

**ROSA BATISTA**

**A ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRECHE:  
ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara

**FLORIANÓPOLIS**

**1998**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*“A ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRECHE: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO”.*

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/12/98**

Dra. Ana Beatriz Cerisara (orientadora)

Dra. Carmen Silvia de Arruda Andaló

Dra. Maria Tereza Santos Cunha

Dr. João Josué da Silva Filho (suplente)

Prof. Edel Ern  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98

Rosa Batista

*Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.*

## AGRADEÇO

Aos profissionais e crianças da creche onde foi realizada a pesquisa, pela acolhida e disponibilidade. Um agradecimento particular, à professora, auxiliares e crianças do grupo em que foi realizada a pesquisa, que me receberam de forma especial permitindo que eu fizesse parte do seu dia-a-dia e me baseasse nas suas vivências diárias para repensar a rotina da creche.

À Professora Dra. Ana Beatriz Cerisara, orientadora desta dissertação, pela confiança que depositou em mim e especialmente pelo apoio, estímulo e contribuições valiosas para esta pesquisa.

À Luciana Esmeralda Ostetto, pela contribuição na definição do objeto desta pesquisa e elaboração do projeto.

Aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos ( NEE 0A6), principalmente a Eloísa e o Josué, pelas sugestões feitas no momento da apresentação do projeto.

Às professoras Dra. Carmem Andaló e Dra. Maria Teresa Santos Cunha, pelas sugestões no exame de qualificação.

Aos meus filhos, Bruna e Guilherme, que mais uma vez vivenciaram minhas ausências nas suas vidas.

Ao Sidney, que me mostrou o lado poético e desafiador da vida e que, ao longo deste trabalho, tornou-se um interlocutor indispensável no processo de sua elaboração.

Ao meu pai que, em silêncio sempre torceu por mim. Se estivesse entre nós, ficaria muito feliz.

À minha mãe, pelo exemplo de mulher guerreira que nunca se deixou abater pelas dificuldades vividas.

Aos meus irmãos, Cida, Dite, Neid, Mita e Wilson que cada um da sua forma apoiaram e me ajudaram nesta caminhada.

**Para**

**os meninos e meninas que permanecem na creche dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas.**

À Cecília, amiga de todas as horas com quem dividi todas as alegrias, angústias e inquietações. Companheira de vida e de trabalho que tem trilhado comigo o percurso desta pesquisa.

Aos amigos que estiveram presentes de forma particular na elaboração deste trabalho: Joana, Cida, Rosalba, Jorge, Rogério, Ana, Maria Helena, Letícia, Solange e Dóris. Um agradecimento especial à Joana pelas sugestões preciosas, especialmente porque através de sua leitura crítica tomou-se uma importante interlocutora.

À Sandra, amiga de sempre, que me ajudou em momentos difíceis.

À Júlia, amiga desde a graduação e companheira de estudo, pelo exemplo de dignidade na luta pelos direitos humanos.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que garantiu as condições para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Ao longo deste estudo foram tecidas considerações empíricas e teóricas sobre a rotina no cotidiano da creche. A interlocução com alguns autores da Sociologia, da História, e da Psicologia, entre outros, contribuíram para a melhor compreensão de alguns aspectos da rotina da creche e permitiram analisá-la na perspectiva da Pedagogia.

Para compreender o caráter educativo da rotina, optou-se pelo registro em vídeo das ações e reações das crianças frente ao proposto pelo adulto no dia-a-dia da creche.

Através das análises dos registros fílmicos, foi possível captar a dinâmica plural e heterogênea, vivenciada no cotidiano por adultos e crianças que permanecem em período integral nesta instituição cuja rotina é pré-fixada e organizada em tempos homogêneos.

Constatou-se que a lógica temporal e espacial, que fundamenta a rotina da creche, assemelha-se muito à lógica da organização dos tempos e espaços da escola. No entanto, esta incorporação pela creche da organização temporal e espacial da escola não ocorre de forma linear. Ela se materializa de formas diversas em função de suas especificidades, como a faixa etária que atende, e o período de dez a doze horas de funcionamento. Assim, a forma como o tempo e o espaço da creche estão organizados exige que as crianças sejam tratadas mais como sujeito-aluno do que como sujeito-criança.

Foi possível perceber que esta forma de organização é inadequada para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas. Esta inadequação manifesta-se nas ações e reações das crianças expressadas por movimentos de ruptura, acomodação e resistência, frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia da creche.

As análises aqui apresentadas permitem desencadear um processo de reflexão e discussão em torno da organização dos tempos e espaços da creche que tenha por eixo central o sujeito-criança.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
Parte I	
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	12
1.1. Por que a rotina?.....	13
1.2. A realidade investigada .....	19
1.3. Um caminhar metodológico .....	20
Parte II	
2. HISTORICIZANDO O TEMPO E O ESPAÇO: aproximações teóricas para compreender a rotina da creche .....	28
Parte III	
3. O DIA-A-DIA DA CRECHE .....	48
3.1. No começo de cada manhã.....	49
3.2. “Agora é hora de brincar” .....	54
3.3. “Vamos guardar os brinquedos para lanchar” .....	62
3.4. “Vamos fechar a roda” .....	67
3.5. “Depois de trabalhar pode brincar” .....	75
3.6. A sala, “um porto seguro”.....	86
3.7. Nos pneus uma viagem, nos galhos da árvore um campo de luta, embaixo do arbusto uma casinha.....	101
3.8. “Nós precisamos guardar os brinquedos porque o almoço já chegou” .....	110
3.9. Fecham-se as cortinas: preparando para o descanso.....	118
3.10. A hora do descanso: ... ? .....	127
3.12. À tarde, tudo de novo? .....	133

3.13. Na roda outra vez ... ..	137
3.14. Trabalho ou brincadeira? .....	141
3.15. Voltando prá roda .....	148
3.16. “Não dá para fazer tudo ao mesmo tempo. Só pode uma brincadeira de cada vez” .....	154
3.17. “Tá na hora de ir para casa, vamos guardar os brinquedos” .....	161
Considerações Finais .....	165
Referências Bibliográficas .....	171



## INTRODUÇÃO

Educação infantil, espaço de vivência de direitos de meninos e meninas menores de sete anos - este é o princípio que tem mobilizado alguns professores e pesquisadores na luta em defesa do caráter educativo desta instituição que presta atendimento às crianças em idade de 0 a 6 anos de idade.

A conquista na Constituição Federal de 1988 (Art.7, inciso XXV, no Capítulo Dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas) do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas<sup>1</sup> como um direito da criança e um dever do estado, representa um marco relevante na história da educação infantil no Brasil. Além desta conquista legal, houve também a inclusão da educação infantil como parte integrante do ensino fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 / 1996).

O entendimento do valor social e do caráter educativo das creches e pré-escolas em nível de legislação representa um avanço incontestável, se se considerar que anteriormente predominava a tendência à assistência, guarda e recreação. Como afirma Campos et alii:

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa, pelo menos ao nível do texto constitucional, um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, esta subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (1993:18).

Se há um consenso entre alguns professores e pesquisadores, políticos e administradores sobre o caráter educativo da educação infantil, "o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada essa possibilidade junto às crianças pequenas" Rocha (1995:1).

O que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se "quer fazer" e o que se "pode fazer." A implementação de uma proposta de caráter

---

<sup>1</sup> O termo creche será utilizado neste texto para se referir ao atendimento institucional preferencial, mas não exclusivo, a crianças de 0 a 6 anos e de período integral. O termo pré-escola será utilizado para o atendimento institucional a crianças de três a seis anos em período parcial tal como se configura nas creches e núcleos de educação infantil da Rede municipal de Florianópolis.

educacional-pedagógico<sup>2</sup> que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos e se contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório de educação, exige, além da vontade dos profissionais<sup>3</sup>, o comprometimento político pedagógico da instituição, das agências formadoras, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um vasto campo de investigação ainda em aberto, principalmente no que diz respeito à caracterização do trabalho realizado nas creches e pré-escolas.

Neste sentido, acredito que o momento atual exige que a Educação Infantil redimensione seu papel, mas também amplie seu campo de pesquisa de forma a melhor atender e "...delimitar as funções e objetivos destas instituições de caráter educativo que partilham com as famílias a responsabilidade de educar as crianças de 0 a 6 anos", conforme explicita a professora Ana Beatriz Cerisara (1997:1).

Segundo esta autora "a pedagogia tem historicamente estabelecido parâmetros pedagógicos a partir da delimitação da infância em situação escolar, pertinente para o modelo das escolas de 1º e 2º graus, mas inadequado para as instituições de educação infantil" (Ibidem:1). Estas premissas vêm reforçar a necessidade de se produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicas que caracterizam a educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade e, também, para as questões que a ela vem sendo continuamente colocadas.

Uma destas questões refere-se à rotina, estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

A creche vem se constituindo como um espaço de educação coletiva no mundo contemporâneo, cuja relevância não é possível ignorar. Se em outros

---

<sup>2</sup> O termo educacional-pedagógico está sendo utilizado no sentido dado por Maria Lucia de A. Machado (1996), para quem o atendimento institucional às crianças menores de 6 anos tem um caráter educacional no seu sentido amplo, mas tem, também, um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade assumida, planejada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam.

<sup>3</sup> Utilizarei neste trabalho os termos profissionais e adultos para me referir à professora e auxiliar de sala que atuam diretamente com as crianças nas creches municipais de Florianópolis.

tempos cabia à família cuidar e inserir seus filhos pequenos no universo da cultura, hoje com o processo crescente de industrialização e urbanização, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, parece ser a creche que cada vez mais partilha com a família esta tarefa.

Atualmente a criança ingressa nesta instituição a partir do terceiro mês de vida e permanece, em tempo integral, cada dia da sua infância, voltando para o convívio da família somente no final do dia. É importante dizer que a grande maioria das crianças pequenas que freqüentam esta instituição passam nela, aproximadamente, doze horas diárias. O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos torna-se muito reduzido. Este dado revela que o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola,, família, rua, entre outros), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado.

Neste sentido, a investigação sobre o caráter educacional pedagógico da creche, a partir da rotina é uma necessidade que se coloca neste momento em que buscamos resignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios.

Esta investigação implica reconhecer a relevância da creche como contexto coletivo de educação e compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui raízes espaço-temporais desde que nasce, porque está situada no mundo e com o mundo. A partir da compreensão de que suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva constituem processos que se dão num todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade é que se faz necessário que o tempo e o espaço estejam organizados, respeitando a lógica do tempo e do espaço da vida humana nestas diversas dimensões.

A lógica temporal predominante na organização da rotina nas instituições que trabalham com crianças pequenas tem dificultado um trabalho educacional pedagógico que permita a formação do sujeito nessas múltiplas dimensões. Sua tendência é a de abreviar as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e

gênero, de sentimentos, desejos e fantasias. Ou seja, a creche com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados.

A proposta de Política de Educação Infantil do MEC, que enfatiza a questão do direito ao cuidado e à educação das crianças pequenas, entendidos como sendo indissociáveis, vem contemplar as discussões feitas por professores e pesquisadores da área da educação infantil em defesa de um atendimento que assegure o bem-estar, a segurança e a vivência digna dos meninos e meninas menores de sete anos.

O documento do MEC (1995) *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* – ao refletir as discussões que vêm sendo feitas por professores e pesquisadores da área ao longo dos últimos anos, aponta para um redimensionamento do papel social e pedagógico da creche. Nesta perspectiva, a criança é concebida como sujeito de direitos, que possui competências e necessidades próprias do momento que está vivendo. A creche, por sua vez, é concebida como um espaço de vivência desses direitos.

No documento são definidos os direitos considerados fundamentais das crianças, visando a subsidiar a avaliação, organização e estruturação de programas que prestam atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos em creche. A criança tem, portanto: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene, à saúde e a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto, à amizade e a expressar seus sentimentos; direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A creche, hoje, está sendo proclamada como um espaço de direitos da criança pequena que deve permitir a vivência da cidadania. Já não se fala mais em preparar a criança para um dia vir a ser cidadã. Ela já conquistou, do ponto de vista da legislação, a sua cidadania a partir do momento em que,

independente de raça, classe, e credo, ela tem a garantia ao cuidado e à educação.

O reconhecimento dos direitos da criança pequena é, sem dúvida, um fato importante, se se considerar que anteriormente não havia instrumentos legais que permitissem exigir uma educação de qualidade para elas. No entanto, as pessoas que, de uma forma ou de outra, interessam-se pela sua educação sabem que não basta identificar direitos e formular textos legais que os expressem, é preciso viabilizar propostas concretas que adentrem o cotidiano da creche e que provoquem reflexões e ações que correspondam às necessidades concretas das crianças e das famílias. Ao mesmo tempo, contudo, é necessário que se pense nos profissionais que atuam na creche, sua formação, sua condição de sujeitos não apenas no interior da instituição, mas na sociedade como um todo. Como afirmam Souza e Kramer:

Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação (...) se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho (1994:19).

Não é possível deixar de considerar o avanço conquistado do ponto de vista da lei. No entanto, temos que reconhecer que as preocupações e ações políticas e econômicas para a viabilização das propostas anunciadas para a Educação Infantil não garantem a sua concretização principalmente se se considerar a escassez dos recursos aplicados na expansão do atendimento, na formação dos profissionais que nela atuam e na melhoria do atendimento prestado às crianças pequenas. Neste sentido, o "avanço na conquista dos direitos," se é que podemos assim chamar, não chega a modificar o cotidiano da creche. Não basta que a criança a ela tenha direito. É preciso que a creche seja o lócus da vivência dos direitos fundamentais das crianças.

A creche como um espaço de vivência de tais direitos, por certo, está por ser construída. Não se pode, no entanto, ignorar que esse processo de construção vem se tornando uma preocupação cada vez mais presente nas

instituições de educação infantil, nos meios acadêmicos e nos movimentos organizados da sociedade civil.

Tomando alguns trabalhos realizados mais especificamente na área da educação infantil, percebe-se que a rotina diária é um dos elementos da prática educativa que tem merecido maior atenção dos pesquisadores.

O interesse em redimensionar a rotina está atrelado às concepções de criança, de educação e de instituição que vêm emergindo ao longo dos anos, em decorrência dos pressupostos teóricos da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, entre outras. Segundo os mesmos, a criança é vista como um ser social, cultural e histórico e que se constitui como tal nas relações que estabelece com o mundo, desde que nasce. É um ser que aprende e, porque aprende, se desenvolve. É um ser que deseja e, porque deseja, age misturando-se com a realidade na busca de compreendê-la. Nesse processo, crianças e adultos vão produzindo e se apropriando da cultura, tecendo histórias, construindo e reconstruindo, significando e resignificando o mundo no qual estão inseridos.

A creche, nesta perspectiva, passa a ser um lugar privilegiado de interações intersubjetivas, de interlocuções e de mediações em torno da apropriação da cultura. Para analisá-la, faz-se necessário rever entre outras coisas, o tempo e a organização do espaço, onde crianças e adultos realizam essas interações e mostram-se através da fala, do gesto, do silêncio, da brincadeira, do conflito, dos diferentes ritmos, modos de ser e de atuar.

É neste sentido que alguns trabalhos têm indicado uma perspectiva renovada para se pensar questões referentes à organização do tempo e do espaço na rotina diária.

"Rotina. Por que rotina?" Pergunta Madalena Freire:

Rotina envolve tempo, espaço, atividade. Tempo-história, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão.(...) Tempo que envolve ritmo.(...) Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma.(...) o ritmo do grupo é constituído dos vários ritmos de todos. O papel do educador é reger estas diferenças rítmicas para a peça pedagógica." Rotina envolve constância e variação (1993: 163)

A rotina de que fala Madalena Freire não é a "rotina rotineira" que como ela mesmo diz,

...se arrasta num tédio mortal.(...) Porque é alienada aos ritmos, aos desejos, ao pulsar do pensamento do educador e do educando. Porque os dois, nessa rotina, não têm a história e a geografia nem a construção do conhecimento na mão. Por isso, é um tédio (1993:163)

De acordo com Oliveira,

O estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, a "rotina", "é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis.(...)planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma seqüência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obediente da mesma." Segundo a autora, esta forma de conduzir o trabalho "contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele .... ( 1992:76)

Para Warschauer,

...uma rotina de trabalho é importante para a estruturação de um grupo de crianças (e também de adultos).Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É através da rotina que o tempo e o espaço se estruturam para a criança(a hora da roda, a hora do lanche, a arrumação das mesas e dos materiais, etc.). A rotina orienta a criança a se organizar dentro de um espaço e de um tempo determinado(...), porém a rotina deve ser flexível, de modo a organizar os espaços e os tempos conforme as novas necessidades que surjam, caso contrário ela torna-se mecânica e sem sentido (1993:66),

Cardona, num estudo realizado sobre a organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância, afirma que:

O existir de uma "rotina" definitiva não é forçosamente sinônimo de "rigidez". Ao longo do ano, consoante os projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, esta vai sendo modificada. O que é fundamental é que estas transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, de forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades (1992:10).

Numa pesquisa realizada sobre o ingresso na pré-escola a partir de uma leitura psicogenética, Nunes afirma que



... a rotina escolar deve favorecer o conhecimento de si nas dimensões física, afetiva e cognitiva, sendo necessário que cada criança possa se perceber como personalidade diferenciada. Não basta colocar o conhecimento do EU como conteúdo programático: é preciso que seja respeitada a individualidade de cada criança. Fazer com que todos os alunos realizem as mesmas ações, durante todo o tempo, não é o melhor caminho para isto. É preciso que cada um deles tenha a possibilidade de se opor, de se negar a fazer e de escolher o que fazer, não devendo ser sempre forçado a se conformar com as exigências que lhe são feitas (1995a:127).

Peter McLaren, num estudo realizado sobre os rituais na escola, refere-se a rotina dizendo não estar sugerindo que:

... a ordem, a rotina e a redundância sejam de todo afastadas pelos professores, pois, afinal, o caos e a ordem são rituais correlacionados e que todos nós precisamos de alguma previsibilidade, nos nossos esforços do dia-a-dia, para que nos sintamos confortáveis e seguros.

Complementa dizendo:

A vida escolar não pode ser vivida somente num ar festivo ou dentro de uma indulgência liminar do desgosto. Mas a rotina pode facilmente pender para a repressão; devemos ser cautelosos para que as nossas rotinas não capitulem à contaminação das coerções opressivas ou transforme nossos combates cotidianos, seguros e predizíveis, em tortuosos caminhos de arregimentação (1991:314)

Observa-se que a partir da década de 90 a produção teórica sobre o cotidiano da educação infantil tem se intensificado. Autoras como Garcia et alii.(1993), Haddad (1992), Oliveira et alii.(1992 e 1994), Machado (1991) e outros têm contribuído para desvelar o universo da educação infantil, explicitar os seus limites, avanços e as possibilidades para a realização de uma prática pedagógica que considere as crianças como sujeitos de múltiplos tempos.

A realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema permite constatar que se tem, hoje, um acervo considerável de publicações de pesquisas realizadas sobre o cotidiano da educação infantil: Esteban (1993), Gomes (1993), Gonçalves (1994), Andrade (1994), Nunes (1994) e outros. No entanto, estas pesquisas mostram, ainda, um modelo de organização pautado numa rotina autoritária que

desconsidera a criança como sujeito de direitos e a creche como espaço de vivência destes direitos.

Constata-se, ainda, que as pesquisas e estudos priorizam a pré-escola em detrimento da creche e têm como referencial teórico quase que exclusivamente a Psicologia. Considerando que a creche possui uma especificidade em relação à pré-escola (pela faixa etária que atende, pelo período de 10 a 12 horas de permanência diária das crianças na mesma) é que entendo ser necessário investigar a rotina nesta instituição.

Verifica-se, também, que, dentre as pesquisas existentes sobre o cotidiano da creche, a maioria dirige o olhar sobre o adulto que atua direta e/ou indiretamente com as crianças na busca da compreensão da prática pedagógica, do currículo, do planejamento, de programas e propostas e de formação profissional. Outras, quando priorizam o olhar sobre as crianças, têm como foco de análise exclusivamente as interações e suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem, baseando-se nos pressupostos da Psicologia<sup>4</sup>.

Assim, vai se delineando a convicção da necessidade de realizar uma investigação com um caráter pedagógico sobre a rotina da creche que, ao contemplar a relação entre o que é proposto pelo adulto e o que é vivido pelas crianças, busque contribuir para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico do adulto a partir das manifestações das crianças: sua cultura, seus tempos, suas necessidades e possibilidades de relação no e com o mundo.

Considero que a relevância desta investigação consiste em buscar analisar as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no tempo e no espaço da creche onde permanecem aproximadamente dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas.

O trabalho está organizado em quatro partes: Na parte 1, *Os caminhos da pesquisa*, a intenção é situar o tema, o universo investigado e o percurso metodológico seguido.

---

<sup>4</sup> Ver Educação Infantil: bibliografia anotada. Brasília, 1995.

Na parte 2, *Historicizando o tempo e o espaço: aproximações teóricas para compreender a rotina na creche*, é realizado um estudo a partir de diferentes aportes teóricos da história e da sociologia para um conhecimento mais aprofundado a respeito da construção histórica e social do tempo e do espaço e de como estes se instituem no universo educativo da creche.

Na parte 3, *O dia-a-dia da creche*, pretende-se, a partir da análise dos dados empíricos e teóricos, apresentar a rotina na creche, analisando as ações e reações das crianças frente às propostas dos adultos nos diferentes segmentos da rotina. Para isso, são apresentadas cenas que permitem analisar a rotina no dia-a-dia da creche com o intuito de apreender a dinâmica heterogênea e as contradições entre o proposto e o vivido no ambiente coletivo do grupo.

Como considerações finais, são anunciadas algumas possibilidades que os elementos analisados no transcorrer do trabalho evidenciam em relação à necessidade de uma redefinição do uso do tempo e do espaço nas instituições de educação infantil.

## **OS CAMINHOS DA PESQUISA**

## **1.1- Por que a rotina?**

A escolha deste tema está relacionada a minha vivência direta e indireta no contexto coletivo de duas creches vinculadas à Rede Municipal de Florianópolis, onde atuei como orientadora de estágio do Curso de Pedagogia - Habilitação Pré - Escolar da UFSC no ano de 1996 e também como professora da pré-escola no ano de 1994, além da experiência em capacitação de professores da rede municipal e estadual a partir de 1997.

Destas experiências emergiram questionamentos acerca da rotina da creche. Tais questionamentos confundiam-se e misturavam-se com angústias, inquietações e conflitos entre o fenômeno aparente que se apresentava aos olhos e a essência confusa e ofuscada pelo véu do cotidiano naturalizado. Segundo Kosik:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (...) Este é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência, e ao mesmo tempo a esconde (1976:15)

No dia a dia da creche, acumulei impressões da empiria bruta, de um olhar ainda incapaz de perceber as inúmeras determinações que compunham aquela realidade onde crianças e educadoras pareciam viver sob a tutela de uma estrutura regulada e gerenciada por uma rotina única e homogeneizadora.

Naquele momento, a impressão que eu tinha era de que o gerenciamento da ocupação do tempo e do espaço nas creches assemelhava-se muito ao modelo escolar, como por exemplo: a organização seriada por faixa etária, com conteúdos determinados para cada etapa; as atividades na sua grande maioria desenvolvidas em ambientes internos denominados de sala de aula; os tempos e os espaços definidos na maior parte das vezes, não para atender às necessidades das crianças, mas às necessidades dos adultos; a distribuição do tempo e do espaço de certa forma atrelada também ao conteúdo (domínio de

habilidades e competências cognitivas escolares) considerado pré-requisito para as etapas subseqüentes.

Neste contexto, a preparação para a escola parecia ser o centro do processo. Exigia-se que a criança se comportasse como aluno, atribuindo-lhe funções e obrigações às quais, de certa forma, a tornariam apta para se adaptar ao tempo-espaço da sua futura escola. As atividades eram realizadas em tempos estanques por todos os grupos concomitantemente: hora da roda, hora do lanche, hora do parque, hora da atividade pedagógica, hora da atividade livre, hora da história, hora de dormir, entre outras.

Parecia que as crianças estavam sempre vivendo o tempo e o espaço de uma estrutura previamente organizada e, mais do que isso, ritualizada. A minha primeira impressão era de que essa estrutura dificilmente possibilitava que as crianças vivessem seus tempos de privacidade, de prazer, de vivências partilhadas, de angústia, de alegria, de ansiedade, de descoberta, e de fantasia sem estarem subordinadas à figura da educadora. Esta parecia se confundir com a instituição, uma vez que se tornava, muitas vezes, controladora do tempo, do espaço, das idéias e dos comportamentos, não só das crianças, como dos seus próprios. Isto evidenciava a distância com o que vinha sendo proclamado acerca do atendimento aos direitos fundamentais das crianças.

Era comum a desconsideração do tempo e do espaço das crianças, uma vez que quem definia onde e com quem elas deveriam estar, o que podiam e o que deveriam fazer, e o tempo de duração era, na grande maioria das vezes, a professora. Esta passava grande parte do tempo controlando-as, porque havia um tempo determinado para cada coisa e um espaço onde tudo parecia estar organizado sem uma preocupação explícita com o desenvolvimento da autonomia.

Os espaços eram freqüentemente demarcados com obstáculos (cercas nas portas dos berçários, portas das salas fechadas, entre outras), distribuídos de forma distinta e com funções específicas. O hall de entrada, por exemplo, constituía-se em um espaço amplo apresentando inúmeras possibilidades de trabalhos com as crianças de diferentes idades, mas que dificilmente era utilizado

para este fim. Sala dos professores, secretaria, cozinha e corredores eram vedados às crianças. Mesmo o parque, considerado espaço por excelência de brincadeira, parecia ser constantemente controlado e vigiado pelos adultos.

A impressão que tive, à época, sobre o cotidiano da creche é de que existia uma necessidade de garantir, a partir da rotina, a ordem e a disciplina como condição para um funcionamento pretensamente harmônico da instituição. Em muitos momentos, parecia que era preciso negar o sujeito-criança, fazer dela um sujeito-aluno, para assim garantir a organização da estrutura seriada, hierarquizada e uniforme advinda do modelo escolar<sup>5</sup>.

Colocar as crianças no ritmo do tempo da creche parecia ser um dos critérios para a viabilização das atividades. Estas, na maioria das vezes, aconteciam todos os dias com o mesmo tempo de duração e quase sempre no mesmo local. Era raro ver as crianças realizando atividades fora das salas, como também era raro ver as crianças de um determinado grupo interagindo com outras de grupos diferentes. Na sexta feira, mesmo sendo o dia escolhido para atividades livres, em que as crianças poderiam trazer seus brinquedos favoritos de casa para brincar, a escolha dos parceiros e as brincadeiras ficavam restritas ao espaço da sala de aula de cada grupo. O tempo e o espaço, como sempre, eram controlados pelo adulto, respeitando a rotina dos outros dias da semana.

Nessa minha trajetória atenta e, em certos momentos, conflituosa e angustiante pude observar um certo conformismo instalado no coletivo da creche. Tinha impressão, às vezes clara, outras vezes obscura, de que havia um esforço muito grande das professoras para garantir um clima harmonioso. Para isso tinham que construir um conjunto de regras e significações que, colocadas em prática, tornavam o ambiente aparentemente calmo e tranquilo.

Estas regras pareciam ser feitas para que as crianças se comportassem de acordo com as exigências da instituição e não a partir das suas necessidades cognitivas, afetivas, motoras, entre outras. Neste sentido, parecia que eram

---

<sup>5</sup> De acordo com Maria das Mercês Ferreira Sampaio (1997:174) "as organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que dela participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências. Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um

induzidas a aceitar quase que passivamente as atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse, o que dificultava a possibilidade de criação, de imaginação, de relações intersubjetivas geradoras de confronto, de intercâmbio, de compartilhamentos de idéias e do pensamento divergente.

O dia a dia da creche deixou também a impressão de que existia uma luta travada entre a criança (que por mais que se quisesse sujeitá-la às regras estabelecidas, reagia, intervinha, transgredia e desinstalava a aparente harmonia) e a instituição com sua organização rígida, uniforme e homogeneizadora. Mantinha-se uma busca constante por parte do adulto de manter, a todo custo, um ambiente cultural harmônico. Isso, de certa forma, dificultava a emergência do conflito, do diferente, do inusitado, da indagação e das decisões partilhadas, ou seja, da participação coletiva nas decisões sobre onde, como e o que fazer neste contexto coletivo de educação.

Desse modo, a rotina da forma como estava estabelecida parecia não respeitar a riqueza da diversidade e da coexistência de modos de ser e de atuar dos sujeitos-criança. A repetição das ações realizadas no tempo e no espaço parecia estar cristalizada na vida das crianças e das educadoras. A impressão era de que nem as crianças e nem os adultos conseguiam se perceber fora daquela rotina que parecia estar acima das vivências reais e concretas que extrapolam as determinações do tempo rígido e do espaço sempre igual.

Percebi, ainda, nesta vivência, que pensar sobre o tempo e o espaço não fazia parte do cotidiano da creche. A rotina não era problematizada, não fazia parte das discussões nos momentos de planejamento. A discussão que norteava esses momentos estava muito mais centrada no que fazer nos intervalos entre uma atividade e outra. Poder-se-ia dizer que, em muitos momentos, a criança tornava-se muito mais um ser secundário no contexto educativo da creche, do que um ser de direitos.



Foi desta leitura, nascida da empiria, da leitura obscura do real, que fui levada a considerar no primeiro momento desta investigação a rotina como tendo um “caráter (des)-educativo”.

Nos cursos de formação com profissionais da creche que ministrei, foi ficando mais visível a necessidade de uma discussão sobre a rotina da creche. Nas andanças por várias cidades do Estado de Santa Catarina, trabalhando com as profissionais, tive oportunidade de constatar que a rotina não se diferenciava de um lugar para outro. Independente do lugar, o horário do sono, da alimentação, do parque é praticamente o mesmo. Numa ocasião, discutindo a rotina, uma professora perguntou: “O que é que a gente faz para mudar a lei da rotina? Onde que a gente tem que ir?” Segundo a professora, a rotina é uma “lei” determinada por instâncias superiores e que deve ser colocada em prática em todas as creches indistintamente. Outra professora dizia que em todas as creches que ela havia trabalhado e todas que ela conhecia seguiam a mesma rotina: “É assim em todos os lugares e sempre foi assim”<sup>6</sup>.

Esta concepção de rotina vai ficando mais evidente, quando num outro momento e num outro lugar as profissionais de várias creches diziam coisas muitas vezes semelhantes ao falar da rotina. Todas as creches representadas pelas respectivas profissionais tinham a mesma rotina. Essa semelhança era explicitada por elas da seguinte forma:

*Nós não planejamos a rotina, porque ela não depende da gente. O que sobra para nós, é o planejamento da atividade pedagógica e mesmo assim, temos um tempo determinado para fazê-las. Os outros momentos do dia precisam ser seguidos de acordo com a rotina que já tem na creche porque cada uma tem a hora de ir para o parque, a hora de ir para o refeitório, para dormir e para fazer a higiene. Se a gente não seguir este ritmo, a creche não funciona. É o caos na creche.*

Este depoimento, como tantos outros, foram deixando marcas e revelando indícios de que a rotina parecia ser uma estrutura que estava além dos sujeitos

---

<sup>6</sup> De acordo com Maria das Mercês Ferreira Sampaio (1997:175), “numa estrutura burocrática há uma série de cargos organizados hierarquicamente, com limites de atuação e autoridade definidos por um conjunto de normas estáveis e impessoais registradas em documentos. As normas criam a lei da organização, de modo que o acatamento a elas significa obediência à lei e não a pessoas”.

que fazem parte do contexto da creche. Nas discussões nos diferentes grupos, ia percebendo junto com as profissionais que poucas eram as possibilidades de se insurgir contra a organização do tempo e do espaço da creche materializados através da rotina. Na fala de uma professora isso ficou mais evidente:

*O nosso tempo e o nosso espaço é definido pela rotina da creche. As vezes nós nem olhamos para as crianças para saber se o que elas estão fazendo é significativo ou não, se elas já terminaram de brincar, se estão ou não com sono, se a atividade que a gente faz é interessante para elas. Nós olhamos para o relógio, se estiver na hora de dormir, por exemplo, temos que recolher todos os brinquedos e preparar a sala para dormir. A mesma coisa acontece com a hora do almoço, da janta e do parque.*

Apesar desses depoimentos e de observações, compreendia que esta vivência, mesmo sendo fruto de uma experiência significativa, não era suficiente o bastante para conhecer uma dada realidade. Era preciso olhar novamente o cotidiano da creche para tentar compreendê-la a partir de dentro, sem descuidar das diversas determinações que a compõem. Para compreender este real, faz-se necessário ir além daquilo que aparece, num percurso de ida e volta, da aparência para a essência, do singular ao universal. Desvelar o que está na superfície, mais o que está por baixo, mais o que está em volta, mais o que está dentro invisível aos distraídos. De acordo com Kosik:

*O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que se possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (1976:36).*

Tendo por objeto de investigação a rotina da creche e partindo dos pressupostos de que o tempo e o espaço são categorias históricas, mutáveis e não naturais; de que a creche é uma instituição que traz em si elementos da sociedade como um todo; de que a rotina não é uma invenção dela própria, mas

foi construída nas relações sociais e de que a creche deve ser um espaço de vivências de direitos da crianças, senti a necessidade de avançar na compreensão de alguns questionamentos:

- Como a creche organiza seus tempos e seus espaços ( a rotina, as normas, a ocupação)?

- A creche, da forma como está organizada, permite a objetivação dos direitos proclamados em forma de lei e a vivência das múltiplas dimensões que constituem a infância?

- As crianças têm direito de fazer escolhas, de controlar o ambiente?

- As crianças têm direito ao tempo-espaço da privacidade, da afetividade, de aprendizagem, do desenvolvimento, das vivências partilhadas com adultos e outras crianças, das brincadeiras?

- O uso do tempo e do espaço está em função do sujeito-criança ou do sujeito-aluno?

- Até que ponto a lógica organizacional da rotina da creche assemelha-se ou diferencia-se da lógica organizacional do ensino fundamental?

- O que determina que o tempo e o espaço da creche seja organizado de um jeito e não de outro?

## **1.2 - A realidade investigada**

A investigação foi desenvolvida em uma das creches da Rede Municipal de Florianópolis. A creche foi selecionada pelo fato de atender em período integral e pela disponibilidade dos profissionais em colaborar com o trabalho de pesquisa.

É importante registrar que nesta creche as crianças são divididas em função da faixa etária, constituindo-se numa organização seriada, com turmas sob a supervisão de dois profissionais, sendo uma professora e uma auxiliar de

sala, com exceção da turma do pré-escolar que é atendida somente pela professora. A maioria das crianças permanece na creche por um período de dez a doze horas diárias, obedecendo a uma rotina que tem como eixo principal os horários de entrada, saída, alimentação, sono e higiene.

Esta pesquisa realizou-se especificamente em uma turma do 1º período composta por dezessete crianças, sendo seis meninos e onze meninas, cujas idades variavam entre quatro a cinco anos de idade, sendo que, dentre estas, duas não permaneciam em período integral – uma criança freqüentava somente o período matutino e a outra, o período vespertino. No que diz respeito aos profissionais, a turma era atendida por uma professora que atuava em período integral ( das 8:00 às 12:00 hs e das 13:00 às 17:00 hs) e dois auxiliares de sala que trabalhavam, cada um, meio período (das 7:00 hs às 13:00 e outro das 13:00 hs às 19:00 hs).

### ***1.3 – Um caminhar metodológico***

Para realizar esta pesquisa, optou-se pelo registro em vídeo, como o instrumento que possibilitaria filmar a dinâmica vivida por este grupo de crianças e adultos, no dia-a-dia da creche. Esta opção foi feita, também, pela possibilidade de poder resgatar através da filmagem a organização e ocupação do tempo e do espaço, situações e vivências entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos no contexto educacional pedagógico da creche sem a perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar.

O trabalho de coleta de dados dividiu-se em duas etapas. A primeira, realizada no segundo semestre de 1996, constituiu-se na apresentação do projeto de pesquisa à creche e no estudo exploratório realizado a partir do registro em vídeo de três manhãs do grupo de crianças do 1º período da creche. A segunda etapa, no segundo semestre de 1997, correspondeu ao registro em

vídeo da rotina da creche, em período integral, junto ao grupo de crianças do 1º período.

A primeira etapa do trabalho, como já mencionado, consistiu na apresentação do projeto de pesquisa numa reunião pedagógica da referida creche. Tendo a participação da diretora, das professoras, das auxiliares de sala e dos profissionais dos serviços gerais, o projeto foi apresentado e discutido quanto à relevância do tema para a educação infantil. A idéia, além de apresentar o projeto, foi também de fazer uma proposta de realizar estudos, reflexões e discussões em torno do tema com os profissionais daquela creche, a partir dos resultados da pesquisa. Os profissionais colocaram-se à disposição, desde que fosse garantido o retorno do trabalho. A partir desse momento, o contato foi mais direto com a professora e auxiliares da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Os momentos de interação com a professora aconteceram mais no sentido de situar o significado desta pesquisa para a reflexão a respeito da prática pedagógica na educação infantil. Foi lhes colocado que seu objetivo seria o de trabalhar na direção da construção de uma proposta de educação para crianças pequenas. Discutiu-se então, a necessidade de olhar a creche a partir das propostas feitas na rotina estabelecida.

Em seguida, foi realizado o estudo exploratório que se constituiu no registro em vídeo da rotina de um grupo de crianças do 1º período . Foram realizadas duas sessões de adaptação com o equipamento e três períodos ininterruptos de quatro horas de gravação consecutivas, compreendendo as atividades realizadas pelas crianças e adultos no tempo-espço da creche: entrada e espera pela hora de entrar na sala, das 7:30 às 8:00 h; hora da atividade livre, das 8:00 às 8:30 h; hora do lanche, das 8:30 às 8:45h; hora da roda, das 8:45 às 9:00 h; hora da atividade pedagógica, das 9:00 às 9:45h; hora do parque, das 9:45 às 10:45; hora da higiene, das 10:45 às 11:00 h; hora do almoço, das 11:00 às 11:30; intervalo antes do descanso, das 11:30 às 12:00h; hora do descanso, das 12:00 às 13:30h.

Os registros filmicos realizados neste estudo exploratório tiveram como objetivo principal uma aproximação mais direta com a realidade, no sentido de buscar subsídios para a sistematização e planejamento das filmagens posteriores. Através da observação destes registros foi possível perceber que a dinâmica de um grupo de crianças é maior que a rotina da creche. Embora esta rotina, da forma como estava estabelecida com horários rígidos, exigisse que os adultos colocassem as crianças no ritmo temporal da creche, constatei um movimento contrário das crianças em relação a ela. Entre o que o adulto propunha e o que as crianças realizavam havia um hiato, ou seja, havia um desencontro que se materializava através de ações e reações distintas das crianças, sendo que algumas podiam ser caracterizadas como movimentos de acomodação e outras como movimentos de ruptura.

Esta observação mostrou que o cotidiano tecido no ambiente coletivo de um grupo de crianças e adultos não revela a homogeneidade pretendida pelos profissionais da creche que parecem buscar um ambiente pretensamente harmônico em que todas as crianças fazem o que o adulto determina. O que se percebe neste cotidiano é que, apesar da rotina, as crianças mostram-se, identificam-se e rebelam-se através de ações e reações de acomodação, resistência, conflito, e também de complementaridade às propostas feitas pelos adultos. Isto vêm reforçar a concepção da natureza contraditória da realidade humana impregnada de diferentes sentidos e significados. Esta realidade, se comporta diversas vozes (polifônica), é igualmente atravessada por múltiplos sentidos (polissêmica), e nas suas contradições também é possível perceber vozes dissonantes e silêncios eloqüentes.

Neste processo foi se evidenciando que:

Toda atividade humana é heterogênea. Nela se realizam ações de diferentes tipos. Na observação de uma experiência pedagógica é importante estarmos atentos a essa diversidade (...) é importante ampliar o nosso campo de observação e sermos conscientes das possíveis contradições entre o proclamado e o executado no cotidiano educacional (Ludke e Mediano, 1997:16).

No transcorrer deste estudo, a observação da realidade tornou visível uma outra parte da vida das crianças na creche que arrisco dizer, é uma parte da vida das crianças que a creche não consegue ver. Procurando ver “o que não funcionava”, acabei vendo um “funcionamento” que me surpreendeu.

A realidade observada através deste estudo exploratório colocou em xeque o lugar dado à criança no primeiro momento desta pesquisa, a de um sujeito passivo, que só se acomoda, que só se submete e que se enquadra no tempo e no espaço da creche sem muitas possibilidades de reação.

Constatee que, ao centrar minha atenção no papel que o adulto assumia, acabava vendo a criança apenas como um ser secundário que passava a maior parte do tempo “esperando” e/ou sendo submetida às exigências dos adultos. Até então, a rotina era vista apenas em seu caráter negativo, como condição única de garantir o funcionamento “pretensamente harmônico da creche”, acabando por negar à criança seu jeito de ser e atuar no mundo. Neste sentido, percebi que o primeiro momento da pesquisa era o de denunciar o caráter não pedagógico da rotina, entendendo-a na perspectiva do adulto e desconsiderando, de certa forma, as ações e reações das crianças diante do que lhes era proposto. O pressuposto primeiro estava fundamentado na hipótese de que tudo o que o adulto propunha as crianças realizavam.

Neste primeiro momento, a preocupação estava centrada exclusivamente na prática pedagógica dos profissionais da creche, ou seja, no adulto que tem a responsabilidade de coordenar o trabalho e que supostamente é quem gerencia o tempo e o espaço das crianças durante o período que ela permanece na creche.

Neste processo, o meu olhar contaminado por idéias pré-concebidas curvou-se diante da realidade multifacetada e contraditória, exigindo o exercício e o esforço de reflexão para refazer a trilha da pesquisa tecida por verdades e certezas a serem confirmadas. O que antes, no início desta pesquisa, parecia explicado, certo e verdadeiro, deixou de ser. Desse modo, a pesquisa foi se revelando como campo de possibilidades, de diálogo, de descoberta e não como um meio para confirmar o já conhecido.

Pude perceber, então, que iniciei esta trajetória de pesquisadora com uma idéia de certa forma pré-concebida e preconceituosa de que a rotina da creche tinha um “caráter (des)- educativo”. Esta concepção estava atrelada à proposta pedagógica que eu defendia, que era diferenciada daquela que ocorria na creche. Ou seja, considerava como educativo apenas o que, do meu ponto de vista, era adequado às necessidades e possibilidades das crianças pequenas. Tinha dificuldade para compreender que a rotina, da forma como estava estabelecida, apesar de assumir uma feição distinta da minha, também educava.

Após estas constatações, entre perplexa e fascinada, parece que me sentia em melhores condições para enfrentar o desafio de investigar a rotina da creche com um outro olhar que me permitisse enxergar o que, em um primeiro momento, eu não conseguia ver.

Mudar o foco do meu olhar “do adulto” para “as crianças” foi, no meu entender, um salto qualitativo no transcorrer desta pesquisa. Digo isso, porque um dos grandes problemas das pesquisas na área da educação infantil é o fato de fazer suas análises sempre referenciadas ao ponto de vista do adulto. Poucas são as pesquisas que têm como material empírico a contribuição das crianças, que são, na realidade, a razão da educação infantil. No entanto, a dificuldade que temos, de um lado, de romper com uma visão adultocêntrica e, de outro, de encontrar formas de captar as manifestações das crianças, uma vez que estas não se expressam na forma convencional adulta, tem contribuído para que pouco se avance nesta direção.

A partir das reflexões feitas após a análise dos dados coletados no estudo exploratório, surgiu a necessidade de retornar à creche para coletar material que me permitisse analisar a rotina da creche a partir de um outro enfoque, tentando captar a criança que parecia estar ofuscada pela rotina imprimida no dia-a-dia da creche. Isto é, perceber o sujeito-criança, suas idiossincrasias, suas manifestações e suas formas de atuar no contexto coletivo que tem como estrutura reguladora uma rotina. A partir deste enfoque, outras perguntas surgiram:

- Como as crianças utilizam o tempo e o espaço da creche?



- O que elas fazem a partir do que é proposto pelo adulto?

Diante disso, a ida a campo para coleta de dados foi realizada com duas alterações básicas em relação ao estudo exploratório:

1º- Ao invés de filmar apenas no período da manhã, realizar as filmagens em período integral, uma vez que a maioria das crianças permanecem na creche das 7:30 da manhã até as 18:00 horas.

2º- Redirecionar o foco: se no estudo exploratório o meu foco estava centrado no papel do adulto, nas próximas filmagens dirigiria o foco tanto ao que era proposto pelo adulto como ao que era realizado pelas crianças.

A segunda etapa do trabalho da coleta de dados (1997), portanto, foi realizado com outro grupo de crianças e com outra professora e auxiliares, pois com a mudança de ano, as crianças sujeitos do estudo exploratório foram para o 2º período e a professora que era substituta foi para outra instituição. Optou-se por manter a mesma faixa etária para que alguns parâmetros utilizados na observação feita anteriormente pudessem ser considerados (mesma faixa etária, mesmo espaço físico, mesmos materiais, entre outros).

Foram realizadas três sessões de adaptação de aproximadamente sessenta minutos de duração e três dias de gravação em período integral com o grupo, perfazendo um total de trinta e três horas de trabalho registrado em imagens.

O planejamento do roteiro das gravações foi subsidiado pelos dados coletados no estudo exploratório e a partir da organização da rotina fixada pela creche. Estes dados, organizados e sistematizados, tornaram-se a base dos passos a serem seguidos no decorrer das gravações. O roteiro obedeceu à seqüência cronológica da rotina, seguindo todos os passos que ocorrem ao longo do dia: entrada das crianças; espera pela hora de entrar na sala; entrada na sala; atividade livre; lanche; roda; atividade pedagógica; parque; higiene; almoço; higiene; roda; descanso; lanche; roda; atividade pedagógica; parque; higiene; janta; higiene; atividade livre, espera pelos pais.

A todo início de gravação, no começo do dia, era feita uma tomada geral do espaço da sala, dos objetos da organização, etc. Logo em seguida, passava-

se a filmar a entrada das crianças e o que elas faziam depois que chegavam à creche. Procurou-se seguir a dinâmica do grupo, buscando captar os dois pólos do processo, quais sejam: o que era proposto pelo adulto e o que era realizado pelas crianças. O adulto era o sujeito focal nos momentos que propunha as atividades e nos momentos de intervenção. Logo em seguida, as crianças eram os sujeitos focais em suas ações e reações diante do que havia sido proposto. Na maioria dos momentos, foi possível registrar ao mesmo tempo o adulto propondo a atividade e as ações e reações das crianças diante das propostas. Para isso, optou-se pela utilização manual da câmera, tendo em vista a necessidade de deslocamento no ambiente e pela possibilidade de ir até onde as crianças estavam (no banheiro nas horas de higiene, no parque, nos corredores, no salão, embaixo da mesa, atrás das cadeiras, dentro da caixa, num canto ou outro da sala, entre outros).

A observação em situação natural, nos diferentes momentos da rotina, permitiu registrar diferentes manifestações das crianças e adultos em relação a ela. Possibilitou registrar, também, a dinâmica heterogênea e as contradições entre o proposto e o vivido no ambiente coletivo do grupo. O estudo do texto de Ludke e Mediano contribuiu para captar essa dinâmica:

Para captar o cotidiano educacional, os "ritos", as regularidades, os comportamentos espontâneos, os hábitos, os considerados comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo, devem ser registrados. A preocupação não deve ser de um registro estático, mas sim de perceber o movimento, a direção da vida que nesta experiência particular se manifesta. (1997:16-17)

O processo de análise dos registros fílmicos foi realizada a partir das seguintes etapas:

1- Observação das filmagens, considerando a organização e ocupação do tempo e do espaço pelas crianças, suas ações e reações diante das propostas feitas pelos adultos. Este trabalho, foi realizado levando em conta a observação das filmagens de cada dia separadamente. Para a realização desta etapa, foi necessário observar as mesmas cenas várias vezes, inicialmente com o objetivo de captar as manifestações das crianças no ambiente, o uso que elas faziam do tempo e do espaço proposto pelo adulto. Num segundo momento, a observação

foi direcionada para as propostas e a forma como eram encaminhadas pelos adultos, os rituais, as regularidades, o controle sobre as ações e reações das crianças. Esta observação era ampliada na medida em que as cenas mostravam os gestos, os movimentos, as expressões, as manifestações de oposição, de ruptura, de acomodação e de complementaridade diante do proposto pelo adulto. Num terceiro momento, foram observados cada segmento da rotina separadamente: hora da entrada, hora da espera para entrar na sala, hora da entrada na sala e, assim, sucessivamente, com o objetivo de captar a dinâmica própria de cada um desses momentos. Depois de observar cada um dos segmentos separadamente, foi necessário ver os três momentos de entrada, lanche, atividade livre, atividade pedagógica e, assim, sucessivamente para perceber a constância e a variação de ações e reações, os rituais, os movimentos de ruptura, de acomodação, de complementaridade, entre outros.

2- Transcrição das filmagens de cada dia. Iniciou-se a transcrição das cenas, registrando, simultaneamente, o que era proposto pelo adulto e as ações e reações das crianças expressadas de diferentes formas. A transcrição foi feita, seguindo o transcorrer da seqüência das atividades diárias. Em seguida, foi necessário assistir novamente o vídeo, acompanhando a seqüência visual com o texto da transcrição, para que esta fosse o mais fiel possível.

3- Agrupamento das atividades que compõem a rotina diária. Neste momento, o trabalho constituiu-se em agrupar os dados resultantes da observação das cenas de cada atividade individual no decorrer de cada um dos dias observados. Este trabalho resultou num exercício comparativo entre as diversas atividades (rodas, sono, lanche, atividade livre, almoço, janta entrada, saída, atividade pedagógica, parque) desenvolvidas nos três dias de filmagem.

4- O processo de análise e discussão dos dados foi realizado a partir da seqüência da rotina estabelecida na creche, para dar maior visibilidade à mesma. Em cada um dos segmentos da rotina são contempladas as ações e reações das crianças diante do que lhes é proposto pelo adulto. A partir da análise das filmagens de três dias, foram selecionadas cenas de todos os segmentos da rotina e organizadas de forma a oferecer ao leitor uma idéia de como é o dia-a-dia na turma observada, a partir da seqüência de atividades vividas.

**HISTORICIZANDO O TEMPO E O ESPAÇO:  
aproximações teóricas para compreender a rotina da  
creche**

Pensar a forma como a creche tem estruturado seu tempo e seu espaço remeteu-me à necessidade de um conhecimento mais aprofundado a respeito da construção histórica e social do tempo e do espaço e de como estes se instituem no universo educativo da creche. Penetrar no tempo e no espaço da creche tornou-se um grande desafio (por ser um campo pouco pesquisado e estudado) e, no meu entender, de grande relevância social. Por esta razão, um dos propósitos deste trabalho é o de compreender que tempo-espaço é esse, de onde se originou seu projeto e sua construção.

Com a certeza de que o cotidiano aponta, mas esconde muita coisa, cabe o exercício e o esforço de reflexão para apreender o que está na “sombra”. Ou seja, buscar compreender a rotina do tempo e do espaço da creche, como uma prática social que não é natural, mas produzida historicamente nas relações sociais.

As questões referentes ao tempo e ao espaço têm desafiado as mais diversas áreas do conhecimento e a Pedagogia não se mantém à margem desse desafio. As reflexões sobre educação vêm exigindo, hoje, abordagens de cunho histórico, cultural, filosófico, antropológico, artístico, literário, sociológico e psicológico, que subsidiam a compreensão do espaço e do tempo enquanto categorias centrais da existência humana e que, colocadas à luz mediante análises transdisciplinares, permite buscar-lhe significados até então escondidos e ignorados.

Tentarei historicizar as categorias tempo-espaço a partir de diferentes aportes teóricos que permitirão melhor conhecer e compreender o processo de construção/reconstrução dos sentidos históricos, sociais e culturais que constituem as dimensões espaciais e temporais a partir dos autores: Thompson, Petitat e Enguita, cuja literatura contribuiu para construir a centralidade do tempo e do espaço como categorias históricas que perpassam a história da escola<sup>7</sup>. Esta, como instituição social, torna-se na sociedade moderna um instrumento fundamental nos processos de construção cultural do tempo e do espaço.

---

<sup>7</sup>Toda a discussão que será feita a seguir terá como interlocutores os estudos que discutem o tempo e o espaço na escola, uma vez que podem auxiliar na compreensão da organização espaço-temporal da creche.

Thompson (1991), um interlocutor da história, realiza um estudo sociológico do tempo, fazendo uma análise do modo como as transformações foram vividas na sociedade industrial nascente e o uso do tempo como instrumento de exploração do trabalho. Ele mostra como o tempo, enquanto categoria cultural, muda historicamente, trazendo consigo avanços, recuos, progressos e processos sociais. No seu artigo *“O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”*, escrito de forma poética e bastante profunda, conta sobre a passagem do tempo natural ao tempo racional do relógio e as influências desta mudança na vida dos sujeitos.

André Petitat (1994), nos seus escritos sobre a *“Produção da Escola / Produção da Sociedade”*, faz uma análise sócio-histórica da instituição escolar e mostra a relação existente entre a escola e a emergência das estruturas e grupos sociais, definindo, desta forma, a história educacional como um dos aspectos centrais na história das transformações sócio-culturais das formas e estruturas mais amplas. Ele discorre sobre a organização dos tempos da escola, esclarecendo que é precisamente no século XVI que aparecem os primeiros embriões da escola moderna. Segundo ele, a escola nasce como uma instituição educativa especializada num novo ordenamento social dos indivíduos: “o esquadrinhamento do tempo.” O trabalho que este autor realiza evidencia a relação estreita que existe entre a construção moderna do tempo e a constituição das instituições educativas.

Outro autor que pode trazer uma contribuição importante para a reflexão a respeito do tempo e do espaço é Mariano Enguita (1989). Em seu trabalho, *“A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo”*, reflete sobre a história da escola e sua contribuição nos processos de socialização nas relações de produção. Esclarece que o tempo é uma categoria central na escola, que não pretende somente modelar dimensões cognitivas, mas organizar, ritualizar e sistematizar em tempos, experiências, comportamentos, relações corpóreas e temporais da vida prática dos alunos. Propõe-se a normatizar, organizar, gerenciar tempos, mais que transmitir conhecimentos (sua suposta função social).

A escolha destes autores como interlocutores neste trabalho deve-se ao seu papel na história da construção social e cultural da escola como instituição que tem como espinha dorsal a organização do tempo e do espaço da infância. Sendo assim, eles podem contribuir para melhor compreender a organização espaço-temporal da creche, uma vez que há fortes indícios de que a estrutura organizadora do tempo e do espaço das crianças pequenas nesta instituição assemelha-se bastante ao modelo escolar. Outro motivo que me leva a fazer esta inserção nos estudos e pesquisas destes autores é o fato de revelarem que o tempo, que sempre foi dado como sacralizado e natural, é uma produção histórica tecida nas malhas das relações sociais, econômicas e políticas engendradas a partir das transformações operadas no processo de industrialização e urbanização. Portanto, ajudam a compreender a evolução e a densidade histórica da temporalidade, que adentra as instituições educativas como estratégia educacional para formar o “novo homem” a se integrar no novo projeto de sociedade e na nova organização da produção e do trabalho.

As transformações ocorridas com o processo de industrialização e urbanização redimensionaram o cotidiano doméstico da família e dos trabalhadores da era pré-industrial e inauguraram um novo tempo, um novo espaço, um novo processo civilizatório. Outras regulações espaço-temporais são incorporadas a partir das necessidades advindas das novas condições de existência pautada na regulação e controle dos indivíduos. Uma das principais transformações diz respeito à necessidade do trabalho regular e sincronizado, que vem sobrepular o trabalho realizado no seio da família, ou ainda nas oficinas artesanais, onde mestres e aprendizes regulavam o tempo pela ocupação e pelas necessidades reais de existência. Não era o tempo a priori que determinava a atividade, mas ao contrário, era a atividade que determinava o tempo. Como afirma Thompson, “...o trabalho manual estava em grande parte limitado à pequena oficina, sem intrincados problemas de subdivisão do processo de fabrico: logo, não existia um grau elevado de sincronização, prevalecendo a orientação por tarefa” (1991:57).

Ainda de acordo com este autor, “o dia de trabalho podia ser alargado ou encurtado”. O controle do próprio trabalho dispensava o rigor de horários e

mantinha o tempo necessário para o trabalho e o descanso, obedecendo o ritmo próprio e os hábitos culturais da época, que tinham como característica a irregularidade e a indisciplina. “Nos locais e nas épocas em que os homens mantinham o controle de suas próprias vidas de trabalho, a pauta de trabalho consistia em períodos alternados de trabalho intenso e de ociosidade” (apud Enguita 1989:9).

Esta forma de vida não condizia com a nova ordem econômica que estava sendo gestada no seio da revolução industrial onde toda a organização do tempo era determinada e controlada a partir da duração do ciclo de trabalho e das tarefas domésticas. A partir do desenvolvimento da indústria, o tempo medido para executar as tarefas passa a ser o capataz ao qual os sujeitos têm que se submeter. O tempo passa a valer dinheiro, significar progresso e valer ouro. O desperdício do tempo é sinônimo de preguiça e prejuízo. O relógio começa a ser o instrumento por excelência de controle e sincronização do tempo do trabalho, garantindo a precisão de uma rotina rigorosa que o desenvolvimento econômico passa a exigir. O tempo é dividido e subdividido em horas, minutos e segundos, demarcando não só o ritmo de trabalho, mas também o ritmo da vida dos sujeitos, sua sensibilidade, sua personalidade, seus hábitos e costumes, seus desejos, até!

O tempo imposto pela nova lógica do trabalho adentra, desse modo, na vida dos sujeitos, criando novas relações e novos processos sociais. O tempo torna-se mercadoria, mudando substancialmente o tempo das famílias que, a partir de então, vêem-se diante de uma disciplina antes desconhecida, a disciplina do tempo que extrapola os ponteiros do relógio mecânico e se converte num relógio mais poderoso, o “relógio moral.”

Thompson, ao falar sobre a disciplina do trabalho, coloca-a no contexto da evolução da moral puritana<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> A moral puritana advém dos representantes religiosos (protestantes, presbiterianos, católicos, entre outros) apologistas do trabalho que exerceram uma grande influência na reforma moral dos trabalhadores. Os representantes da moral puritana “defendem o trabalho como uma necessidade para o homem, pois é uma punição pelo pecado original. O sentimento de que o trabalho está ligado à punição concretiza-se no sentido da palavra trabalho no século XVI, equivalente à fadiga e até mesmo ao sofrimento.” “... na medida em que o trabalho é obediência à lei de Deus, ele ganha valor de santificação, ou, no mínimo de oração.” “...Estas idéias, por longo tempo



Não pode dizer-se que existisse algo de novo na exaltação do trabalho e na crítica da preguiça. Mas há talvez uma nova insistência, uma maior ênfase, como se os moralistas que tinham feito sua a nova disciplina a quisessem impor ao povo trabalhador (1991:73).

O uso, o controle e a forma ideal de poupar o tempo estavam inscritos no "Christian Directory", compêndio da teologia moral puritana escrito por Richard Baxter: "utiliza cada minuto como se fosse a coisa mais preciosa, e gasta-o totalmente no cumprimento do dever".

lembrem-se quão lucrativo é a poupança do tempo... no comércio ou em qualquer outra atividade; na perseguição de qualquer objetivo útil, costumamos dizer que o homem que enriqueceu, chegou a essa situação por ter feito bom uso do seu tempo (apud Thompson,1991:73).

A temporalidade que se anuncia não encontra, por sua vez, um ambiente livre de conflitos sociais, de resistência e de confronto com a cultura existente. Começa uma luta travada entre velhos e novos valores culturais, e entre velhos e novos tempos, que denuncia a necessidade de estratégias educativas que venham a contribuir para efetivar a implementação da nova ordem política, econômica e social em ascensão.

Homens, mulheres e crianças passam a ser educados e educadores de uma nova cultura e de uma nova forma de produzir a existência, não mais somente no interior das instituições domésticas (família, oficinas, artesanais, entre outras). Neste contexto, o tempo das crianças diferencia-se do tempo dos adultos. O tempo delas, longe das oficinas artesanais nas quais aprendiam o ofício e se misturavam com os adultos, passa a se tornar tempo ocioso, desprovido de ocupação.

Thompson faz referência ao reverendo J. Clayton quando este queixava-se de que as ruas de Manchester estavam cheias "de garotos esfarrapados e desocupados"... "que não andavam apenas a perder tempo, iam também

---

consideradas especificamente protestantes, são, na verdade comuns à Europa dos séculos XVI e XVII" (Petitat,1994:92).

adquirindo hábitos de jogo” etc. O mesmo autor coloca que: “Ele recomendava que as escolas ensinassem ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade: os escolares são obrigados a levantar-se cedo, e a observar horários com grande pontualidade. O mesmo texto faz referência também a Willian Temple, que já em 1770, defendia a idéia de as crianças serem mandadas aos quatro anos para os lugares de trabalho, onde disporiam de duas horas diárias para atividades escolares. Ele acreditava que: “Há toda a utilidade em que elas estejam, de uma forma ou de outra, ocupadas pelo menos doze horas por dia, ...esperamos com estes meios que a próxima geração esteja já habituada ao emprego constante do tempo e que acabe por achar o trabalho agradável e o encare com alegria...” (Thompson, 1991:70).

Nesse sentido, a escola passa a ser considerada como um espaço por excelência para garantir a formação do futuro trabalhador consciente do valor do tempo, da sua utilidade e da necessidade de torná-lo um bem precioso em favor da economia capitalista.

A ocupação do tempo livre da criança é uma preocupação que se apresenta à sociedade emergente. Ela se impõe, não só como uma necessidade do desenvolvimento moral e cultural dos indivíduos, como também do desenvolvimento do progresso. Vai se instituindo, dessa forma, o tempo da criança na escola como tempo de preparação para o trabalho, que assume e legitima a luta contra o ócio. O sentido da educação estava em libertar a criança do seu estado infantil, fazendo-a experimentar desde a mais tenra idade o exercício da disciplina, da obediência, e da sujeição, para no futuro adaptar-se à sociedade da forma como ela está constituída. Powell, em 1772, entendia a escola como um lugar próprio para a “formação dos “hábitos de trabalho;” pois ao atingir os seis ou sete anos de idade, a criança deveria “estar habituada, para não dizer identificada, com o trabalho e a fadiga” (apud Thompson, 1991:71). Também o reverendo Willian Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais de Raikes como um “espetáculo de ordem e pontualidade” e citava um fabricante de Gloucester, que afirmava terem as escolas operado uma transformação extraordinária: “eles estão agora... mais dóceis e obedientes, e menos briguentos e vingativos”(apud Thompson, 1991: 71).

Os representantes da moral puritana, entre eles Richard Baxter, um sacerdote presbiteriano, sustentavam a idéia de que:

...o eterno descanso da santidade encontra-se no outro mundo; na terra, o homem deve, para estar seguro de seu estado de-graça, "trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado." Não é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que serve para aumentar a glória de Deus, de acordo com a inequívoca manifestação da sua vontade." "...A perda de tempo, portanto, é o principal de todos os pecados. A duração da vida é curta demais, e difícil demais para estabelecer a escolha do indivíduo. A perda de tempo através da vida social, conversas ociosas, do luxo, e mesmo do sono além do necessário para a saúde - seis, no máximo oito, horas por dia - é absolutamente indispensável do ponto de vista da moral. "...de toda a hora perdida no trabalho redunda uma perda de trabalho para a glorificação de Deus" (Weber 1992:112).

Esta observação, feita por Max Weber no texto: "A ética protestante e o espírito do capitalismo", revela as idéias dos reformadores e pode ser estendida aos católicos.

O tempo gasto e bem empregado no cumprimento do dever traz a recompensa da felicidade eterna, porque o trabalho dignifica e engrandece o homem, tornando-o rico e merecedor da salvação. A pregação e os ensinamentos da igreja em torno da disciplina do tempo torna-se forte aliada do capitalismo em ascensão. Como afirma Thompson:

O puritanismo, com o seu casamento de conveniência com o capitalismo industrial, foi o grande agente que converteu os homens em novas unidades de tempo; que ensinou as crianças, mesmo as mais pequenas, a produzirem mais em cada hora do dia; e que saturou a cabeça dos homens de que tempo é dinheiro (1991:83).

O tempo não só se tornou mercadoria, dinheiro que podia fazer ou desfazer fortunas, mas adentrou no cotidiano das pessoas como algo que deveria fundamentalmente ser utilizado com os rigores dos ponteiros do relógio e com os rigores da moral puritana calcada nos princípios e na ética protestante do século XVI. A exaltação do trabalho como um bem para a alma e como aperfeiçoamento moral e espiritual exigia uma mentalidade formada para fazer bom uso do tempo, pois este, quando não utilizado de forma rigorosa, torna-se um grande inimigo da virtude. Formar homens para se adequar às necessidades da época exigia uma

educação reguladora dos hábitos e atitudes, como também instituidora de valores morais. A pontualidade, a obediência, a docilidade, a disciplina eram requisitos básicos para a formação do futuro trabalhador da indústria.

### Segundo Petitat,

A separação, que se torna absoluta nos internatos - entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes, está na base da pedagogia moderna. O "pequeno homem" da Idade Média, vivendo misturado com os grandes, participando de suas ocupações, passa a ser enviado para locais especializados, onde é socializado (1994:90).

A institucionalização do tempo da infância em espaços de educação - a escola - marca, pois, a infância como um tempo especial, distinto dos outros tempos. "O esquadramento do tempo" da escola é regido pelos princípios da ocupação organizada e da disciplina dos horários fixos. Como demonstra Petitat:

Antes, o tempo do aluno dividia-se em largos períodos, adaptáveis ao ritmo do estudante, o qual apresentava-se para a determinação ou para a licença quando ele e seu mestre consideravam a sua formação suficiente. Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. ... A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo (1994:79).

O reconhecimento da nova exigência espaço-temporal dos colégios deu-se, segundo Petitat, no momento em que pedagogos protestantes e jesuítas do século XVI reconhecem a existência de uma diferenciação entre o adulto e o adolescente, condição necessária e suficiente deste último a um regime especial. Assim, a temporalidade específica dos colégios, implica o surgimento de uma nova categoria etária: a criança e a adolescência.

A partir de então passa-se a considerar que a criança não é ainda um ser maduro para a vida e que é preciso submetê-la a uma quarentena, antes de permitir que ela

se integre no mundo dos adultos. Dos 7-9anos e até 15-18 anos crianças e adolescentes tomam-se objeto de estratégias educacionais. O aluno é visto como um ser maleável, perigosamente influenciável pelos maus exemplos do mundo adulto; sua alma e seu espírito têm necessidade de uma instituição específica como tutor (Petitat 1994:90).

Sob a tutela da instituição escolar, os alunos são regidos por uma temporalidade ignorada no ambiente familiar ou na rua. O tempo é agora apropriado e regulamentado pela Pedagogia. Nela, “o controle físico dos alunos e dos espaços com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações significam ao mesmo tempo expropriação do tempo e do movimento dos alunos” (ibidem: 91).

O instrumento máximo de regulamentação e controle dos corpos e dos espaços foi o relógio mecânico. Este mecanismo de precisão do tempo infiltrou-se nas práticas escolares, disseminando-se em horas, minutos, segundos, demarcando o espaço, as relações e, mais especificamente as grades curriculares. É a regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano letivo, períodos, semanas, dias, horas, minutos. O gerenciamento do tempo, do espaço, e do movimento dos alunos sincronizado mais exatamente no trabalho escolar de transmissão e de aprendizagem dos conteúdos curriculares, vinculou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade da rotina escolar.

“Mas para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção do tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais” (ibidem:92). Dentro desta nova noção do tempo, o bom aluno é aquele que aprende com maior rapidez aquilo que lhe é ensinado, sendo o mau aluno, aquele que é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tal. “Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova organização espaço temporal” (ibidem).

Esta nova organização espaço temporal vinculada ao profundo movimento de transformação das noções do tempo cuja origem se encontra na Idade Média, representa a luta contra o ócio e contra o desperdício do tempo, pois tornam-se uma ameaça para o mundo do trabalho sincronizado que passa a ser controlado,

vigiado e regulamentado. Nesse sentido, a escola torna-se, para os “apologistas do trabalho, protestantes ou católicos, uma instituição feita sob medida para os seus interesses. As transformações nas noções de tempo e de trabalho convergem” (ibidem). Assim, o projeto educativo moderno é fixado em eixos temporais e construído à imagem de uma unidade sem confrontos.

Confinada a instituições educativas especializadas, a infância moderna vê-se obrigada a viver uma temporalidade específica, fragmentada, idealizada e ao mesmo tempo múltipla. Os tempos modernos são definidores de novas preocupações educativas, sobretudo na organização espaço-temporal numa nova ordenação dos tempos e atividades escolares.

Confinado a um espaço fechado, mantido em um local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e de emulação, levado a seguir um horário predeterminado, o aluno é incitado ao trabalho permanentemente. O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apoia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo (ibidem: 93).

Melhor do que qualquer instituição, são os colégios que concentram a nova tendência espaço-temporal da época: gerenciar o tempo dos indivíduos. Com a proliferação da indústria na sociedade moderna, um novo tipo de trabalhador era exigido.

Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isso continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos ia ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (Enguita 1989:113).

Esta face da escola, atrelada às relações sociais de produção é profundamente marcada pelo controle, pela disciplina do tempo e pela ordem. A preocupação primeira era a de habituar os futuros trabalhadores à pontualidade e regularidade ou, ainda de forma mais ampla, à organização do tempo exigida pela indústria.

O objetivo, em realidade, é dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos. Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angústia do professor por organizar constantemente as atividades (Enguita 1989:175).

A ocupação constante do tempo com as tarefas representa um exercício de disciplina e um “antídoto contra a perda de tempo,” a ordem na sala de aula é acima de tudo uma das formas de antecipar o tempo do trabalho sem porosidade. O tempo e as atividades dos alunos estão, desta forma, subordinados ao professor que administra o horário e que mantém a ordem e a seqüência dos trabalhos. “Sua conseqüência pedagógica é que, ao antepor a organização burocrática do tempo ao ritmo próprio da atividade e do interesse dos jovens, há uma grande probabilidade que os dois não coincidam” (ibidem:175).

Jackson faz uma observação interessante sobre as conseqüências da organização burocrática do tempo:

A adesão a um horário requer que, com freqüência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça. Assim, exige-se que os estudantes deixem os livros de aritmética e peguem os de ortografia embora queiram continuar com os de aritmética e não queiram saber de ortografia. Na sala de aula, com freqüência, põe-se fim ao trabalho antes que tenha terminado. As perguntas ficam freqüentes vezes pendentes quando soa o sinal (apud Enguita 1989:175).

Como diz Thompson, não é mais a atividade que determina o tempo, mas, o tempo de forma imperiosa e decisiva quem determina a atividade dos alunos. O emprego do tempo sai da esfera subjetiva do sujeito, como se este não tivesse capacidade para administrá-lo e fica na esfera de decisão do seu mestre guardião, que pode decidir empregá-lo de acordo com suas necessidades ou as necessidades da instituição.

O tempo do aluno deixa de ser uma dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e sequenciação de atividades por parte do professor, no organizador da mesma ou, mais exatamente, na mediação através da qual outros a organizam”... “o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra - cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender (Enguita, 1989:177).

A proximidade entre a exigência temporal da escola e a do trabalho industrial entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente. O horário escolar se assemelha, e muito, ao horário de trabalho que exige a precisão temporal no cumprimento das tarefas. O tempo sincronizado é subordinado à figura do mestre, pois a necessidade da ordem, do silêncio, da imobilidade, da simultaneidade, da uniformidade dos horários coletivos, são constitutivos da organização do processo de trabalho, ou seja,

...da moderna produção industrial, que tem que coordenar o trabalho de centenas ou milhares de braços e que tem que valorizar no mínimo lapso possível um capital fixo que, por sê-lo, não deve permanecer inativo, a que necessita submeter as vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal"... "a escola ensina a respeitar e cumprir um horário; e, para sermos mais precisos, um horário imposto (ibidem:177).

Enguita (1989) faz referência a Rudolf Rezsöházy que realizou um estudo sobre a conexão entre o desenvolvimento econômico e a concepção do tempo na cultura de uma sociedade. Ele estabelece cinco tipos de relações entre a percepção social e pessoal do tempo:

“1. *A precisão nos encontros* - A exatidão com a qual dois ou mais sujeitos coordenam suas ações no tempo, seja para colaborar, para participar em uma mesma atividade ou para substituírem um ao outro.(...)

2. *A seqüenciação de atividades* - A organização das iniciativas pessoais ou coletivas no tempo e o grau de racionalidade desta organização(...).

3. *Previsão* - A capacidade de prever objetivos futuros ou de estabelecer objetivos distantes e ajustar as próprias ações de acordo com os acontecimentos futuros (...).

4. *Sentido de progresso* - Implica numa visão de futuro que é necessariamente melhor, e provoca a ação que impede a paralisação.(...).



5. *O tempo como valor em si mesmo* - Um juízo sobre o tempo que o iguala a outras coisas geralmente apreciadas.(...) deseja-se economizá-lo, dominá-lo, devido ao seu valor.”.

As formas de perceber o tempo, como também as relações estabelecidas, correspondem a forma moderna de sociedade. Isto significa que a percepção do tempo segue as transformações operadas no processo de modernização cultural e social, condição do desenvolvimento econômico.

É importante enfatizar que as relações estabelecidas com os sentidos do tempo têm uma estreita ligação com os ensinamentos da escola. Pode-se identificar a *“precisão dos encontros”* como a estrutura organizativa da *“jornada escolar*. A exatidão e a precisão dos encontros marcam os acontecimentos e as atividades escolares. *“Há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos.”* Assim sendo, os alunos aprendem que há um tempo determinado para cada coisa e que devem, acima de tudo, respeitá-lo.(tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para brincar, tempo para comer, ...).

A *“seqüenciação de atividades”* está também presente na escola através da organização seriada que, por sua vez, está assentada na lógica da transmissão do conhecimento.

A teoria do desenvolvimento supõe que uma adequada sequenciação é a condição indispensável de uma produtividade elevada, o que justifica com vantagem de aprendizagem.”(...) “o que o aluno aprende não é a organizar sua própria seqüência de atividades, mas a que os outros a organizem por ele. Da mesma forma é que amanhã, como trabalhador, deverá aceitar a seqüência de tarefas que lhe impuserem” (Enguita,1989:178).

Esta forma de sequenciação imposta pelo modelo escolar seriado está fundamentada na lógica temporal inerente à lógica dos conteúdos e das áreas do conhecimento. Nesse sentido, a escola passa a ser uma estrutura que administra tempos, distribui a carga horária das disciplinas que tem um tempo próprio, porque na teoria da transmissão há saberes que precedem outros saberes.

A noção de – “*previsão*” – também está presente na escola onde uma das preocupações é a do valor propedêutico dos conteúdos ensinados. O que o aluno aprende hoje está em função do que terá que aprender amanhã. Esta noção do tempo se identifica com a idéia da preparação para o futuro, para o vir-a-ser.

O “*sentido do progresso*” – é incorporado pela escola muito mais como progresso pessoal, como algo que pode ser acumulado e carente de limites, através da experiência da soma de anos de escolaridade, matérias cursadas, entre outras. O sentido do progresso também está atrelado à idéia da seriação, pois na escola está implícito que o aluno só poderá passar para uma etapa subsequente se progredir o suficiente. “O tempo futuro será sempre melhor, se o tempo presente for bem aproveitado.”

Por último, - “ *O tempo como valor em si mesmo*” – é uma preocupação constante da escola, na medida em que se preocupa em ocupar o tempo dos alunos. O tempo, é, pois, uma tensão permanente que envolve alunos, educadores e administradores que, de uma forma ou de outra, se vêm envolvidos por unidades de tempo: é preciso dar conta das notas do bimestre, do semestre, do final do ano, dar conta de esgotar o conteúdo no tempo previsto, e vencer os dias letivos prescritos em lei. Assim sendo, o tempo escolar nem sempre é ocupado com processos de aprendizagem.

... a organização habitual do horário escolar, ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato (Enguita, 1989:180).

Enguita também traz uma grande contribuição no que diz respeito ao uso do espaço escolar e sua relação com os processos econômicos e sociais do mundo do trabalho. Segundo ele, o espaço e o equipamento escolar estão organizados de uma forma que impedem ao aluno desenvolver sentido de posse ou controle sobre eles.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas,

compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam as crianças e jovens que o território da escola não é de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (ibidem:185).

A forma como se organizam os espaços e os equipamentos escolares evidenciam uma dependência dos alunos frente à instituição que assume para si o direito de propriedade e, portanto, é ela quem define as regras de uso. Nesse sentido,

Os estudantes vêm atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados quando neles não se desenvolvem atividades docentes e discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenários de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, o bar só está aberto em certas horas, a saída da sala de aula deve ser expressamente autorizada ... professores e bedéis colaborarão na tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde (ibidem:185).

É importante ressaltar a analogia que o autor estabelece entre o espaço da escola e os espaços de trabalho da empresa:

Os alunos aprendem assim a relacionar-se com o espaço e os objetos da mesma forma que terão que fazê-lo no trabalho adulto. Sua relação com o espaço escolar é igual, ou até mais estrita, que a terão com o espaço produtivo. Sua relação com o equipamento é presidida pela obsessão de que deve ser cuidadosamente conservado e a convicção de que não o seria se lhes deixassem agir livremente (ibidem:186).

A conservação e o cuidado com os objetos e espaços coletivos é um dos discursos da escola que justifica o não uso ou o uso, desde que ocorra nos momentos apropriados e sob a vigilância atenta de um adulto responsável. "Tudo serve para recordar-lhes que nada é seu - ou que é tão de todos que ninguém pode dispor separadamente dele - e que correria risco em suas mãos" (ibidem:195).

Há um discurso moralizante aliado à regulação do espaço e dos equipamentos escolares que é o de levar os alunos a desenvolverem o hábito de conservarem os instrumentos de trabalho.

Um dos efeitos da combinação entre a regulamentação restritiva e o discurso moralizante bem pode ser, no caso em que sua eficácia prospere, o de fornecer uma justificação adicional para a falta de poder do trabalhador assalariado sobre os meios de trabalho: se não foi capaz de conservá-los na escola, não merece possuí-los nem dispor deles na vida adulta (ibidem:186).

Os autores referidos até aqui falam da construção histórica do tempo e do espaço nos colégios do antigo regime, das escolas do século passado. A contemporaneidade destes autores é um convite à reflexão e à pesquisa, uma vez que a forma como a escola estrutura o tempo e o espaço ainda hoje constitui-se como um problema, pois permanece com a mesma estrutura. Tal como veremos na continuidade deste trabalho, esta forma de conceber os tempos e os espaços escolares adentra na instituição de educação infantil materializando-se através da organização de uma rotina em que os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade. Adultos e crianças vivem uma temporalidade fixada em horários determinados por forças outras que não eles próprios.

A atualidade desta discussão pode ser encontrada em vários textos, projetos e propostas: Apple (1989), Costa (1979) França (1994) MacLaren (1992) Sacristán (1998) Arroyo (1994), Escola Plural – Belo Horizonte (1994), Escola Cidadã – Porto Alegre (1997), entre outras.

Percebe-se, então, que nos últimos anos, há um movimento significativo por parte de alguns educadores no sentido de resignificar os tempos escolares. Arroyo (1992) que é um dos representantes e defensores desta mudança, considera os tempos escolares que um dia foram instituídos, como mutáveis, desnaturalizados e portanto históricos e foram se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais, entre outros.

A importância de estar trazendo para esta pesquisa as reflexões e os estudos realizados por este autor sobre o tempo-espaço da escola, justifica-se

por dois motivos: 1º- a quase inexistência de trabalhos que discutam com profundidade a organização do tempo e dos espaços da creche; 2º pela constatação de que muito da estrutura espacial e temporal da creche é fruto da incorporação dessa estrutura escolar.

A lógica que fundamenta a rotina da creche assemelha-se muito à lógica da escola. No entanto, esta incorporação pela creche da organização temporal e espacial da escola não ocorre de forma linear. Ela se materializa de formas diversas em função das suas especificidades como a faixa etária que atende (crianças de 0 a 6 anos), o período de doze horas de funcionamento diário. Apesar disso, uma análise da mesma indica semelhanças entre elas.

É importante resgatar os princípios que norteiam a lógica temporal do sistema escolar e ao mesmo tempo fazer uma analogia com a lógica que norteia a temporalidade instituída na creche

Na escola os tempos estão instituídos a partir de uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os professores. Ela está baseada:

...em uma lógica "transmissiva", que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos<sup>9</sup>.

Na creche, os tempos e os espaços tanto dos adultos quanto das crianças estão organizados em torno das atividades de rotina. Estas atividades constituem o eixo vertebrador da organização do grupo de crianças. Tanto as propostas como os encaminhamentos das atividades parecem seguir a lógica da transmissão em que a professora transmite às crianças o conteúdo destas atividades cabendo a elas fazer o que foi proposto. Neste momento, o adulto assume o papel de professor e as crianças o papel de aluno. Os tempos ocupados pelas interações entre as crianças e as propostas que elas fazem no cotidiano são menos valorizadas que as propostas feitas pelos adultos. O espaço

---

<sup>9</sup> Escola Plural, Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Educação Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994: 15-16. (Mimeo.)

da sala é organizado tendo em vista a centralidade do professor nas propostas e nos encaminhamentos das mesmas. Na escola,

a lógica temporal se articula em torno de supostos “ritmos médios” de aprendizagem. Independente da diversidade de ritmos culturais dos alunos e alunas, de suas condições sócio-culturais, da diversidade dos processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, toda criança e adolescente terá de dominar no mesmo tempo as mesmas habilidades e saberes (ibidem: 16).

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras. Na escola,

se trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para a aquisição da escrita, cálculo etc. Os programas recortam esses tempos minuciosamente. A aprendizagem e socialização dos alunos e alunas é presa a essa sequenciação e, sobretudo os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa sequenciação e, sobretudo, pré estabelecida. Os professores e os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos pré-definidos e os tempos vividos e possíveis (ibidem).

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente

pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina<sup>10</sup>. O adulto muitas vezes parece preso a esta sequenciação a qual ele não planejou mas que tem que assumi-la como prática no dia-a-dia da creche sob pena de não conseguir realizar seu trabalho. Percebe-se que, na creche, adultos e crianças vivem temporalidades distintas e isso acaba por acarretar tensões e conflitos entre o proposto e o vivido.

Os estudos e pesquisas que vêm emergindo em torno da estrutura temporal e espacial da escola trazem subsídios para uma nova organização do tempo e do espaço cujo eixo central é o sujeito-aluno. Nesta perspectiva, a distribuição dos tempos e dos espaços estão articulados a um objetivo central, a formação "do ser humano como sujeito cultural", ou seja, a nova organização espaço-temporal submeter-se-ia a um "objetivo mais central, mais plural à formação e a vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. (...). O tempo escolar seria organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos as múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais" (ibidem:18).

Nesta perspectiva, há elementos importantes para subsidiar reflexões a serem feitas na continuidade deste trabalho sobre a organização espaço-temporal da creche que tenha por eixo central o sujeito-criança. Esta constitui-se em uma das especificidades da creche em relação à escola, o que tem indicado a necessidade da construção de uma pedagogia da infância distinta de Pedagogia Escolar<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo Maria das Mercês F. Sampaio, "as organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências. Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado, que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento; internamente constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes". (1997:174)

<sup>11</sup> É nesta perspectiva que Eloísa Acires Candal Rocha em seu artigo "Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação" (1996), tem indicado a necessidade da construção de uma Pedagogia da Infância.

## O DIA-A-DIA NA CRECHE



## ***No começo de cada manhã...***

A entrada na creche é permitida a partir das 7:00 horas da manhã. Por volta das 7:30 horas, as crianças começam a chegar, acompanhadas do pai e/ou da mãe ou de alguém responsável. Algumas crianças são conduzidas pelos pais ou responsáveis até a sala de atividades para guardar a mochila. Em seguida, voltam para o salão onde ficam até a hora de entrar na sala de atividades.

Durante a chegada das crianças na creche, verifica-se que, ao mesmo tempo em que há autonomia para entrar com os pais e ir até a sala guardar a mochila, há também a obrigação de voltar para o salão e permanecer junto com as outras crianças até às 8:00 horas, para então entrar na sala.

O espaço do salão é dividido em dois ambientes: uma parte está livre, servindo neste momento como espaço de passagem para os pais que acompanham as crianças até a sala. O outro ambiente está organizado com um tapete no chão, uma estante com alguns brinquedos ( bonecas, carrinhos, espada, bichinhos de pelúcia, entre outros), uma almofada comprida e fina encostada na parede e um porta livros pendurado na parede com alguns livros de história. O espaço onde ficam as crianças é menor e delimitado com cadeiras em volta do tapete.

Nesse espaço organizado no salão ficam as crianças de todos os grupos: berçário, maternal, 1º, 2º e 3º períodos. Nesse momento, as crianças ficam sob os cuidados das respectivas profissionais (auxiliar de sala) cuja função parece ser a de manter as crianças num único espaço.

As auxiliares ficam a maior parte do tempo sentadas nas cadeiras, conversando entre elas. A presença delas, sentadas em volta das crianças, parece facilitar o controle para que estas permaneçam no local determinado, dificultando, assim, a utilização de outros espaços (salas de atividades, corredor, parque e a outra parte do espaço do salão).

O dia das crianças na creche começa com algumas regras: a primeira é guardar a mochila na sala e voltar para o espaço determinado para ficar até a

hora de entrar na sala. A segunda é permanecer neste espaço. Muitas crianças já seguem as regras sem que a auxiliar intervenha. Durante este tempo, as crianças podem brincar com os brinquedos disponíveis na estante, conversar e ver livros de história. Como o espaço é pequeno, e as crianças ficam na sua grande maioria sentadas e muito próximas umas das outras, sobram poucas opções de brincadeiras. A auxiliar do 1º Período só intervém, se alguma criança transgredir as regras estabelecidas (sair do espaço) ou mostra-se pouco atenta às ações interativas que ocorrem entre crianças de grupos de diferentes idades. Vale dizer que este é um dos poucos momentos na creche em que as crianças de grupos diferentes se encontram, principalmente com os bebês.

Este tempo de “espera”<sup>12</sup> tem como característica principal ser o momento em que as crianças “esperam” pela hora de entrar nas suas respectivas salas. Em seguida, mostro algumas cenas que revelam como este tempo é ocupado e vivido pelas crianças:

*31/10/97 - 7:30 as 8:00hs - hora da espera para entrar na sala.*

*Uma criança pega uma espada da estante, imita um personagem de um desenho animado para um grupo de crianças. Em seguida, fala sobre o personagem que imitou. A partir daí, outras crianças usaram a espada para imitar outros personagens, como o mágico que fazia de conta que enterrava a espada no corpo e não se feria*

Ou ainda:

*12/10/97 - 7:30 as 8:00hs – hora da espera para entrar na sala.*

*Uma criança está sentada ao lado da estante vendo uma revista. Em volta dela, crianças de outros grupos brincam com carrinhos e outros brinquedos. Ela pára de ver a revista, fica observando a brincadeira e, depois, levanta e fica andando entre as crianças com a revista na mão como se estivesse procurando algo para fazer. Sai do espaço delimitado e volta quando a auxiliar chama para sentar no tapete. Depois, fica em pé, perto da auxiliar que está vendo um álbum de fotografias que uma criança trouxe. Quando acaba de ver as fotografias, deita no canto do tapete e fica olhando para o alto, mexendo no cabelo, como se estivesse distante.*

---

<sup>12</sup> Tempo de espera tem sido entendido na área da educação infantil como o tempo em que um grupo de crianças permanece esperando o adulto enquanto ele atende individualmente uma criança; ou enquanto organiza o ambiente para desenvolver uma atividade. Tem sido considerado, também, como o tempo em que o grupo de crianças permanece esperando na fila para entrar na sala, para sair da sala, para lanchar entre outras. Sobre isso ver a Dissertação de Mestrado de Nadir Neves Nunes “Pré-escola: Tempo de Espera: um estudo sobre o ingresso na EMEI”, 1995.

Em outra situação,

*03/11/97 - 7:30 as 8:00hs – hora da espera para entrar na sala.*

*Algumas meninas sentadas próximas umas das outras, conversam entre si. Estão com bichinhos de pelúcia e bonecas no colo. Uma delas coloca o bichinho no rosto como se estivesse se escondendo. Uma das meninas passa a mão na cabeça dela e pergunta se está chorando. A menina tira o bichinho do rosto e começa a rir, iniciando uma brincadeira*

Apesar destas cenas revelarem que as crianças já tem incorporada a idéia de como e onde devem utilizar este tempo, a cena a seguir mostra que algumas crianças rompem com o estabelecido:

*12/11/97 - 7:30 as 8:00hs – hora da espera para entrar na sala*

*Uma menina chegou na creche, foi até a sala levar a mochila e não voltou para o salão. Outra foi levar sua mochila e também não voltou. Outras crianças que chegaram depois, também não voltaram. Na sala, elas estavam todas em volta de uma mesa vendo livros de história e gibi.*

Esta situação mostra que a criança burla as regras impostas, tornando o cotidiano menos rotineiro através das suas ações. Mostra, também, que são capazes de usar o tempo e o espaço para fazer coisas que não estão no planejamento da creche, mas que são importantes e necessárias para elas. Entre estas, optar entre um espaço ou outro, entre uma proposta e outra, entre ficar com um grupo ou outro. Estas crianças optaram por ocupar o espaço da sala e usar o “tempo de “espera” para ver livros de história e gibi, ao invés de ficar no salão.

Nestas cenas registradas durante a “espera” pela hora de entrar na sala, pode-se perceber que ela não é uma espera passiva e nem estática. Constata-se, também, que este momento, pela forma como está organizado e como é conduzido diariamente, parece estar naturalizado pelos adultos.

A utilização daquele tempo e daquele espaço não coincide com o vivido pelas crianças, pois o uso que fazem do mesmo mostra que o dia na creche começa desde que nela chegam, independente da proposta do adulto que assume a direção do grupo formalmente a partir das 8:00 horas.

A estrutura da rotina parece ocultar a sua própria intencionalidade. Ela não se concretiza apenas na repetição das ações do dia-a-dia, mas na repetição do modo como gerencia o tempo-espaço na vida das crianças e dos adultos. Seu caráter educativo materializa-se também, na configuração do espaço de “espera” que é reduzido à extensão de um tapete delimitado com cadeiras a sua volta.

Ao explicitar para a criança que ela não pode dispor do tempo para fazer outras coisas, em outros espaços da creche (sala de atividades, corredor, parque, entre outros), nem dos materiais (papel, lápis, jogos, entre outros) naquele momento, está se educando para que ela não os perceba como seus e, ainda, que não pode agir sobre eles sem a direção formal e o controle do adulto.

Esta situação faz lembrar Mariano Enguita, quando discute a utilização dos espaços escolares. Para ele, o espaço e o equipamento escolar estão organizados de forma que impeçam ao aluno desenvolver o sentido de posse ou controle sobre eles. Além disso afirma que:

Os estudantes vêm atribuídos espaços para cada momento do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados, quando neles não se desenvolvem atividades docentes ou discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenário de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, (...) Professores e bedéis colaborarão na tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde (1989:185).

Esta prática coloca em questão a subordinação a uma hierarquia existente na rotina presente também na creche e que regula a ordem e a disciplina na utilização dos espaços. Todas as crianças num único espaço podem ser controladas mais facilmente e a creche fica em “ordem,” sem crianças andando de um lado para o outro, pintando, desenhando, vendo livros de história, brincando com jogos, entre outras atividades possíveis. Tudo isso acontece na creche, mas cada coisa no seu tempo e no seu devido lugar para se obter uma pretensa homogeneidade. Assim, as crianças iniciam o dia sob a vigilância do adulto, cuja função, neste momento, parece ser a de estabelecer a ordem necessária para que o dia na creche comece.

O comportamento dos adultos evidencia que, para eles, este é um momento em que não precisam se dedicar às crianças e, até mesmo, planejar um ambiente acolhedor para recebê-las.

Este momento parece adquirir uma marca de impessoalidade nas relações entre o adulto e a criança, a ponto das crianças entrarem e saírem sem serem percebidas. Do ponto de vista do adulto, este momento parece cristalizado como um dos segmentos da rotina a ser cumprido. Ou seja, é apenas mais um dia como qualquer outro e não um novo dia, diferente de todos os outros dias na vida de cada um e de todos. Todos os dias observados o adulto fez o mesmo movimento, como por exemplo:

*12/11/97 – 8:00hs – hora de entrar na sala*

*Ao se aproximar do horário de entrar na sala, a auxiliar levanta da cadeira vai até a sala e depois volta para então levar as crianças. Algumas crianças logo que percebem o movimento da auxiliar, saem do espaço delimitado e se dirigem para o corredor que dá acesso à sala, outras ficam andando pelo salão até a auxiliar chamar para ir para a sala.*

Nos dias observados, o que se percebe é que ao chegar na creche as crianças encontram o mesmo ambiente todos os dias. A forma como este momento do dia é organizado pela instituição (“todos os dias” as crianças chegam na creche e “todos” devem ficar no tapete brincando até a hora de entrar na sala) acaba por se configurar muito mais como um “procedimento de rotina,” sem que pareça haver uma preocupação em torná-lo significativo para atender as diferentes necessidades das crianças que estão iniciando o dia na creche e que lá permanecerão até o entardecer.

Nesse sentido, cabem algumas indagações: Será que todas as crianças acordam igualmente dispostas para começar o dia na creche tal como é proposto? Será que todas as crianças, quando chegam à creche querem brincar no tapete junto com outras crianças? Será que algumas não gostariam de ficar na sala, desenvolvendo alguma atividade? Ou, então, falar com o adulto sobre o que aconteceu em casa? Ou, ainda, querer um aconchego, um colchão em algum lugar menos barulhento? Será que todas chegam alimentadas? Dormiram o suficiente? Como agir, na creche, de forma a levar em consideração o fato de

que as crianças chegam às sete horas da manhã e permanecerão até no final do dia para só então voltar para suas casas?

Maria Teresa G. Cuberes adverte, dizendo, "...seja qual for a duração da jornada, um ponto de partida é considerar se as crianças chegam pouco depois de terem acordado pela manhã, se o fazem antes ou após terem almoçado em casa" (1997:56).

Esta autora lembra que:

Levantar cedo nem sempre é agradável, menos ainda quando o dia está frio ou chuvoso – tanto para as crianças como para os adultos isso não costuma ser algo prazeroso. Sejam ou não madrugadoras, as crianças podem chegar felizes, incomodadas, sonolentas, com fome, alegres ou chorosas. Seja como for, o momento da entrada é planejado de forma a proporcionar um período de calma, em que haja espaço para a cordialidade e no qual o intercâmbio com os adultos seja agradável e aconchegante (56–57).

As observações realizadas permitem indagar até que ponto os adultos responsáveis por receber as crianças na creche estão atentos para estas questões.

### ***"Agora é hora de brincar !"***

Assim que as crianças e a auxiliar entram na sala, inicia-se outro segmento da rotina, caracterizado pelo adulto como hora da atividade livre. Este momento, diferente do anterior, é organizado e planejado pelos profissionais que atuam diretamente com o grupo de crianças.

*31/10/97- 8:00hs - hora da atividade livre (Intervalo entre a hora da entrada e a hora do lanche)*

*As crianças entram na sala junto com a auxiliar. Esta distribui alguns jogos sobre as mesas (quebra-cabeça, memória, jogos de montar). Ao mesmo tempo em que ela distribui os jogos, algumas crianças vão se envolvendo com brinquedos que não foram distribuídos. Um menino pega uma metralhadora e começa a gritar apontando a arma para os colegas:*

*Criança – “Uma arma! Uma arma!”*

*As crianças começam a correr e gritar como se estivessem com medo. Outras crianças começam a se envolver com os brinquedos disponíveis nas caixas na estante. Outras se envolvem-se numa brincadeira de faz de conta em frente ao espelho: maquiam-se, penteiam os cabelos, colocam brincos, colares e outros adereços disponíveis e, depois passeiam pela sala. Uma menina passeia com um coelho de pelúcia pela sala e, de vez em quando, pára e conversa com um colega. O menino larga a arma, pega o batom e começa a pintar o rosto. Outro pega a arma e diz que vai defender o castelo. Depois, outros meninos juntam-se a ele e começam a andar de um lado para outro, cantando a música Marcha Soldado. Um menino vai até a mesa onde as meninas brincam de se maquiar e coloca batom nos lábios. As meninas riem dele, dizendo que ele é homem. Algumas crianças lêem livros de história no canto do tapete e depois saem para brincar de boneca. Outras, que brincavam na frente do espelho, saem para ver livros de história. As crianças passam de uma atividade para a outra constantemente. Apenas algumas crianças envolvem-se com os jogos propostos pela auxiliar.*

Nesta situação pode-se perceber que, no período correspondente entre a entrada e a hora do lanche, são as crianças que assumem o papel de protagonistas dentro da sala. O adulto apenas distribui o material e sai de cena. Ele não precisa dar nenhuma ordem, pois as crianças já sabem que este tempo é para brincadeira livre.

A maioria das crianças não espera que o adulto lhes diga o que fazer, como fazer ou onde fazer. A hora da atividade livre repete-se em todos os dias observados, no intervalo entre a hora da entrada na sala e a hora do lanche. Isto faz com que muitas crianças, ao entrar na sala, já comecem a organizar algum tipo de brincadeira como pode ser percebido nas cenas registradas durante a hora da atividade livre, em outro dia de observação.

*03/11/97 - 8:00hs - hora da atividade livre (Intervalo entre a hora da entrada e a hora do lanche)*

*A Auxiliar entra na sala acompanhada das crianças. Enquanto ela procura os jogos (quebra-cabeça, memória, de montar, entre outros), três crianças parecem “esperar” pelos jogos que serão distribuídos; algumas já estão envolvidas numa brincadeira embaixo da mesa da professora, delimitando o espaço com as próprias mochilas e depois com cadeiras. Depois que a auxiliar distribui os jogos, vai até as crianças que estão embaixo da mesa e fala:*

*Auxiliar: "Agora é hora de brincar!"*

*As crianças parecem não ouvir a auxiliar. Uma menina fica na frente do espelho passando batom nos lábios e penteando os cabelos; um menino pega a arma e anda pela sala; outras crianças brincam de faz-de-conta com as bonecas no tapete; duas crianças sentadas nas cadeiras apenas observam, e algumas andam pela sala de um lado para outro, pegam um brinquedo, largam e pegam outro em seguida. A professora chega, aproxima-se das crianças para desejar um bom dia e depois conversa com a auxiliar sobre as atividades que serão realizadas no período da manhã. Depois a auxiliar volta-se para as crianças e diz:*

*Auxiliar: "Tem gente que não está aproveitando para brincar agora, depois não vai poder brincar mais!" (referindo-se às crianças que andam pela sala sem se ocupar com uma brincadeira específica).*

A sala passa a ser um grande palco cujo cenário vai sendo organizado de acordo com as necessidades exigidas pelas situações que as próprias crianças vão criando. Várias brincadeiras são desenvolvidas ao mesmo tempo. As crianças constroem regras, temas, ocupam dentro da sala vários ambientes simultaneamente. O que me chamou atenção nesses momentos é a delimitação pelas crianças dos espaços de acordo com as necessidades da brincadeira. A mesa da professora vira uma casinha quando ela é fechada ao redor com cadeiras e mochilas. Dentre as cadeiras, uma delas serve como porta para entrar e sair. No tapete, as crianças também delimitam o espaço em que vão cuidar do bebê e, em alguns momentos, até fecham as cortinas para que ele não acorde com a claridade.

Para o adulto, parece que o tempo da atividade livre é mais um dos segmentos da rotina. Ele se mostra pouco atento às ações e reações das crianças durante as brincadeiras, ou seja, ele não se envolve com as crianças como parceiro mais experiente e co-participante dos eventos que acontecem. Ele entra em cena na distribuição dos jogos, para alertar as crianças sobre o uso devido do tempo: "aproveitem para brincar porque depois não pode mais" e, depois, para anunciar a hora de guardar os brinquedos para lanchar. Esta atitude parece estar associada à idéia de que a hora da atividade livre é proposta muito mais para manter as crianças ocupadas até a hora do lanche, como estratégia para passar o tempo.



Verifica-se que a hora da atividade livre é levada a risca pelos adultos, pois todos os dias observados mostram que suas atitudes durante este tempo são quase sempre as mesmas, constituindo-se já em rotineiras.

*12/11/97 - 8:00hs - hora da atividade livre (Intervalo entre a hora da entrada e a hora do lanche)*

*A auxiliar entra na sala acompanhada de algumas crianças; outras já se encontram na sala, reunidas em volta de uma mesa, vendo livros de história e gibi. A auxiliar distribui os jogos sobre as mesas para as crianças brincarem. Duas meninas pegam os jogos de quebra cabeça e sentam no tapete para montá-los: enquanto estão montando, conversam entre si; em outra mesa um menino brinca com uma das peças do jogo de memória, fazendo de conta que é um carrinho; uma menina que só observa o colega, pega uma das peças do jogo e imita o colega brincando de carrinho.*

*A professora chega, senta numa mesa junto com algumas crianças e deseja bom dia para todo o grupo; as crianças aproximam-se dela que, com um gesto afetoso, conversa com as crianças, perguntando se elas estão bem. Em seguida, a professora junta-se a auxiliar para conversar sobre a organização das atividades do dia. Enquanto isso, algumas crianças estão brincando com os jogos, outras olhando gibi e trocando idéias sobre as figuras; outras vendo livros de história, mostrando as figuras e comentando sobre elas com os colegas; duas meninas que viam gibi vão para o tapete e, de frente uma para a outra, acariciam-se e abraçam-se; uma menina observa há bastante tempo os colegas com seu ursinho e sua mochila no colo; outra menina passa uma boa parte do tempo sentada no tapete, brincando com a sua mochila até que outra menina se aproxima e começam a conversar. Quando um grupo pára de brincar com jogos de memória, vai para outra mesa ver gibi e vice-versa.*

*Enquanto isso, a professora e a auxiliar continuam conversando sobre a organização das atividades que serão realizadas durante o dia.*

O adulto não dirige nenhuma atividade com as crianças neste momento e se ocupa em preparar as atividades do dia. É como se a hora do lanche fosse quebrar o ritmo de qualquer atividade proposta e dirigida por ele. Isto evidencia que aquilo que as crianças fazem durante a atividade livre não é considerado como proposta pedagógica, como se não possuísse uma organização e vida própria. A forma como as crianças organizam-se durante este tempo é marcada pela informalidade e pela simultaneidade de ações. As crianças assumem o controle e a seqüência dos seus movimentos e das suas ações, ficando o adulto em um papel secundário.

Por não ser considerada uma situação dirigida ou “pedagógica”, pode ser interrompida a qualquer momento para ser iniciado o lanche, sem que haja

preocupação com o que as crianças fazem naquele momento. Parece que para o adulto, a própria atividade livre proposta na rotina não é vista como um fim, mas como meio de manter as crianças ocupadas até a hora da atividade considerada "séria". O que se percebe é que, neste momento, os adultos estão mais preocupados com a organização das atividades subseqüentes, do que com o desenrolar da atividade presente.

O uso do espaço é transitório, dependendo da motivação da brincadeira, ou seja, as crianças ocupam vários espaços da sala para desenvolverem suas brincadeiras, como pode ser constatado na seguinte situação:

*31/10/97 - 8:00hs - hora da atividade livre (Intervalo entre a hora da entrada e a hora do lanche)*

*Os jogos que são colocados sobre as mesas pela auxiliar são levados pelas crianças, ora para o tapete, onde sentadas ou deitadas no chão, dividem um único jogo e montam-no em parceria uma com a outra; ora são levados para a mesa onde cada uma monta o seu jogo.*

*Enquanto algumas estão envolvidas com os jogos na mesa, outras envolvem-se numa brincadeira de faz-de-conta embaixo da mesa da professora e outras, ainda, brincam na frente do espelho.*

*A menina que está na frente do espelho passando batom, desloca-se para a mesa onde duas meninas pintam as unhas com esmalte e começa a passar batom nos lábios de uma delas.*

*As crianças participam de vários eventos ao mesmo tempo, ou seja, a menina passa batom, coloca colar, penteia os cabelos e vai passear na casinha organizada embaixo da mesa. As crianças que estão na casinha saem para ir se maquiar na frente do espelho. O menino anda com a metralhadora na mão pela sala e pára na mesa onde as meninas passam esmalte nas unhas, coloca sua arma sobre a mesa, senta, pega um estojo de maquiagem e começa a participar do faz-de-conta, pintando o rosto.*

Para as crianças, este é um dos momentos em que podem optar entre a brincadeira de faz de conta, o jogo de quebra-cabeça, olhar livros de história e gibi, brincar com sua mochila, deitar nas almofadas, entre outras atividades. É também um momento em que podem organizar o ambiente de acordo com as necessidades das situações nas quais estão envolvidas. É, ainda, um dos momentos de troca entre parceiros, de negociação, de expressão corporal, gestual, afetiva. Neste momento, as crianças expressam alegria e excitações visíveis, (em frente ao espelho, passando batom no rosto, elas riem de si

mesmas ou, ainda, quando fazem um penteado nos cabelos), usam o corpo como forma de expressão (deitando no chão para imitar um soldado em combate, deitando nas almofadas, movimentando os braços, pernas, ou cabeça).

Peter McLaren, ao analisar os rituais presentes no cotidiano escolar, mostra os eixos tipológicos dos ritos de instrução que são compostos de quatro estados interativos vivenciados pelos estudantes, entre eles o estado de esquina de rua e o estado de estudante, ou seja:

Enquanto envolvidos no estado de esquina de rua, os estudantes são 'donos do seu próprio tempo', enquanto uma coletividade'. (...) os alunos fazem as coisas no seu próprio ritmo. Os alunos passam tempo experimentando diferentes papéis - representando como se eles fossem outros. No entanto, os estudantes são mais eles mesmos nesse estado (1991: 132-134)

Continua o autor:

O estado de estudante se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do 'ser estudante'. Demonstrações emocionais por parte dos alunos são vistas pelos professores como 'anti-sociais' (137)

Fazendo uma analogia, o "estado de esquina de rua" do estudante na escola pode corresponder à dimensão do sujeito-criança na creche que atua nos momentos de atividade livre. É neste momento que as crianças exercitam com mais intensidade a sua infância, pois o que se verifica em outros momentos do dia, que serão analisados posteriormente, é que esta dimensão é preterida em relação à condição de sujeito-aluno. Ou seja, espera-se que as crianças se comportem como "estudantes".

No momento da atividade livre, é possível observar a diversidade do grupo, a pluralidade que emerge no cotidiano quando as crianças podem explicitar suas competências, suas necessidades, seus desejos, suas perguntas e suas formas de atuar no mundo. As crianças demonstram através das suas ações sua condição de sujeito-criança, seus diferentes jeitos de atuar, seus diferentes ritmos, suas formas de organização.

Entretanto, permitir ao sujeito-criança vivenciar o cotidiano sem uma participação efetiva do adulto nas brincadeiras, na organização do ambiente, dos materiais, dos brinquedos, no sentido de criar situações significativas, acaba por restringir as suas ações ao ambiente quase sempre igual, onde os brinquedos, os espaços, as propostas, são quase sempre as mesmas. O que muda são as ações das crianças sobre eles, ou seja, o que elas recriam a partir de recursos que são, em geral, os mesmos.

Apesar de perceber uma condição de “estado de esquina de rua” das crianças quando elas podem se manifestar enquanto criança, a falta de diversidade e variação dos materiais nos diferentes dias da creche, somada à delimitação espacial e temporal, não limitaria a criatividade, a imaginação e a fantasia inerente à brincadeira ?

Durante as observações, foi possível perceber que há uma tendência das crianças em repetir os mesmos movimentos, nos mesmos espaços e com os mesmos materiais. As crianças, sempre que chegam, procuram brincar embaixo da mesa da professora, na penteadeira e no canto do tapete com a caixa de brinquedos. É importante dizer que as crianças procuram, quase sempre, os ambientes que dão suporte às brincadeiras de faz-de-conta. (montar casinha embaixo da mesa, fazer penteado e maquiagem na frente do espelho, cuidar do bebê, dar mamadeira e trocar a fralda no canto do tapete).

O que confirma as observações de Brougère quando diz que:

*A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. ...Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. /O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados (1995: 105).*

Prever recursos variados e diversificar as oportunidades de ampliação dos repertórios vivenciais das crianças é uma tarefa que exige do adulto um olhar diferenciado sobre o conteúdo das brincadeiras como também das possibilidades

de desenvolvimento e aprendizagem que ela permite. Nesta perspectiva, Gisela Wajskop complementa:

A brincadeira, como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (1995: 34)

Se não há a preocupação em realizar uma prática de brincar *com* as crianças, deixa-se de ampliar as possibilidades do cotidiano, pois a riqueza deste está diretamente articulada às novas descobertas e experiências vivenciadas também com sujeitos mais experientes, neste caso os adultos, que fazem parte deste contexto. Vale salientar que as ações cotidianas das crianças são influenciadas pelo ambiente organizado pelos adultos, de acordo com seus “objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis”(Carvalho e Rubiano, 1994:117)

Ao mesmo tempo que é permitido que as crianças usem a hora da atividade livre para brincar, o conteúdo das brincadeiras que elas desenvolvem são menos valorizados pelo adulto como uma das formas de apropriação de valores, hábitos, e costumes produzidos historicamente pela humanidade.

*31/10/97 - 8:20hs - hora da atividade livre (Intervalo entre a hora da entrada e a hora do lanche)*

*Um menino está na frente do espelho se olhando, depois penteia os cabelos e passa batom no rosto e também nos lábios. As meninas em volta falam:*

*Crianças: “Tu não pode passar batom, porque tu é homem!”*

*Um menino e uma menina se escondem em baixo da mesa e se abraçam, se acariciam e se beijam. Quando uma menina pergunta o que eles estão fazendo, a menina logo responde:*

*Criança: “Ele é o meu namorado e essa é a nossa casa.”*

*Em seguida, colocam várias cadeiras em na frente da mesa para não ser importunados e continuam fazendo de conta que estão namorando.*

O pouco envolvimento do adulto nas brincadeiras das crianças fica mais evidente, quando ele interrompe a brincadeira pedindo às crianças que guardem os brinquedos e arrumem a sala, porque é hora do lanche. Parece que antes da “preocupação” com o que as crianças estão fazendo, está a “preocupação” com o próximo segmento da rotina.

### **“Amiguinhos, vamos guardar os brinquedos para lanche?”**

*31/10/97 - 8:22hs - hora do lanche*

*Neste momento a professora começa a guardar os jogos.*

*Prof.: “Amiguinhos, vamos guardar os brinquedos para lanche.”*

*As crianças parecem não ouvir e continuam brincando. De novo a professora fala para uma menina que se aproxima para brincar com um dos jogos.*

*Prof.: “Nós já estamos guardando os brinquedos para fazer o lanche. Amiguinhos, vamos guardar os brinquedos, porque o nosso lanche já está chegando.”*

*Criança: “Deixa.”*

*Prof.: “Vocês não sabem o que vem de lanche hoje, e se for uma coisa gostosa?”*

*Algumas crianças sentam para comer, enquanto outras continuam brincando. Um menino que está com o estojo de maquiagem, vai até a mesa de outros meninos que brincam com bonecos (Batman, Homem Aranha, e outros, nesta brincadeira assumem os papéis dos personagens) e começa a pintar o rosto de um deles. Algumas meninas continuam em frente ao espelho se maquiando. Uma menina continua brincando de boneca, sentada sobre um caixote.*

*A professora bate palmas.*

*Prof.: “Vamos lanche!”*

*As crianças que estão lanchando conversam entre si. Algumas que estão brincando levam o brinquedo para a mesa do lanche; outras não fazem o lanche e continuam brincando.*

O tempo da atividade livre acaba sendo definido pelo adulto mais em função da seqüência da rotina e menos em função da criança que está brincando e das relações efetivas de interação, de troca, de interlocução, de representação de papéis que se dão entre elas naquele momento.

A hora da brincadeira para quem não participa dela e, mais ainda, para quem não percebe as relações que são travadas no seu interior, parece não ter a

mesma dimensão de quem participa, de quem organiza, de quem constrói o enredo, as regras, o espaço. As crianças, ao contrário do adulto, exercitam a imaginação, a fantasia, o movimento, a observação, a cooperação. Desenvolvem ações conjuntas, brincam em parceria, comunicam-se através de gestos. Transformam o espaço, fazendo-o seu.

As crianças não estão preocupadas em marcar o tempo da brincadeira. Elas brincam! Quem está preocupado se o tempo do lanche está passando, é, na verdade, o adulto que precisa seguir o tempo pré-fixado pela instituição<sup>13</sup>. A hora do lanche não depende dos adultos que trabalham diretamente com as crianças. A estes cabe tão somente cumpri-lo como mais um segmento da rotina.

Imerso nessa rotina, o adulto parece preocupar-se em dar conta do itinerário que *tem que seguir*. Neste sentido, "(...) as coisas, com frequência, não sucedem, porque os professores assim o queiram, mas porque chegou o momento delas ocorrerem" (Jackson, apud Enguita, 1989:178).

Percebe-se que adultos e crianças têm olhares diferentes sobre o tempo livre e sobre o que seja brincar. É importante ressaltar que não tenho a expectativa de que adultos e crianças devam e desejem fazer as mesmas coisas. Isto contraria a idéia da relação assimétrica constitutiva da relação entre sujeitos que possuem experiências, papéis e funções distintas neste contexto educativo.

Os diferentes significados dados a este momento da atividade livre pelos adultos e pelas crianças tornam-se mais explícitos, quando o pedido para que as crianças guardem os brinquedos para lanche não é prontamente atendido por elas. No entanto, mesmo considerando que o adulto e as crianças têm funções e, portanto, interesses e tarefas distintas a cumprir neste contexto, o que permanece como questão é a ação do adulto diante deste brincar.

03/11/97 - 08:11horas - hora do lanche

*Enquanto a auxiliar distribui o lanche sobre as mesas, a professora fala:*

---

<sup>13</sup> Estou utilizando o termo "tempo pré-fixado pela instituição" no sentido de explicitar a rotina que é comum a todos os grupos indistintamente. Os horários pré-fixados são: Entrada na creche: 7:00 às 8:00 h ; entrada na sala: 8:00h; parque 10:00 h; higiene 10:45h; almoço 11:00h; descanso 12:00 às 13:30h; lanche 13:30h; parque 15:00h; higiene 15:45h; janta 16:00h; saída da sala 17:00h; espera pelos pais 17:00 às 19:00h.

*Prof.: "Vamos lanchar amiguinhos!"*

*Algumas crianças parecem tão absorvidas com o que estão fazendo que parecem não ouvir o chamado da professora para guardar os brinquedos para lanchar, ou ainda não estão com fome. Três meninas brincam de se maquiar na frente do espelho; em uma das mesas com bonecos. Uma menina sentada em um caixote conversa com a boneca, coloca-a no colo e em seguida coloca uma fralda sobre ela e sai passeando pela sala. No outro canto da sala, em frente ao espelho, duas meninas brincam de fazer maquiagem uma na outra. Duas meninas sentadas à mesa passam esmalte uma na outra e conversam entre si. Outras brincam embaixo da mesa da professora de casinha. As crianças que não estão envolvidas com uma brincadeira mais estruturada sentam à mesa para lanchar. As outras saem da brincadeira, vão até a mesa, comem o lanche e depois voltam para brincar.*

A intensidade com que as crianças vivem a hora da atividade livre faz com que muitas delas continuem envolvidas com as brincadeiras e apenas algumas atendam à ordem dos adultos para guardar os brinquedos e sentar à mesa para lanchar. Outras fazem as duas coisas ao mesmo tempo.

*12/11/97 - 08:30hs - hora do lanche*

*Enquanto a auxiliar distribui o lanche nas mesas, a professora bate palmas e repete várias vezes a frase:*

*Prof.: "Vamos lanchar, amiguinhos, vamos guardar os brinquedos para lanchar."*

*Em seguida, vai até as crianças que brincam de casinha embaixo da mesa e conversa com elas, tentando convencê-las a guardar os brinquedos e sentar para lanchar. As crianças parecem não ouvir a professora e continuam brincando.*

*Em seguida, a professora levanta e pede para as outras crianças:*

*Prof.: "Amiguinhos, vamos guardar os livros e os brinquedos, porque a hora do lanche está passando."*

A professora utiliza-se de várias estratégias para convencer as crianças da necessidade de guardar os brinquedos e sentar à mesa para comer. Bate palmas, vai nos espaços onde as crianças brincam e pede a elas que venham lanchar, dizendo que "a hora do lanche está passando".

O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e às crianças que nela atuam. Estes atores, com funções distintas neste contexto, parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os



adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo.

As crianças que querem lanchar não deixam de fazê-lo. O que muitas fazem é sair da brincadeira para lanchar e depois voltar para continuar brincando. Outras levam os brinquedos consigo para a mesa do lanche, sem interromper o que estavam fazendo. Algumas delas não lancham e preferem ficar fazendo outras coisas.

A tentativa da professora em seguir a seqüência da rotina encontra "resistência"<sup>14</sup> por parte das crianças que continuam brincando. A formalidade imposta pela rigidez da rotina "pré-fixada" parece não se adequar à dinâmica vivida no cotidiano pelas crianças. O uso que estas fazem do tempo extrapola a formalidade e a rigidez pretendida.

*12/11/97 - hora do lanche*

*Algumas crianças estão sentadas numa roda vendo livros de história, cada uma com seu livro na mão, elas parecem não sentir vontade de fazer o lanche. Algumas saem da roda, pegam o lanche e voltam. Outras levam os livros para a mesa do lanche. As crianças que vão terminando de lanchar juntam-se à roda daquelas que estão vendo livros de história. Duas meninas saem por um instante da frente do espelho e levam consigo o estojo de maquiagem para a mesa do lanche e começam a comer. Algumas meninas continuam brincando de casinha embaixo da mesa e parecem não se importar com a hora do lanche que está passando.*

A lógica dicotômica da rotina que separa o tempo da atividade livre do tempo de lanchar parece não se materializar quando olhamos para as ações e reações das crianças no cotidiano. Assim como a sincronia e a homogeneidade pretendida por ela. Esta organização temporal da creche tem características semelhantes à lógica temporal que norteia o sistema escolar. Segundo Miguel Arroyo, esta lógica é dicotômica, porque: "separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação física, artística, de biblioteca, de educação,

---

<sup>14</sup> Essa resistência não tem a mesma conotação de uma ação organizada e intencional contra a rigidez da rotina, nem tão pouco contra a postura da professora. Parece ser uma reação espontânea das crianças que querem continuar brincando e, portanto, não querem guardar os brinquedos.

da sexualidade, separa o tempo do administrativo do pedagógico, o tempo cognitivo e o tempo cultural” (1994: 15-16).

O tempo vivido pelas crianças na creche é múltiplo, e o espaço heterogêneo com característica transitória. O estojo de maquiagem é levado para a mesa, assim como o livro, e o ursinho de pelúcia. O lanche, também, muitas vezes, é levado para o local da brincadeira. Este movimento talvez não fosse possível, se a professora não permitisse. Ao mesmo tempo em que ela insiste para que guardem os brinquedos, também não toma nenhuma atitude drástica de só deixar lanchar aqueles que tenham guardado o brinquedo, por exemplo.

Diante do esforço da professora para que as crianças guardem os brinquedos para lanchar, ficam algumas perguntas: Será que não seria possível juntar a hora do lanche com a hora do brincar? Ou, não seria possível lanchar e depois continuar brincando? Por que guardar os brinquedos, quando as crianças estão envolvidas em seus enredos, em suas fantasias constitutivas da sua infância? O que as crianças revelam neste momento?

A lógica dicotômica da rotina, que implica em guardar o brinquedo para lanchar, não se sustenta quando a criança encontra brecha por onde atuar. Quando isso acontece, ela rompe com a idéia de “um tempo e um lugar para cada coisa”, ou seja, com a rigidez tão fortemente enraizada no modelo de organização escolar, como aponta Mariano Enguita:

“A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. (...) há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos: não se deve abrir o livro enquanto o professor expõe, nem fixar a atenção neste durante o tempo determinado para o estudo, nem se pode tentar divertir-se ou comer o lanche fora das horas de recreio, mesmo que estas atividades não interfiram de fato no desenvolvimento das previstas” (1989: 177).

O olhar atento sobre as ações e reações das crianças diante do que lhes é proposto, permite-me dizer que tanto a diversidade de ritmos quanto a pluralidade de vivências materializam-se num espaço que pretende a homogeneidade e a rigidez características da rotina institucional. Sua tendência é recortar o tempo minuciosamente e ensinar que se deve respeitar e cumprir um horário,

submetendo as vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal imposta (Enguita: 1985).

As crianças adentram na hora do lanche, estendendo o tempo da brincadeira livre até o momento em que o adulto intervém e começa a guardar os brinquedos e a organizar a sala para o próximo segmento da rotina – a hora da roda – que aconteceu em todos os dias observados, depois da hora do lanche.

### ***“Vamos fechar a roda?”***

A cena a seguir mostra como a roda vai sendo organizada pelos adultos.

*31/10/97 - 08:40hs - hora da roda*

*A auxiliar vai tirando as mesas do centro da sala e organizando as cadeiras em círculo. Enquanto isso, a professora vai guardando os brinquedos com ajuda de algumas crianças. Depois, senta na roda e chama a atenção das crianças que ainda estão brincando para se organizarem, sentando direito na roda:*

*Prof.: “Olha, vê se nós temos uma roda. Agora deu”, diz a professora para um menino que está dançando.”*

*Auxiliar: “Isto não parece uma roda”.*

*A professora volta a chamar a atenção das crianças:*

*Prof.: “Dá licença, agora chega de brincar, vamos fechar a roda, porque assim não vai dar. Quem tem brinquedo nas mãos vai colocar em cima da mesa para a gente conversar. Coloquem os brinquedinhos em cima da mesa, porque a gente tem coisa para fazer. Vamos fechar a roda. Vamos ver se a gente consegue ver o amigo que está do nosso lado. As cadeiras que estão na frente têm que vir para trás.”*

A hora da roda é o momento em que o tempo da creche parece assumir mais fortemente a característica de uma sala de aula e o sujeito-criança a condição de sujeito-aluno. É um dos momentos em que a professora e a auxiliar investem-se de autoridade formal para transmitir “uma” idéia de dever cumprido: “A gente tem coisa para fazer”. Espera-se das crianças comportamentos e

atitudes diferentes daqueles vivenciados na atividade anterior em que podiam atuar como sujeito-criança.

Uma das preocupações que aparece nesta cena é em relação ao ritual que se desenvolve na organização da roda. Parece que o que é exigido das crianças é muito mais a obediência a este ritual. As cadeiras são alinhadas uma ao lado da outra, de forma que não fique nenhum espaço vazio. Fechar a roda é um dos critérios para que tudo comece, e mantê-la fechada é condição para o andamento da atividade (estabeleceu-se a disciplina necessária). Isto requer do adulto uma imensa capacidade de controle de si próprio, uma vez que é uma tarefa árdua tentar manter crianças tão pequenas na condição de aluno.

Peter McLaren, ao referir-se ao ritual, diz que:

A vida na sala de aula é vivida dentro de uma multiplicidade e pluralidade de discursos cambiantes ancorados material e simbolicamente por representações rituais. Dentro dos campos discursivos e espaços culturais contestados das culturas da sala de aula e da esquina de rua, vários discursos lutam pelo domínio. Na sala de aula, os rituais cumprem sua tarefa de privilegiar determinadas visões de como a vida cotidiana deveria ser entendida e como ela deveria ser fisicamente vivida (1991: 181-182).

A roda parece configurar-se como um momento que marca a transição entre a atividade livre e a atividade considerada séria; entre o “estado de esquina de rua” e o “estado de estudante”; entre o movimento espontâneo e o movimento controlado; o espaço transitório e o espaço fixo; o tempo heterogêneo e o tempo homogêneo.

*03/11/97 - 08:30hs - hora da roda*

*A auxiliar arruma as cadeiras em círculo e coloca as mesas no canto da sala. Depois fala para as crianças:*

*Auxiliar: “Vamos sentar na rodinha!”*

*As crianças estão ainda brincando: Umás estão pintando o rosto de batom; outras continuam brincando embaixo da mesa, outras estão numa roda no tapete, vendo livros de história. A professora senta numa cadeira na roda e começa a cantar uma música: “Bom dia, bom dia, hoje eu estou tão feliz.”*

*Profa.: “Olha a roda vai fechar, a roda vai fechar, vamos sentar!”*

*Aos poucos, as crianças vão sentando na roda. Outras continuam brincando. A professora começa a cantar de novo: Dois patinhos na lagoa começam a nadar, a nadar... Algumas crianças cantam junto. A auxiliar tenta convencer as crianças a*

*irem para a roda A professora pára de cantar, porque tem muita conversa e levanta para convencer as crianças a entrarem na roda. Quando volta, fecha a roda e inicia outra música: "Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...." Uma criança diz que não quer esta música e as outras começam a falar ao mesmo tempo.*

*Prof.: "Vamos organizar a roda, porque não dá para escutar todos falando ao mesmo tempo."*

*As crianças dizem que querem cantar a música do jacaré. Elas cantam e a professora ouve e aplaude. Neste momento, as crianças participam da roda com entusiasmo. Aquelas que estão fora continuam brincando.*

Quando a professora propõe a roda e inicia o trabalho, cantando a música *Bom dia, bom dia, hoje eu estou tão feliz...* é como se o dia estivesse começando naquele momento. É como se esta atividade demarcasse a negação do vivido na atividade livre e a exaltação da atividade dirigida pela professora, pois, até então, não existia qualquer tipo de determinação sobre as ações das crianças.

Percebe-se, no entanto, também, que a roda acontece independente das crianças que dela vão participar. As crianças são chamadas a participar de uma atividade que elas ainda não sabem o que é. A professora utiliza-se da música como pretexto para motivar as crianças e organizar a roda. A formalidade da própria organização, entretanto, acaba por provocar um certo desinteresse entre as crianças que terminam por sair da roda, brincando com o colega do lado, ou movimentando-se de um lado para outro. Elas participam, quando começam a cantar e a dançar a música do jacaré, sugerida por elas.

Muitas crianças não vão para a roda, porque continuam envolvidas com as brincadeiras. Estão no clima do "estado de esquina de rua" e, por isso, acabam atrapalhando aqueles que participam da roda. Esta situação revela que "sujeitos-crianças" coabitam a sala com "sujeitos-alunos", apesar da professora fazer de tudo para que todos assumam uma atitude de sujeitos-alunos. Diante disso, algumas perguntas vão assumindo contornos mais definidos: são adequados os espaços de que crianças e adultos dispõem para passar o dia na creche? É possível viver a pluralidade e a heterogeneidade neste espaço, sem que seja preciso transformar as crianças em alunos?

A professora tenta organizar as crianças na roda, pedindo que elas fiquem sentadas para ouvi-la. Parece que a ordem primeira é a de organizá-la, ou seja,

todas as crianças devem sentar em círculo, cantar com a professora e “esperar” que ela diga o que fazer.

*12/11/97 - 08:20hs - hora da roda*

*Auxiliar: “Quem terminou de comer vai sentando na roda, mas primeiro quem ainda está brincando vai guardar os brinquedos.”*

*Algumas crianças insistem em continuar brincando; outras vão pegando cada uma sua cadeira e sentando na roda.*

*Prof.: “Agora é hora de guardar os brinquedos e parar de brincar para fazer a chamada e o calendário.”*

*Pede para as crianças que estão numa roda no tapete guardarem os livros que estão olhando. Ela senta na roda e começa a cantar uma música que logo interrompe para chamar a atenção das crianças que estão dançando no centro da roda.*

As cenas dos três dias de observação indicam que, na roda, reside uma “tensão” entre o que o adulto propõe e deseja e o que as crianças querem e fazem. Verifica-se que uma boa parte do tempo dos adultos e das crianças acaba sendo empregada “em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem”(Enguita, 1989: 158).

A relação que se estabelece entre o proposto pelo adulto e o que de fato é vivido pelas crianças não é linear nem simétrica, mas permeada pelo conflito e pela tensão entre esses sujeitos que vivem diferentes papéis com temporalidades e funções distintas.

Ao dizer que esta relação é permeada pelo conflito e pela tensão, não significa que se tenha como modelo uma relação pedagógica idealizada onde possa existir uma convivência pacífica e harmônica entre as crianças e entre estas e os adultos, sujeitos históricos e culturais cujas ações e reações são marcadas pelo lugar social que ocupam no contexto educacional da creche. Ao contrário, reconhece-se que a tensão e o conflito têm um papel importante tanto no desenvolvimento das crianças como na prática do adulto. O que se busca é compreender que os conflitos e tensões verificados no cotidiano da creche podem contribuir com o repensar a forma de trabalho e a organização temporal e espacial para essas crianças. Conforme Peter McLaren:

Uma maior consciência das características do estado de 'esquina de rua' pode dar aos professores pistas de como monitorar estruturas participatórias culturalmente singulares (...). Aos estudantes também se deveria dar a oportunidade de planejar o seu tempo, de descobrir os seus próprios ritmos e de encontrar os espaços rituais em que eles se sintam confortáveis. (1991:315-316)

Na creche, o cotidiano vivido pelas crianças contém diferentes vozes, movimentos, gestos e expressões e por isso evidencia uma dinâmica que parece não se adequar ao modelo de organização imposta.

*12/11/97 - 08:40hs - hora da roda*

*Algumas crianças andam pela sala de um lado para o outro. Um menino dança no centro da roda. Outro menino sentado na roda brinca com uma metralhadora na mão. Uma menina, também sentada na roda, brinca com um urso de pelúcia. Um menino levanta da cadeira para pegar a arma do colega. Uma menina e um menino fazem movimento com o corpo, levando a cabeça até o chão e brincam de bater nas costas um do outro. Uma menina fica fazendo gestos com a mão como se estivesse brincando com elas.*

A roda vai se constituindo em um campo de tensão em que a professora e as crianças disputam o lugar de protagonistas no cenário. Para a professora, a organização da roda antecede a proposta de atividade, pois só depois de alcançar uma certa harmonia e disciplina entre as crianças é que ela conta o que irão fazer. No entanto, diante de tudo o que foi observado em relação ao tempo utilizado para a organização da roda e as exigências para mantê-la (comportamento, atenção, movimento) será que a roda não se constitui ela própria numa atividade?

Para as crianças, no entanto, a roda não tem a mesma significação que para o adulto responsável pela coesão do grupo em torno de um objetivo por ele pré-determinado. Do ponto de vista do adulto, a roda parece ser mais um pretexto para conseguir realizar algumas atividades que têm, historicamente, sido consideradas constitutivas do trabalho com as crianças, independente do sentido que tenham para as mesmas. No entanto, as crianças ao irem para a roda não estão preocupadas com as mesmas questões que o adulto. Parece haver um choque de interesses e de intencionalidades que fica visível:

03/11/97 - 8:40hs - hora da roda

*A professora está cantando com as crianças.*

*Ao mesmo tempo, três crianças estão dançando no meio da roda e duas crianças estão com brinquedos na mão. A professora pára de cantar e levanta.*

*Prof.: "Olhem bem para a nossa roda, Ju, Jef, nós já vamos começar!" (a fazer a chamada e o calendário).*

*Depois chama a atenção de três crianças que estão com brinquedos na mão.*

*Prof.: "Raf, Cris, Sam, só vão poder ficar na roda os brinquedos que não atrapalham os amiguinhos na hora que estiverem falando."*

*Chama a atenção também de uma menina que está brincando com seu bichinho de pelúcia.*

*Prof.: "Você lembra do que foi conversado lá fora?"*

*Antes da menina falar, a professora responde.*

*Prof.: "Agora não é hora de brincar!"*

*A menina coloca o bichinho na frente do rosto, como se estivesse se escondendo.*

*A auxiliar levanta da cadeira e sai da roda para organizar as crianças que ficam levantando da cadeira e saindo da roda.*

A realização da roda já está predefinida. Independente do que esteja acontecendo entre as crianças ela vai sendo organizada à margem dos sujeitos que dela vão participar, ou seja, a hora da roda precisa ser mantida por ela própria e não porque tem sentido para o grupo. Desse modo, a roda pela forma como é proposta não se constitui apenas como mais uma tarefa a ser cumprida pelo adulto? Mas com que objetivo? Segundo Mariano Enguita:

O objetivo, em realidade, é dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos. Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angústia do professor por organizar constantemente atividades (1989:174).

Através da roda, pode-se observar que a rotina privilegia apenas algumas competências das crianças tais como: ouvir, obedecer, permanecer sentado. Sendo que outras competências como criar, sentir, expressar-se através do corpo do gesto, quando aparecem, são vistas pelo adulto mais como empecilhos para a concretização das suas propostas do que como contribuição para as mesmas.

31/10/97 - 8:54 horas - hora da roda



*Prof.: "Agora nós vamos conversar para fazer a chamada e dizer qual é o dia de hoje. Tá legal, Bruno?" (menino que já estava conversando em pé na roda).*

*Enquanto a professora propõe a atividade, as crianças voltam a conversar, movimentar o corpo se recostando na cadeira, mexer no colega, olhar para os lados, para cima, fazer gestos, sair da roda. Uma menina tira bolacha da bolsa e a professora propõe que ela divida com os colegas. Depois, começa a fazer a chamada.*

*Prof.: "Quantos amiguinhos estão fora da roda? Quantos amiguinhos que não vieram hoje? Ouviram a pergunta que eu fiz?"*

*A professora repete a pergunta, porque as crianças estavam conversando e começa a dizer o nome dos que faltaram.*

*Prof.: "Com licença, vamos contar de novo, porque os amiguinhos que estão conversando não ouviram, porque continuam conversando e, assim, não é possível ouvir."*

Percebe-se agora que a tensão entre o cotidiano e a rotina torna-se mais visível. Há por parte do adulto a necessidade de buscar uma certa sincronia e homogeneidade no grupo, o que se torna difícil, uma vez que as crianças não conseguem ficar todas ao mesmo tempo num clima de atenção concentrada e de imobilidade constante frente a um assunto que parece não lhes chamar a atenção (a chamada). A advertência constante por parte da professora e da auxiliar cria mais dispersão no grupo, uma vez que as crianças vão ficando cada vez mais desinteressadas pela atividade da roda, que ainda não foi proposta.

*31/10/97 - 9:04 horas - hora da roda*

*A professora insiste perguntando quem foram os amiguinhos que faltaram no dia anterior e acaba ela mesmo respondendo, dizendo o nome das crianças. Em seguida levanta, vai até o cartaz sobre os dias da semana.*

*Prof.: "Vocês lembram que dia foi ontem? Ontem foi quinta feira. Hoje é sexta feira, qual o símbolo que vamos usar para marcar sexta feira?"*

*Interrompe para pedir para as crianças sentarem nas cadeiras e arrumarem a roda. Durante o tempo em que a professora fala, uma menina está deitada na cadeira, outra está levantando a blusa e colocando-a na cabeça, outra brinca com a tiara, tirando-a e colocando-a várias vezes na cabeça. Um menino levanta e sai procurando algum brinquedo. Uma menina mexe na sacola de brinquedos que trouxe de casa. Apenas algumas crianças respondem ao que a professora pergunta. Uma responde que o símbolo da sexta feira é o sol, outra diz que não é, porque está chovendo.*

*Prof.: "O que se faz de diferente na sexta feira?"*

*A maioria responde que é dia de trazer brinquedos de casa para brincar na creche. A professora, então, pede licença para os que estão conversando para poder falar sobre a atividade que vão desenvolver depois da roda.*

Pode-se perceber que existem diferentes linguagens em evidência no contexto da roda: a do adulto, que se utiliza mais da verbalização e da racionalização, e a das crianças, que se expressam muito mais através do movimento corporal e gestual. Há um desencontro de intencionalidades expresso nas diferentes linguagens, porque as crianças continuam a fazer o movimento contrário ao que é proposto pelo adulto. Elas não se acomodam e acabam rompendo com o estabelecido através de atitudes que demonstram desinteresse em relação à atividade que está sendo proposta pela professora. Deitam na cadeira, sentam de costas para a roda, mexem na orelha do colega, conversam sobre outras coisas.

Afinal, a criança não é um objeto ou uma massa que pode ser moldada. Ao contrário, é um sujeito que atua na realidade com as competências e os saberes que lhe são próprios e que são construídos na trajetória da sua existência. Dentre as competências, estão as diferentes linguagens e formas de atuar no mundo. Ela é um ser de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, corporal, sexual, gestual, entre outras. Mesmo que essas dimensões sejam ofuscadas e tratadas de forma fragmentada pelo adulto, que atua como mediador e intermediário entre as crianças e a rotina, elas vivem de forma indissociável tais dimensões.

Pérez Gomes referindo-se à escola sintetiza o que foi descrito acima:

(...) na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas, em que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor/a, e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocando, a médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos/as, os efeitos contrários aos explicitamente pretendidos. O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes (1998: 19).

Assim, a rotina, da forma como está estabelecida, dificulta, e muito, mas não impede totalmente que as crianças vivam seus tempos próprios e suas diversidades de ritmos. Embora elas vivam na clandestinidade, ou seja, sem a parceria do adulto, que olha mas nem sempre vê. Ou vê, mas nem sempre

consegue ir além do que já existe como prática concreta do dia-a-dia da creche. Neste sentido é a afirmação de Gimeno Sacristán que contribui para compreender que:

Em alguma medida o professor/a pode decidir como será sua atuação dentro das quatro paredes da sala de aula e um pouco menos dentro da escola, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos antes que ele questione como atuar, se é que o faz. Atua numa instituição bastante homogênea e rotineira, submetida a controles e a regulações curriculares, ... que não permite aos professores/as optar por alternativas que violentem este marco de forma notável (1998:206).

### ***“Depois de trabalhar pode brincar...”***

O excessivo controle para manter uma certa homogeneidade no grupo parece estar diretamente atrelado à rotina, que supõe que todos devam começar e terminar na mesma hora uma mesma atividade, em função da próxima atividade que precisa ser desenvolvida. A roda parece preparar para a “atividade pedagógica”<sup>15</sup>.

*31/10/97 - 9:10 horas - hora da roda*

*A professora fala sobre a atividade que vão fazer, que é a confecção de uma filmadora.*

*Prof.: “Quem gostaria de fazer uma filmadora igualzinha à da Rosa?”*

*Quatro crianças levantam a mão respondendo que querem; outras estão dispersas, fazendo outras coisas. Depois, pergunta para as crianças, que faltaram nos dias de filmagens, se elas sabem o que a pesquisadora está fazendo na sala. Explica para as crianças o motivo da presença da filmadora. Neste momento, as crianças fazem*

---

<sup>15</sup> De acordo com Maria Lúcia Machado (1996), o termo pedagógico é na maioria das vezes utilizado em creches e pré-escolas para distinguir atividades “nobres” das menos “nobres”. Atividades que conferem maior status e cientificidade são chamadas de pedagógicas. São atividades tais como: os jogos dirigidos, as colagens e desenhos coletivos ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura. Na perspectiva da autora, as atividades pedagógicas são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças. No entanto, a autora salienta que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.

*coisas diferentes como: uma canta parabéns; outro levanta e senta-se em outro lugar; outro reclama que o dente está mole. Todas as crianças querem ver o dente do menino. A professora explica que o menino está com o dente mole, porque quando as crianças fazem cinco ou seis anos, o dente cai. O menino passa de criança em criança para mostrar o dente mole. A professora interrompe as crianças, falando sobre a filmadora que eles vão confeccionar, que deverá ser igual à da pesquisadora. Interrompe novamente para pedir que as crianças fiquem em seus lugares e prestem atenção.*

*Prof.: "Não dá para falar assim!"*

*A professora arruma a menina que está de costas na cadeira ao lado.*

Esta cena mostra a dimensão da heterogeneidade do cotidiano em oposição à exigência da homogeneidade. Mostra a dimensão do sujeito-criança em oposição ao sujeito-aluno. "O estado de esquina de rua" parece sobrepor-se ao "estado de estudante".

As múltiplas expressões vivenciadas pelas crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja formalização é um critério para a organização e a manutenção da ordem prevista. A imprevisibilidade, característica do cotidiano plural, é marginalizada em função da previsibilidade da rotina.

A fala da professora traz a característica da formalidade, que não encontra eco entre as crianças, porque estas insistem em permanecer crianças e negam-se a assumir o papel de alunos. Em alguns momentos, esta fala parece mais um monólogo do que um diálogo entre sujeitos que querem algo em comum: "*Não dá para falar assim*". A fala, como modo de obter a sincronização da coesão e da sintonia entre as crianças, torna-se vazia, sem sentido e significado para elas, que não estão ligadas na mesma frequência. A suposta centralidade do adulto é obscurecida pelas ações das crianças, que vivenciam a heterogeneidade contida no cotidiano.

*31/10/97 - 09:15hs - hora da roda*

*A professora bate palmas, chama de novo a atenção das crianças e começa a explicar como será feita a filmadora e os materiais a serem utilizados.*

*Prof.: "Vamos usar uma caixa de leite, rolinho de papel higiênico, e nós vamos usar papel celofane, certo? Agora cada um... chiii..., agora, olha só, presta atenção! Vocês vão continuar sentadinhos aqui na roda."*

*Mostra o papel celofane e levanta para organizar as mesas e os materiais para a atividade pedagógica. As crianças continuam indiferentes ao que a professora está propondo: umas ficam de costas para a roda, mexendo na mesa da professora; outras crianças levantam da cadeira; outras conversam entre si; outras saem da roda e começam a fazer barulho andando, falando, rindo; outras mexem nos brinquedos que trouxeram de casa.*

*Prof.: "Eu acho que os amiguinhos não entenderam! Vou arrumar as mesas. Depois dessa atividade, dá licença, dá licença, depois de fazer a filmadora, cada um vai mostrar seu brinquedo". (brinquedos que as crianças trouxeram de casa).*

Não apenas a fala, mas o gesto (bater palmas) são as linguagens mais utilizadas pela professora para definir a situação e o contexto da atividade. No entanto, percebe-se que estas linguagens não alcançam o objetivo esperado, que é, neste momento, o de fazer com que as crianças prestem atenção ao que está sendo proposto. As crianças demonstram desinteresse e desatenção, uma vez que fazem outras coisas ao invés de ouvir a professora. O que se pode perceber é que as atenções e os interesses das crianças estão voltados para os movimentos que fazem com o próprio corpo, outras estão ansiosas para brincar com os brinquedos que trouxeram de casa e algumas continuam sentadas na roda entretidas com o cadarço do seu próprio tênis.

Vai ficando evidente, conforme ressalta Lilian C. M. França, que "a parcialidade do reinado verbal para o qual as escolas foram projetadas é incompatível com as exigências pluridisciplinares" (1994:83). Neste sentido, podemos pensar, que além da parcialidade do reinado verbal, o espaço da creche também não foi projetado para trabalhar simultaneamente com todas as linguagens infantis.

A linguagem instrucional e prescritiva, subjacente na forma de propor da professora ao dizer o que fazer, como fazer, e com o que fazer, pressupõe uma atenção concentrada das crianças para que possam executar com sucesso na hora da "atividade pedagógica" o que lhes está sendo proposto, ou seja, que a filmadora feita pelas crianças aproxime-se o mais possível do modelo apresentado. O "para quê" e o "por quê" fazer a filmadora não aparecem na proposição feita pela professora.

Talvez seja possível dizer que há uma preocupação com a didatização do processo, em que os passos são devidamente seguidos em uma ordem

crecente, ou seja: primeiro, fala sobre o assunto; segundo, diz o que fazer; terceiro, explica como fazer; quarto, organiza o espaço e os materiais; quinto, executa o trabalho. Esta ordem hierárquica, que predomina no trabalho realizado com as crianças, gera um descompasso entre o papel do adulto e o papel da criança.

Enquanto o adulto chama para si a tarefa de conduzir, organizar, e ordenar a seqüência da atividade, assumindo a função de professor, a criança por sua vez, não tem nenhuma destas obrigações e, portanto, vivencia o cotidiano como criança e não como aluno. Esta parece ser a tensão inerente ao processo educativo vivido entre adultos e crianças na creche e que fica evidenciado nesta cena.

Enquanto o adulto está preocupado com a hora da “atividade pedagógica” e, conseqüentemente, com a tarefa que deve ser cumprida, as crianças estão envolvidas em outras situações, que estão mais próximas das suas aspirações, como por exemplo: brincar com os brinquedos que trouxeram de casa, levantar da roda para andar pela sala, pegar uma arma para brincar de soldado, entre outras.

Neste sentido, vale ressaltar que a forma como foi proposta a confecção da filmadora indica muito mais a idéia de trabalho do ponto de vista do adulto do que a idéia da brincadeira. *“Depois de fazer a filmadora, cada um pode mostrar o seu brinquedo”*. Isto significa que na atividade pedagógica não se brinca? As crianças não poderiam brincar de fazer a filmadora e depois brincar de faz-de-conta com ela? A possibilidade de brincar de fazer a filmadora não mobilizaria as crianças para realizar a atividade de forma mais significativa tanto para elas como para o adulto ? O que se verifica é que:

A organização e a regulação do tempo e de uso de diferentes materiais definem as categorias de brinquedo e de trabalho, distinção fundamental na socialização escolar que as crianças adquirem nas atividades de manipulação dos materiais (Sacristán, 1998:229)

O adulto parece tão preocupado com a sua tarefa de conseguir realizar uma atividade dirigida com as crianças que não consegue perceber e valorizar as

possibilidades de interação, de movimento, de interlocução, de brincadeira entre as crianças, gerados pela própria atividade. A “atividade pedagógica” parece ser a hora de executar o trabalho e não de brincar. Estar ocupado com o trabalho parece ser uma das características da “atividade pedagógica”. Como aponta Sacristán:

As crianças aprendem a noção de trabalho separada da de brinquedo na escola usando diferentes objetos em modelos diferenciados de conduta, categorias comunicadas pelos professores que são quem diferenciam, as vezes, seu uso como material de brinquedo e outras como instrumento de trabalho. Serão materiais de trabalho aqueles os que os alunos usam, de acordo com as normas proporcionadas pelo professor, dentro de tarefas tipicamente escolares: livros, papéis, lápis, etc., atividades seguidamente obrigatórias, desenvolvidas individualmente, mas por todos ao mesmo tempo, produzindo em todos os alunos resultados parecidos. Essas tarefas “sérias” se vêem submetidas a padrões de valorização pelo professor. Pelo contrário, é brinquedo toda aquela atividade realizada em situações nas quais se interage livremente com o material (1998:229).

A cena a seguir pode contribuir para ilustrar melhor as questões colocadas acima.

*31/10/97- 9:20hs - hora da roda*

*As crianças insistem em sair da roda para brincar com os brinquedos que trouxeram de casa (é importante dizer que sexta feira é dia de trazer brinquedo). A professora muda de idéia.*

*Prof.: “Enquanto eu arrumo as mesas, vocês podem ir vendo os brinquedos.”*

*As crianças batem palmas, contentes com a idéia. Uma menina pega a boneca no colo e sai andando pela sala, depois volta para a roda; outra pega a sacola com seu cachorrinho; um menino brinca de soldado com uma metralhadora; outro menino pega sua sacola cheia de brinquedos e mostra para os colegas. Tudo isso acontece ainda na roda, porque a professora e a auxiliar estão organizando as mesas uma do lado da outra para fazer a atividade.*

Nesta cena, pode-se perceber que a dicotomia entre trabalhar e brincar fica mais evidente. As crianças parecem ainda não estarem mobilizadas para a atividade pedagógica, embora esta já esteja sendo preparada pela professora e pela auxiliar. A idéia de fazer a filmadora parece não ser suficiente para mobilizar as crianças para a atividade. Elas preferem brincar, ao invés de fazer a atividade

proposta. As suas manifestações (palmas) são indícios de que fazem distinção entre suas brincadeiras espontâneas e a atividade proposta pela professora. Elas ficam felizes quando a professora resolve conceder mais um tempo para brincar. A hora de fazer a filmadora vai chegando e elas não parecem atraídas pela atividade.

*31/10/97- 9:21hs - hora da atividade pedagógica*

*Depois de arrumar as mesas uma ao lado da outra, a professora chama as crianças que estão brincando na roda para sentarem nela. As crianças parecem não ouvir o chamado e continuam brincando. A professora “espera” pelas crianças, que não dão nenhum sinal de que vão sentar na mesa. Elas preferem ficar na “roda da brincadeira.” Umas brincam de imitar os bichos de brinquedo que um colega trouxe de casa; um menino brinca de atirar com a metralhadora; algumas meninas brincam de boneca. A professora estava “esperando”.*

*Prof.: “O que a gente combinou? lembram do que a gente combinou?”*

*As crianças parecem não ouvir a professora. Ela, então, senta na roda e observa as crianças brincando com os brinquedos que trouxeram de casa. As crianças não querem sair da roda.*

*Prof.: “Agora vamos guardar os brinquedos!”, com uma certa irritação.*

A professora chama atenção sobre o combinado. Mas quem combinou o quê? Parece que só a professora se manifestou. As palmas das crianças, certamente, foram muito mais pela possibilidade de brincar um pouquinho mais com os brinquedos que trouxeram de casa.

As crianças, agora, querem permanecer na roda. Antes, quando a professora exigia que participassem da roda e prestassem atenção, elas ficavam dispersas e interrompiam a todo momento das mais diferentes formas como já foi visto anteriormente. O que antes parecia um campo de tensão passou a ser um espaço de brincadeira, de encontro significativo entre parceiros que têm um objetivo em comum: ver os brinquedos que o colega trouxe e brincar com eles. No entanto, a professora, mais uma vez, coloca-se fora deste movimento. A roda para olhar, brincar e conhecer os brinquedos que os amigos trouxeram de casa parece ser menos importante para ela do que sua própria proposta.

O que havia sido “combinado” entre as crianças e a professora (ver os brinquedos enquanto organizavam-se as mesas para a atividade) parece que foi esquecido. A idéia de guardar os brinquedos para fazer a atividade proposta



coloca em evidência a atitude do adulto frente à rotina, onde cada coisa tem um tempo e um espaço definido para acontecer. A seqüenciação linear vai se confirmando como uma característica forte da rotina. O fim da roda está em função da próxima atividade e não do que ela representa, naquele momento, para as crianças e nem das interações realizadas entre elas.

No momento em que o adulto não é o centro da atividade da roda, ela parece perder a importância para ele. Ela só existe, enquanto ele comanda as regras e faz dela um espaço de trabalho formal. Independente das crianças participarem ou não, a roda existe para o adulto, quando ele se faz presente, através de uma proposta de trabalho "sério".

Se as crianças não respondem de acordo com o "esperado" pelo adulto, o problema passa a ser mais da criança que não presta atenção, que não tem um comportamento adequado para aquela situação, que transgredir as regras estabelecidas, mesmo que isso apareça de maneira sutil.

Diante do que foi observado, algumas perguntas surgem: até que ponto, o que é proposto atende as necessidades reais das crianças? o que elas indicam para o adulto, quando reagem de forma contrária ao que é proposto? é possível fazer com que todas as crianças participem de uma atividade única? Parece que quando a roda se torna um segmento da rotina, ela já não cumpre a sua função, que é a de criar a possibilidade de interlocução e diálogo entre sujeitos que têm um objetivo em comum. Este objetivo pode ser um problema, uma brincadeira, ou uma proposta onde haja mobilização e interesse dos sujeitos envolvidos- adultos e crianças.

A roda da brincadeira proposta pelas crianças é interrompida pelo adulto, que tem que seguir o itinerário da rotina, ou seja, fazer acontecer a hora da "atividade pedagógica". A insistência da professora para que guardem os brinquedos faz com que algumas crianças obedeçam e outras não.

*31/10/97 - 9:25hs - hora da atividade pedagógica*

*Algumas crianças guardam os brinquedos, pegam suas cadeiras e vão sentar à mesa; outras resistem de diferentes formas: o menino chora, quando a auxiliar tira a sua metralhadora; uma menina continua sentada na cadeira com sua boneca no colo; uma menina fica encostada na parede da sala e parece triste; uma menina vai para a frente do espelho e passa batom nos lábios. A professora "espera" que todas*

*se acomodem nas mesas para, então, distribuir os materiais que serão utilizados para fazer a filmadora.*

Parece que vai ficando mais evidente o desencontro entre a rotina da creche e o cotidiano e entre os papéis que adultos e crianças assumem neste contexto. O cotidiano vai se mostrando como algo maior que a rotina pensada para a creche. A pluralidade do cotidiano não coincide com a lógica fragmentada desta rotina, que separa o tempo de brincar do tempo de trabalhar, como também não coincide com a forma como são conduzidas as atividades propriamente ditas.

*31/10/97- 9:30hs – hora da atividade pedagógica*

*Muitas crianças já estão sentadas à mesa, conversando, enquanto a professora fica tentando convencer as crianças que ainda estão brincando a guardar os brinquedos e sentar à mesa. As crianças, que já estão na mesa, conversam entre si, outras ficam apenas observando. A professora senta à mesa com as crianças e, com uma caixa de leite, um rolo de papel higiênico e o papel celofane, explica como deverá ser feita a filmadora. Enquanto a professora explica os passos que devem ser seguidos, as crianças ficam vendo como se faz, pois elas ainda não dispõem do material. Aos poucos, algumas vão mostrando sinal de cansaço e desinteresse, deitando a cabeça na mesa, conversando com o colega do lado. Outras fazem perguntas para a professora e dão sugestões sobre como fazer. Depois de explicar passo a passo, a professora levanta da mesa e vai buscar os materiais das crianças. Com a saída da professora, as crianças começam a se movimentar, sair da mesa, falar alto. A professora e a auxiliar vão entregando os materiais para cada criança individualmente. Primeiro entregam as caixas, uma para cada criança, depois o papel e o rolo de papelão e, por fim, o papel e a cola para forrar a caixa. As crianças brincam com as caixas, comparam com a dos colegas, batem com elas na mesa, fazendo muito barulho.*

A realização da “atividade pedagógica” estabelecida pela professora tem espaço e tempo definidos a priori. Todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização do trabalho. A professora ensina o que a criança tem que fazer e como tem que fazer. A demonstração do modelo implica na padronização da atividade, dificultando o processo de criação, imaginação, fantasia e compartilhamento entre as crianças e os adultos em torno do conhecimento. Isso nos leva a constatar que a creche tem incorporado para si o modelo escolar de funcionamento, cuja lógica vem sendo questionada. Na

compreensão da Proposta Pedagógica da Escola Plural, coordenada pelo professor Miguel Arroyo,

A lógica temporal se articula em torno de supostos "rítmos médios" de aprendizagem. Independente da diversidade de ritmos culturais, dos alunos e alunas, de suas condições sócio-culturais, da diversidade de processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, toda criança terá de dominar no mesmo tempo as mesmas habilidades e saberes. (1994: 15-16)

A entrega dos materiais somente depois das instruções da professora parece ter o intuito de prender a atenção das crianças. Se as crianças recebem o material antes, provavelmente vão estar menos atentas às instruções, pois vão querer usá-los antes da hora, ou seja, "sem ainda saber como fazer". Outro dado importante é que, quando as crianças recebem o material ao mesmo tempo, a possibilidade de começarem e terminarem juntas é maior. Isto facilita o controle e a busca pela homogeneidade do grupo. Se todos estão envolvidos numa mesma atividade ao mesmo tempo e no mesmo espaço, o aparecimento de conflitos é menor e a atividade transcorre como prevista. A previsibilidade e a constância da rotina dependem da homogeneidade conseguida pelo adulto. Esta situação remete também para a organização espacial da creche. O espaço, da forma como foi planejado e organizado, comporta a diversidade de propostas? De acordo com Carvalho e Rubiano:

... os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal. Seja qual for o tipo de instituição-escola, pré-escola, creche, hospital \_ ela geralmente é caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidade para escolha pessoal (1994:108-109).

As crianças demonstram que a parceria do adulto propicia momentos prazerosos durante a atividade. Mostram, também, que a filmadora para elas é um brinquedo e que, independente da atividade ser considerada um trabalho "sério", ela não passa de uma grande brincadeira, pois antes mesmo de completar com os detalhes, assumem o papel de cinegrafistas.

31/10/97- 9:45hs – hora da atividade pedagógica

*Quando a professora senta junto e começa a fazer a filmadora com as crianças, elas se envolvem, expressando contentamento. A professora conversa com elas e juntas riem e falam sobre o que estão fazendo. Neste momento, as crianças pedem ajuda para terminar de fazer a filmadora. As crianças que terminam saem da mesa e começam a brincar de filmar, imitando a pesquisadora que está filmando na sala.*

*Prof.: “Ainda não é hora de brincar, vamos voltar para sentar.”*

*Depois sugere que as crianças olhem para a filmadora da pesquisadora para ver o que está faltando e dá lápis de cor para as crianças completarem os detalhes. Algumas crianças, depois que terminam de fazer a filmadora, saem da mesa e vão ver livro de história no tapete. Outras pegam a filmadora e saem mostrando para os colegas, fazendo de conta que estão filmando. A professora chama as crianças de volta para a mesa. Depois, vai até o tapete e diz para as crianças, que estão olhando livros de história, que sentem à mesa e peguem a filmadora para completar o que está faltando. Enquanto isso, algumas crianças colocam cadeiras encostadas na janela para subir e fazer de conta que estão filmando a área externa da creche.*

Os momentos de maior envolvimento das crianças nesta atividade acontecem quando a professora senta à mesa para fazer com elas e, também, quando terminam e começam a brincar de faz-de-conta com a filmadora. A atividade começa a fazer muito mais sentido para as crianças quando a filmadora está pronta. Durante o tempo de produção não era permitido que as crianças brincassem ou que fizessem algo diferente do proposto. Quando as crianças saíam da mesa da atividade, eram advertidas, porque tinham que primeiro terminar o trabalho para depois brincar.

O excesso de formalidade na condução da atividade acaba por tirar a magia do fazer, do inventar e reinventar, de buscar na experiência vivida de cada dia os saberes já construídos sobre a filmadora. Para as crianças, a filmadora é um brinquedo que elas usam para brincar de faz de conta. Parece que, para elas, o fazer a filmadora já é brincar, enquanto que para o adulto ela parece ser um pretexto para realizar uma atividade dirigida que obterá um produto final.

A atividade pedagógica, além de ser uma atividade dirigida, é a que tem mais legitimidade no conjunto das atividades diárias. Ela terá tão mais legitimidade quanto mais visível for o produto a ser apresentado. Parece que a valorização do produto serve, além de outras coisas, para o adulto dizer para ele mesmo que o tempo foi produtivo e que, portanto, cumpriu a tarefa que lhe cabe

como professor, que é ensinar às crianças alguma coisa. A autora Maria Lúcia Machado parte do princípio de que:

... não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos. Nesta outra perspectiva, o adulto é mediador fundamental não só para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido, como, também, para garantir o acesso aos novos conhecimentos a todas as crianças. O caráter pedagógico vem associado diretamente à postura do educador e não à atividade em si ( 1996: 08)

Parece que, na ótica do adulto, existe diferença entre a atividade “nobre” e a menos “nobre”. Ou seja, o brincar parece ser visto como uma atividade menos nobre na creche, porque não apresenta um produto e, conseqüentemente, não tem o caráter “pedagógico”. Mais ainda, na brincadeira, o adulto se vê destituído do papel do professor, como aquele que ensina, e o aluno, como aquele que aprende. Na brincadeira, o adulto não tem o controle do conteúdo e das aprendizagens. Não é ele quem decide as regras, o enredo, o cenário, o tempo, o produto. Portanto, não tem a validade de uma “atividade pedagógica”.

Segundo Gilles Brougère:

Não se pode fundamentar na brincadeira um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (1995:104).

A atitude do adulto parece revelar o quanto está aprisionado em uma forma de conceber o seu papel e o das crianças no contexto da creche. A forma como é feita a proposta e conduzida sua realização revelam fortes indícios da semelhança com as práticas educativas escolares. O papel do professor e do aluno aparecem aqui cristalizados, imobilizados de uma tal maneira que a professora não consegue estar com as crianças. Ela parece ter a responsabilidade de trabalhar com elas e isso só é possível, se mantiver a aparência de uma “situação escolar”, de ensino-aprendizagem em que o adulto tem a tarefa de ensinar e as crianças a tarefa de aprender. Neste sentido,

corrobora com o que Mariano Enguita diz: a “Infância foi substituída pela alunância”.

### **A sala, “um porto seguro”**

A atividade pedagógica termina, quando inicia a hora do parque, ou seja, a hora da brincadeira livre. Neste momento, a “alunância” é substituída pela “infância”. “O estado de esquina de rua” sobrepõe-se ao “estado de estudante”.

*31/10/97 - 10:00hs - hora do parque (realizada na sala, em função da chuva)*

*Enquanto algumas crianças estão terminando de fazer a filmadora, outras já estão envolvidas em outras brincadeiras.*

*Auxiliar: quem terminou de fazer a filmadora pode escolher um brinquedo para brincar.*

Oficialmente foi dada pelo adulto a permissão para brincar. A postura do adulto demarca a hora de trabalho (atividade pedagógica) e a hora da brincadeira (atividade livre). Demarca, também, seu papel nestes momentos. Na primeira, ele assume o papel principal e a atividade está muito mais centralizada nele, uma vez que é ele quem define as regras no ambiente. Embora estas regras não sejam totalmente seguidas pelas crianças, é ele quem dá a direção, tentando controlar o grupo para conseguir uma pretensa harmonia. Na segunda atividade, o adulto sai de cena ( a professora sai para fazer o lanche e a auxiliar organiza os materiais que foram usados durante a atividade) e as crianças assumem o comando do tempo, do espaço, e das suas próprias ações, como mostram as cenas a seguir, na hora do parque, realizada na sala em função da chuva.

*31/10/97 - 10:10 horas - hora do parque (realizada na sala em função da chuva)*

*As crianças organizam-se em grupos pequenos e ocupam espaços diferentes: três meninas agrupam-se em frente ao espelho e, com um estojo de maquiagem, pintam-*

*se, penteiam os cabelos, enfeitam-se com colares e brincos, como se estivessem indo para uma festa; um menino e uma menina estão sentados no tapete conversando sobre qual dos dois é maior, levantam e ficam um de frente para o outro para medir o tamanho; dois meninos estão deitados no chão, brincando com uma caixa vazia; um menino está sentado à mesa desenhando; uma menina, sentada numa cadeira, de pernas cruzadas e com a boneca no colo, fala em voz alta:*

*Criança: "Não é para fazer barulho, porque o neném está dormindo!"*

*Uma menina que está ao lado fala:*

*Criança: "Eu que quero ter um bebê!"*

*O menino que está perto dela vai até o meio da sala onde estão as bonecas espalhadas no chão, traz uma e tenta colocá-la em baixo da blusa da menina. A boneca não cabe e, então, os dois vão procurar uma boneca menor. Escondem-se num canto da sala e, então, colocam uma boneca em baixo da blusa fazendo de conta que ela está esperando um bebê. O menino tira a boneca de baixo da blusa dela e diz:*

*Criança: "O bebê já nasceu!"*

*A menina começa a contar, fazendo gestos com as mãos, como nasceu seu irmão.*

*Criança: "O Vinícius estava na barriga da minha mãe e, quando ele nasceu, ele estava de cabeça para baixo."*

Estas cenas podem ajudar a perceber a riqueza do cotidiano que muitas vezes fica submersa e também ofuscada pela proposta da rotina diária da creche. Onde estão os adultos neste momento importante em que as crianças revelam seu saberes, suas perguntas sobre o mundo em que vivem, seus desejos, suas necessidades? A vida da criança entra na creche através do faz-de-conta na hora do parque, espaço de excelência das brincadeiras entre as crianças. Neste momento da rotina, é dada a permissão para que a criança utilize diferentes linguagens e todo tipo de situação que constitui a sua infância.

*31/10/97 - 10:25hs - hora do parque (realizada na sala em função da chuva)*

*A auxiliar preocupada com a influência do barulho para as outras turmas intervém.*

*Auxiliar: "Olha, não é para falar alto nem gritar, porque tem criança dormindo no berçário. Podem brincar, mas sem fazer barulho."*

Os adultos na creche parecem estar sempre sob tensão, pois precisam controlar o barulho, o riso, o movimento, o grito, o canto, os desejos das crianças. O silêncio de alguns parece ser condição para o sono ou trabalho de outros. Isto ficou mais evidente na cena registrada em outro dia da semana.

*03/11/97 – 9:35hs - hora do parque (realizada no salão da creche)*

*A professora convida as crianças para brincar no salão da creche. Em torno deste salão estão: a sala do pré, a sala da diretora, a sala dos professores, a cozinha. As crianças começam a correr em círculo e gritar. A professora tenta convencer as crianças que esta brincadeira é muito barulhenta e que atrapalha a turma do pré. A auxiliar convida as crianças para brincar de Morto Vivo.*

*Auxiliar: “Vamos fazer uma roda aqui no tapete. Quem quer brincar de Morto Vivo?”*

*As crianças brincam um pouco com a auxiliar e, depois, voltam a correr em círculo, formando uma grande roda ao som dos gritos, como se estivessem brincando de pega-pega. A auxiliar interrompe a brincadeira.*

*Auxiliar: “Quem quer brincar de Ovo Choco? Correndo assim vocês vão se machucar!”*

*Algumas vão brincar com a auxiliar e outras continuam correndo no centro do salão. Um menino com uma metralhadora corre atrás dos colegas, brincando de polícia e ladrão.*

O espaço amplo do salão parece exercer uma grande atração sobre as crianças. Assim que chegam, começam a correr em círculo, formando uma grande roda. A ausência de obstáculo permite a expansão de movimentos e, também, a criatividade das crianças na brincadeira que realizam. Em alguns momentos pode se perceber uma sincronia dos movimentos e dos sons emitidos por elas, quando brincam de roda. Em outros momentos é possível perceber, também, a diversidade de movimentos nas atividades espontâneas vivenciadas pelas crianças.

A roda é iniciada por algumas crianças, mas logo chama a atenção da maioria que brinca com outros brinquedos em volta. Brincar de polícia e ladrão também parece exercer nelas uma forte atração, pois correm de um lado para o outro, buscando fugir do policial, que tem uma arma na mão. Quem faz o papel de ladrão usa uma blusa para cobrir o rosto, deixando os olhos descobertos para imitar os assaltantes que fazem parte de uma quadrilha. “A gente é de uma quadrilha de assaltante”, diz um menino, que está com o rosto coberto.

O barulho da brincadeira das crianças incomoda na creche. Os adultos tentam convencê-las a brincar de outra coisa, como Morto Vivo, ou Ovo Choco, pois assim as crianças não fazem tanto barulho, nem ficam correndo pelo salão. As crianças acabam sendo convencidas, pelo menos por alguns instantes, a fazer a brincadeira proposta pelo adulto, que substitui o movimento espontâneo



das crianças pelo movimento controlado e atenção concentrada. Para brincar de Ovo-Choco ou Morto-Vivo, as crianças precisam ficar atentas às regras do jogo.

O adulto, como aquele que deve manter a ordem e a harmonia na creche, sente-se incomodado com o barulho das crianças, porque atrapalha o andamento das atividades dos outros grupos. É visível o desconforto e a preocupação da professora em relação aos outros profissionais que trabalham na creche. O barulho vindo das vozes e o movimento das crianças, que brincam de roda e polícia e ladrão, penetram em todo o ambiente da creche, fazendo com que a professora não se sinta à vontade para deixar as crianças brincando.

A impressão é de que a professora parece mais preocupada com o que os outros podem pensar: que ela não consegue manter ordem e disciplina entre as crianças e que o que as crianças estão fazendo é bagunça e gritaria e não uma brincadeira. Por mais que ela constatasse que as crianças estavam era mesmo numa brincadeira prazerosa de correr umas atrás das outras em um grande círculo, ela sucumbe à estrutura da rotina e volta para a sala, uma vez que ir para o parque não é possível, porque está chovendo. Aqui, cabe lembrar o que diz Gimeno Sacristán sobre os limites e as possibilidades do trabalho docente na instituição-escola:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por esta razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. (...) as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (1998:166).

A professora questiona sua ação dentro do contexto da realidade da creche e percebe que esta ação está fortemente atrelada à estrutura organizacional da instituição. Para ela, poucas são as possibilidades de se insurgir contra a rotina estabelecida e de reclamar sobre o espaço que considera inadequado para as crianças. Durante o tempo que as crianças brincam no salão, isto fica mais evidente na fala da professora para a pesquisadora:

*Prof.: "As crianças não têm espaço e liberdade para brincar na creche. A gente fica o tempo todo controlando as crianças para não gritar, não correr, não falar alto. Isso é ruim para elas e para gente também. Na verdade, o que acontece é que, neste espaço e com essa rotina, a gente não tem muita opção a não ser controlar as crianças o tempo todo."*

A brincadeira espontânea das crianças é interrompida pelas palmas da professora que, a contra gosto, pede para elas guardarem os brinquedos e ir para a sala.

*03/11/97 - 10:15hs - hora do parque (realizada na sala em função da chuva)*

*Depois de quinze minutos de brincadeira no salão, a professora reúne as crianças que estavam correndo e as convida para ir para a sala. Bate palmas e fala para as crianças que brincam de casinha.*

*Prof.: "Vamos guardar os brinquedos e voltar para a sala."*

*Bate palmas de novo e fala.*

*Prof.: "Vamos guardar os brinquedos nas caixas, vamos, vamos."*

*A professora começa a juntar os brinquedos com algumas crianças, enquanto outras já foram para a sala.*

As crianças estão usando um espaço e um tempo para brincar impróprios para a rotina estabelecida, ou seja, a professora leva as crianças para o salão, no momento em que elas deveriam estar no parque ou na sala. Esta é uma situação que não ocorre todos os dias e, portanto, é diferente. E porque é diferente, incomoda, desinstala e cria insegurança no adulto, que tem a tarefa de seguir as regras nem sempre explícitas da organização, estabelecidas pela rotina institucional. O uso do salão não é vetado durante os momentos que os outros grupos estão na sala, mas quando é utilizado não pode haver barulho. Será que o único lugar da creche próprio para fazer barulho é o parque? Será que a estrutura espacial da creche foi planejada para essa criança que brinca, pula, corre, grita, chora, ri e que passa dez a doze horas diariamente nela ?

Percebe-se que a rotina da creche exerce um forte domínio sobre adultos e crianças que nela vivem e convivem diariamente. Quando as ações das crianças extrapolam o conhecido, o rotineiro, ou o previsível, logo são persuadidas a fazer outra coisa que seja do conhecimento do adulto e passível de ser controlado, como na situação em que a brincadeira espontânea de correr

em círculo feita pelas crianças é interrompida pela proposta da auxiliar de brincar de Ovo Choco e Morto Vivo, sob o seu comando, com o objetivo de ajustar o comportamento das crianças às exigências da rotina da creche.

Parece que, para a professora, a sala acaba sendo um “porto seguro” para conter as ações das crianças, para não contaminar a rotina dos outros grupos ou da creche como um todo. Os limites do espaço da sala contribuem para facilitar o controle das crianças e, conseqüentemente, manter a ordem e a disciplina na obtenção de uma harmonia aparente no espaço fora do ambiente da sala (corredores, salão, cozinha, sala dos professores, entre outros). Mais uma vez, constata-se a semelhança da creche ao modelo escolar: no modelo tradicional de escola encontramos um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um seu lugar demarcado. Uma vez confinados em suas células, os alunos estão livres de qualquer tentativa de fugir do padrão (França, 1994: 81).

A ausência de um espaço intencional pedagógico para o atendimento de crianças pequenas acaba contribuindo para a manutenção de práticas escolares que, como já foi dito, são incompatíveis com as práticas exigidas para a instituição de educação infantil “tanto pelo seu objeto, que é a criança e não o sujeito escolar-aluno, como pela definição de suas funções que são diferentes da pedagogia escolar” (Cerisara, 1996:160).

Verifica-se que o espaço da criança na creche é reduzido à sala de atividades e ao parque. As crianças ficam confinadas na sala aproximadamente oito horas por dia e duas horas e meia no parque, dependendo das condições do tempo. Os outros espaços, como corredor e o amplo salão existente se constituem quase sempre como espaços de passagem e/ou espaços considerados pelos adultos como sendo de “espera”, ora para entrar na sala, ora para ir para o parque, ora para esperar a professora, ora para esperar os pais.

Por serem assim considerados, estes espaços não são organizados para que a criança possa atuar de forma participativa e autônoma, como se fossem seus também. O que se verifica nos corredores, por exemplo, é um espaço sem vida, sem as marcas das crianças. Quando muito, encontram-se marcas dos adultos nos cartazes ou nos trabalhos das crianças, aos quais elas mesmas não

têm acesso, porque estão fora do seu alcance e, portanto, acabam assumindo mais uma função decorativa do ambiente do que de organizadora de interações entre as crianças que por ali circulam diariamente. Esses espaços são, na maioria das vezes, considerados pelos adultos como territórios neutros e, portanto, sem nenhuma função educacional pedagógica, uma vez que não sugerem uma ação organizada e intencional.

O que se verifica é que a criança fora da sala, ou do controle do adulto acaba sendo uma ameaça aos preceitos organizacionais da rotina da instituição. Desse modo, cabe perguntar: a creche está cumprindo com a função proclamada de ser um espaço de vivências de direitos das crianças?

Parece que, em muitos momentos, a criança desarma, desestabiliza a rotina da instituição, que parece frágil, porque realiza um trabalho “para” o sujeito-aluno, deixando de fazer um trabalho “com” o sujeito-criança. Neste sentido, as propostas de brincadeiras que as crianças fazem no salão são incompatíveis com a estrutura organizacional do espaço e do tempo instituídos pela creche, que busca uma uniformidade de comportamentos. O espaço no âmbito da creche aparece como sendo muito mais de vigilância e privações, reproduzindo o que tem sido denunciado na escola:

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam as crianças e aos jovens que o território da escola não é, de forma alguma, o seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites (Enguita, 1989:185).

Quando, antes, me referi à sala como o “porto seguro” da professora, estava me referindo, também, à configuração do espaço da sala como um lugar que permite a ela conter o movimento, as vozes, o entusiasmo, a euforia das crianças que brincavam de correr em círculo, de pular, de fugir da polícia ou do ladrão. Esta é uma situação que revela que :

A opção pela manutenção da mesma estrutura é também a opção pelas relações existentes, as quais oferecem o conforto de uma situação permanentemente sob

controle, ainda que isso seja, em grande parte, uma forma de ilusão, pois a imprevisibilidade e o descontrole coabitam com o esperado (França, 1994:63).

Mas, voltando à creche:

*03/11/97 - 10:20hs - hora do parque (realizada na sala, em função da chuva)*

*As crianças vão entrando na sala, muitas a contra gosto, outras ficam pelo caminho conversando no corredor; outras vêm trazendo as caixas de brinquedos. Quando chegam na sala, encontram as cadeiras em cima das mesas, porque havia sido limpa enquanto as crianças brincavam no salão. Duas crianças que já estavam chorando no salão continuam chorando na sala. Enquanto isso, a professora e a auxiliar colocam os brinquedos que trouxeram do salão nos seus devidos lugares. Ao mesmo tempo, uma criança deita no tapete para olhar um livro de história; outra senta embaixo da mesa da professora; outras ficam correndo pela sala; duas crianças ainda brincam de carrinho no corredor. A professora em pé perto da sua mesa, bate palmas.*

*Prof.: "Venham todos aqui perto de mim."*

*Depois que algumas crianças se aproximam, ela fala.*

*Prof.: "Nós vamos dar uma volta na creche."*

*Em seguida, chama as crianças que ainda estão fora da sala brincando de carrinho.*

*Prof.: "Vamos sentar todo mundo aqui no chão e fazer uma roda!"*

Para colocar novamente o grupo sob seu comando, a professora chama atenção sobre si, solicitando que as crianças fiquem em sua volta e, depois, então, propõe um passeio pela creche. Isto parece não ser suficiente para atrair algumas crianças que, neste momento, estão dispersas, andando pela sala e outras envolvidas com algum brinquedo. Para agrupar todas as crianças num mesmo espaço e sob o mesmo foco de atenção, a professora propõe uma roda, solicitando que as crianças sentem no chão.

O que se verifica novamente é a necessidade do adulto de propor, de dirigir, de organizar o que para ele parece desorganizado. As crianças estavam brincando no salão, muitas delas brincavam de casinha, outras de roda, outras de carrinho. Duas crianças observam os colegas em silêncio e, às vezes, chorando. Isto parece passar despercebido quando a professora, logo que chega na sala, propõe um passeio, quando poderia ajudar as crianças a organizar o espaço da sala para continuarem brincando e confortar as crianças que estavam chorando.

Parece que se evidencia a dificuldade do adulto em trabalhar com as diferentes propostas que as crianças fazem, como por exemplo: continuar

brincando de carrinho, olhar livro de história deitada no tapete, brincar embaixo da mesa. Neste momento, parece que a proposta do passeio é feita mais para organizar o grupo e estabelecer a ordem, depois da “desordem” provocada no salão. Por que esta proposta não poderia ter sido feita no salão? Por que trazer primeiro as crianças para a sala para, então, propor o passeio? Dentro da sala o adulto teria mais possibilidade de se impor diante das crianças e conter a dinâmica vivida por elas? A sala é um espaço onde os conflitos poderiam ser minimizados? Vai ficando claro que a sala de atividades é adequada para sujeitos-alunos, para os sujeitos-crianças, a sala, tal como está configurada, não possibilita as suas diferentes manifestações.

*03/11/97 - 10:25hs - hora do parque (realizada na sala, em função da chuva)*

*Algumas crianças andam pela sala; as duas crianças continuam chorando e algumas crianças já estão sentadas em volta da professora no chão. A professora insiste que fechem a roda e levanta para buscar as crianças que estão embaixo da mesa e as outras que estão fora da roda.*

*Prof.: “Nós estamos esperando que todos sentem na roda”. “Espera” que todos sentem para explicar o motivo pelo qual estão ali.”*

*Quando a maioria das crianças sentam na roda, a professora pergunta:*

*Prof.: “O que aconteceu com a MÔ, porque ela está chorando?”*

*As crianças começam a responder dizendo que alguém machucou o braço dela. Enquanto isso, um menino sai da roda para pegar a cadeira da professora. Uma das meninas que chorava pega a mochila e senta numa cadeira abraçada com ela. A professora pergunta porque as duas crianças choravam no salão e alguns respondem que é porque estavam com saudades da mãe. A professora tenta confortar as crianças, dizendo que logo a mãe vai chegar. Em seguida, pergunta para as crianças:*

*Prof.: “O que está acontecendo com a Pati, que está no canto da sala, mexendo na caixa de brinquedo, ao invés de participar da roda?”*

A roda é utilizada, neste momento, como estratégia para tentar reordenar o grupo e resolver os conflitos do cotidiano no coletivo. Parece que a atividade coletiva na roda torna-se um instrumento para resolver questões individuais. As crianças que choram precisam de quê neste momento? Não seria de um colo, de um carinho, de afeto, de alguém que dispensasse algum tempo para perguntar o que elas estão sentindo? A roda seria o melhor lugar para atender as crianças que estão chorando? O que faz com que algumas crianças prefiram brincar, ao invés de ir para a roda?

A forma como está organizada a rotina da creche implica em manter todas as crianças ocupadas ao mesmo tempo e em uma mesma atividade. Sendo assim, atender às necessidades individuais de algumas crianças implica em deixar as outras sem comando e direção, o que acaba por alterar a dinâmica proposta pelo adulto.

Parece que, do ponto de vista do adulto, sem a sua presença não há proposta, ou melhor, o que as crianças fazem independente da sua direção, como brincar com os brinquedos no canto da sala, não é reconhecido como proposta e sim como uma transgressão, porque, neste momento, a ordem é se integrar na roda e dela participar.

Nesse sentido, percebe-se o quanto o espaço e o tempo são organizados para alcançar uma forma homogênea e uniforme de atuação do grupo. O espaço não é organizado para promover interações entre as crianças e parece não ser concebido como um elemento organizador da atividade do grupo. A organização das atividades do grupo ficam a maior parte do tempo centralizada no adulto. Para tanto, faz-se necessário que o adulto centralize as ações das crianças num único foco de atenção. Ao contrário do que se pretende, a uniformização não se materializa e isso faz com que os adultos busquem outras formas de ação para obter um comportamento que se aproxime das suas exigências. Desse modo, lança mão de todos os recursos para tentar compor um clima que permita o controle das crianças, como mostra a cena a seguir:

*03/11/97 - 10: 30 hs - continuação da roda (hora do parque realizado na sala, em função da chuva)*

*Na continuação da roda, a professora retoma a proposta do passeio feita no início e fala para as crianças.*

*Prof.: "Vocês lembram, quando a gente fez um trenzinho e fomos lá na rua ver o parque?"*

*As crianças respondem entusiasmadas que lembram.*

*Prof.: "Vamos fazer um trem igual àquele?"*

*As crianças começam a dizer como vai ser o trem e a professora fala:*

*Prof.: "Se o vagão sai do trem o que acontece?"*

*O trem cai, responde uma criança, e aí não anda mais, respondem outras.*

*Prof.: "Se desmanchar o trem, ele pode sair do trilho, aí não pode mais andar."*

A atividade é proposta como sendo uma brincadeira. O tom de ludicidade está imbuído de normas de comportamento e de mobilidade controlada, ou seja, o trem só vai andar, se as crianças “não saírem dos trilhos”. Esta é uma forma de motivar as crianças e de estabelecer uma certa ordem durante o passeio, pois as exigências feitas não se apresentam como imposição, mas deixam claras as condições para a viabilização do mesmo. Cada criança representa um vagão do trem, portanto, se uma delas sair do trilho, o trem descarrila. Esta parece ser uma forma de tentar uniformizar o comportamento e alcançar a disciplina desejada para poder passar pelos corredores, pelo salão e pelo parque, sem causar nenhum transtorno que possa atrapalhar o funcionamento da rotina da instituição.

É interessante resgatar o que Enguita coloca sobre o que constitui a motivação na escola:

Embora “motivar” seja o verbo da moda na escola, esta constitui, como instituição, uma poderosa maquinaria entregue inteiramente ao empreendimento de desmotivar os indivíduos. Crianças e jovens acodem a ela carregados de motivação, mas a obsessão da escola é substituir as que eles trazem pelas que ela considera associadas a objetivos dignos de serem perseguidos. “Motivá-los”, na realidade, quer dizer convencê-los de que desejam por si próprios ir para onde o professor já decidiu que vão (1989:181).

A tarefa do adulto vai assumindo contornos mais definidos, ou seja, abafar a criança que existe no aluno. O caminho está traçado, tanto quanto o jeito de caminhar. Arrumada a fila, tudo parece estar no lugar, mesmo quando não está. Parece que há uma crença na incapacidade da criança pequena, pois não se permite que ela possa propor outro jeito de sair da sala, sem que seja imitando o trem. Neste momento, não lhe é dada outra opção ou a possibilidade de criá-la. A “fila” parece ser a única forma de organização possível para evitar turbulências pelo caminho. Para manter as crianças na fila, brinca-se de trem, ou seja, a brincadeira dirigida pelo adulto torna-se um pretexto para disciplinar o movimento, conter o barulho e promover a ordem na instituição. Será que deste jeito as crianças vão aprender a se mover na creche com autonomia, conhecendo os limites e as possibilidades que este espaço permite? Qual a proposta subjacente a esta atividade ou forma de conduzir as crianças? De autonomia ou de submissão ?



O que se evidencia é que as práticas vivenciadas na creche contribuem muito mais para a submissão do que para a autonomia. A possibilidade de optar, de escolher, de propor é condição para o exercício e aprendizado da segunda. No entanto, para lidar com as propostas, com as escolhas e com as opções das crianças, faz-se necessário percebê-las como tal e oferecer condições para que elas possam ser concretizadas. Isto pressupõe compreender que a organização do espaço exerce forte influência nas atitudes, escolhas e propostas feitas pelas crianças. Significa, também, considerar que as interações entre crianças podem ser tão significativas e importantes quanto as interações adulto-criança.

A maneira como a professora faz a proposta mostra que ela vai conduzindo as respostas das crianças a partir de uma experiência anterior, vivenciada por elas. As próprias crianças vão dizendo que, se não andarem nos trilhos, o trem desmancha e não anda mais. As respostas das crianças vão ao encontro do que a professora quer ouvir.

A partir desta seqüência, vai ficando visível o quanto o contexto da creche é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Estas falam do trem, que conhecem, que tem vagões, que anda nos trilhos, que cai, se algum vagão sair do trilho. Parece que elas não estão falando a mesma coisa que a professora, que está preocupada com a disciplina e a ordem na instituição. O descompasso de desejos e intencionalidades é percebido no momento em que as crianças vão fazer o trem e não agem de acordo com as regras colocadas na roda pela professora e confirmadas por elas próprias.

O que se verifica são duas práticas distintas de atuação no cotidiano do grupo, que são: a prescrição dos procedimentos para a atividade como tarefa do professor e a execução destes pelas crianças. Esta distância entre a prática da professora e as práticas das crianças, apesar do lugar social delegado a elas pelo contexto da creche, acaba gerando rupturas, tensão, e, às vezes, acomodação entre o proposto e o vivido.

*03/11/97 - 10:30 hs – hora do parque (realizada na sala)*

*Prof.: "Olha só, nós vamos levantar e fazer o trem lá na porta."*

*As crianças levantam e se dirigem para porta. Uma menina machuca-se na porta e começa a chorar, enquanto as outras vão fazendo a "fila" para fazer o trem. Na fila,*

*algumas crianças discutem, porque querem escolher o lugar. Uma menina bate na outra que quis ficar no seu lugar na fila. Outras conversam e se movimentam de um lado para o outro, esperando que a professora os leve para o passeio. A professora e a auxiliar tentam organizar a fila, ainda dentro da sala, para depois sair. A professora bate palmas.*

*Prof.: "Lembram que vocês disseram que o trem desmanchava e não andava mais, se a gente não andasse no trilho?"*

*As crianças começam a se acomodar na fila. As crianças que estavam chorando durante a roda ficam sentadas na cadeira com suas mochilas no colo. Uma menina fica brincando com alguns brinquedos no canto da sala. A auxiliar posiciona-se na frente da fila e a professora atrás e começam a cantar a música que imita o som do trem. Saem pelo corredor, umas atrás das outras. No caminho algumas crianças saem da fila e logo a auxiliar chama atenção.*

*Auxiliar: "Olha só, o trem não está retinho."*

*A professora chama uma criança que sai da fila e diz que o trem pode sair do trilho. As crianças vão e voltam para a sala sem causar nenhum transtorno para os adultos na creche. Enquanto as crianças passeavam, as outras que ficaram na sala fecharam todas as cortinas. Duas delas estavam brincando, as outras continuavam sentadas na cadeira com suas mochilas no colo.*

A ausência da centralidade do adulto por alguns instantes na formação da fila do trem provoca intensa disputa de lugar entre as crianças, causando brigas e choros entre elas, até o momento em que são controladas novamente, quando os adultos organizam a fila e se posicionam estrategicamente nas duas pontas, impedindo a dispersão das crianças. Ao mesmo tempo que as crianças concordam com as regras, elas não as obedecem. A obediência parece ser muito mais uma consequência da atitude disciplinadora dos adultos. As crianças acabam andando no trilho, mas vigiadas e controladas pelos adultos, que assumem a direção do trem. Qualquer "desvio" observado no meio do caminho é corrigido em favor do padrão estabelecido.

Algumas crianças não participam do passeio e ficam na sala. Esta é uma situação que merece uma reflexão sobre a atitude do adulto diante das diferentes ações e reações das crianças. Ao mesmo tempo que exige da maioria das crianças a participação e um comportamento uniforme para realizar a atividade proposta, permite que outras possam optar por não querer fazê-la. Parece que o que conta, neste momento, é fazer a atividade sem que haja conflito que possa prejudicar o seu andamento. O objetivo é manter senão todas as crianças, a maioria delas, fazendo, ao mesmo tempo, uma única atividade sob a direção e

comando do adulto. Dar atenção para algumas crianças, inviabiliza a atividade e o controle das outras.

Nesse sentido, o adulto preocupado em realizar a atividade proposta e manter as crianças sob seu comando, acaba por não ter tempo para dar atenção necessária às crianças que choram e que ficam todo o tempo sentadas com suas mochilas no colo do lado de fora da roda.

Esta prática, centrada na homogeneidade, acaba por dificultar a percepção das singularidades e, conseqüentemente, as necessidades das crianças que trazem para a creche suas histórias, seus desejos, suas angústias, seus sonhos, suas vidas. Em alguns momentos parece ser a mochila, a fralda ou um bichinho de pelúcia que conforta aquelas crianças, que não estão dispostas a participar das atividades coletivas, ou porque estão angustiadas, ou porque estão com saudade da mãe, ou querem um aconchego, um afeto e atenção do adulto...

Parece que a creche não consegue ir além do ensinar e perceber que tem que assumir uma dimensão educacional mais ampla, a fim de atender as diferentes necessidades de meninos e meninas menores de sete anos, incluindo todas as dimensões humanas e não apenas a verbal e a racional.

No dia-a-dia da creche, os adultos vivem uma grande batalha que é, na verdade, trabalhar com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno. Na prática diária, muitas vezes conturbada pela demanda incessante de diferentes necessidades, eles têm que decidir entre fazer isso ou aquilo, entre atender uns ou outros, entre o individual e o coletivo, entre aquele que chora e aquele que brinca, entre aquele que se acomoda ao proposto e aquele que resiste.

Como dar conta da multiplicidade de interesses, desejos, necessidades individuais e coletivas, quando tudo parece se dar ao mesmo tempo? Cadê o tempo para olhar, ver, sentir e tocar? Como tomar distância para pensar e resolver o que fazer, que atitude tomar diante de tamanha imediatez? O adulto, como centralizador de tudo o que acontece entre as crianças, pode atender à pluralidade destas?

Colocar todas as crianças no mesmo trilho nem sempre é possível, porque as crianças são plurais. Desse modo, o descarrilamento é inevitável, devido à pluralidade de movimento, de sentimento, de imaginação, fantasia e criatividade que constituem a infância de cada criança.

O que foi descrito sobre a hora do parque realizado na sala é diferente do que ocorre na hora do parque realizada nele próprio. O mau tempo que impede a ida ao parque é um elemento modificador da rotina da creche, pois as crianças ficam mais tempo na sala, ou melhor, ficam praticamente todo o tempo em que permanecem na creche, na sala. Isto deixa adultos e crianças mais tensos e mais agitados, pois se vêem o tempo todo cerceados pelas quatro paredes, assim como pela configuração da organização da sala, cujo mobiliário (mesas e cadeiras) ocupa a maior parte dela, dificultando o movimento e as brincadeiras espontâneas das crianças, como brincar de roda, de pegar, entre outras.

Percebe-se, também, que há momentos em que o adulto dirige e propõe atividades para as crianças, como é o caso do passeio na creche. Em outros momentos, verifica-se que não há uma preocupação com propostas diferentes: é quando as crianças brincam livremente na sala. Nesta situação, os adultos distanciam-se e, quando muito, observam as brincadeiras e, às vezes até participam, tentando fazer parte dela. Faz parte desta situação deixar as crianças brincarem com os brinquedos, olhar livros de história, brincar de faz-de-conta, entre outras.

O que não aparece, neste momento da brincadeira, são oportunidades para as crianças fazerem outras coisas como: desenhar, recortar, fazer um brinquedo, utilizando materiais como papelão, caixa, tinta guache, lápis caneta, pincel, entre outros. Estes materiais parecem não ser considerados como objetos organizadores da atividade do grupo na hora do parque realizada na sala. São considerados como materiais próprios para realizar a "atividade pedagógica", em que o adulto os utiliza como recursos de ensino- aprendizagem.

Vai se confirmando a idéia de que existem momentos específicos para realizar atividades com materiais que envolvam lápis, papel, tesoura, guache, e outros. Na hora da brincadeira livre, seja no parque, seja nos outros momentos

que ela acontece, as crianças não têm acesso a este material. Nestes momentos, as crianças não poderiam desenvolver uma atividade de construção e produção de brinquedos, que envolvesse estes materiais? Como, por exemplo, construir uma casinha de papelão, um avião; utilizar caneta lápis e papel para fazer anotações, registrar telefones, e outras situações que criam durante a brincadeira de faz de conta?

Novamente é possível perceber que alguns materiais são utilizados para momentos caracterizados pelos adultos como sendo de trabalho, ou seja, são utilizados sob o comando do adulto, que define o que fazer e como fazer. Num estudo sobre as percepções do trabalho e do jogo em crianças de ensino pré-escolar, Apple e King chegaram à conclusão de que, neste segmento educacional, as categorias de trabalho e de brinquedo surgiram como organizadores poderosos dentro da classe:

... o trabalho inclui todas e quaisquer atividades dirigidas pela professora; só as atividades desenvolvidas durante o tempo livre são chamadas de "brinquedo". Tarefas como colorir, desenhar, esperar na fila, escutar história e contos, ver filmes, cantar merecem o nome de "trabalho". Assim, "trabalho" era aquilo que nos dizem que temos de fazer, sem levar em conta a natureza da atividade que se trata" (Apud, Enguita, 1989:182)

***Nos pneus uma viagem, nos galhos da árvore um campo de luta, embaixo do arbusto uma casinha...***

No parque parece se evidenciar a dicotomia entre a centralidade excessiva exercida pelos adultos na sala e a ausência de proposta ou sugestões de atividade. Nele, na maioria das vezes, são as crianças que definem o que querem e o que vão fazer. O espaço, com características opostas à sala, tem dimensões amplas e permite a expansão e a diversidade de movimento corporal como também a possibilidade de falar, gritar, cantar, sem que isto seja um problema para a instituição. É considerado o espaço de excelência da brincadeira livre no

dia-a-dia da creche. Nele, as crianças podem correr, pular, brincar de roda, de polícia e ladrão, subir na árvore, sem que isso perturbe o trabalho das outras turmas. É também um dos momentos de encontro entre crianças de grupo diferentes.

*12/11/97 - 9:45hs - hora do parque*

*Uma criança, ao chegar no parque, vai ao encontro do irmão que está em outra turma. Os dois sentam no banco e ficam conversando entre si. As outras crianças vão se organizando em grupos menores: algumas brincam de rolar pneus, outras brincam com alguns brinquedos em baixo da árvore, outras brincam na casinha e outras ainda brincam de balanço. A professora observa as crianças e, às vezes, conversa com algumas crianças. Procura não intervir nas atividades realizadas por elas, mas o faz, quando é solicitada.*

No parque as crianças exercem a autonomia sobre seus próprios tempos e espaços como também sobre os temas das brincadeiras. Elas têm a possibilidade de optar, planejar, decidir, escolher e de se organizar autonomamente. Elegem parceiros, criam situações, delimitam espaços de acordo com seus interesses, brincando em grupos pequenos. Este é um dos momentos da creche em que a criança vive o “estado de esquina de rua”, quando ela parece ser mais ela mesma. O parque torna-se o palco de muitos enredos, de grandes personagens que atuam livremente sem serem controlados pelo olhar do adulto.

*12/11/97 - 10:00hs - hora do parque*

*Dois meninos brincam em cima da árvore, amarram uma corda num galho da árvore e levam brinquedos para brincar lá em cima. Sentados nos galhos, brincam e se divertem com os bonecos, passando-os de um galho para outro. Os galhos são transformados em caminhos e, às vezes, em campo de luta dos bonecos. Duas meninas brincam de boneca embaixo de um arbusto; deixam a boneca deitada no chão, escondida entre os galhos e saem procurando folhas, pedras, flor para colocar na casinha. Três meninas brincam no balanço; uma delas sobe no trepa-trepa e, lá de cima, balança as colegas. Elas se revezam para que todas possam brincar de balanço. Alguns meninos brincam de rolar pneus de um lado ao outro do parque.*

No parque, algumas crianças trocam de parceiros, assim como de brincadeira, muito rapidamente. Ora brincam com pneus, ora embaixo da árvore, ora de casinha. O espaço da brincadeira tem características transitórias e os

significados que dão aos objetos, também. Isto significa que neste momento é o sujeito-criança que atua. Neste sentido, “os limites entre os espaços, papéis e objetos são mais plásticos, adaptáveis e maleáveis” do que quando atuam como sujeito-aluno (Peter McLaren, 1991:133). Durante o tempo que estão no parque, as crianças não precisam se ajustar ao comportamento desejado pelo adulto.

*12/11/97 - 10:05hs - hora do parque*

*As meninas, que brincavam embaixo do arbusto com a boneca, vão agora para o outro lado do parque e sentam sobre os pneus para continuar sua brincadeira. Antes, os pneus eram utilizados pelos meninos para brincar de rodar, imitando um carro. As meninas, que brincavam no balanço, juntam-se àquelas que brincam de boneca, pegam outros pneus e vão para outro lugar, colocando-os um atrás do outro, fazendo de conta que é um ônibus. Buscam bonecas na sala e fazem de conta que vão viajar com seus filhos. Depois mudam de brincadeira com os pneus, levando-os para perto de uma árvore, colocando um detrás do outro. Antes de começar a brincadeira, decidem quem vai pular primeiro e depois organizam-se em fila. Pulam nas bordas do pneu de um em um, sobem no galho da árvore e pulam lá de cima no chão, repetindo várias vezes a brincadeira.*

As crianças, às vezes, mostram-se solidárias com os colegas empurrando o balanço bem alto para o outro, emprestando o pneu para outras crianças fazerem um ônibus, juntando os brinquedos dos meninos que caem de cima da árvore. Negociam o lugar na fila, quando brincam de pular nos pneus. Outras vezes criam atritos e brigam pelo espaço que querem ocupar e pelo brinquedo que desejam.

*12/11/97- 10:05hs - hora do parque*

*Algumas meninas da outra turma, que também estão no parque, brincam dentro da casinha e não deixam uma menina do 1º período brincar. Esta fica brava e começa a discutir; com as mãos na cintura fala para aquelas que estão dentro da casinha:*

*Criança: “Essa casinha não é de vocês, porque ela é da creche. Eu vou chamar as minhas amigas e vocês vão sair daí já, já. “Espera” aí, vocês vão ver só !”*

*Sai fazendo gestos com as mãos, demonstrando estar irritada e chama as amigas para irem até a casinha, a fim de tirar as meninas de lá de dentro. Volta acompanhada das amigas, que também começam a brigar pelo espaço. Como as meninas insistem em ficar na casinha, elas se rendem e saem, fazendo gestos e caretas, depois uma delas fala:*

*Criança: “Podem ficar aí, então, nós vamos brincar de outra coisa e vocês não vão brincar com nós. Vocês vão ver!”*

As crianças buscam soluções para resolver os conflitos entre elas sem depender do adulto. São elas que tomam as decisões sobre o que fazer com o que está lhes incomodando. Isto, de certa forma, lhes dá oportunidade para atuarem como sujeitos deste contexto, pois elas experimentam situações de confronto, onde elas próprias têm que buscar formas de resolução. Nas falas das crianças aparecem concepções e valores que são construídos na própria creche, *“A casinha não é de vocês, é da creche.”* Esta fala indica uma relação que as crianças têm com os objetos e equipamentos que são usados na creche. Se a casinha é da creche, não é delas, mas, ao mesmo tempo, é de todo mundo.

Na creche parece haver uma certa ambigüidade em relação aos objetos e materiais de uso coletivo e individual. De um lado, colabora para a construção de um sentimento de coletividade, de partilha, de cooperação e de responsabilidade. Os brinquedos, os materiais e os equipamentos são de todo mundo e ensina-se que devem ser partilhados e cuidados. Ao mesmo tempo, a criança só pode dispor deles, quando permitido pelo adulto. Há lugares específicos para serem guardados e tempos e espaços definidos para serem usados. É atribuída à criança a responsabilidade daquilo que não lhe pertence individualmente. Exige-se que ela divida o que, na verdade, não possui. Por isso as crianças não podem trazer seus brinquedos de casa quando desejam, mas somente quando a creche permite. Sexta feira é o dia de trazer brinquedos de casa. Ao mesmo tempo que se colabora para criar o sentimento de coletividade e partilha, nega-se tão fortemente a pessoa, como se tudo que constitui as idiosincrasias das crianças, o que a constitui como um ser individual, não tivesse que ser valorizado.

Enguita, ao falar sobre a relação dos alunos com o equipamento e o material coletivo da escola, diz que a forma como estes são utilizados “serve para recordar-lhes que nada é seu - ou que é tão de todos que ninguém pode dispor separadamente dele – e que correria risco em suas mãos” (1989:185).

Numa outra situação no parque, as crianças disputam o balanço e o adulto faz a mediação:



*A auxiliar está controlando o tempo e organizando a brincadeira no balanço. Enquanto uma criança brinca no balanço, as outras esperam pela sua vez. Uma criança brinca um pouco mais de tempo no balanço e o adulto interfere, retirando a criança e dizendo que seu tempo acabou. A criança diz que não quer sair. A auxiliar retira-a do balanço. Ela demonstra raiva, opondo-se à ordem recebida e tenta bater na auxiliar. A criança sai chorando.*

*Criança: "Depois eu vou brincar de novo, porque eu tinha chegado primeiro."*

Se, no momento anterior, as crianças disputavam o espaço da casinha, agora disputam o balanço. No primeiro, são as próprias crianças que fazem a mediação para resolver o impasse. No segundo, é o adulto que resolve o problema, tirando a criança do balanço. A atuação do adulto neste momento é de controlar o tempo de uso do brinquedo, em função de outras crianças que querem brincar também. O que se percebe é que o adulto não compartilha a brincadeira com as crianças. Ele mantém uma distância que lhe permite atuar com determinado rigor para que as crianças o respeitem.

Como foi possível verificar em todas as demais situações em que o adulto não estava coordenando, o papel que assume, ao invés de estar junto com o grupo, constitui-se em ficar fora dele, assumindo ou o papel de espectador, ou o de alguém responsável em vigiar e intervir em eventuais conflitos. De toda a forma, a marca da intervenção do adulto junto ao grupo, seja quando está no comando, seja quando não está, parece ser muito mais de planejar, pensar e organizar "para" as crianças e não "com" elas. Ou seja, ele pouco partilha, planeja, brinca, pensa, conhece e constrói "com" as crianças.

A hora do parque parece já estar naturalizada na creche como a hora da brincadeira livre, onde as crianças brincam do que elas querem. Parece que não há uma preocupação em tornar este momento mais significativo, no sentido de favorecer um ambiente organizador das ações das crianças. O que se verifica é que a configuração do espaço do parque, como a distribuição dos objetos e brinquedos, é quase sempre a mesma, ou seja, o balanço, a casinha, os pneus, e alguns brinquedos como balde, pá, bonecas, entre outros, estão no parque todos os dias, sem que sejam variados. Parece que há pouca preocupação e clareza por parte dos adultos (professores, auxiliares e profissionais da direção) de que

variar esses materiais poderia desencadear outras experiências entre as crianças, no sentido de estimular a criatividade, a fantasia e a imaginação.

O fato de o parque estar sempre do mesmo jeito não significa que as crianças não desenvolvam a criatividade, a imaginação e a fantasia, mas poderiam vivenciar outras situações mais ricas e significativas, se o espaço fosse planejado e organizado para aguçá-las e desafiá-las, com a participação do adulto.

A hora do parque, sendo apenas um segmento da rotina, ou uma atividade rotineira, acaba sendo vista apenas como mais um momento de brincadeira livre, desobrigando o adulto de um planejamento do espaço e de uma proposta interessantes para as crianças. O que se percebe é que tudo o que acontece começa e acaba nele. Quando as crianças vão para o parque, deixam tudo o que realizaram na sala e, quando voltam, deixam tudo o que realizaram no parque.

*12/11/97 - 10:27hs - retorno do parque*

*A auxiliar bate palmas e chama as crianças para irem para a sala, porque está começando a chover. As crianças correm em direção à auxiliar, que acompanha as crianças até a sala. Quando chegam, encontram as cadeiras todas em cima das mesas, porque a sala havia sido limpa.*

*Auxiliar: "Vocês podem brincar mais um pouco na sala."*

*Algumas crianças andam de um lado para outro no meio da sala; duas crianças vão para debaixo da mesa da professora; uma criança pega a sua mochila e começa a trocar de roupa. Enquanto isso, a auxiliar arruma as mesa e as cadeiras e pergunta para as crianças.*

*Auxiliar: "Quem quer brincar de massinha?"*

*Em seguida, coloca uma lata com pedaços de massa e alguns objetos (tampinhas, copos, talheres de plástico, entre outros) em cima de uma das mesas. Algumas crianças sentam à mesa e começam a brincar com a massinha. Três crianças pegam suas mochilas e sentam sobre as almofadas no tapete e de lá parecem observar o que acontece. Uma criança chora, porque lhe tiraram o brinquedo; outra criança está chateada, e, encostada na porta do banheiro, diz para a professora, que acaba de chegar do seu intervalo de lanche.*

*Criança: "Estou brava!"*

*E fecha a porta do banheiro, depois fica abrindo e fechando a porta, até a hora que a professora fala para ela não se comportar daquele jeito.*

Como a hora do parque ainda não terminou, as crianças podem continuar brincando mais um pouco até esgotar o tempo determinado. As condições para que continuem brincando, no entanto, são mínimas, pois sem uma organização

prévia do espaço para a brincadeira, as crianças acabam ficando desorientadas, andando de um lado para outro, ou, então, tentando achar algo para fazer.

Compreender a influência do espaço sobre a dinâmica do cotidiano das crianças pequenas significa concebê-lo como organizador das atividades do grupo. Para tanto, faz-se necessário ocupá-lo com objetos e materiais que funcionem como sugestão para brincadeiras de faz-de-conta, e outras atividades que correspondam às necessidades e interesses das crianças. Na ausência da centralização do adulto, as crianças poderiam se organizar autonomamente, sem quebrar a dinâmica do cotidiano, permitindo às crianças viverem seus tempos próprios, pois não estariam à mercê da estrutura da rotina da creche

Sendo esta uma prerrogativa de organização das crianças na creche, não haveria tantas rupturas entre uma atividade e outra da rotina, como a situação descrita acima, em que as crianças saem do parque e, quando chegam na sala, não encontram um espaço sugestivo e adequado para continuar brincando.

A proposta do adulto parece ficar no âmbito da ocupação do tempo das crianças, para que estas tenham alguma coisa para fazer, até o término do tempo permitido para brincar, pois ele continua se envolvendo pouco com as crianças, no sentido de compartilhar com elas esta atividade e promover um momento significativo de interação e interlocução em torno dela.

De novo, nota-se uma quebra entre o que estavam fazendo e o que podem fazer agora, entre um espaço e outro, entre um tempo e outro, sem que seja criado um clima ou alguma estratégia de transição entre um momento e outro da rotina.

As crianças ocupam grande parte do tempo procurando algo para fazer. O engajamento em uma brincadeira e a proposta do adulto vai acontecendo aos poucos, quando as crianças entram novamente no clima da brincadeira.

*12/11/97 - 10:51 hs - continuação da hora do parque na sala.*

*Algumas crianças estão sentados lendo gibi, quando chega uma criança com o chapéu de bruxa, uma coroa de rei e os convida para brincar; eles saem e vão para a frente do espelho, colocam o chapéu e a coroa na cabeça, olham-se, riem e depois saem pela sala como se estivessem desfilando. Algumas crianças, que estavam sentadas brincando no tapete, vão agora para debaixo de uma mesa que ainda está*

*com as cadeiras sobre ela e lá ficam, conversando entre si. Outras crianças enchem um vasilhame de brinquedos, cada uma segura um lado do vasilhame e, andando com ele pela sala, procuram um espaço para brincar; resolvem que vão brincar embaixo da mesa da professora e, então, colocam a caixa lá embaixo. Depois, delimitam o espaço com várias cadeiras. Algumas crianças andam de um lugar para outro com suas mochilas, sem se fixarem em nenhum lugar. Outras brincam de massinha como se estivesse fazendo comida para as bonecas; fazem rolinho de massa, depois amassam, cortam e colocam dentro das panelinhas. Nesta brincadeira estão as bonecas, que são as filhinhas, e as cozinheiras, que fazem o papel de mãe. Uma criança está sentada dentro de uma caixa, brincando com um bichinho de pelúcia. Uma criança, que passou todo o tempo andando pela sala com sua mochila nas costas, agora, coloca o chapéu de bruxa na cabeça e senta para brincar de massinha junto com as outras crianças.*

Verifica-se que, aos poucos, a maioria das crianças vai se organizando no espaço da sala em torno dos brinquedos e construindo um enredo com eles. Foi preciso um tempo até que as crianças começassem a se organizar. Algumas procuravam um espaço adequado para realizar a brincadeira. Outras construíram um tema para brincar de massinha, definiram papéis e funções de cada um.

*12/11/97 - 10:56 hs - preparação para o almoço.*

*A professora olha para as crianças que estão brincando.*

*Prof.: "Vamos guardar os brinquedos".*

*Bate palmas e pede para as crianças se organizarem.*

*Prof.: "Vamos, vamos, guardar os brinquedos, amiguinhos."*

*A auxiliar começa a guardar os pedaços de massinha na lata. As crianças parecem não ouvir a professora e continuam envolvidas nas brincadeiras, menos as crianças que brincavam de massinha, porque a auxiliar guardou. A professora adverte as crianças que ainda estão brincando.*

*Prof.: "Nós precisamos guardar os brinquedos, porque o almoço já chegou."*

*As crianças continuam brincando. Uma delas empurra uma cadeira pela sala, imitando um carro; a criança que está com o chapéu de bruxa na cabeça, continua brincando com um pedaço de massinha que ficou na mesa. A professora tenta convencer as crianças individualmente, explicando a necessidade de guardar os brinquedos. Em seguida, começa a guardar os brinquedos e a desfazer os espaços organizados pelas crianças com cadeiras e almofadas.*

*Prof.: "A hora de lavar as mãos está passando."*

Independente das crianças estarem envolvidas com a brincadeira, a ordem é guardar os brinquedos para comer. Mais uma vez, o tempo da creche parece não coincidir com os tempos das crianças. Elas demonstram isso, quando

permanecem brincando. Parece que quando a brincadeira está no auge, o tempo dela já acabou. Vai se confirmando que, para a criança, é a atividade que determina o tempo e para o adulto é o tempo que determina a atividade. (Thompson, 1991)

Parece também que, para o adulto, a brincadeira é vista como sendo um passa tempo das crianças. O que ela possibilita em termos de interações, de ampliação de repertório, de organização do pensamento, de compartilhamento de significados, de intercâmbio de idéias não é levado em conta haja vista a distância que o separa das crianças neste momento e a idéia de que, para realizar o almoço, faz-se necessário guardar todos os brinquedos, como se nestes não estivessem contidas as motivações para a realização das brincadeiras.

Essa forma de organização do dia-a-dia na creche implica em uma mudança constante de proposições que exige das crianças e dos adultos alteração de comportamentos, ritmos, intencionalidades, desejos, necessidades e vontades. Passa-se da brincadeira livre para o lanche, do lanche para a roda, da roda para a atividade pedagógica, desta para a brincadeira e, assim, sucessivamente até o final do dia, sem que as crianças possam compreender o porque fazer isto ou aquilo, agora ou depois.

A partir da análise das situações vividas, é possível perceber mais claramente que a mudança de uma situação para a outra ocorre seguindo um ritual. O adulto anuncia o início e o término de cada segmento da rotina, invocando gestos, ações, e verbalizações (fica em pé com os braços cruzados ao lado da porta para sinalizar o término da higiene e iniciar a hora do almoço, bate palmas e pede para guardar os brinquedos para iniciar uma atividade, fica em silêncio por um instante, depois pede licença para falar, entre outros) Alguma falas e gestos são mais utilizadas que outras como: *“dá licença”*, *“por favor”*, *“amiguinhos assim não dá para falar”*, *“vamos guardar os brinquedos”*, bater palmas, entre outras.

Segundo Peter McLaren,

Os professores são coreógrafos que usam gestos, entonações verbais e métodos rítmicos de expressão ritualizada. Embora grande parte da ação da sala de aula seja ocular (...). O professor fala ao longo da maior parte dos ritos instrucionais. A fala (que é freqüentemente incessante, ao ponto de ser um monólogo doloroso) é usada pelo professor para definir a situação ou contexto de instrução. Ocasionalmente o contexto é tão ambíguo, que deve ser definido numerosas vezes pelo professor, para que os estudantes saibam o que é esperado. (1991:155-156)

A passagem da hora da brincadeira livre, seja no parque ou na sala, para a hora da higiene, que antecede a hora do almoço, é acompanhada pelo ritual de guardar os brinquedos e organizar a sala, como mostram as cenas dos outros dias.

### ***“Nós precisamos guardar os brinquedos, porque o almoço já chegou”***

*31/10/97 - 10:40 hs - preparação para o almoço*

*Prof.: “Olha só, gente, o que está chegando na nossa sala, é o almoço. Vamos começar a guardar os brinquedos porque está chegando o nosso almoço.”*

*A professora vai tirando as cadeiras que demarcam o espaço da brincadeira em baixo da mesa onde estão brincando algumas crianças. Ela bate palmas e chama atenção das crianças.*

*Prof.: “Agora olha todo mundo para mim.”*

*Bate palmas.*

*Prof.: “Agora olha aqui, nós vamos começar a guardar os brinquedos, que o nosso almoço já chegou!”*

*As crianças continuam envolvidas com as brincadeiras e a professora, então, vai aonde as crianças estão brincando e tenta convencê-las a guardar os brinquedos para almoçar. A professora pede novamente para guardar os brinquedos (filmadora, bonecas, carrinhos, entre outros). Pede licença várias vezes para organizar a sala para começar a hora do almoço.*

*Prof.: “Dá licença, dá licença, vamos arrumar a sala que o tempo está passando, se a gente não se organizar para lavar as mãos, vamos levar o almoço devolta e o 1º período não vai almoçar.”*

*Ela pede licença novamente e pega duas crianças pela mão e coloca-as sentadas à mesa.*

*Prof.: “Vou esperar o Jef guardar todas as bonecas para lavar as mãos”.*

Verifica-se o esforço da professora para tentar colocar as crianças no ritmo temporal da atividade estabelecida. São dez horas e quarenta minutos e as crianças precisam se organizar para lavar as mãos e almoçar, sendo que para isso elas têm que deixar de brincar. Guardar os brinquedos, para o adulto, significa dar seqüência à rotina da hora do almoço, instituída pela creche, e por fim à hora da brincadeira. Desse modo, a hora do almoço começa antes que as crianças queiram comer e determina-se o fim da brincadeira antes que ela tenha terminado. O tempo objetivo, determinado e recortado pela rotina, sobrepõe-se ao tempo subjetivo dos sujeitos de maneira muito semelhante ao que acontece na escola:

A adesão a um horário requer que, com freqüência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça. Assim, exige-se que os estudantes deixem os livros de aritmética e peguem os de ortografia embora queiram continuar com a aritmética e não queiram saber de ortografia. Na sala de aula, com freqüência, põe-se fim ao trabalho antes que tenha terminado. As perguntas ficam freqüentes vezes pendentes quando soa o sinal (Jackson, apud, Enguita, 1989:175).

A organização da sala para o almoço supõe a desorganização da brincadeira para as crianças. Neste momento, especificamente, todas as crianças deveriam ir comer, tendo fome ou não, assim como deveriam parar de brincar desejando ou não.

Para que a rotina da creche se materialize no cotidiano, busca-se convencer as crianças de que é necessário que todas sigam o que lhes é proposto como regra e ordem.

*31/10/97 - 10:55 hs - preparação para o almoço*

*As crianças já estão sentadas à mesa para comer, menos o Vini e Mon, que estão brincando embaixo da mesa da professora fazendo de conta que são namorados. Antes de servir o almoço, a professora fala:*

*Prof.: "Deixa eu confirmar uma coisa com vocês. O Vini e a Mon estão lá embaixo da mesa. Embaixo da mesa dá para a gente almoçar?"*

*As crianças respondem que não.*

*Prof.: "Então eu vou perguntar mais uma vez para o Vini e para a Mon.... vocês querem almoçar?"*

*Os dois respondem que não.*

*Prof.: "Só que o próximo lanche é só depois... nós vamos escovar os dentes, lavar as mãos, descansar, calçar o tênis, e esperar o lanche. Será que vocês não vão ficar com fome?"*

*As crianças insistem que não querem almoçar, fazendo gesto com as mãos. A professora desiste de tentar convencê-las e respeita a decisão delas.*

Algumas perguntas podem ser feitas a partir desta cena, quais sejam: as crianças não vão almoçar, porque não estariam de fato com fome? A atitude delas de permanecer, mesmo depois da professora insistir para irem almoçar, seria a de garantir o brincar, uma vez que a própria professora havia dito qual seria o roteiro das atividades subsequentes e, dentre elas, não havia nenhuma menção à brincadeira? Ou ainda, seria porque o que estavam fazendo era tão bom que não valeria a pena interromper para almoçar? Será que haveria outras opções para que as crianças fossem almoçar?

Esta prática subordinada à rotina pré-fixada muitas vezes impede que o adulto possa olhar, participar e compartilhar das ações e reações das crianças no cotidiano. Sua preocupação está mais voltada para o tempo do relógio<sup>16</sup> "a hora do almoço está passando" e, depois dela, vem a "hora de escovar os dentes e lavar as mãos", depois a "hora de descansar", depois a de "calçar o tênis" e, depois, a de "esperar o lanche". É possível seguir esta seqüência, cuja lógica está assentada nos parâmetros de organização do adulto com todas as crianças ao mesmo tempo?

Percebe-se que esta lógica fragmentada, que separa as atividades uma das outras, repete-se durante o almoço de forma ritualizada.

*31/10/97 - 10:56hs - hora do almoço*

*As crianças ficam sentadas à mesa conversando entre si e, ao mesmo tempo, "esperando" que o almoço seja servido. A professora anuncia que ela e a auxiliar vão servir o almoço. Em seguida, entrega os pratos para a ajudante do dia que distribui um a um para cada criança. As crianças que recebem o prato brincam com eles enquanto a professora não serve o almoço. Professora e auxiliar vão colocando a comida no prato das crianças. As crianças que já têm comida no prato conversam entre si enquanto esperam pela colher que ainda vai ser distribuída. Algumas crianças aproveitam quando os adultos não estão por perto e vão comendo com a mão. A professora pergunta se todos já tiraram a casca do ovo para, então, distribuir a colher. A ajudante do dia distribui as colheres de um a um e, então, as crianças*

---

<sup>16</sup> Sobre a influência do tempo do relógio na vida dos sujeitos ver André Petitat, (1994:91).



*começam a comer com a colher. Professora e auxiliar sentam para comer junto com as crianças.*

O controle da seqüência das ações das crianças, imposta pelo adulto, demonstra que a hora do almoço segue os procedimentos de uma atividade cujos passos devem ser seguidos conforme o prescrito por ele. "Cada coisa no seu tempo". O tempo de se alimentar acaba por se constituir em um ritual em que a formalidade excessiva para alcançar a ordem e a disciplina sobrepõe-se às reais necessidades das crianças que, no caso, é de comer, porque estão com fome. Reitera-se o pressuposto de que se todos começarem a comer juntos e ao mesmo tempo, a probabilidade de terminarem também ao mesmo tempo é maior. Desse modo, a precisão temporal no cumprimento das ações é condição para alcançar a homogeneidade, a simultaneidade e a uniformização pretendida.

*03/11/97 - 11:03hs - hora do almoço*

*As crianças ficam sentadas às mesas enquanto a auxiliar se dirige até o quadro dos ajudantes do dia e pede para as crianças ajudarem-na a procurar o nome de quem vai distribuir os pratos e os talheres para o almoço. Algumas crianças prestam atenção e ajudam a auxiliar a procurar o nome no quadro e outras ficam conversando e trocando de lugar na mesa. A professora interrompe a auxiliar, dizendo:*

*Prof.: "Tem criança que não está prestando atenção!"*

*A auxiliar distribui as tarefas para a ajudante que, em seguida, começa a distribuir os pratos de um em um para as crianças. Enquanto "esperam" os pratos um grupo de crianças brinca à mesa chamando um colega de boiola: "tu é boiola" e riem muito. Aquelas que receberam os pratos ficam brincando com eles na mesa. Falam alto e todas ao mesmo tempo. Professora e auxiliar chamam atenção das crianças que fazem barulho.*

*Prof.: "Antes dos amiguinhos começarem a se servir, todos vão arrumar as cadeiras, as pernas, o prato em cima da mesa. Olha como é que estão sentados na cadeirinha. Tem gente que nem encostou as costas ainda".*

*Em seguida, a professora bate palmas e diz para a auxiliar, que está do lado da mesa, onde está o almoço à disposição das crianças:*

*Prof.: "Tem que "esperar" para dar o almoço quando todos falarem bem baixinho porque, assim, todos vão fazer silêncio para ouvir o nome de quem vai ser chamado para se servir".*

*Duas crianças são chamadas para se servirem, enquanto as outras continuam conversando e brincando com os pratos vazios. A auxiliar diz que vai falar assim: com movimentos com a boca balbucia o nome de uma criança como exemplo. As crianças passam a olhar atentas para a auxiliar para saber qual o nome será chamado. Elas tentam adivinhar qual o nome que está sendo chamado, repetindo-o em voz alta. A auxiliar adverte:*

*Auxiliar: "Tem que prestar atenção e não pode dizer o nome. Tem que ficar quietinho e deixar o amigo descobrir quem eu estou chamando".*

*Algumas crianças que já se serviram esperam pela colher, que será distribuída somente depois que todos estiverem com a comida no prato. Enquanto isso, algumas aproveitam para comer com a mão e conversar entre si, pois já não precisam mais olhar para a boca da auxiliar. A auxiliar pára de chamar quando estão conversando.*

*Auxiliar: "Olha eu vou chamar de novo, preste atenção! Tem amigo que não está olhando, porque está virado para trás".*

*As 11:20 h, depois que todos estão com a comida no prato, a auxiliar ordena que a ajudante do dia distribua as colheres.*

A hora do almoço converte-se em uma atividade onde o adulto busca submeter as vontades e os ritmos individuais às exigências de uma programação temporal burocrática que impõe o disciplinamento e a ordem como condição para um funcionamento homogêneo. Tratam-se as crianças como se elas fossem todas iguais, como se vivessem uma temporalidade única. Busca-se uniformizar os gestos, as posturas, as expressões, as atitudes, como se elas fossem objetos maleáveis, como se não tivessem gosto, sentimento, prazer ou corpo. Nesta situação, é possível dizer que estar na creche é estar sob a tutela de uma organização impessoal e alheia às necessidades orgânicas, físicas, sociais e culturais dos sujeitos de carne e osso.

*12/11/97 - 11:00hs - hora do almoço*

*Algumas crianças já estão sentadas à mesa conversando, outras andam pela sala. A auxiliar chama a atenção das crianças para ver no quadro do ajudante do dia quem vai distribuir os pratos e os talheres.*

*Auxiliar: "Se o ajudante estiver em pé, conversando ou correndo, eu não vou chamar para ser o ajudante, não!"*

*Enquanto isso, a professora tenta tirar o chapéu de bruxa da mão de uma criança. Esta diz que quer ficar com o chapéu e, então, a professora tenta fazer um acordo:*

*Prof.: "Se você quer ficar com o chapéu, coloque-o na cabeça para não atrapalhar o almoço".*

*Em seguida, a professora recolhe das mãos de outras crianças os brinquedos que elas têm nas mãos. As crianças conversam muito e não ficam sentadas às mesas. A professora começa a cantar uma música: "Comer é bom, alegre a vida e o nosso barrigão". Nem todas as crianças cantam com a professora. Depois, chama a atenção daqueles que ainda não estão em silêncio. Em seguida, pergunta para as crianças:*

*Prof.: "Quem vai ser o nosso ajudante do dia?"*

*Decidem quem é o ajudante e, em seguida, este começa a distribuir os pratos de um em um. A auxiliar posiciona-se ao lado da mesa onde está o almoço, esperando que todos recebam o prato para então começar a chamar as crianças de uma em uma para se servirem. As crianças, que já estão com o prato na mão, conversam e brincam com eles. Depois que todos receberam os pratos, a auxiliar fala:*

*Auxiliar: "Eu vou chamar cada um e só vou mexer com a boca, quero ver quem vai adivinhar!"*

*Aos poucos as crianças vão fazendo silêncio e olhando para a boca da auxiliar para saber quem será chamado. Algumas crianças continuam conversando. A auxiliar chama a atenção de duas crianças dizendo:*

*Auxiliar: "Eu só vou mexer com a boca, se vocês não olharem, não vão saber a hora de pegar a comida".*

*Algumas crianças ajudam o colega que não consegue perceber que é o nome dele que está sendo chamado.*

*Auxiliar: "Não pode ajudar o amigo, é ele que tem que prestar atenção".*

*Enquanto as crianças estão se servindo, a auxiliar não chama ninguém para não criar tumulto em volta da mesa onde está o almoço. Neste momento as crianças aproveitam para conversar e se mexer na cadeira. A auxiliar avisa quando vai chamar a próxima criança:*

*Auxiliar: "Eu já estou quase chamando outro amigo, atenção!"*

*Algumas crianças insistem em ficar conversando e brincando com os pratos vazios. As crianças que já se serviram conversam e, entre uma conversa e outra, pegam a comida e comem com a mão mesmo. Uma criança diz para a auxiliar que o Br. está comendo com a mão e ela responde que se ele continuar vai tirar seu prato. Para conseguir silêncio e ordem, a auxiliar propõe que as crianças prestem atenção para adivinhar o nome que está sendo chamado.*

*Auxiliar: "Eu quero ver se a mesinha do Br vai descobrir quem eu vou chamar".*

*Às 11:23hs, a auxiliar pede para a ajudante do dia distribuir as colheres.*

O ritual permanece o mesmo do dia anterior. A maneira como os adultos organizam a hora do almoço indica que a preocupação está mais voltada para o controle do grupo, no sentido de buscar maior eficiência na situação, do que atenta às interações que estão ocorrendo entre as crianças. Segundo Peter McLaren,

*...os rituais podem ser considerados "ruins" se eles restringem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados "bons" se criam uma alternativa à hegemonia (contra hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida" (1991:130)*

A atenção, a imobilidade, passa a ser um pré-requisito para conter o barulho, o movimento, a fala, o riso, os olhares, a brincadeira, o pensamento das crianças. Há um esforço muito grande por parte do adulto para conseguir das crianças o comportamento desejado. As crianças não se acomodam à situação, ao contrário, elas reagem a ponto do adulto ter que tomar medidas extremas

como balbuciar o nome das crianças para poder prender a atenção das crianças sobre ela. Pedir para que as crianças olhem para o adulto para saber qual nome vai pronunciar, significa que a intenção parece ser a de mantê-las o maior tempo possível ocupadas e atentas, pois, assim, a possibilidade de que elas façam outras coisas é menor.

Dentre as possibilidades de aprendizagem que a creche oferece, uma delas é que a criança aprende que não dispõe do seu próprio tempo e de que não é capaz de organizar sua própria vida sem depender do outro como tutor, porque são os outros que a organizam por ela. Os adultos não poderiam compartilhar com as crianças o momento do almoço como uma situação "normal"? Afinal, na vida real, ninguém se alimenta sob controle e vigilância de uma autoridade alheia.

Paula e Oliveira (1995:102-103), numa pesquisa realizada sobre as interações durante o almoço na creche constataram que: "as ações da educadoras durante o almoço das crianças e o modo como depõem nas entrevistas parecem sugerir que poder disciplinar as crianças, de modo que fiquem quietinhas, 'parecendo gente grande', é falar (e muito) com elas". Diante deste dado, as autoras comentam:

As educadoras parecem desconhecer que crescer, ou aquietar-se, ou perder a contagiosidade motora tão característica das crianças pequenas não se faz por coerção. Exatamente porque é um recurso fundamental de desenvolvimento, tal agitação deve ser trabalhada de modo muito mais adequado pelas educadoras.

Quando o almoço é servido em forma de buffet, percebe-se que há por parte do adulto uma tentativa de trabalhar no sentido de permitir uma certa autonomia das crianças, pois são elas que se servem e colocam a quantidade desejada. No entanto, a forma como é conduzido o almoço demonstra que a "autonomia" das crianças está atrelada ao controle do adulto, que dita as regras, antes delas se servirem, ou seja, só pode se servir quem se mantiver de acordo com as normas estabelecidas sem a parceria com as crianças. Neste sentido, há uma ambiguidade no comportamento do adulto em relação às atitudes de autonomia e controle. Ora valoriza-se a competência da criança para escolher o

alimento que quer comer e a quantidade desejada, ora subestima-se a sua capacidade de entender as normas de convivência num contexto coletivo.

É importante frisar que o comando do grupo na hora do almoço fica quase que exclusivamente por conta da auxiliar. Neste momento, a professora apenas ajuda na organização do grupo para sentar à mesa e, durante os procedimentos que antecede o almoço propriamente dito, assume mais o papel de observadora. Passa a assumir novamente o comando quando as crianças terminam de almoçar, organizando novamente o grupo para ouvir a história, enquanto a auxiliar organiza a sala para o descanso.

O que se percebe é que os adultos, para seguir a seqüência da rotina, acabam tendo que dispor do tempo e da capacidade efetiva das crianças, em lugar de permitir que elas aprendam a fazer elas mesmas (Enguita, 1989).

A hora do almoço não pode se estender por muito tempo em função dos horários subseqüentes. Subordinados a isso, os adultos acabam por gerenciar esse tempo, evitando dispersões, conversas e movimentos que poderiam atrapalhar o cumprimento do horário já demarcado. Deixa-se, assim, de oportunizar às crianças mais um momento de troca e interações entre elas.

*12/11/97 - 11:40hs - hora da higiene*

*Para quem já terminou de comer, a professora "bate palmas" e chama-as para fazer a higiene. De um a um entrega a escova, coloca a pasta de dente e então as crianças vão até o banheiro para escovar os dentes. As crianças que vão terminando de escovar os dentes já começam a se envolver com alguns brinquedos enquanto outras ainda estão comendo.*

Neste momento da rotina acontecem várias coisas ao mesmo tempo em função dos diferentes ritmos das crianças. Umam levam menos tempo para comer, outras mais. Algumas levam mais tempo para escovar os dentes porque aproveitam para conversar no banheiro, outras escovam os dentes rápido e vão brincar em frente do espelho com o estojo de maquiagem, outras brincam com a filmadora, outras, ainda, vão para debaixo da mesa da professora.

Para impedir a dispersão das crianças e o envolvimento com alguma brincadeira que atrapalhe o próximo segmento da rotina, que é a hora do

descanso, a professora começa a agrupar as crianças em torno de uma atividade:

### ***Fecham-se as cortinas: preparando para o descanso***

*31/10/97 - 11:30hs - roda antes da hora do descanso*

*A auxiliar fecha as cortinas e a professora "bate palmas" e convida as crianças para sentarem no tapete para ouvir uma história. Algumas crianças acompanham a professora e sentam em volta dela. enquanto isso, a auxiliar vai tirando as mesas e cadeiras do centro da sala para estender os colchões no chão. Muitas crianças estão brincando: algumas brincam embaixo da mesa, outras com a filmadora, fazendo de conta que estão filmando os colegas. A professora pede para as crianças guardarem as filmadoras e pede para as crianças que estão embaixo da mesa virem para a roda.*

Começa o ritual que antecede a hora do descanso através da roda. É nesta roda que a professora tenta manter as crianças ocupadas até a hora do descanso pois não tem, neste momento, outro lugar para ficar com as crianças a não ser no tapete, único lugar onde não é colocado nenhum colchão. Aqui se verifica novamente o esforço da professora para manter todas as crianças em um lugar com um único foco de atenção.

*31/10/97 - 11:30hs - roda antes da hora do descanso*

*A professora consegue convencer as crianças a irem para a roda no tapete. Ela senta e começa a cantar uma música. Algumas crianças cantam, outras conversam alto, atrapalhando a professora que interrompe a música.*

*Prof.: "Vamos fechar a roda, vamos fechar a roda".*

*Neste instante, uma criança está brincando com a filmadora no centro da sala, e outra está atrás da professora fazendo de conta que está filmando com sua filmadora. Algumas crianças estão conversando na roda, uma delas está no centro da roda mexendo na sua filmadora e algumas estão sentadas na roda "esperando" que a professora conte a história.*

Parece que o que a maioria das crianças quer neste momento é brincar e não estar na roda proposta pela professora. O que acontece quando as crianças propõem? Ou melhor, porque o que elas propõem não é visto como proposta ou, ainda, como uma atividade adequada para ser realizada neste momento?

31/10/97 - 11:34hs - roda antes da hora do descanso

*Prof.: "Dá licença, dá licença. Posso contar a história? Amiguinhos, eu posso contar a história com o Bruno sentado no meio da roda? Posso, posso? Será que quando eu mostrar as gravuras do livro, os amiguinhos vão conseguir ver com o Bruno no meio da roda?"*

*Enquanto a professora fala, as crianças ficam conversando e se movimentam muito. Uma criança briga com a outra por causa de um bichinho de pelúcia. Algumas crianças trocam de lugar e acabam abrindo a roda.*

*Prof.: "Fecha a roda Tam, Cris, fecha a roda. Nai, vamos fechar a roda agora! A roda continua aberta! Como é que nós vamos fazer para fechar a nossa roda?"*

*As crianças vão se organizando para fechar a roda. Ficam se cutucando, conversando e se movimentando. Algumas ainda estão com a filmadora na mão.*

*Prof.: "E agora, olha só! Raf, dá licença? Está quase na hora de irmos descansar. A Mil já está arrumando a sala. Tem alguém que não quer ouvir a história?"*

Nesta cena percebe-se a dura batalha entre a professora e as crianças em torno da organização da roda para a atividade. Para que esta aconteça é preciso novamente abafar a criança que existe no aluno. A professora busca através da fala dizer para as crianças qual o comportamento adequado para ouvir uma história. Esta prática, como já foi vista nas demais atividades comandadas pelo adulto, pode ser um indício de que a regra é organizar o grupo para depois realizar uma atividade. Parece não se perceber que é porque tem algo interessante acontecendo que o grupo se organiza, e não o contrário.

A atenção concentrada e a imobilidade exigida das crianças como condição para ouvir a história evidencia novamente uma prática centrada na idéia de que esta é a única forma possível para que as crianças aprendam ou ouçam uma história. Para a professora, parece que a história não é mobilizadora de atenção, como também não pode ser ouvida se as crianças estão em movimento ou fazendo outra coisa, como por exemplo, mexendo na filmadora. O fato das crianças não ficarem todas ao mesmo tempo fazendo uma única atividade parece significar para a professora que a atividade não está sendo realizada. Quando a atividade não é realizada, é como se a professora não estivesse cumprindo o seu dever que seria o de ensinar e os alunos de aprender. É inevitável, no entanto, que se façam algumas perguntas: Por que não permitir que as crianças que querem brincar com a filmadora o façam? Por que exigir que todas ouçam a história, sentados e com a roda fechada? Por que a roda não poderia ficar

aberta? Qual é o sentido desta organização para as crianças? Que tipo de organização é possível para esta faixa etária?

Para o adulto, parece que um dos motivos que o faz propor esta atividade é também o de tentar manter as crianças ocupadas até a hora do descanso e criar um clima em que elas possam ficar tranquilas e calmas para poderem descansar. Se o adulto permite que as crianças brinquem neste momento, ele corre o risco de não conseguir fazer com que todas durmam na hora predeterminada.

Mais uma vez aparece um problema relacionado ao espaço físico disponível para estas crianças. Na verdade, a professora não tem muitas alternativas uma vez que está limitada pelo espaço restrito disponível. Todos têm que ficar no tapete no canto da sala enquanto a auxiliar coloca os colchões no chão da sala. Os outros espaços disponíveis na creche, como o salão e o parque, não podem ser usados neste horário pois toda a creche se prepara para a hora do sono. Qualquer movimento ou barulho nesta hora colocaria em risco a rotina estabelecida e, de certa forma, naturalizada. A idéia de fazer um passeio ou mesmo brincar com as crianças no parque ou no salão neste momento é ameaçadora dos preceitos organizacionais da rotina da creche. Seria o caos!

*11/10/97 - 11:55 hs - hora da roda antes do descanso*

*Prof.: "Eu trouxe duas histórias, a história do Alibabá e os quarenta ladrões e a história da sereia".*

*As crianças param para ouvir a professora.*

*Prof.: "Qual é a história que vocês querem ouvir?"*

*As vozes se misturam, pois uns querem a história da sereia, outros a do Alibabá.*

*Prof.: "Vou ler a história da sereia e "se der tempo" vou ler a do Alibabá".*

*As crianças ficam em silêncio para ouvi-la. Enquanto a professora lê a história, as crianças começam a conversar novamente e fazer outras coisas. Uma criança brinca com a filmadora, outra fica mexendo na mochila que está pendurada na parede. Uma criança se espreguiça, outra fica olhando para cima como se não estivessem interessadas na história. A professora interrompe a história.*

*Prof.: "Não dá para contar assim né, Jef! Nai, você não quer ouvir a história, então vai deitar no colchão!"*

*Continua a história.*

*Criança: "Olha quantos colchões!"*



*Outra diz que alguém está batendo na porta. A professora chama a atenção das crianças.*

*Prof.: "Eu vou parar de contar a história".*

*Conversa com algumas crianças que insistem em brincar ao invés de ouvir a história e depois fala para todo o grupo.*

*Prof.: "Não tem ninguém prestando atenção, assim não dá para contar a história."*

*Em seguida pede para uma criança colocar a filmadora em cima da mesa e continua a contar a história, mostrando as gravuras. Algumas crianças deitam no chão, outras levantam e vão olhar para as gravuras. Muitas crianças estão deitadas no tapete ouvindo a história, outras conversando. Quando a professora termina de contar a história, muitas crianças não estão mais na roda.*

A organização proposta pelo adulto para viabilizar a atividade é a de que as crianças fiquem paradas e sentadas na roda para ouvir a história. As crianças propõem outra forma de organização que não condiz com a da professora, ou seja, elas fazem outras coisas ao mesmo tempo, movimentam-se, mexem num brinquedo, na mochila, no tênis, levantam, deitam, sentam no centro da roda, conversam e olham para outros lugares ao invés de olhar para a professora. Para esta, parece que, se as crianças não estão em silêncio e paradas, elas não estão ouvindo. O que de fato não acontece:

*31/10/97 - 11:55hs - roda antes do descanso*

*Um menino e uma menina estavam conversando e se acariciando enquanto a professora contava a história. Pareciam não estar ouvindo. Quando a professora começa a contar que a sereia tinha um namorado e que os dois iam se casar, as crianças pararam de conversar e ficaram olhando para a gravura. Em seguida, perguntaram para a professora como ia ser o casamento da sereia com seu namorado.*

A dinâmica vivida pelas crianças parece ser diferente da vivida pelos adultos, pois elas fazem muitas coisas ao mesmo tempo. Esta dinâmica não comporta a formalidade, a impessoalidade, a precisão característica da organização proposta pelo adulto. Este desencontro manifesta-se na tensão entre o proposto e o vivido. O encontro na roda para ouvir a história acaba se tornando um "desencontro" na ótica do adulto que não percebe as manifestações das crianças como manifestações carregadas de sentido, de história, de desejos e necessidades.

Parece que o adulto preocupado com o próximo segmento da rotina e cerceado pelo espaço resumido a um canto da sala, coloca o verdadeiro sentido de contar a história em segundo plano. Preocupado com a ordem, com o silêncio, com a postura e com o tempo, acaba obscurecendo as múltiplas possibilidades que esta atividade permite, como o prazer, a interação, a fantasia, a imaginação, a ampliação do conhecimento, a organização do pensamento, as relações interpessoais. Esta é mais uma situação em que é possível perceber como o adulto não se coloca no grupo, ou melhor, como faz “para” as crianças e não “com” as crianças.

Durante os três dias de observação foi constatado que a professora usa o tempo de intervalo entre a hora do almoço e a hora do descanso para contar uma história. Parece que há uma crença de que a história acalma as crianças e propicia um clima favorável para o próximo segmento da rotina.

Verifica-se que há todo um ritual repetitivo durante uma atividade que as crianças realizam, todos os dias neste momento. As cortinas são fechadas, as crianças são agrupadas no tapete no canto da sala, a auxiliar varre a sala, estende os colchões, que ocupam quase todo o espaço da sala, coloca os lençóis. Enquanto isso a professora tenta manter as crianças no tapete até às 12:00 horas momento, em que as crianças deitam para descansar e a professora sai para almoçar.

*03/11/97 - 11:40hs - roda antes do descanso*

*A professora chama as crianças para a roda no tapete no canto da sala e diz que vai contar uma história. Depois, fecha as cortinas e senta no chão, esperando que as crianças venham para a roda. Neste momento algumas crianças estão sentadas no tapete, ouvindo a história do zorro que uma delas está contando a partir das gravuras do gibi. Outras crianças estão deitadas no chão conversando. Outras estão em frente ao espelho, penteando os cabelos. A professora sai da roda e vai buscar as crianças que estão brincando no espelho. Enquanto isso, a auxiliar está organizando a sala para o descanso. A professora volta, senta na roda e começa a contar a história.*

*Prof.: “Era uma vez...”*

*A professora interrompe para chamar atenção das crianças que falam alto e não param no lugar. Levanta e vai conversar com as crianças para convencê-las a ouvir a história sem falar. Chama atenção da criança que está contando a história sobre o Zorro para seus colegas. Uma criança continua brincando e a professora fala que não é hora de brincar. Uma criança levanta da roda e vai ao espelho passar batom. A professora pede licença para contar a história:*

*Prof.: “Era uma vez...”*

*A professora interrompe novamente para chamar a atenção das crianças que conversam, dizendo:*

*Prof.: "A professora do berçário vai passar por aqui para ver de onde está vindo o barulho!"*

*A criança que estava contando a história do Zorro pergunta para a professora se pode contá-la para o grupo.*

*Prof.: "Você vai conseguir contar com a ira na sua frente? Ninguém vai ouvir você contar".*

*Outra criança leva um livro de história e pede para a professora contar. A criança começa a contar a história do Zorro até que a professora interrompe.*

*Prof.: "Olha só, amiguinhos, o Lú tem uma história para contar, a gente precisa fazer silêncio. O barulho é de alguém que está fora da roda".*

*Uma criança senta no meio da roda atrapalhando a visão daqueles que querem ouvir o Lú. A professora levanta, pega-o pelo braço e coloca-o sentado na mesma posição que os outros, dizendo que ele está atrapalhando. A maioria das crianças não está interessada na história do Zorro e começa a levantar. Uma criança diz que quer contar a história do Chapeuzinho Vermelho. A professora pergunta para a auxiliar que horas são e diz que só vai dar tempo para mais um amiguinho contar história. As crianças dizem que não querem ouvir a história do Chapeuzinho Vermelho e começam a pegar livros para olhar. Para evitar que as crianças se envolvam com livros de história ou outra brincadeira, a professora diz que é para deitar nos colchões para descansar.*

Novamente percebe-se que a ênfase maior é dada à atenção, à ordem, à disciplina em detrimento das manifestações espontâneas das crianças em torno desta atividade. Várias crianças queriam ler uma história, mas a formalidade imbuída na hora da roda da história não permite que várias histórias sejam contadas ao mesmo tempo. Embora seja permitido que as crianças possam contar suas histórias preferidas, não se permite que possam fazê-lo de outras formas que não estejam dentro dos padrões do adulto, ou seja uma história de cada vez, desde que todos fiquem em silêncio e sentados para ouvi-la. A cena a seguir mostra claramente a concepção do adulto em relação a isso:

*31/10/97 – 11:40hs roda antes do descanso*

*Algumas crianças permanecem na roda olhando livros de história enquanto a professora organiza as outras crianças nos colchões. Quando a professora volta para a roda, as crianças estão sentadas em círculo, e lendo em voz alta através das gravuras como se estivessem contando a história. A professora se aproxima das crianças:*

*Prof.: "Assim não dá! todos contam a história e ninguém consegue ouvir!"*

*Insiste dizendo que daquele jeito ninguém consegue ouvir a história e se continuarem, vão ter que guardar o livro. Parece que as crianças que estão lendo não estão preocupadas se estão sendo ouvidas ou não, embora estejam sentadas*

*numa roda. A criança que está lendo a história do Chapeuzinho Vermelho é advertida pela professora:*

*Prof.: "Não adianta contar a historinha agora porque ninguém está ouvindo".*

*Como as crianças continuam lendo a história, a professora resolve negociar com elas:*

*Prof.: "Depois do sono vocês voltam para a roda para olhar os livros de história. Agora está na hora do descanso".*

*Em seguida a professora começa a guardar os livros para que as crianças possam ir descansar.*

Quando as crianças protagonizam a roda, elas não estão preocupadas se o tempo está passando, nem tão-pouco com a ordem ou com a atenção dos outros que estão em torno delas. Elas se envolvem com o enredo da história através da leitura das figuras. Neste momento é como se elas estivessem contando para elas mesmas, buscando entender a trama contida na história que lêem. Para o adulto, parece que esta atividade só tem sentido se tiver ouvintes atentos e se for realizada no tempo próprio para ela, ou seja, na roda proposta depois do descanso. A roda na qual as crianças estão neste momento não vale, ou não tem o mesmo valor que a roda anterior proposta pela professora.

Confirma-se a idéia de que existe uma hora para cada atividade e uma atividade para cada hora, e estas não podem ser confundidas. Assim, exige-se que as crianças deixem os livros de história e deem no colchão para dormir, embora queiram continuar com os livros de história e não estejam com sono.

A obsessão por manter a seqüenciação programada da rotina contribui para que a criança, desde muito cedo, aprenda que não pode organizar sua própria seqüência de atividades, mas que outros a organizem por ela (Enguita, 1989:178).

Percebe-se, no entanto, que as crianças colocam em xeque a seqüenciação imposta pela rotina estabelecida, uma vez que não se subordinam passivamente a ela. Isto parece ficar claro quando elas se opõem ao que é proposto. Diga-se que esta oposição não é intencional e nem organizada sistematicamente por elas, mas é algo que diz respeito às necessidades e interesses que constituem a sua infância, que nem sempre são respeitados pela instituição.

12/11/97 - 11:43hs - roda antes do descanso

*Professora e auxiliar arrumam as mesas e cadeiras num canto da sala, deixando o espaço livre para colocar os colchões no chão. As crianças estão sentadas no tapete, único lugar disponível para elas neste momento. Algumas estão olhando os livros de história que a professora trouxe, (são livros grandes com bastante gravuras e que muitas crianças não tinham visto antes na sala) outras estão olhando e falando com os colegas sobre as gravuras do livro, outras, ainda, andam pela sala. A professora fecha as cortinas, aproxima-se das crianças, e pede silêncio.*

*Prof.: "Amiguinhos, eu trouxe o aparelho de som para nós ouvirmos a história da Branca de Neve".*

*As crianças continuam olhando os livros de história sem prestar atenção na proposta da professora. Esta pergunta para as crianças se elas ouviram o que ela tinha falado e chama a atenção das crianças que não estão sentadas no tapete.*

*Prof.: "Vamos ouvir a história da Branca de Neve?"*

*As crianças continuam interessadas nos livros novos e parecem entusiasmadas com as gravuras. Muitas crianças estão sentadas olhando o livro, de costa para a professora. Esta insiste, perguntando se eles ouviram o que ela falou. Tenta colocar as crianças que estão de costas, numa posição que possam vê-la e ouvi-la. As crianças parecem cada vez mais interessadas em conhecer os livros novos. A professora diz que então vai levar o CD da Branca de Neve de volta para a sala da diretora porque ninguém está prestando atenção. Começa a chamar pelo nome as crianças que não estão lhe ouvindo.*

*Prof.: "Eu trouxe um CD da Branca de Neve, vamos ouvir?"*

*Algumas crianças respondem que sim e a grande maioria continua olhando os livros.*

*Prof.: "Quem não quer ouvir a história da Branca de Neve?"*

*As crianças que querem ouvir, levantam e vão deitar no colchão.*

*Prof.: "Todos precisam fazer muito silêncio para ouvir a história. Vamos guardar os livros?"*

*As crianças não guardam os livros e ficam olhando as gravuras e falando com os colegas sobre elas. A professora levanta e tenta convencer as crianças a guardarem os livros. Depois recolhe o livro de quem aceita entregar. Sem livros para olhar, as crianças deitam no colchão. Aquelas que não entregaram o livro continuam no tapete junto com mais duas crianças que estão deitadas se acariciando e uma que está deitada chupando bico. Aos poucos as crianças vão deitando no tapete ou no colchão para ouvir a história.*

Reitera-se o descompasso entre a rotina estabelecida e as reais necessidades e interesses das crianças como uma constante num cotidiano cuja dinâmica é múltipla e heterogênea. Nesse sentido, a linearidade que caracteriza a rotina não se materializa no cotidiano não-linear em que a previsibilidade daquela sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado deste. Portanto, a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica, e não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque

seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

O que se verifica é que os tempos da creche não são instituídos para que as crianças possam viver seus tempos próprios, pois são organizados para alcançar uma pretensa homogeneidade. Pretensa, porque ela não se realiza plenamente devido ao movimento inerente ao cotidiano plural.

O que se evidencia é que a proposta do adulto é sempre única, ou seja, ouvir em silêncio e com atenção a história da Branca de Neve; ouvir em silêncio e com atenção a história da sereia, ouvir em silêncio e com atenção a história do Zorro.

As formas de encaminhamento das propostas, o espaço onde elas se realizam, a organização do grupo constituem-se numa rotina angustiante para o adulto, pois dificilmente consegue efetivar dentro dos padrões da ordem e da disciplina o que propõe. Propõe uma história para acalmar as crianças e estas nem sempre se acalmam, por exemplo.

As crianças extrapolam esta unicidade indo além do proposto. Fazem escolhas quando não deveriam fazer, optam por olhar o livro de história com gravuras ao invés de ouvir o som da história que embala o sono que ainda não veio. Deitam, rolam, acariciam-se no tapete sem se incomodar com a hora do descanso. Talvez porque não estejam tão cansadas, ou nem um pouco cansadas. Mas é preciso descansar, não em qualquer lugar, nem a qualquer hora, nem fazendo outra coisa qualquer, olhando um livro, brincando, desenhando.

## **A hora do descanso na creche: ... ?**

*31/10/97 - 11:57hs - hora do sono*

*Algumas crianças estão deitadas no colchão, outras falam alto, riem e pulam sobre os colchões. Outras andam entre os colchões. Uma criança está deitada olhando um livro de história. A professora fala bem baixinho para as crianças:*

*Prof.: "Vamos ouvir o barulho da chuva".*

*Depois tenta colocar as crianças deitadas nos colchões. As crianças que ainda não estavam deitadas vão para o tapete, sentam em círculo como numa roda e ficam olhando livros de história. A professora vai até a roda e convida as crianças para deitar.*

*Prof.: "Olha o barulhinho da chuva. Não tem barulho do berçário, toda a creche está descansando".*

*Algumas crianças vão deitar. Uma criança pega a sua mochila tira a roupa e coloca outra para dormir. Duas crianças ficam olhando livros no tapete. São doze horas, momento de intervalo da professora. As crianças ficam com a auxiliar. Esta senta no meio das crianças para fazê-las dormir. As crianças continuam envolvidas com os livros. Algumas crianças que estão no colchão não conseguem ficar paradas; mexem com os braços, levantam as pernas, rolam no colchão, conversam sozinhas ou com o colega do lado, enrolam-se no lençol, tiram o lençol do colchão e colocam de novo. Uma criança brinca com um bichinho de pelúcia. Três crianças estão deitadas querendo dormir. A auxiliar levanta e começa a guardar livros e brinquedos. Pede para as crianças fazer silêncio para os amiguinhos dormir. Depois diz para uma criança que, se ela continuar fazendo barulho, vai mandá-la para outra sala. As crianças continuam fazendo movimentos com o corpo e conversando baixinho. Quatro crianças estão dormindo e a auxiliar pede que todos façam silêncio para não acordar o amigo. Às 13:10 hs, das quinze crianças, apenas quatro delas dormiram. As que não dormiram ficaram deitadas no colchão.*

A hora do descanso é um dos momentos da rotina em que se percebe o quanto os tempos e os espaços da creche são organizados à margem das práticas sociais que os sujeitos reais que dela fazem parte devem realizar. A hora do descanso para algumas crianças parece ser muito mais um tormento. Em função daqueles que de fato necessitam dormir, têm que ficar deitados sem fazer outra coisa qualquer. Para as crianças que não dormem, a opção é muitas vezes brincar com o próprio corpo, com o lençol ou ainda ficar conversando baixinho consigo mesmo.

*03/11/97 - 12:00hs - hora do sono*

*A auxiliar organiza as crianças no colchão, dizendo onde cada uma deve deitar. Quatro crianças estão no tapete vendo livros de história. As crianças que estão no colchão conversam entre si e algumas andam entre os colchões. A professora*

*começa a cantar uma música para acalmar as crianças. Enquanto canta, vai ajudando as crianças a deitar no colchão e depois vai almoçar. As crianças ficam sob o comando da auxiliar. As crianças ficam conversando ao invés de dormir. Uma criança tira o bico e uma fralda da mochila, coloca-a nas costas e deita com ela chupando o bico. A auxiliar senta entre duas crianças no colchão e bate no seu bumbum, fazendo-as dormir. Muitas crianças não estão com sono e a auxiliar insiste que elas durmam:*

*Auxiliar: "Agora não é hora de brincar é hora de dormir".*

*As crianças que estão acordadas mexem no lençol, arrastam o colchão com os pés, levantam as pernas, os braços, viram de um lado para outro. A auxiliar pede que fiquem quietinhos para não acordar o amigo que está dormindo. Duas meninas dizem que não vão dormir porque não estão com sono. São 13:00 horas e muitas crianças ainda não dormiram. Neste momento há troca de auxiliar. O auxiliar da tarde chega e logo vai perguntar o que está acontecendo com as meninas que estão chateadas. Uma delas baixa a cabeça e começa a chorar. A outra fica irritada e começa a empurrar o colchão de um lado para outro fazendo barulho. O auxiliar tira o colchão e em seguida devolve. As duas começam a empurrar o colchão e o auxiliar tira novamente agora os dois colchões. Depois, senta com as meninas, pega uma no colo e tenta saber o que está acontecendo. Uma das meninas diz que não quer conversar e depois diz que vai gritar e fica fazendo barulho. Neste momento dez crianças estão dormindo e oito estão acordadas. A professora chega e senta no tapete com algumas crianças para olhar livros de história. As meninas continuam fazendo barulho e o auxiliar e a professora tentam convencê-las a ficarem quietas.*

*Criança: "A gente não quer estudar nada! Eu não venho mais para a creche!"*

*O auxiliar pega as meninas e sai com elas da sala. Fala que elas vão gritar lá fora e que elas não estão respeitando o amiguinho que ainda está dormindo.*

*Auxiliar: "Se não querem dormir, deixem o amigo dormir".*

*Quando volta, as crianças estão mais calmas e, então, começa a abrir as cortinas, a recolher os colchões que estão desocupados, a arrumar as mesas e a distribuir jogos para as crianças brincarem até a hora do lanche. As crianças que estão dormindo não são acordadas pelos adultos.*

O descanso, como qualquer atividade humana, pode ser mais ou menos necessário dependendo da necessidade de cada um. A hora do descanso na creche constitui-se em uma atividade obrigatória. Todos têm que descansar na mesma hora. O que se verifica é que nem todas as crianças têm a mesma necessidade. Muitas delas demonstram que gostariam de ficar brincando, olhando um livro, conversando. No entanto, para a creche, o descanso está vinculado ao dormir. As crianças que não dormem não estão descansando. Outro fato que merece uma reflexão é o de que neste momento o barulho e o movimento representam uma ameaça para o sono daqueles que precisam dormir. Todas as crianças na creche estão descansando neste momento. O barulho do 1º período pode colocar em risco o sono das crianças do berçário, do 2º Período e das outras turmas.



A tentativa de formalizar, uniformizar e regular o tempo do sono das crianças é uma prática que coloca os adultos numa posição de carrascos diante das crianças que não dormem, pois passam grande parte do tempo advertindo-as no sentido de conter o movimento, o gesto, a fala, o desejo, o barulho, o riso.

O que se percebe é que tanto para o adulto quanto para as crianças este momento é de muita angústia e tensão. O adulto precisa criar condições favoráveis para as crianças que querem dormir e, para isso, precisa imobilizar e silenciar aqueles que não querem, ou seja, a condição para o sono de alguns é o silêncio e a imobilidade de outros.

Preocupado com a eficiência da situação, o adulto acaba tomando atitudes extremas, como a de fazer com que todas as crianças deitem no colchão e ali permaneçam sem se mover de um lugar para outro até a hora determinada para levantar. Se as crianças não se comportam de acordo com o proposto, o problema é delas que não conseguem dormir, nem fazer silêncio para que outros consigam, e não da creche, que não possui um espaço adequado para que as crianças que não querem descansar possam ficar em um lugar onde possam brincar, olhar livros de história, cantar, desenhar, pular, conversar, entre outras. Vale lembrar que na hora do descanso os colchões ocupam a maior parte do espaço, restando livre uma pequena área no canto do tapete. Como já foi dito, o pouco espaço disponível dificulta o desenvolvimento simultâneo de atividades de caráter diferenciado, impondo desta forma, uma padronização do ambiente e, conseqüentemente, uma uniformidade maior de comportamentos.

A hora do sono, como pôde ser observado, não recebe um tratamento diferenciado das outras atividades dentro da creche. As crianças são tratadas como se fossem todas iguais, como se não vivessem temporalidades, necessidades e desejos distintos advindos das inclinações pessoais que caracterizam o ser humano.

O tempo do descanso, submetido a uma autoridade alheia (auxiliar), acaba por se constituir muito mais em uma tarefa que deve ser cumprida porque faz parte de uma organização predeterminada que independe dos adultos que trabalham diretamente com as crianças.

Parece que o que importa não é o descanso em si, mas se é realizado ou não no tempo adequado e conforme as exigências de silêncio absoluto e imobilidade em posição deitada. É à obediência a essas solicitações que as intervenções são dirigidas. Desse modo, parece que o adulto que está tentando organizar a hora do descanso das crianças fica mais preocupado com o resultado (fazer com que todas crianças durmam) do que com as manifestações emocionais, corporais, gestuais, cognitivas que são evidenciadas pelas crianças neste momento. É o que se evidencia na cena descrita a seguir:

*12/11/97 - 12:00hs - hora do sono*

*A professora coloca o CD da história da Branca de Neve para as crianças ouvirem deitadas no colchão. As crianças não ficam em silêncio para ouvir a história, além de conversar, elas se expressam através do corpo, fazem gestos com as mãos, levantam as pernas e os braços, fazendo movimentos sincronizados como se estivessem brincando. Muitas conversam baixinho, se enrolam no lençol, outras levantam, sentam, mudam de posição deitando ora com a cabeça numa ponta do colchão, ora na outra. Essa movimentação incomoda a auxiliar.*

*Auxiliar: "Eu vou desligar o som porque ninguém quer ouvir a história".*

*Mais tarde a auxiliar insiste.*

*Auxiliar: "Ninguém vai entender a história porque ninguém está escutando". A Rafaela vai ter dor de barriga porque está com as pernas para cima".*

*Enquanto isso duas meninas deitadas e de frente uma para a outra conversam baixinho e uma acaricia o rosto da outra. A auxiliar retira uma das meninas do colchão e coloca-a de pé ao lado da mesa da professora.*

*Auxiliar: "A Tam vai ficar de pé até ficar cansada! Chega agora!"*

*Depois pede para os que estão de pé que deitem no colchão. A menina que está de pé fica em silêncio "esperando" que a auxiliar deixe-a voltar para deitar. Uma criança convida-a para deitar e a auxiliar diz que tinha avisado para ela ficar quieta e ela não ficou, agora vai ter que ficar em pé. Dizendo isso, a auxiliar mostra o colchão da menina que está todo bagunçado.*

*Auxiliar: "Já era para estar dormindo porque a Tam sempre dorme".*

*Outra criança que não pára quieta no colchão é advertida várias vezes até que a auxiliar chama uma profissional de outro grupo e pergunta se lá tem lugar para a menina porque ela não pára quieta e está com as pernas para cima. Em seguida, diz para outra criança que se ela não ficar quieta vai ser levada para dormir na outra turma. A profissional de outro grupo entra na sala, diz para uma menina que ela tem que deitar direito, depois abaixa seu vestido e arruma-a no colchão. Antes de sair, diz para as crianças que vai até a cozinha depois volta para ver quem está fazendo barulho. A auxiliar diz para a Tam que ela já pode ir deitar e diz ainda que ela não quer vê-la se mexendo nem um pouquinho no colchão. A menina deita de bruço e fica praticamente imóvel até dormir. As outras crianças continuam acordadas; uma vai rolando deitada até o lugar onde está seu tênis, depois calça-o e volta para o colchão. Outra pega uma folha de papel e fica brincando com ela até que a auxiliar tira e coloca no bolso da calça do menino, outras crianças brincam com um folheto de propagando, outra fica brincando com a almofada. A auxiliar levanta e guarda tudo o que as crianças têm na mão. Uma criança pede um livro para olhar e a auxiliar*

*responde que agora é hora de dormir. Em seguida ela tenta colocar todas as crianças deitadas numa única posição. Todos têm que ficar com a cabeça de um lado só do colchão. Uma criança faz de conta que dorme e imita alguém roncando e assobiando. A auxiliar insiste, dizendo que eles têm que ficar deitados para dormir, mas as crianças parecem estar cansadas de ficar deitadas, pois já faz quarenta e cinco minutos que estão nesta condição. A auxiliar volta e meia ameaça as crianças que fazem barulho de levá-las para outra sala.*

A persistência do adulto em fazer com que as crianças durmam, ou pelo menos fiquem deitadas cada uma no seu colchão e em silêncio para não atrapalhar o sono daquelas que dormem é, na mesma medida, a persistência das crianças em não aceitar passivamente a condição imposta. O que se verifica é que, para a auxiliar, descansar significa não falar, não se movimentar, não olhar um livro de história, não brincar. As crianças não poderiam descansar brincando, olhando um livro, não fazendo nada, conversando?

Neste momento, onde o espaço de atuação das crianças fica limitado quase que somente ao seu colchão, elas buscam diferentes formas de se expressar. Como elas ficam muito próximas uma das outras, aproveitam para conversar baixinho, se tocar, se acariciar. É um momento onde a participação corporal e gestual apresenta-se como uma das poucas possibilidades de expressão e comunicação entre as crianças e, mesmo essas, são inibidas pelas restrições impostas pelo adulto, cujo papel neste momento é o de seguir os preceitos organizacionais da rotina, ou seja, buscar manter o silêncio e a ordem necessária do grupo para não contaminar o silêncio e a ordem das outras turmas.

Neste sentido, cabe refletir sobre a condição de trabalho dos adultos na creche. Que possibilidade eles têm de fazer diferente, de permitir que as crianças que não estejam com sono possam brincar, desenhar, ou fazer outra coisa? Se eles querem garantir condições adequadas para aqueles que necessitam dormir, eles precisam silenciar e imobilizar os que neste momento não estão com sono. O que fazer com as crianças que não querem dormir, ou melhor, que não sentem sono? Será que vamos continuar ameaçando-as, colocando-as de castigo, impedindo que possam usar este tempo para realizar alguma coisa que seja significativa para elas? O que isto significa para a creche? Até que ponto, o adulto responsável pelas crianças neste momento tem autonomia para propor

algo diferente? Até que ponto, a creche como um todo reflete sobre esta questão? Não basta que um profissional queira fazer da hora do sono um momento prazeroso tanto para os que dormem quanto para os que não dormem. Faz-se necessário pensar, refletir e conhecer sobre as necessidades básicas das crianças nesta faixa etária e sobre a organização de um espaço que permita que essas necessidades sejam de fato atendidas.

A hora do sono, como todas as outras, tem este caráter – ou seja, tem que ser organizada, tem que ser seqüencialmente vivida e tem que estar sobre o controle do adulto. Para deixar reacender os desejos, os movimentos, os corpos das crianças precisaria haver outro espaço de que a creche não dispõe ou, dispõe, (parque, salão) mas em função da organização da rotina não podem ser utilizados nos horários que não estejam predeterminados. Portanto, ao adulto cabe uma única tarefa: silenciar as crianças, ou, pelo menos, passar o tempo inteiro tentando fazê-las cumprir a tarefa – descanso. Assim, a forma como o espaço foi concebido – para a “alunância” e não para a “infância”- dificulta uma prática que leva em conta a pluralidade de sentidos e necessidades.

A fragilidade do espaço da creche, como também a forma como ele é organizado, supõe que as crianças tenham um comportamento único ou que se adequem de tal forma a esta organização que, tanto elas quanto os adultos fiquem com poucas possibilidades de agir de outras formas que não sejam através da resistência daquelas e da coerção destes. A sala é um espaço aberto sem nenhuma divisória que permita que as crianças possam viver seus tempos de privacidade. É nela que as crianças comem, fazem atividades, brincam e dormem. Junto à sala, separado apenas por uma porta, que na maior parte do tempo fica aberta, está o banheiro. Isto significa que a criança, que passa aproximadamente dez a doze horas diárias na creche, vive a maior parte deste tempo tutorada e vigiada pelo olhar do adulto.

Não só as crianças como também os adultos se vêem aprisionados pelas quatro paredes da sala. Há tentativas de extrapolar a rigidez dos horários, como as limitações do espaço pela professora que, em alguns momentos, tenta fazer da creche um lugar que respeita os direitos e as necessidades próprias das crianças. Nem sempre ela encontra eco na estrutura organizacional que inibe

essas tentativas. Um dos exemplos podem ser verificados na hora do lanche da tarde quando ela permite que as crianças continuem dormindo o tempo que lhes for necessário enquanto outras fazem o lanche e seguem a seqüência da rotina.

### ***À tarde, tudo de novo ?***

*31/10/97 - 13:34hs - hora do lanche*

*Neste momento a professora já está de volta na sala. Algumas crianças estão dormindo e outras acordadas. A professora senta no tapete para contar a história do Ali Babá e os Quarenta Ladrões para as crianças que acordaram ou que nem chegaram a dormir. Outras crianças começam a se envolver com alguns brinquedos. Pegam a filmadora e andam pela sala fazendo de conta que estão filmando. A professora pede silêncio para as crianças, dizendo que precisam respeitar os amiguinhos que estão dormindo. Depois convida as crianças para sentar à mesa para lanche. Ela senta à mesa com as crianças e, enquanto fazem o lanche, conversam sobre a história. Enquanto algumas crianças fazem o lanche, outras continuam dormindo num canto da sala que a professora fez questão de reservar só para elas. As crianças que terminam de lanche vão para a roda no tapete proposta pela professora.*

Verifica-se que, para respeitar as necessidades de alguns, abre-se mão das necessidades dos outros. As crianças que estão acordadas só podem brincar se não fizerem barulho que venha a acordar os outros. Esta situação foge do controle da professora que precisa conciliar as diferentes necessidades num único espaço. Algumas crianças dormem até às 15:00 horas, outras até às 14:00, dependendo da necessidade de sono de cada um. O que se percebe é que no máximo duas ou três crianças continuam dormindo.

*03/11/97 - 13:10hs - hora do lanche*

*O auxiliar organiza a sala para o lanche que já chegou. Recolhe os colchões que estão desocupados e arrasta os colchões com as crianças que ainda estão dormindo para o canto da sala para que não atrapalhem a passagem das crianças e para permitir que as crianças durmam sossegadas. A professora, já de volta na sala, tenta organizar as crianças numa roda para contar uma história. Muitas crianças começam a brincar; uma delas pega uma arma e sai fazendo de conta que está atirando nos colegas; outra brinca, passando batom na frente do espelho; quatro*

*crianças conversam sobre o carro da polícia e o carro da Help. Falam sobre a função de cada um e uma delas explica que o carro da Help é para buscar gente doente e que é diferente do carro da polícia. No outro lado da sala algumas crianças brincam com a filmadora. Enquanto isso, três crianças continuam dormindo e a professora conta uma história para algumas outras. Em seguida, ela pede para as crianças guardarem os brinquedos para lanche.*

Parece que a forma como vão sendo conduzidas as atividades do período da tarde se assemelham às do período da manhã. Para lanche, as crianças precisam guardar os brinquedos. Ao mesmo tempo que a professora concede o tempo necessário para dormir para algumas crianças, não o faz quando se trata da brincadeira. Algumas podem usar o tempo para dormir, enquanto as outras têm que usar o tempo fazendo o que o adulto propõe, ou seja, não podem usar o tempo para brincar e sim para lanche. As crianças que querem continuar brincando não poderiam fazê-lo, assim como aquelas que estão dormindo? Qual é a lógica dessa prática que concede alguns direitos e outros não? A necessidade do sono é diferente da necessidade de brincar? Numa escala de valores, o sono seria mais importante do que o brincar? Concede-se mais tempo para dormir enquanto não se concede um espaço adequado para aquelas que não dormem. Ao mesmo tempo, quando é chegada a hora de dormir, todas as crianças são quase que forçadas a deitar no colchão, mesmo não querendo.

Percebe-se que a professora se mostra extremamente sensível em relação às necessidades do sono das crianças. Ela tem convicção de que as crianças precisam ser respeitadas no seu tempo de sono. No entanto, em outros momentos, sua prática está pautada muito fortemente numa perspectiva escolar em que ela é o centro de convergência das atividades, reservando às crianças o papel de ouvintes e cumpridoras de tarefas. Em alguns momentos, o adulto percebe que existe diversidade de ritmos entre as crianças e demonstra isso quando permite que as crianças possam dormir o quanto lhe for necessário e, em outros momentos, exige que todas fiquem deitadas para dormir, independente de estarem com sono ou não, desconsiderando esta diversidade. Será que é possível trabalhar com a diversidade e com a heterogeneidade contidas no contexto do grupo de crianças numa estrutura rotinizada e apegada ainda ao modelo escolar? Que limites esta estrutura rotinizada, cuja ossatura se

assemelha ao modelo escolar, impõe aos adultos que trabalham com as crianças?

A professora, em muitos momentos ou na maioria deles, parece estar entre a cruz e a espada. Percebe no contato diário com as crianças que elas têm necessidades diferentes e ritmos diferentes. Mostra-se angustiada em não conseguir atender estas diferenças permitindo que as crianças possam vivenciá-las. No entanto, ela não tem muitas alternativas. Ela oscila entre cumprir com a tarefa que é ordenar e impor para todas as crianças uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que apareçam as diferenças, as necessidades, as individualidades a simultaneidade e, ao mesmo tempo, a “desordem”. Se trabalhar na perspectiva de atender as diferenças, permitindo que as crianças possam optar, escolher e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço ou outro, menos alternativas ela vai ter como professora cujo papel está atrelado à rotina predeterminada, concebida sob medida para trabalhar com sujeitos-alunos.

Desse modo, a professora vive cotidianamente o – dilema – respeitar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade, ou seguir a rotina preestabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade e a rigidez.

A questão não está em optar simplisticamente por um ou por outro. Se faço desse jeito e não do outro. Não se trata aqui de uma opção pessoal e individual porque, como aponta Sacristán:

A profissão docente não é algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito à possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo. Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um tipo de prática por meio da própria representação que faz desses condicionamentos. (...). O professor ativo *reage* frente a situações mais do que criá-las *ex novo*. Mas na realidade, ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até, assimilá-la como o 'meio natural' (1998:167).

O que se verifica é que a lógica temporal e espacial predominante na estrutura organizacional da creche, antes de estar centrada nas necessidades culturais, sociais, afetivas, emocionais, cognitivas das crianças, obedece a uma hierarquia regida basicamente por horários predeterminados para o cumprimento das tarefas por parte dos diferentes profissionais da creche, sejam eles da cozinha, limpeza, serviços gerais, ou outros.

A subordinação a esta hierarquia faz, em alguns momentos, com que o adulto seja um fiel cumpridor dos horários. Sua autonomia restringe-se aos intervalos entre um horário pré-fixado e outro. Dentre eles estão o horário do uso do parque, do salão, da sala de atividades, do lanche, do almoço, do descanso, da janta, da entrada coletiva e da preparação para a saída.

O grupo tem que estar sempre pronto para cumprir estes horários sob pena de causar transtorno aos outros grupos ou até mesmo acarretar problemas para os profissionais da cozinha e de serviços gerais. O horário do uso do parque é definido em função dos outros grupos que dele também fazem uso. Assim, o horário do parque é utilizado por cada grupo somente durante o tempo que lhe é permitido. Durante o tempo em que as crianças estão no parque, a auxiliar de serviços gerais limpa a sala, o que muitas vezes, como já vimos anteriormente, dificulta o trabalho da professora que, ao retornar do parque com as crianças, encontra as cadeiras todas em cima das mesas, causando transtornos, pois encontram seu espaço desorganizado.

Os horários pré-fixados de alimentação também são problemáticos pois estão organizados muito mais em função das necessidades dos profissionais da cozinha do que das crianças que, estando ou não com fome naqueles horários, precisam comer, ou não comer e esperar pelo próximo horário de alimentação.

Para seguir a precisão dos horários das atividades pré-fixadas, o adulto acaba, muitas vezes, abreviando ou economizando o uso do tempo e do espaço da privacidade, da afetividade, da aprendizagem, do desenvolvimento, das vivências partilhadas com as outras crianças e com os adultos, das brincadeiras.

Desse modo, a relação que se estabelece entre a rotina proposta que atua por intermédio do adulto e o que de fato é vivido pelas crianças não é linear nem



simétrica, mas permeada pelo conflito e pela tensão entre esses sujeitos que vivem diferentes papéis com temporalidades e funções distintas no contexto da creche.

É preciso ressaltar que as relações são sempre de tensão e que esta pode ser produtiva e significativa para o desenvolvimento e para o crescimento das crianças. Portanto, ela é necessária e faz parte do processo porque é constitutiva das relações.

Preocupada com as relações advindas das práticas materializadas no contexto da creche que são geradoras de tensão e conflito, cabe perguntar: até que ponto a forma como é pensado o tempo e o espaço contribuem para que se criem outras tensões e conflitos que não são necessariamente construtivos, formativos, pedagógicos e que são mais tensões de desgaste pela impossibilidade de conviver ao mesmo tempo e no mesmo espaço com estas duas propostas – uma proposta que se quer homogênea, única, pré-determinada e outra que significa ser heterogênea, plural, construída na relação partilhada entre os sujeitos envolvidos no processo.

A impressão é que, para os professores, a creche só assume uma dimensão educativa, quando consegue motivar as crianças para a ocupação dirigida pelo adulto. Através dessas motivações extrínsecas, as crianças são bombardeadas por uma gama de atividades, às vezes pouco significativas, rotineiras e desprovidas de interesse (Enguita, 1989:195). A quantidade de atividades, muitas vezes, sobrepõe-se à qualidade das atividades e, conseqüentemente, às relações sociais culturais e pedagógicas que estas possibilitam.

### ***Na roda outra vez...***

*31/10/97 - 13:52hs - hora da roda*

*A auxiliar está organizando a sala para a realização da atividade pedagógica. Enquanto isso a professora está sentada na roda no tapete cantando com seis crianças. As crianças dizem que querem cantar a música do leão e vão dizendo*

*através de gestos e da fala como é a música. Duas crianças estão sentadas na mesa olhando livros de história. Uma criança está sentada numa cadeira brincando com a filmadora que fez durante a atividade pedagógica no período da manhã. Uma criança no canto da sala canta:*

*Criança: "olê, olê como vai você, olê, olê como vai você..."*

*As crianças que estão na roda cantam entusiasmadas com a professora. Algumas delas estão com a filmadora no colo. Umã criança que não estava na roda chega com a filmadora e pede para entrar. A professora pára de cantar para falar com a auxiliar sobre os materiais da atividade pedagógica. As crianças aproveitam que a professora está ocupada para brincar na roda com a filmadora. A professora pede para que todas as crianças sentem na roda e que guardem a filmadora. Em seguida pergunta se elas lembram de uma atividade realizada na semana anterior. Não termina de falar porque as crianças estão brincando com a filmadora.*

*Prof.: "Dá licença, vamos guardar os brinquedos porque agora ninguém vai poder brincar com a filmadora e coelhinho na mão".*

*Uma criança levanta da roda e vai pegar bijuterias na caixa que está na frente do espelho. A professora insiste.*

*Prof.: "Agora deu! Vamos sentar para ouvir e guardar os brinquedos".*

Os trabalhos do período da tarde iniciam de forma muito semelhante ao que foi realizado no período da manhã. Depois do lanche, a professora propõe uma roda para anunciar a "atividade pedagógica". Para isso, ela propõe que as crianças guardem os brinquedos, entre estes, a filmadora produzida pelas crianças durante a "atividade pedagógica" realizada na parte da manhã. Inicia-se, assim, mais um embate em que o papel da professora é tentar convencer as crianças de que elas precisam realizar a atividade.

*31/10/97 - 14:00hs - hora da roda (encaminhamento da atividade pedagógica)*

*A professora quer propor a atividade, mas as crianças continuam envolvidas com a filmadora e outros brinquedos. Em meio às conversas e brincadeiras a professora fala:*

*Prof.: " Vocês lembram que na semana passada a gente começou a fazer a casa dos três porquinhos?"*

*As crianças, envolvidas com os brinquedos, parecem não ouvir o que a professora fala. Esta, impaciente, diz que não dá para falar assim. Algumas crianças saem da roda e outras que estavam fora entram na roda. A professora "espera" que as crianças se acomodem para ouvi-la. Em seguida, retoma a proposta.*

*Prof.: "Vocês lembram do que a gente começou na semana passada? O que a gente fez com as caixas de leite?"*

*É interrompida pelos gritos das crianças que percebem a entrada de um profissional na sala e, em coro, brincam, chamando-o assim: "banguela, banguela..." Depois batem palmas dizendo: "cueca amarela, cueca amarela..." As crianças pareciam demonstrar alguma afeição pelo profissional de serviços gerais. A professora bate*

*palmas e pede que as crianças sentem e ficam em silêncio para continuar a atividade. Depois “espera” que elas façam silêncio e retoma a proposta.*

*Prof.: “Quem é que pode dizer pra gente o que nós fizemos com as caixas?”*

*Criança: “Colamos papel”.*

*Neste momento algumas crianças estão na roda, outras sentadas à mesa olhando a auxiliar arrumar o material para a atividade, outras brincando com boneca. A professora e as crianças na roda vão dizendo o que fizeram com as caixas de leite na atividade da semana anterior: Uma criança diz que colaram uma caixa na outra com grude. As crianças gritam: “grude, grude, grude....” A professora sai da roda e vai pegar as caixas que foram coladas umas nas outras pelas crianças e coloca-as no meio da roda. As crianças fecham a roda para olhar para as caixas e a professora, então, começa a falar sobre o que de fato será feito.*

*Prof.: “O que vocês acham de pintar esta parte da casinha com tinta guache e cola?”*

*Enquanto a professora fala, duas crianças estão brincando com a filmadora e as outras conversam. Ao mesmo tempo dizem que querem pintar as caixas.*

*Prof.: “O que vocês acham? Vai ficar legal, ou a gente deixa como está?”*

*As crianças que estão na roda dizem que querem pintar. Então a professora começa a dizer como fazer e onde fazer.*

*Prof.: “Nós vamos sentar em três mesas para pintar as caixas. Os amiguinhos vão esperar pela tinta e pela cola e pelo pincel que nós vamos entregar. Quem acabar de pintar vai lavar as mãos. Nós vamos deixar as caixas em cima de uma mesa. E a gente vai passar a mão na caixa? Não, a gente não pode passar a mão na caixa porque tem que deixar secar. Nós vamos fazer isso hoje, porque tem sábado para secar”.*

*Enquanto a professora fala, algumas crianças ficam mexendo nas caixas. Uma criança está de costas para a roda, outras brincam com as filmadoras. Uma criança brinca com sua própria blusa levantando-a até a cabeça e baixando. Outras andam pela sala.*

Esta prática enraizada no modelo escolar que busca colocar as crianças no lugar de “alunos” ouvintes e passivos contribui para que estas sejam expropriadas do processo e do produto de seu trabalho. Este pertence muito mais ao adulto, que diz como fazer, onde fazer e, ainda, o que fazer com eles e quando. Nesse sentido, não são as crianças que decidem o que fazer com o que elas produzem. Até porque a hora e o lugar de uso destes é determinado pelo adulto e não por elas. Se estas fazem uso da filmadora na hora e no lugar da “atividade pedagógica” cuja proposta de trabalho é a pintura da casa dos três porquinhos, são advertidas para que guardem a primeira para não atrapalhar a eficiência e o rendimento dos alunos no trabalho da segunda. De acordo com Sacristán:

*As tarefas escolares implicam uma forma social de comportamento de professores e alunos dentro de ambientes complexos, motivando um certo sentido da ordem social*

*dentro das classes, tomando previsíveis os acontecimentos que transcorrem assim por caminhos previstos, que fazem o professor se sentir profissionalmente "dono" da situação. Essa é uma preocupação de todo docente, em maior medida quanto menor for sua experiência, porque, dadas as condições em que ocorre, o ensino escolarizado é um pré-requisito do "bom funcionamento" e do rendimento escolar (1998:259).*

Isto evidencia mais uma vez a prática escolarizada que permeia o contexto da educação infantil. As atividades são reduzidas a fragmentos do conhecimento e a tarefas que devem ser cumpridas em um tempo determinado. Uma atividade não pode ser confundida com a outra, sob pena de não se ter no final um resultado homogêneo, ou seja, no período da manhã produz-se a filmadora e no período da tarde produz-se uma parte da casa dos três porquinhos.

A descontinuidade das atividades e do conhecimento nela contido acaba gerando a perda do processo do trabalho como também abrevia as possibilidades de ampliação do repertório infantil sobre o objeto de estudo. O tempo recortado e determinado para cada atividade parece curto em relação às múltiplas experiências vivenciadas pelas crianças fora e dentro do contexto da creche. É como se começasse sempre tudo de novo. Como se cada atividade começasse e terminasse nela mesma, desconsiderando a relação subjacente entre as coisas do mundo físico e social. Esta prática está diretamente articulada com a concepção fragmentada do conhecimento. É como se o conhecimento que permeia cada atividade se encerrasse nela mesma. Deste modo, a fragmentação do tempo em unidades distintas para cada coisa carrega em si uma concepção de conhecimento, de desenvolvimento e de aprendizagem.

O que se verifica, olhando para as ações e reações das crianças, é que elas não fazem esta distinção pois, embora a exigência seja no sentido de guardar a filmadora para fazer a casa dos três porquinhos, isto não acontece de forma espontânea e pacífica.

Percebe-se também que a forma de encaminhamento da atividade é excessivamente prescritiva como se esta fosse a forma ideal de conseguir maior eficiência do trabalho. Estando cientes dos procedimentos a serem adotados, as crianças realizariam a atividade corretamente. O que ocorre é que, no momento em que a professora faz os encaminhamentos sobre os passos que devem ser

seguidos durante o trabalho, as crianças, na sua grande maioria, estão fazendo outras coisas. Elas começam a se envolver de fato com a atividade proposta no momento em que estão pintando as caixas e, mesmo assim, parece que estão apenas se divertindo com as tintas e com os pincéis, não se dando conta que estão pintando a casa dos três porquinhos.

### **Trabalho ou brincadeira?**

*31/10/97 - 14:10hs - hora da atividade pedagógica*

*A professora distribui em duas mesas as caixas coladas que representam as paredes da casinha dos três porquinhos. Algumas crianças estão em volta da mesa da auxiliar olhando-a fazer a mistura do guache com a cola e outras estão brincando com a filmadora fazendo de conta que estão filmando os colegas. Outras estão sentadas à mesa "esperando" o material e uma menina canta e dança no centro da sala. Neste momento uma criança continua dormindo. A professora pede para as crianças afastarem as cadeiras para pintar de pé. Depois, ela e a auxiliar distribuem os pratos com a mistura pronta de guache e cola e, em seguida, os pincéis. A professora explica como devem usar os pincéis e fala para pintar em volta das caixas. Algumas crianças resolvem pegar as cadeiras e pintar sentadas. Todas as crianças começam a se envolver na atividade. Parecem entusiasmadas e felizes, pois cantam e dançam enquanto pintam. Muitas delas movimentam o pincel no ritmo da música que cantam e dançam. Em alguns momentos todas as crianças cantam e levantam os braços em um movimento quase que sincronizado: "Ué, ué, ué, ué,..." Depois, um grupo que está numa das mesas começa a cantar uma música da Xuxa, fazendo gestos com as mãos e dançando. A professora pede que as crianças não sujem o colega de tinta e, quando se aproxima das crianças, elas param de cantar. Ela adverte algumas crianças que estão dançando e cantando, dizendo que nem começaram a pintar ainda. Algumas crianças param de pintar e vão para o tapete olhar livros de história, enquanto outro grupo formam um coro musical: "Gai, gai, gai; ei, ei, ei; é, é, é; la, la, la; lê, lê, lê". Dançam e cantam embalados pelo ritmo dos sons.*

Esta cena nos dá subsídios para perceber que as crianças vão além do que é proposto pelo adulto. Elas propõem outras formas de realizar a atividade num movimento que resgata a corporeidade, a gestualidade, o canto, o ritmo, as brincadeiras e vivências experienciadas na vida. Neste momento parece que não é a casa dos três porquinhos que está em evidência, mas as múltiplas possibilidades que esta atividade permite. Uma das possibilidades, dentre tantas

outras, está a de viver ao mesmo tempo as múltiplas dimensões que constituem a criança.

Mesmo que se atribuam atividades padronizadas a todas as crianças em função de uma rotina que tem como certo a previsibilidade dos acontecimentos e onde é possível prever o próximo ato, não se consegue evitar a imprevisibilidade constituída na dinâmica do cotidiano plural onde se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentido e significado construídos no contexto social e cultural do qual as crianças fazem parte.

Vai se evidenciando, assim, que a dinâmica do cotidiano infantil não cabe dentro de uma temporalidade estreita que desvincula o tempo de brincar do tempo de trabalhar e também os tempos sociais, culturais, biológicos em função de um tempo padronizado e homogêneo.

As crianças vivem temporalidades distintas, (não com a intensidade merecida) mas nem sempre são percebidas pois, muitas vezes, são ocultadas por detrás de práticas rotineiras e naturalizadas que vão se cristalizando no dia-a-dia *“como sendo assim mesmo”*.<sup>17</sup>

O próximo ato parece não se restringir nunca nele mesmo, porque as crianças e adultos levam consigo as marcas dos atos anteriores. O movimento de ida e volta entre um e outro vai fazendo com que estes sujeitos tecam a trama do cotidiano que vai se mostrando maior que a rotina.

A hora da “atividade pedagógica” e a hora da roda dirigidas pela professora demarca o tempo de ensino onde supostamente as crianças devam aprender alguma coisa. Nestas horas, o adulto propõe algo que envolva as crianças em torno de um objetivo em comum e que, no final, tenha o produto do trabalho. Nas atividades pedagógicas supõe-se que as crianças devam produzir algo que denote o conteúdo determinado e priorizado pela professora. Este parece ser um dos momentos onde aparece o conteúdo planejado ser posto em

---

<sup>17</sup> É lugar comum ouvir profissionais da educação infantil falar que trabalhar com crianças pequenas exige paciência e jeito porque as crianças não ficam paradas, falam demais, não se concentram numa atividade durante muito tempo. Para muitos destes profissionais, o importante é ter um rol de atividades para ocupar o tempo das crianças e evitar assim conflitos e tensões entre elas.

prática como sendo o trabalho da professora. Na roda, nem sempre este “conteúdo” está explícito. O que parece ser priorizado são muito mais os hábitos, as regras, as atitudes e os comportamentos considerados adequados para viver na instituição. Muitas vezes a roda torna-se também um pretexto para encaminhar as atividades.

Em uma situação ocorrida durante a hora da roda, depois do lanche do período da tarde, evidencia-se a necessidade da professora de ocupar esta hora para construir o calendário dos dias da semana com símbolos criados em conjunto com as crianças. Nesta mesma roda é feito o encaminhamento da “atividade pedagógica”. Mas a ênfase continua no controle do comportamento e das atitudes das crianças como condição para realizar as tarefas propostas. Nesse sentido, parece que a professora utiliza a estrutura de atividades como um recurso para manter algum tipo de controle sobre o andamento da vida social do grupo. (Sacristán, 1998)

Vai se evidenciando uma repetição contínua das atividades priorizadas pela professora. Os conteúdos parecem mudar, mas mantêm a mesma estrutura, ou seja, a condução das atividades é a mesma.

*03/11/97 - 14:00hs - hora da roda (para encaminhamento da atividade)*

*A professora senta na cadeira no centro da sala e chama as crianças para a roda. Muitas crianças estão brincando no tapete e parecem não ouvir o chamado. Outras estão envolvidas com outras brincadeiras. A professora insiste, dizendo que a roda vai fechar e que todos devem sentar. Enquanto isso, uma criança dança no meio da roda, outra não quer sentar e outra vai sentar embaixo da mesa da professora. Duas crianças sentadas na roda brincam, fazendo movimento de levantar e abaixar a cabeça. A auxiliar tenta convencer a criança que está em baixo da mesa para sentar na roda e depois diz para a criança que tem limite para tudo e coloca-a sentada na roda. A professora inicia a atividade perguntando para as crianças se elas lembram com é que marcavam o calendário.*

*Prof.: “Vocês lembram o que a gente usava para marcar o dia que vocês vêm para a creche?”*

*Sol e estrela respondem algumas crianças.*

*Prof.: “Sol é quando a gente vem para a creche, e quando a gente fica em casa?”*

*Algumas crianças respondem que é estrela. Uma das crianças olha para a rua e diz: “O sol já chegou!” As crianças batem palmas, dizendo em voz alta que tem sol. Algumas crianças aproveitam o momento de euforia e saem da roda. A auxiliar busca as crianças e coloca-as na roda. A professora volta ao assunto.*

*Prof.: “Agora nós temos que pensar outro jeito de marcar o dia que tem aula e que a gente vem para a creche”.*

*Uma criança diz que é para marcar com letra, outra diz que é com um círculo, outra diz que é com o nome todo. Neste momento, algumas crianças demonstram estar inquietas. Uma criança sobe na cadeira, outra fica baixando e levantando a cabeça, outras ficam conversando. A professora interrompe o assunto para advertir as crianças que não estão participando. Diz que quem não se comportar vai sair da roda. A professora vai conduzindo a atividade em meio aos ruídos feitos pelas crianças. Algumas crianças participam e decidem quais devem ser os símbolos. Ficou decidido que para os dias que têm aula o símbolo será letra e para os dias que não têm aula o símbolo será um animal. Em seguida, a professora propõe um passeio pelo salão da creche.*

A roda é proposta para a realização de uma atividade considerada importante pela professora que é a mudança dos símbolos do calendário. As condições para a realização da atividade continuam sendo as mesmas de outras situações na roda, onde o foco de atenção é único, centralizado na professora e o tempo é homogêneo.

A esta altura do dia, algumas rodas já foram realizadas: quais sejam, depois do lanche quando a professora propõe um assunto novo; antes da atividade pedagógica para fazer a proposta e os encaminhamentos; antes da hora do sono para contar uma história, enquanto a auxiliar organiza os colchões. No entanto, o que acontece na roda não se constitui como uma rotina porque as crianças levam consigo elementos (movimento, gesto, fala, entre outras) que, embora não sejam incorporados pela professora como algo significativo, acabam gerando situações que a descaracterizam como uma situação rotineira para as crianças.

Verifica-se que as ações e reações das crianças nos momentos em que estão na roda demonstram que elas não se submetem ao ritmo imposto pelos adultos (auxiliar e professora). O que se observa nestas situações é que o uso que as crianças fazem desse tempo não é homogêneo como de fato é proposto. Muitas crianças utilizam o tempo da roda com diálogos, movimentos, gestos, brincadeiras através de elementos sociais e culturais que trazem consigo e que não são sempre considerados pelo adulto. Os diferentes comportamentos que as crianças expressam nos momentos que estão na roda, como nas outras atividades dirigidas, parecem se constituir como movimentos de ruptura que desestabilizam e obstruem a ordem prescrita pelo adulto. Os movimentos de ruptura às propostas feitas pelos adultos são constantes por parte das crianças,



principalmente quando elas são chamadas a assumir o papel de sujeito-aluno. Os movimentos que estou chamando de ruptura e que estão presentes principalmente nos momentos da roda constituem-se em: repetir várias vezes o movimento de baixar e levantar a cabeça, sair da roda, sentar de costas para o grupo, levantar e sentar na cadeira, sair de um lugar para outro, levantar e baixar a blusa, mexer com os dedos, olhar para os lados e para o alto, levar um brinquedo para a roda, ficar em pé no centro da roda, entre outros.

Peter McLaren, ao se reportar para os atos de resistência dos estudantes na escola, coloca que:

A ruptura dos estudantes são reações típicas de antiincorporação das características do ensino na escola. Consiste de uma variedade de comportamentos arregimentados, em oposição às atividades curriculares *pro forma* do salão de aulas (...). O objetivo da ruptura era lutar para estabelecer o estado de esquina de rua dentro do salão de aulas (cujo recinto é o do estado de estudante) (1991:204-206).

Parece que o trabalho desenvolvido com as crianças na creche vai se constituindo de forma bastante ambígua. Esta ambigüidade parece estar atrelada ao fato de que a creche construiu o seu papel a partir do modelo escolar, com todas as conseqüências que isto traz para atender a especificidade que deveria ter. Isto fica evidente nas formas de encaminhamento das propostas e de como elas vão sendo conduzidas pelo adulto.

A proposta da roda pode ser um bom exemplo dessa ambigüidade. A organização espacial da roda (crianças sentadas em círculo junto com os adultos) pressupõe intercâmbio, interação, encontro, troca entre parceiros que partilham algo em comum. Entretanto, os encaminhamentos dados pela professora supõem a negação dos pressupostos inerentes à atividade. Ao mesmo tempo em que se propõem o encontro, o diálogo e a interação, o que prevalece é a atenção, a imobilidade, o comportamento e o silêncio. A intenção da professora, explicitada nos momentos de conversa informal, é a de fazer da roda um espaço de negociação, de combinação de fala, de movimento. No entanto, ela não consegue fazer com que isso seja de fato objetivado na prática cotidiana.

A professora vive um grande dilema na roda: deixar as crianças falarem, ou ordenar e uniformizar a fala. Se opta pela primeira, corre o risco do grupo se dissipar. Se opta pela segunda, encontra resistência por parte das crianças que fazem outras coisas e não aquelas que estão sendo propostas. Numa situação ocorrida na roda da segunda-feira isto fica mais claro:

*03/11/97 – 8:40hs hora da roda*

*A professora propõe que cada criança conte sobre o final de semana. Uma criança começa a falar sobre várias coisas e permanece falando por muito tempo. As crianças se aborrecem porque não querem e nem estão interessadas no que a menina está dizendo e começam a sair da roda para fazer outra coisa. A partir daí, a professora decide que cada um tem três minutos para falar.*

Esta atitude foi no sentido de garantir a fala de todos e a valorização desta pelo grupo, mas não funcionou, porque as crianças não conseguiram ficar atentas a uma fala que naquele momento não lhes interessava.

Parece, como já foi abordado anteriormente, que a roda se torna um pretexto para ordenar o grupo e, de certa forma, conter os movimentos, as falas, as diferentes opiniões e interações. Assim, tanto a configuração espacial da roda como as ações das crianças nela são incompatíveis com a proposta de ensinar na perspectiva do modelo escolar. O que difere de uma situação de ensino parece ser apenas a configuração espacial. Na escola, as crianças são distribuídas espacialmente umas atrás das outras. Na creche são distribuídas umas ao lado das outras em forma de círculo ou em pequenos grupos em volta das mesas.

Em alguns momentos a roda é uma das formas que a professora encontra para reunir o grupo com a intenção de informar as crianças sobre o que vão fazer. Poder-se-ia, então, dizer que ela passa a ser uma atividade de transição entre um momento e outro da rotina. Logo, em assim sendo, a roda torna-se necessária para tentar manter a seqüência das atividades estabelecidas pela rotina.

A inserção da criança como sujeito que pensa e que se expressa através de outras linguagens acaba sendo, muitas vezes, um impedimento para o funcionamento de uma estrutura que pretende a homogeneidade. Para o adulto,

parece que lhe resta a função de controlar os comportamentos e atitudes das crianças, assumindo o papel de professora, de acordo com os preceitos de um modelo de educação que se mostra a cada dia mais incompatível com as reais necessidades das crianças pequenas que permanecem nesta instituição de dez a doze horas diárias.

Neste sentido, o controle que a professora exerce sobre o grupo está, de certa forma, condicionado ao papel que lhe é atribuído e exigido pela instituição. Neste sentido, "O controle perde a aparência de uma luta pessoal e tende a apresentar-se como um programa de organização, um imperativo organizativo ao qual professores e alunos estão obrigados acima de seus desejos" (Sacristán,1998:258).

Preconizar novas formas de intervenção na educação infantil diferenciadas do modelo de educação fundamental e, conseqüentemente, com sentido educativo próprio, exige condições muito diferentes das que estão estabelecidas na creche hoje, tanto para os adultos quanto para as crianças. Exigem-se profundas mudanças nas condições de trabalho e na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos.

Pouco se discute sobre as condições de sobrevivência que adultos e crianças possuem para permanecer em período integral nesta instituição. Este parece ser um desafio que está presente exclusivamente nas creches e que está a exigir modificações em relação ao tempo e ao espaço, a sua especificidade, à faixa etária que atende, ao desenvolvimento de atividades, ou de cuidados, tais como: alimentação, higiene, sono, entre outras. Às vezes, a impressão que se tem é de que a creche nega que desenvolve tais atividades. Estas parecem assumir um caráter menos "nobre", porque ainda se configuram como algo menos importante.

A dificuldade em relação à especificidade do trabalho realizado com criança pequena que permanece em tempo integral na creche faz com que os adultos que trabalham com essas crianças se pautem ainda muito fortemente pelo modelo escolar.

As crianças são submetidas a uma rotina que, embora não se materialize na sua totalidade em função da inserção ativa e participativa delas nos eventos, restringe muitas possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejo e necessidades que são imprescindíveis para viver dignamente a pequena infância.

Por mais que as crianças recriem a partir do estabelecido, não se pode negar que viver e conviver num ambiente restrito a um espaço sempre igual, num tempo que, quer queira quer não, é o adulto que estrutura e controla, a mercê de propostas quase sempre dirigidas e didatizadas, acaba criando também um certo desencanto tanto para os adultos quanto para as crianças que, assim, pouco se encantam, assustam-se, admiram-se, entusiasmam-se com o inesperado ou com situações significativas. A formalidade, somada às exigências no encaminhamento das propostas, muitas vezes tem o poder de ofuscar a beleza da surpresa e do desconhecido.

## **Voltando prá roda**

*03/11/97 - 14:20hs - hora da roda (continuação da hora da roda)*

*A professora convida as crianças para dar uma volta no salão da creche para fazer uma surpresa para elas. Quando voltam para a sala, sentam à roda e encontram o auxiliar que está “esperando” com um envelope na mão que entrega para a professora. Esta pergunta para ele se foi a Bruxa Salamoia quem mandou. As crianças ficam atentas para ouvir o que a professora vai dizer sobre o envelope misterioso que receberam. A professora levanta e passa de mão em mão o envelope para que as crianças descubram o que tem nele.*

*Prof.: “Olha o que a Bruxa Salamoia escreveu para a gente”.*

*Interrompe para advertir duas crianças que brincam de bater nas mãos uma da outra. Enquanto a professora falava, algumas crianças olhavam para aquelas que estavam brincando. Outras observavam a professora mostrar a carta. Duas crianças se aproximam da professora para ver a carta e vêem uma teia de aranha desenhada no papel da carta. O auxiliar senta numa cadeira na roda e coloca uma das crianças que estava brincando no colo para evitar que ela fosse brincar novamente. A professora mostra a carta e fala que todos vão vê-la. Entrega na mão de uma criança para que ela passe para as outras. Enquanto a carta passa de mão em mão, as crianças se movimentam muito, passando de uma cadeira para outra, levantando e sentando da cadeira. Algumas crianças sentadas colocam as mãos no chão para se apoiar e baixam a cabeça encostando o cabelo no chão. Fazem isso repetidas vezes como se estivessem brincando com o próprio corpo. Outras crianças começam a pular das cadeiras, jogando-se no chão. Outras sentam e levantam num movimento*

*sincronizado. A professora tenta organizar a passagem da carta da bruxa que, neste momento, está parada nas mãos de uma criança que não quer passar para o colega. A professora pega a carta e pergunta se eles conseguiram ler o que a Bruxa escreveu. Apenas algumas crianças respondem, dizendo que não conseguiram e outras parecem não ter ouvido a professora. A professora se investe de mistério para criar um clima de surpresa e então diz que a Bruxa escreveu para o grupo a letra da música Rosa Juvenil.*

*Prof.: "Olha, a Bruxa mandou uma carta com a letra da música que a gente queria aprender".*

*Por um instante as crianças ficam atentas ouvindo a professora ler a letra que está escrita na carta. Logo, algumas crianças começam a brincar novamente, imitando o movimento do outro que abaixa a cabeça até o chão. Depois, a professora convida as crianças para fazer a brincadeira da Rosa Juvenil.*

A bruxa é um dos personagens das histórias infantis que fazem parte do imaginário das crianças. No entanto, percebe-se que as crianças, no momento em que estão diante de uma situação de fantasia que envolve este personagem, não chegam a se entusiasmar e se envolver com intensidade. Vale ressaltar que a carta da Bruxa Salamoá chega após a atividade sobre o calendário e as crianças já demonstravam inquietação por estarem tanto tempo na roda. A professora mantém as crianças na roda para mostrar a carta e ler o que nela estava escrito. Por mais que a professora tivesse organizado e planejado a proposta para surpreender as crianças, não consegue, pois a exigência da postura e de um comportamento uniforme acaba restringindo o envolvimento das crianças.

É possível dizer que as crianças já prevêem o que pode acontecer na roda, uma vez que elas vivem isso diariamente e sabem que naquele lugar não se permitem algumas coisas, como por exemplo: brincar, imitar, fazer-de-conta, entre outras. Será que as crianças percebem que quando a atividade é proposta e dirigida pelo adulto as possibilidades de brincar são menores? Ou ainda, que na roda não é hora e nem lugar de brincadeiras?

*03/11/97 – 14:30hs - hora da atividade pedagógica*

*A professora pede às crianças que tirem as cadeiras do centro da sala e deixem o espaço vazio para brincar de Rosa Juvenil. Depois que as crianças estão todas a sua volta, a professora explica como é a brincadeira e negocia quem vai fazer o papel dos personagens da brincadeira: A Rosa, o Rei e a Bruxa. Professora e auxiliar brincam de roda com as crianças. Este é um dos momentos onde a professora não precisa parar para interromper a brincadeira e nem advertir as crianças. As crianças*

*cantam e brincam de roda sem se interessar por outras coisas. Todas representam os personagens, num revezamento organizado pela professora.*

Nesta brincadeira, as crianças se expressam de diferentes formas, através do movimento, do gesto, da música, da dramatização, sem que isso seja um problema para o adulto. Ao contrário, nesta situação os movimentos, a música, os gestos são aplaudidos pelos adultos porque fazem parte da brincadeira. Está chegando a hora do parque e a professora põe fim à brincadeira, dizendo que vão brincar novamente na rua. As crianças pedem outra brincadeira e a professora propõe que saiam para o parque imitando um avião. No parque, algumas crianças brincam de roda fazendo a brincadeira da Rosa Juvenil.

Nessa proposta, alteram-se completamente as exigências feitas durante a hora da roda. Tanto a postura como a forma de organização das crianças são substituídas pelo movimento, pelo gesto e pela representação. A exigência da imobilidade feita na roda é substituída pelo movimento controlado e a atenção e concentração deixa de ser um pré-requisito para a atividade.

O uso da hora da “atividade pedagógica” para fazer com as crianças a brincadeira da Rosa Juvenil pode estar atrelado à idéia de que neste momento as crianças estão aprendendo uma brincadeira nova. Sendo assim, a professora não foge à regra da rotina, pois usa este tempo para ensinar e as crianças para aprenderem.

As atividades propostas pelos adultos nem sempre permitem a diversidade de movimento, a diversidade de ritmos e de vivências no contexto da sala. A possibilidade das crianças brincarem de roda dentro da sala está sempre acompanhada do adulto que controla o movimento e os papéis que as crianças assumem na brincadeira. Vale ressaltar que este controle da brincadeira de roda é também em função do espaço restrito da sala.

*12/11/97 - 14:05hs - hora da roda depois do lanche*

*A professora convida as crianças para sentar na roda no tapete. Enquanto isso, o auxiliar retira as mesas e as cadeiras do centro da sala e coloca-as encostadas na parede. Na roda, a professora pergunta do que as crianças querem falar. Estas dão vários palpites e um deles é sobre animais. A professora pergunta para elas se concordam que se fale sobre animais. Algumas crianças dizem que não e outras parecem não ter ouvido a professora pois estão envolvidas em conversas paralelas.*

*A professora adverte as crianças, dizendo que não estão prestando atenção. Uma criança brinca de baixar e levantar a cabeça, encostando os cabelos no chão. Uma criança está brincando com o cadarço do próprio sapato. Duas crianças ficam mexendo no cabelo uma da outra. A professora bate palmas.*

*Prof.: “Não tem ninguém prestando atenção! Será que todo mundo aqui sabe o nome de um animal?”*

*Algumas crianças dizem o nome de vários animais conhecidos. Uma criança fala o nome do Papai Noel e a professora pergunta para o grupo se papai Noel é animal. O auxiliar pergunta como se chama o animal que puxa o trenó. Algumas crianças levantam várias hipóteses: cavalo, cabrito, gnomo, touro, vaca, cachorro. A professora pergunta se já viram o trenó do Papai Noel. Algumas crianças dizem que já viram no shopping. Enquanto algumas crianças participam da conversa sobre os animais, outras crianças fazem outras coisas: uma criança deita na roda, três crianças estão de cabeça baixa mexendo na sandália, outra está andando no meio da roda, duas meninas se acariciam no rosto uma da outra e mexem no cabelo. Três crianças observam o movimento como se estivessem só querendo olhar. No outro canto da roda, duas crianças conversam fazendo gesto com as mãos e outras duas deitam no chão, colocando os pés na parede e as mãos na cabeça como se estivessem brincando. Em meio à conversa e desatenção das crianças, a professora diz que tem uma brincadeira para ensinar. Interrompe o que estava falando para pedir que as crianças sentem e ouçam. Muitas crianças estão tentando descobrir como é o nome do animal que puxa o trenó.*

*Prof.: “Por favor! O nome do bichinho que puxa o trenó do papai Noel, depois eu vou procurar em livros ou revistas para trazer para vocês.”*

*Algumas crianças parecem se divertir tentando adivinhar o nome do animal. Outras se divertem brincando com o corpo. A professora pede novamente que sentem na roda e prestem atenção.*

*Prof.: “Vamos fazer uma brincadeira nova?”*

*Convida todas as crianças para levantar e começa a explicar como é a brincadeira. Interrompe várias vezes a explicação para chamar atenção das crianças que não estão na roda ou que fazem barulho. A professora diz que o tempo está passando e depois é a hora da Educação Física.*

*Prof.: “A professora vai chegar e não vai dar tempo para brincar”.*

Mais uma vez repete-se o confronto entre diferentes intencionalidades e diferentes desejos. Reitera-se o confronto entre o proposto e o vivido. Entre o “estado de estudante” e o “estado de esquina de rua” Parece que as crianças conseguem viver outras coisas, mesmo que isso seja, de certa forma, indesejado pelo adulto. Elas conseguem viver a corporeidade, o afeto, o movimento num tempo que é recortado para o uso quase que exclusivo da fala, ou seja, falar sobre os animais. Elas conseguem brincar com o corpo, num momento onde deveriam falar. Conseguem se acariciar, em meio aos apelos pelo silêncio dos outros. Conseguem brincar com as tiras e cadarços dos seus próprios calçados, sem se abalar com o que está acontecendo a sua volta. Em alguns momentos as

crianças ficam como se estivessem ausentes naquele espaço. É como se, em meio aos ruídos, elas conseguissem viver em seu próprio mundo.

Momentos como estes mostram que, por mais que se queira fragmentar o tempo em unidades para cada coisa, ou seja, hora para falar, hora para brincar, hora para dormir, hora para o movimento, hora para desenhar, pintar, colar, entre outras, não se consegue, porque muitas coisas as crianças fazem ao mesmo tempo, mesmo que seja de forma clandestina. Em algumas situações, as ações e reações das crianças poderiam ser chamadas de “estratégias de sobrevivência”.

Mas nem tudo pode ser feito num espaço que está organizado para que as crianças se acomodem às exigências formais da rotina. As crianças não podem optar por desenhar, colar, pintar, brincar de boneca ou de casinha, no momento em que está sendo proposta pelo adulto uma conversa na roda, uma brincadeira de roda ou outra atividade.

O que se verifica é que esta prática de impor a todos ao mesmo tempo e no mesmo lugar uma única proposta não condiz com as formas de atuação das crianças no mundo. Elas não conseguem dissociar seus próprios tempos, suas experiências e vivências corporais, gestuais, individuais, cognitivas, motoras, afetivas e emocionais.

Parece que ainda é difícil lidar com as individualidades, iniciativas e com as competências das crianças num ambiente onde cada coisa tem a sua hora e o seu lugar para acontecer. Há sempre uma única proposta para cada momento, dificultando a escolha, as opções e as iniciativas das crianças.

*12/11/97 - 14:20hs - hora da atividade pedagógica*

*A professora comanda a brincadeira do Pato Cinza na sala. Nesta brincadeira, as crianças ficam numa roda e uma criança por vez corre em volta para escolher quem será o Pato Cinza. A criança escolhida tem que correr e tentar pegar o colega que o escolheu. Se a criança for pega, irá para o centro da roda como pato cinza. Durante a brincadeira, algumas crianças não aceitam ser pegos e fazer o papel de Pato Cinza no centro da roda. Duas crianças saem da brincadeira, porque foram pegos e não quiseram ir para o centro da roda. Outra criança também fica chateada, porque foi pega e vai chorar no canto da sala. Em seguida, uma criança machuca a outra e saem chorando da roda. Uma delas vai para debaixo da mesa da professora. A brincadeira é interrompida por causa das crianças que estão chorando.*

*Prof.: “Nós vamos parar a brincadeira ou vamos continuar?”*



*Muitas crianças respondem que querem continuar. Então a professora propõe que continuem a brincadeira no salão.*

Quando a opção das crianças fica restrita à proposta do adulto e quando ele é o centro de convergência das ações das crianças, a possibilidade de negociação entre elas parece ser menor. Os conflitos acontecem em decorrência de regras prontas que não podem ser modificadas. A brincadeira foi explicada pela professora nos seus mínimos detalhes para que as crianças a executassem.

A didatização da brincadeira fica evidente nesta situação. A professora a utiliza como um recurso didático para desenvolver uma atividade com as crianças. Como seria esta brincadeira, se a professora colocasse o modelo como uma das opções? Poderia se pensar numa outra forma de brincar de Pato Cinza? Ou só existe um jeito, aquele ensinado pela professora? Como se comportariam as crianças, se pudessem mudar as regras do jogo? Será que todas escolheriam esta brincadeira? Será que não optariam por brincar de outra coisa? Será que o fato da criança não querer ser o Pato Cinza significa que ela não sabe respeitar as regras coletivas?

*12/11/97 - 14:25hs - hora da atividade pedagógica*

*No salão, as crianças se dispersam entre os brinquedos que estão dispostos na estante. Só depois de algum tempo é que se inserem na brincadeira de roda junto com a professora e o auxiliar. Uma criança é pega pelo auxiliar e sai chorando, dizendo que assim não vale e que não quer ser o Pato Cinza. A professora convence-a de ficar na roda dando-lhe outra chance. Outra criança também sai da brincadeira porque foi pega pelo colega e não quis ir para o centro da roda. Logo se envolve com brinquedos. Algumas crianças preferem brincar com os brinquedos que estão na estante. Uma criança chora sentada no banco dizendo que quer a mãe. Alguns meninos saem do salão e vão correndo brincar na casinha no parque. As crianças vão saindo da roda para brincar de outra coisa. A professora convida as crianças para voltar para a sala e propõe uma conversa na roda.*

Esta situação mostra que as crianças se opõem ao estabelecido. Elas rompem com a idéia de que toda brincadeira é agradável e desejada. Fazem opções por outros espaços e outras brincadeiras. As crianças que correm para o parque estão transgredindo as regras da instituição porque neste momento ninguém pode ocupar este espaço a não ser acompanhado do adulto e na hora

por ele definida. Os espaços, como os tempos da creche, não são os espaços e os tempos das crianças.

**“Não dá para fazer tudo ao mesmo tempo. Só pode uma brincadeira de cada vez”.**

*12/11/97 - 14:40hs - hora da atividade pedagógica-*

*De volta na sala, a professora senta no chão e propõe uma conversa com as crianças. Em seguida, levanta para convencer algumas crianças a sentarem na roda e convida as que ainda estão no corredor a entrar na sala. O auxiliar, com voz baixa e parecendo aborrecido, fala para as crianças:*

*Auxiliar: “Vocês lembram no começo do ano, quando eu fazia pipoca era possível combinar as coisa com vocês. Todo mundo fazia atividade, ficava bonitinho na roda, não era isso? E agora, está acontecendo a mesma coisa?”*

*Algumas crianças respondem que não.*

*Auxiliar.: “Eu quero comprar pipoca, mas está difícil porque ninguém colabora!”*

*A professora aparentemente chateada e cansada diz:*

*Prof.: “Está difícil de brincar, almoçar, descansar, fazer atividade, não está?”*

*As crianças mostram-se inquietas, mexendo nos cabelos, no colega, na sandália, na mochila. Uma criança levanta e mexe no quadro de giz.*

*Prof.: “Quando a gente foi lá no salão, lá na frente, o que é que a gente foi fazer lá, Mali?”*

*A menina responde que foram brincar de pato cinza.*

*Prof.: “Só o Juli o Bru, o Jef e o Jai foram correndo lá para a casinha do parque. Foi isso que foi pedido para fazer?”*

*Não, dizem algumas crianças.*

*Prof.: “Vocês gostaram da brincadeira do pato cinza?”*

*As crianças que estão prestando atenção na professora dizem que gostaram. Outras crianças dizem que não porque a roda estava muito feia.*

*Prof.: “Só que tem amiguinho que sai da brincadeira, que chora quando perde”.*

*A professora explica de novo como são as regras da brincadeira, enquanto isso algumas crianças ficam inquietas se movimentando e mexendo nas mochilas, na própria sandália, no colega. Em seguida, explica para as crianças que se faz uma coisa de cada vez.*

*Prof.: “Não dá para fazer tudo ao mesmo tempo. Só pode uma brincadeira de cada vez.”*

*Algumas crianças pedem que a professora faça outra brincadeira.*

*Prof.: “Agora o tempo está acabando e não dá mais para a gente brincar que a professora de Educação Física já está chegando.”*

*O auxiliar diz que tem uma palavrinha mágica que é a pipoca. Mas ele diz que só vai comprar pipoca no outro dia, se eles sentarem para escutar, se não ele não vai perder seu tempo. Em seguida, canta uma música com as crianças e elas se divertem, repetindo os gestos que ele faz, até a hora da educação física.*

Nesta cena, é possível verificar o quanto esta rotina é pesada para os adultos. Eles manifestam cansaço, insatisfação e frustração com o desenrolar do dia e dos dias. No entanto, isso parece não ser suficiente para se questionarem acerca da forma como tem sido proposto o trabalho. A atitude diante das ações e reações das crianças, colocando nelas a culpa pelo insucesso do trabalho, pode indicar mais uma vez a “naturalização” da rotina.

Nas falas dos adultos e também nas suas expressões, mais especificamente da professora, deduz-se que existem dois culpados para o insucesso do trabalho: explicitamente delegam a culpa para as crianças que não correspondem ao esperado; mas, pela postura e pela expressão facial e também nas conversas informais com a professora, percebe-se que, em muitos momentos, ela introjeta para si a responsabilidade pelo insucesso e muito pouco à instituição ou à rotina.

É difícil para os adultos lidar com a diversidade de ritmos e com a pluralidade contida no cotidiano numa estrutura organizada em que só é possível fazer uma coisa de cada vez, isto é, o que é proposto pelo adulto. As crianças são chamadas a se adequar a esta estrutura rotineira da creche e aos rituais que fazem parte da prática que dá sustentação a esta estrutura. A forma como se cobra das crianças esta adequação demonstra que se coloca nela a responsabilidade pela eficiência dos trabalhos. Se não se consegue brincar, descansar, almoçar, fazer atividades é porque as crianças não estão colaborando, ou seja, não estão se comportando segundo as normas prescritas pelo adulto, quais sejam, fazer uma coisa de cada vez, fazer somente o que o adulto ordenar, se manter quieto e “bonitinho” na roda, dormir ou ficar deitado em silêncio na hora do descanso, fazer silêncio durante o almoço, usar os tempos e os espaços de acordo com as regras impostas, viver o “estado de estudante” e abafar o “estado de esquina de rua”.

O que se percebe é que, por mais que se queira submeter as crianças às regras estabelecidas, elas não se submetem passivamente. Elas agem e reagem a partir dos seus diferentes ritmos, de suas diversidades, seus interesses e suas necessidades de diferentes formas, mesmo que isso seja considerado pelos adultos como atitudes e comportamentos de transgressão.

A visão adultocêntrica que permeia essa prática faz com que não se perceba que as ações e reações das crianças, longe de se caracterizar como transgressão, caracterizam-se como formas de atuação que são próprias das crianças pequenas.

O que se verifica no cotidiano deste grupo de crianças é que suas práticas são constituídas pela simultaneidade de ações onde a participação corporal gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual se dão de forma indissociáveis.

Ao mesmo tempo que as crianças não conseguem separar essas dimensões, vivem num contexto fragmentado onde tem hora para cada coisa (falar, escutar, ficar sentado, brincar...). Nesse sentido, tratam-se as crianças como sujeitos irrealis, como se elas neste contexto deixassem de ser o que são e assumissem um papel alheio à sua realidade. Mais uma vez é possível perceber que a fragilidade do adulto em se relacionar com o sujeito-criança reside na sua expectativa de um comportamento de sujeito-aluno. Daí a necessidade de se utilizar de táticas como a recompensa e o castigo (se ficar em silêncio ganha pipoca, se não fizer não ganha) para tentar persuadi-las a se adequar à condição imposta. Peter MacLaren, ressalta que:

Os mecanismos de controle dos professores constituem os limites entre o estado de esquina de rua e o estado de estudante. Mas freqüentemente, os alunos são forçados a entrar no estado de estudante através de um sistema de prêmio e punição altamente ritualizado que serve para coibir o estilo rude, implicante, e a efervescência geral do estado de esquina de rua (1991:138).

A diversidade de ritmos, de vozes, de gestos é vista pelos adultos não como uma fonte de força, mas como desvio, e como tal deve ser banida. Desse modo, busca-se eliminar o conflito e a tensão como algo errado, ao invés de ser

encarado como um campo fértil para estimular o crescimento e o desenvolvimento (ibidem, 1992).

Quando o auxiliar fala para as crianças que ele tem uma palavra mágica (pipoca) para fazer com que as crianças fiquem em silêncio, está na realidade admitindo a fragilidade de uma prática que não incorpora a multiplicidade de vozes que estão contidas no cotidiano infantil.

A exigência do silêncio torna-se inócua, quando a situação na qual estão inseridas as crianças atende uma necessidade do adulto, cuja preocupação é de ordem disciplinar, isto é, são os adultos que estão incomodados com as atitudes das crianças consideradas transgressoras das regras da rotina. O silêncio das crianças parece ser uma consequência da significação que elas dão ao estímulo que lhes é apresentado e não em função de uma necessidade alheia.

É importante ressaltar que, numa situação onde as crianças silenciam por necessidades alheias, estão na realidade deixando de vivenciar situações significativas e constitutivas da sua infância. Jackson, ao se referir a autoridade do professor adverte:

Quando os estudantes fazem o que o professor lhes diz para fazer, estão na realidade, abandonando uma série de planos (os seus) em favor de outra (os do professor). Às vezes, é claro, estas duas séries de planos não entram em conflito e podem ser mesmo bastante semelhantes. Mas, outras vezes, aquilo a que se renuncia não se parece de forma alguma à ação exigida pelo professor. (...) O ponto essencial é que os estudantes devem aprender a colocar suas capacidades executivas a serviço dos desejos do professor mais que a serviço de seus próprios desejos, mesmo que doa ( Apud, Enguita, 1989:174).

Os momentos onde as crianças podem agir de acordo com as suas possibilidades, como sujeito-criança, sem a exigência de um comportamento uniforme e padronizado são os momentos onde se dá a permissão para a brincadeira livre no parque ou na sala. Mesmo assim, o controle do tempo e do espaço está nas mãos do adulto que define o tempo de duração e o lugar onde atuar. É importante dizer que o lugar é o mesmo para todos, assim como a duração do uso do tempo.

*O dia está chuvoso e as crianças brincam na sala. A professora coloca para secar as caixas que as crianças pintaram durante a "atividade pedagógica".*

*Prof.: "Agora é hora de brincar, podem pegar os brinquedos que trouxeram de casa".*

*Muitas crianças já estão brincando; umas brincam com a filmadora, outras fazem uma roda e ficam olhando e comentando as gravuras de um livro de história. Em poucos instantes, as crianças começam a delimitar os espaços para a brincadeira. Um grupo de meninas delimita com caixas de papelão o espaço do tapete para brincar de casinha. Atrás das cadeiras elas arrumam os brinquedos, criam enredos, dividem os papéis. Outro grupo de crianças delimita o espaço da mesa da professora com cadeiras e depois levam bonecas para brincar. Volta e meia saem das suas casas para passear. Algumas meninas pegam suas bonecas e saem passeando pela sala; visitam as meninas que brincam em outro espaço. Outras vão até o espelho penteiam os cabelos, passam batom, colocam brincos, pulseiras e colares e saem conversando com suas bonecas no colo. Alguns meninos brincam com bonecos, outros brincam com a filmadora fazendo de conta que estão filmando. Mais tarde se envolvem nas brincadeiras das meninas fazendo o papel de pai, de polícia, de bebê. Ao se aproximar da hora da janta, o auxiliar começa a organizar a sala, colocando as mesas e cadeiras no centro da sala e, conseqüentemente, desarrumando os espaços criados pelas crianças. Em seguida, pede para as crianças guardarem os brinquedos e lavar as mãos porque a janta já chegou. As crianças resistem em guardar os brinquedos e vão aos poucos sentando na mesa para jantar.*

A hora do parque no período da tarde se dá nos mesmos moldes do período da manhã. É um segmento entre tantos outros que se repete diariamente. Não há por parte dos adultos uma preocupação em fazer do parque ou da sala um espaço de situações significativas onde as crianças possam experimentar coisa novas.

O parque parece estar naturalizado como um momento da criança onde ela pode brincar de algumas coisas que não são possíveis de fazer na sala (correr, pular, subir na árvore, brincar com areia, rolar pneus, brincar de balanço, de pega-pega). Os brinquedos e outros objetos que fazem parte do parque são praticamente os mesmos, salvo quando as crianças levam uma boneca, uma bolsa ou outro brinquedo da sala. Neste sentido, as brincadeiras tendem a ser quase sempre as mesmas porque os objetos e a configuração do espaço estão fixados. Parece que neste momento os adultos se desobrigam de qualquer intervenção "pedagógica", deixando as crianças livres para brincar do que quiserem, assumindo o papel de observador e guardião para intervir em casos de conflito. Em um dos dias observados, a professora brinca de Rosa Juvenil com as crianças que logo se dispersam pelo parque se envolvendo em outras brincadeiras.

03/11/97 - 15:00hs - hora do parque

*Assim que as crianças chegam no parque, logo começam a correr de um lado para outro tentando ocupar os espaços da casinha, do balanço, e pegar os pneus para rolar. A professora propõe a brincadeira de roda que aprenderam na sala, Rosa Juvenil. Algumas crianças correm para perto da professora e começam a brincar. Logo não querem mais brincar. Algumas crianças vão brincar na casinha, outras vão para o balanço e outras brincam de rolar pneu. Em pouco tempo, trocam de brincadeira. Algumas meninas que brincavam no balanço pegam os pneus e levam para dentro da casinha e as que estavam na casinha vão para o balanço. Algumas crianças vão correndo para a sala e se escondem embaixo da mesa da professora. Fecham a porta para ninguém perceber que elas estão ali. Depois, alguns voltam para o parque e fica um menino como se estivesse se escondendo de alguém. Outras crianças vão para a sala e se escondem também embaixo da mesa para assustar os colegas que chegam. Logo em seguida, fecham a porta e ficam brincando de esconder na sala, sem que os adultos percebam. Depois de algum tempo, voltam para o parque e encontram a professora de educação física já com os materiais para começar a atividade dirigida por ela.*

Mesmo que o espaço do parque esteja demarcado pelo adulto para a atividade livre, as crianças utilizam a sala para brincar de esconder. Esta prática não é comum e as crianças o fazem escondido do adulto. É neste sentido que as crianças ultrapassam os ditames da rotina. Elas atuam na clandestinidade porque, neste momento, é o parque o local de atuação e não a sala. Elas escolhem a sala e não o parque para brincar, e o fazem sem a presença vigilante do adulto. Por que as crianças procurariam a sala para brincar quando passam quase todo o tempo dentro dela ? O parque não seria o lugar preferido pelas crianças para brincar ? Na realidade, na creche, há momentos em que o parque é vedado, é um espaço proibido. Só pode ser ocupado por todos ao mesmo tempo e na hora marcada da rotina. O espaço da sala também é vedado e proibido nos momentos em que não está sendo usado por todos ou nos momentos determinados de parque. O que significa para uma criança que passa 10 ou 12 horas por dia em um espaço em que ela é vigiada e tutorada o tempo todo?

Depois da hora do parque, as crianças são chamadas a fazer a higiene para depois jantar. Independente da hora do parque ser vivida dentro da sala (dia de chuva) ou no próprio parque (dia de sol), as crianças precisam guardar os brinquedos, mesmo que depois da janta seja a hora da brincadeira livre.

03-11-97 - 16:00hs - hora da janta

*Professora e auxiliar organizam a sala distribuindo as mesas e cadeiras no centrô da sala. Pedem para as crianças que ainda estão brincando para guardar seus brinquedos e sentar à mesa para escolher o ajudante do dia. O jantar é servido em forma de buffet, mas o auxiliar serve as saladas no prato de cada criança. Depois que todos sentam à mesa, o ajudante distribui os pratos e as crianças vão se servindo de dois em dois. Enquanto esperam que todos se sirvam e recebam as colheres, algumas crianças comem com as mãos, outras conversam entre si. Uma criança fala apontando o dedo para cima:*

*Criança: "Olha o avião da Zazá!"*

*As crianças olham para cima e ela brinca dizendo:*

*Criança: "Enganei o bobo na casca do ovo".*

*Outras crianças imitam a menina e depois começam a cantar a música da novela da Zazá. A professora conversa com uma menina que acaba de acordar. Pega-a no colo, faz um carinho, ajuda a calçar o tênis e a convida para jantar. Depois, faz um comentário dizendo para o auxiliar que estava preocupada pois não sabia se estava agindo certo deixando a criança dormir tanto tempo. Sua preocupação era de que a criança não dormisse à noite. As crianças que terminam de jantar ficam andando pela sala até a professora distribuir a escova e a pasta de dente.*

A impressão é que na hora da janta as crianças ficam mais livres para conversar, brincar e até cantar enquanto esperam o prato, depois a comida e por último a colher. Parece não haver por parte do auxiliar da tarde as mesmas exigências que fazia a auxiliar da manhã na hora do almoço, como visto anteriormente. O ritual da escolha do ajudante e da distribuição dos pratos, das colheres e da comida é o mesmo. Reitera-se a prática da dependência ao invés de uma prática autônoma. Percebe-se novamente uma prática contraditória, isto é, ao mesmo tempo que se permite que as crianças possam se servir com a quantidade de comida desejada, não se permite acesso aos pratos e talheres antes que todos estejam ao mesmo tempo com a comida no prato para começar a comer. Nos outros dias, foram observados comportamentos semelhantes.

Verifica-se novamente que a idéia de que, se todos começam a jantar na mesma hora a probabilidade de terminar juntos é maior. Isto facilita o funcionamento da rotina pois o próximo segmento depende do anterior, uma vez que deve ser começado igualmente com todas as crianças. O dia na creche termina com a hora da brincadeira livre e com a "espera" pelos pais.

03/11/97 - 16:20hs - hora da brincadeira livre e "espera" pelos pais"



*O auxiliar arruma a sala recolhendo os pratos e talheres da mesa, deixando-as livres para as crianças brincarem. Três crianças ainda estão jantando. Enquanto isso a professora supervisiona a escovação de dentes.*

*Prof.: "Quem já acabou, senta na mesa que a professora vai dar massinha".*

*Algumas crianças batem palmas e gritam: é é é é... Outras crianças brincam de fazer maquiagem no espelho e duas crianças brincam de roda no centro da sala. A professora distribui uma lata com massa de modelar e o auxiliar senta em uma das mesas com jogos de memória e outros. Algumas crianças brincam de massinha; outras brincam com os jogos junto com o auxiliar; outras olham livros de história no tapete com a professora. Duas meninas vão embora acompanhadas pela mãe. Dois meninos e uma menina sentam em torno de um livro grande de história e tentam dividir uma mesma gravura para os três. Conversam para decidir quem vai ficar com qual parte. Depois, cada um coloca a mão em cima da sua parte e falam sobre o que cada um tem. A professora sai do tapete onde olhava os livros com algumas crianças e senta à mesa com outras crianças brincando com elas de massinha.*

O dia na creche termina de forma bastante semelhante a como começa, ou seja, no início da manhã as crianças brincam enquanto esperam para entrar na sala e depois o lanche. No final da tarde, elas brincam enquanto esperam a hora da saída da sala e os pais.

### ***"Tá na hora de ir para casa, vamos guardar os brinquedos"***

*03/11 -16:52hs - espera pelos pais*

*A professora aproxima-se das crianças que brincam de massinha e com os jogos.*

*Prof.: "Vamos, vamos guardar a massinha".*

*O auxiliar guarda os jogos e as crianças ajudam a professora a guardar a massinha e os brinquedos. Algumas crianças correm em volta das mesas de pega-pega e a professora diz para "esperar" e brincar lá fora porque já está chegando a hora de ir para o parque.*

*Prof.: "Vamos, vamos, vamos guardar os brinquedos"*

*A professora chama as crianças individualmente para fazer a fila na porta. A professora conversa com o auxiliar para saber onde ele vai levar as crianças, se é para o parque ou para o salão. As crianças ouvem a conversa e dizem que querem ir para o parque. O auxiliar organiza a fila colocando uma criança atrás da outra e sai da sala segurando a mão da criança que está na frente. No corredor, as crianças começam a falar alto e trocar de lugar com o colega. O auxiliar pára a fila e diz para as crianças fazerem silêncio e continua. A professora se despede das crianças e vai embora.*

A saída da professora marca o fim das atividades realizadas na sala, mesmo que algumas crianças permaneçam na creche até às 18:00 horas, e uma até às 19:00 horas. No período da manhã, as crianças ficam com a auxiliar esperando no salão para entrar na sala e só entram na sala a partir das 8:00 horas, horário de chegada da professora. No período da tarde, as crianças saem para o parque no momento em que a professora vai embora.

Assim como o tempo de “espera” pela hora de entrar na sala, o tempo de “espera” pelos pais acontece fora da sala e as crianças ficam sob os cuidados do auxiliar que permanece junto com as crianças no pátio ou no salão, (dependendo das condições do tempo) até que os pais cheguem para buscá-las. Algumas crianças saem antes das 17:00 horas outras entre 17:00 e 18:00 horas. Apenas uma criança permanece até as 18:30/19:00horas.

Na medida que os pais chegam, o auxiliar chama a criança para ir à sala buscar a mochila para então ir para a casa. Este tempo de “espera” tem uma dinâmica diferente do horário da anterior, qual seja: as crianças podem ocupar o espaço do parque e /ou do salão para brincar. Em função do espaço do parque elas tem mais mobilidade e mais opções de brincadeiras. Neste momento, as crianças assumem novamente o controle do tempo das brincadeiras. Vivenciam “o estado de esquina de rua”.

*03/11/97 - 17:00hs - espera pelos pais no parque*

*As crianças chegam no parque e vão logo procurando um lugar para brincar. Três meninas vão correndo para o balanço. Duas meninas vão para o outro lado do parque, pegam alguns pneus, encostam na parede de uma das salas e sobem em cima para ver as crianças que estão dentro da sala. Outras crianças brincam na casinha, mas logo saem. As meninas continuam em cima dos pneus olhando para dentro da sala. Duas meninas descem dos pneus, pegam um regador de plástico, sentam no banco e começam a brincar. Uma menina brinca num balanço improvisado com corda na árvore. Sai correndo do balanço quando percebe que alguém veio buscá-la. As duas meninas deixam o regador e começam a brincar com areia no banco. Três meninas brincam no balanço. Os meninos pegam os pneus que estão encostados na parede de uma das salas, colocam todos dentro da casinha e depois sobem nos pneus para se pendurar nos sarrafos do teto. Uma menina quer entrar na casinha e os meninos proibem a sua entrada. De vez em quando, saem da casinha, dão uma volta pelo parque e depois voltam.*

Estas cenas mostram que as experiências vivenciadas pelas crianças evidenciam uma simultaneidade de ações e a possibilidade de optar, escolher e decidir o que fazer, onde e como fazer, até a chegada dos pais.

Este momento caracterizado como tempo de espera das crianças mostra novamente que essa espera, ao contrário do que se pensa, não é destituída de ações e interações entre elas. Parece que quem assume uma postura de espera é o adulto. Ele fica atento à chegada dos pais para então chamar as crianças e encaminhá-las à sala para pegar a mochila. As crianças estão envolvidas com as brincadeiras e nem sequer percebem a chegada dos pais. É o auxiliar que avisa quando algum familiar chega para buscar as crianças:

*31/10/97 - 17:35hs - espera pelos pais*

*O auxiliar chama um dos meninos que está brincando para ir pegar a mochila que sua mãe está chegando. O menino parece não ouvir e continua brincando, depois vem andando e esfregando os olhos como se estivesse chorando e vai buscar sua mochila na sala.*

Em outra situação:

*03/11/97 - 17:40hs - espera pelos pais*

*O auxiliar chama uma criança dizendo que sua mãe chegou e diz que pode ir buscar a mochila na sala. A menina então larga os brinquedos e vai correndo buscar a mochila para ir embora com a mãe.*

Nesta hora percebe-se mais claramente a diversidade de ritmos, os desejos das crianças que às vezes só podem ser explicitados no momento de ir para casa:

*12/11/97 - 17:45hs - espera pelos pais*

*A mãe de um dos meninos chega, ele abre a mochila e tira de dentro dela a roupa do Batman e pede para que ela o ajude a colocá-la. A menina também tira a roupa da mochila e pede ajuda do auxiliar para trocar a roupa. A mãe veste a camisa do Batman no menino e diz que já podem ir embora. Ele diz que só vai para casa, se ela colocar a calça também. A mãe atende seu pedido e ele vai para casa vestido com a roupa do Batman.*

Sexta feira, dia de trazer brinquedo para brincar na creche, por que esta criança espera para vestir a roupa do Batman somente quando está saindo da creche para ir para casa ?

*12/11/97 - 17:30hs - espera pelos pais*

*Uma mãe chega para levar uma das meninas para casa. Em seguida, mais duas meninas vão embora. As meninas que brincam no balanço negociam a vez de quem vai balançar. Para empurrar o balanço, sobem no trepa-trepa e lá de cima movimentam a corrente do balanço. Uma menina sobe na árvore e fica observando as crianças brincando até o auxiliar tirá-la de lá. Ela dá uma volta e em seguida sobe novamente na árvore. Às 17:30, o auxiliar chama as crianças para entrarem no salão. Algumas crianças do grupo permanecem na creche junto com crianças de outros grupos. As crianças podem brincar com os brinquedos dispostos na estante do salão, mas não podem entrar nas salas nem voltar para o parque. Uma das auxiliares coloca uma música para as crianças ouvirem e dançarem. As meninas de grupos diferentes brincam de boneca. Dois meninos estão conversando sentados no banco e, em seguida, começam a correr em círculo pelo salão.*

No final do dia na creche as crianças podem brincar, dançar, correr, pular, cantar, porque já não representam mais nenhuma ameaça à suposta harmonia da instituição.

Quando as crianças não estão na sala de atividades, quando não são vigiadas e tutoradas pelo olhar do professor parece que a vida na creche se aproxima mais da vida das crianças:

*12/11/97 - 18:00hs - espera pelos pais*

*O auxiliar senta num banco e uma menina senta no colo dele. Um menino olhou para os dois e logo se aconchegou também no colo do auxiliar. Este acaricia as crianças e fica conversando com elas.*

Assim termina o dia das crianças e adultos que passaram onze horas na creche. Como se sentirão os adultos e crianças depois de dez dias, depois de trinta dias, depois de cem dias, depois de dois anos, até 6 anos de vivência nesta instituição ?

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: tecendo um possível diálogo  
sobre a rotina da creche**

A proposta deste trabalho foi a de identificar elementos que pudessem contribuir para elucidar a lógica organizacional da rotina da creche, a partir das ações e reações das crianças frente ao que é proposto pelo adulto no contexto educativo.

O exercício e o esforço realizado no decorrer desta investigação foi o de tentar compreender a rotina da creche como uma prática social produzida historicamente nas relações sociais.

Neste sentido, a análise realizada não tem a intenção de culpabilizar os profissionais responsáveis diretos pelo cumprimento da rotina diária estabelecida no cotidiano da creche, mas sim contribuir para a compreensão da lógica temporal e espacial que permeia esta rotina e, conseqüentemente, seu caráter educativo.

Para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que ela possa ter.

A análise realizada mostra que tanto os profissionais quanto as crianças quando chegam nesta instituição encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças (hora de entrar na creche, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, sucessivamente até ao final do dia). O que se verificou é que as ações dos adultos (professor e auxiliar) estão subordinadas a esta seqüenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição.

Assim, o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças

sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo.

Do ponto de vista da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina. Cada atividade tem um tempo e um espaço definido a priori para ser realizada no sentido da ordenação e sequenciação prevista. Neste sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Desse modo, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças.

A rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens.

As múltiplas vivências das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção da sequenciação das atividades previstas na rotina. Desse modo, as ações e reações das crianças frente ao que é proposto no dia-a-dia da creche indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. Nesse sentido, a linearidade que caracteriza a rotina não se materializa no cotidiano não-linear em que a previsibilidade daquela sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado deste. Portanto, a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica. E não poderia deixar de ser uma, vez que as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

Os tempos e os espaços da creche estão organizados para vivências únicas, (todas as crianças devem descansar ao mesmo tempo e no mesmo local independente de estarem cansadas ou não; todas devem comer ao mesmo tempo; todas devem participar das atividades dirigidas ao mesmo tempo; todas devem ir para o parque ao mesmo tempo, entre outras). Todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização das propostas feitas pelos adultos.

As crianças extrapolam esta unicidade indo além do proposto, fazem escolhas quando não deveriam fazer, optam por olhar o livro de história com gravuras ao invés de ouvir o som da história que embala o sono que ainda não veio. Deitam, rolam, se acariciam no tapete sem se incomodar com a hora do descanso. Talvez porque não estejam tão cansadas ou nem um pouco cansadas.

Ao apreender a estrutura hierarquizada, uniforme e homogeneizadora da rotina, a rigidez e a fragmentação dos tempos e os espaços pré-fixados de atuação, foi possível identificar sua estreita aproximação com a lógica da organização temporal e espacial da escola.

A dificuldade em relação à especificidade do trabalho realizado com criança pequena que permanece em tempo integral na creche faz com que os adultos que trabalham com essas crianças pautem-se ainda muito fortemente pelo modelo escolar.

A forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Neste sentido, os adultos vivem uma grande batalha diariamente na creche, qual seja: trabalhar com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno.

Os adultos, em muitos momentos, ou na maioria deles, parecem estar entre a cruz e a espada. Percebem no contato diário com as crianças que elas têm necessidades diferentes e ritmos diferentes. Mostram-se angustiados em não conseguir atender estas diferenças permitindo que as crianças possam vivenciá-



las. No entanto, eles não têm muitas alternativas. Oscilam entre cumprir a tarefa que é ordenar e impor para todas as crianças uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar e, ao mesmo tempo, abrir espaço para deixar aparecerem as diferenças, as necessidades, as individualidades, a simultaneidade, a “desordem”. Se trabalharem na perspectiva de atender às diferenças permitindo que as crianças possam optar, escolher e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço ou outro, menos alternativas os adultos terão, pois seu papel está atrelado à rotina predeterminada concebida sob medida para trabalhar com sujeitos-alunos.

Desse modo, os adultos vivem cotidianamente o dilema – respeitar e partilhar – a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade ou, seguir a rotina preestabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade e a rigidez. A questão não está em optar de forma simplista por um ou por outro. Se faço desse jeito e não do outro. Não se trata aqui de uma opção pessoal e individual, mas sim de preconizar novas formas de intervenção na educação infantil, diferenciada do modelo de educação fundamental e, conseqüentemente, com sentido educativo próprio. Isto exige condições muito diferentes das que estão estabelecidas na creche hoje, tanto para os adultos quanto para as crianças. Exigem-se profundas mudanças nas condições de trabalho e na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos no contexto educativo das creches.

Há necessidade de se travar discussões sobre as condições de sobrevivência que adultos e crianças possuem para permanecer em período integral nesta instituição. Este parece ser um desafio que está presente predominantemente nas creches e que está a exigir modificações em relação ao tempo e ao espaço, a sua especificidade, à faixa etária que atende, ao desenvolvimento de atividades de cuidado tais como, alimentação, higiene, sono, entre outras. Às vezes, a impressão que se tem é de que a creche nega que desenvolve tais atividades. Estas parecem assumir um caráter menos “nobre”, porque ainda se configuram como algo menos importante.

O que se verificou no decorrer deste estudo é que a prática cristalizada na creche de propor a todas as crianças uma única proposta para ser realizada no

mesmo tempo e no mesmo lugar não condiz com as formas de atuação das crianças no mundo.

A análise das ações e reações das crianças diante do que é proposto pelo adulto contribuiu para perceber que suas práticas são constituídas pela simultaneidade de ações em que a participação corporal, gestual, cognitiva, motora, emocional, afetiva e individual se dão de forma indissociável. A lógica inerente à organização do tempo e do espaço da creche não valoriza as vivências simultâneas e plurais constitutivas das crianças pequenas. Este é um dado que merece ser destacado neste trabalho, pois essas vivências são fatores geradores de tensão e conflito no cotidiano.

A construção de uma outra proposta de organização que venha ao encontro das necessidades das crianças pequenas exige que os tempos e espaços da creche sejam repensados a partir das suas especificidades, possibilitando: resignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios; reconhecer a relevância da creche como contexto coletivo de educação e compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui raízes espaço-temporais desde que nasce porque está situada no mundo e com o mundo. A partir da compreensão de que suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva constituem processos que se dão num todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade é que se entende a necessidade de uma organização do tempo e do espaço de acordo com a lógica do tempo e do espaço da vida humana nestas diversas dimensões.

Os registros e as análises aqui apresentados trazem elementos que explicitam aspectos de um determinado momento histórico, portanto, mantém-se inacabados, abrindo outras possibilidades e desafiando novos estudos que contribuam para que o dia-a-dia na creche seja dignamente vivido por adultos e crianças.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRADE, Cyrcé. M. R. J. "Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche". In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. "Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". Em Aberto. Brasília, n. 53, jan./mar., 1992.
- \_\_\_\_\_. "O significado da infância". In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. "O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura pública". Educação em Revista. n. 26, dez., 1997.
- AZCONA, Jesús. Antropologia II - a cultura. Petrópolis: Vozes, 1993. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth.
- BASTOS, Alice Beatriz B. I. Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche. São Paulo: PUC, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. A escola plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação, 1994. (2ª edição da 1ª versão – Mimeo.)
- BOTO, C. A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação infantil: bibliografia anotada. Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da Nossa Época. v. 43)
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez Editora; Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CARDONA, M. J. "A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância". Cadernos de Educação de Infância, (24), 1992.
- CARVALHO, Mara I. Campos e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. "Organização do espaço em instituições pré-escolares". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado)
- \_\_\_\_\_. Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional. 1997. (Mimeo.)
- CUBERES, Maria Teresa G. Entre as fraldas e as letras: contribuições à educação infantil. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Trad. Beatriz Affonso Neves.

- DAVIS, Cláudia et alii. "Papel e valor das interações sociais em sala de aula". Cadernos de Pesquisa. São Paulo; Fundação Carlos Chagas, (71), 1989.
- ENQUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médica, 1989. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.
- ESTEBAN, Maria Teresa. "Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?". In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANÇA, Lilian Cristina M. Caos – espaço – educação. São Paulo: Annablume, 1994.
- FREIRE, Madalena. "Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica". Cadernos de Reflexão. São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. "Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano". In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. (Orgs.). Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- GARCIA, Regina Leite. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986. Trad. Ângela Maria B. Baggio.
- GOMES, Denise B. "Caminhando com arte na pré-escola". In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Marlene F. C. "Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.
- KISHIMOTO, Tizuko M. "Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República". Cadernos de Pesquisa. São Paulo; Fundação Carlos Chagas, (64), 1988.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Trad. Célia neves e Alderico Toríbio).
- KRAMER, Sonia e SOUZA, S.J. Educação ou tutela ? A educação de crianças de 0 à 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.
- KRAMER, Sonia (Coord.). Com a pré-escola nas mãos. Uma Alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.
- LÜDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. (Coords.). Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo, 1996. (Mimeo.)
- \_\_\_\_\_. Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MEDIANO, Zélia e LÜDKE, Menga. (Coords.). Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. 4 ed.. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. Trad. Juracy C. Marques e Angela M. B. Biaggio.
- NUNES, Nadir Neves. "O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). A criança e seu desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1995a.
- NUNES, Nadir N. Pré-escola: Tempo de Espera :um estudo sobre o ingresso na EMEI. São Paulo: USP, 1995b. (Dissertação de Mestrado).
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. et alii. Creches: crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_ (Org.). A criança e seu desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAULA, Ercília Maria A. T. de. E OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. "Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. e SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Trad. Emani F. da Fonseca Rosa.
- ROCHA, Eloísa Acires C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. Florianópolis, 1996. (Mimeo.)
- ROCHA, Eloísa Acires C. e SILVA, João Josué. "O caráter da educação infantil em Florianópolis". Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC – NEE 0A6, 1995.
- ROSEMBERG, F. "A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares". Cadernos de Pesquisa. São Paulo; Fundação Carlos Chagas, (82), 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Trad. Emani F. da F. Rosa.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Trad. Emani F. da Fonseca Rosa.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: PUC, 1997. (Tese de Doutorado)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- SILVA, João Josué e ROCHA, Eloísa Acires C. "Creches e pré-escola: Diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos no município de Florianópolis". Relatório de Pesquisa, Florianópolis, 1996. (Mimeo.)
- SMOLKA, Ana Luíza B. e CRUZ, Maria Nazaré. "Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa". In: OLIVEIRA , Zilma de M. R.

- (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOUZA, Solange Jobim In: KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange J. Educação ou tutela? A educação de crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.
- SZAMOSI, Jesús. Tempo e espaço: as dimensões gêmeas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1988. Trad. Jorge Enéas Fortes e Carlos Alberto Medeiros.
- THOMPSON, Eduard Palmer. "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial", In: SILVA, Tomaz T. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da Nossa Época. v. 48)
- WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 11 ed. São Paulo: Pioneira, 1992. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K.