ausência, segundo acreditamos, vem demonstrar a pouca importância atribuída por essas profissionais às atividades lúdicas das crianças. O aspecto positivo, aí verificado, pode ser encontrado no segundo excerto, na medida em que a profissional responsável pelo grupo de cinco anos declara perceber a capacidade da criança no que se refere à função simbólica assumida pelo objeto (o “galho seco” tomado por uma “espada”). No entanto, é preciso ter claro que a simples percepção dessa capacidade da

criança pouco pode contribuir para o seu desenvolvimento. Faz-se necessário tomá-la como ponto de partida para – por meio da mediação – estimular o desenvolvimento da consciência na criança.

Com relação aos tipos de brinquedos e de materiais pedagógicos disponíveis para as crianças do Infantil II, as profissionais responsáveis por esse grupo vêm apontar na mesma direção já mencionada pelas profissionais do Berçário e do Infantil I, no que diz respeito à sua precariedade e insuficiência.

Eu acho que não tem muito, não, viu. Material, assim, pedagógico, né. São poucos, né. Porque... são... seis... sete pajens que usam os materiais. Então, é muito pouco, né. São três do Infantil... II e quatro do Infantil I. Então, para todas nós usarmos, assim, não dá. (...) Tem crepom, tem papel camurça, cartolina tem muito pouco. (...) E Lego, também, tem muito pouco; material de encaixe, assim, brinquedinho de encaixe, tem muito pouco...

Tem aquele... Tem um monte de livro, tem o Referencial, a gente recebe o Escola Nova, né... Nova Escola [retificando] também e... Tem conto de fada, tem historinhas, mas o que a... o que a gente mais usa é o projeto, que acabamos de comprar. Porque no ano passado, a gente não tinha esse projeto, mas a gente já fazia... Não tinha um livro de projetos, já... perfeito [ênfatisando a palavra] e pronto para a gente. A gente tinha que parar e pensar, olhando outros... outros livrinhos.... A gente pegava algumas atividades de um, outro, de outro e montava o nosso projeto do Dia das mães. Agora, com esse, já está bem mais fácil. (...) Tem jogo de montar... Eu fiz algumas... No ano passado, a gente fez... Como é que chama?... Chocalho! Tem boneca, carrinhos, fantasias... Vem algumas roupas mandadas pelos pais... (...) Para usar com as crianças. E esses que não dá, eles já colocam lá, para usar... As crianças se vestem, tem sapatos de salto alto, esse tipo de coisa, de gente grande mesmo, e... brinquedos de madeira... tem aquele martelinho que fica batendo para... Acho que coordena, né. Para coordenação motora. Acho que só... Ursinho de pelúcia. Acho que só.

Bem nós temos um pouco, assim, de papel sulfite aqui, né... porque o papel sulfite a gente usa bastante para fazer um painel, fazer uma música na parede... O que está faltando mais mesmo são os brinquedos, né, lá da brinquedoteca, né. (...) Na brinquedoteca a gente tem... tem pouco. Tem uns brinquedos, lá, uns joguinhos que já está quase... também... meio... Tem pouco, pouca coisa, né

Quanto ao primeiro excerto, consideramos interessante destacar que, ao tentar relacionar a quantidade de brinquedos e materiais pedagógicos disponíveis na creche e o número de profissionais – tentando justificar sua insuficiência – essa profissional do Infantil II não inclui as profissionais do Berçário como possíveis usuárias de material pedagógico, mas refere-se apenas às dos grupos Infantil I e II. Acreditamos que essa postura tenha sua origem no fato de considerar que às profissionais responsáveis pelo Berçário lhes caiba apenas cuidar das crianças às quais atende.

No que se refere ao segundo excerto, faz-se necessário salientar como a grande acomodação da profissional com relação a sua prática foi evidenciada em seu relato, na medida em que, ao comentar animadamente a respeito da compra do “livro de projetos”, considera que agora “está bem mais fácil” porque já não é mais preciso “parar e pensar”.

O terceiro relato, no mesmo sentido dos anteriores, restringe-se a citar uma série de brinquedos e materiais pedagógicos que estão disponíveis na creche, bem como as fantasias contidas na brinquedoteca, sem, no entanto, nos oferecer qualquer comentário quanto à sua adequação à faixa etária a que atende e ao uso pretendido – o que nos permite presumir que não o fazem, justamente, por desconhecerem os períodos do desenvolvimento infantil e, por isso, terem dificuldades em estabelecer os objetivos orientadores de sua prática com as crianças.

A observação desses relatos como um todo nos permite supor, ainda, que o fato de nenhuma dessas profissionais do Infantil II fazerem referência à adequação dos brinquedos e materiais pedagógicos à faixa etária com a qual atuam, reivindicando apenas a sua compra em maior quantidade, possa estar relacionado a dois motivos: o primeiro, refere-se ao fato de que sua situação possa ser, ao menos, um pouco melhor do que a dos demais grupos, visto que foram freqüentes as reclamações das profissionais do Berçário e do Infantil I quanto à inadequação desse material às faixas etárias com as quais atuam, o segundo motivo pode estar, justamente, na insuficiente formação dessas profissionais que as impede de tentar adaptar estes e outros materiais (com sucata, por exemplo) às necessidades específicas das crianças de seu grupo.

Buscando identificar até que ponto têm consciência de suas necessidades no que diz respeito à formação profissional – seja inicial, ou continuada –, solicitamos a essas profissionais que tentassem identificar temas relacionados ao seu trabalho que têm interesse/necessidade em aprofundar.

Ah... [Pausa, com riso ansioso] Ah... [Pausa] Eu... [Pausa] Ah, eu não sei! Eu prefiro... qualquer coisa, sei lá... Qualquer tema... eu participo. Esse tema, agora, aí das... das crianças deficientes, é bom. Temas, assim, sobre criança, como trabalhar com criança... é bom! Está tendo bastante... bastante tema assim, né, que eu participei. Então, eu achei super... interessante.

Ah... Eu acho que o desenvolvimento da criança, para a gente saber em que... Se está bom do jeito que a gente está fazendo, ou se tem que fazer... De que forma que tem que fazer para ele se desenvolver... Por que a gente tem crianças que já sabem escrever o nome. De cinco anos... Tem criança que só rabisca. Eu queria aprender a... Como fazer para essas criança se desenvolverem e acompanhar o outro. Porque o outro se distrai, porque já sabe, e não quer mais fazer isso. Aí tem que ter sempre atividade diferente para ele. E os outros ficam para trás, né. Eu queria aprender mais sobre isso.

Eu não tenho vontade de voltar a estudar. Eu acho que a minha cabeça... Eu acho que não ajuda. Quer dizer, eu não sei, né, se eu estou falando assim porque eu não quero, ou, às vezes, é porque eu quero e tenho medo de não passar... Sabe?

No que se refere ao primeiro relato, embora tenha indicado a “inclusão” como um possível tema para aprofundamento, é possível presumir, a partir de seu relato, que – tomada pela surpresa da questão – essa profissional o tenha indicado, juntamente com outras indicações vagas (“temas sobre crianças”; “como trabalhar com crianças”), simplesmente pelo fato de ter que dizer algo. De qualquer forma, a hesitação verificada nesse relato vem indicar suas dificuldades em relacionar a prática vivenciada diariamente na creche com as teorias discutidas nos cursos que afirma freqüentar.

Quanto ao segundo excerto, observamos que se essa profissional se destaca por ser uma das poucas a conseguir identificar dificuldades na execução de seu trabalho na creche e, portanto, apontar temas sobre os quais teria interesse em aprofundar, é preciso considerar que esse suposto amadurecimento em relação à profissão, deve-se muito provavelmente ao fato de ser a única a freqüentar curso superior, entre as dez profissionais da creche investigada.

O terceiro relato, ao contrário, proveniente de uma das profissionais com menos anos de estudo, entre as investigadas, por um lado, vem demonstrar a pouca disposição na participação de cursos de qualquer ordem, por outro, nos leva a presumir que também ela tenha dificuldades em estabelecer as relações entre teoria e prática, importantes para a definição dos objetivos educacionais.

Acreditando que a ocasião de elaboração do planejamento possa constituir-se, também, num importante momento de reflexão sobre a prática e, ao mesmo tempo, contribuir para que essa delimitação de objetivos se dê,

passamos à análise de seus relatos sobre a forma como realizam tais planejamentos.

Ah... Eu faço assim... É... eu acho que é bom, né. Porque eu gosto do que eu faço e eu sei o que eu estou fazendo também, né. (...) [Elaboram o planejamento] As três juntas.[Referindo-se às três profissionais do Infantil II] (...) Nós temos um... um livro. Um livro que é... tipo, assim, do... do professor, sabe? Então tem a... tem o ano inteiro, né. Então a gente pega livros e vê. É claro que tem atividades que não dá para fazer com criança. Que nem, com a minha turminha de quatro anos, não dá. Então eu já... tem esse livro próprio para...

Na hora do planejamento... Isso aí a gente senta e discute qual que acha melhor. Geralmente, de projetos. Por exemplo, data da mãe, né. É Dia da Mãe. Então, já faz dias que a gente está... umas duas ou três semanas que a gente vai trabalhar sobre a mãe. Então, ah... prepara todas as atividades incluindo a mãe. Faz fantoche de mãe, faz todos os faz-de-conta, de casinha... Encaixando todas as brincadeiras com a mãe.

É um... É um dia que a gente tem... dois dias por semana que a gente tem para se juntar e trocar idéias e fazer um projeto mensal, né. Então, quer dizer que... (...) Na parte da manhã, quando eles estão na EMEI. Ah... Veja bem, a gente monta um projeto... ah... ah... ah... semanal, né... E... é de segunda a quarta-feira. (...) Às oito e meia, na segunda-feira, a gente têm o nosso projeto. Então, a gente vai numa salinha reservada e tal... O que nós vamos fazer essa semana? Vamos fazer isso, isso, isso. Então tudo bem.

Observando o primeiro relato, pudemos observar a segurança demonstrada pela profissional ao afirmar saber o que está fazendo. Esse fato chamou nossa atenção, pois ao mesmo tempo, afirma que suas atividades estão baseadas num livro “tipo, assim, do professor”, referindo-se ao mesmo “livro de projetos” – citado anteriormente por outra profissional. Acreditamos haver nessas duas afirmações uma certa incoerência, pois consideramos que o “saber fazer” por parte dessa profissional deveria supor, isto sim, a dispensabilidade do uso – quase exclusivo por parte dessas profissionais – de um livro “tipo, assim, do professor”. Somos levadas a acreditar mais no fato de que essa incoerência seja fruto de uma formação insuficiente que não lhe tem possibilitado estabelecer as necessárias relações entre teoria e prática, bem como de perceber a importância da sistematização do conhecimento, bem como do potencial educativo que vem deixando de explorar em sua prática. Mais do que isso, acreditamos que o fato de julgar-se uma boa profissional (como sugerem suas afirmações) a tem impedido de perceber a necessidade de planejamento, avaliação e reflexão sobre sua prática, para que ela possa, de fato, vir a constituir-se como um trabalho de qualidade.

Quanto aos segundo e terceiro relatos, é preciso considerar que, apesar de as profissionais não terem comentado diretamente sobre o assunto, também essas tomam o referido “livro de projetos” como base para a elaboração de seus planejamentos. Consideramos que a adoção desses materiais como único ponto de apoio para a definição das atividades a serem realizadas com as crianças pode constituir-se num grande equívoco, na medida em que vêm sugerir atividades descontextualizadas, em geral, baseadas em datas comemorativas e que nem sempre correspondem aos fins mais amplos que pretendemos atingir.

A fim de conhecer melhor essas profissionais e saber até que ponto têm consciência da importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças, passamos à análise de suas opiniões sobre qual acreditam ser a função da creche.

Educar, né. A função da creche é educar a criança. (...) Então se a mãe não dá uma boa educação, então, cabe a nós darmos, né. Eu não sei... (...) Ensinar eles a ter respeito... com os outros; ensinar a dividir... as coisas, né. (...) Então eu acho que é isso. É aprender a dividir, aprender a respeitar... os colegas. (...) Cuidar, alimentar... [Pausa] Eu... eu acho que... é... é uma segunda casa, né. A gente tem que... que passar coisas boa para as crianças, né. Então, além do educar, tem que... cuidar, alimentar, né, dar alimentação, é... higiene...

Eu acho que deveria ter mais brincadeiras. Eu não sei... Também precisa ter essas atividades, você entendeu?... Mas a gente não tem muito onde se apegar. Agora, com essa coleção... está dando... está... deu uma clareada nas idéias. Mas, por exemplo, o Referencial a gente parou de estudar. A gente só estudou o primeiro. Então a gente não tem muito contato para saber se é aquilo mesmo que é para dar para as crianças, você entendeu? (...) Ah! Eu acho que precisa mais brincadeira. Eu acho que deveria ter mais... miniaturas das coisas, sabe? Para eles poderem brincar, porque lá na brinquedoteca é muita... eles estragam com muita... rapidez, sabe?

Ah, a função da creche, o papel da creche... é o nosso dia a dia... É o nosso dia. Eu acho que... Eu acho que a gente está fazendo tudo certo. (...) Eu acho que faz parte de tudo... Porque você... Veja bem, a creche, ela tem três... no caso, três números de crianças: é o pequeno, é o médio e o grande. Então, veja bem, cada tamanho requer um tipo de ensino, de cuidado, de carinho... Sabe? Então, o grupo pequeno, que seria os nenês, eles têm mais, assim... Eles querem mais o aconchego, mais o corpo humano, mais o coração daquela pessoa que está cuidando. Você pega uma criança pequena no colo, ele fica todo feliz! Agora, você tira ele do colo, coloca ele no chão para ele brincar... Ele não quer saber! Então, ele quer... Ele quer o calor do corpo, ele se acha... que nós somos as mães deles, devido ao tanto tempo que fica com a gente... o dia inteiro. Já o grupo, assim, médio... O grupo médio... Eles querem... começar a andar, eles querem ir para o chão; eles querem conhecer as coisas, eles querem pegar nas coisas, eles querem... eles querem tirar as coisas do lugar. Então, você tem que estar... É um cuidado... maior. Já o grande, de quatro, cinco e seis... Esse grande, ele... ele... ele... o negócio deles é lápis. É pegar lápis o que eles querem. Eles querem escrever, eles querem jogar bola... É outras coisas!

Eles querem fazer perguntas... Então, é um ensino, é uma medicação, é uma... é o quê? É um carinho? Não sei!

No que se refere ao primeiro excerto, destacamos o fato de que essa profissional atribuir à creche uma função preponderantemente educativa, sem, contudo, desobrigá-la dos necessários cuidados – responsáveis pela manutenção do bem-estar das crianças –, e estabelecendo essa função educativa do ponto de vista da apreensão da experiência socialmente acumulada (não assumindo, portanto, o caráter escolarizante que vem sendo amplamente executado em nosso país). Apesar disso, vem também atribuir à creche a função de suprir e “reparar” a educação das crianças cujos pais não o conseguiram realizar satisfatoriamente. Com relação a essa última função, no entanto, consideramos que mais do que suprir ou reparar possíveis falhas num âmbito que extrapola os domínios dessa instituição, trata-se – isso sim – de promover a participação efetiva das famílias na creche e na vida dessas crianças.

Quanto ao segundo excerto, ficam evidentes no relato dessa profissional algumas incoerências que, certamente, permeiam sua prática. Ao mesmo tempo em que considera a creche como um local onde as crianças devam ter assegurado o seu direito à brincadeira (ressaltando, inclusive, a necessidade de um maior número de brinquedos simbólicos), declara considerar necessária, também, a inclusão de atividades de caráter escolarizante, na medida em que vem baseando sua prática no “livro de projetos” citado anteriormente. Apesar disso, é ela própria que nos indica sua formação deficitária, apontando para a necessidade de uma formação profissional que lhe permita “clarear as idéias” no sentido da definição dos conteúdos necessários para a formação das crianças com as quais trabalha.

Observando o terceiro excerto podemos verificar que essa profissional ao tentar atribuir uma função à creche, acaba por delimitar “funções” específicas a cada grupo de crianças por ela atendidas. Assim, ao comentar sobre “os três números de crianças: o pequeno, o médio e o grande”, o faz por analogia ao Berçário, ao Infantil I e ao Infantil II. Nesse sentido, atribui ao Berçário a função de “dar carinho”; ao Infantil I, a de “cuidado” e ao Infantil

II, a de “ensino”. Se, por um lado, essa subdivisão parece ser absurda, por outro, uma análise mais atenta de seu relato nos permite verificar a percepção dessa profissional a respeito dos períodos de desenvolvimento infantil. Verificamos aí, uma relação entre os exemplos por ela citados e o conteúdo da atividade principal nos três períodos de desenvolvimento infantil que antecedem o ingresso da criança na escola: a relação emocional com o adulto (“o calor do corpo”) das crianças do Berçário que se encontram no primeiro ano de vida; a atividade com objetos (“querem pegar e conhecer as coisas, tirar do lugar”) das crianças do Infantil I que estão na *primeira infância*; e o jogo protagonizado (“querem escrever, jogar bola, fazer perguntas”) das crianças do Infantil II, que encontram-se na etapa correspondente à *infância pré-escolar*.

Tomando esses relatos como um todo, podemos observar que apesar das várias incoerências que permeiam sua prática, em última instância, reconhecem a função educativa da creche. Suas dificuldades residem na compreensão de seu papel como mediadoras nos processos de desenvolvimento infantil.

A fim de aprofundar nossas análises e compreender as concepções subjacentes à prática dessas profissionais, passamos à apresentação de seus relatos a respeito de como a creche cumpriria as funções de cuidar e educar.

Cuidar, alimentar... [Pausa] Eu... eu acho que... é... é uma segunda casa, né. A gente tem que... que passar coisas boa para as crianças, né. Então, além do educar, tem que... cuidar, alimentar, né, dar alimentação, é... higiene.... (...) Cuidar? [Pequena pausa] Procurar saber se ela está sentindo alguma coisa...

Cuidar: é trocar a criança, é pentear o cabelo, é arrumar a criança, limpar... às vezes se machuca, cuidar da criança nesse sentido. Mais o físico da criança. Agora, para educar é na mente. É desenvolver por dentro da criança, psicologicamente, emocionalmente, dar toda uma proteção, não só física, mas também mental, psicológica para que ela possa se desenvolver tanto física como mentalmente.

O cuidar, é o que eu estou te falando, são os bebês. Você entendeu? São os bebês! É o cuidar. Já o educar, eu acho que já faz parte mais desses grandes, aqui, né.

Observando os relatos acima, verificamos que também aqui revelaram-se suas incoerências, pois, na medida em que se empenham para

explicar como a creche cumpriria as funções de *cuidar* e *educar*, acabam por polarizá-las, relacionando o *cuidar* apenas aos aspectos físicos e o *educar*, apenas aos psíquicos.

Essas profissionais foram questionadas, também, sobre outras funções que consideram serem assumidas pela creche. No entanto, assim como verificamos em relação às profissionais do Infantil I, tampouco as do Infantil II acrescentaram outras funções àquelas evidenciadas em seus relatos anteriores. Esse fato nos fez optar pela não-inclusão dos excertos de suas respostas.

Ainda no que se refere à função da creche, observamos seus relatos sobre qual acreditam ser a função da creche para os pais.

Têm uns pais que não ligam também, né, por que a creche está fazendo para as crianças, ou não. Então... Eles... (...) Na cabeça deles, eles pensam que é só... as crianças assim... brincar, sabe?... à vontade e... e não ter... nenhum conhecimento, nada.

Os pais, eles acham que agente tem que só cuidar. Você entendeu? (...) E os pais ainda acham que é para o bem estar deles. As crianças ficam aqui guardadas, – inteiras, de preferência – e quando eles chegam, levam eles bonitinhos para casa. (...) Aqui eles não aprendem. Eles aprendem na EMEI. Se eles aprenderem alguma coisa, não foi aqui que eles aprenderam, foi na EMEI. (...) Para eles, as crianças não estão aqui para estudar. Nenhum dia... É só brincar. Eles acham que é isso.

Alguns pensam assim: – Ah, eu vou levar para a creche porque ele está triste, está peralta, não me dá sossego! Muitos, não! Muitos... – Eu tenho que trabalhar; a creche para mim sempre foi boa, então, eu vou levar, não vou deixar faltar para eles poderem... Eu preciso da creche!

De acordo com os relatos dessas profissionais, podemos verificar que as expectativas dos pais com relação à creche – assim como indicam, também, as profissionais responsáveis pelo Berçário e pelo Infantil I – estão relacionadas às funções de cuidado e guarda, desconsiderando o caráter educativo dessas instituições.

Devemos ressaltar aqui que as origens dessas concepções sobre a função da creche podem estar relacionadas tanto ao processo histórico no qual vem se desenvolvendo as instituições de Educação Infantil no Brasil (que visando a manutenção da estrutura de classes, tem reservado às camadas subalternas uma educação que os forma para a submissão), quanto da exígua

participação dos pais nessas instituições (porque também esses foram formados para a não-participação).

Nesse sentido, passaremos à análise dos relatos dessas profissionais sobre o que pensam a respeito da participação dos pais na creche.

Eles deveriam estar mais presentes também, né; perguntar mais como foi o dia da criança, dar mais importância... para a creche. É... Eu acho que eles devem procurar a tia que ficou com a criança e perguntar como foi o dia dela. É muito raro isso. Isso não acontece... (...) Porque quando tem reunião... que a gente... faz... cartaz.... Coloca cartaz na porta para falar assim: – Olha, amanhã tem reunião! Elas não estão nem aí. Elas não vêm, não

Eles não respeitam as coisas que a gente faz! Eles... Quando a gente faz alguma atividade... As crianças mesmo fazem alguma atividade de lembrança para os pais, os pais chegam no portão e já jogam para fora porque é uma porcaria... Não querem. (...) Eu acho que deveria ter mais respeito e compreensão por parte dos pais.

Ah, é isso que eu estou te falando... É uma ajuda na... na... na educação, só. Eu acho que eles conversando entre eles lá, então, dá para a gente pegar e controlar aqui também. Eu acho que... é a mesma coisa, é só uma união mesmo... nossa com eles. Reunião... Quando a gente tem reunião com eles, a gente expõe o problema, eles expõem os problemas deles, procura resolver. Enfim... É o dia a dia, né.

Observando o primeiro excerto, podemos notar que ao enfatizar a necessidade de participação dos pais na creche, essa profissional ressalta a importância de que essa participação se efetive tanto no que diz respeito à obtenção de maiores informações diárias sobre seus filhos, quanto à sua presença nas reuniões.

O segundo excerto vem evidenciar conflitos de interesses – analisados por ROSEMBERG (2001) – no que diz respeito à relação entre os pais e as funcionárias responsáveis pelo atendimento de seus filhos, ressaltando a necessidade do estabelecimento de relações cordiais, nas quais prevaleçam o respeito e a compreensão.

O terceiro relato, embora indique também a necessidade de participação dos pais, diferencia-se dos anteriores na medida em que sua reivindicação restringe-se à obtenção de apoio dos pais apenas para assegurar maior controle sobre as crianças.

Concordamos com ROSEMBERG (2001) ao afirmar que as necessidades dessas três categorias envolvidas pela creche (pais/mães,

crianças e profissionais) “não são obrigatoriamente as mesmas”. É preciso considerar, no entanto, que se tomarmos a criança como elemento central na definição de objetivos para a Educação Infantil, serão os seus interesses que deverão prevalecer tanto sobre os interesses dos pais, quanto sobre os interesses das profissionais responsáveis por seu atendimento.

Visando conhecer melhor a realidade das creches e buscando uma compreensão mais ampla a respeito das concepções das profissionais que nelas atuam, analisamos seus relatos sobre aquelas que consideram serem as atividades mais valorizadas pelos pais.

Eu acho que é difícil essa pergunta, porque não são todos que dão valor. [Pausa] Muitos não valorizam o nosso trabalho. Não dão valor para o que a gente faz, não. Então fica difícil, né, a gente saber. (...) Mas... não pergunta como que a criança passou, se... se deu trabalho, se não deu, se... comeu... se não... Sabe? Então, eu acho assim que... que chegou aqui, chamou o filho e levou embora. Então, é... Eu acho que... eu não estou sendo importante, então, para ela, né. Se eu estou cuidando da criança, então... (...) Eles valorizam o trabalho, o nosso trabalho; o que a gente passa para as crianças – Eu acho que é isso! – e o que passa para eles também, né... que dá atenção para eles, para os pais, né. Porque tem... tem alguns que gostam de saber, né, como foi... Então, eu acho que eles valorizam o nosso trabalho. (...) Eu acho que eles... eles dão valor nos dois [no “cuidar” e no “educar”], né... porque um está ligado ao outro. Eu acho...

Os pais preferem que cuide. É só isso que eles querem!

Ah, eu acho que é o carinho, é o aconchego... Não sei! É um cobertor para eles... Sabe? Têm muitos que... – Nossa, quem... que seria de mim se não tivesse vocês! Eu não tenho a paciência que vocês têm! Sabe? Não sei... O que é que eu posso dizer, assim, em resumo? É um cobertor para eles, né.

Apesar de no primeiro relato uma das profissionais afirmar a dificuldade em especificar quais são as atividades mais valorizadas pelos pais “porque não são todos que dão valor”, acusando um suposto descaso por parte destes em relação a seus filhos e concluindo, em seguida, que valorizam o cuidar e o educar (“porque um está ligado ao outro”), os dois relatos seguintes consideram apenas o cuidar como sendo a atividade mais valorizada pelos pais.

As profissionais responsáveis pelo Infantil II foram questionadas também sobre as reclamações mais frequentes dos pais.

De roupa que perdeu...porque na... No meu caso, assim, eles reclamam... Porque não perdeu aqui, perdeu na EMEI. Então, eu não sei. Porque eles não... foram de manhã para a EMEI. Então, eu não sei a roupa que eles foram, né. Então, eles reclamam muito que... que perdeu roupa, perdeu

tênis... Então, eles vêm só aqui, na creche, a maioria da... dos pais da minha turma. Eles vêm aqui falar para mim, oh... me cobram. Então, eles esquecem que também eles vão de manhã na EMEI, que podem ter esquecido lá, como várias vezes já esqueceram, né. Então, eles vêm sempre... aqui na creche me... reclamar de roupa que perdeu [Risos] Ai, meu Deus!

Eles reclamam que perde sapato... Porque na minha idade... Na turminha da minha idade, eu não preciso ficar trocando eles. (...) Então, eles que se trocam. (...) A mãe acha que eu tenho que ficar correndo atrás... Ver onde que eles guardaram o chinelo, porque às vezes eles deixam... eles esquecem lá no parque. Eu sempre fico, assim, chamando a atenção: – Você trouxe o chinelo? (...) Sapato e chinelo eles trocam. Blusa, esqueceu porque veio e estava frio (de manhã está frio!), tira, deixa em alguma lugar, esquece de levar. Às vezes está na cadeira, está pendurado na cadeira, mas esquece de levar.

Do que eles reclamam...? Reclamam, assim... do... Como... Como... Como se pode dizer? Muita criança, às vezes... no entanto, muito barulho. Aonde tem bastante criança isso vai ter sempre... Pode ser enérgica, pode ser boazinha... De todo jeito é um... né. [Pausa] Ah, não tem muita coisa, não. (...) Não, não tem. Não tem muita coisa, não. O que pode ser? Tem o quê? [Pausa] Reclama que de sábado e domingo fica fechada. [Risos] Reclama que pode ficar até mais tarde aberta... Isso! Isso daí não é reclamar! Isso daí é... vamos trocar uma idéia.

No que se refere ao primeiro relato é interessante notar que ao comentar o fato de que a reclamação dos pais está concentrada na questão da perda de roupas e sapatos, a profissional responsável pelo grupo exime-se da responsabilidade, alegando que a troca de roupas é realizada na EMEI (antes, portanto, da chegada da criança na creche).

Também o segundo excerto indica a perda de roupas e sapatos como fonte das reclamações mais frequentes dos pais. Essa profissional, atribui às próprias crianças a responsabilidade, na medida em que considera que não é ela quem tem que “ficar correndo atrás”.

Quanto ao terceiro excerto, assim como em outras ocasiões, essa profissional tenta demonstrar a inexistência de conflitos com os pais, citando sempre como fonte de suas reclamações, problemas cuja solução está fora de seu alcance. A primeira, refere-se ao barulho excessivo: uma reclamação improvável – ao que nos parece –, tendo em vista que o período de permanência dos pais na creche resume-se, via de regra, aos momentos de chegada e saída das crianças. Outro motivo de reclamação por parte dos pais, apontado por essa profissional, diz respeito à necessidade de abertura da creche por um período mais longo, bem como a sua abertura nos fins de

semana – o que compreendemos mais como reivindicações suscitadas em função de seus horários de trabalho.

Ao serem questionadas, ainda, sobre “se” e “como” levam em conta essas reclamações dos pais, as profissionais responsáveis pelo Infantil II afirmam havê-lo tentado.

Ah, eu tentei, já, falar, né: – Olha, então a senhora tem que conversar com a criança e pedir para que na hora em que tirar a blusa, ou o sapato, guardar na mochila! Porque eles vão com as mochilas para lá, né... E conversar com a professora também, né, para a professora ver que está tendo que... o que aconteceu lá... Fica difícil isso, né.

A gente tenta! Não que dê conta, porque é complicado, né! Porque a diret... O povo, aqui, não só a diretora, o secretário, essa turma toda, eles querem que a gente eduque e que também cuide. Mas, os pais, como eles querem só que cuide... Então, você está dividindo seu tempo. Você tem que cuidar e educar. Então, fica na metade para eles. Nunca vai estar satisfeito, totalmente, para os pais. Porque eles preferem que o tempo inteiro seja só cuidar. E não dá tempo.

Tomados os relatos das profissionais responsáveis pelo Infantil II, de um modo geral, muitas das incoerências subjacentes à sua prática vieram à tona.

Verificamos que, apesar de considerarem a necessidade de que se reserve maior tempo livre para que a criança possa dedicar-se ao brincar, não conseguem libertar-se do modelo escolarizante já arraigado nas turmas que atendem às crianças entre quatro e seis anos – o que, em última instância, demonstra não perceberem outras possibilidades de interação (a brincadeira, por exemplo) capazes de estimular o desenvolvimento da criança de forma prazerosa.

Mais do que isso, o fato de se considerarem boas profissionais as têm feito tomar seus gostos e interesses pessoais (e não, as necessidades específicas da criança nessa faixa etária) como ponto de partida para a definição das atividades a serem realizadas com as crianças, o que, quando aliados ao seu desconhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento infantil, as impede de refletir criticamente sobre sua prática, tornando-a intencional.

Traçado o perfil das profissionais da creche investigada e evidenciadas algumas das concepções subjacentes à sua prática e determinantes do trabalho efetivamente desenvolvido com as crianças,

passamos, a seguir, ao levantamento de algumas considerações que julgamos necessárias para a implementação de propostas de formação continuada que visem à melhoria da qualidade do atendimento oferecido nas instituições públicas de Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da compreensão de que o primeiro critério para assegurar a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil deve ser o de tomar a criança como elemento central para a organização desse nível de ensino, tomamos por pressuposto a exigência de considerá-la como um sujeito concreto, que se desenvolve por meio da interação com o mundo e, especialmente, por meio da mediação dos adultos.

Essa postura imprime grande responsabilidade às profissionais da Educação Infantil, pois tomar a criança como ponto de partida exige também uma qualificação profissional que seja capaz de assegurar que educação e cuidado sejam indissociáveis e permeados pelo caráter lúdico, constituindo-se em ações intencionais que tenham como base os processos de desenvolvimento infantil – o que, por sua vez, implica no estabelecimento de uma formação profissional de qualidade.

Assim, analogamente, compreendemos que o primeiro critério para assegurar a qualidade da formação continuada oferecida às profissionais das Instituições de Educação Infantil deve ser o de tomá-las também como elemento central para a organização dessas propostas e, portanto considerando-as, da mesma forma, como sujeitos concretos que se desenvolvem por meio da interação com o mundo e, igualmente, por meio da mediação de outros educadores. Dessa forma, justifica-se a opção por tomar as concepções dessas profissionais como ponto de partida para a formação continuada e ainda, na medida em que compreendemos que para ocorrer a aprendizagem deve-se considerar o que VYGOTSKY (2001, p. 334; 1993, p. 243) denomina *zona de desenvolvimento próxima*.

O fato de considerar as profissionais da Educação Infantil como sujeitos concretos levou-nos a precisar seu ambiente de trabalho (a creche) e seu perfil (sua história pessoal e profissional); nossas concepções sobre as possibilidades de contribuição da formação continuada, fizeram-nos elucidar as concepções subjacentes a sua prática.

Quanto ao ambiente de trabalho em que se encontram essas profissionais, pudemos observar que uma série de inadequações vêm comprometendo a qualidade de seu trabalho junto às crianças. Essas inadequações podem ser observadas tanto no que se refere ao espaço físico (distribuição desordenada e restritiva dos espaços; salas com tamanho desproporcional ao número de crianças a que atende; salas ruidosas, com pouca iluminação, sem ventilação e visão para o ambiente externo), quanto às suas condições concretas de trabalho (baixos salários; falta de reconhecimento profissional). Seu reflexo, nota-se diretamente na rotina de trabalho que, sem levar em conta as necessidades da criança, vêm obrigando-as a longos períodos de espera (nos quais são privilegiados o descanso, a higiene e a alimentação) e brevíssimos períodos para dedicar-se simplesmente ao *brincar*.

Essas condições estão longe do que almejamos para os espaços de Educação Infantil, sendo preciso considerar que as características apresentadas não diferem substancialmente das demais creches públicas (conforme vimos indicando ao longo desse trabalho).

No que se refere ao perfil das profissionais da creche, também essas tiveram uma infância difícil: são oriundas de famílias numerosas e de baixo poder aquisitivo (assim como declaram ser as crianças com as quais trabalham); algumas freqüentaram creches e tiveram pouco acesso à Literatura Infantil; outras foram criadas por tios e avós, devido às dificuldades financeiras de suas família; quase todas, no entanto, afirmam terem aproveitado muito esse período de sua vida, relacionando-o sempre às suas oportunidades de brincar; todas ingressaram precocemente no mercado de trabalho e a maioria o fez como “pajem” ou “empregada doméstica”; a maioria conseguiu completar o ensino médio (algumas fizeram cursos supletivos); nenhuma delas tinha a intenção de trabalhar na creche, mas a maioria decidiu-se por aproveitar a oportunidade de trabalho.

Esse perfil também não difere, em grandes proporções, das características das profissionais das creches públicas em geral (já verificadas em outras pesquisas).

As concepções subjacentes à prática das profissionais da creche são, ao mesmo tempo, reflexos de sua história de vida e decorrentes da insuficiente formação que vimos indicando ao longo desse trabalho.

Verificamos, a partir daí, que apesar de o “brincar” ser declaradamente a atividade que proporciona maior prazer tanto às crianças, quanto às profissionais por elas responsáveis, a rotina a que estão sujeitas as crianças, as vêm submetendo a longos períodos de espera, nos quais são privilegiadas as atividades relacionadas à manutenção da saúde (alimentação, higiene e descanso), em detrimento das oportunidades de *brincar* – o que vem evidenciar o desconhecimento dessas profissionais sobre a importância e o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Mais do que isso, a insuficiente formação dessas profissionais (que pouco, ou quase nada, conhecem sobre os processos de desenvolvimento infantil) tem interferido no tipo de atividades que vêm propondo às crianças – tomando-as como sujeitos passivos em seu processo de desenvolvimento.

É preciso ter claro que apesar das possibilidades de mudança nesse quadro passarem pelo estabelecimento de políticas públicas que contemplem a contratação de maior número de profissionais (todos com a qualificação requerida pela legislação) e a disponibilização de infra-estrutura que permita a necessária alteração nas rotinas; a possibilidade de continuidade dos estudos no sistema formal, por parte das profissionais já contratadas; o oferecimento de formação continuada que leve em conta as necessidades e interesses dessas profissionais; encontramos, como elemento dificultador desse processo, a situação das administrações municipais, que parecem não apresentar as condições financeiras necessárias à realização de maiores aportes na educação infantil, dada a responsabilidade que vêm assumindo com o ensino fundamental.

Apesar do fato de serem bem poucas as profissionais que percebem ter uma formação insuficiente e, portanto, reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento e/ou de continuidade dos estudos, tal insuficiência, quando aliada às contradições que vêm marcando a Educação

Infantil no Brasil (no que se refere à dualidade de sistemas historicamente oferecida) e à recente inclusão da creche e da pré-escola no sistema de educação básica, as tem feito optar – no caso das crianças entre quatro e seis anos e, até mesmo, a partir de dois anos – pela adoção de projetos escolarizantes, visando a antecipação do Ensino Fundamental, alegando que é “porque tem que acostumar desde pequenininho”.

Nesse sentido, o que verificamos é que se, por um lado, conseguem perceber alguma relação entre o educar e o cuidar, mesmo que declarem não ter tempo para educar porque estão ocupadas, cuidando das crianças, por outro, acreditam que “brincar” e “educar” são conceitos antagônicos.

Assim, de acordo com a sua compreensão, às profissionais do Berçário cabe o cuidado dos bebês e, às profissionais do Infantil e do Infantil II, a escolarização – e não a educação! – tudo isso, nos mesmos moldes do sistema dualista que vem marcando historicamente o atendimento à criança pequena no Brasil: às classes favorecidas, educação para a emancipação; às classes subalternas, educação para a submissão.

Dessa forma, nenhuma delas consegue perceber a possibilidade do caráter educativo-emancipatório de sua prática com as crianças. Mais do que isso, sequer percebem a importância de seu papel para o desenvolvimento das crianças com as quais atuam.

Temos clareza a respeito da dificuldade de reversão desse quadro formativo exclusivamente por intermédio de propostas de formação continuada.

Assim, acreditamos que se a formação aqui pretendida ocorrer de fato num contínuo e aliada a medidas por parte do poder público no sentido da valorização dessas profissionais – aqui nos referimos a salários, melhorias nas condições de trabalho, proposição de mecanismos que possibilitem o retorno ao sistema de ensino no sentido de alcançar a formação exigida legalmente – será possível a transformação de sua prática social, inclusive no que diz respeito à atuação consciente e intencional com as crianças, motivando também uma participação cada vez maior, tanto dos pais como da comunidade

na definição dos objetivos e na resolução dos problemas relacionados aos pequenos cidadãos que freqüentam a creche, membros também dessa comunidade.

É preciso ter claro, no entanto, que essa motivação só virá a efeito na medida em que as profissionais – amparadas por projetos de formação continuada – tenham consciência a respeito da importância tanto de seu papel junto às crianças e à comunidade, como da participação da comunidade nas decisões da creche.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAGONADEZHINA, L. V. Las Emociones y los Sentimientos. In: SMIRNOV, A. A. (Coord.). et al. **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1960. p. 355-382.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. v.1. 46 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. v.2. 112 p.

CAMPOS, Maria M. & ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995, 40 p.

CERISARA, Ana B. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil a partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana L. G. & PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CRUZ, Silvia H. V. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.16, p. 48-60, jan./fev./mar./ abr. 2001.

DROUET, Ruth C. da R. **Fundamentos da Educação Pré-Escolar**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. 216 p.

ELKONIN, Daniil B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. (Coord.). et al. **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1960. p. 493-503.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS – Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

_____. **Psicologia do Jogo**. Traduzido do espanhol por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

KRAMER, Sonia et al. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: _____. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. Instituições Pré-Escolares Assistencialista no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

LEONTIEV, A. N. Las Necesidades y los Motivos de la Actividad. In: SMIRNOV, A. A. (Coord.). et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

_____. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a. 239 p.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Traduzido do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. 352 p.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001a. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001b. p. 119-142.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001a. p. 59-83.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998, p. 19-88.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Traduzido do espanhol por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 312 p.

OLIVEIRA, Zilma R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

_____. (Org). **Educação Infantil: muito olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-23.

PETROVSKI, A. **Psicologia General. Manual didático para os Institutos de Pedagogia**. Moscou: Editorial Progreso, 1985. 423 p.

PRIORE, Mary del. O papel do branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____. (Org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 10-27.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil – o caso da creche. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: n.51, p. 73-79, nov. 1984.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.16, p. 48-60, jan./fev./mar./ abr. 2001.

SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Síntese Inicial das Problematizações Realizadas pelos Profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Carlos**. São Carlos, 2001.

RUBINSTEIN, S. L. e SOKOLOV, A. N. Objeto, Problemas y Métodos de la Psicología. In: SMIRNOV, A. A. (Coord.). et al. **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1960. p. 13-36.

SOUZA, Laura de M. e. O Senado da Câmara e as Crianças Expostas. In: PRIORE, Mary del. (Org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 28-43.

STRENZEL, Giandréa R.; SILVA FILHO, João J. da. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva**. Florianópolis: v. 15, n. 28, p. 79-104, jul./dez. 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Traduzido do espanhol por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 326 p.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1991, v. 1. 496 p.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993, v. 2. 484 p.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995, v. 3. 383 p.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996, v. 4. 427 p.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PAJENS

QUESTÕES NORTEADORAS:

1º BLOCO: Em relação à história pessoal:

- Qual sua história de vida?
- De onde veio?
- Como foi a infância?
- Como/Quem são seus pais, sua família?
- Qual a história de sua escolaridade?
- – O que fazia na escola? O que lia?
- Onde você mora? Como é o lugar onde você vive?
- Gosta de seu trabalho?
- Como ingressou na profissão?
- Quais suas expectativa para o futuro (com relação a escolaridade, emprego...)?

2º BLOCO: Em relação a sua prática:

- Qual a rotina de trabalho desenvolvida com as crianças?
- Essa rotina vai ao encontro de suas expectativas?
- Essa rotina vai ao encontro das expectativas dos pais?
- Como é feito o planejamento das atividades?
- Como é a “recreação”?
- Como isso ocorre em termos de atividades desenvolvidas? Que tipo de atividades você faz com as crianças? Dê exemplos.
- Onde, em que lugares são realizadas estas atividades?
- Você usa algum tipo de material?
- Isso é o ideal?
- O que seria ideal?
- Como são as “atividades dirigidas”?

- Como isso ocorre em termos de atividades desenvolvidas? Que tipo de atividades você faz com as crianças? Dê exemplos.
 - Em que lugares são realizadas estas atividades?
 - Você usa algum tipo de material?
 - Isso é o ideal?
 - O que seria ideal?
 - Como são diferenciadas as atividades para as diferentes faixas etárias?
 - As crianças permanecem juntas durante as “atividades dirigidas e a “recreação”?”
 - Como é o período em que as crianças ficam esperando a mãe?
 - Que tipos de atividades as crianças realizam nesse momento?
 - E as professoras?
-
- Quais as principais dificuldades que tem encontrado no desenvolvimento de seu trabalho e/ou no relacionamento com as crianças?
 - Existe material pedagógico a sua disposição?
 - Qual?
 - Em quantidade suficiente?
 - Ele é utilizado?
 - Em que atividades?
 - Como?
 - Com que frequência?
-
- Sobre que temas sente necessidade de estudar e receber orientações de maneira mais urgente?

3º BLOCO: Em relação ao papel/função da creche:

- Qual acredita ser o papel/função da creche?

- Cuidar? Educar? – Que atividades podem enquadrar-se em cada uma dessas categorias? Dê exemplos
- Quais os outros tipos de atividades que a creche desenvolve com as crianças? Em qual categoria poderiam enquadrar-se?
- Qual acredita ser o papel/função da creche para os pais?
- Quais as expectativas dos pais em relação à creche?
- Que tipos de atividades realizadas pela creche são valorizadas pelos pais?
- Qual o tipo de reclamação mais freqüente por parte dos pais?
- Tentam levar em conta as expectativas dos pais?
- Como?

4º BLOCO: Em relação ao papel/função da educadora:

- Qual acredita ser o papel/função dos educadores em relação às crianças?
- Como pensa que deveria ser o seu trabalho?
- Ele é assim?
- Se não, por que não é assim?
- O que pensa que deveria fazer, mas não pode?
- Quais são os empecilhos?
- Qual é a sua relação com as crianças? Como ela se dá?
- O que você mais gosta de fazer?
- O que as crianças mais gostam que você faça?
- Em que momentos acredita que essa relação se torna crítica, difícil?
- Por quê?

5º BLOCO: Em relação à concepção de infância:

- Qual acredita ser o papel/função das crianças em relação aos colegas?

- Como é a relação entre as crianças?
- O que fazem? Dê exemplos.
- O que deveriam fazer? Dê exemplos.

6º BLOCO: Em relação ao papel/função dos pais:

- Qual acredita ser o papel/função dos pais em relação às crianças?
- Com você acha que os pais deveriam agir em relação às crianças?

- Qual acredita ser o papel/função dos pais em relação à creche?
- Com você acha que os pais deveriam agir em relação à creche?

- Qual acredita ser o papel/função dos pais em relação aos educadores?
- Com você acha que os pais deveriam agir em relação às professoras?

APÊNDICE 2

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: _____

Endereço: _____

Rua, número e bairro

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Local de nascimento: _____

Cidade/Estado

5. Tempo de residência em São Carlos:

sempre morou em São Carlos

menos de 1 ano

de 1 ano a 3 anos

mais de 3 a 5 anos

mais de 5 anos Quantos? _____ anos

6. Faixa salarial

até ½ salário

+5 a 7 salários

+ de ½ a um salário

+7 a 10 salários

+ de 1 a 2 salários

+10 a 15 salários mínimos

+2 a 3 salários

+ de 15 salários mínimos

+3 a 5 salários

sem rendimento

Ano de contratação: _____

Função na contratação

Pajem/monitora

Faxineira

Professora/Educadora

Diretora

Serviços gerais

Atendente deficiente físico

Servente/merendeira

outra

Por quanto tempo permaneceu na função inicial (meses) _____

Qual foi o primeiro grupo de crianças com o qual você trabalhou ao entrar na creche? _____ (faixa etária)

Mês/Ano de atribuição da função atual: _____

Regime de trabalho

 CLT Voluntário Estatutário Outros

Forma de admissão e data:

Data

 Concurso público _____ Indicação _____ Outras _____

14. Escolaridade:

 não alfabetizada somente alfabetizada fundamental incompleto até 4ª série fundamental incompleto da 5ª a 7ª série fundamental completo até 8ª série colegial, técnico ou médio incompleto colegial, técnico ou médio completo magistério incompleto magistério completo superior incompleto Qual? _____ superior completo Qual? _____ curso se aprimoramento atualização (30h) aperfeiçoamento (180h) Especialização (360h)

Obs: Listar no verso os cursos realizados

 mestrado doutorado freqüentando algum curso? Qual?

Nível:

Instituição:

Horário:

15. Estado civil:

- Solteira
- Casada
- Viúva
- União consensual (Amasiado/outro tipo de união)
- Separado/desquitado/divorciado

16. Profissão do marido (no caso de ser casada/separada):

17. Escolaridade do marido:

- não alfabetizada
- somente alfabetizada
- fundamental incompleto até 4ª série
- fundamental incompleto da 5ª a 7ª série
- fundamental completo até 8ª série
- colegial, técnico ou médio incompleto
- colegial, técnico ou médio completo
- magistério incompleto
- magistério completo
- superior incompleto Qual? _____
- superior completo Qual? _____
- especialização
- mestrado
- doutorado

18. Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____

19. O bairro em que você mora possui:

NÃOSIM

iluminação pública? () ()

rede pública de água? () ()

rede pública de esgotos? () ()

rede telefônica? () ()

asfalto nas ruas? () ()

coleta de lixo? () ()

Quantos dias por semana? _____

linha de ônibus? () ()

posto ou centro de saúde? () ()

20. A casa em que você mora é:

() própria () alugada () emprestada () invadida

21. Número de pessoas na moradia: _____ pessoas

22. Renda mensal da família:

() até ½ salário

() + de ½ a um salário

() + de 1 a 2 salários

() + de 2 a 3 salários

() + de 3 a 5 salários

() + de 5 a 7 salários

() + de 7 a 10 salários

() + de 10 a 15 salários

() + de 15 salários

23. Profissão do pai/responsável (ou ocupação que exerceu por mais tempo):

24. Profissão da mãe/responsável (ou ocupação que exerceu por mais tempo):

25. Escolaridade dos pais:

PAI MÃE

não alfabetizado() ()

somente alfabetizado() ()

fundamental incompleto até 4ª série() ()

fundamental incompleto da 5ª a 7ª série() ()

fundamental completo até 8ª série() ()

colegial, técnico ou médio incompleto() ()

colegial, técnico ou médio completo() ()

magistério incompleto() ()

magistério completo() ()

superior incompleto(....)(....)

superior completo() ()

especialização() ()

mestrado () ()

doutorado() ()

sem informação() ()

26. Com que idade começou a trabalhar? _____

27. Qual foi seu primeiro trabalho remunerado?

APÊNDICE 3

PROTOCOLO – ENTREVISTAS

Identificação:

Entrevista	Nome	Data	Duração	Total	Turma	Grupo

pág.

Dados Pessoais:

Idade	Naturalidade	Tipo residência	Nº irmãos

Escolaridade do pai	Profissão do pai	Escolaridade da mãe	Profissão da mãe

Outras informações relevantes

Infância:

--

Leituras

--

Brincadeiras

Outras informações relevantes

Situação atual:

Estado civil	Idade/Casamento	Nº filhos	Residência atual	Escolar. marido	Profis. marido

Escolaridade:

Formação

Histórico profissional:

Idade 1º emprego	Primeiro emprego	Data ingresso creche

Fatores que influenciaram o ingresso na creche

Expectativas para o futuro:

Com relação ao trabalho/permanência na creche

Com relação à continuidade dos estudos

Cursos que gostaria de participar – Temas que gostaria de estudar

Outras informações relevantes

Rotina:

Horário	Duração	Atividade

--

Considera essa rotina como ideal? Por quê?

Atividades Programadas:

--	--

Tipo de Atividades Programadas que realiza

Local

--	--

Tipo de Atividades Programadas que realiza

Local

--	--

Tipo de Atividades Programadas que realiza

Local

--

Materiais utilizados

--

Considera ideal?

Recreação:

--	--

Atividades realizadas no momento destinado à Recreação

Local

Informações sobre a prática diária:

--

Momentos em que as crianças dos diferentes grupos realizam atividades em conjunto

--	--

Atividades realizadas após o jantar

Local

Dificuldades encontradas na realização do trabalho

Como é (ou considera) sua relação com as crianças

--

Atividades que mais gosta de realizar com as crianças

--

Atividades que as crianças mais gostam de realizar

--

Momento considerado mais difícil na relação diária com as crianças

Coisas que gostaria de fazer, mas não pode (ou não consegue)

Atividades mais valorizadas pelos pais

Reclamações mais freqüentes dos pais

Se o fazem, como tentam levar em conta as reclamações dos pais?

Qual acredita ser a função da creche?

Qual acredita ser a função da pajem?

Qual acredita ser a função da creche para os pais?

Qual acredita ser a função dos pais em relação às crianças?

Qual acredita ser a função dos pais em relação à creche?

Qual acredita ser a função dos pais em relação às pajens?

APÊNDICE 4

TABELAS

Tabela 1: Idade das educadoras

	25	30	31	34	39	40	43	47
Idade								
Frequência	2	1	1	1	2	1	1	1

Tabela 2: Número de pessoas que compõem a família de origem

Nº irmãos	6	7	8	9	11	“Muitos”
Frequência	2	2	2	2	1	1

Tabela 3: Escolaridade dos pais

Escolaridade	Não alfabetizado	Somente alfabetizado	4ª série do Ensino Fund.	Ensino Médio	Não informou
Frequência	2	1	4	1	2

Tabela 4: Escolaridade das mães

Escolaridade	Não alfabetizado	Somente alfabetizado	4ª série do Ensino Fund.	8ª série do Ens. Fund.	Ensino Médio	Não informou
Frequência	2	1	2	1	1	3

Tabela 5: Profissão dos pais

Profissão	Pedreiro	Marceneiro	Metalúrgico	Serv. Gerais	Encarregado	Aposentado p/ Invalidez
Frequência	3	1	2	1	1	2

Tabela 6: Profissão das mães

Profissão	Dona de Casa	Costureira	Cozinheira	Operária	Pajem
Frequência	5	1	1	1	2

Tabela 7: Idade de ingresso no mercado de trabalho

Idade	10	11	12	15	20	Não mencionou
Freqüência	2	2	2	2	1	1

Tabela 8: Tipo de atividade exercida no primeiro emprego

Atividade exercida	Babá	Empr. Domést/Pajem	Secretária	Comerciária	Operária	Não Informou
Freqüência	1	4	1	2	2	1

Tabela 9: Estado civil

Estado civil	Solteira	Casada	Separada
Freqüência	2	7	1

Tabela 10: Idade com que se casou

Idade	17	19	Cedo	Não Informou
Freqüência	5	2	1	1

Tabela 11: Número de filhos

Número de filhos	2	3	4	Nenhum
Freqüência	3	4	1	2

Tabela 12: Profissão do marido

	Supervisor Operacional	Operador de Máquinas	Operador de Retransmissor	Projetista
Freqüência	1	1	1	1

Tabela 12: Profissão do marido (cont.)

	Autônomo	Aposentado	Não se aplica	Não Informou
Frequência	1	2	2	1

Tabela 13: Tipo de moradia

Moradia	Própria	Alugada	Emprestada
Frequência	8	1	1

Tabela 14: Renda mensal familiar em salários mínimos

Renda	De 2 a 3 sm	De 3 a 5 sm	De 5 a 7 sm	De 10 a 15 sm	Não Informou
Frequência	3	3	1	1	2

Tabela 15: Escolaridade/formação das educadoras

Escolaridade	4 ^a série do Ensino Fund.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Magistério incompleto	Magistério e Letras
Frequência	1	3	4	1	1

Tabela 16: Faixa salarial em que se enquadram as educadoras

Faixa salarial	Mais de 1 até 2 sal. mínimos	Mais de 2 até 3 sal. mínimos
Frequência	7	3

Tabela 17: Tempo de serviço na creche

Tempo	3 meses	1 ano	3 anos	4 anos	5 anos	9 anos	10 anos	14 anos	16 anos
Freq.	1	1	1	2	1	1	1	1	1