

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

DO OUTRO LADO:



**A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE CRIANÇAS
NO INTERIOR DA CRECHE**

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Mestranda

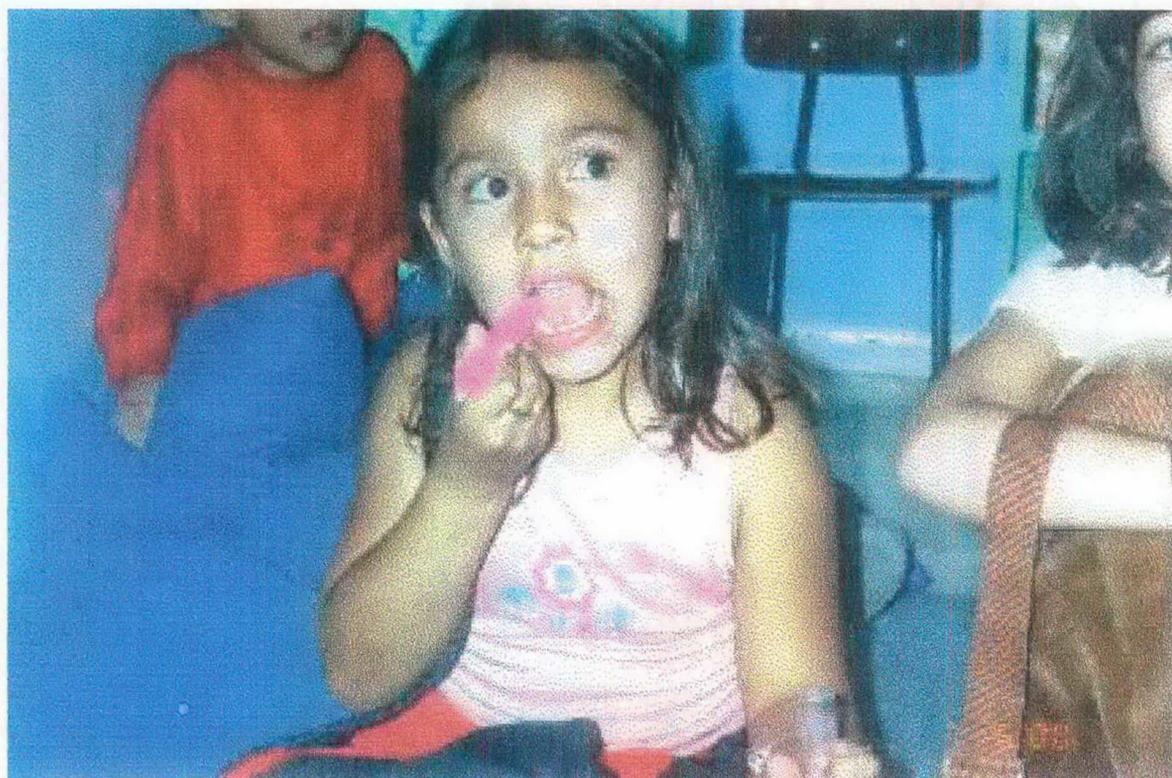
Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Cerisara
Orientadora

Florianópolis

2001

Alessandra Mara Rotta de Oliveira

**DO OUTRO LADO: A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE
CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE**



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Educação Infantil, à Comissão Julgadora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Cerisara.



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

**“DO OUTRO LADO: A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE CRIANÇAS NO
INTERIOR DA CRECHE”**

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.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/02/2001

Dra. Ana Beatriz Cerisara – Orientadora/UFSC *A. B. Cerisara*

Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria – Examinadora/UNICAMP *Ana Lúcia G. de Faria*

Dra. Jucirema Quinteiro – Examinadora/UFSC *Jucirema Quinteiro*

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha – Suplente/UFSC *Eloisa A. C. Rocha*

Bianchetti

Dr. Lucídio Bianchetti

Coordenador PPGE/CED/UFSC

Alessandra Mara Rotta de Oliveira

Alessandra Mara Rotta de Oliveira

Florianópolis, Santa Catarina, Fevereiro de 2001.

À Seve, minha mãe, que me permitiu viver a infância na sua plenitude e que desde minha tenra idade tem escutado e incentivado a expressão de minhas “cem linguagens”, pela torcida constante em minhas aventuras e conquistas, a quem eu muito admiro.

AGRADECIMENTOS

Às crianças que, com olhares e falas surpreendentes, sorrisos, abraços, desenhos e brincadeiras, deram singularidade a esta dissertação. Pais e profissionais que possibilitaram a realização deste trabalho.

À Ana Beatriz Cerisara, pela valiosa orientação desta pesquisa, por sua confiança em meu trabalho e apoio nos momentos de ansiedade, e principalmente porque, com seu jeito sensível e respeitador do Outro, redimensionou minhas idéias sobre Educação Infantil e crianças pequenas.

À Andréia e Anelise, irmãs sempre presentes em meu mundo de criança, com quem vivi (e vivo) momentos inesquecíveis de brincadeiras, pelo carinho e incentivo.

À Seve, Cris, Vera, Edite, Delícia, pelo apoio e infraestrutura para a realização desta pesquisa.

Ao Claudinho (Cláudio Godoi Moreira), meu cunhado, pelas inúmeras vezes em que deixou seu trabalho de lado para resolver os empasses ligados à internet e outros.

À amiga Mari (Maristela Andrade), pela presença constante, longas conversas e significado dessa nossa amizade. À Andréa Rivero e Rô (Rosânia Campos) que, além da amizade, compartilharam comigo as inquietações da investigação e foram importantes interlocutoras desta dissertação.

Aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6), especialmente à prof.^a Dr.^a Eloisa Candal Rocha e o prof.^o Dr.^o João Josué Filho, pelas discussões realizadas acerca da pesquisa em Educação Infantil, e às bolsistas Marlise e Eliane, pela disponibilidade em atender minhas solicitações e consultas a Bancos de Dados e outras bibliografias.

À Rosa Batista, que, ao longo do caminho, discute e também acredita na possibilidade de construção de formas de educar e cuidar crianças pequenas em instituições públicas de Educação Infantil que respeitem o tempo da infância.

Ao LANTEC - informática do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em especial ao Josué, pelas valiosas “dicas” no manejo das imagens desta dissertação e às bolsistas que digitalizaram as imagens.

Ao bolsista Maurício de Souza do LABINFOR do Centro de Ciências da Educação da UFSC, pelos incontáveis auxílios na solução de problemas ligados à hardware e software.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou as condições para a realização desta investigação.

A todos que, de uma forma ou outra, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O “olhar” das crianças pequenas (5 a 6 anos de idade), freqüentadoras de uma Creche pública do município de Florianópolis, a respeito da situação e condição de suas infâncias no interior desta instituição de Educação Infantil, é a busca desta dissertação, que, trabalhando com diferentes linguagens (fotografias, filmagens, falas e desenhos de crianças), acaba por revelar as representações das crianças sobre seu viver no interior da instituição.

Para chegar a tal objetivo, ao longo da investigação levou-se em conta as recentes discussões no que tange às possibilidades de pesquisa com crianças pequenas, como também às relações existentes entre a alteridade da infância, a produção cultural das crianças em especial, seus desenhos, e a inteligibilidade das imagens, sejam elas gráficas, audiovisuais e visuais, a partir das falas das crianças.

A análise das informações obtidas junto às 26 crianças protagonistas desta pesquisa indicam a existência de uma infância, no espaço da Creche, marcada por práticas disciplinares tradicionais do ensino fundamental. Ressalta-se ainda a necessidade de repensar a arquitetura e o paisagismo das Creches e Pré-escolas em função das necessidades das crianças pequenas, bem como a relação das crianças com a natureza circundante.

Palavras-chave:

1. Infância;

2. Educação Infantil;

3. Desenhos e falas de crianças sobre sua infância na Creche.

ABSTRACT

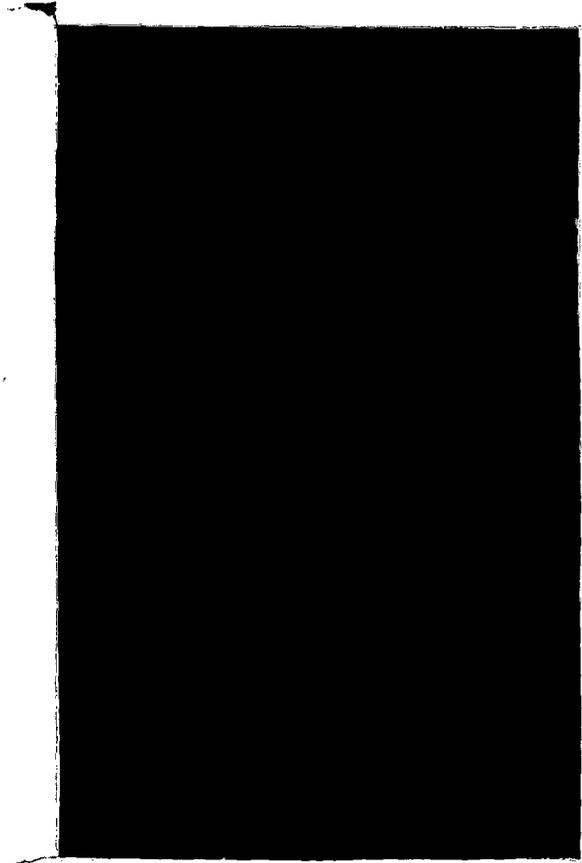
The purpose of this dissertation is to reveal the perception that young children (5-6 years of age) have about their own childhoods spent inside a public day-care center in the municipality of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. Different “languages” (photographs, video footages, speeches and drawings) were used to elicit the children’s representations of their living in this educational institution.

To achieve this goal, the study took into account the most recent discussions concerning research possibilities with small children, as well as the existing relationships between the otherness of children, particularly their cultural production such as drawings, and the intelligibility of their imagery, be them graphic, audiovisual and visual, based on their speeches.

The analysis of the data obtained with the 26 subjects studied in the day-care center indicate the existence of a childhood that is marked by mainstream educational practices. The study also points out the need to rethink the architecture and landscape of day-care centers and kindergartens, adjusting them to meet the needs of smaller children and to improve the way they relate with Nature.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PONTOS DE PARTIDA	15
2.1. <i>A situação e condição das crianças e suas infâncias</i>	16
2.2. <i>"Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança"</i>	28
3. PONTO DE ENCONTRO: A PESQUISA, A CRECHE E AS CRIANÇAS	34
3.1. <i>Encontros a partir de uma metodologia</i>	35
3.2. <i>Os primeiros movimentos: indo ao encontro das crianças na Creche</i>	41
3.3. <i>Lucas, Amanda, Jonas, Raquel... "apresento assim, sem sobrenomes, que é como eles vivem dentro de mim"</i>	48
4. "NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO, E COM CINCO OU SEIS RETAS É FÁCIL FAZER UM CASTELO..."	73
4.1. <i>Traços e seus retratos</i>	74
4.2. <i>"Com olhos de criança": a Creche que eu queria ter</i>	84
4.2.1. <i>Onde estão as crianças?</i>	85
4.2.2. <i>"Tinha duzentas mil árvores!"</i>	91
4.2.3. <i>"Era uma casa muito engraçada..."</i>	104
4.3. <i>Gosto, não gosto... gosto, não gosto...</i>	109
4.3.1. <i>Entre ruídos e brincadeiras</i>	111
4.3.2. <i>Entre a sala e o parque</i>	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
6. BIBLIOGRAFIA	154
7. ANEXOS	165



Introdução

1. INTRODUÇÃO



*Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos no fundo do
peito...*
Gonzaguinha

*Guerreiros, sonhadores aventureiros,
deslocados das semelhanças sociais, insensatos,
metamorfoseados, pela sua sensibilidade e pelo
seu sonho, em demônios, para uns, e em deuses
para outros. Como gente, porém, não
passam de guerreiros, livres lutadores
que encarnam o desafio permanentemente de
sustentar, com fortaleza, a fragilidade do seu
sonho, sozinhos na margem esquerda da ordem
vigente, esse sonho marginalizado,
amaldiçoado pelos que não são capazes de
entender a beleza da criação...*

Vânia M. Resende

O interesse pela investigação das crianças/infância no contexto da Educação Infantil¹, segundo o olhar das crianças, tem como ponto de partida a busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados, a busca do diálogo com elas sobre as questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos adultos e profissionais da área sobre esta especificidade da vida humana em Creches e Pré-escolas. Coaduna-se a estas questões a preocupação em levantar elementos que possam auxiliar nas reflexões acerca da garantia de um cuidar e educar, de forma indissociável e de qualidade²,

¹ No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Título V, Capítulo II, Seção II, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis 6 anos de idade, agindo de forma complementar à ação da família, configurando-se como a primeira etapa da educação básica do sistema educacional brasileiro.

² O termo qualidade será empregado nesta dissertação no sentido do educar e cuidar indissociáveis, pretendendo atender os Direitos Fundamentais das Crianças, tal como concebido no documento "Critérios

as crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições públicas de Educação Infantil, respeitando-as enquanto sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas.

Mais do que responder a hipóteses sobre as crianças e/ou suas vivências na Creche, esta investigação procura então *fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis* (que extrapolam o brincar) sobre as diferentes dimensões do educar e cuidar que envolvem a infância nas instituições de Educação Infantil. Poderia dizer ainda que o esforço empregado nesta investigação, que tem como eixo central as crianças e o desvelamento de infâncias a “partir de si próprias”, agrega-se a outras contribuições de diferentes áreas do conhecimento na constituição de uma Pedagogia da Infância e, em particular, de uma Pedagogia da Educação Infantil³. Pedagogia esta que estará mais próxima das crianças à medida que sua constituição puder contemplar pesquisas que informem a respeito do outro lado da infância. Neste caso, a pesquisa busca analisar o ponto de vista das crianças pequenas sobre o seu viver em Creche e Pré-escolas.

Outrossim, a opção pelo estudo das crianças/infâncias no contexto das instituições de educação pública para crianças pequenas (0 a 6 anos) foi feita pelo fato de que o acesso gratuito a esta etapa da educação básica brasileira *é um direito de toda criança pequena,*

Para Um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995).

³ As expressões *Pedagogia da Infância* e *Pedagogia da Educação Infantil* foram retiradas da tese de Rocha (1999). No entanto, a autora esclarece que a utilização da terminologia *Pedagogia da Educação Infantil* visa a demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, mas que nem por isso deve ser vista fora do campo da *Pedagogia da Infância*. E ainda: “Mesmo que uma Pedagogia da Infância se coloque apenas como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição. A possibilidade desta constituição depende inclusive de um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa)” (Rocha, 1999:160). Outros dados acerca da trajetória das pesquisas em educação infantil no Brasil, considerando a produção em Programas de Pós-Graduação em Educação na década de 90, tendo em vista as perspectivas para uma Pedagogia da Educação Infantil, são encontrados em Strenzel (2000:54-64). Ver bibliografia.

independentemente de sua raça, gênero, classe social ou da religião à qual pertence, de ser ou não portadora de necessidades especiais, ser HIV positiva ou não, ser estrangeira ou não, direito esse presente no Princípio 7º da Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e na LDBEN (1996), Título III, Artigo 4, Parágrafo IV.

Entretanto, muitas são as informações veiculadas na mídia sobre o desrespeito à legislação acima indicada. Um exemplo recente foi divulgado pelo Jornal da TV Cultura - Edição das Dez (10/08/00): na cidade de São Paulo/BR, pais de crianças com 4 anos de idade, que deveriam estar matriculadas e frequentando as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) *passam, desesperados, a madrugada na porta das escolas para conseguirem uma vaga* que dificilmente obtêm. Segundo um levantamento realizado pelo Fórum de Assistência Social, o número de crianças, na cidade de São Paulo, matriculadas em Creches (0 a 3 anos) é de 479 mil, mas apenas 290 mil vagas são oferecidas nas EMEIs (4 a 6 anos). O que também surpreende é que, na mesma reportagem, o então Secretário Municipal de Educação/SP diz que o tal déficit no número de vagas apresentado na reportagem era para ele *uma novidade*. “Novidade” muito cara para as crianças e seus familiares.

Este não acesso das crianças pequenas à Educação Infantil ganha maior amplitude se for considerado que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) *projetou uma população entre 0 e 6 anos de 23 milhões, para o ano de 2000*. Mas, de acordo com a UNICEF, *apenas 10% deste número de crianças com idade entre 0 e 4 anos frequentam Creches e pouco mais de 50% na faixa etária dos 4 aos 6 anos, a Pré-escola*⁴. Além destes índices que contrariam os direitos das crianças estabelecidos na forma da lei, perguntaria: o que sabemos sobre as crianças que conseguem ter acesso à Educação Infantil⁵? De que mais gostam na instituição de Educação Infantil que frequentam? Do que sentem falta? Quais suas expectativas em relação a este espaço destinado ao seu cuidado e à sua educação? E

⁴ Dados obtidos através da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) no site: <http://www.uol.com.br/andi/direito/index.html>, no dia 22/08/00.

⁵ Dados estatísticos nacionais sobre as crianças de 0 a 6 anos de idade – período entre 1995-1998 – como: distribuição da população residente de 0 a 6 anos de idade por regiões, crianças pequenas residentes, segundo a idade pontual, taxa de frequência desta população em Creche ou Pré-escola, rede de ensino que frequentam, jornada escolar, renda mensal familiar e outros, são encontrados em Kappel (2000).

ainda:

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las enquanto sujeitos autônomos, de direitos, se desejamos construir uma Pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância na Creche para as próprias crianças? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (Oliveira, 1999:16)

É, eu fico pensando que infância nós estamos produzindo hoje, num contexto geral e também aqui na Creche... Que pessoas nós estamos produzindo? O que estas crianças vivem como infância?⁶

Além disso, se vários pesquisadores e profissionais da área, como Faria (1993), Bufalo (1997), Rocha (1999), entre outros, reivindicam e proclamam a *Educação Infantil como um lugar que garanta o "direito à infância"*, mas não a qualquer tipo de infância, e sim a uma "infância inteira, aberta e solta como aquela com a qual Portinari nos presenteou"⁷ (Rocha, 1999:170), a proposta de buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida vivida (considerando as dimensões e relações humanas, espaciais e culturais que interferem neste viver) durante as "duas mil e quatrocentas horas por ano"⁸ (Batista, 1998) que passam nas instituições de Educação Infantil se fazia ainda mais instigante e necessária.

• A questão do direito das crianças à Educação Infantil ainda é recente na história brasileira, bem como são recentes outros de seus direitos na história da humanidade. Foi através do movimento internacional liderado por Eglantine Jebb que, em 1924, aprovou-se a primeira Declaração dos Direitos da Criança, mais conhecida como Declaração de Genebra. No ano de 1959, a Assembléia Geral das Nações Unidas promulga por

⁶Esta fala (registrada em 21/03/00) pertence a uma das professoras da Creche onde realizei meu trabalho investigativo, e foi proferida durante nosso primeiro encontro para discutir o projeto de pesquisa e a viabilidade da execução do mesmo junto aos grupos de crianças com os quais elas trabalhavam.

⁷ Entre as inúmeras imagens de infância de crianças brasileiras retratadas por Portinari, Rocha refere-se aqui a obra intitulada "O menino" – um estudo em guache e papel para painel de azulelhos do Conjunto Residencial do Pedregulho/RJ -, obra que faz parte da coleção de João C. Portinari. (Portinari, 1979).

⁸ A base de cálculo feita por Batista considera as crianças que ficam na Creche em período integral (matutino/vespertino).

unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança⁹. Anos mais tarde, no final da década de 70, surge a Convenção dos Direitos da Criança¹⁰, que viria a firmar-se somente no final dos anos 80¹¹. Soares (1997:82), seguindo as indicativas de Hammarberg (1990), divide os 54 artigos da Convenção em três categorias: direitos de provisão, de proteção e participação. Nesta última categoria encontram-se os direitos civis e políticos das crianças, elementos essenciais à minha discussão, pois abarcam o *direito da criança a ser consultada e ouvida, à sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito*. Assim, é nosso dever, enquanto adultos, agir de forma a efetivar tais direitos. Ou seja, dar a palavra às crianças, escutar e respeitar sua fala, seus sentimentos, seus pensamentos...

- Sabe, a minha cabeça é uma pensão!
- Pensão? (questiona o adulto)
- Sim, está cheinha de um montão de pensamentos!

(conversa com uma menina de 4 anos durante uma viagem de ônibus)

Uma pensão cheinha de pensamentos, o que é isso? As crianças pensam? Sobre o que pensam? Qual a importância de seus pensamentos? Para que serve um pensamento de criança pequena? Como eu colho e interpreto tais pensamentos, guardados nesta pensão? E o que eu faço com esse *pensamento*, agora em minhas mãos? Se eu voltasse a ser criança (a pesquisadora), como sugere Janusz Korczak (1981), com 4 anos de idade ainda, responderia sem hesitação: Sim, as crianças pensam! Fazemos isso há um "*tempão*", não só hoje, quando nos colocam na televisão e nos "*vendem*" em rede nacional, somando pontos no IBOPE, como nos programas *Tagarelas*, *Pequenos Brilhantes* e *Gente Inocente*¹². Para

⁹ A Declaração dos Direitos da Criança encontra-se na íntegra em Anexo-A.

¹⁰ Um histórico mais completo é encontrado em Soares (1997:75-81). Ver bibliografia

¹¹ Acompanhando o movimento internacional, tivemos no Brasil, em julho de 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este documento no ano corrente completa 10 anos de vigência, mas muitas ações ainda são necessárias para que todas as crianças possam gozar dos direitos nele expressos.

¹² As expressões em itálico são nomes de programas de televisão de diferentes emissoras da TV brasileira, onde as crianças, suas falas, comportamentos, talentos, pensamentos e desejos são tratados como espetáculo

pegar nossos pensamentos, talvez tivesse que inventar uma máquina. Uma máquina grande mesmo, quem sabe um computador de carregar na palma da mão e que todos os adultos pudessem ter. Depois de ter esse pensamento na mão, quem sabe não conversariamos mais sobre a minha infância, sobre a minha educação...

Pode não ser habitual evocar, no âmbito da pesquisa educacional, a fala de uma criança de 4 anos de idade, e responder a indagações a respeito de ter pensamentos, como apanhá-los e o que fazer com eles, como se fosse também uma criança de 4 anos, mas foram questões "*simplesmente complexas*" como essas que me lançaram o desafio de mostrar que as crianças "*à sua moda*"¹³ compreendem o mundo que as cerca, *são sujeitos que pensam criativamente e criticamente* sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São, como fala a canção, "guerreiros e guerreiras", "sonhadores aventureiros", que estão muitas vezes "na margem esquerda da ordem vigente", constroem culturas infantis¹⁴ e são alimentados por um mundo igualmente cultural, mas que muitas vezes

e/ou produto *exótico*. Estes pequenos seres humanos são transformados em atrações divertidas para sua própria categoria social e para o público em geral, seduzidos pela imagem de crianças saudáveis, inteligentes e astros da "telinha" já na tenra idade

¹³ A expressão "*à sua moda*" refere-se ao jeito particular das crianças se comunicarem, pensarem, agirem, descobrirem, significarem, inventarem o mundo que as cerca. "Inventar moda", segundo Ziraldo é algo próprio da infância, de quem ainda pouco sabe: "Você, por exemplo, que já aprendeu muitas coisas, tem que ficar atento: mesmo aprendendo muitas coisas, a gente não deve esquecer nossa capacidade de inventar. Quanto a gente mais sabe, menos moda inventa. *O menino marrom ainda estava na idade de inventar muita moda*" (Resende, 1988: 141). Esta característica de "inventar moda" e agir "*à sua moda*", está muito presente entre os escritos de Ziraldo, como pontua Resende (1988). Segundo ela, os personagens deste poeta/escritor "se inserem na realidade cotidiana como seres humanos que trazem o *dom formidável de vasculhar verdades, com a força da curiosidade, guiados por rasgos de emoções fortes*. Por esse caminho é que são levados, integrando-se na determinação de experimentar o que não sabem ou o que ainda não conhecem. São "*parceiros*" persistentes, que participam de uma vivência comum, com a mesma vivacidade e o mesmo empenho; identificam-se no modo vibrante de captar a realidade, saindo de si para descobrir o outro. Por isso, juntos se sentem mutuamente motivados, sintonizando energias, com que penetram fundo no desconhecido, compactuando-se na linguagem da cumplicidade quanto ao viver o dia-a-dia sem repouso ou interrupção. (...) Ao trazer na sua narrativa os significados poéticos de dados minuciosos da infância, o artista legitima a certeza de que "*para inventar moda é preciso um parceiro, alguém para soltar aquele riso frouxo, quando só dois sabem exatamente de que segredo estão falando*" (Resende, 1988: 141).

¹⁴ Ainda hoje há discussões sobre o fato de as crianças produzirem ou não "cultura infantil". Na área da Educação Infantil há o trabalho de Prado (1998, 1999) que envolve tal polêmica, e que acaba por pontuar que as brincadeiras (mesmo das crianças pequenininhas), os gestos, movimentos, olhares, choros, sorrisos, silêncios, e outros, são aspectos de uma cultura que lhes é singular, inserida e "alimentada" por um contexto cultural mais amplo do que aquele em que as crianças vivem. Incluiria ainda, como aspectos edificantes desta cultura, o poder de imaginação e fantasia, a ludicidade, a criatividade, a fala, as danças, músicas e histórias próprias dos universos infantis.

ignora suas ações, seus fazeres, seus sonhos, suas falas. "Demônios para uns e deuses para outros", as crianças de hoje transitam por conceitos e realidades paradoxais, ao mesmo tempo que os desafiam.

As realidades paradoxais em que vivem as diferentes crianças e que acabam por originar diferentes infâncias são abordadas por Manuel J. Sarmiento (2000), ao colocar que a infância contemporânea "emerge sob o paradigma da crise social (como por exemplo, o desemprego e a pobreza)", que, conjugada à "crise de valores", cria condições estruturais contraditórias de existência humana (entre as várias gerações: infância, juventude, adultos, velhos). E é dentro destas estruturas paradoxais que são construídos os paradigmas pelos quais a sociedade *dos adultos consideram* as crianças. A título de exemplo, Sarmiento (2000) pontua que a infância é hoje "*simultaneamente a depositária da imagem da paz e a face mais visível do horror da violência e da barbárie*"¹⁵.

Refletindo ainda sobre as situações e condições paradoxais vividas pelas crianças, agora no âmbito das instituições escolares, Manuel J. Sarmiento & Manuel Pinto (1997), revelam a existência de contradições neste meio, no que se refere aos comportamentos infantis e às exigências institucionais:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (Pollard, apud Sarmiento e Pinto, 1997: 13) (grifos meus).

¹⁵ Vale citar aqui o excelente texto de Sonia Kramer (2000) sobre "cultura, infância contemporânea e educação contra a barbárie", onde aborda as questões referentes à singularidade da infância, à condição de barbárie em que vivemos atualmente e, assim, a infância e as possibilidades da superação desta realidade. Superação esta que deve engendrar-se no bojo de políticas para a infância que tenham como "horizonte humanização, resgate da experiência, para que as crianças e jovens possam ver o mundo, (re)escrever a história, expressar-se, criar, mudar" (Kramer, 2000:49).

A citação anterior indica um paradoxo e, simultaneamente, a maneira *incessante* como as crianças o desafiam. Talvez mais do que a repressão destes comportamentos por parte dos adultos, pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança*, e assim fossem construídas novas perspectivas *para e sobre* a infância contemporânea. Quem sabe este respeito pelas crianças não poderia começar exatamente pela atitude dos adultos de ouvir e compreender de fato as crianças a partir dos seus modos de ver e existir no mundo? Ou seja, o respeito às crianças e à infância não pode e não deve limitar-se ao suprimento de sua alimentação, moradia, assistência médica, educação, estendendo-se também às suas famílias.

A busca por uma inteligibilidade das infâncias e de seus sujeitos a partir da perspectiva dos que vivem nesta categoria social colocou-me na trilha de outros pesquisadores e pesquisas, poetas, artistas e músicos que procuraram escutar as crianças, sentir e registrar as infâncias de maneira inversa ao curso dito normal, dos pêlos da história¹⁶. Curso este onde a criança é definida como um "vir a ser", "tabula rasa", "rastró vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal", "inocência em forma humana" etc. Nesta trilha inversa, estudiosos, como os portugueses Sarmiento & Pinto (1997), são fundamentais. Estes sociólogos alertam para o fato de que, em muitas pesquisas realizadas sobre crianças e infâncias, "a focalização adotada centrava-se menos nas crianças como objeto do que nas crianças como pretexto, referente ou destinatário de processos que, esses sim, constituíam o verdadeiro objeto de estudo" (Sarmiento & Pinto, 1997:24). Segundo eles, tais abordagens acabam por não considerar as crianças enquanto seres plenos e obscurecem a infância enquanto categoria social.

Considerando os aspetos levantados por esses autores, eles propõem a construção de novos caminhos investigativos, tendo como foco "as crianças a partir de si próprias". Contudo, Sarmiento & Pinto (1997) não defendem uma abordagem da criança de forma (asséptica, alheios a seu contexto social e cultural, muito menos um isolamento do objeto.

¹⁶ Faz-se aqui uma evocação a idéia de Walter Benjamin, expressa em uma de suas teses de história, onde propunha "escovar a história a contrapelo". "O pêlo escovado, ao contrário, é revolvido, mostra o que está escondido no couro; além de alterar o curso normal dos pêlos, a sua disposição previsível, o seu penteado irretocável" (Desgranges, 1998:55).

Ao contrário, sustentam a indispensável "mobilização interdisciplinar", geradora de compressões e interpretações da "multivariabilidade dos eventos que corporificam as infâncias, bem como a captação da "voz" das crianças" (idem,1997:25). Por fim, dizem os pesquisadores:

Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexibilidade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural [...], de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação. A autonomia conceptual supõe o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância (Sarmiento & Pinto,1997:26) (grifos meus).

A proposta destes autores pode ser lida como *um encontro marcado* entre o pesquisador e a alteridade da infância. Esse encontro não apenas coloca o *Outro* em evidência, como possibilita o encontro com o *Outro* que existe no pesquisador e em cada ser humano. *Outro* que, segundo Rita Pereira & Solange Jobim e Souza (1998), na contemporaneidade é insensivelmente descartado em nós. Desta forma,

a questão do olhar torna-se fundamental para retomarmos o tema da alteridade: "o olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro" (Amorim 1997). Ao reconhecer a diferença no "Outro", recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável. (Pereira & Jobim,1998:39) (grifos meus).

Reavivar ou até mesmo construir a "*dimensão ética*"¹⁷ na relação com o Outro de pouca idade e tê-la como um pressuposto de pesquisa pode ser entendido também como cuidado em não criar e/ou colocar as crianças em situação em que seus valores de vida sejam desqualificados ou corram riscos físicos ou de qualquer outra ordem. Além disso, cabe ao pesquisador a responsabilidade de cuidar dos fins e meios nos quais as imagens (e demais materiais) das crianças, recolhidas durante a pesquisa, serão empregadas. A investigação centrada nas crianças enquanto sujeitos plenos, que *dão vida* às diferentes infâncias, tendo por base uma dimensão ética, igualmente não "descarta os seres humanos silenciosos" (Martins,1993:53), ou melhor, silenciados por outros sujeitos e contextos. Ao contrário, traz ao centro do palco o silêncio ou os sons "monstruosos"¹⁸, oriundos das crianças e que são por muitos adultos (pesquisadores ou não) ignorados.

Mas como chegar até eles? Como desvelar os universos culturais infantis? A pesquisadora Jucirema Quinteiro(2000), ao tratar em sua tese de doutorado da infância na escola pública do ensino fundamental, apresenta-nos um panorama de algumas pesquisas que buscaram *olhar a criança* e não somente expressar o olhar do adulto "sobre a criança". Em seu estudo, a autora afirma que as pesquisas que visam "*olhar a criança*", na área das ciências humanas e sociais são "recentes e incipientes", sendo que as poucas existentes circulam em torno da problemática da "criança sem infância"¹⁹ (Quinteiro,2000:111).

¹⁷ A questão da ética nas investigações centradas no objeto/criança é discutida no artigo: "Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como objeto de pesquisa" In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 1971: 17-33. Este artigo é resultado de uma mesa redonda onde estiveram presentes representantes da área da psicologia, antropologia, medicina, sociologia, educação e publicidade.

¹⁸ A expressão "*monstruosos*", faz menção a idéia de in-fans: aquele que não fala, que não apresenta e domina a linguagem articulada, própria de sua espécie e que, portanto, é classificado como "*animal monstruoso*" (Gagnebin,1997:87). Essa idéia sobre a infância evidencia o quanto era difícil (se ainda não é) compreender linguagens que não deciframos e que acabamos então por classificá-las como sendo de outra espécie, espécie não humana. Em contrapartida, penso que se conseguirmos trazer estas linguagens, tidas até então como "monstruosas", para o centro das nossas discussões sem desqualificá-las, será possível reconhecê-las como da espécie humana e própria das crianças.

¹⁹Para Martins (1993:1122-13): "Crianças sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também multidões de crianças que têm lar, família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem, e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias às vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um mercado de trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados. E elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce". Segundo este

Na perspectiva de *olhar a criança*, outro aspecto de suma importância para a realização das pesquisas, apresentado por Quinteiro (2000), é o que tange aos dilemas do uso de procedimentos e instrumentos metodológicos em que:

Questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente, as relações: sujeito-objeto; infância-criança-escola; criança-adulto, criança-aluno; aluno-professor; além dos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquete, produção iconográfica das crianças, enfim, *mediações que ultrapassam as tradicionais*, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, *formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador* (Quinteiro,2000:112) (grifos meus).

Concentrando as discussões em torno da produção acadêmica sobre a infância, a tese de Eloisa A. Candal Rocha (1999), intitulada: *A Pesquisa Em Educação Infantil No Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, pontua, entre outros aspectos, que os trabalhos apresentados na ANPED, no Grupo de Trabalho de Educação da Criança de 0 a 6 anos entre 1990 e 1996, trazem, na sua maioria, "uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem. [...] E este não é um privilégio da área educacional, na pesquisa social, antropológica e histórica também tem sido pouco o espaço dado para a voz própria da criança" (Rocha, 1999:104). No entanto, prossegue Rocha, já é possível encontrar algumas pesquisas que buscam escutar as vozes das crianças a partir dos contextos da Educação Infantil (Creches e Pré-escolas), onde:

autor, tal concepção expressa de forma mais eloquente o que se passa com as crianças no Brasil e nos demais países denominados de Terceiro Mundo.

estudam-se as variações de sua voz, seu ponto de vista sobre a escola e sobre o processo do desenho; revelam suas preferências quanto às brincadeiras em diferentes classes sociais e gêneros. Nestes casos, procura-se utilizar *metodologias que respeitem as manifestações infantis* tais como sua linguagem, o faz-de-conta e as brincadeiras de uma forma geral. Não obstante esta tônica, estas próprias metodologias, *especialmente as não convencionais que melhor podem adequar-se ao estudo da criança, não têm sido objeto de discussão entre os pesquisadores* (Rocha, 1999:105-106). (grifos meus)

Assim como Quinteiro, Rocha (1999:162) enfatiza serem incipientes as "metodologias não convencionais" de pesquisa, ao mesmo tempo que ressalta a predominância de investigações inscritas na perspectiva do adulto sobre a criança, o que se distancia da possibilidade de serem estabelecidas, de forma mútua, "competências expressivas e comunicativas entre adultos e não-adultos".

Partindo das reflexões feitas até aqui, buscarei apresentar na continuidade do texto os elementos teóricos que fundamentam e orientam o processo de investigação, bem como as análises dos dados provenientes da pesquisa empírica. Os aspectos expostos nesta dissertação acabam por abarcar e corporificar, em seu conjunto, a questão cerne desta pesquisa: *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da Creche.*

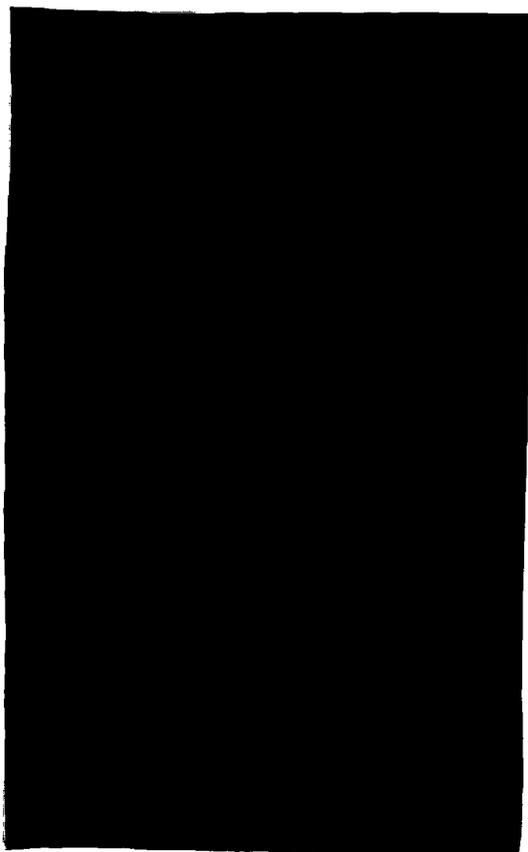
No *capítulo II* apresento os pontos iniciais que configuram o tema desta pesquisa. Organizado em dois itens, localizo primeiramente as crianças e as infâncias que coexistem no mundo contemporâneo. No item seguinte, indico a construção de um olhar que evidencie a alteridade da infância e, assim, a compreensão das crianças pequenas enquanto *Outros*.

Posteriormente, no *capítulo III*, procuro dar visibilidade ao encontro entre a pesquisa, as crianças e a creche. Organizado em tópicos, o primeiro apresenta a metodologia da pesquisa, no segundo encontram-se descritos os primeiros movimentos em relação ao processo de investigação de campo; em seguida, apresento os sujeitos protagonistas desta dissertação e o local onde realizei a coleta dos dados. Ressalto que as informações apresentadas nos três últimos tópicos deste capítulo são decorrentes dos quatro meses que estive junto a crianças pertencentes à faixa etária entre 5 e 6 anos de idade e que

freqüentam uma instituição de educação infantil pública pertencente à rede de ensino municipal da cidade de Florianópolis/SC.

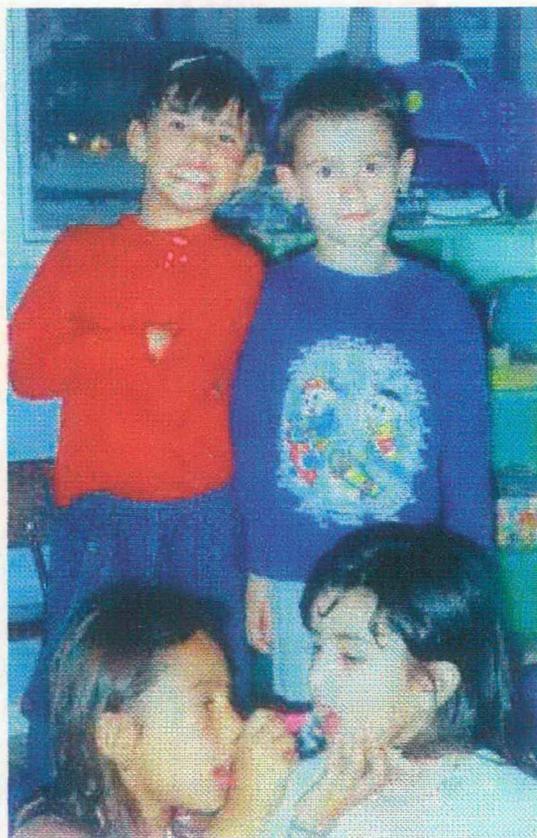
No *capítulo IV* discuto a produção iconográfica infantil enquanto produção cultural de crianças pequenas. Em seguida, apresento os desenhos dos meninos e meninas pequenas(os) sobre a Creche e a busca por uma inteligibilidade de suas representações. Este item é subdividido em vários tópicos, que contemplam alguns dos elementos encontrados nos desenhos das crianças e que acabam por desvelar aspectos da infância experienciada na Creche, segundo as crianças.

Como considerações finais são apresentadas as possibilidades de interlocução com as crianças pequenas e que podem delinear investigações centradas em suas falas, em suas cem linguagens. Indica-se também que, considerando os dados presentes nos desenhos das crianças e demais registros trabalhados ao longo da pesquisa, há a necessidade de se repensar a arquitetura e paisagismo das instituições de Educação Infantil, bem como as relações das crianças com a natureza circundante destes espaços. Outrossim, são as práticas escolares disciplinares no interior da Creche que acabam por revelar e fortalecer a presença do “sujeito-aluno” ou uma “infância em situação escolar” em contraponto ao “sujeito-criança”.



**2. ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS:
PONTOS DE PARTIDA**

2.1. A situação e condição das crianças e suas infâncias



*O que é Infância? O que é criança?*²⁰

Segundo Pilotti (apud Schimidt,1997:05), os conceitos de infância e criança, quando estes são objeto de pesquisa, necessitam ser diferenciados, pois:

...o último se refere à dinâmica do desenvolvimento da criança individual, através do qual, eventualmente, chegará à condição de adulto. Em oposição, o conceito de infância se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a

uma estrutura permanente, embora se caracterize pelo fato de que os autores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição.. Por meio do conceito infância é possível transcender o detalhe da situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade.

²⁰ Mesmo que o cerne desta investigação não seja a demarcação ou historização da categoria social da infância, foi necessário recorrer a alguns estudos sobre o tema, entre eles: Tedrus (1998:15-34), Pereira (1997) Freitas (1997), Kuhlmann Jr. (1998-15-42), Sarmento & Pinto (1997:07-28), Schmidt (1997), Pereira (1997), Chambart de Lawue (1991), Faria (1993:25-61), Becchi (1994) Pancera (1994), Piacentini (1995), Resende (1988), Terry (1997).

No entanto, Sarmento(2000) coloca que, *ao se pretender conhecer as crianças, supõe-se conhecer a infância, pois os percursos individuais, únicos de cada criança, só fazem completo sentido se perspectivados sob a luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana.* É com base nas colocações de Sarmento que as criança(s) serão investigadas aqui, uma vez que os sujeitos da pesquisa fazem parte, expressam-se e relacionam-se com outros sujeitos (adultos ou não) guiados por "indicadores estruturais" (que ultrapassam as estruturas culturais das instituições de Educação Infantil) que contornam e dão forma à categoria à qual sua geração pertence: a infância.

Sarmento (2000) fala da infância de nossos dias e sobre como ela é erigida sob o paradigma da crise social, através de três aspectos do espaço estrutural da produção: a pobreza entre as gerações, o trabalho infantil e o efeito do desemprego nas gerações mais jovens. De acordo com este autor, a imagem de infância disseminada pelas agências de notícia escrita e falada é fortemente construída em torno da exclusão social, maus-tratos, violência, AIDS, morte, abandono, etc., *sendo raras as exceções onde são relatadas referências e iniciativas que conferem às crianças o papel de sujeitos ativos na construção da agenda social e política.* Paralelamente ao quadro de catástrofe atribuído às crianças, encontra-se uma exaltação da infância enquanto lugar de beleza, de paz e de inocência (nos moldes dos ideais burgueses, de onde historicamente advém o sentimento de infância, como é conhecido na modernidade), revelando assim a ambigüidade de valores coexistentes e projetados nos não-adultos, resultado e expressão de uma crise social em termos globais. Além destas imagens paradoxais de infância, o autor diz existir também uma incomunicabilidade entre as crianças, seus modos de vida e de apreensão do mundo, e as gerações detentoras do poder político, econômico e simbólico.

Configurando a situação catastrófica da infância contemporânea, encontram-se os dados do Relatório da UNICEF, *Situação Mundial da Infância 2000.* Segundo este organismo, enquanto os centros financeiros mundiais permutam diariamente US\$ 1,5 trilhão, cerca de 1,2 bilhão de pessoas no mundo todo vive com menos de US\$ 1 por dia, sendo que, destas, 600 milhões são crianças. É preciso compreender que a pobreza infantil não é restrita aos países em desenvolvimento. Ainda que a pobreza seja medida em escalas

diferentes nos países desenvolvidos, mais de uma em cada dez crianças que vivem nos países ricos crescem em famílias que se encontram abaixo da linha da pobreza estabelecida²¹.

Segundo este mesmo relatório, o Mapa sobre a Aprendizagem e Educação mostra que, embora as taxas mundiais de matrícula na escola primária venham aumentando desde 1980, mais de *130 milhões de crianças em idade escolar nos países em desenvolvimento estão vivendo e crescendo sem acesso à educação básica*. Deste número, cerca de 60% das crianças são meninas (UNICEF, 2000:72).

Enquanto é possível encontrar crianças em instituições de educação que apresentam um contexto onde os espaços educativos respeitam os direitos fundamentais das crianças (como nas escolas infantis do norte da Itália)²², e que igualmente propiciam aos adultos responsáveis pelo seu educar e cuidar condições adequadas de trabalho (como remuneração e formação em serviço), existem crianças no norte da Etiópia, na província de Tigray, que assistem a aulas em uma caverna profunda no meio dos penhascos do planalto rochoso, pois só assim estão em posição tática e estratégica, a salvo (?) do fogo da artilharia cruzada entre este país e a Eritreia (UNICEF, 2000:25).

E onde podemos encontrar a face romântica de infância existente em nossos dias? Um dos exemplos mais eloqüentes desta realidade é encontrada na publicidade. Segundo a tese de Maria de Lourdes B. de Oliveira (1989:147-159), as propagandas de crianças veiculam o "projeto burguês de infância", onde crianças são usadas de forma a modelar a infância como portadora de beleza, meiguice, inocência, fragilidade e de outros aspectos semelhantes. A exploração e exacerbação destas especificidades da infância dão forma e credibilidade a produtos comerciais, e também nas propagandas de iniciativa do Estado "ela passa a ser o símbolo do novo", da esperança no futuro²³.

²¹ Estas informações foram coletadas junto ao relatório da UNICEF: Situação Mundial da Infância (2000:22), quadro "Sobre as desigualdades entre ricos e pobres".

²² Sobre as Escolas Italianas da primeira Infância ver em: Faria (1994), Edwards, Gandini e Forman(1999) e Rabitti (1999).

²³ Sobre a imagem dos bebês na publicidade enquanto imagem de marca ver em Almeida (1997).

A face romântica da infância, ou *o mito da infância feliz*, também é retratado no livro editado em parceria com a UNICEF²⁴, onde esta categoria aparece "como o paraíso dourado e a criança como mago desse paraíso". Falo aqui do livro *Crianças como você*, de Barnabas e Anabel Kindersley (1996). A infância, nesta obra, é nos quatro cantos do mundo retratada de forma sedutora, com uma aura contagiante de alegria e felicidade. As imagens fotográficas de crianças sadias e bem vestidas constroem uma verdadeira "aquarela da infância mundial", baseada no bem-estar social, num mundo sem conflitos, sem divergências culturais ou miséria. No entanto, Maurício Roberto da Silva (1997) tece algumas valiosas reflexões a respeito deste livro, onde, segundo ele, acaba-se por generalizar, banalizar e naturalizar os fenômenos sociais, nomeadamente os da infância.

Entre as críticas apresentadas por Silva (1997), encontra-se a que se refere à estrutura da obra, na qual afirma que as descrições do contexto geográfico e cultural em que vivem as crianças, nos diferentes continentes do globo terrestre, são completadas "com depoimentos das crianças cujas falas soam como um eco oco sem ressonância, e artificialmente coladas às fotografias, ao álbum de recordações de um tempo futuro...". Já ao abordar as questões de conteúdo do livro, Silva pontua que os Kindersley, "no ímpeto pelo exótico", não contemplam em seu trabalho questões como a exploração sexual infantil que *incrementa e alimenta* "a indústria capitalista do sexo-turismo". Excluem também imagens fotográficas de crianças que vivem em campos de refugiados, assim como ignoram "bebês e avós que morrem de infecção hospitalar, da família desestruturada e do corpo tatuado pelos signos de uma história marcada pela escravidão e dominação". Barnabas e Anabel, diz Silva, ao privilegiarem e exaltarem somente as crianças que brincam, freqüentam aulas de inglês, piano, balé, computação e outras, frisam o caráter ideológico neo-liberal dominante no mundo atual. Para ele, "A emocionante celebração da infância no mundo" assemelha-se aos matizes de *The United Collors Of Benetton* e aos apelos emocionais da propaganda da *Parmalat*, que vendem a diversidade cultural e étnica, a

²⁴ Sobre o patrocínio da UNICEF neste projeto, Silva (1996:04) pontua a ambivalência que existe nesta organização, uma vez que, conhecido como defensor estrênuo dos direitos das crianças, apóia projetos como o da obra em questão e "se arvora do direito de não tecer críticas radicais ao modelo neo-liberal, disfarçando assim suas finalidades com os conluios, pactos e planos de ajuste estrutural do FMI, Banco Mundial e outras instâncias do poder capitalista mundial".

infância feliz, através das cores". Imagens estas inerentes à "lógica capitalista de mercado que comercializa sonhos, desejos, sentimentos e seres humanos". As lentes fotográficas dos Kindersley, ao focarem a questão do trabalho, só captaram o de origem familiar, "fazendo vistas grossas" ao trabalho infantil, precoce e alienante; "quicá referem-se às crianças que trabalham em regime escravo nas fábricas-dormitórios em Hong-Kong, onde se fabricam brinquedos para o fetiche dos mercados globalizados".

Se por um lado concordo com todas as críticas urdidas por Maurício R. S.(1997), por outro não posso ignorar que de fato existe um pequeno número de crianças (pouco expressivo no conjunto mundial) que possuem uma condição social privilegiada que acaba por dar vida a esta imagem de infância romântica e feliz. No entanto, é preciso destacar que esta é uma entre as muitas faces da infância mundial.

Através do olhar fotográfico de Sebastião Salgado (1997, 2000), é possível enxergar a outra face da infância. O trabalho deste fotógrafo brasileiro, entre outras coisas, captura, através das lentes de sua câmera, acontecimentos fugazes ou mesmo o absurdo inconcebível, o extraordinário (e não o exótico ou a exaltação da diferença), presentes no cotidiano de gente grande e pequena que vive à margem das sociedades. Os trabalhos fotográficos de Salgado são a denúncia (e renúncia) de um modelo de organização social que impõe a um grande contingente da população mundial a condição de seres humanos excluídos, refugiados, sem-terra... Os olhares de crianças (e adultos) revelados nas fotografias deste profissional expressam dignidade, unidade e diversidade, como comentou a antropóloga Carmem Rial (2000). Segundo ela, Sebastião Salgado teria dito em certa ocasião que as crianças e adultos que vivem à margem da sociedade não perdem sua dignidade humana, quem a perde é quem os exclui.

Em seu livro *Retratos de crianças do êxodo* (Salgado, 2000), este fotógrafo brasileiro apresenta imagens de crianças que, durante suas andanças por campos de refugiados ou territórios de trânsito deles, por acampamentos de sem terra, aldeias, centros de órfãos, entre outros, se colocavam a caminhar atrás dele e que, por um breve instante, posaram para sua objetiva. Sobre estes pequenos seres humanos e seus retratos, Salgado(2000:8) escreve:

Crianças que alguns segundos antes de serem fotografadas estavam rindo e gritando, de repente haviam ficado sérias. O grupo ruidoso se transforma em indivíduos que por meio da roupa, da pose, da expressão e do olhar contam suas histórias com franqueza e dignidade desarmantes. Os olhos daquelas crianças, mais do que qualquer outra coisa, eram como janelas de suas almas. E, através deles, a tristeza e o sofrimento que elas haviam encontrado em suas curtas vidas eram dolorosamente visíveis.

A obra anteriormente citada apresenta noventa retratos de crianças, de etnias diversas, e que tiveram suas vidas esvaçadas por diferentes razões. Mesmo diante de tantas adversidades presentes em seus cotidianos "isso não as impediu de continuarem crianças, com a mesma facilidade para rir e para chorar, para se entusiasmarem e se desapontarem, para serem comunicativas num minuto e reservadas no minuto seguinte" (Salgado, 2000:08).

As crianças fotografadas por Salgado em "diferentes regiões da Terra num determinado dia de suas vidas (...) aparecem lindas, felizes, orgulhosas, pensativas ou tristes" (Salgado, 2000:09). Elas expõem sua dignidade de serem crianças (mesmo em condições sociais extremas) e simultaneamente lançam aos olhos de quem as exclui ou destroça suas vidas a sua própria falta de dignidade humana para consigo mesmo e para com o *Outro*.

Das imagens de crianças e suas infâncias, enveredei pelos recentes conceitos escritos em torno de crianças e de infâncias, e posso dizer que estive por entre múltiplas, densas e por vezes contraditórias definições. Mas entre tantos escritos, saltou-me aos olhos a expressão italiana "bambini si diventa" (tornar-se criança), apresentado pela pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (1994:211). Para os italianos, diz Goulart, "não nascemos crianças, tornamo-nos crianças". Assim, esta "espécie de lema da nova cultura da infância na Itália" deixa explícito o caráter de construção social da infância. Esta idéia é relativamente nova, e vem se firmando lentamente na história da infância e da própria humanidade.

A afirmação de que o ser humano se torna criança implica também dizer e assumir que a infância é marcada pela maneira como recebemos, educamos nossas crianças no mundo e como "somos educados por elas" em cada sociedade e em cada cultura, pela

forma como concretamente inserimos as crianças no meio social ao qual pertencem, e ainda pela forma como nós adultos organizamos e acionamos seus estatutos nas diferentes sociedades. Esta etapa da vida constitui-se em uma categoria social que não é estável e/ou homogênea, sendo resultado das transformações materiais, conceituais, religiosas, históricas, culturais, sociais, econômicas, ideológicas, entre outras, que as ações humanas no mundo desencadeiam, criando assim novas realidades e formas de existência para as crianças.

Pensando na realidade brasileira, temos uma multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão interferir *no modo de ser criança e viver a infância*. Uma das características do povo brasileiro é a pluralidade de raças existentes no país. Outra característica é a alta concentração de renda junto a uma pequena parcela da população, as desigualdades regionais nos aspectos econômicos e sociais, sem esquecer, é claro, das disparidades entre as classes sociais, dos altos índices de desemprego, das discriminações raciais e de gênero existentes em território brasileiro e que não se restringem a este espaço geográfico, infelizmente avançam mundo a fora.

Dentro deste mesmo quadro social existe ainda o reconhecimento dos direitos de todas crianças e jovens, declarados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). No entanto, no interior de uma sociedade com extremas desigualdades sociais, com diferentes realidades e modos de viver, engendram-se formas paradoxais de infância. Podemos encontrar crianças em situação de risco, desnutridas, crianças exploradas nos canaviais²⁵, crianças sem escola, creches ou pré-escolas, pedintes em sinais de trânsito... crianças que brincam com ossos de animais nas soleiras de suas casas..., crianças ocupadas com aulas de inglês, natação, futebol, computação, tênis... crianças nutridas, que transitam pelos mais diversos espaços de lazer... ou seja, crianças com pleno reconhecimento de seu Estatuto ou desprovidas de qualquer direito, mesmo que juridicamente todas as crianças do mundo tenham o direito, na forma da Lei, de crescer e viver em condições humanas.

²⁵ Sobre o assunto, há a excelente obra de Jô Azevedo e Iolanda Huzack: *Crianças de Fibra*. SP: Paz e Terra, 1994.

Mas o que é característico da infância, se os mundos infantis variam tanto? Segundo Neil Postman (apud Pinto, 1997:55), "sem um conceito claro do que é ser adulto não pode haver um conceito claro do que é ser criança". Não pretendo aqui (e nem teria competência para tanto) conceituar o *ser adulto*. No entanto, afirmo que não se pode dizer que a criança é melhor ou pior que o adulto, ou que é *menos experiente* que este, pois ela pensa e experiencia a vida de maneira diferente do adulto.

Segundo Paulo de Tarso C. Sans (1994:23), as crianças pensam com sentimento, seguem seus instintos e desejos; já os adultos, procuram sempre a lógica do pensamento e do seu comportamento. Pode-se dizer ainda que, se algum adulto insistir em ver as crianças sob o prisma do não acúmulo de experiências, vale lembrar que para Walter Benjamin (1984) a experiência é "a máscara do adulto", que, baseado no "absurdo e na brutalidade da vida", impede e desencoraja a ousadia do experimentar o novo (Benjamin, 1984:23), enquanto que as crianças, em seus processos de *vivenciar a vida*, agem, segundo este autor, pelo princípio goethiniano de que "Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas" (Benjamin, apud Sans, 1994:20), ou seja, estão sempre dispostas a novas tentativas. Os não-adultos vivenciam com o espírito repleto de sensibilidade, não aniquilando, assim, os sonhos e desejos de conquista que afloram em seus pensamentos (Benjamin, 1984:25). No entanto, há os que dizem que a experiência acumulada reduz a margem de erros, sofrimentos ou prejuízos, e não estou aqui contrariando tal pensamento, mas indicando também que a criança que for impedida de "fazer suas experiências e que não tiver qualquer oportunidade de cometer seus próprios erros não estará gozando plenamente do direito de viver" (Dallari & Korczak, 1986:59). Numa das escolas da primeira infância na Itália, na região de Reggio Emilia, as próprias crianças expõem e concomitantemente reivindicam enquanto direito esta idéia de *erro*, como é visto na exposição de um pôster elaborado por pequenos italianos de 5 anos :

As crianças têm o direito de ter amigos, de outro modo não crescerão muito bem.

As crianças têm o direito de viver em paz.

Viver em paz significa estar bem, viver juntos, viver com as coisas que nos interessam, ter amigos, pensar em voar, sonhar.

Se uma criança não sabe algo, ela tem o direito de cometer erros. Isso funciona porque depois que ela vê o problema e os erros que cometeu, então ela sabe (escola Diana, 1990) (Edwards, 1999:145).

Retomando a questão da forma idiossincrática com a qual as crianças se apropriam da realidade e a compreendem, é possível encontrar em algumas obras literárias a evocação dessa maneira particular de ver e experienciar o mundo: *"Visão de menino é assim mesmo ... Não digo que menino não veja as coisas direito. ... É que menino vê muito, vê até demais da conta. Só que vê de través, junta o que sentiu e as coisas que aconteceram mesmo"* (Dourado, apud Resende, 1988:50). Na obra de Guimarães Rosa, conta Vânia M. Resende (1988:27), a maneira como o menino pensa, de forma intuitiva e simples, acaba desarticulando e invertendo conceitos estabelecidos horizontalmente:

...é o caso do garotinho, que, perdido na multidão, na praça, em festa de quermesse, se aproxima de um polícia e, choramingando, indaga: - "Seo guarda, sr. não viu um homem e uma mulher sem um meninozinho assim como eu?!. (grifos meus)

Há os que podem dizer que essa forma de *ver* provém da mente de um escritor e assim não poderia ser tida como uma informação autêntica da infância. Mas essa mesma forma simples e *desarticulada* de lidar com a realidade também foi evidenciada durante meu trabalho de campo, numa tarde ensolarada e quente nos limites do parque da Creche:



Diário de Bordo: 05 de julho de 2000

"... dois meninos do II Período (3 a 4 anos), um deles sentado dentro de um tanque de lavar roupas desativado, me chamam. Ao me aproximar, sou indagada: - "Cê sabe onde está o Wesley? Respondo: - "Desculpe-me, mas não sei quem é o Wesley." Os dois meninos se olham seriamente, pensam um pouco e um deles diz: - "É um assim... com cara de Wesley mesmo!"

Além *desta* forma particular de ver o mundo, existiriam outras formas ou aspectos que seriam identificadores e limitadores da infância? Seria a infância restrita ao período de 0 a 6 anos? Certamente que a infância não se limita a essa faixa etária; juridicamente, na sociedade brasileira, são consideradas crianças os seres humanos entre 0 e 12 anos de idade, e no seu conjunto constituem *a categoria de infância*, segundo o ECA. Entretanto, essa questão dos limites etários da infância é bastante controverso: em termos mundiais há inúmeras variáveis que põem outras idades como limite para o período da infância. Por exemplo, na legislação do trabalho seguida pelos países integrantes da Organização Mundial do Trabalho (OMT), a condição infantil deixa de existir a partir dos 16 anos. Segundo Sarmiento (1997:17), a "própria luta pelos limites da infância é, em si mesma, um das componentes do processo de construção social da infância, tome-se esse processo numa perspectiva sincrônica ou diacrônica (...) parece relevante considerar-se, mais do que

qualquer limite arbitrário, a controvérsia, dos limites como constitutiva da infância, enquanto categoria social.”

Outro viés para abordar a discussão em torno do pertencimento a uma categoria etária, seja ela infância, juventude, idade adulta ou velhice, é comentado por Caterina Lloret (1998), que coloca em questão o fato de se *ter uma idade ou ser de uma idade*. Para Lloret, mais do que ter uma idade, os indivíduos pertencem a uma idade, pois há indicadores sociais que, independentemente de nossa forma de pensar e sentir a idade, ou seja, o nosso sentido de pertença temporal, acabam por enquadrar uns e outros em grupos socialmente definidos. "Nosso continuum existencial individual é esquadrihado numa sucessão de grupos e práticas cotidianas, que indicam uma imagem cuja pertença ou não-pertença devemos assumir" (Lloret,1998:14). Segundo a autora, em todas as etapas da vida existem os privilégios sociais reais ou fictícios, que o imaginário social determina como *vantagens* assumidas ou não por cada membro da categoria: "É como se nos dissessem: se vocês consentem em ser crianças, serão os reis e as rainhas da casa, aproveitarão da escola (!) e do ócio (controlado) e serão felizes ..." (Lloret,1998:16).

A questão da imagem da criança "aproveitando" a escola coloca em questão as relações cotidianas estabelecidas por cada um dentro de uma instituição, que podem vir a resultar em grupos de pertença mais ou menos integradores - ou marginalizadores (Lloret,1998: 21). Estas instâncias, com que as crianças podem se identificar plenamente ou não, proporcionam espaços e tempos concretos onde há entrecruzamentos de imagens e expectativas mútuas. Neste caso, fala-se então que a idade não é apenas uma atribuição cronológica, mas indica e/ou determina as expectativas de relações e comportamentos. Que comportamentos esperamos ou projetamos para as crianças de 4 anos? De 3 anos? De 6 anos? O que determina, em termos de comportamentos e atitudes, a organização do tempo e do espaço nas instâncias de Educação Infantil? Que imagens são impressas sobre o grupo de crianças que ali se encontram? Até que ponto as crianças com suas atitudes, dizeres e desejos são sincrônicos ou não a estas imagens de pertença etária?

Segundo o pensamento de Lloret (1998), as idades adquirem forma a partir das identidades outorgadas na família, na escola, no trabalho e em outros espaços de vivência com Outros. Vivência esta que aglutina os graus de "dependência, de aceitação e rejeição,

de hierarquias e sentimentos para com os demais e para consigo mesmo" existentes nas mais diversas relações humanas, e que também impulsionam a aspiração de determinados papéis dentro de cada grupo de pertença. Em cada grupo, "a rebelião e a capacidade de iniciativa dos atores pode provocar, certamente, conflitos ou extravagâncias, isto sim, considerados ou sancionados a partir da permissividade ou do rigor das situações concretas e dos modelos e disposições estabelecidos". Pensando desta forma, que modelos e disposições as "rebeliões" e iniciativas são sancionadas ou permitidas às crianças inseridas nos contextos das instituições de Educação Infantil? Temos um equilíbrio entre as forças (graus de dependência, aceitação/rejeição, etc.) de crianças e adultos? Seria possível tal equilíbrio? De que forma estas questões se apresentam na constituição da infância, dentro das instituições que cuidam e educam crianças pequenas? Como as crianças reagem a elas?

São muitas as questões que podem ter uma resposta coerente, se não se colocam com referência às condições diante da complexidade existencial da idade vivida e das diversas ordens impostas a partir da contagem dos anos. Porque, se não queremos viver sob a máscara do tempo imposto a mim e aos outros, mas queremos, com o próprio tempo vivido em mim e na alteridade dos demais, viver o tempo que temos e que nos tem, é preciso desvelar como se articulam as imagens impostas a partir da memória coletiva, do imaginário social ou do costume. Não só isso, porém; também há que avaliar como as práticas cotidianas reforçam estas imagens ou as recriam (...)(Lloret, 1998:23)

Na trilha de uma caracterização das crianças e suas existências, emerge uma multiplicidade de imagens e realidades sociais que afirmam a idéia de que a infância e os sujeitos que compõem esta categoria não são dados estanques e/ou homogêneos, mas multiformes. Afora termos consciência de tal realidade, faz-se necessário uma compreensão das crianças *não mais pelo olhar impositivo* de máscaras esculpidas pelos adultos, definidoras de crianças e infâncias, e sim pela via do reconhecimento e respeito à alteridade presente nos pequenos(as). Assim, urge a construção e disseminação na sociedade de um olhar que vá ao encontro do *Outro* de pouca idade.

2.2. "Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança"²⁶

*Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas;
e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão
qualquer coisa a nosso respeito,
se vocês não tiverem confiança em nós...*

Janusz Korczak

As pesquisas que têm as crianças como objeto de estudo (nas suas múltiplas dimensões), buscando romper com a perspectiva do olhar "adultocêntrico"²⁷ sobre os universos infantis, ao mesmo tempo que valorizam a produção cultural das crianças para além do brincar, enfrentam grandes desafios. Além disso, de acordo com Sarmiento & Pinto (1997:25), esta "inversão" na perspectiva investigativa, que procuraria então consolidar as bases de estudos que focalizam de fato a criança, "supõe a crítica dos conceitos tradicionais da abordagem da infância". Desta forma, parece que um dos passos iniciais desta pesquisa poderia ser o de abordar e aprofundar as discussões em torno do sujeito-criança enquanto *Outro*, trazendo à tona a alteridade da infância.

"Ser ou não ser... eis a questão!", proferiu Shakespeare. Séculos se passaram e as perguntas se complexificam, se expandem na *consciência humana* à medida que se indaga sobre a humanidade em si mesma. Desta forma, não apenas faz-se necessário pensar sobre o Humano, como também sobre as várias faces do Humano, entre elas o *ser criança* e a infância. M. Esperanza Figa (1998) inicia seu texto indagando:

²⁶ A frase que compõe este subtítulo é de autoria de Raul Iturra (apud Gusmão, 1999:42).

²⁷ De acordo com Márcia Gobbi: "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro" (Gobbi, 1997:26).

O que é uma criança? O que é o outro, aquilo, aquele que não sou? ... A entidade, identidade, como aquilo que é substancial ao ser algo fixo, seguro, separado do outro, e a imagem como aquilo que nos reflete no outro, que reflete o outro em mim, aquilo que torna possível uma aproximação?²⁸ (Figa, 1997:87).

Acredito que, se conseguirmos ver as crianças enquanto *Outros*, pertencentes à categoria do gênero humano, ou seja, à mesma categoria à qual pertencem os adultos, a "alteridade em ruínas", apontada na relação adulto/criança por Sônia Kramer & Maria I. Leite (1998:39), pode ser superada por uma *aproximação entre "Outros" com uma mesma identidade genérica: a humana*. É preciso repensar, desconstruir conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto seres de outra espécie, enquanto entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos, mas que não é, por isso, um *adulto em miniatura ou sujeito inacabado da condição humana*.

A percepção das crianças enquanto *Outros* é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos²⁹; pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (Gobbi e Leite, 1999). Sujeitos de pouca idade, sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua *condição de silêncio*. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, *insiste em reinar* nos mais diversos contextos contemporâneos vividos pelas crianças.

²⁸ Um dos autores que me ajudaram também a entender os significados e a construção do Outro dentro da área da Antropologia foi Novaes (1993). Em sua obra "Jogo de espelhos", que trata a questão da construção da identidade dos índios bororos da região do Mato Grosso, apresenta importantes informações sobre os estudos culturais, o diálogo entre a Antropologia, a Psicologia e a Lingüística, e a questão do Outro como modelo na formação das identidades.

²⁹ Talvez um dos primeiros intelectuais brasileiros preocupados com a educação das crianças e que olha a "criança como OUTRO, enquanto inteira (e não incompleta) na sua especificidade, com sua identidade própria" tenha sido Mário de Andrade (Faria, 1993:43)

É preciso ter clareza e consciência de que não existe uma forma única de ser criança ou uma infância universal para poder olhar os sujeitos que corporificam esta categoria e suas múltiplas formas de vivê-la, indo além dos conceitos *sedimentados* em nosso meio social. Na tentativa de *quebrar* tais paradigmas, busca-se um jeito de ver e pensar as crianças com o auxílio do *Terceiro Olho*³⁰, aquele que domina os conhecimentos científicos, e que prima por perceber o intelecto e conjugá-lo com a alma humana (a visão interior e a inspiração intuitiva). Uma alma que lhe é dada (entre outros elementos) pela cultura, como diz a antropóloga Carmem Junqueira (1985:175). É igualmente preciso modelar esse olhar de forma que se consiga perceber as infâncias e os sujeitos que compõem esta categoria social de maneira diversa e instável, e que se revelam como algo "que encarna a aparição da alteridade", como diz Jorge Larrosa (1997:70). E ainda:

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela ... (Larrosa, 1997:70) (grifos meus)

Tomando as crianças enquanto *Outro*, instaura-se na pesquisa (e em outras ações para com ela) o desafio de redirecionar o olhar, romper com as perspectivas pelas quais culturalmente aprendemos a enxergá-las: incompletas, sem fala, um vir a ser, seres assexuados, inocentes...³¹. Na construção desse outro modo de ver, é necessário ainda, como fala Larrosa & Lara (1998:08), apreender "a imagem do outro não como a imagem

³⁰ Sobre o "Terceiro Olho", "O Olho que tudo vê", ou ainda, o "Sexto Chakra", ver em : REYO, Zulma. *Alquimia Interior*. SP: Ground, 1989:84.

³¹ Faria (1993:27) apresenta em sua tese a elucidativa fala de Ulieri (1986:73) a respeito da inocência atribuída às crianças: "Dizer que a infância é a idade da inocência nunca teve o sentido de uma aceitação dos comportamentos infantis em todas as suas manifestações pelo fato de serem inocentes: significa, sim, que os adultos investidos do direito de se ocupar da infância estavam dispostos a reconhecer como expressões legítimas da criança apenas aqueles comportamentos reconhecidos por eles como inocentes".

que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela". Neuza M. M. de Gusmão (1999:42), diz que é por via desse olhar interpelador que a cultura e a alteridade desvelam as múltiplas linguagens do social. Linguagens essas que podem tornar-se "invisíveis aos olhos e ouvidos"(Gusmão,1999:42) diante de percepções da realidade dadas como universais, verdadeiras e únicas.

Larrosa (1998:70) apresenta a infância, e assim (eu diria), seus sujeitos, enquanto "o Outro de nossos saberes", *perante o qual devemos nos colocar em posição de escuta*. Da mesma forma, Manuel Pinto (1997:65) descreve as crianças enquanto sujeitos conscientes de seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, sendo capazes de expressá-los "*desde que haja quem os queira escutar e ter em conta*". E ainda, continua o autor, existem realidades sociais que só sob o ponto de vista das crianças e de seus "universos específicos" podem ser descortinadas, compreendidas e analisadas.

Essa perspectiva sobre as crianças (sujeitos ativos das/e nas relações sociais, receptoras, reprodutoras e produtoras de cultura), que extrapola os limites do já previsto pelas ciências que delas se ocupam, que as percebem enquanto *Outros*, é sem dúvida algo em construção. Neste sentido, as reflexões de Gusmão (1999) são fundamentais para que, ao ter as crianças como foco da pesquisa, não se acabe assumindo o *Outro* pela "absoluta diferença" e de forma isolada, ou ainda a diferença pela diferença.

O risco do oculto e do utopismo nos espreita, na busca de um ser humano diferente e, uma vez mais, é preciso pensar a relação entre as diversas teorias que produzimos e a realidade concreta desses pequenos sujeitos que são, a um só tempo, um outro e um mesmo. *Exemplo ímpar de alteridade que desafia o pragmatismo da cultura instituída e as razões e motivações de uma cultura instituinte que o inusitado, as transgressões e a imaginação estabelecem outras possibilidades e novas linguagens. Mais do que a diferença, é preciso pensar a alteridade* (Gusmão,1999:55).

Desta forma, é necessário que a posição tomada (aqui como pesquisadora) diante das crianças congregue um conceito de cultura que, além de encorajar os significados locais e culturais, considere igualmente como seus constitutivos os sentimentos e as interpretações pessoais, sendo estes fundamentais para as crianças (Fasheh, apud Gusmão, 1990:50).

Assim, pensar e dialogar com o *Outro* através do *contexto cultural* que envolve as questões desse encontro exige uma definição de cultura que não a transforme em "*moeda de câmbio de significações etéreas*", que venha a legitimar "*um social anti-humano*"³².

Cliffort Geertz (1989) e Fayga Ostrower (1988) compartilham a idéia de que todo ser humano (criança, jovem, adulto, velho), mediante os "*padrões culturais*" (coletivos) existentes no meio social em que vive, irá construir/desenvolver sua individualidade, sua forma de agir no mundo, seus sonhos e suas possíveis execuções. É no social que o ser individual (com todas suas dimensões - artística, psicológica, biológica, cognitiva e afetiva) se manifesta, constrói cultura e por ela é construído num processo simultâneo e dinâmico.

Considerando as idéias apresentadas anteriormente, o conceito de cultura(s) é entendido aqui enquanto ato de criação, uma teia de significados estabelecida entre os homens e tecida por fios intermináveis que expressam uma forma de ver, sentir e relacionar-se com a vida natural, social, objetiva e subjetiva, tornando "'as coisas do mundo' inteligíveis: abarca hábitos, crenças, língua, o imaginário..." (Fernandes, 1998). E ainda, é uma constante possibilidade de "criação - recriação" *do Eu, do Outro e do Mundo* (Perrotti, 1990).

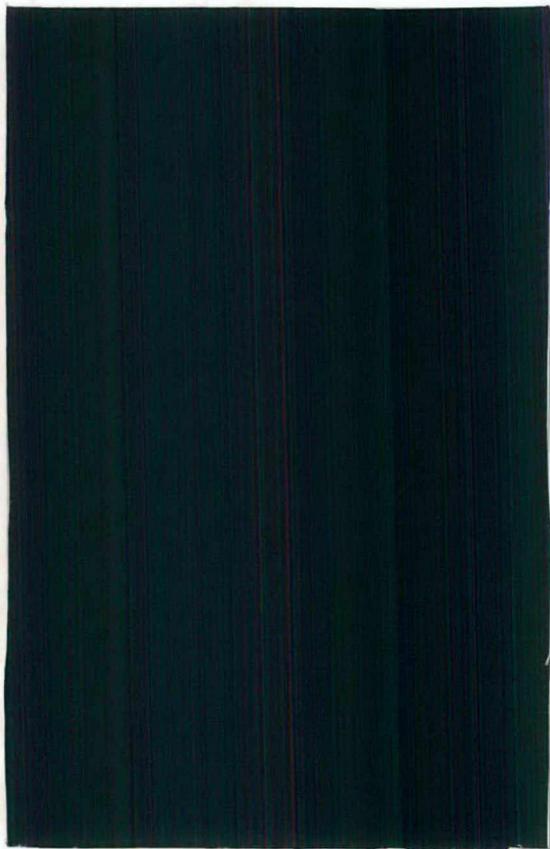
Ao ver as crianças como *Outros*, não poderia deixar de mencionar a existência do *adultos*, enquanto agentes de consolidação e construção das compreensões, limites e possibilidades da infância e do ser criança. No contexto em que me debruço nesta investigação, a presença dos adultos profissionais que atuam na Creche é igualmente importante, porque eles participam da construção e vivência da infância contemporânea (de uma forma diferente das crianças) na instituição de Educação Infantil. A compreensão

³² Um social anti-humano, segundo Fayga Ostrower (1987:144) é aquele onde os valores humanos são substituídos pelo preço, pelas mercadorias. Para ela: "Incapaz de cristalizar as próprias conquistas tecnológicas, os acréscimos de conhecimentos e as imensas riquezas extraídas da natureza, em valores que fossem vinculados a necessidades genuínas do homem a partir de uma visão de vida mais digna, nossa sociedade rebaixa o processo de crescimento espiritual do homem, processo natural e indispensável, ao nível de meras acrobacias sensacionalistas que desnaturam as tendências criativas do homem. Através de condicionamentos corrosivos, e com maior descaso, destrói-se o que os homens trazem em si de essência humana. Nesse esvaziamento existencial, a ausência de critérios é legitimada como grande virtude. Quanto a valores humanos? São superados. Furta-se o julgamento de valor, os quais, sempre subjetivos, diz-se, só poderão pertencer a gerações futuras. As responsabilidades, evidentemente, também ficam com o futuro. E nem se fala das conseqüências".

destas duas dimensões da vida humana (adultos e crianças) ocupando o mesmo espaço pode vir a dar visibilidade às *alteridades* presentes na mesma sociedade, bem como à *dimensão que cada um ocupa e de que forma o faz*. Mesmo não tendo a pretensão de focar os adultos neste trabalho, sua presença se fará sentir na medida em que organizam o dia-a-dia das crianças pequenas na Creche, são responsáveis pelo seu cuidado e educação neste espaço e se relacionam afetivamente, corporalmente, culturalmente com as mesmas.

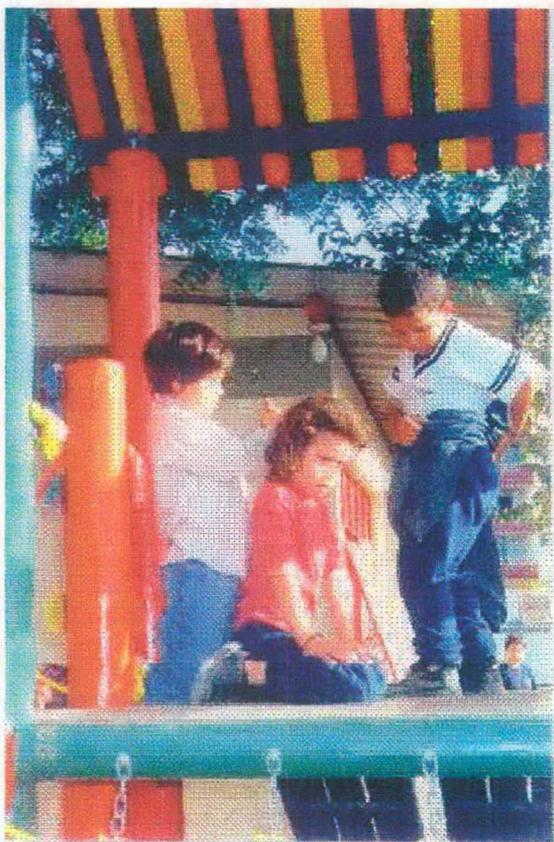
Uma vez apresentados os pontos de partida da pesquisa, que mostram os primeiros movimentos desta pesquisadora diante do seu tema de estudo, bem como as concepções gerais do trabalho investigativo que segue, abre-se espaço, no próximo capítulo, para a promoção de encontros. Encontros que identificam as crianças – foco desta investigação –, a Creche³³ – campo de investigação – e ainda a metodologia de pesquisa utilizada.

³³ Emprego o termo Creche nesta dissertação porque a instituição onde realizei a pesquisa assim é denominada, mesmo recebendo crianças com idade superior a três anos. Vale lembrar que, de acordo com a LDBEN (1996), Título V, Capítulo II, Seção II, Art. 30, as *Creches* seriam oferecidas para as crianças até 3 anos de idade e as *Pré-escolas*, para crianças entre 4 a 6 anos de idade.



**3. PONTO DE ENCONTRO:
A PESQUISA, A CRECHE E AS CRIANÇAS**

3.1. *Encontros a partir de uma metodologia*



Como ir ao encontro das crianças? Como propiciar que as crianças falem de si, de suas experiências de seus saberes sobre o viver na Creche e registrar esses dados? Que caminho seguir para que, ao longo da pesquisa, mesmo que seja um Outro (a pesquisadora) a evidenciar as falas, olhares, gestos e vivências das crianças, não se acabe por transformar os protagonistas (as crianças) em coadjuvantes?

Ao escrever sobre a infância e conhecimento, Pereira & Jobim e Souza (1998: 25-26) falam da pluralidade de caminhos que podem ser trilhados na construção de um conhecimento. As autoras trazem à tona o pensamento do poeta Mário Quintana e do filósofo Walter Benjamin e propõem "o desvio como caminho metodológico privilegiado - senão o mais fértil - no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinidade dos caminhos a seguir". Mas qual o sentido destas colocações para a pesquisa em foco?

Penso que as indicações das autoras poderiam ser interpretadas no sentido de que, tendo as crianças como objeto da pesquisa, deve-se ficar atento para os acontecimentos além dos previstos (os possíveis desvios). As crianças podem apresentar na expressão de suas "cem linguagens" caminhos não pensados anteriormente, onde residiriam *férteis informações*³⁴. Outrossim, seria procurar ter sempre presente a construção de uma metodologia (não somente do trabalho de campo, mas das análises e de sua construção textual) que procure:

³⁴ Acredito que tal cuidado não se restringe ao objeto-criança, mas a todo campo e objeto de investigação.

abordá-la para além das figuras retóricas, com intenção de falar dela consentindo a resposta, *permitindo uma comunicação* não só no verbo mas também *no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens*. Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e *passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não-adultos – de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas* porque dotados de qualidade informativa (Becchi, 1994:83). (grifos meus)

Considerando a fala de Becchi, lendo e relendo os trabalhos de outros pesquisadores³⁵ que igualmente se lançaram ao desafio de olhar as crianças e/ou a infância, meu olhar foi ajustando o foco na construção de uma metodologia, não somente uma investigação, mas um *encontro com o Outro (as crianças), com a alteridade da infância*. Um encontro marcado pela tentativa de expressar "um conhecimento que se preocupe em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida" (Pereira e Jobim & Souza, 1998:26).

Mas como captar as vozes, os sentimentos e sentidos do universo infantil na Creche, os gestos, os olhares, os silêncios, as contradições, enfim, as *cem linguagens*³⁶ das crianças e simultaneamente perceber "os desvios"?

A princípio, se há *cem* modos de ser criança, optei não por uma única forma de aproximação e registro das representações crianças sobre a infância por elas experienciadas na Creche, mas por várias. A utilização de múltiplos procedimentos de pesquisa pode auxiliar os adultos - ainda em processo de alfabetização - na leitura dos cem modos de ser das crianças. Isto porque, pelo olhar dos adultos, há informações que podem ficar invisíveis dentro de uma abordagem, mas visíveis em outra. Desta forma, utilizei-me da observação

³⁵ Em especial: Gobbi (1997), Gonçalves (1990), Gusmão (1993,1996,1999), Ferreira (1998), Rosemberg (1996), Bufalo (1997), Martins (1993), Pillar (1996), Prado (1998), Pereira (1997), Quinteiro (2000), Marques (1996), Leite e Kramer (1996), Batista (1998) e Rocha (1999).

³⁶ A expressão *cem linguagens* é uma alusão à poesia *Ao contrário o cem existe*, de Loris Malaguzzi, traduzida pela pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (1999:73), no qual é evidenciado que a criança possui inúmeras formas de expressão, de comunicação, de ser e existir no mundo. Poesia esta que é encontrada em seu artigo: *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil!* Ver bibliografia.

participante, do registro escrito no Diário de Bordo³⁷, do fotográfico, do audiovisual (vídeo) e dos desenhos produzidos pelas crianças.

Como optei por realizar uma pesquisa participante³⁸, conversei muito com as crianças e experienciei com elas alguns de seus fazeres na Creche. Assim, a obtenção de alguns dados deu-se em diálogos esporádicos, em situações diversas, sem que realizássemos entrevistas propriamente ditas com os pequenos(as)³⁹. A opção pela não utilização de um roteiro fechado (do tipo pergunta / resposta, que tradicionalmente caracteriza uma entrevista) não significa que os diálogos não tivessem objetivos. As conversas, sem a tensão que pode ser desencadeada nas crianças pelo fato de ficarem preocupadas em responder corretamente aos questionamentos de seu entrevistador, propiciaram colher junto ao grupo investigado a sua forma própria de expressar-se, de entender o mundo que o cerca e que, como mencionamos em capítulo anterior, é diferente da lógica do adulto. Os encontros e conversas com as meninas e meninos pequenos(as), foi sendo construído de forma a permitir que as crianças também me interrogassem, "me entrevistassem" à sua moda - como apresentarei no decorrer do texto. Estes momentos, às vezes inusitados, de observação e diálogo junto às crianças foram registrados através da escrita no *Diário de Bordo*.

O *registro em vídeo*, que já é um recurso metodológico utilizado em pesquisas que ajustaram seus focos nas crianças (Batista,1998; Prado,1998; Bufalo,1997; Quinteiro:200;

³⁷ A exemplo da etnografia, o diário de bordo transformou-se no primeiro instrumento de registro de sentimentos e sentidos advindos dos fatos do cotidiano. Espaço para as descrições densas (Geertz, 1989:37), para a contextualização e problematização do objeto, esteve presente durante os 4 meses em que estive envolvida na pesquisa de campo.

³⁸ Segundo José Azanha: "um dos pressupostos da pesquisa participante é de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas" (Azanha, 1992:92).

³⁹ Sobre pesquisas que trabalharam com falas de crianças (maiores de 6 anos de idade e inseridas no contexto da Escola Pública), Quinteiro tece algumas importantes considerações, entre as quais cita o fato de encontrar em algumas investigações uma *abordagem tangencial do conteúdo das falas infantis* (Quinteiro,2000:120); pesquisadores que utilizam "a entrevista juntamente com a observação" como "um instrumento para o trabalho de campo muito significativo pelo caráter de interação que a permeia" (Quinteiro,2000:126); as dificuldades encontradas por alguns pesquisadores em lidar com diferentes formas de registro das representações das crianças sobre a escola (Quinteiro,2000:120). Além destas (e outras) considerações tecidas, Quinteiro(2000:131) indaga: "Será que basta ouvir as crianças? Como interpretar suas idéias e sentimentos a respeito das suas relações sociais sem atrelá-las às "teorias" ou cair em armadilhas teórico-metodológico?"

Telles,1998) permitiu *registrar imagens do Outro* e a dinâmica do mundo cultural infantil presente no espaço da Creche. O emprego da filmagem nesta pesquisa é, tanto quanto os demais procedimentos, uma forma importante de obtenção de dados, e a contemplação desta forma de registro deu-se também:

pela possibilidade de resgatar através da filmagem a organização do tempo e do espaço, situações de vivência 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* (Batista, 1998:20).

Um outro aspecto relevante da escolha deste tipo de registro foi de que "o pesquisador sempre lida com o *conhecimento e a sensibilidade* quando está com a filmadora. Este processo possibilita o refinamento dos dados, nas muitas vezes que se pode ver a fita" (Smolka,1996: s/d, apud Bufalo,1997:12). Seguindo o intuito de captar a dinâmica das crianças e seus universos: "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" (Batista,1998:26), seja no canto da sala, deitadas no chão, em cima da árvore, comendo, desenhando, no parque, nas aulas de educação física, no refeitório, correndo, rindo, dançando, cantando, etc. Durante as filmagens, os espaços não foram modificados em função deste procedimento, a câmera e a pesquisadora sempre se posicionaram em função das crianças e de seu espaço.

Além dos gestos, das brincadeiras, das conversas, das danças e canções captadas pelo registro audiovisual e que constituem universos culturais infantis, a pesquisa teve o *desenho infantil* - considerado uma produção cultural das crianças e um revelador das representações infantis a respeito da Creche - como outro procedimento de pesquisa. O que as crianças gostam ou não no contexto da Educação Infantil que frequentam, suas aspirações e sonhos enquanto uma possibilidade de reconstruir este lugar de acordo com seus olhares formam as diretrizes gerais da abordagem pela iconografia.

XO processo de construção dos desenhos pelas meninas e meninos de pouca idade também foi registrado em filme, no intuito de captar novamente a dinâmica do vivido e pela possibilidade de estar revendo as cenas tantas vezes quanto fossem necessárias para possibilitar uma interpretação dos desenhos a partir dos olhares de seus autores. Com isso, busquei efetuar uma reflexão e análise que contemplassem uma interpretação voltada para a

cultura das crianças, para seu universo em especial e não para uma interpretação aos moldes da psicologia do desenvolvimento, verificando fases do desenvolvimento das crianças e de seu grafismo.⁴⁰

O *registro fotográfico*⁴¹ entra em cena nesta pesquisa como um outro meio de apreender a realidade investigada e apresentá-la através de imagens. Imagens que expressam um espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita. A inserção da fotografia no percurso investigativo também vai ao encontro da construção do olhar da pesquisadora para com seu objeto:

a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, ao particular, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista, em que é possível desvendar as leis do todo, do universal, da totalidade. Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de memorização e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens (Lopes, 1998:77).

As imagens fixadas no texto igualmente permitem deixar as marcas das crianças (em suas poses feitas diante da câmera e da pesquisadora), uma vez que propõe:

um olhar que faz pensar sobre a ótica do fotógrafo, que captou determinada cena ou objeto - selecionou um determinado ângulo, a luz mais adequada, o tempo de exposição do filme, a velocidade da abertura do diafragma - e que, nesse processo, deixa sua marca própria e singular de perceber o mundo e registrá-lo por imagens (Lopes, 1998:80).

Também foi pensado, durante a pesquisa empírica, fazer uso das imagens fotográficas do cotidiano das crianças na Creche para que elas, ao se verem nas fotos, falassem sobre o seu viver na instituição. Primeiramente, à medida que revelava as fotografias tiradas do cotidiano das crianças no espaço da Creche e me colocava a refletir sobre as imagens ali contidas, várias perguntas eram formuladas em minha mente como:—

⁴⁰ No Capítulo IV esta abordagem será detalhada.

⁴¹ A construção do procedimento de registro fotográfico, assim como o de registro em vídeo, contaram com as importantíssimas aulas de Antropologia Visual, sob a responsabilidade da professora Dra. Carmem Rial, cursadas por mim no Departamento de Antropologia da UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, durante o segundo semestre de 1999.

Por que estas as crianças gostam tanto de subir nas árvores? Por que gostam tanto de ajudar as crianças menores do que elas? Para as crianças, o que representa o trabalho em grupo? Como elas 'escolhem' seus grupos de amigos? Estas e outras tantas questões ficavam sem respostas.

Na pesquisa de Gurhan (1995: 159-166) (com adultos), muitas das informações a respeito de suas perguntas *sem resposta*, igualmente originárias do seu olhar sobre as fotografias do campo empírico de sua pesquisa, foram obtidas quando as pessoas, ao olharem para as suas imagens nas fotografias, passaram a comentá-las. Já as crianças desta pesquisa, ao olharem para as suas imagens nas fotografias, não me pareceram interessadas em tecer comentários sobre as cenas registradas e muito menos em responder às questões que eu havia formulado ao olhá-las. As crianças com suas fotografias em mãos nomeavam os outros sujeitos que compunham a cena. Procuravam avidamente, com ansiedade, eu diria, todas as fotografias onde apareciam para mostrar aos seus coetâneos, confirmando, assim, que também haviam sido fotografadas por mim.

Elas não me informaram sobre as questões que eu previamente tinha em mente e não insisti. Não fiz perguntas ou malabarismos para obter o que inicialmente havia pretendido com tal procedimento, mas fui surpreendida por uma reação muito importante das crianças diante das imagens fotográficas. Mas devo confessar que esta reação não foi compreendida de imediato, num primeiro momento. As crianças, ao olharem as fotografias, foram montando com muita espontaneidade um cenário de uma alegria contagiante, de sorrisos e gargalhadas, expressões que eram um misto de entusiasmo e espanto, e que só consegui decifrar bem mais tarde, ao rever as minhas anotações no Diário de Bordo e/ou rememorar mentalmente a reação das crianças durante a realização do procedimento.

Ao rever o processo como um todo, fui identificando o quanto as crianças ficaram felizes pelo fato de se verem fotografadas. *Tenho a impressão de que o importante para as crianças foi terem percebido a si mesmas como o centro das atenções no fragmento daquele espaço/tempo registrado pela objetiva.* Nas fotografias que olhavam, elas eram de fato atores principais no cotidiano da Creche, não ficaram escondidas entre adultos, não estavam vestindo trajes figurativos desta ou daquela data comemorativa, muito menos suas poses foram dirigidas pelos adultos. Ali, cada criança foi registrada de forma "solta e livre", cada qual como diretora de sua própria pose. Diante disto, também não pude deixar de perguntar-me se o comportamento apresentado pelas crianças diante das fotografias estaria a indicar o pouco contato das crianças com seus retratos, em especial os de momentos espontâneos do seu viver dentro ou fora da Creche.

Ainda no que tange aos procedimentos metodológicos, no percurso da pesquisa, já diante das falas das crianças, houve a necessidade de obter informações sobre a vida delas fora da Creche e sobre suas famílias, no intuito de melhor compreender e analisar o contexto investigado e a infância que elas me apresentavam. Isto porque as crianças trazem para o dia-a-dia na Creche muitos dos elementos que compõem o seu viver fora deste espaço. Assim, mesmo tendo a infância na Creche como centro da investigação, ela não pode ser vista isoladamente dos elementos culturais, familiares e outros que constituem a sua vida para além dos limites territoriais da instituição, pois, na composição do sujeito-criança e de sua infância há uma complexa rede de significados que existem independentemente de estarem ou não no espaço/tempo onde se originam.

Assim, optei por colher junto aos pais ou responsáveis pelas crianças algumas informações que seriam essenciais à investigação. O veículo para a obtenção destas informações foi um questionário a eles enviado⁴².

Uma vez selecionados os procedimentos metodológicos, entraram em cena os primeiros passos da investigação propriamente empírica.

3.2. Os primeiros movimentos: indo ao encontro das crianças na Creche

Porque são os passos que fazem os caminhos!

Mário Quintana

O olhar curioso, xereta (ainda em construção) da pesquisadora saiu à procura de respostas para uma grande questão: como as crianças vivem e vêem sua infância na creche? Quais os aspectos mais relevantes por elas identificados? Por que, como, quando eles se apresentam? Mas era preciso primeiro definir o campo, a instituição de Educação Infantil e, conseqüentemente, as crianças que seriam protagonistas da investigação. Precisava encontrar profissionais que também se intrigassem com as questões da infância, que igualmente estivessem dispostos a penetrar *nas dobras do cotidiano* de Creches, Pré-escolas e das crianças, num espaço onde também interferem e se relacionam, que tivessem

⁴² O modelo do questionário enviado aos pais (ou responsáveis) encontra-se em Anexo-C.

uma disponibilidade para o *Outro* (a pesquisadora) e seu trabalho, suas intervenções, sua presença no grupo e no contexto da Creche.

Entre encontros e desencontros, entre idas e vindas, telefonemas, momentos difíceis de indecisões⁴³, fui recebida por um grupo de profissionais de uma Creche da rede de ensino municipal da cidade de Florianópolis. Após uma reunião que contou com a participação da diretora da Creche, auxiliar pedagógica, duas professoras (uma responsável direta pelo grupo de crianças entre 3 a 4 anos e a outra pelo grupo na faixa etária de 5 a 6 anos), uma das professoras aceitou o desafio de ter uma pesquisadora junto ao grupo de crianças pelo qual era diretamente responsável⁴⁴. Assim, *a seleção da faixa etária a ser pesquisada, bem como que crianças seriam foco da pesquisa acabou ficando limitada à adesão de uma profissional que atuava junto às crianças do III Período*. Saliento, no entanto, que, apesar de ter somente uma das professoras diretamente envolvida na pesquisa, durante a primeira Parada Pedagógica (30/03/00)⁴⁵ da instituição fui apresentada a todo o seu corpo de profissionais e também tive a oportunidade de lhes apresentar meu projeto de pesquisa. Esse contato com os outros profissionais da Creche possibilitou a minha livre circulação pelos espaços da instituição e a aproximação com as pessoas (adultos e crianças) que não estavam diretamente ligadas à pesquisa, mas que também (conscientes ou não) experienciam e constroem a infância na Creche.

⁴³ Em outubro de 1999, iniciei o projeto piloto desta investigação em uma instituição de educação infantil do município de Florianópolis. Porém, como a professora do grupo de crianças onde realizei esta primeira etapa da pesquisa não era uma profissional efetiva do quadro da Rede Municipal de Ensino, e sim Admitida em Caráter Temporário (ACT), no início do ano letivo de 2000 foi transferida de instituição. A nova profissional que assumiu o III Período nesta Creche não concordou com a continuidade da pesquisa. Por isso, em março deste mesmo ano iniciei uma nova busca por um campo de pesquisa.

⁴⁴ A professora presente nesta reunião e que concordou com a pesquisa, em Abril deste mesmo ano demitiu-se do serviço público. Duas semanas depois, uma nova professora assumiu o grupo. Imediatamente apresentei o projeto de pesquisa a ela, que solicitamente engajou-se no mesmo. Vale dizer que esta profissional trabalha 20 horas semanais no ensino municipal (ACT) e mais 20 horas no ensino estadual. E ainda, durante o período noturno, é acadêmica do curso de Pedagogia de uma das universidades particulares da grande Florianópolis.

Um outro dado importante no histórico do grupo de crianças investigado é que, segundo os profissionais desta instituição, nos últimos dois anos este grupo passara por diversas mudanças de profissionais diretamente responsáveis por eles.

⁴⁵ A Parada Pedagógica, que acontece mensalmente, caracteriza-se como uma reunião entre todos os profissionais da Creche, sendo que, neste dia, é suspenso o atendimento às crianças. Entre outros aspectos, essa reunião visa propiciar um espaço para a discussão de questões relativas à prática pedagógica de cada profissional, bem como da instituição como um todo.

Mas como é esta Creche onde passaria a observar, conviver com adultos (auxiliares e professores⁴⁶) e crianças e a infância ali presentes? Esta Instituição de Educação Infantil foi fundada em 1987, segundo informações que coletei junto à secretaria da mesma e segundo dados obtidos em um pequeno livro elaborado pelas crianças do III Período do ano de 1999. Neste material organizado pelas crianças e seus professores, encontrei um pequeno parágrafo falando do surgimento desta instituição, onde constava que esta Creche havia sido construída por solicitação das mães da comunidade⁴⁷. Segundo os professores desta instituição, não há registro escrito da história da Creche.

O bairro onde se localiza a Creche faz fronteira territorial com o espaço da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e tem no comércio sua atividade econômica predominante. Neste bairro e nas proximidades da Creche encontra-se o Centro Comunitário, que abriga o Posto de Saúde, é sede de grupos folclóricos e serve também de espaço para palestras e cursos eventuais dirigidos à comunidade. Alguns pontos de lazer existentes nesta localidade são o campo de futebol, onde as crianças da Creche e seus professores ocasionalmente realizam piqueniques, e o Centro Recreativo, onde funciona nos finais de semana e feriados uma danceteria. O bairro não conta com parques infantis públicos, e, mesmo vivendo tão próximas à UFSC, que disponibiliza suas quadras

⁴⁶ Nas Creches públicas do município de Florianópolis, os grupos de crianças são coordenados por uma (um) professora (professor) e uma (um) auxiliar de sala. A caracterização de cada categoria de profissionais, bem como a dinâmica das relações vividas entre eles no contexto da Educação Infantil podem ser encontrados em especial no capítulo “Dinâmica das relações entre as profissionais da Creche”, da tese de doutorado de Ana Beatriz Cerisara: “A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional” (1996). Devo dizer ainda que, na investigação aqui em foco, auxiliares e professores serão citados enquanto *adultos e/ou profissionais*, sem considerar as diferenças que configuram cada categoria.

⁴⁷ O papel das mulheres e mães na solicitação de construção da Creche parece não ser por acaso. Mesmo não podendo afirmar aqui a razão pela qual as mães solicitaram a educação e cuidado de seus filhos em uma instituição de Educação Infantil, se em função da sua jornada de trabalho ou como um direito das crianças ao acesso a educação, vale lembrar que historicamente os primeiros discursos sobre as Creches brasileiras giravam em torno das mães pobres, de boa conduta e que trabalhavam fora de seu domicílio (Civiletti, 1991:36). Temos ainda que considerar que a reivindicação da educação das crianças pequenas brasileiras “contou mesmo antes dos educadores, com o movimento feminista e o movimento sindical, desde os anos 70, ao lado da luta contra a ditadura militar” (Faria, 1993:03). Reivindicação esta inserida naquele momento no âmago da luta pelos direitos da mulher trabalhadora. Nos anos 80, temos então um movimento “desta mesma mulher” para os direitos das crianças, sendo que somente na Constituição brasileira de 1988 a Educação Infantil é incluída no sistema de Educação Brasileira e aparece como direito das crianças menores de 6 anos de idade (Faria, 1993:02-03). Outras informações sobre o percurso e os aspectos que influenciaram a constituição das instituições pré-escolares são encontradas em Kuhlmann Jr. (1991, 1998).

esportivas ao público em geral nos finais de semana, poucas são as crianças que mencionam utilizá-las.⁴⁸

O espaço territorial da Creche faz divisa com o espaço ocupado pela escola de ensino fundamental pública existente no bairro. O acesso à Creche é feito pela entrada central da referida escola, e pouco se pode ver da instituição de educação infantil pelo lado externo dos limites territoriais da escola. É possível observar ainda, o muro que divide o espaço da instituição de Educação Infantil e a quadra esportiva das escola. Neste muro, há alguns desenhos (como o caminhão da Coca-cola) que indicam a existência de um pequeno bar - no lado esquerdo de quem entra - que atende principalmente as crianças-alunos do ensino fundamental.

Uma vez definido o local e o grupo de crianças a serem investigadas, na primeira Reunião de Pais convocada pela direção da Creche (realizada em 03.05.00), onde estavam presentes 51% do número total de adultos responsáveis pelos pequenos(as) do III Período, apresentei as linhas gerais da pesquisa e solicitei a permissão para realizar o trabalho junto às crianças. Os responsáveis que não puderam participar dessa reunião receberam uma notificação por escrito sobre a pesquisa e também autorizaram as crianças sob sua custódia a participar da investigação⁴⁹.

Destas diferentes e necessárias primeiras inserções no campo de pesquisa, a atividade mais esperada foi com o grupo de crianças foco da investigação. Já nos primeiros encontros, as crianças procuraram e criaram meios de se aproximar de mim e descobrir como era esse *Outro* (a pesquisadora).

⁴⁸ . Vale lembrar que o parque infantil pertencente à UFSC e destinado às criança na faixa etária dos 0 aos 6 anos fica inacessível a visitantes nos fins de semana. E ainda, sobre o que as famílias das crianças investigadas costumam fazer aos finais de semana, ver em Anexo-D/Quadro-09.

⁴⁹ É imprescindível, a meu ver, que os responsáveis pelas crianças tenham conhecimento da pesquisa a ser desenvolvida, como também que autorizem sua realização. Além de respeitar as crianças, é preciso respeitar suas famílias e suas decisões sobre terem ou não seus filhos(as), *no contexto da Creche*, como objeto de investigação. Para que, uma vez estando cientes da minha função na Creche, não estranhassem, ao deixar ou buscar as crianças, quando elas estivessem conversando, brincando, desenhando ao meu lado, sem a presença de outros profissionais com os quais já estavam familiarizados.

Diário de Bordo, 29 de março de 2000

Nosso primeiro encontro....os meninos e meninas lançavam-me olhadelas furtivas, mas nenhum veio diretamente a mim. Passado algum tempo, quando estava sentada na roda com as demais crianças, os meninos imediatamente a meu lado riam, empurravam-se, na tentativa de que algum deles esbarrasse em mim. Notando esta brincadeira dos meninos, propositadamente encostei meu ombro em um deles, fazendo com que ele me olhasse diretamente, e no mesmo instante começou um jogo de força física, um empurrando o outro. Todos riram, pois, prevalecendo minha força, os meninos foram todos empurrados para um só lado na roda. Em seguida, as mesmas crianças que participaram da brincadeira se reuniram e falaram entre si, de maneira que eu não pudesse escutar. Logo depois, um deles se aproximou com uma escova dental em punho servindo de microfone e começou a "entrevistar-me":

- Criança: Qual seu nome?
- Alessandra⁵⁰: Alessandra, e o seu?
- Criança: Lucas!

(As crianças sentadas ao lado oposto dos meninos começaram a prestar atenção na conversa. O restante do grupo continuou a esperar pela entrega das escovas dentais, e simultaneamente brincavam com seus pares mais próximos sentados em roda)

- Lucas: Onde tu mora?
- Alessandra: Moro em frente à Universidade, ou melhor, do outro lado da Universidade, na Trindade!
- Lucas: Ah.... eu sei onde é a Universidade, é logo ali!

(Apontou com o dedo pela janela da sala onde estávamos, em direção ao campus universitário. Antes de cada nova pergunta, o grupinho "confabulava" baixinho sobre a nova pergunta a ser feita)

- Lucas: Quantos anos você tem?
- Alessandra: Tenho 28 anos, e você?
- Lucas: Eu tenho 6 anos, sou o mais velho aqui... os outros têm tudo 5 anos.

(Um outro menino entrou na conversa)

- Criança: Meu pai é mais velho que você, tem 35 anos!
- Criança: O meu tem 26 anos ...eu acho. (comentou um terceiro)

⁵⁰ Nome da pesquisadora.

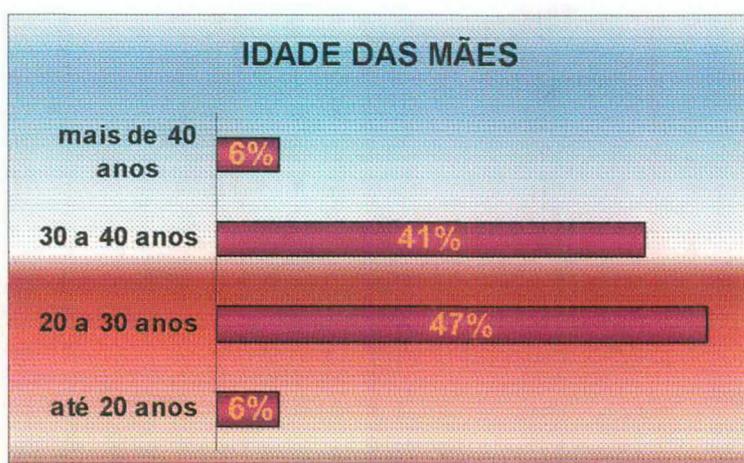
(Novamente os três se entreolharam, como que indagando: o que vamos perguntar agora? Muitas risadas se seguiram até a próxima pergunta ser feita.

- Lucas: Você tem filho? É casada?
- Alessandra: Não. Não tenho filhos e nem sou casada.
- Lucas: Ih..... é igual a ela! (indicando a professora)

(A minha resposta parece ter sido decepcionante para Lucas e demais meninos que participavam diretamente desta conversa, devido às expressões corporais de desânimo que fizeram).

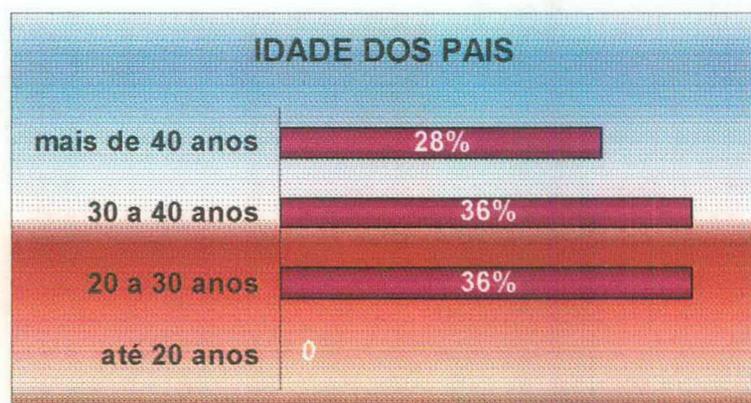
Nesta primeira conversa entre “*estranhos*”, a pesquisadora e as crianças, destaco a reação das crianças frente ao fato de eu não ter filhos, como a professora. *Qual é a importância ou o significado para este grupo o fato de os adultos de gênero feminino não terem filhos? Para estas crianças pequenas é importante que os profissionais que trabalham com elas tenham filhos?* Um dos pontos possíveis de serem relacionados a este fato, segundo os dados obtidos no questionário respondido pelos pais (ou responsáveis) das crianças, é a faixa etária dos mesmos, como indicam os gráficos⁵¹ abaixo:

Gráfico-01



⁵¹ Os gráficos e quadros apresentados neste capítulo, são provenientes das informações obtidas através do questionário enviado aos pais (ou responsáveis) das crianças.

Gráfico-02



Como indicam os gráficos, 47% das mães têm entre 20 a 30 anos de idade. Já na faixa etária dos pais temos 36% entre 20 a 30 anos de idade, e 36% entre 30 a 40 anos⁵². Ou seja, suas mães estavam mesma faixa etária que eu. Desta maneira, dentro da estrutura em que vivem as crianças, era estranho mesmo eu não ter filhos. Esta estranheza entre as crianças também foi captada na pesquisa de Renata S. Fernandes (1998:154): "as crianças e jovens são enfáticas ao querer saber a idade do pesquisador, se é casado ou não, se tem filhos ou não [...] - para eles, por exemplo, é espantoso alguém com idade entre 25 e 30 anos não ser casada e/ou não ter filhos". Neste mesmo dia, tentei saber dos meninos (os da conversa descrita anteriormente no Diário de Bordo) por que era importante saber se eu tinha filhos ou não, mas Lucas respondeu com outra pergunta: - Mas por que tu não tem? Tu não gosta de filho? Outro menino ao seu lado reafirmou a questão: - Gosta...não gosta? Aqui os meninos relacionaram o fato de os adultos terem filhos com o ato de gostarem de crianças. Diante deste indicativo, estariam as crianças, ao indagarem sobre a maternidade, preocupadas com os adultos que lidam com elas gostarem ou não de crianças? As crianças se valem da equação: *adultos com filhos igual a adultos que gostam de crianças*, para justificarem algumas atitudes dos adultos para com elas?

Os questionamentos anteriormente levantados podem ter inúmeras respostas, mas a equação em si também pode ser questionada, uma vez que na contemporaneidade "as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população" (Pinto,1997:11). Portanto, a lógica infantil expressa na equação é inversa à

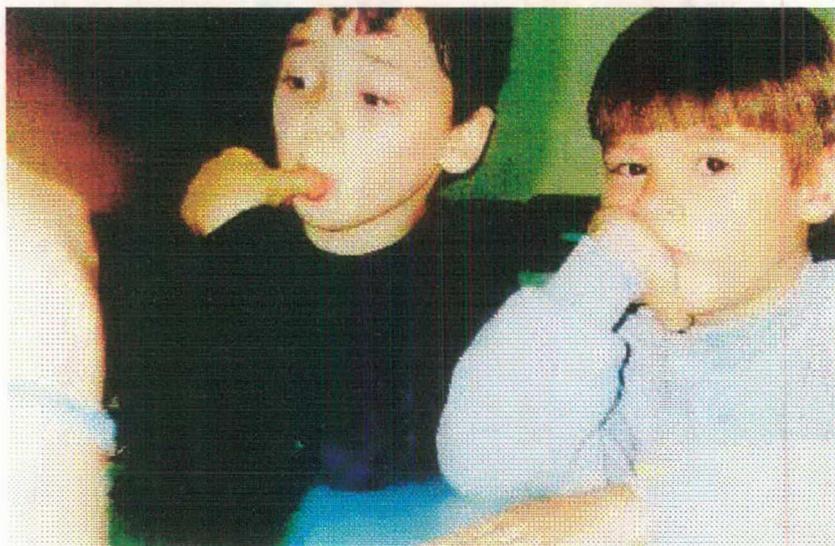
⁵² Informações acerca do grau de escolaridade das mães e pais das crianças, ver em Anexo-D / Gráficos 12 e 13.

ordem social atual. O que as crianças estariam a indicar na *equação* elaborada por elas não seria a necessidade de serem queridas, amadas, protegidas pelos adultos?

3.3. Lucas, Amanda, Jonas, Raquel... "apresento assim, sem sobrenomes, que é como eles vivem dentro de mim"⁵³

As crianças não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul⁵⁴.

Manuel Barros



Antes de apresentar as crianças, faz-se necessário recuperar a idéia da construção da metodologia desta investigação. Para que se possa ampliar os conhecimentos já existentes na humanidade, é fundamental ir ao encontro do que já conhecemos, quando e como foi construído tal conhecimento. Assim, devo reafirmar que esta investigação também “percorreu” os caminhos trilhados por outros pesquisadores. As limitações encontradas e as

⁵³ A frase que compõe este subtítulo é do poeta Thiago de Mello.

⁵⁴ O que dizer diante dos olhares enigmáticos destes dois meninos no refeitório da Creche, a não ser do pouco sei de sua infância neste espaço ou dos seus saberes, sonhos, alegrias e tristezas, e da minha preocupação que nossos olhares voltem a se encontrar não somente neste breve instante, mas durante toda a investigação.

possibilidades enfrentadas por eles serviram como apontamentos importantes para minha investigação.

Uma característica comum das pesquisas estudadas é a caracterização dos sujeitos envolvidos. E foi justamente aí que comecei a caminhar/pesquisar por uma trilha pouco explorada, pois muitas indagações emergiram a partir da forma como as crianças eram apresentadas nestes trabalhos⁵⁵, sendo que suas respostas pouco diziam ou a forma como o fizeram não condiziam com as minhas expectativas. Entre as questões que surgiram estavam: os dados que caracterizam as crianças são a voz de quem? O que falam sobre os primeiros encontros entre pesquisadora e pesquisados? Faria alguma diferença a caracterização dos sujeitos investigados a partir deles mesmos? Como fazer para que as crianças pequenas se auto-caracterizassem sem serem submetidas a questionamentos sob a forma de formulários?

Tal qual Pereira & Jobim e Souza (1998:25), apoiei-me na frase de Mário Quintana: "*A reta é o caminho mais chato entre dois pontos*". Com esta máxima na mão, durante os quatro meses que fiquei junto as crianças na Creche fui recolhendo falas, registrando situações onde as crianças indicaram aspectos de sua família, suas preferências televisivas, musicais e outras. Ou seja, nada de um "caminhar reto, chato"⁵⁶. Eu deveria obter os dados sem chatice para as crianças e para mim mesma, mas com seriedade (razão) e leveza (sensibilidade).

Coadunam-se as considerações feitas acima à epígrafe de Manuel Barros que abre este subtítulo. Se as crianças não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis e sim por aquelas que têm olhos coloridos - como o diz uma canção de Sandra de Sá -, ao coletar os

⁵⁵ Nôs trabalhos a que tive acesso, a maioria fruto de dissertações de mestrado, a caracterização das crianças (idade, sexo, estrutura familiar, tipo de moradia, etc.) foram obtidos via fala de adultos ou documentos (fichas e formulários) solicitados pela instituição que as crianças frequentam. Um exemplo destes formulários é encontrado em Bufalo (1997), Anexo 3. Outro *fo* que me impulsionou a construir/seguir uma trilha que contemplasse a equação sensibilidade/razão e as vozes das crianças na sua própria caracterização foi o fato de que, em muitos trabalhos lidos, a caracterização limitava-se a dizer a idade das crianças, mesmo tendo sido mencionado o acesso a outros dados.

⁵⁶ Fico a perguntar se existiria um caminho seguro, reto, sem ondulações, que pudesse ser trilhado pelo pesquisador. Será que as sinuosidades do caminho e as formas como lidamos com elas compõem a própria ação investigativa?

dados que caracterizariam os sujeitos desta pesquisa procurei um caminho que não somente obtém dados através das vozes dos adultos, mas principalmente que escuta as vozes das crianças. Vozes que têm muito a dizer sobre quem são, como suas famílias se estruturam, como é o seu viver e outros dados que nem sempre são compreendidos, pela complexidade das relações que envolvem seus dizeres, suas falas, suas diversas formas de expressão. No decorrer desta subparte procurarei, então, organizar as falas das crianças “sobre si mesmas” e as informações obtidas entre os adultos (profissionais da Creche e pais ou responsáveis por sua guarda) de forma a configurar um quadro que as caracterize.

As vinte e seis crianças, atores e atrizes protagonistas desta pesquisa⁵⁷, *possuem entre 5 a 6 anos de idade* e freqüentam a Creche somente no turno vespertino de seu funcionamento. Isto porque, devido à falta de espaço físico, a instituição utiliza a mesma sala no período matutino para crianças pertencentes ao II Período (4 a 5 anos). Cerca de 73% do número total das crianças investigadas convive nesta mesma instituição há três anos, 11% há dois anos e 16% foram matriculadas neste ano, sendo que duas crianças deste último percentual não haviam tido qualquer outra experiência de educação e cuidado em instituições de Educação Infantil públicas ou particulares⁵⁸.

Com qual a raça as crianças se identificam? Durante os quatro meses em que fiquei junto ao grupo, esporadicamente e de maneira muito informal – no parque, na sala de vídeo, à espera dos pais para irem para casa, enquanto desenhavam ou montavam quebra-cabeças-, conversei com elas a este respeito⁵⁹. E um dado curioso apareceu: sem hesitação, 23

⁵⁷ Vale dizer, desde já, que os nomes das crianças que aparecem ao longo do texto são reais.

⁵⁸ Estes índices percentuais foram elaborados a partir de informações coletadas junto à secretaria da instituição.

⁵⁹ A opção por esta forma de obtenção de dados relativos à raça (cor de cada criança), ao invés de uma coleta da informação junto aos pais ou à secretaria da Creche, deu-se pelo alerta de Fúlvia Rosemberg (1996:18): "a cor de uma criança na coleta do IBGE é atribuída não por ela mesma, mas pelo chefe de família, homem ou mulher. Portanto, a cor, como variável que operacionaliza o pertencimento racial, no caso das crianças não segue ao princípio da auto-identificação mas ao da hetero-identificação, procedimento banido do universo do adulto em nome do respeito à identidade étnica ou racial.[...] este exemplo constitui um, entre outros, que evidenciam a subordinação da infância ao adulto e que confere à Ciência ocidental uma postura adultocêntrica".

meninos e meninas responderam que são brancas e apenas três meninos disseram ser negros. Ou seja, 88% deste grupo de crianças identificaram-se com a raça *branca*.⁶⁰

O tema raça é complexo e *por si só poderia resultar numa proposta de investigação, o que não é o objetivo desta pesquisa*. Por outro lado, a obtenção deste dado reafirma a necessidade de estudos que tenham como eixo central tal discussão, pois não encontrei nenhum trabalho em Santa Catarina - e em especial em Florianópolis - que pudesse confirmar ou não se de fato temos mais crianças da raça branca frequentando as Creches municipais⁶¹. Além disso, um estudo do tema a partir das crianças pequenas poderia talvez revelar se estas apenas se autodenominam da raça brancas ou se de fato possuem características da raça branca (culturais e físicas)⁶².

Outra questão interessante a respeito dos dados levantados é que os três meninos que se autodenominaram negros são os que mais tematizam sobre a negritude de forma pejorativa no interior da Creche, como ficou expresso no registro abaixo:

Diário de Bordo, 05 de junho de 2000

Johnattan novamente provoca Jonas: - *Seu macaco! Jonas fica bravo e diz que irá contar à professora. Johnattan parece não se incomodar com a ameaça e continua: -*

⁶⁰ Uma pergunta em aberto: se este dado fosse coletado junto à família das crianças, este índice se alteraria? Será que as crianças somente se autodenominam ser da raça branca ou negra, ou de fato trazem no seu viver características culturais destes grupos raciais? Será que as que se autodenominaram brancas, o fizeram por já saber dos preconceitos existentes em nossa sociedade para com as demais raças (negra, índia, mulata, mestiça,...)? O que sabem a respeito das outras raças que compõem o contexto social a que pertencem ou, de forma mais ampla, que compõem a nação brasileira?

⁶¹ Segundo dados analisados por Kappel (2000:130), as chances de escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade em nível nacional (dados de 1998) são as mesmas para os dois gêneros, o que faz realmente diferença é a cor: as taxas de escolarização das crianças brancas são significativamente maiores (4,2 pontos percentuais na faixa das crianças de 4 a 6 anos de idade) do que as das crianças pretas/pardas).

⁶² Araújo (1987:15), ao discutir a classificação empregada pelo IBGE (raça – cor), fala que raça é “concebida como um fato social, referida aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza”. Já “a percepção social de cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação mais complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significados, mas que as categorias compõem um sistema, e que esta operação se processa num contexto social. Esta percepção pode gerar um repertório de termos cuja inteligibilidade própria seria discernível a partir da análise da situação social que emergem”. Assim, mais uma vez reafirmo a complexidade da questão ora apresentada pelas crianças.

Oh, macaquinho, macaquinho! e incentiva seus amigos Lucas e Luís a caçoarem de Jonas. Este, por seu vez, fala; - Se eu sou macaco tu também é... tu também é preto! A resposta de Johnattan foi um longo sorriso, acompanhado de um olhar de soslaio encerrando o assunto".

Mesmo não explorando com mais afinco as questões levantadas pelas crianças, vale lembrar o trabalho de Gusmão (1993). Investigando a imagem que as crianças negras (de 7 a 12 anos de idade) pertencentes ao meio rural fazem de si, muitos são os dados onde elas revelam a incorporação de estereótipos, de situações em que sua raça humana é tratada de forma a ressaltar uma condição de subordinação à raça branca. Segundo as falas dos meninos citados na pesquisa aqui em foco, parece que não somente as crianças negras do meio rural, estudadas por Gusmão, se acham inferiores ao homem branco, como também as do centro urbano que, no caso, até se comparam com animais – “macaquinho”⁶³.

Outros dados pertinentes são os que se referem às famílias das crianças. Se eu fosse na secretaria da Creche verificar esses dados, certamente encontraria: nome da mãe, nome do pai e número de irmãos, de maneira clara e objetiva. No entanto, as crianças me revelaram uma realidade onde as informações não se enquadram automaticamente nos espaços previstos em formulários. As crianças enxergam e compreendem as pessoas que as cercam de forma diferente do que seria família nos esquemas padronizados. Esta outra forma de ver a composição familiar foi obtida durante a realização de uma proposta de trabalho desenvolvida pela professora do grupo e que durou vários dias.

Segundo as falas das crianças, no período em que estão fora da Creche, 26 permanecem junto à família e somente uma frequenta outra instituição pública de educação de 0 a 6 anos no período matutino. No entanto, para compreender a complexidade das relações que envolvem a estrutura familiar ou os familiares com quem as crianças mencionam ficar, é necessário colocar em cena que as mudanças na forma de organização da sociedade moderna capitalista tem uma repercussão direta na estrutura familiar. Os papéis culturalmente atribuídos à mãe, pai, irmãos ou avós estão sendo ressignificados pela forma como as famílias vivem na contemporaneidade. Algumas mães não ficam em casa cuidando de seus filhos, ingressam no mercado de trabalho, deixando a tarefa de cuidar e

⁶³ Outras considerações sobre as crianças negras e sua particularidade cultural são encontradas em Gonçalves (1987). Sobre a identidade étnica das crianças negras e sua socialização, ver Pereira (1987).

educar seus filhos (quando se encontram fora da instituição de Educação Infantil) a outras pessoas, como indica a fala desta mãe:

Diário de Bordo 30.03.00

Reunião de Pais

Eu trabalho da manhã à noite, sem folga... muitas vezes eu chego e ele já está dormindo, nem o vejo. Há dias que só sei como ele está, ou se precisa de alguma coisa quando a avó dele me telefona ou eu a ela, é que ele fica, dorme mesmo na casa dela dias. Às vezes ela até parece mais mãe... (Mãe A)

Ou ainda:

Eu não sou casada, quem criou ele praticamente foi a minha tia, com quem nós moramos. Há coisas que ela permite fazer ou não, que eu não concordo e às vezes ele acaba seguindo ela, porque ele fica mais com ela.... é complicado. (Mãe B)

Através das falas destas mães é possível compreender a lógica de algumas das respostas das crianças quando indagadas sobre onde, como e com quem ficavam quando estavam em casa. Algumas crianças que diziam ficar com irmãos estavam falando das pessoas que para elas assumem tais papéis diariamente, pois os adultos (profissionais da Creche) informaram que estes "eram na verdade" seus tios ou tias, primos. O caso de Gabriel, filho único segundo os registros oficiais, mas que sempre está na companhia de seus primos na mesma casa, exemplifica esta situação:

Diário de Bordo, 25 de maio de 2000

A professora pergunta ao Gabriel quantos irmãos possui e seus respectivos nomes. O menino, sentado na roda com seus coetâneos, responde entusiasmado: - Oh! eu tenho o menino que é meu irmão e... aquela menina... A auxiliar interrompe sua fala: - Gabriel você é filho único, não têm irmãos...esses são seus primos. Gabriel insiste: - A gente brinca junto lá em casa, claro que é!. O adulto fala novamente: - Sim, Gabriel, vocês até podem brincar juntos, mas ele não é teu irmão, não é filho da sua mãe. O menino fica confuso e, com uma expressão de desalento, levanta da cadeira onde estava sentado até então e repete: - É sim! irmão...

Estas colocações fazem emergir algumas indagações: Quem é a família? São as pessoas que brincam, dormem, se alimentam, cuidam uma das outras? Qual o sentido de

pertencimento a um grupo? Na Reunião de Pais em que apresentei o projeto de pesquisa, uma das mães expôs à professora que seu filho havia trazido para a Creche a foto dele com o tio porque este realmente exercia o papel de pai: brincava, conversava, passeava...: - Na foto ele até está nos ombros do meu irmão!(fala de uma mãe)⁶⁴.

O fato de estar mostrando que as crianças dizem ter irmãos que oficialmente não têm, dizem que o pai é um, enquanto na certidão de nascimento consta outro, talvez não queira dizer que elas estejam confundindo irmão com primo, pai com tio; elas parecem estar guiando suas falas não por conceitos pré-determinados, mas sim pelas tarefas ou papéis assumidos pelos *Outros* ao seu redor diariamente. São os sentidos das relações que as crianças estabelecem e vivem com *Outros* (adultos e coetâneos) que acabam por determinar aos seus olhos quem é quem em suas vidas.

É preciso dizer ainda que, de acordo com as informações dos pais das crianças, quando seus(as) filhos(as) estão em casa quem cuida deles(as) com maior frequência após as mães são os avós, seguidos pelo pai, tios, irmãos mais velhos e primos, como indica o Quadro seguinte:

Quadro-01

QUANDO EM SUAS RESIDÊNCIAS QUEM CUIDA DAS CRIANÇAS	
	Número de vezes que foram citados
Pai	4
Mãe	9
Avós	4
Primos	1
Irmãos mais velhos	3

⁶⁴ Esta fotografia à qual a mãe se refere foi solicitada pela professora para compor um painel, juntamente com o da pesquisa, sobre os nomes das crianças realizada por estas.

Tios	3
Outros	1

Além disto, 27% das mães trabalham no espaço privado de suas casas (“do lar”) e 73% em espaços públicos. Das mães que exercem profissões em espaços públicos – profissões caracterizadas no gráfico 03, somente uma encontrava-se desempregada no período da pesquisa. Estes dados podem ser visualizados nos seguintes gráficos:

Gráfico-03

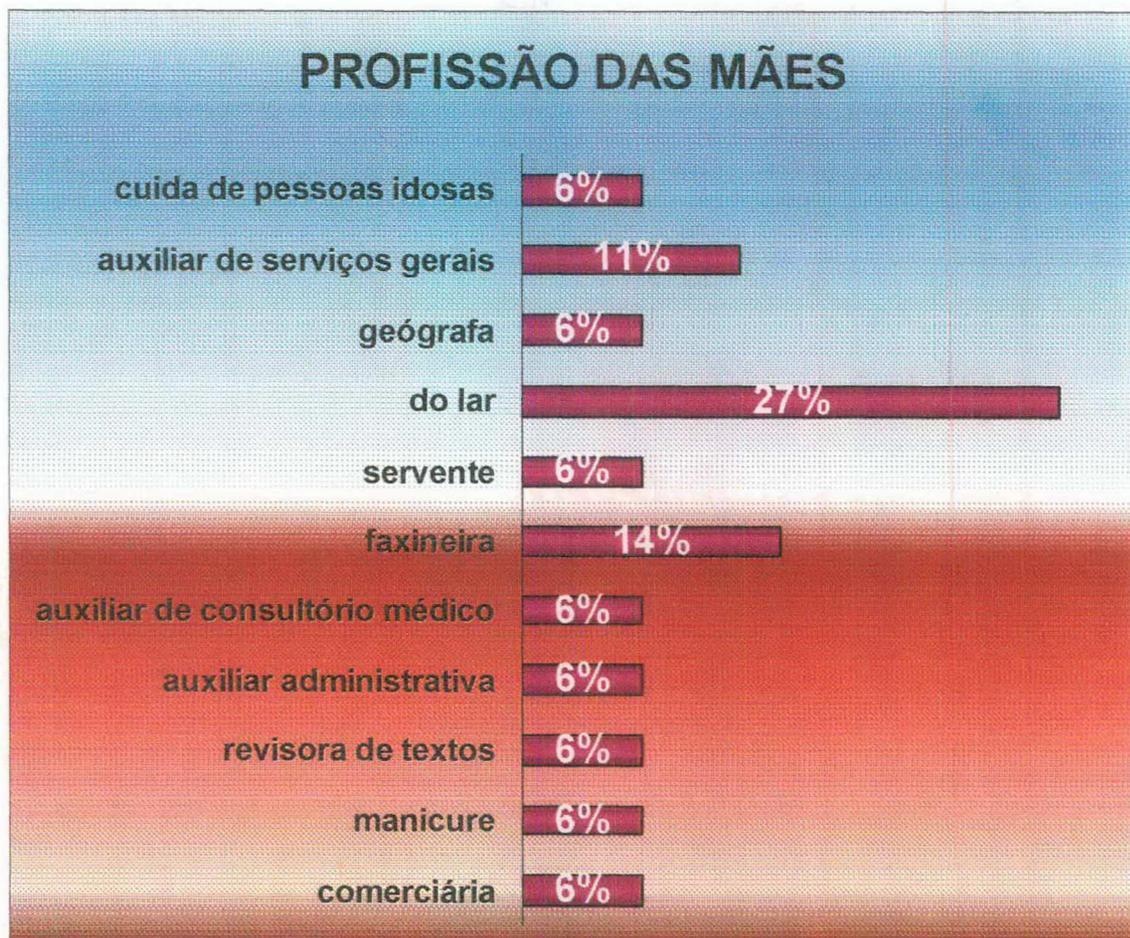


Gráfico-04



Entre os pais, há um índice percentual de 67% empregados, 22% desempregados e 11% aposentados. Estes dados, bem como as profissões por eles exercidas, podem ser verificados nos gráficos abaixo:

Gráfico-05

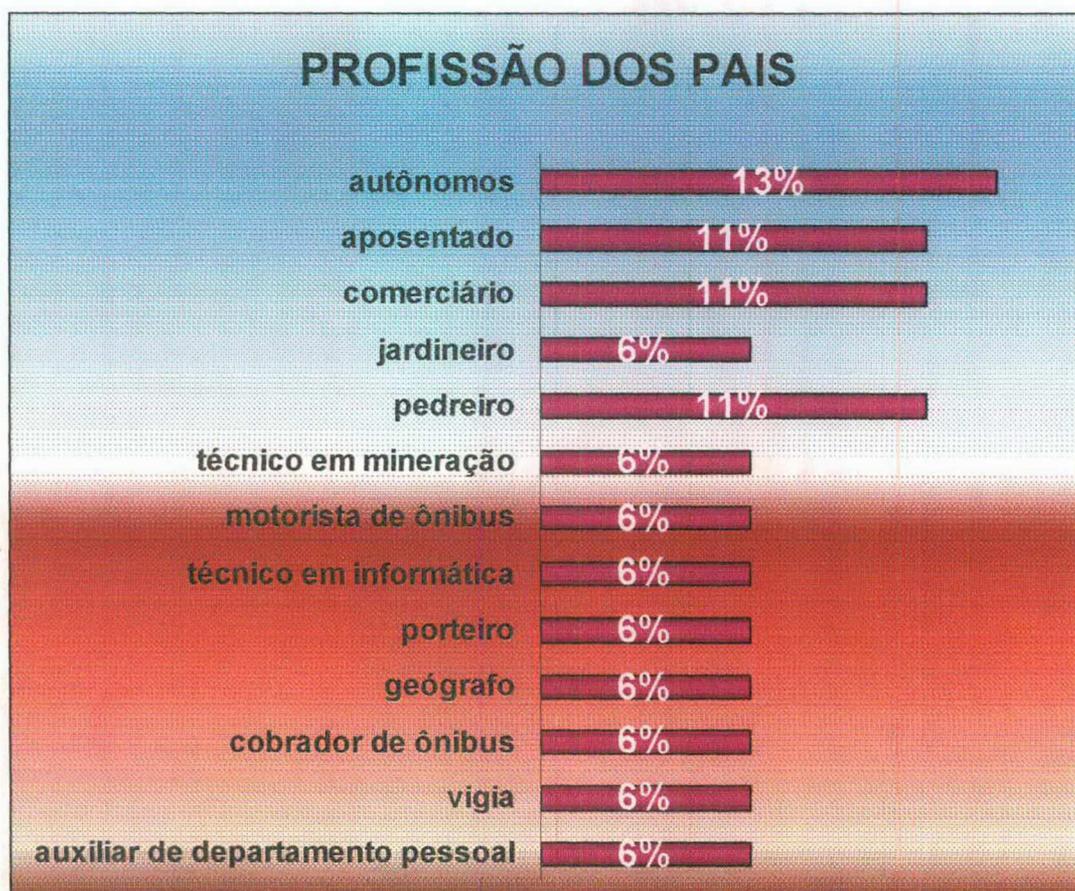
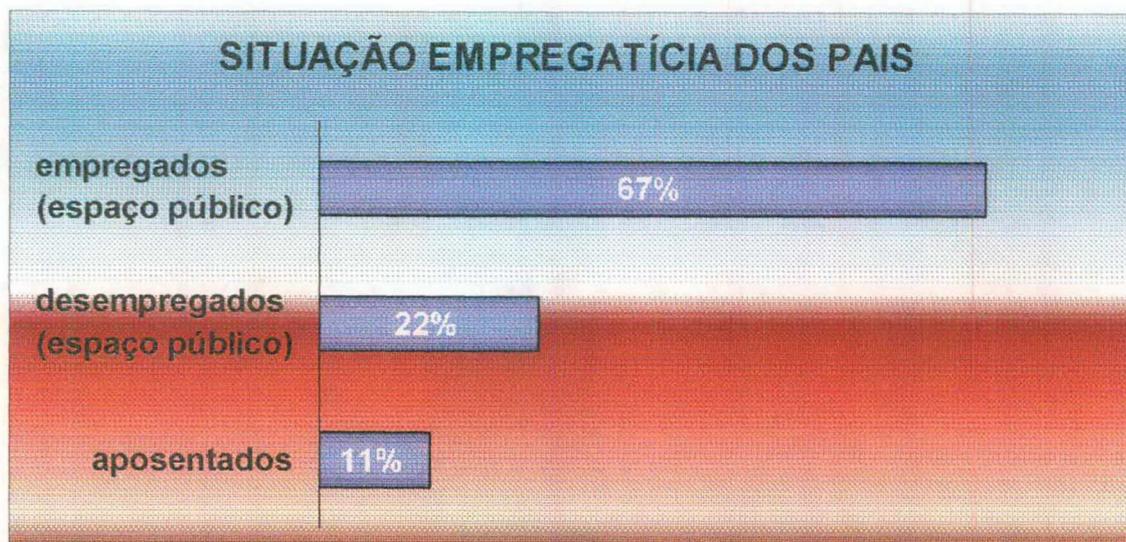
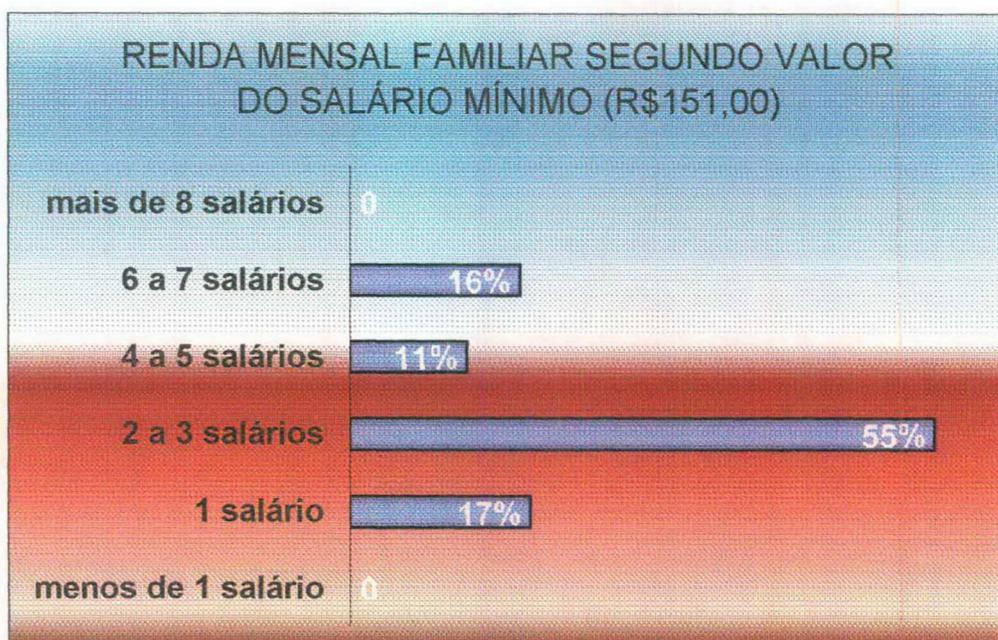


Gráfico-06



Neste contexto, cabe dizer ainda que 55% das famílias possui uma renda mensal que varia entre 2 a 3 salários mínimos, como mostra o gráfico a seguir:

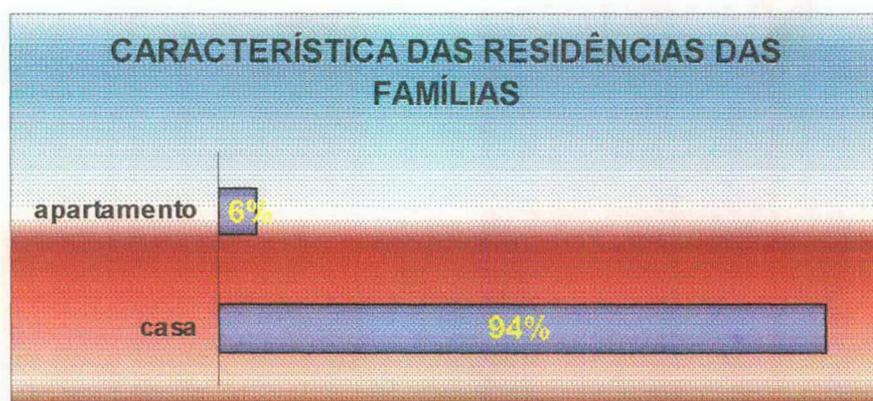
Gráfico-07



Diante dessa realidade expressa por mães e crianças, ficam algumas perguntas: – Como lidar no cotidiano da Creche com a identidade familiar das crianças? Ou ainda, o que as crianças estão a dizer a nós, adultos, sobre a sua infância vivida no contexto de seus lares? Até que ponto a família concebida/considerada pela Creche e seus profissionais corresponde às famílias vividas pelas crianças?⁶⁵

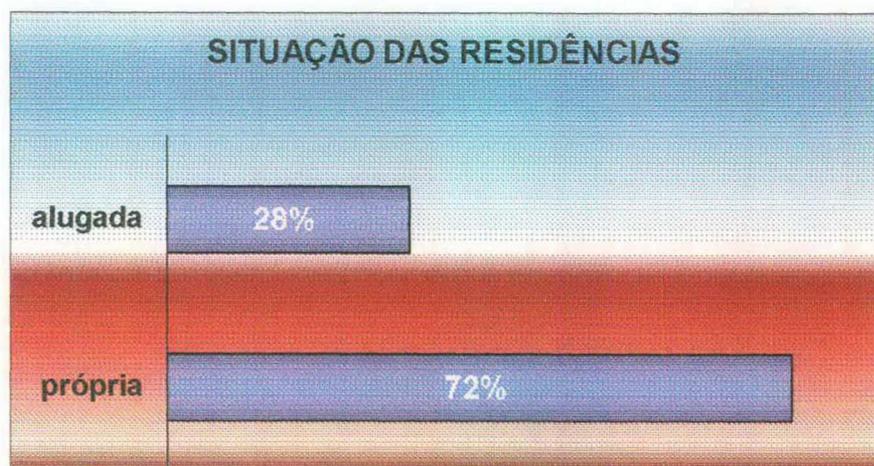
O lugar onde as crianças residem foi outro dado que busquei em suas falas. Acompanhando uma atividade desenvolvida pela professora do grupo, tive a oportunidade de conversar sobre o local onde moram. Enquanto as crianças e eu desenhávamos nossas casas a pedido da professora, descobri que somente um menino reside em edifício, as demais moram em casas de madeira ou tijolos. Segundo elas, suas casas são grandes, porque, como me explicou Lucas: -“Dá prá correr dentro e fora!”. Sobre as residências das crianças, os dados coletados junto ao questionário já mencionado informam que 94% são casas, 72% delas são próprias e 28% alugadas, como pode ser observado nos gráficos abaixo:

Gráfico-08



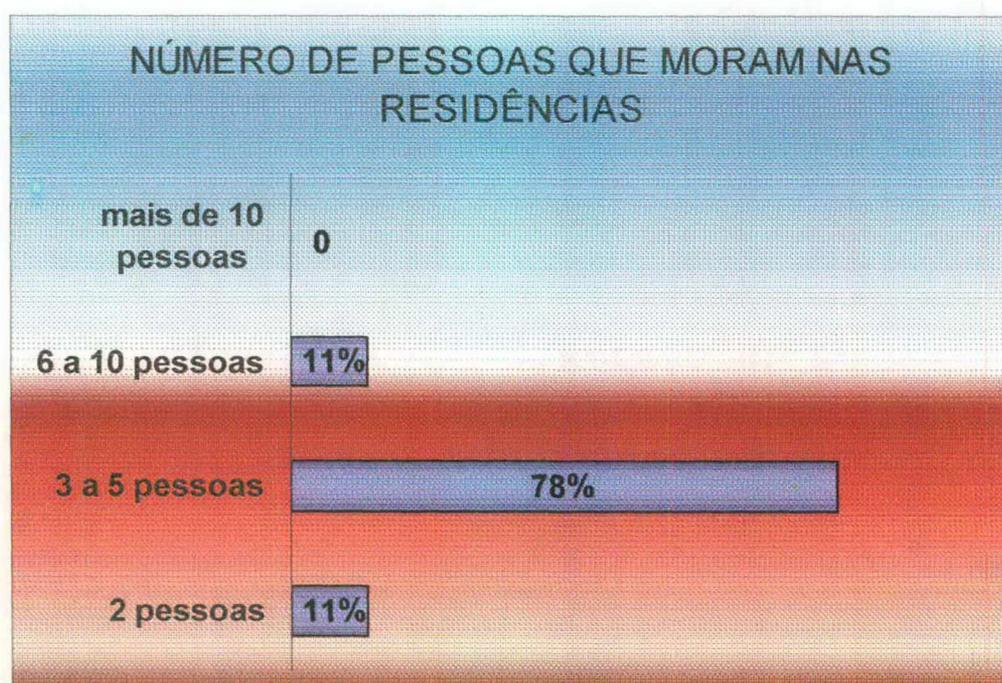
⁶⁵ Outras questões sobre a relação Creche-famílias é encontrado em Maistro (1997). Ver bibliografia

Gráfico-09



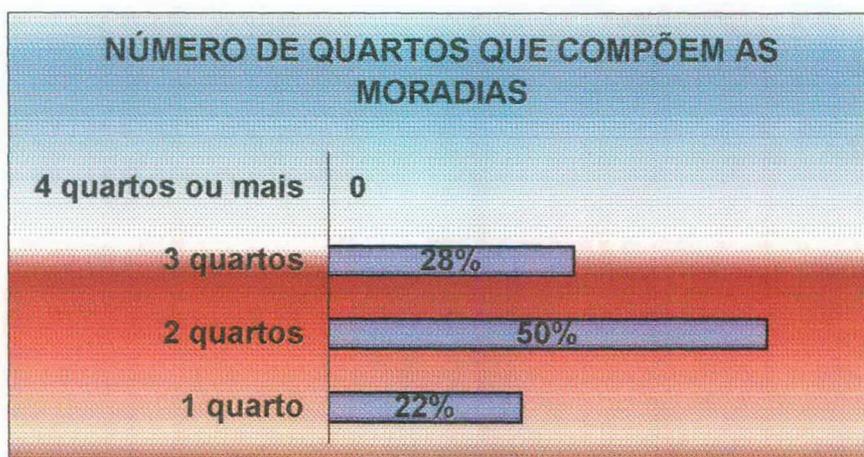
Ao falarmos sobre os cômodos das residências, as crianças disseram-me que possuem um quarto seu, mas que o dividem com irmãos ou outros familiares. Segundo as informações do questionário, é possível dizer que o maior índice percentual sobre o número de pessoas que moram nas residências é localizado no intervalo entre 3 a 5 pessoas (78%), como indica o gráfico a seguir:

Gráfico-10



Quanto ao número de quartos que compõem as moradias, temos 50% delas com 2 e 28% com 3 quartos:

Gráfico-11



Já a composição das famílias em relação ao número de quartos das casas onde residem pode ser visualizado no seguinte quadro:

Quadro-02

NÚMERO DE QUARTOS QUE AS RESIDÊNCIAS POSSUEM E A COMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS QUE NELAS RESIDEM			
1 quarto	22%	2 famílias compostas por 2 pessoas e 2 famílias compostas de 3 a 5 pessoas	
2 quartos	50%	9 famílias compostas de 3 a 5 pessoas	
3 quartos	28%	1 família composta de 6 a 10 pessoas e 4 famílias compostas de 3 a 5 pessoas	
4 ou mais quartos	0		

Quanto à localização das suas residências, 24 encontram-se no bairro onde a Creche está localizada. Uma localiza-se no bairro Trindade, que faz divisa territorial com o bairro já citado, e somente uma se localiza fora dos limites da ilha de Santa Catarina.⁶⁶

Durante essa mesma atividade, conversei com as crianças sobre "as coisas" que costumam fazer em casa. A maioria disse ajudar nas tarefas domésticas, em atividades como varrer, enxugar a louça, arrumar sua cama e "a bagunça depois que a gente brinca", ir à padaria. Apenas um menino disse que ajuda "o pai a capiná" e outro menino mencionou "jogar joguinho no computador". Sobre as tarefas domésticas que as crianças realizam em casa, nos dados obtidos junto aos pais das crianças, é interessante verificar a indicação de que algumas "não realizam nenhuma tarefa doméstica", como aparece no quadro a seguir:

Quadro-03

TAREFAS DOMÉSTICAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS	
	Número de vezes que foram citados
Organizam seus brinquedos	4
Arrumam suas camas	4
Lavam e/ou secam a louça	6
Cuidam do quintal (varrem, retiram ervas daninhas)	4
Cuidam de irmãos mais novos	1
Jogam o lixo fora	1
Não realizam nenhuma tarefa doméstica	5

Outra questão referente à caracterização das crianças são os *produtos culturais de que elas afirmam gostar*. Da mesma forma como coletei os demais dados, estes foram

⁶⁶ Mesmo um dos meninos do grupo morando tão distante da Creche que frequenta, sua mãe trabalha na referida instituição, o que lhe garante o direito de frequentá-la e não outra mais próxima de sua casa.

sendo colhidos durante conversas com as crianças, durante trabalhos organizados pela professora do grupo ao longo do período em que estive com as meninas e meninos pequenos(as) no espaço da Creche.

Segundo as vozes infantis investigadas, elas assistem a muitas horas de TV diariamente, “*de manhã e de noite*”, como algumas crianças responderam. Os programas televisivos mais citados pelas crianças foram: *TV CRUJ*⁶⁷, *As Chiquititas*⁶⁸, *O Diário de Daniela*⁶⁹, *As aventuras da Tiazinha*⁷⁰, *O+* - em especial o quadro da *Feiticeira*⁷¹, *Eliana*⁷² - com destaque para o desenho japonês *Pokémon*, exibido neste programa - e *Angélica*⁷³. Um dado interessante que pode ser cruzado com as informações das crianças é que seus pais (ou responsáveis), ao responderem sobre quais os programas de TV que elas mais gostam, não mencionam o programa em que aparecem as personagens Tiazinha e Feiticeira, como é possível verificar no seguinte quadro:

⁶⁷ "TV CRUJ" é um programa exibido em canal aberto pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que vai ao ar de 2' à 6' feira, no horário das 17h 30min às 19 h. A TV CRUJ caracteriza-se como um canal de TV pirata, controlada e programada por crianças na faixa etária de 6 a 13 anos, que se autodenominam "ultrajovens". Na programação diária as crianças, além de incluírem a exibição de desenhos animados, como *Hércules* e *A turma do Pateta* (ambos da Wal Disney), falam sobre as reclamações feitas por outras crianças, através de cartas, sobre comportamentos dos adultos para com elas, como também discutem as atitudes das próprias crianças para com os adultos em situações diversas.

⁶⁸ Novela (que no momento da pesquisa estava fora do ar) exibida pelo SBT, onde os episódios giram em torno de crianças que moram em um orfanato.

⁶⁹ Novela de origem mexicana, exibida pelo SBT no horário das 19h. O fio condutor da novela é uma menina de 10 anos e sua turma de amigos. A garotada desta novela, além de sempre procurar resolver os problemas dos adultos, procuram defender uns aos outros nas mais diversas situações, estando sempre unidos pela música, pois as crianças formam um conjunto de rock.

⁷⁰ Este programa é exibido em canal aberto pela TV Bandeirantes, de 2' à 6' feira no horário das 19:00. A personagem principal, "Tiazinha", é uma heroína que aparece "seminua, mascarada e brandindo um chicote num apelo claramente sadomasoquista, porém debochado" (Belloni, 2000:09).

⁷¹ A "Feiticeira" é um dos quadros do programa semanal "O+", onde uma mulher com um véu sobre o rosto e vestindo biquini, entra em cena para realizar os desejos da "galera". Após os "escolhidos" passarem por algumas provas, o vencedor deita na tenda da personagem, que executa uma dança sensual para ele. Destaco que é dentro deste quadro que a Feiticeira aparece, dançando a música da "poposuda", expressão esta muito falada pelas crianças do grupo que estudei.

⁷² Programa infantil que vai ao ar todas as manhãs pela Rede Record de Televisão, canal aberto.

⁷³ Programa infantil que vai ao ar todas as manhãs pela Rede Globo, canal aberto.

Quadro-04

PROGRAMAS DE TV QUE AS CRIANÇAS MAIS GOSTAM	
	Número de vezes que foram citados
Globo Ecologia	1
Globo Repórter	1
Discovery	1
Angélica	7
Xuxa	5
Sandy e Júnior	2
Chiquititas	2
Novelas	3
Eliana e Cia.	12
Show do Milhão	1
Disney Club	2
Esportivos	1
Cartoon Network	1
Domingo Legal	1
Gente Inocente	1
Programa Raul Gil	2

Será que os pais desconhecem que seus filhos(as) assistem a tal programa? Por quê? Quem sabe este programa não foi citado porque os pais não o consideram infantil, mesmo sabendo que seus filhos o assistem? Ou não teria sido citado em função de que os pais não assistem a tal programa, como pode ser constatado no quadro organizado a partir do questionário respondido pelos mesmos:

Quadro-05

PROGRAMAS DE TV QUE OS PAIS OU RESPONSÁVEIS MAIS GOSTAM	
	Número de vezes que foram citados
Novelas	7
Globo Repórter	4
Programa Raul Gil	1
A Turma do Didi	1
Fantástico	2
Esportes	3
Gugu	2
Jornais	7
Filmes	5
Arquivo X	1
Programa do Ratinho	1
Show do Milhão	1
Boa Tarde (programa local)	1
Note e Anote	1
Jô Soares	2
Nenhum em especial	2

Tantos questionamentos acerca dos programas da *Tiazinha* e da Feiticeira se explicam em função da *freqüência* com que visualizei brincadeiras, criadas pelas crianças, que eram estruturadas a partir destes personagens televisivos. A compreensão de que as crianças pequenas são atores sociais plenos requer o reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica e da organização de suas representações enquanto cultura infantil, cultura esta possível de ser identificada em suas brincadeiras. No entanto, como afirma Sarmiento & Pinto (1997:20), esta cultura, mesmo sendo consolidada “nos mundos de vida das crianças”, não são construídas a partir de um universo simbólico exclusivo da infância, como é o caso do programa (e seus personagens) em questão.

Sem entrar aqui na “polêmica criança-televisão, não se pode negar que, hoje, muitas crianças utilizam a televisão como principal fonte de informação” (Fantin,2000:199) e imaginação⁷⁴. No caso das crianças investigadas, elas fazem uso das características das personagens “Feiticeira” e “Tiazinha” da seguinte maneira:

Diário de Bordo: 05 de junho de 2000.

A brincadeira da Tiazinha apareceu *novamente* hoje. Nesta brincadeira, as crianças fazem da série de TV: “As Aventuras da Tiazinha” – onde a heroína aparece mascarada e seminua “brandindo um chicote, num apelo claramente sadomasoquista porém debochado” (Belloni,2000:14) - uma variação da brincadeira “polícia e ladrão”. A característica principal desta tradicional brincadeira (polícia e ladrão) é que um determinado grupo de crianças, guiadas pela imaginação, assumem a “identidade” do “policia” (herói), e outro grupo a do “ladrão”(vilão). O objetivo do primeiro grupo é aprisionar, num local previamente definido, as crianças pertencentes ao segundo grupo, enquanto “os ladrões” buscam evitar de serem capturados e tentam salvar os que forem aprisionados pelos policiais.

Na brincadeira da “Tiazinha” organizada pelas crianças, as meninas assumem o papel da heroína, enquanto os meninos incorporam a identidade dos que devem ser capturados e aprisionados na casinha presente no parque da Creche. Para escaparem das “Tiazinhas”, os meninos sobem nas árvores, correm de lá para cá pelo espaço do parque, e ao mesmo tempo as desafiam em tom de deboche, chamando-as de “poposudas” ou mesmo, como exclamou Vinicius: -“Tiazinha Poposuda!” Esta expressão, “Poposuda”, é título da música tema da personagem a “Feiticeira”, que também explora ou tem como marca a exacerbação da sensualidade feminina.

Parece que todo esse apelo à sedução e à sexualidade em que este dois elementos da cultura televisiva estão baseados aparece no momento do castigo aos prisioneiros. O castigo é a tentativa das “Tiazinhas” beijarem os seus prisioneiros (os meninos). Em algumas ocasiões, os meninos facilitam a sua prisão esperando pelo castigo, em outras, os que não são beijados durante toda a brincadeira é que saem como verdadeiros heróis.

⁷⁴ Sobre a temática criança-televisão, os artigos elaborados pelo grupo de estudos de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em “Eles têm a força” (1999), indicam a questão dos heróis televisivos como meios de reativação da mitologia no universo infantil e seus possíveis desdobramentos no imaginário das crianças. Já os artigos deste mesmo grupo, encontrados em “Infância: um conceito em crise” (2000), debatem sobre a proteção da infância em relação aos programas de TV em nível nacional e internacional. Ressalta-se ainda, a questão das opções das crianças diante da TV, destacando que: “a falta de alternativas de qualidade fica clara na resposta de um menino pobre de nove anos: “Gosto de ver Dragon Ball Z, o Bucky e os 6 Biônicos. Gosto também de Pokémon e Digimon. Gosto porque só passa esses na TV quando eu tô em casa” (2000:05) (grifos meus).

Esta incorporação de elementos televisivos no brincar das crianças deve considerar que:

através de determinadas brincadeiras a criança entra em contato com um discurso cultural onde as diferenças de gênero se exprimem e *podem ser questionadas ou mesmo ultrapassadas*. Em determinadas situações de brincadeiras, onde possa existir não só uma apropriação diferenciada – pois elas também podem aparecer como um *lugar de experimentação da identidade sexual* e muitas vezes tendem a reforçar as diferenças, mesmo quando são suavizadas por segmentos da sociedade – pode ser uma possibilidade de compartilhar os mesmos conteúdos lúdicos presentes em determinada brincadeira. *Depende muito da mediação feita, pois a professora, frente a determinado jogo ou brincadeira infantil, assim como pode questionar certas “verdades”, pode também reforçar certos comportamentos estereotipados ...”*(Fantin,2000:204). (grifos meus).

Considerando o registro do Diário de Bordo e as reflexões de Fantin, caberia perguntar: que mediações existem entre adultos e crianças no contexto da Creche, onde seria possível questionar os estereótipos da identidade sexual de meninos e meninas, homens e mulheres? Que elementos culturais sobre identidade sexual, relações de gênero são disponibilizados às crianças durante as horas que permanecem na instituição, que lhes possibilitem ampliar suas idéias a respeito das relações aqui em foco? Que outras informações poderiam obter para além da apresentada pela TV e pela dinâmica existente em seu contexto familiar, e o que isto representaria na sua formação enquanto indivíduo, não somente enquanto criança, mas adulto e velho?

As meninas e meninos pequenos(as) não somente criam brincadeiras no contexto da Creche a partir do que vêem na TV, como também cantam e dançam a partir do que escutam em suas residências, sendo que as músicas que fazem parte do seu repertório musical são, em sua expressiva maioria, advindas de dois gêneros musicais: sertanejo - com ênfase nos cantores Daniel, Chitãozinho e Chororó, Leonardo e Zezé de Camargo e Luciano - e axé-music – destacando-se o grupo *As meninas* e *É o Tcham*. Com frequência, as crianças trazem para escutar na Creche os CDs de coletâneas de rádios, como a *Jovem Pam*, onde basicamente aparecem rock e tecnopop, ou de grupos como Gera Samba (axé).

Com relação aos grupos musicais infantis mencionados pelas crianças como seus preferidos, aparecem somente dois, *Mulekada* e *As Chiquititas*.

Como o cantar deste repertório pelas crianças - seja ele realizado no parque, na hora da janta ou enquanto desenhavam, recortavam e colavam – era muito freqüente, fui em busca de informações a respeito deste assunto junto a seus pais. De acordo com os dados obtidos, o repertório musical das crianças funde-se com o acervo de CDs que as famílias possuem, sendo que os três gêneros mais citados, em escala decrescente, foram o Sertanejo, o Pagode e a MPB, ficando na mesma classificação a Axé-music e o Rock, como indica o quadro a seguir:

Quadro-06

CDs QUE AS FAMÍLIAS POSSUEM	
	Número de vezes que foram citados
Sertanejo	13
Pagode	9
Axé	6
Clássico	4
Rock	6
Música Popular Brasileira	7
Raggae	2
Infantis	15

Outro dado curioso são os *CDs citados pelos pais como infantis*, onde aparecem com o mesmo número de vezes citados os seguintes grupos: É o Tcham⁷⁵ Sandy & Júnior e Mulekada. Em seguida, as Chiquititas, finalizando com Claudinho e Bochecha, Angélica e Eliana, como pode ser observado no quadro abaixo:

⁷⁵ Vale lembrar que durante as conversas que tive com as crianças sobre músicas e grupos musicais, não apareceu como *CD infantil* o trabalho do grupo É o Tcham.

Quadro-07

TÍTULOS DE CDs EXISTENTES NA FAMÍLIA E CLASSIFICADOS COMO INFANTIS	
	Número de vezes que foram citados
Xuxa	1
É o Tcham	3
Sandy e Junior	3
Claudinho e Bochecha	1
Mulekada	3
Angélica	1
Eliana	1
Chiquititas	2

É preciso dizer ainda que, entre as estações de rádio mais ouvidas pelas famílias, as três primeiras posições são ocupadas em ordem decrescente por Band FM, Rádio Guararema (AM) e Antena 1, como mostra o quadro a seguir:

Quadro-08

ESTAÇÕES DE RÁDIO MAIS OUVIDAS PELAS FAMÍLIA	
	Número de vezes que foram citadas
BAND FM	8
GUARAREMA	4
ITAPEMA FM	1
ATLÂNTIDA FM	1
ANTENA 1	3
OUTRA	1

Outro dado interessante a ser destacado quanto às estações de rádio ouvidas pelas famílias é a informação de uma mãe: -“ De manhã a Band e à tarde a Guararema”. Esta informação é relevante se pensarmos que no período matutino seu(a) filho(a) está em casa, e a base musical da rádio escutada neste período é pagode, axé e sertaneja.

Todas estas *informações a respeito* dos produtos culturais musicais vinculados ao *repertório musical das crianças são fundamentais* para conhecer as crianças, visualizar os aspectos que contornam e compõem a sua infância na Creche e nos aproximarmos de seus universos culturais, pois:

O caráter lúdico da música lhe é inerente; as crianças, historicamente, sempre se aproximaram da música. Da canção de ninar e do chocalho ao primeiro CD pedido de presente, a vida da criança, em diferentes contextos sociais, é marcada pela convivência com esta linguagem artística, talvez a mais presente delas.

Muitas vezes, essa música se materializa em uma brincadeira, isto é, deixa de ser pano de fundo sonoro e passa a ser parte integrante do brincar. (Nogueira,2000:01)

Esta “materialização” de que fala Nogueira pode ser visualizada nas brincadeiras musicais tradicionais, como a parlenda e as brincadeiras de roda. No entanto, raras foram as ocasiões em que presenciei tais brincadeiras no contexto investigado. Em seu lugar, as crianças acabam colocando brincadeiras como as indicadas nas seguintes anotações:

Diário de Bordo: 06 de julho de 2000.

Um grupo de 6 meninas começa a dançar e cantar no parque. Na ocasião, elas procuravam imitar o grupo musical “As Meninas”, que, pela frequência com que escuto meninas e meninas cantarem suas canções e trazerem o seu CDs para a Creche, é hoje o grupo preferido delas.

Durante a dança, as crianças paravam e corrigiam pequenos detalhes da coreografia, ensinando umas às outras como executar corretamente os passos e acompanhar o

ritmo da música por elas cantada. Em uma destas paradas, Bruna sugere às demais que amarrem as camisetas que estão usando na altura do peito, justificando:

- É mais legal, aparece a barriga que nem elas! (referindo-se ao grupo real "As Meninas" e a seu respectivo figurino).

As demais aceitam a sugestão e passam a dançar com as camisetas amarradas na altura do peito. Johnattan, Vinícius, Gabriel, Jonas e outros meninos se aproximaram deste grupo de meninas, observaram seus movimentos por algum tempo e comentaram:

- Johnattan: - Parece o Tcham... parece o Tcham... vai mostrar a barrigüinha..., vai mostrar a bundinha...
- Gabriel: - Ui, ui vai mostrar a bundinha...

Estas falas são entendidas pelas meninas como provocações, deboches de suas ações naquele momento, pois em seguida saem correndo atrás dos meninos que riem e continuam a repetir as falas anteriores.

Diante da constante e insistente repetição de um dado repertório musical – como ficou caracterizado anteriormente – perguntaria: quais são as possibilidades das crianças criarem ou apresentarem outras brincadeiras musicais? Que implicações esta realidade apresenta para a infância, para *a formação da identidade cultural, regional e nacional*, destas crianças? Para onde foram os espaços/tempos das brincadeiras tradicionais musicais?

Respondendo a esta última pergunta, Nogueira (2000:04) menciona que:

A brincadeira de roda já foi, sem dúvida, mais presente no cotidiano da criança do que é hoje, principalmente no meio urbano. No meio rural, ela ainda é observada com frequência. Algumas hipóteses se levantam a respeito deste declínio: o fim do espaço socializante da rua, o advento dos brinquedos eletrônicos, o isolamento da criança frente à TV e até mesmo a "agenda" lotada que rouba à criança o tempo de brincar.

As profissionais da Creche seguidamente mencionavam não saber se era "certo" ou "errado" deixar que as crianças (e elas próprias) cantassem, dançassem tais repertórios, em especial sertanejo, axé e pagode. Talvez devessem "proibir" sua escuta na Creche, mas se agissem assim, segundo elas, estariam negando a cultura que a criança traz de casa. Não penso que a questão deva ser analisada pelo prisma de ser "certo" ou "errado", ou mesmo "proibido" a existência destes gêneros na instituição. Neste momento estou inclinada a

dizer que, sendo *um dos propósitos da Educação Infantil ampliar o repertório cultural das crianças*, e pelo fato de elas passarem muito tempo escutando estações de rádio e assistindo a programas televisivos que visam o “consumismo inveterado” e incentivam a “erotização precoce”, a Creche deveria oferecer meios para que as crianças conhecessem outros gêneros musicais, brincadeiras de rodas e tantos outros componentes do folclore brasileiro. Não estou defendendo aqui uma ou outra preferência musical, mas o desenvolvimento da linguagem musical das crianças, do direito das crianças (e de todos os seres humanos) de acesso ao amplo, variado e rico repertório musical brasileiro⁷⁶ e/ou mundial, e não uma educação que se restrinja aos conhecimentos que as crianças trazem do meio onde vivem, sem com isso desvalorizá-los ou negar sua existência. Se vivemos num país onde atualmente se incentivam crianças a usarem “trajes sensuais” e a requebrarem “sobre garrafas, há que se resgatar brincadeiras verdadeiramente infantis, que respeitem o desenvolvimento das crianças e não façam dela uma versão miniaturizada de dançarinas-objetos” (Nogueira,2000:01).

Diria ainda, não somente recuperar as brincadeiras tradicionais e o folclore, mas trazer para o cenário de Creches e Pré-escolas as composições de Villa Lobos, Schumann, Tchaikovsky, Vinícius de Moraes, Toquinho⁷⁷, Chico Buarque, Mozart, Beethoven, Chopin e outros. Como as crianças reagiriam diante da história destes compositores e suas composições?

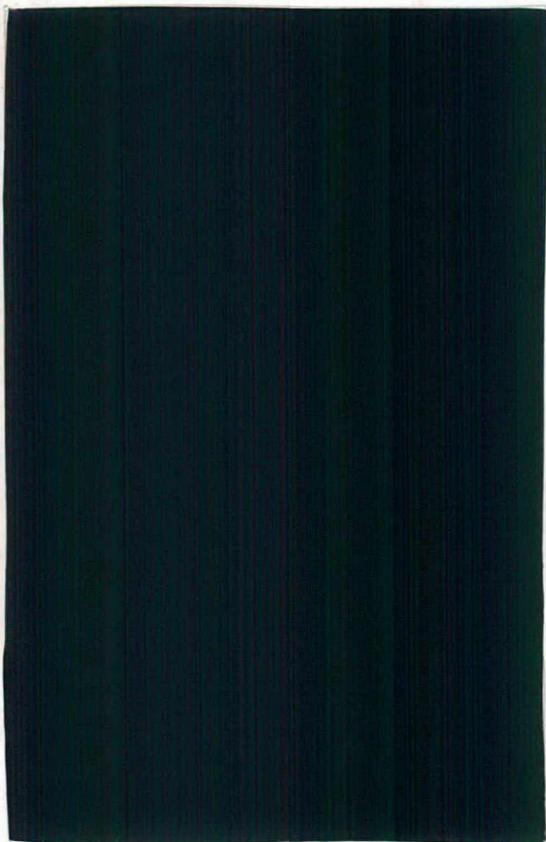
Para que esta questão seja resolvida, também *não é suficiente* que as instituições de Educação Infantil ofereçam “outros” CDs para as crianças e profissionais escutarem neste espaço, livros e livros sobre musicalização das crianças ou sobre o folclore. Concomitantemente à garantia de acesso a este material, é fundamental que seja repensada

⁷⁶ Sobre a variedade, história e significados das músicas e danças do folclore brasileiro, um bom material é encontrado no documentário: “Mário de Andrade: Piano e Ganzá”, exibido pela TV Cultura de São Paulo, série Painel da Arte Brasileira. Além disto, há o excelente trabalho de Nogueira (2000) sobre 5 CDs sugeridos no RCNEI/MEC. Indispensável ainda é a leitura sobre o entendimento de que a cultura não se encontra separada da educação, bem como sobre a importância do folclore na educação das crianças e as idéias de Mário de Andrade no que tange à formação da identidade cultural brasileira, encontrado em Faria (1993:104-135).

⁷⁷ Se as crianças já conhecem a música “A casa” de Vinícius de Moraes, o que achariam dela na versão em italiano gravada por Toquinho?

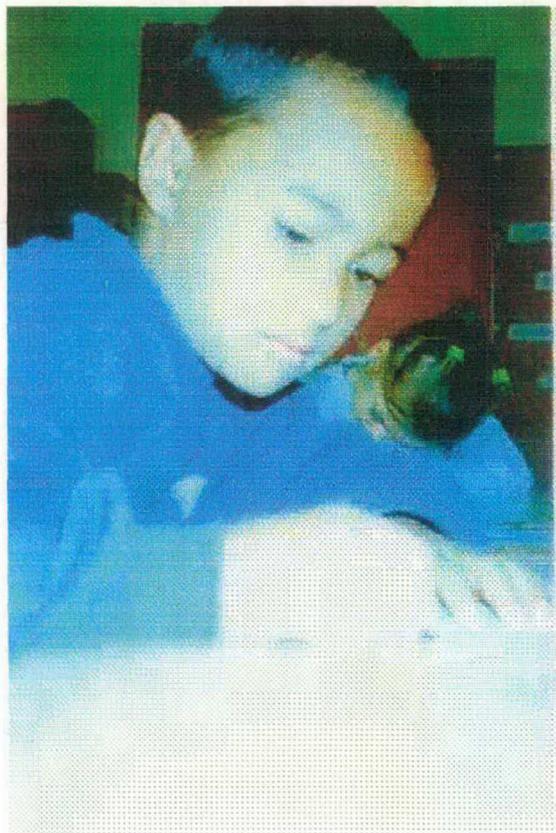
a formação musical dos profissionais da Educação Infantil, não somente nos cursos de Pedagogia, mas em sua formação em serviço.

Uma vez tendo apresentado alguns dos elementos culturais, familiares e de grupo (enquanto III Período da Creche) que caracterizam as crianças investigadas, o que elas dizem sobre a sua infância na Creche? No capítulo seguinte, passo a apresentar os registros escritos, fotografias, falas e desenhos das crianças que compõem e revelam o seu olhar sobre a infância experienciada neste espaço destinado à sua educação e ao seu cuidado.



4. "NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO E COM CINCO OU SEIS RETAS É FÁCIL FAZER UM CASTELO..."

4.1. Traços e seus retratos



Desenhar concretiza material e visualmente a experiência de existir.

Edith Derdyk

Ele é um traço, um testemunho (...) É como uma janela aberta para uma terra incógnita, um continente perdido onde moramos há muito tempo

e que é domínio de seres muito enigmáticos: as crianças.

Jean Claude Arfuilloux

Tendo exposto algumas das

coordenadas pelas quais a pesquisa em foco vem sendo construída, inicio neste momento a incursão, não ao território do inimigo, mas do pouquíssimo conhecido, que procura investigar, garimpar, explorar os mapas das representações feitas pelas crianças pequenas sobre o espaço em que são recebidas cinco dias por semana ou nas trinta e seis horas semanais que ali permanecem.

Mas que mapa é este? Estou falando dos desenhos das crianças do III Período, e a idéia de considerá-los como mapa deriva de uma concepção de cartografia enquanto representação de uma realidade que jamais poderá ser ou abarcar a dimensão total do território. Igualmente não é possível transferir a totalidade real do "território"/Creche para o branco do papel, mas é possível ter nele uma representação deste espaço. Quando falo em representação, estou compreendendo-a tal qual imagens construídas, a partir do real, na visão das crianças. Segundo Pedrinho Guareschi & Sandra Jovchekovich (1995:20), a

noção de representação social contém a dimensão cognitiva, afetiva e social, que se apresentam da seguinte forma:

A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando os sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção de significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social. O modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. Quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades é que as representações sociais são formadas.

Em complementação às idéias dos autores anteriormente citados, Maria Cecília S. Minayo (1998:109) fala que as representações sociais "possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade". Assim, os desenhos, enquanto representações que concentram o cognitivo, a afetividade, as paixões, os desejos, os sonhos sonhados, a imaginação, são mapas que, simultaneamente, apresentam uma idéia do território/Creche e as *possibilidades de transformação desta realidade, como do próprio ser que desenha*, como indica Lucimar B. Frange (1995:27):

Desenhar é Desenhar-se!

É autofundar-se; é transformar-se; é transfundar-se social e pluridimensionalmente.

Desenhar vai além da relação papel lápis: é além de um nome e de uma denominação.

Desenhar é performance visual, não adestramento.

Desenhar é edificar singularidades, afetar os outros e se deixar afetar.

Além do que foi exposto anteriormente sobre o desenhar (atividade de criação e expressão humana), ao olhar para as obras de Miró, para as pinturas de Picasso, para as composições em óleo sobre tela de Portinari, consigo ver para além dos traços. Posso dizer que sinto as cores, ouço o choro das crianças na tela *Retirantes com menino morto*⁷⁸ e sei que ali se encontra uma idéia do espaço geográfico e humano do território brasileiro, um pedido de socorro, os sentimentos de um povo, de um artista, de um ser humano. Consigo também desvelar um fragmento de um contexto social, ter indícios de uma cultura, das idéias e movimentos desse artista sobre a realidade. Acredito que se isso é possível com a produção cultural de adultos, igualmente é possível com a dos não-adultos. Se Friedrich Nietzsche dizia que "apenas poderia acreditar num Deus que pudesse dançar", digo que acredito em toda criança que desenha, e no que desenha⁷⁹.

Desenho: uma produção cultural de meninos e meninas pequenas(os); de *sujeitos crianças que* não são meros coadjuvantes, mas autores da/e na história, ou ainda uma representação do social de "*crianças, desenhistas e falantes*"⁸⁰. Desta forma, trabalhamos aqui (como se explicitará mais adiante, nas análises dos desenhos infantis) com a perspectiva autor/fala/desenho/contexto simultaneamente. Além disso, a opção pelo desenho infantil⁸¹ enquanto *documento de pesquisa* é um esforço por (re)afirmar a idéia de que *a criança é feita de cem linguagens*. Seus gestos, olhares, traços, rabiscos são suas formas legítimas/autênticas de expressão, são seus *cem modos de falar*. E há uma certa urgência, entre os adultos, de aprender a escutar e ver essas *cem* maneiras de ser.

⁷⁸ Esta obra, pintada em 1944 pelo artista plástico brasileiro Candido Portinari, faz parte do acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP)

⁷⁹ Outros pesquisadores também compartilham da idéia de que os desenhos de crianças pequenas são um meio para conhecer seus universos culturais, como por exemplo Mário de Andrade (apud Faria, 1993), Gusmão (1993, 1996), Gobbi (1997), Ferreira (1998), Leite (1998), Camarero (1999), Nogueira (1998).

⁸⁰ Esta expressão foi cunhada por Márcia A. Gobbi, em sua dissertação de mestrado: *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha - desenho infantil, relações de gênero e educação infantil* (1997:07). Outrossim, é importante destacar que a expressão "*falantes*" assume dois entendimentos fundamentais dentro da minha investigação. Primeiramente, reafirma que as crianças não são os *mudos da história*. Em segundo, de acordo com os estudos de Sulei Ferreira (1998), a fala é parte constituinte do processo de produção dos desenhos infantis. Este último aspecto será aprofundado no decorrer deste capítulo.

⁸¹ Neste texto, os termos: figuração(s), produção iconográfica de crianças pequenas e iconografia infantil assumem o mesmo sentido de desenho infantil enquanto produção cultural.

Entre as tantas definições de desenho também se encontra a da professora Neusa Gusmão (1997)⁸². O que é o desenho? pergunta a pesquisadora. "Antes de mais nada, antes de "ser", ele "é", responde ela. E ainda, continua a autora, é um mecanismo de criação artística, de expressão, de comunicação e estética, que nos fornece um conjunto de significados cognitivos por meio do qual as pessoas organizam diferentes culturas, expressam as suas percepções de mundo e de si mesmos enquanto indivíduos e enquanto coletividade.

Complementando as idéias de Gusmão, Maria Isabel Leite (1998:134) diz que ter e ver o desenho enquanto obra de arte não apenas afirma um modo de ver o mundo (entre tantos possíveis, pois a leitura da obra ultrapassa o figurativo, aciona a fantasia, a imaginação e o acervo imagético do leitor), como desperta uma "percepção adormecida", e propõe uma revisão em nossa maneira de enxergar. Da mesma maneira, as obras criadas revelam "o sistema de produção e dizem das relações sociais em seu entorno" (Leite,1998:136).

A especificidade do *desenho infantil*⁸³ (e não só dele, como de qualquer geração) encontra-se, entre outros aspectos, na *representação não apenas do que os pequenos vêem, mas do que sentem*. Segundo Lowenfel e Brittain (apud Ferreira, 1998:23), ao desenhar a criança não representa puramente o objeto em si, carrega-o com "experiências particulares tidas com ele, deixando no desenho marcas visíveis de suas emoções tidas com ele". Gusmão (1997) também afirma que a criança não desenha apenas o que vê, há em seu desenho uma dimensão além; um contexto relacional que envolve outros sentidos, *frutos*

⁸² As referências que seguem foram extraídas da palestra proferida por esta antropóloga sobre a temática *Cultura e desenho infantil*, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 Anos, no ano de 1997.

⁸³ Márcia Gobbi e Maria I. Leite (1999) fazem um consistente apanhado teórico sobre o desenho infantil e suas abordagens "psicológicas", "filosóficas e artísticas", "histórico-sociais", bem como a articulação destas com o campo da educação. Também na dissertação de Gobbi (1997:09-32), encontra-se a leitura de diversos pesquisadores sobre o desenho infantil pautados na psicologia do desenvolvimento, pesquisas que tratam do desenho infantil e gênero, e ainda pontuações sobre os olhares acerca do desenho infantil segundo Faiga Ostrower, Lasar Segall e Mário de Andrade. Autores como Marjore e Brent Wilson (1997), Iavelberg (1195), Gardner (1999), Sans (1994), Pillar (1996), Leite(1998) também ajudam a compreender a complexidade do desenho infantil.

daquilo que é criado socialmente a respeito do que é representado, desenhado e sentido. O que ela desenha também é um fenômeno estético e, segundo a visão desta antropóloga, o é porque foi construído de experiências vividas, da vida vivida da criança, e, como tal, ela é um item qualitativo de compreensão da criança. Portanto, é plausível dizer que o desenho contém sentidos e sentimentos construídos pelas crianças a partir do que elas experienciam na sua singularidade e no social.

A partir deste último dado, vale lembrar que no próprio ato (momento) de desenhar há uma relação dinâmica entre a criança/autora do desenho e a platéia em torno dela (o que é uma forte característica na ação de desenhar das crianças nas Instituições de Educação Infantil), "que vai ao mesmo tempo interferir na interpretação do que ela está fazendo e, portanto, com o objeto em si que ela pretende colocar no próprio desenho"⁸⁴ (Gusmão,1997).

Leite (1998:142), ao pontuar o desenho das crianças enquanto manifestações culturais desta categoria social, diz:

É indiscutível que, como comunicação estética, a cultura traz consigo a dimensão ideológica, política, sociológica, pedagógica; cada manifestação artística é um conjunto de linguagens e o desafio de trabalhar com a produção cultural infantil está na possibilidade de fazer aflorar sua visão de mundo, não só pelas suas diferenças, pela dimensão crítica, mas também pela dimensão artística do conhecimento (grifos meus).

Na continuidade das reflexões, a autora comenta:

É esse percurso de ir, vir, nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar, colorir, cantar, mexer-se que faz com que o sujeito crie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere e não simplesmente o decalque. Mesmo quando vão se ampliando a compreensão e também as possibilidades técnicas (domínio motor, de proporção, profundidade,

⁸⁴ Essa característica é identificável nesta pesquisa, como apresentarei mais adiante no texto, com a descrição de algumas situações ocorridas durante a construção dos desenhos, nas quais as crianças dialogam entre si e trocam significados a respeito de seus desenhos.

perspectiva, luz e sombra etc.), e a criança é, conseqüentemente, capaz de traduzir este mundo para o desenho, ela tem sempre a possibilidade de subversão da ordem estabelecida e pode criar uma realidade outra com suas imagens (figurativas ou não) (Leite, 1998:141) (*grifos meus*).

Tendo em mente as colocações feitas até aqui, e que de forma alguma encerram o assunto (ao contrário, espero que abram outras possibilidades, suscitem outros debates), a pergunta seguinte é: como olhar (enquanto pesquisadora) esses documentos da cultura infantil? Gusmão(1997) oferece algumas pistas: procurar neles algo mais que o imediato visível, a imagem aparente, sua obviedade, mas justamente o que a obviedade esconde. Para ela, é necessário que, ao olhar para os desenhos, se busque o que nele é dito, como é dito e para quem é dito. Mas de que forma?

Neste momento, o diálogo com os estudos de Ferreira (1998) sobre *linguagem / imaginação / figuração e realidade no desenho da criança entre 4 a 6 anos de idade e a interpretação destes* passa a iluminar o caminho por mim percorrido.

Trabalhando com referencial teórico histórico cultural (em especial, Vygostky e Bakhtin), Ferreira (1998:35) expõe que:

Pela relação com a palavra, a atividade mental da criança se constitui. É por essa relação que ela conhece as coisas de sua cultura e tem consciência do seu mundo significativo, do seu mundo categorial. *A realidade é conhecida pela linguagem e apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações compartilhadas com outras crianças e com os adultos do seu meio sociocultural.* A criança está continuamente interagindo, comunicando e partilhando os significados do seu mundo sociocultural com uma linguagem que é comum à sociedade à qual pertence. Essa linguagem comum objetiva as experiências da criança e funda a realidade conceituada. Essa mesma realidade é interpretada pela criança que desenha, imagina e fantasia elaborando modos de comunicação pela imagem. Nesse processo, *a palavra é o signo essencial que não só faz emergir a figuração como também explica seus sentidos.* (*grifos meus*)

Desta forma, deve-se procurar uma interpretação do desenho infantil que vá para além do óbvio, que ultrapasse o sentido objetivo – ou seja, somente a visualização das figurações que a criança se “apropriou do seu meio cultural pela linguagem convencional de sua cultura” (Ferreira,1998:38) - exp.: casa, árvore, sol, barco, figura humana etc.-, uma interpretação que traga à tona as representações da criança/autora ou os *“significados subjetivos da figuração, só é passível de ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina”* (Ferreira, 1998:36-37). Assim, buscando as representações das crianças sobre a Creche e o seu viver neste espaço, os desenhos foram vistos, interpretados, agrupados, questionados por mim segundo as falas de seus autores e as interlocuções com seus coetâneos e seus desenhos, durante a construção dos mesmos. Falas estas transcritas dos registros em vídeo, áudio e do Diário de Bordo. Os registros transcritos do Diário também são de “flagrantes” das crianças realizando outra atividade e que retomam em suas falas os desenhos e seus significados, ou de momentos em que chamam minha atenção para escutá-los a respeito de suas figurações, longe da câmera. Em alguns casos, estas conversas aconteciam horas após o término do desenho, quando as crianças voltavam a olhá-los e teciam comentários importantes a seu respeito. Por isso, ressalto a importância do pesquisador estar sempre em posição de escuta, ter paciência e respeito com o tempo das crianças. Estas conversas “inesperadas” não somente me ajudaram a compreender o não dito objetivamente nos desenhos, como a aproximar-me do universo infantil (sonhos, desejos, necessidades, valores, sentimentos, etc.) dos atores centrais desta investigação.

Então a interpretação dos desenhos infantis deve ser realizada somente pela transcrição das falas de seus autores? Onde entra a presença do Outro, do pesquisador e sua subjetividade no processo de interpretação e de que forma lido com isto? Como se expressa neste momento a questão: “para quem é dito?”, que, como citamos anteriormente, é importante considerar na leitura dos desenhos infantis?⁸⁵

⁸⁵ Estas questões, apresentadas aqui separadamente, estão presentes em todo processo meu investigativo.

Sem dúvida a palavra do autor é importante na constituição do desenho das crianças, como mostra o trabalho de Ferreira (1998) e Analice Dutra Pillar⁸⁶ (1996). Entretanto, pensando a questão da subjetividade do intérprete pesquisador e simultaneamente colocando em cena a questão: “para quem a criança desenha e fala”, Ferreira(1998:97-101), Berger (1972) e Gusmão (1997) trazem outras importantes contribuições, assim como discussões sobre a leitura de imagens feitas com a professora e pesquisadora da UFSC Carmem Rial (1999)⁸⁷.

A leitura da imagem é uma construção, assim como aprendemos a falar aprendemos a ver, a ler imagens. Quero dizer que, quanto maior for o acesso do intérprete a imagens produzidas por crianças, quanto melhor conhecer seus universos culturais, bem como outros desenhos que fazem parte da cultura à qual pertencem ou não, mais amplo será seu repertório interpretativo. Gusmão (1997) afirma ainda que “o que apreendemos através do nosso olhar é uma junção da nossa posição no tempo/espaço de modo dinâmico, constante e em constante curso”. Portanto, aquilo que eu conseguir ver e interpretar nos desenhos é resultado da minha história num determinado tempo/espaço. Desta forma, é importante expressar que as crianças falaram e desenharam para alguém que sempre desenhou, que teve a oportunidade de frequentar ateliês e escolas de arte, exposições de arte, etc.; que não é a sua professora, não é um membro de sua família, não está julgando se está certo ou errado, bonito ou feio seu desenho.

Mas como cruzar as significações das crianças e a minha interpretação? Sobre esta questão, Ferreira (1998:98), explicita que:

A leitura interpretativa, levando em conta a característica de cada um de nós, é constituída por uma rede textual própria de uma determinada cultura, é uma conexão entre o texto que constitui o autor e o texto que constitui o leitor. Assim considerada, a leitura interpretativa é uma atividade intertextual. Portanto, interpretar o desenho da criança significa elaborar

⁸⁶ Vale ressaltar que a investigação de Pillar (1996) é centrada no desenvolvimento do desenho sob o ponto de vista da criança/autora. Esta pesquisadora não apenas expõe o que a criança produz, mas explicita o que a criança sabe de sua produção. Ou seja, Pillar também ouve e dá voz às crianças pequenas (2 a 4 anos).

⁸⁷ Ver nota de rodapé n.40, página 39.

tentativas de apreensão de significados que o(a) autor(a) atribuiu às figurações. A leitura interpretativa respeita o “outro” que existe no texto interpretado, dado que “possuímos uma dimensão irredutivelmente social” (Scholes 1991)”.

Esse respeito para com o Outro passaria, segundo Scholes (apud, Ferreira, 1998:98), *pela aquisição de protocolos de leitura, ou seja, do conhecimento dos universos culturais próprios das crianças a fim de que fossem ajustadas as diversidades existentes entre autor e intérprete, “proporcionando meios para que uma consciência penetre na outra”*. Desta forma, não apenas procurei, antes de analisar os desenhos, “contaminar-me” do mundo destas crianças, como também, no transcrever das falas pontuar, prestar atenção às expressões das crianças, ao jogo de olhares, aos momentos de silêncio, à mudança na tonalidade da voz etc. Ou seja, *há uma complexidade de linguagens em jogo na construção do desenho que não são expressos pela palavra*. Os gestos, as expressões corporais, o próprio traçado de uma casa, de uma árvore revelam contextos e dados culturais que constituem estes meninos e meninas de pouca idade e suas figurações. Assim, além da fala, é preciso “visualizar” o contexto onde os desenhos foram criados, imaginados, é preciso localizar os universos sociais, culturais das crianças. Trazer somente a fala da criança sem relacioná-la com o que se passa a seu redor me parece insuficiente.

Se por um lado evidenciamos a necessidade de “ajustar as diversidades existentes entre o leitor e o autor”, não se pode esquecer de que o conhecimento também acontece pelo confronto entre os modos de ver, sentir, agir, etc. existentes entre um e outro. Assim, *“um pesquisador sem a imaginação de seus sujeitos em confronto com sua própria imaginação também não compreende a natureza do que observa e analisa”* (Gusmão, 1999:50). Assim, este “ajuste” não significa a total eliminação das especificidades que constituem o(s) adulto(s) (pesquisador) e a(s) criança(s) e seus “confrontos de olhares”.

Uma vez delineadas as possíveis respostas às questões referentes ao desenho e à sua interpretação, é fundamental expor as situações de desenho. Onde e como as crianças desenharam, quais as minhas interferências diretas no trabalho?

A produção dos desenhos apresentados e analisados a seguir ocorreu em *três diferentes sessões, com temáticas diferenciadas e em dias alternados, em que as crianças*

foram divididas em dois grupos de forma aleatória. No entanto, esta divisão contemplou o equilíbrio entre o número de meninos e meninas presentes em cada grupo. A escolha pela divisão das crianças em dois grupos deu-se tanto para facilitar a filmagem do processo de criação do desenho de cada criança como pela possibilidade de dispensar mais atenção às necessidades de cada criança que porventura pudessem surgir durante as sessões.

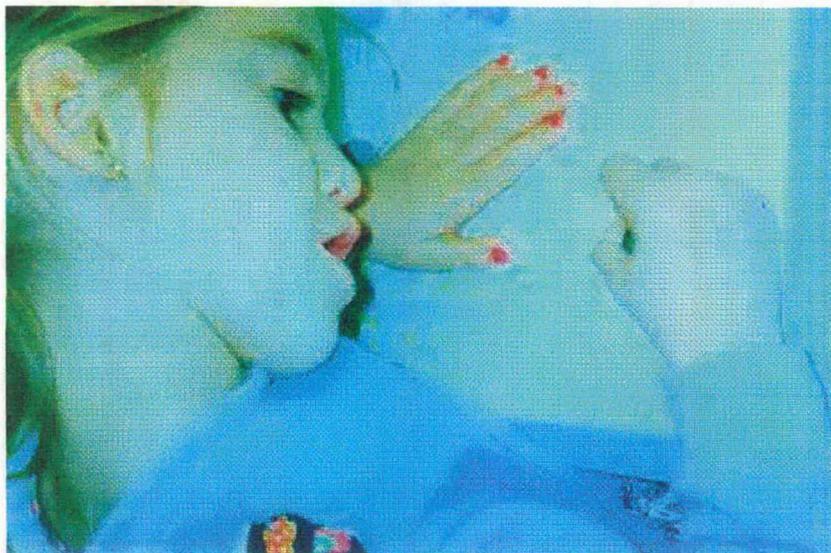
As sessões ocorreram no espaço da Creche, na sala destinada ao III Período, sem a presença de profissionais da instituição durante a realização das mesmas. Nas situações de desenho, seguimos sempre os mesmos procedimentos: contar uma história,⁸⁸ pequeno diálogo sobre a proposta do trabalho a ser realizado e produção dos desenhos por parte dos pequenos(as), com filmagem simultânea em vídeo. Durante os processos de figurações, fui procurando conversar com as crianças no sentido de explorar seus comentários, compreender os sentidos de suas falas e desenhos. Após o término dos desenhos, algumas crianças falaram sobre as figurações contidas nos mesmos.⁸⁹

No bloco seguinte apresento os desenhos das crianças segundo os temas gerais que guiaram a produção dos mesmos e os aspectos levados em consideração para seus agrupamentos.

⁸⁸ O procedimento de contar uma história antes da criação dos desenhos também foi utilizada na pesquisa de Márcia Gobbi (1997:37) e Ferreira (1998:55). Na pesquisa aqui em foco, para incentivar as crianças a desenharem *a creche que gostariam de ter*, selecionei a história *A escola dos meninos felizes*, de Gudrun Pausewang, sobre a qual realizei uma livre adaptação textual. Ver em Anexos - B. *A história*.

⁸⁹ Nem todas as crianças quiseram tecer comentários sobre suas criações ao final das sessões. Por isso, foi importante estar registrando o momento em que criavam, pois, ali, falas fundamentais para a inteligibilidade dos desenhos foram captadas, bem como o registro de momentos após a realização dos desenhos como já mencionei.

4.2. "Com olhos de criança..."⁹⁰: a Creche que eu queria ter



Com um olhar curioso, avesso à idéia de que os desenhos das crianças pequenas são apenas rabiscos, devaneios infantis sobre o papel sem significados; como uma criança a explorar um brinquedo, um objeto desconhecido, olhos e mente se fixam sobre os desenhos à procura de sinais que ajudem a compreender melhor as idéias, as necessidades, as condições, os desejos e alternativas vislumbradas pelas crianças no interior da Creche, onde estabelecem relações afetivas, corporais, cognitivas. com seus coetâneos, com os profissionais da educação infantil e ambos com o espaço físico que os cercam.

Neste momento da pesquisa, os desenhos temáticos⁹¹ estão *agrupados* a partir das indicações da antropóloga Elizabete Edwards (1996), que discute a análise da imagem fotográfica. Segundo ela, a *organização das imagens* pode ser feita de acordo com os "*aspectos da cultura criadora com as quais as imagens estão conectadas*"

⁹⁰ A expressão é título da obra literária do italiano Francesco Tunucci. Ver bibliografia

⁹¹ Como já pontuei anteriormente, as sessões de desenhos foram realizadas tendo por base três temas: "A creche que eu queria ter", "O que eu mais gosto na Creche" e "O que eu menos gosto na Creche". Informo ainda que os desenhos das três temáticas perfazem um total de 60 desenhos. Após o agrupamento deste material realizado segundo os critérios apontados por Edwards (1996) - mesmo sabendo que cada desenho é singular -, escolhi de cada montante, aquele que apresenta algo único como o desenho 8 (barco), e dos que repetiam as figurações como cabanas em cima das árvores, escolhi somente um deles. Assim, incluo neste trabalho 20 desenhos, o que não significa que tenha investigado os 60 desenhos.

(Edwards,1996:19). Assim, toda a produção iconográfica infantil solicitada durante a pesquisa é *organizada* aqui segundo alguns aspectos do contexto cultural da Instituição de Educação Infantil que freqüentam.

A inclusão das fotografias ao longo deste capítulo permitem não somente a ilustração de fragmentos (flashes) do cotidiano das crianças no contexto da Creche, capturados pelo olhar da pesquisadora, mas também me permitem “resgatar na memória a experiência vivida, redimensionando-a a partir da observação e da análise desses registros” (Lopes,1998:81), ampliando a compreensão sobre o objeto de pesquisa. Assim, desenhos / fotografias / falas de crianças e registros do Diário de Bordo interligam-se aqui enquanto linguagens culturais e históricas que constroem um “texto-imagem” revelador de olhares, revelador de uma dada infância.

Na continuidade do texto, passo então a apresentar os agrupamentos dos desenhos produzidos pelas crianças segundo a temática: “*a Creche que eu queria ter*” e suas possíveis interpretações.

4.2.1. Onde estão as crianças?

Dentro desta categoria (seres humanos), constatei poucas figurações de adultos e crianças nos desenhos sobre a temática “*A creche que eu queria ter*” e na fala delas a respeito dessas produções iconográficas , como mostra o quadro que segue:

<i>Freqüência com que os seres humanos são representados nos desenhos</i>		
	<i>I grupo</i>	<i>II grupo</i>
Crianças	2 (Jéssica: crianças dentro da sala esperando para irem ao parque; Ana Nádia: crianças no parque)	2 (Johnattan: crianças na rede; Carolina: criança na creche)

Profissionais	0	0
Pai/ mãe	1 (Vicente: pai e mãe na creche. Obs.: sua mãe é funcionária da instituição)	0
Criança autora	1 (Vicente)	0
Desenhos analisados: 17 ⁹² (68% do número total de crianças do III Período)		

Diante desta constatação, algumas perguntas são formuladas: – A ausência de crianças e adultos na maioria dos desenhos poderia ser justificada pela *ordem* da tarefa (*desenhar a Creche*)? Essa proposta poderia ter sido compreendida pelas crianças como sendo somente para desenhar o espaço físico, o projeto arquitetônico a ser construído?

Segundo a pesquisadora Faria (1999:70), os espaços da educação infantil não podem ser reduzidos a uma metragem. Isto porque, para a criança, o espaço é sempre qualificado, ganhando assim a condição de espaço sociocultural.

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o *espaço-proteção*, o *espaço-mistério*, o *espaço-descoberta*, enfim, os *espaços de liberdade ou da opressão* (Souza Lima, apud Faria, 1999:70)⁹³

Idéia semelhante à de Souza Lima é apresentada pelo professor da Faculdade de Arquitetura de Turim, Enrico Battini. Também para ele essa forma abstrata de considerar o

⁹² Todas as 26 crianças desenharam, porém algumas se recusaram a entregar seus desenhos. Elas preferiam guardá-los em suas mochilas e levá-los para casa. As vezes faziam mais de um desenho, e mesmo assim não se dispunham a entregá-los, o que foi respeitado.

⁹³ Cabe ressaltar que Faria (1999:67-97) emprega a palavra “ambiente” no contexto da educação infantil e na construção de uma pedagogia que lhe é própria, segundo a perspectiva da proposta pedagógica dos italianos, que contempla nesta palavra as relações humanas - as crianças e suas famílias, e estes com os profissionais da educação infantil - , “produtos e processos”, o educar e cuidar de forma indissociável, aspectos como solidariedade, generosidade, cooperação e amizade, etc.

espaço somente como um volume pertence aos domínios dos adultos (apud Forneiro,1998:231). Segundo Battini,

para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc. Para a criança o espaço é o que se sente, o que se vê, o que se faz nele. ... é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ele pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... (apud Forneiro,1998:231)

Assumindo o conceito de espaço descrito anteriormente, de que ele *só existe de forma isolada das relações humanas que nele ocorrem dentro da mente dos adultos, atribuir a quase inexistência da figuração humana* - crianças e adultos - nos desenhos *somente à ordem dada seria descartar a noção de como a criança vê o espaço*. Na perspectiva apresentada por Souza Lima e Battini, a representação deste espaço - Creche - pelas crianças é carregada de sentidos advindos das experiências da "vida vivida" por elas nos limites da instituição, ao longo dos anos que ali estabeleceram relações corporais e afetivas com os objetos nela existentes, com sua arquitetura e com o lugar que ocupam na Creche de forma individual, com seus coetâneos, com seus familiares e com os profissionais da Educação Infantil que atuam nesse espaço.

Retomando a construção de uma interpretação das representações infantis sobre a Creche, a condição e situação de sua infância neste espaço segundo fotografias, desenhos e falas, continuo a dar voz às crianças:



Jéssica

Desenho -1

- "Jéssica: Assim que eu queria, oh! (levanta a folha no ar para que eu e as demais crianças visualizemos seu desenho)
- Alessandra: Como seria isso?
- Jéssica: Igual a apartamento!
- Jéssica: O meu tá cheio de bolinha...
- Alessandra⁹⁴: Que bolinhas seriam estas?
- Jéssica: Bolinha enfeitada! Esta sala (A) tava vazia... (ao proferir tais palavras, Jéssica preenche um dos vários espaços do que seria a Creche com inúmeros pontos feitos com hidrocor, para em seguida continuar a falar) ... que as pessoas estavam no parque... (muda de espaço a ser preenchido com pontos e prossegue) ... estava, tavam esperando pro parque (B)" .

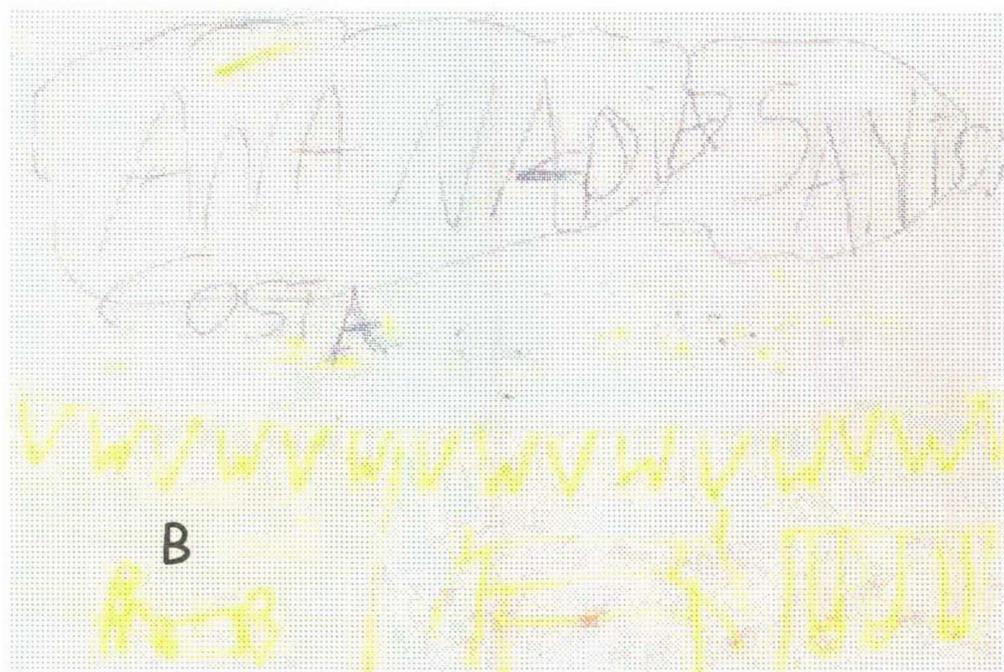
⁹⁴ Pesquisadora



Ana Nádia

Desenho-2

- "Ana Nádia: É uma Creche enorme...(A) (realmente a figura da Creche preenche quase a totalidade da superfície da folha de ofício)...só quando chegava a chuva nós não ia pra Creche...tinha árvores, flores.
- Alessandra: E do que as crianças brincam nesta Creche?
- Ana Nádia: Eu vou fazê o parque na outra folha.
- Alessandra: Elas só brincam no parque?
- Ana Nádia: Brinca no parque...(B) na sala...(fala em tom mais baixo e lentamente ao pronunciar a palavra sala)".



Ana Nádia

Desenho-3

Estas primeiras análises sugerem inúmeras outras perguntas sobre as condições oferecidas às crianças na Creche, principalmente se forem relacionadas com o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*⁹⁵, que visa estabelecer um *estatuto* para um atendimento de qualidade à criança pequena. Coadunam-se às especificações do documento anteriormente citado as colocações de Faria (1999:58-90), que indicam uma série de itens “A respeito do espaço físico a serem observadas pelas creches e Pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das

⁹⁵ O referido documento é organizado em dois grandes blocos. O primeiro bloco - *Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade da creche* - doze itens fundamentais a serem considerados no atendimento às crianças pequenas. Cada um destes itens é, na continuidade do documento, desmembrado em vários outros. Abaixo, segue a apresentação apenas dos doze itens gerais presentes no primeiro bloco já mencionado: "1. Nossas crianças têm direito à brincadeira; 2. Nossas crianças têm direito à atenção individual; 3. Nossas crianças têm direito a um ambiente, seguro e estimulante; 4. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; 5. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde; 6. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; 7. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; 8. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; 9. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; 10. Nossas crianças têm direito de expressar seus sentimentos; 11. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; 12. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa" Campos e Rosemberg (1995).

crianças". Entre as questões que me instigam à reflexão sobre aspectos que são primordiais no espaço da Creche, e, conseqüentemente, na vida das crianças pequenas estão: – Por que as crianças não se retratam em outros espaços, como o refeitório, a sala do III Período? A sala não é um lugar agradável para as crianças, por quê? Somente o parque é um espaço estimulante, desafiador, onde as crianças desenvolvem sua curiosidade e imaginação? De que forma adultos e crianças ocupam o espaço do parque e o espaço da sala?

4.2.2. "Tinha duzentas mil árvores!" (Vinícius, 5 anos)

Dos 17 desenhos coletados, em 13 deles a natureza se faz presente, com árvores, flores (*jardim*, como nos explicou Tamirys: desenho-4), borboletas, sol, nuvens, chuva e pássaros.

As árvores são representadas com frutos, sendo este um elemento importante, se considerarmos que nos limites da instituição não há árvores frutíferas. Também no desenho de Erick (desenho-6) temos em cima da árvore uma cabana, e logo abaixo outra casa representando a Creche. Novamente esse elemento da natureza encontra-se em destaque na composição de Johnattan (desenho-5), onde as crianças aparecem deitadas em redes desenhadas sob a árvore. Durante o processo de construção dos desenhos, algumas crianças discutiram a presença de pássaros na Creche: – Se não há pássaros no espaço que freqüentam, poderia existir no que estavam construindo? De acordo com os desenhos, a dúvida foi eliminada, pois vários bandos são encontrados em revoadas em suas obras (desenhos- 1 e 7).



Tamirys

Desenho-4

- "Tamirys: Tinha jardim.... tô fazendo a grama (C).
- Passado algum tempo, a menina levanta seu desenho, mostrando-o para mim.
- Alessandra: Ah, um jardim!
- Tamirys: É... com maçã na árvri (A).
- Alessandra: Nessa Creche há lugar para as crianças comerem? (levantei essa questão para todas as crianças, na tentativa de verificar que imagens as crianças fariam deste espaço de seu cotidiano na instituição.)
- Tamirys: Tinha... eu vou fazer uma mesa (fala isso passando a mão sobre seu desenho)
- Alessandra: E onde ficaria esta mesa?
- Tamirys traça com a ponta do dedo o local onde estaria a mesa.
- Alessandra: Estaria também no jardim?

- Jéssica: É que tinha festinha, né? (afirma Tamirys, ao mesmo tempo que pergunta se é isso mesmo.)
- Tamirys: É que tinha uma festinha aqui no jardim...eu vou fazê a mesa...(B)".

Durante o tempo em que realizei a pesquisa empírica, as crianças utilizaram o parque como local onde só é possível lanchar por ocasião da festa junina organizada pelos profissionais da Creche. Talvez por isso as meninas justificaram o desenho da mesa no parque em função da “festinha”. Para elas, e de acordo com suas experiências neste espaço, só é aceitável esse comportamento, ou seja, comer num lugar diferente do refeitório habitual, se for por um motivo específico. Como será que as crianças reagiriam diante da possibilidade de não somente em ocasiões festivas realizarem o lanche no parque? Como nós adultos reagiríamos diante desta possibilidade?

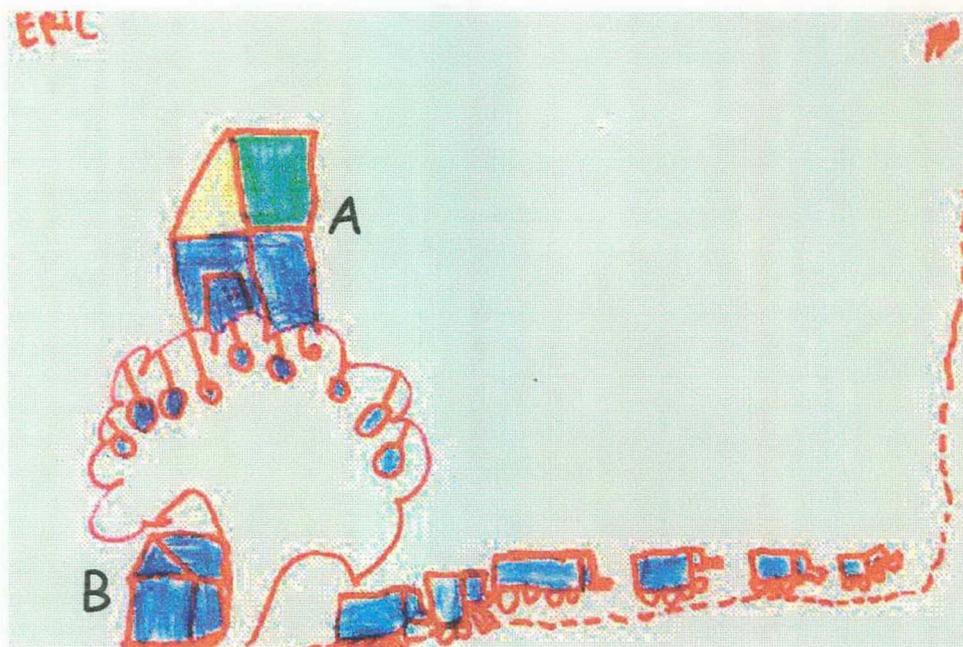
E as crianças continuam a falar:



Johnattan

Desenho-5

- "Johnattan: Vocês já viram uma árvore como essa gente? (ri e mostra seu desenho pra seus coetâneos)
- Johnattan: É grande, e teria lugar pra gente se deitá nas redes (A).... ah... que legal!
- Alessandra: Isso seria permitido na sua Creche?
- Johnattan: É, né... a gente tinha árvores com rede pra deitá! Aqui tinha até umas flores (B)".



Eric

Desenho-6

- "Eric: Eu iria construir uma casa em cima da árvore (A), eh!
- Eric: Oh, Alessandra.... (fala mostrando seu desenho) tinha a Creche (B), a casa na árvore A e estrada.



Vicente

Desenho-7

- "Vicente: A minha Creche é esta com piscina (A) tem pássaros (B) , sol, nuvem e eu o pai e a mãe.



Carolina

Desenho-8

- " Carolina: Desenhei um barco...
- Lucas N.: Mas aqui na Creche não tem barco!
- Carolina: Eu sei, tá... mas seria legal se tivesse. A gente podia sair pescar e tinha sol, mar, passarinho...
- Lucas: Ah, tá! Ia ser legal mesmo!"

Estas representações alertam para a necessidade e o desejo das crianças de contato com a natureza. Sonham com uma Creche que contemple em seus limites territoriais jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e redes para deitar, água para brincar. Considerando a fala destas meninas e meninos pequenos, inseridos em um contexto social em que, cada vez mais, desaparecem rapidamente os espaços públicos dedicados ao contato dos homens, mulheres, crianças e velhos com a natureza, numa relação outra que não o da exploração capitalista abusiva, a questão do direito ao convívio com a natureza parece crucial nos espaços de Educação Infantil. De que forma estamos ajudando as crianças pequenas a terem acesso ao que lhes é de direito, segundo os *critérios para um atendimento de qualidade*? Infelizmente, não somente estamos roubando as "*cem linguagens*" das crianças, como diz Malaguzzi, mas também, pela estrutura encontrada hoje na maioria das Creches públicas, estamos roubando-lhes outro bem da humanidade: o contato com a natureza.

As imagens fotográficas da Creche investigada revelam os espaços construídos que demarcam o território desta instituição onde pouco se observa de natureza, sendo que a maior parte deste espaço é ocupada pelo prédio que abriga as salas, banheiros, refeitório, cozinha e secretaria:



Entrada da Creche
(fotografia 1)



Corredor lateral da Creche
(fotografia 2)



Vista da Creche, do parque para a entrada
(fotografia 3)

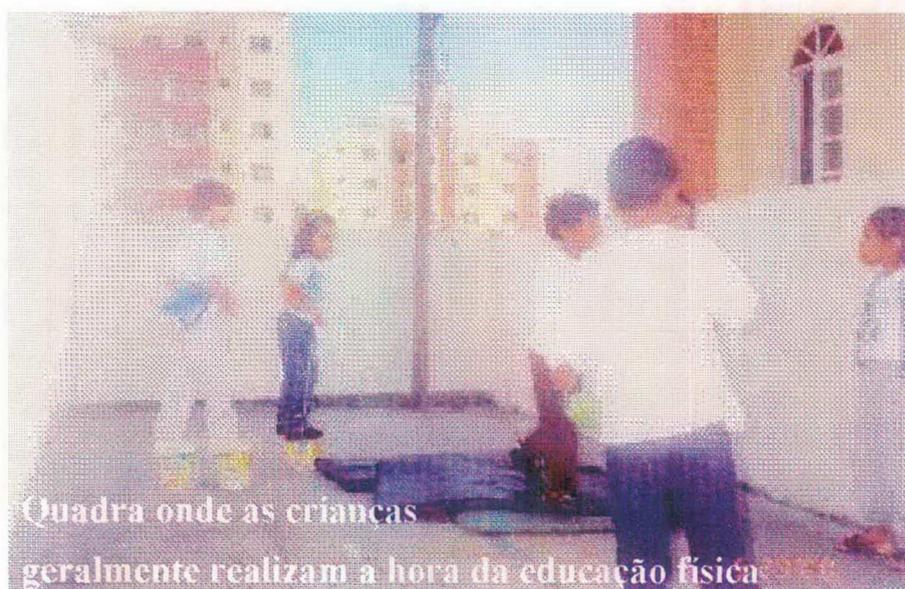
Na Creche pesquisada, infelizmente, há notável perda desses espaços de contato com flores, arbustos, grama: o parque recebeu um chão de areia, que após as férias de julho foi substituído por uma camada de brita grossa. O prédio cercado por piso de cimento, ficando apenas um pequeno espaço de grama onde as crianças raramente vão brincar ou andar, pois serve somente de local de passagem entre as salas e o parque (fotografia 1). Este corredor só é utilizado pelas crianças em algumas esporádicas ocasiões durante a educação física, sendo que muitas vezes escutei os adultos solicitarem às crianças para brincar em outro local, pois o corredor não é destinado ao brincar⁹⁶. Parece que os corredores, dentro da “cultura da Creche”⁹⁷, são destinados a atividades organizadas pelos adultos (como a educação física), não podendo servir também de espaço para as crianças organizarem suas próprias brincadeiras. As crianças, procuram, às vezes, burlar esta ordem, permanecendo ali, fazendo de conta que não estão ouvindo os profissionais solicitarem para que deixem de ocupar tal espaço. No entanto, com a insistência dos adultos, acabam se retirando, porém reclamando:

- **A gente só tava brincando!**
- **Ai que droga, né!**

⁹⁶ Diante de um corredor pintado com círculos, quadrados e linhas retas e de uso muito restrito, fico a pensar como as crianças reagiriam diante um corredor que fosse um caminho de invenção e descoberta através de marcas que estimulassem sua imaginação, o seu brincar. Um exemplo dessa possibilidade é apresentada pelo arquiteto Paulo Bastos, que prestou assessoria “às escolas de ensino infantil do município de São Paulo, realizadas no período de 90/92, resgatando a “calçada”, tornando-a caminho que percorre o terreno, penetra pelo edifício, convidando as crianças para a exploração das “cidades” – do Barbante, das Sombras, dos Ventos, das Plantas, dos Animais (sugeridas apenas pelas pegadas no piso), onde os elementos construídos possibilitam a criação de ambientes pelas próprias crianças. Ou ainda as idéias da arquiteta Márcia M. Benevento: “a calçada que se transformou em invenção e descoberta no projeto das escolas municipais é o Projeto Benevento, um rio que corre dentro da mata; as pegadas, as texturas e variações da largura, altura e forma daquelas escolas, no SESC – Itaquera, aparecem na forma de elementos visuais mais elaborados como o hipopótamo que, submergindo, espia o ambiente, ou a tartaruga-mosaico e os peixes, que lembram ao visitante que aquele piso não é calçada, mas um rio” (Souza Lima, 1994:12).

⁹⁷ Entendo aqui como cultura da Creche os conceitos de crianças e de educação infantil, os entendimentos sobre as práticas pedagógicas, as normas de funcionamento burocrático da instituição, as normas disciplinares, a organização dos espaços e de sua ocupação, entre outros aspectos do cotidiano da Creche, que são construídos ao longo da história por profissionais da educação infantil, crianças, famílias e a sociedade como um todo, e que acabam por orquestrar o cotidiano desta instituição educativa (Bondioli & Mantovani, 1998:). Mas sendo a cultura uma construção humana, portanto histórica e social, está em permanente movimento, o que possibilita modificações, reorganizações, criações, etc.

Vale lembrar que, igualmente a um dos corredores da Creche (pág. 97 - fotografia 1), a pequena quadra que se apresenta logo na entrada dos limites da Creche - utilizada no horário de educação física ou nas esporádicas vezes em que a professora de cada grupo organiza alguma atividade neste espaço - tem piso de cimento e contém desenhos como círculos, linhas de diferentes cores, formas e tamanhos para a realização de exercícios de motricidade ampla, onde as crianças frequentemente realizam a “hora da educação física”⁹⁸



Segundo as imagens fotográficas, é possível perceber que, nesta Creche, adultos e crianças convivem num espaço que privilegia a dureza do cimento. Parece que os arquitetos “esqueceram” o paisagismo⁹⁹ na Creche real que as crianças frequentam. No entanto, as crianças, em seus desenhos, fazem da paisagem o centro de suas propostas para a Creche que gostariam de ter.

⁹⁸ Em geral, rotina da Educação Infantil é a estrutura, em períodos ou horas, onde são estabelecidas as atividades a serem desenvolvidas por adultos e crianças durante o tempo que ali permanecem. Entre estas horas, temos a da educação física. Sobre a estruturação da rotina, ver em Batista (1998).

⁹⁹ Entenda-se por paisagismo: o estudo dos processos de preparação e realização da paisagem como complemento da arquitetura. Composição de paisagens decorativas de jardins e/ ou parques. In: Ferreira,

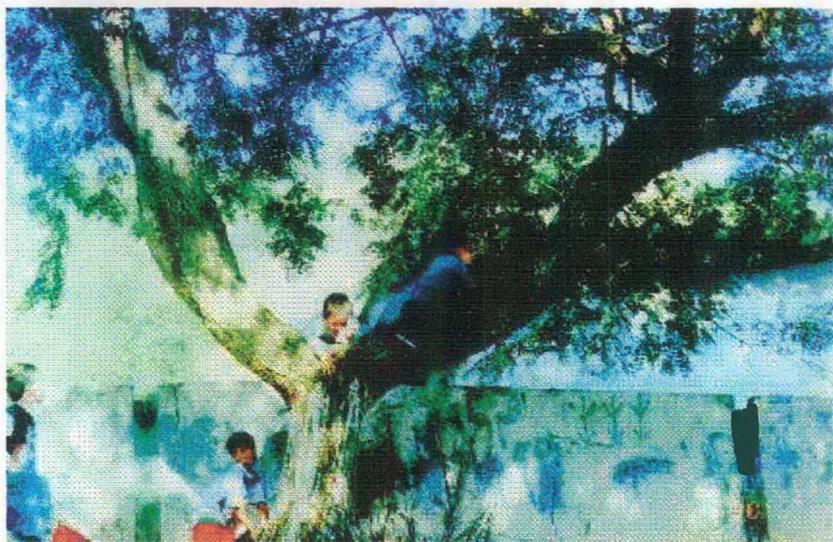
Se, por um lado, há uma certa exigência quanto à ampliação das dimensões territoriais das Instituições de Educação Infantil em função do número de crianças e adultos que ocupam o mesmo espaço, das necessidades específicas das crianças de diferentes idades, bem como de uma pedagogia que respeite e promova o direito à infância, ao lúdico, ao brincar etc., por outro lado o repensar sobre a organização e aproveitamento o espaço já existente também é imprescindível, pois, como afirma Faria (1999:70) “*a Pedagogia faz-se no espaço, e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia*” (grifo meu). Forneiro (1998:245), focando a questão da qualidade dos espaços externos das instituições de Educação Infantil, afirma também que:

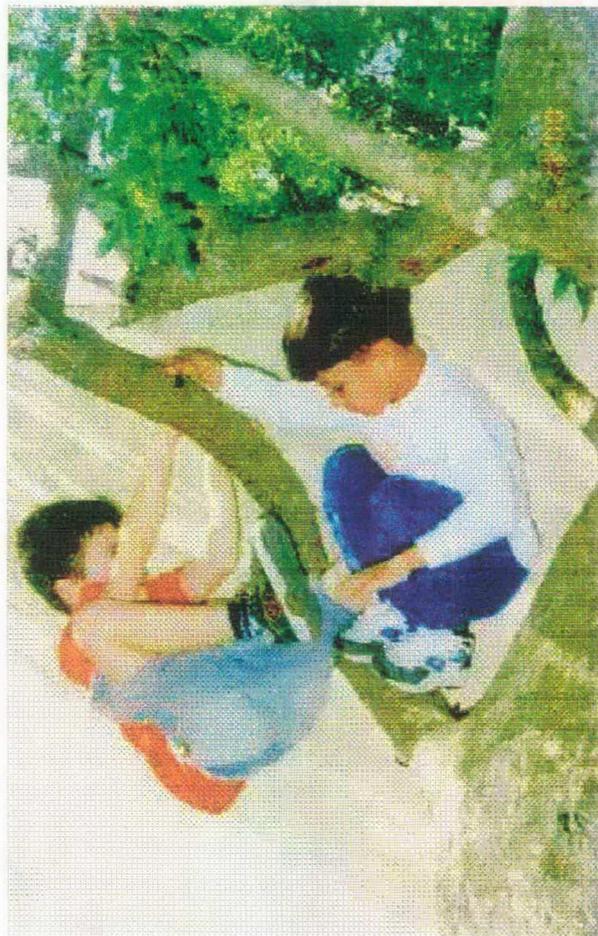
Tanto as dimensões e as características do espaço (terra, calçado, com grama e árvores, etc.) como o seu equipamento (balanços, tobogãs, estruturas para subir, cabanas, pistas, etc.) condicionam enormemente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio, mas condicionam também as possibilidades de planejamento do professor(a), de atividades de aprendizagem específicas integradas em um projeto de trabalho. (grifos meus)

Olhando novamente para as fotografias da Creche, lembrando as situações ali ocorridas durante minhas observações, pergunto: o que oferecem às crianças os espaços externos da Creche e a maneira como são utilizados? Esta organização externa e os materiais de que são compostos, o que trazem de sinais de cultura infantil, da cultura local litorânea e da cultura brasileira que possibilitem às crianças a identificação com este território? Haveria outra forma de estes espaços externos, de uso comum a todas as crianças da Creche, serem organizados de forma a ampliar as possibilidades para que sejam atendidas “as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis” (Faria, 1998:71)?

De que forma as crianças procuram usufruir do pouco de natureza presente no espaço real da Creche? Ao que tudo indica, o desejo de terem uma Creche com cabanas em árvores, exposto nos desenhos, tem relação direta com seu cotidiano vivido no parque e nas árvores ali existentes. Árvores que, entre outros aspectos, por sua grandiosidade neste espaço, convidam as crianças à sua exploração, instigam a aventura de arriscar-se em malabarismos em seus galhos, ao subir e descer, ao mesmo tempo que é motivo de conflitos¹⁰⁰ entre adultos e crianças.

Crianças brincando em cima da árvore no parque da Creche





Diário de Bordo, 05 de junho de 2000

Como em outros dias, as crianças insistiram em subir nas árvores existentes no parque. A princípio o adulto que acompanhava estava resistente em permitir que as crianças subissem nas árvores considerando que poderiam cair e se machucar: “ – É perigoso, por isso não podem subir. Vão brincar de outra coisa, vão!” Mas, passado algum tempo, e pela insistência das crianças para que permitisse subir nas árvores, esse adulto propôs um acordo: elas poderiam subir nas árvores respeitando o galho limite que ela iria colocar como o permitido para subir, evitando assim que os pequenos(as) escalassem alturas muito perigosas. Em sua conversa com os meninos e meninas, foi explicando os perigos de caírem

¹⁰⁰ Não se pode perder de vista que “os centros de educação infantil evocam convívio, encontros e desencontros, assim permitindo o confronto (e também conflitos) que proporcionam trocas entre as crianças, entre crianças e adultos e entre os adultos” (Faria, 1999:77).

de lugares muito altos e também que, se alguém quebrasse o combinado, teriam que descer e não poderiam voltar a subir. Durante o tempo que permaneceram no parque e nas árvores, o adulto ficou por perto, atento para que as crianças não se machucassem.

O importante é que nenhuma criança quebrou o acordo. Quando alguma delas tentava ir além do galho estipulado para subir, o próprio grupo exigia que respeitasse a regra. Assim, somente por duas vezes o adulto teve que chamar a atenção das crianças nas árvores, no restante do tempo o próprio grupo resolvia as situações.

Diário de Bordo, 6 de junho de 2000.

Como ontem, as crianças ao chegarem no parque foram direto subir nas árvores. No entanto, o adulto que acompanhava o grupo imediatamente ordenou que elas descessem, argumentando ser este um lugar perigoso. As crianças falaram que no dia anterior haviam subido e nada havia acontecido, contando o acordo que havia feito para que ninguém corresse perigo. Porém suas argumentações não foram aceitas e foi mantida a negativa para brincarem nas árvores. Durante o tempo que ficaram no parque algumas crianças fizeram algumas tentativas para subir, sendo que sempre os adultos estavam a postos para que isso não ocorresse.

Segundo Faria (1999:71-72), as Instituições de Educação Infantil,

assim como toda instituição educacional, convive com o binômio “atenção/controle”: ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança que pende para a “atenção” e o “controle” deverá ser voltada não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade.

Situações como as registradas no Diário de Bordo do dia 6 de junho de 2000 permitem questionar até que ponto deixamos que a balança penda para a submissão e conformismo por parte das crianças, visando sua segurança na Creche. Por outro lado, há um outro movimento, identificado no registro do dia 5, que procura garantir não apenas a

segurança dos pequenos(as) como a construção da autonomia das crianças, do senso de responsabilidade individual e coletiva. As crianças na Creche, diante da mesma situação, convivem com posturas dicotômicas por parte dos adultos. Em uma situação, a infância e suas características são respeitadas e levadas em conta, em outra, é tida como tempo de submissão, onde a argumentação das crianças não é considerada. Com certeza os adultos têm o direito/dever de prover a segurança das crianças, mas não se pode esquecer do respeito para com elas.

As posturas diversificadas dos profissionais da Educação Infantil que atuam com o mesmo grupo de crianças podem propiciar para elas visões diferentes sobre um mesmo aspecto da realidade, da vida. Em contrapartida, até que ponto as posturas contrárias ajudam as crianças a estabelecerem parâmetros do que é possível ou não realizar na Creche?

4.2.3. "Era uma casa muito engraçada ..."

Olhando feito criança pequena, é possível descortinar o que à primeira vista qualifiquei de *engraçado*. Mas que graça é essa? É uma "graça" peculiar, própria dos desenhos, que faz refletir sobre as cores com que são pintados a maioria dos prédios públicos destinados à educação das crianças pequenas. O que a cromática empregada nestes espaços inspira, sugere aos sujeitos freqüentadores do local? Um lugar prazeroso? Um hospital? O "arquiteto" Jorge (desenho-9) projeta um telhado multicor; Jéssica (desenho-1) pinta a estrutura externa de cor-de-rosa, mas cada divisória interna de cores distintas.



Jorge

Desenho-9

Uma Creche igual a apartamento? Jéssica (desenho-1) projeta uma Creche em andares, para ela e as demais crianças do grupo que moram em residências com apenas um pavimento.¹⁰¹ Segundo esta criança, viver num espaço em andares é “legal” e, além disso: “Dá prá ver tudo, é alto e bonito...se tem dinheiro, daí mora, né!” Bem mais que um edifício, a Creche em andares representaria, talvez, passar a freqüentar um espaço sociocultural que indica uma classe social diferente daquela na qual vive. A representação de uma arquitetura que não se assemelhe à sua residência e à de seus coetâneos é o que parece desejar para a Creche. É, talvez, a possibilidade de ali sentir-se igual a quem tem maior poder aquisitivo que o de sua família. É a exigência de uma arquitetura em níveis diferentes, que lhe proporcione a visibilidade de um mesmo espaço em ângulos, perspectivas e alturas distintas, que venham a enriquecer sua percepção espacial.

Refletindo sobre os desenhos e a estrutura real da Creche, outras questões são formuladas. É preciso entender, no entanto, que a sala do III Período, bem como as demais dependências da instituição pesquisada, são todas planas. As mesinhas da sala (seja na chegada das crianças ou na saída destas da Creche) estão sempre encostadas na parede e as cadeirinhas sobre estas, num sentido de organização e limpeza, como é possível verificar nas imagens fotográficas que seguem:

Sala do III Período



¹⁰¹ De acordo com a pesquisa realizada junto aos pais (ou responsáveis e as falas das crianças), somente uma criança reside em apartamento.



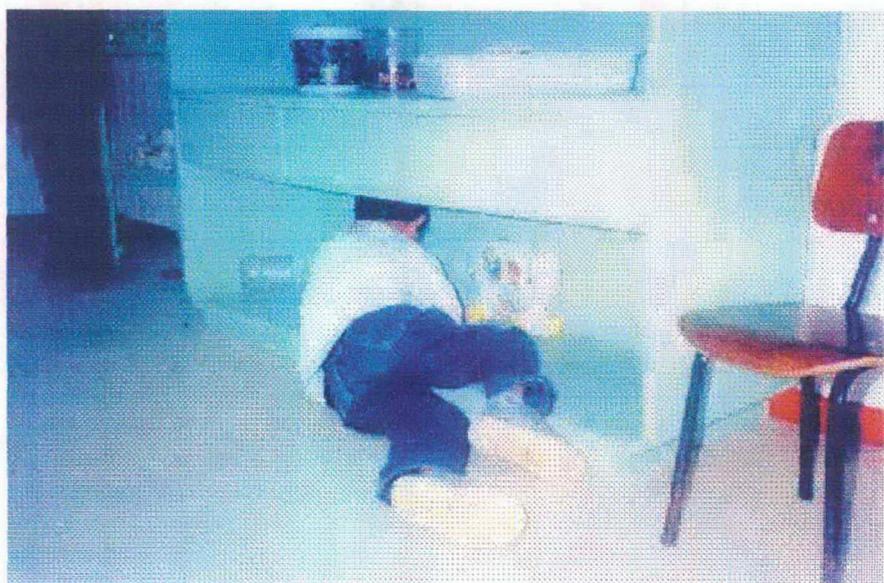
Quando as crianças buscam um novo olhar, subindo nas cadeiras, mesas e balcões existentes na sala, imediatamente os adultos lhes dizem para descer, pois podem cair e machucar-se, ou ainda sua atitude é considerada uma rebeldia e deve ser controlada. Luís Camargo (1990:148) ajuda-nos a aprofundar os questionamentos a esse respeito:

qual o espaço que nós, adultos, permitimos que ela ocupe? Está claro que a criança não tem condições de "conquistar", sozinha, o seu espaço. *Ela pode reagir ao que lhe é oferecido se encolhendo, se fechando, se tornando medrosa e estereotipada ou rebelde e agressiva; ou pode reagir se tornando espontânea e criativa. Depende do espaço que nós lhe oferecemos* (grifos meus)

Mesmo que as crianças não conquistem de forma objetiva e definitiva o espaço da Creche durante suas brincadeiras no espaço da sala, elas nesses momentos acabam ocupando alguns espaços de forma espontânea e criativa. Um exemplo é o uso que as crianças fazem do móvel vazio, encostado na parede, existente na sala.



Crianças brincando dentro do móvel existente na sala



Diário de Bordo, 17 de abril de 2000.

O enorme móvel vazio e empoeirado que se encontra dentro da sala é motivo de constantes conflitos entre adultos e crianças. Os adultos parecem não achar uma função para este móvel, em que apenas as gavetas são ocupadas por revistas destinadas às crianças e suas atividades de recorte, atividade realizada somente quando os adultos a organizam. Fora este aspecto, o móvel em questão fica vazio.

os móveis na preche

As crianças, ao contrário, vivem “inventando moda”, inventando funções diferenciadas para este móvel que divide com eles o espaço da sala. Para eles, o móvel se transforma em esconderijo, em nave espacial e até em submarino. Estas invenções ocorrem em momentos variados, como antes de formar a roda no início da tarde, nos intervalos entre uma atividade e outra, bem como durante alguma outra atividade que os adultos propõem. Toda vez conseguem driblar o controle dos adultos, pois, segundo a ordem, o balcão não é lugar de brincar. Esta proibição ocorre mesmo em momentos ditos de brincadeira livre. Assim, há dias como o de hoje, em que os adultos passam a maior parte do tempo chamando a atenção das crianças para não brincarem dentro do balcão, para brincarem de outra coisa.

Gandini (1999:146), ao falar sobre os espaços educacionais no contexto da Educação Infantil, frisa a concepção de que o espaço é um componente essencial da abordagem educacional, sendo que:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Gandini, 1999:157).

Assim, fala a autora, a compreensão dos significados mais profundos deste espaço pode ser apreendido pela observação de como todos usam o espaço e estão à vontade nele. Considerando os aspectos levantados por Gandini, que flexibilidade é vista na sala do III Período? Que abordagem educacional é revelada na forma diferenciada e conflitante como adultos e crianças se envolvem com o mesmo móvel presente na sala? Por que não deixar que as crianças se apropriem de um móvel existente na sala, uma vez que sua função, determinada pelos adultos, não ultrapassa o de depósito de revistas em suas gavetas? Por que adultos e crianças não organizam conjuntamente o(s) uso(s) deste móvel?

A partir destas questões e das reflexões realizadas até o momento, meu olhar, minha escuta dirigem-se aos desenhos das crianças sobre: “*o que mais gostam na Creche*” e “*o*

que menos gostam na Creche". Quais seriam os contextos desta instituição elegidos por estes meninos e meninas pequenas(os) como os preferidos? Por quê? O que revelam os desenhos sobre o que menos gostam na Creche? Que contextos e relações são expressos nos espaços representados pelas crianças? Que infância experienciada pelas crianças na Creche é representada nos desenhos?

4.3. Gosto, não gosto... gosto, não gosto...

No conjunto dos desenhos, dois espaços aparecem como eixos da trama da infância no interior da Creche, relacionando o que mais ou menos apreciam neste espaço de educação e cuidado: o parque e a sala.



Esta concentração de figurações relativas a estes dois espaços pode ser visualizado no quadro a seguir¹⁰²:

<i>Listagem dos assuntos mais desenhados pelas crianças</i>	
Tema: o que mais gosta na Creche	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar na casinha do parque • Brincar com pneus no parque • Balanços de pneus • Fazer ginástica, brincar com bambolê • Desenhar • Brincar nos brinquedos de madeira fixos no parque (escorregador, balanços, escadas, pontes, etc.) • Crianças conversando, falando “o tempo todo”
Tema: o que menos gostam na Creche	<ul style="list-style-type: none"> • Ficar na sala • Do barulho existente na Creche, falas alteradas • De ficar sentadas na sala escutando os professores • Ficar na sala quando chove

Diante deste quadro, passei a indagar quais seriam as representações das crianças sobre cada assunto figurado. Por que e quando não lhes agrada “ficar na sala”? Por que o parque é tão importante em relação a todo o contexto desta instituição? Que significados poderia encontrar na questão referente ao barulho? O que as crianças estão dizendo quando se referem a não gostar de ficar sentadas na sala?

Este primeiro mapeamento e questionamento dos desenhos das crianças levou-me a rever, escutar e reescutar suas falas, olhar novamente cada detalhe de suas figurações,

¹⁰² Novamente o número de desenhos (22 da temática “o que mais gostam” e 21 da temática “o que menos gostam”) analisados é fruto das produções das crianças que aceitaram destinar os mesmos à investigação.

mergulhar na perspectiva do mundo infantil, contrapondo-o a meu olhar investigativo, contrapondo-o com a estrutura cultural, social, política e pedagógica que contornam a infância destas crianças na Creche que freqüentam.

4.3.1. Entre ruídos e brincadeiras

Seguindo então a trilha das crianças e seus desenhos, passo a apresentar um conjunto de dados que me desafiaram a perceber os barulhos, as falas em tom elevados, os gritos e seus possíveis significados... tudo isso permeado pela questão do brincar. Estes aspectos levantados pelas crianças, mais do que indicar os limites de um contexto, são vistos por mim como prováveis propulsores de mudanças, na medida em que, pontuados e questionados, possam talvez incentivar a criação de novas possibilidades de educar e cuidar as crianças pequenas em instituições de Educação Infantil.

No trecho abaixo seguem as falas das crianças, que, sentadas na mesma mesa para desenhar, foram questionadas por mim sobre o seu espaço de educação infantil. Esclareço que esta conversa, mesmo tendo como pano de fundo o desenho com a temática “o que mais gostam na Creche”, revelou também o que elas não gostam e as contradições existentes nos seus modos de ser e agir neste espaço, em função das normas disciplinares construídas historicamente nas instituições.

- *Alessandra: Vocês gostam da Creche?*
- *Tamirys: Eu adoro a Creche!*
- *Ana Nádia: Eu tô com vontade de sair porque tem muito barulho ... eu vou fazer 7 anos e vou entrar na escola...*
- *Alessandra: Como assim, você quer sair porque há muito barulho na Creche?*
- *Tamirys: Muito barulho que dá uma dor de cabeça...*

- Alessandra: Mas quem faz barulho?
- Tamirys: Todo mundo...
- Ana Nádia: Tem sempre gente chegando... toda ora fala... não pára de falá, quando a professora fala não respeita...
- Alessandra: Vocês acham isso importante?
- Tamirys: Ah! Eu fico quietinha, daí a professora deixa eu ir brincar no parque... quando eu...

(Após esta fala, duas meninas se pronunciam simultaneamente)

- Eu também!
- Eu também!
- Alessandra: Mas vocês só podem brincar quando ficam quietinhas?
- É... (o grupo responde com uma só voz)
- Tamirys: É, todo dia quietinha... daí a professora deixa eu ir no parque... brincar...
- Alessandra: E o que é ficar quietinha?
- Ana Nádia: Quietinha... é educação.
- Alessandra: Mas como é?
- Lucas N.: É ficá de boca fechada, né!
- Alessandra: Então vocês passam a tarde de boca fechada para poder brincar?

(Após este questionamento, o silêncio toma conta do grupo e da sala. As crianças continuam a desenhar, sendo que Jorge e Carolina abaixam a cabeça, concentrando-se em seus traços sobre o papel. As demais se entreolham, mas nenhuma criança comenta verbalmente meu questionamento)

- Alessandra: É isso? Vocês ficam quietos o tempo todo para então poderem brincar?
- Lucas N.: É!"

Após a resposta de Lucas, o grupo muda de assunto, encerrando a questão. As crianças não gostam de barulho e sabem que *todas as pessoas* na Creche estão envolvidas na produção de *ruidos*. Então, esta produção de ruídos também pode e deve ser observada pelo prisma do número de pessoas (adultos e crianças) que *partilham* simultaneamente este mesmo espaço/tempo, como já indicado anteriormente. As dimensões físicas da sala, do refeitório e outros espaços da instituição são compatíveis com o números de pessoas que os ocupam? Como seria possível diminuir os ruídos, uma vez que parece que a forma como se apresenta o espaço da sala desconsidera a metragem necessária para 26 crianças mais dois adultos movimentarem-se com facilidade e ainda para dispor de forma acessível, organizada e visualmente prazerosa e convidativa os brinquedos e outros materiais necessários à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade? Como diminuir o barulho, se este local parece não prever nas suas dimensões físicas espaços adequados para conversas em pequenos grupos, para o brincar de 28 pessoas no mesmo espaço/tempo, para o trabalho com tintas, com água e outros materiais que exigem espaços mais amplos, ou mesmo não preve a possibilidade de propor várias atividades simultâneas para as crianças, sem aglomerações, empurra-empurras na disputa de espaço entre as crianças, adultos e mobiliário?

Retomando as falas das crianças, o “ficar quietinha” mencionado anteriormente poderia indicar a incorporação de valores do mundo adulto pelas crianças, no sentido de normas de comportamentos que são consideradas as mais “adequadas” para crianças no espaço da Creche, e que elas, ao falarem com o adulto (no caso, a pesquisadora), tentam reproduzir. Esta idéia de comportamentos “adequados” parece indicar uma “relação de troca” entre adultos e crianças, uma vez que estas associam em suas falas “**a boa educação**” (ou seja, agir dentro das normas disciplinares presentes na instituição) à possibilidade de exercer, em outro tempo, o direito de brincar. Diante desta possível indicação, caberia questionar, como menciona Korczak, se não estaria se estabelecendo nas crianças a idéia de que:

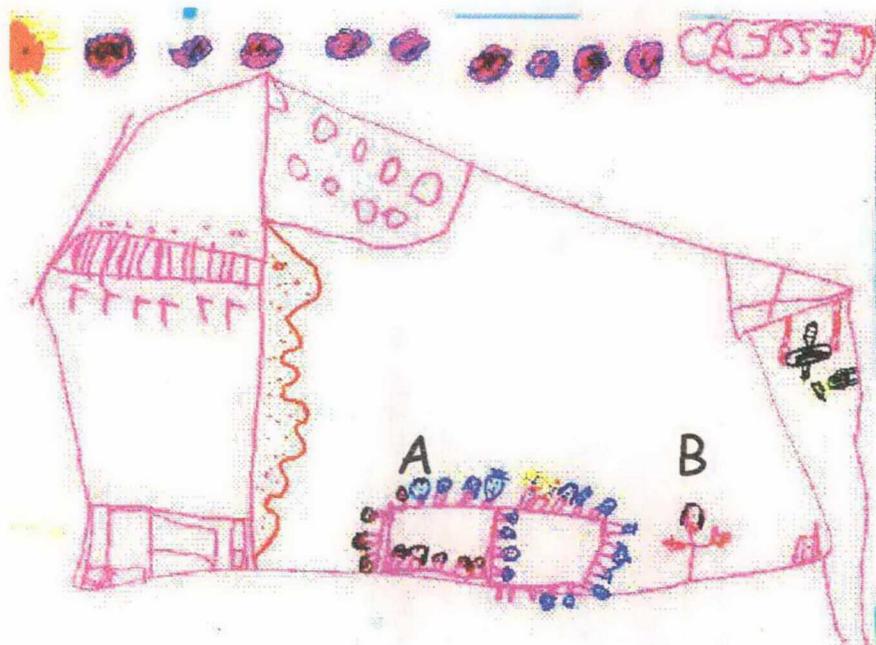
Para ganhar algo, a criança precisa submeter-se, *mostrar-se merecedora através de bom comportamento*. Admitimos que ela nos peça favores, nos seduza para conquistá-los –

contanto que não exija nada. Ela não tem direitos, o que ganha é fruto de nossa boa vontade” (Korczak,1986:72) (grifos meus)

As crianças, ao serem questionadas por mim (durante a nossa conversa descrita anteriormente), não conseguiram explicar a lógica da norma em questão. O que rege tal disciplinamento? Como já pontuado anteriormente, para qual direção a balança do binômio atenção/controle estaria pendendo, considerando as falas das crianças?

Jéssica, ao figurar o que não gosta na instituição de educação infantil que frequenta, traz à tona um outro componente do barulho neste contexto: a fala alterada dos adultos. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade do diálogo entre coetâneos:

- “Jéssica: Eu não gosto de todo dia, todo dia sentar (A) e a professora fica aqui berrando (B)! (Enquanto fala vai indicando com o dedo as figurações correspondentes na folha)
- Alessandra: Mas porque ela berra?
- Jéssica: Pra gente ficá quieto, né!
- Alessandra: E vocês não ficam por quê?
- Jéssica: Porque é bom conversar com os outros!”



Jéssica

Desenho-10

As crianças necessitam conversar. Mais do que transgredir as solicitações da professora para que fiquem quietas, elas estão se organizando como podem para conversar. Buscam as “brechas” presentes na rotina, presentes no próprio *entrecruzar* da cultura infantil (desejos, necessidades, o lúdico, a imaginação, a liberdade, o brincar...) e da cultura da Creche (marcada, entre outros pontos, pela rotina e pelo adultocentrismo) e criam espaços para falar, mesmo que por breves instantes. Cabe lembrar que este mesmo *entrecruzar* de culturas, de olhares diferenciados no interior das instituições de Educação Infantil, também constitui uma das características que compõem a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Deve ficar claro então que se preconiza, no espaço da Educação Infantil, o respeito à cultura das crianças, o respeito ao Outro, e não somente entendimentos advindos da cultura do mundo dos adultos.

O que Jéssica explicita, a vontade de conversar com outras crianças, de ser bom trocar idéias, além de ser uma necessidade das crianças, é seu direito! Pensando nisto, qual o espaço permitido, na instituição, para o exercício deste direito pelas crianças? Seria somente o espaço do parque? Porque até mesmo nas atividades em sala tidas como “livres” os adultos, preocupados em controlar a agitação das crianças, em organizar as diversas vozes infantis que atuam no mesmo espaço/tempo, acabam solicitando insistentemente

silêncio. Também é preciso pensar se haveria outro jeito de propor atividades diferentes numa sala, como já questionamos anteriormente, que não possui organização e espaço que permitam o encontro de crianças em pequenos grupos (além dos grupos formados em torno das mesinhas) para conversar, brincar, desenhar...

As vozes alteradas, algo que as crianças não gostam no espaço da instituição, aparece não somente em relação a situações experienciadas em sala, como também fora dela. Esta situação fica explícita no desenho de Luan¹⁰³:

- Luan: Eu odeio quando ficam gritando comigo... me chamando no parque prá tocar a fralda (A)!
- Alessandra: Então você prefere ficar com a fralda suja?
- Luan: Prefiro sim!
- Alessandra: Por quê?
- Luan: É que eu gosto de brincar (B) e não gosto que todo mundo sabe.
- Alessandra: Deixa ver se eu entendi: você não gosta que teus amigos saibam que está com a fralda suja, ou que todo mundo saiba que ela briga por que você quer brincar e não trocar a fralda?
- Luan: Eu não gosto que ela fica gritando alto comigo, daí eu grito mais ainda.... e eu queria ficar brincando no parque...

¹⁰³ Luan é um menino de 6 anos de idade que precisa de um aparelho ortopédico especial para poder ficar em pé e locomover-se. Mesmo com este suporte, apresenta dificuldades para movimentar-se. Esta característica especial de Luan, aliada a outros fatores a ela relacionados, exige o uso constante de fraldas. Cabe ressaltar ainda que, infelizmente, o aparelho que permite sua locomoção (segundo os profissionais da instituição) já não é mais o indicado para seu tamanho, bem como as fraldas descartáveis de que dispõe. Estas questões acabam por redobrar os cuidados exigidos por esta criança, ao mesmo tempo que traz para ela um desconforto a mais. Tal situação, segundo os profissionais da Creche, é decorrente da falta de condições financeiras da família para prover da forma mais adequada possível as necessidades desta criança, e recebe pouca ajuda dos órgãos de saúde local. Outrossim, parece não haver fraldas descartáveis na listagem de materiais fornecidos pelo município para uso nas instituições de educação de 0 a 6 anos. Segundo os profissionais, a compra destas fraldas pela própria instituição está além dos recursos financeiros por ela disponíveis.



Luan

Desenho-11

Na fala de Luan há vários aspectos a serem considerados, entre os quais a sua maneira de responder “gritando mais ainda” diante da fala dos adultos para com ele. O momento do parque é para brincar, o que significa que, se for realizar a higiene necessária, perde o tempo de brincar. Muitas vezes esta criança não manifestava a necessidade da troca, mesmo que realmente fosse necessária, apenas para poder brincar um tempo a mais junto com seus coetâneos. Ou ainda, grandes discussões eram travadas entre ele e as demais crianças no parque, pelo fato de todos perceberem a necessidade da troca de fraldas e ele insistir em não fazê-lo. O grito de Luan parece ser mais do que responder em “pé de igualdade” ao adulto, talvez seja a forma que encontrou para manifestar o quanto o fato de necessitar de um atendimento especial atrapalha o seu tempo de brincar, as suas interações com as demais crianças e adultos dentro da Creche. Que infra-estrutura há na Creche para atender a este grito? Se a instituição de Educação Infantil não dispõe de infra-estrutura para

atender às necessidades das crianças em geral, o que dizer de uma criança com necessidades especiais?

A maioria das instituições não possuem instalações adequadas para a troca de fraldas, para a higiene de crianças maiores, como é o caso de Luan (6 anos, 57 Kg), que exige e necessita de uma estrutura física diferente do fraldário dos bebês. Os profissionais da instituição improvisam no chão da sala (com um colchonete) um espaço para tal higiene, o que significa que esta troca só pode ocorrer nos momentos em que as demais crianças não estão presentes no local, ou seja, na hora do parque ou do jantar. Logo, não é uma escolha ou um jeito especial para realizar a higiene, mas a única forma encontrada dentro da infraestrutura oferecida a eles e às crianças. Cabe dizer também que neste modo de proceder há a tentativa, por parte dos adultos, de oferecer o mínimo de privacidade a esta criança, que em vários momentos manifestou que não queria que ninguém o visse trocando as fraldas, pois não é mais um “bebezinho”. Diante de tantas adversidades, fico pensar como seria para as crianças e os profissionais se a Creche oferecesse espaço físico adequado onde pudessem realizar a higiene de crianças maiores.

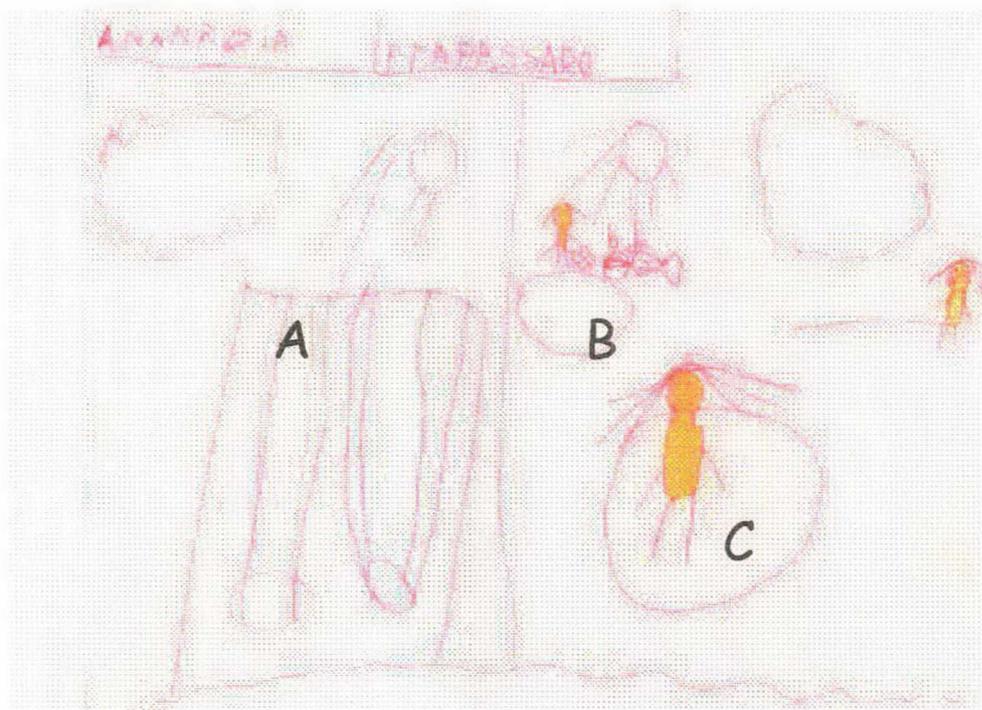
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999. Vol.I:35) expõe a questão do atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais e a adequação dos espaços para tal em Creches ou Pré-escolas. Entretanto, não há indicativos de uma política nacional (e municipal) que contemple tais necessidades, tanto no âmbito arquitetônico das instituições de educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade, quanto no de formação dos profissionais da Educação Infantil no que se refere a um atendimento que exige cuidados especiais. O que se observa são fatos isolados, quando uma ou outra instituição consegue, através de parcerias, reorganizar os espaços a fim de proporcionar a estas crianças um educar e cuidar de qualidade. Além disso, tal documento, produzido pelo MEC (Vol.II: 58-59), preconiza a troca de fraldas na faixa etária dos 0 aos 3 anos, expondo diversos procedimentos a serem observados e realizados pelos profissionais da educação infantil neste momento. Entretanto, diante da realidade aqui exposta, revela-se como um documento para crianças “perfeitas”, pois ao passar desta faixa etária, não menciona mais esse tipo de atendimento, uma vez que a linguagem gira sempre em torno dos bebês.

Ainda na trilha das crianças e seus desenhos foi possível identificar e construir um outro agrupamento de situações e falas que correspondem à dinâmica existente entre a sala e o parque da Creche, experienciada pelas crianças.

4.3.2. Entre a sala e o parque

Parece que as falas das crianças não somente explicam suas figurações como também apontam possibilidades de transformação da realidade. Esta idéia pode ser vista no diálogo entre Ana Nádia e eu:

- Ana Nádia: Eu acho mais legal um bambolê..
 - Alessandra: Quando você brinca com bambolê?
- (Fiz este questionamento porque até agora (11/04/00) não vi nenhuma criança brincando no interior da Creche com bambolê)
- Ana Nádia: Na educação física.
 - Alessandra: Somente durante a educação física vocês brincam com o bambolê?
 - Ana Nádia: Outras eu brinco de corda...
 - Alessandra: Mas há outro lugar além da educação física onde você pode brincar com o bambolê?
 - Ana Nádia: Não... eu fiz o sol, nuvens...do lado o parque eu gosto de brincar com os balanços (A). Depois o bambolê (B) e as crianças na areia (C) no parque também".



Ana Nádia

Desenho-12

O desenho de Ana Nádia não é somente a expressão da realidade, mas talvez a expressão de seu desejo, seu sonho de poder brincar com o bambolê em outros tempos/espacos dentro da Creche que não somente os destinados à educação física.¹⁰⁴ E é

¹⁰⁴ Segundo a investigação de Deborah Sayão (1996: 143-150), historicamente a incorporação do professor – especialista – de Educação Física nas Pré-escolas de Florianópolis congrega três aspectos principais: “ a compensação de carências afetivas das crianças em relação à falta da figura masculina; a função de coreógrafos de eventos que visam mostrar à comunidade o trabalho realizado nas Creches e N.E.I.s, e a ocupação de vagas criadas devido ao excesso de profissionais no mercado”. Revela ainda que a Educ. Física, enquanto disciplina, atua de forma não integrada ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos demais professores(as) da Educ. Infantil, sendo que ambos atuam com o mesmo grupo de crianças e na mesma instituição. Sayão explicita também que esta realidade acaba por revelar a compreensão fragmentada de Educ. Física e Educ. Infantil por parte das profissionais envolvidas. Esta fragmentação referencia as ações docentes na Pré-escola, engendrando algumas dicotomias no trabalho com as crianças, tais como: corpo/mente, sala/pátio, teoria/prática. Neste contexto, aparecem compartimentadas as ações e visões das professoras de Educação Física e das professoras de Educação Infantil, assim como de “suas disciplinas” – uma vez que aferem que uma atua sobre o corpo da criança e outra sobre seu cognitivo - , instalando-se relações de competição entre as quais as *de espaço e tempo*. Estas competições são acirradas pelo status do

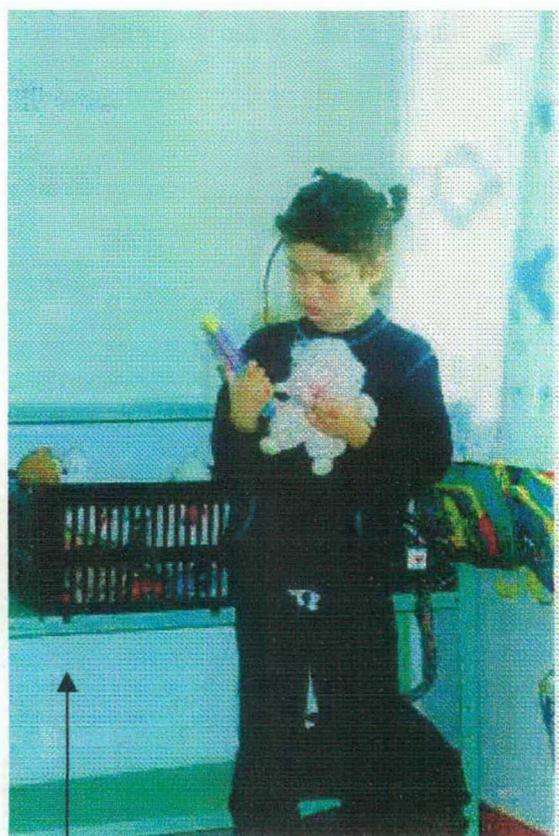
neste desejo que talvez esteja o germe da transformação, uma vez que se pode discutir, pensar e organizar brincadeiras com bambolês em outros horários .

De acordo com minhas observações e com a fala de Ana Nádia, há brinquedos exclusivos para uso nas aulas de educação física que não se caracterizam apenas como brinquedos que necessitam de espaços amplos para seu uso, como é o caso do bambolê. Em certa ocasião, numa aula de educação física realizada em sala, foi permitido às crianças brincarem com brinquedos destinados a reproduzir o mundo em miniatura (animais de plástico, árvores, cercas, casinhas, postos de gasolina), jogos de encaixe (lego) e bonecos (principalmente super-heróis de plástico ou borracha). Conversando com a profissional responsável pela aula, soube que tais brinquedos são de seu uso exclusivo, porque a Creche não dispõe destes brinquedos. Assim, ao final do horário destinado à educação física, os brinquedos são retirados da sala. Se os deixassem ali, segundo os profissionais, para que as crianças brincassem livremente, muitos já nem existiriam mais. Ao brincar, de acordo com os adultos, as crianças acabam quebrando, perdendo peças. Estas colocações possibilitam levantar outras questões: que concepções acerca do brincar ou das ações das crianças sobre o objeto-brinquedo estariam presentes no entendimento de que elas os quebram e/ou extraviam? Que implicações estas concepções, trazem para a infância das crianças na Creche?

Certo dia, ao chegar na Creche, encontrei as crianças brincando com alguns bonecos de uma caixa na sala. Achei genial! Brinquedos novos para o III Período! No entanto, a minha alegria e a das crianças durou muito pouco, pois logo fomos informados de que tais brinquedos eram destinados às “aulas de educação física”. Assim, as crianças, decepcionadas, ainda ajudaram o adulto a guardá-los devidamente.

profissional de Educação Física, “já que a imensa maioria das professoras de Educ. Física possuem curso superior e as de sala, apenas o II Grau”, além de possuir um estatuto profissional diferenciado das demais na Secretaria de Educação, delimitada pelo Plano de Carreira. Por fim, a autora frisa a necessidade da discussão desde os cursos de formação do profissional de Educação Física até o locus de seu trabalho com as crianças pequenas (instituições de Educação Infantil), visando superar tais dicotomias. Este debate, segundo Sayão, deveria perpassar o entendimento de que a criança; “não é um ser corporal agora e cognitivo, depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos é um desrespeito”.

Então não há brinquedos permanentes na sala do III Período? Bem, os brinquedos (tampinhas de panelas, carrinhos sem rodas, ursos de pelúcia sujos, bonecas com enchimentos caindo, algumas peças de legos, panelinhas sem cabo, chaves de plástico, canetinhas, giz de cera, etc.) “próprios da sala” e disponíveis para as crianças estão dispostos neste local em duas caixas plásticas vazadas. Estas caixas encontram-se numa pequena prateleira de metal, como mostram as fotografias a seguir¹⁰⁵:



Caixa de brinquedos colocada a esquerda
entrada da sala



Caixa de brinquedos colocada a direita da
entrada da sala

¹⁰⁵ A existência de “caixas de brinquedos” em salas do III Período, com objetos de baixa variedade e questionável qualidade, também foi constatado por Fantin (2000:136-138).

Mesmo diante da escassez e da pouca diversidade destes brinquedos, as crianças organizam alguns enredos e situações onde ficam de fato envolvidas, concentradas e alegres. Como diz Benjamin (1984:77), as crianças fazem dos “destroços” –os brinquedos dentro das caixas - um mundo particular. “Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que criar em suas brincadeiras, *uma nova e incoerente relação*” (Benjamin, 1984:77) (grifos meus).

Mas se as crianças criam mundos particulares com “destroços”, o que não fariam se lhes fossem oferecido brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para todas? Quantos novos e diversificados mundos emanariam de seu brincar? Quantas novas possibilidades (de ser, de agir, de organizar e conhecer o mundo) seriam visíveis nas “incoerentes relações” que as crianças constroem? Como poderíamos, nós adultos, participarmos deste mundo, deste brincar?

Recentemente estive novamente com o grupo na Creche, numa rápida visita. Neste dia, havia diversas bonecas antes não existentes na sala. Havia também fantasias, e as crianças, vestidas com camisolas, vestidos longos, fantasias de heróis, corriam pela sala alegres e vaidosas, e vinham ao meu encontro mostrar seus figurinos. Diante deste quadro, perguntei aos profissionais da instituição de onde provinham tais materiais. Segundo elas, era da própria Creche, só que estavam em outras salas, em grupos diferentes. Esta situação permite indagar: por que somente ao final do ano estas crianças têm acesso a tal material? Por que este grupo durante o ano ganhou quebra-cabeças e ou jogos de memória ao invés de bonecas, carrinhos e fantasias? Que concepção de infância/educação estão subjacentes na escolha deste ou daquele brinquedo para as crianças do III Período?

Na Educação Infantil, segundo os dados levantados por Kishimoto (2000:04), o *predomínio de brinquedos do campo educativo*, como os jogos de agrupamentos e reconstituição de imagens (como quebra-cabeças, encaixe, memória e outros) *em relação aos brinquedos destinados à atividade simbólica* (como as fantasias, adereços, máscaras, etc.) não é um fato exclusivo, restrito ao grupo ou a Creche aqui investigada. Tal predominância, segundo a autora, também é uma característica das instituições de educação infantil paulistanas, onde “os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança são menos explorados”, destacando-se então “os jogos

de regras destinados à aquisição de conhecimentos”, em especial os de Matemática e de Língua Portuguesa (Kishimoto,2000:05). E ainda diz a autora:

Se assumirmos o pressuposto de Nóvoa (1992), de que a estrutura física e material revela valores assumidos pela organização escolar, podemos inferir que a função simbólica, a criatividade e a socialização da criança são pouco relevantes nas escolas pesquisadas, dada a pequena participação de brinquedos e materiais simbólicos e jogos destinados à socialização, no acervo das unidades. Predominam brinquedos e materiais destinados à expressão gráfica, ao desenvolvimento da motricidade fina e aos jogos voltados à aquisição de conteúdos escolares, ou seja, é a cultura da escolarização da criança pequena que parece prevalecer (Kishimoto, 2000:05).

O que mais as crianças expressam em seus desenhos e falas sobre o parque, e sobre o brincar?

- Bruna: Olha o meu desenho! O parque é legal, né?
- Alessandra: Nossa, Bruna, quanta coisa, você poderia me explicar?
- Bruna: É o parque!
- Alessandra: Sim, mas há tantas coisas desenhadas em seu parque... eu gostaria que falasse um pouco de cada uma!
- Bruna: Ah tá! É as nuvens (A), muitas nuvens porque tem sol (B)... a casinha bem pequena (C)...
- Alessandra: É a casinha do parque?
- Bruna: É, só que não tem mais nem porta, nem tranca e o telhado tá quebrado agora, tu viu?

(Enquanto citava os detalhes da casa desenhada com o dedo, mostrava-os em seu desenho)

- Alessandra: Sim, eu vi...
- Bruna: É, tá assim...

- Alessandra: E é importante ter essas coisas na casinha do parque?

(As demais crianças que estavam próximas entram na conversa)

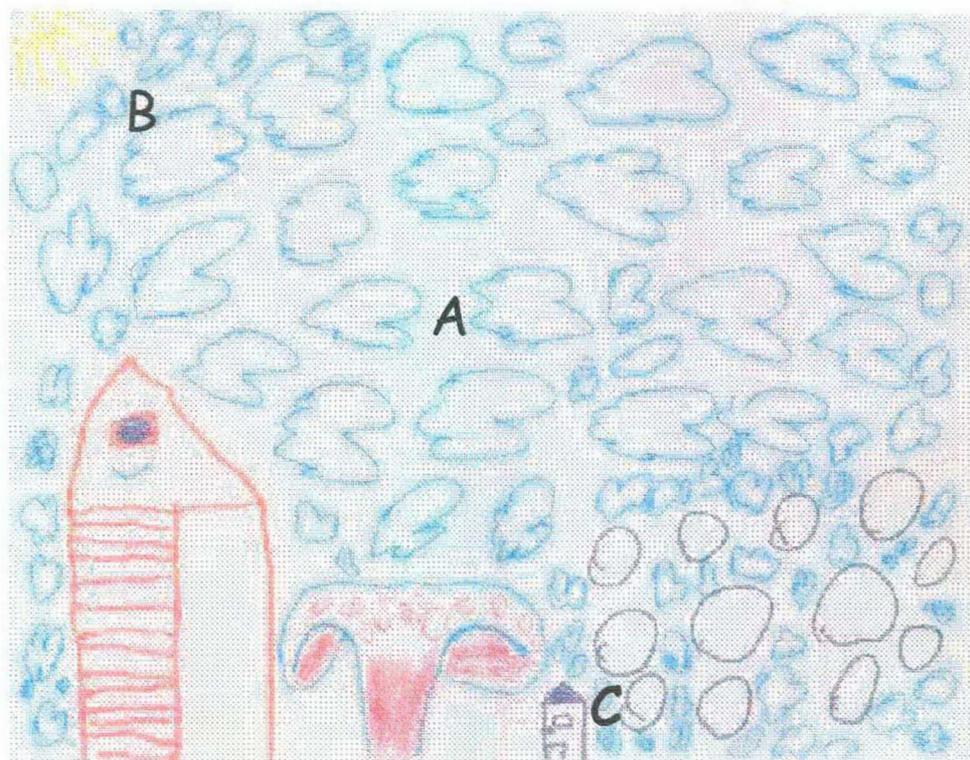
- Carolina: Sabe, tinha outra casinha que tinha tudo isso...¹⁰⁶
- Lucas N.: É sim, ficava lá na frente.
- Alessandra: Lá na frente? Onde?
- Carolina: Sabe onde a gente faz educação física? Lá.
- Bruna: Aquela casinha era legal, né?
- Tamirys: A gente tinha portinha prá fechá (A)...
- Bruna: Eu desenhei também uma árvore e do lado o brinquedo".



Tamirys

Desenho-13

¹⁰⁶ A entrada de outras crianças nesta conversa, bem como o conteúdo de suas falas, conferem com as colocações de Ferreira (1998:35) de que “os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os objetos reais mediadas pela palavra e pela interação com o “outro”.



Bruna

Desenho-14

Com relação a esta mesma casinha outrora existente, Fernando e Vinícius também tecem comentários a respeito:

Diário de Bordo: 03 de julho de 2000.

Na hora do jantar sentei ao lado de Fernando e Vinícius. Nossa conversa saltava de um assunto para outro, até que um deles olhou para a exposição de fotos na parede do refeitório e falou:

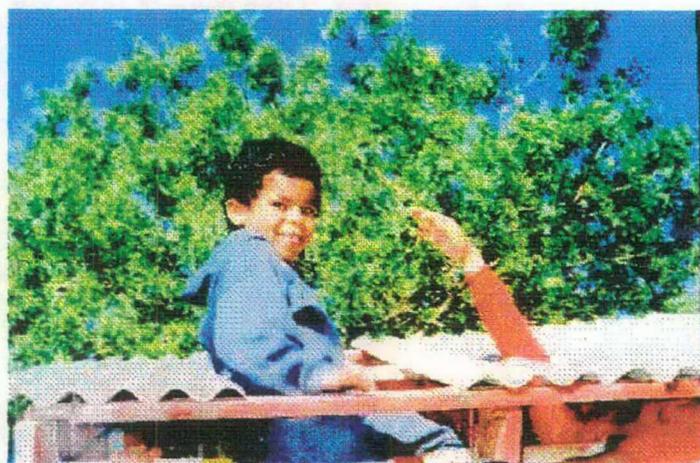
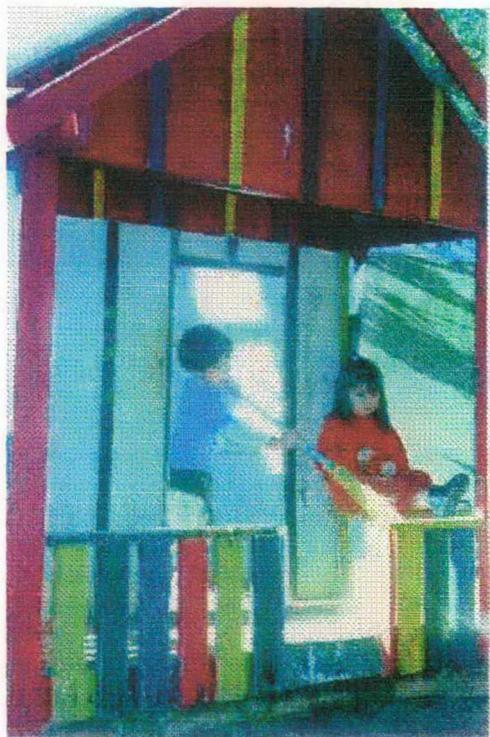
- Olhem, a foto da nossa casinha!
- Alessandra: Que casinha? A do parque?
- Vinícius: Não, aquela bem massa que existia ali na frente!
- Fernando: É mesmo, pode ser!
- Alessandra: Vamos até a parede para ver bem de perto se realmente é?

(As crianças me acompanharam, olhando para os demais adultos presentes no refeitório, e que serviam o jantar. Estavam nitidamente

preocupados em levantar-se e dirigir-se até a parede onde as fotografias estavam fixadas. Tanto é que Fernando perguntou: - "Será que dá prá ir até lá?")

Chegando próximo ao painel, os meninos perceberam que não era a casinha mencionada. No entanto, solicitei para que me falassem desta casinha. Segundo eles, era "muito bom, brincar nela", "tinha porta, tranca"...ou seja, tinha detalhes importantes que compõem uma casa real. Ao que tudo indica, tais detalhes enriqueciam suas brincadeiras no local.

Com isto, as crianças acabam por dizer que não basta ter casinha no parque, é preciso que esta apresente detalhes. Mas será que os profissionais da Creche sabem que as crianças gostam destes detalhes? O que significaria para os adultos a presença de uma casinha com portas e tranças no parque? Uma vez que a casinha atual do parque não apresenta os detalhes anteriormente citados, como as crianças brincam neste local? As fotografias abaixo parecem fornecer algumas pistas:

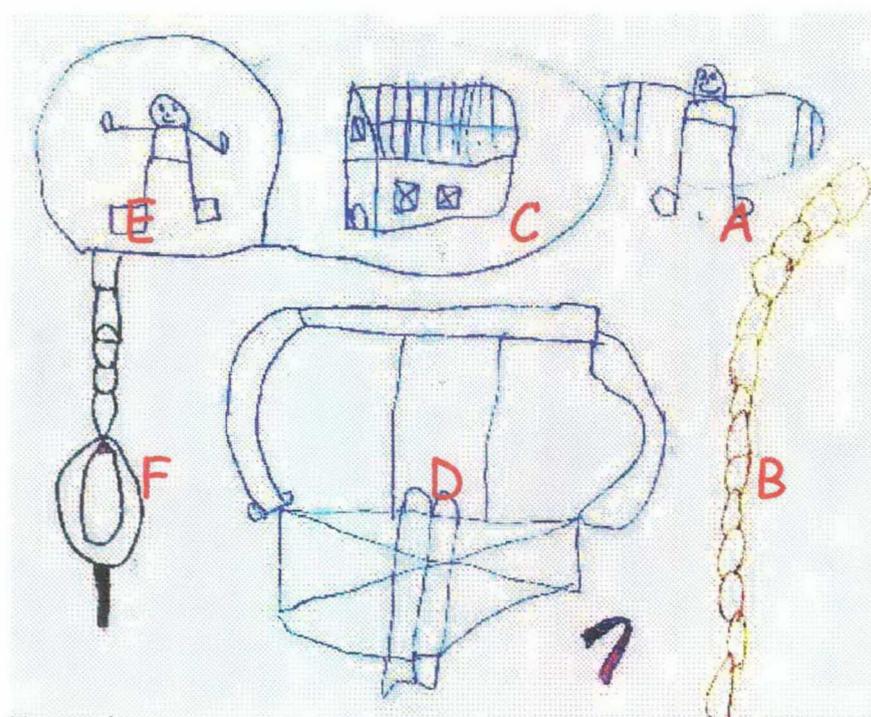


Meninos brincando entre os buracos existentes telhado da casinha

Como esta casinha não tem porta, certa tarde as crianças empilharam pneus na entrada para fechá-la. A dificuldade surgia quando alguém queria sair, pois tinham que desmanchar toda pilha e montá-la em seguida. Cansados de refazer constantemente a pilha de pneus, acabaram achando uma outra estratégia: todos passaram a sair e entrar pela janela lateral da casinha.

E as crianças continuam a dizer e a desenhar o que torna o parque tão especial, tão importante:

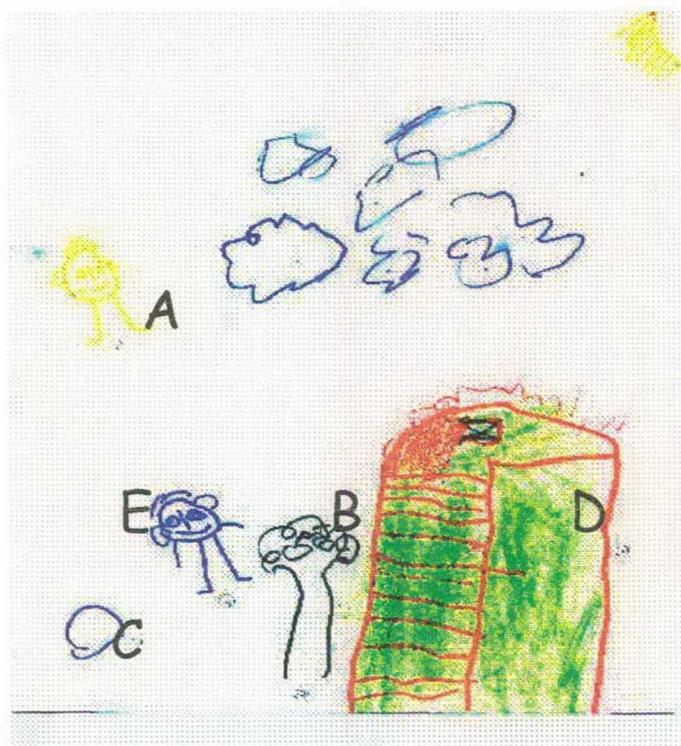
- "Fernando: Eu desenhei assim...eu gosto de brincar no parque!
- Alessandra: Mas o que você desenhou do parque então?
- Fernando: Eu desenhei o parque que eu mais gosto. Aqui (A) eu estou de capa. Isso (B) é o muro de pedra. Depois (C) a casinha... a gente entra na casinha, depois sai e sobe naquele, naquela (D) que tem uma pontinha aqui, aí atravessa correndo e sai na outra pontinha e dá também prá sair pelo escorregador... (E). A gente sai e pode ir pro balanço que tem corrente, um pneu e acabou".



Fernando

Desenho -15

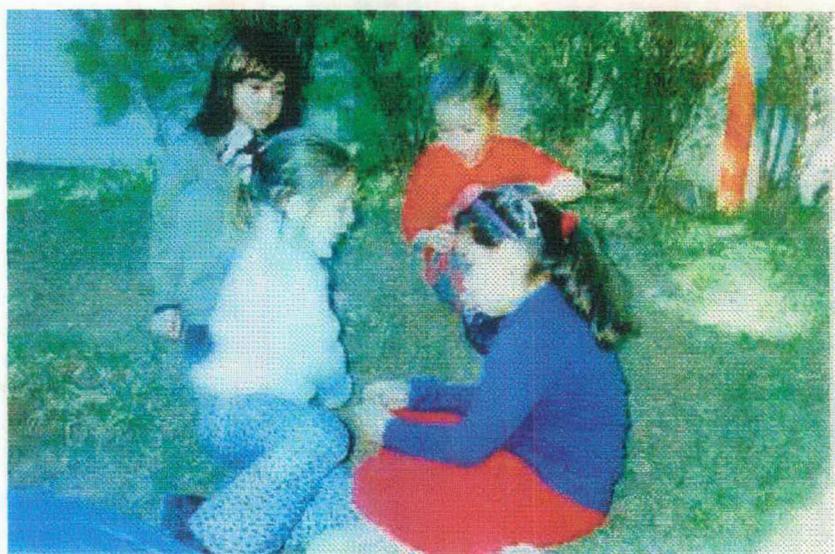
- "Otávio: Aqui sou eu no parque (A), a arvore pra subi (B)...
(começa a rir, após sua última fala)
- Alessandra: Por que está rindo?
- Otávio: Porque elas não deixam... mas eu gosto disso.
- Alessandra: Quem não deixa?
- Otávio: A professora.
- Alessandra: Por quê?
- Otávio: A gente cai. Aqui (C), um pneu e o Lucas (E). Depois o... aquele brinquedo grande (D), sabe? Que fica perto da casinha.
- Alessandra: E como você brinca nele?
- Subindo, descendo pelo escorregador ou pela escadinha... às vezes a gente brinca de pegá e fica bem difícil".



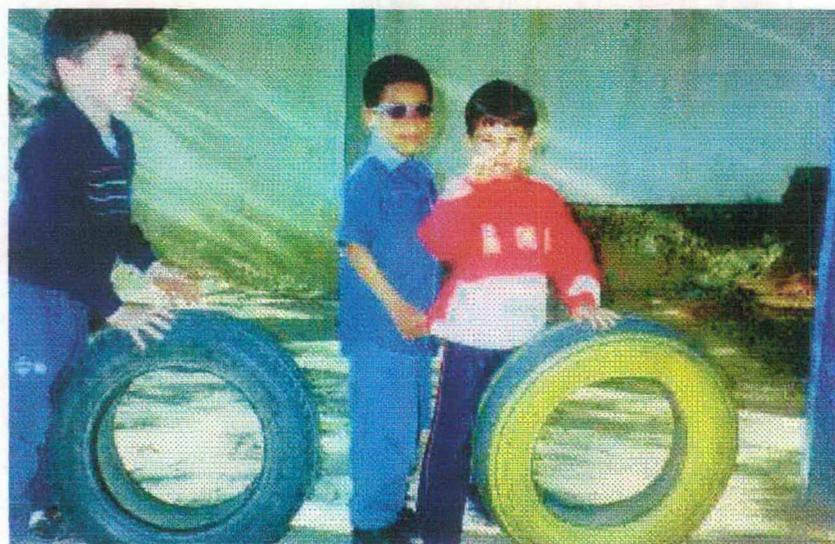
Otávio

Desenho-16

Pelo que pude observar dos movimentos, falas e silêncios das crianças, o parque parece ser lugar de inventar, de ser criança, de correr, subir, descer, pular, brincar com pneus, conversar com os amigos em pequenos grupos e com uma certa privacidade, inventar moda, inventar brincadeiras, como mostram as fotografias que seguem:



Conversando em pequenos grupos



Brincando de táxi com pneus coloridos. O motorista é quem rola o pneu e o passageiro mantém-se “dentro do táxi”, segurando a ponta do moletom de seu amigo. Assim, ambos vão de lá para cá, freiam, desviam obstáculos e pedem para serem fotografados.



Exploradores de cantos e recantos...



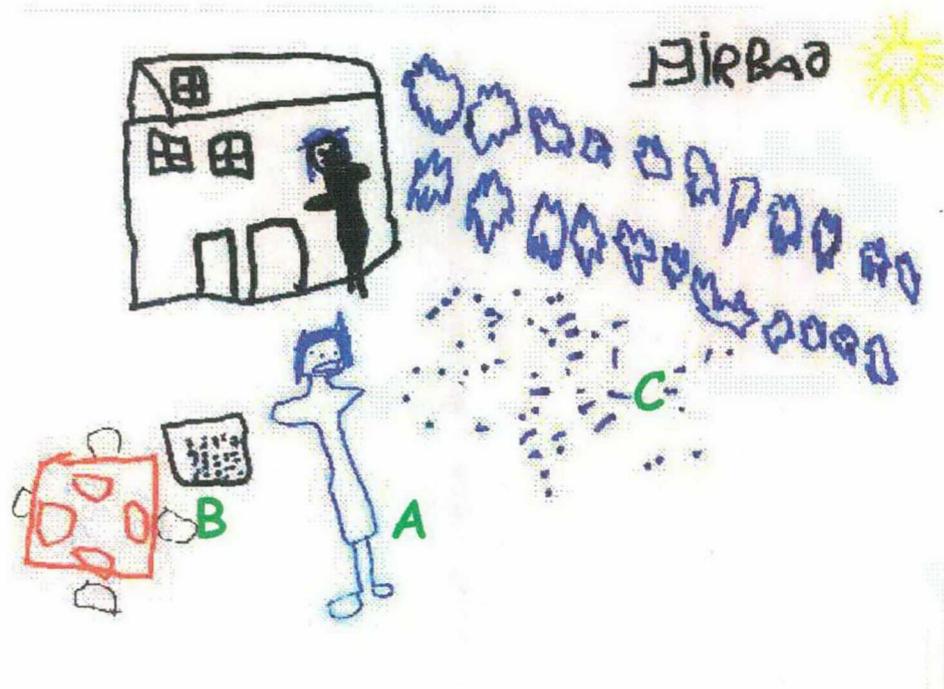
Brincando com crianças menores...



Equilibristas sorridentes nos brinquedos fixos no parque....

Na continuidade das análises, deparei-me com as especificidades “do não gostar” da sala representadas nos desenhos das crianças. Vozes que me falam “alto”, não somente da estrutura física deste espaço como das *relações pessoais* que ali se desenvolvem, das *práticas pedagógicas* que nele são realizadas. Estes desenhos, tanto quanto os demais, reafirmam a idéia de que para as crianças o espaço não é abstrato. Este espaço figurado representa a complexidade de seu viver na Creche, representa as suas experiências afetivas, cognitivas, corporais, artísticas, lúdicas, e outras ali construídas individualmente e coletivamente. Desenhos e vozes que apresento a seguir:

- "Gabriel: Aqui eu fiz a professora (A) que eu mais detesto... a coisa lá que não sei o nome dela.
- Alessandra: Mas por que você a detesta?
- Gabriel: Porque sim!
- Alessandra: Mas por quê?
- Gabriel: Porque ela fala: ah ... (bate palmas enquanto diz) tá na hora da chamadinha, tá na hora de ir pra Creche... Aí eu detesto mais a Creche e pega a folha pra escrevê, é a cadeira (B), detesto a chuva e a nuvem (C).
- Alessandra: Por quê?
- Gabriel: Por que sim... quando vem pra Creche.
- Alessandra: Quando chove e você tem que vir para a Creche?
- Gabriel: É!"



Gabriel

Desenho- 17

O desenho de Gabriel revela algumas das práticas pedagógicas e disciplinares dos adultos com as crianças em sala: a chamadinha (controle da frequência das crianças), o bater de palmas (como sinal para encerrar ou começar uma atividade; sinal para dar instruções, recados¹⁰⁷), a folha para escrever – não necessariamente referindo-se aqui à alfabetização (a escrita de letras), mas talvez a constante proposta de atividades com folhas de ofício. Isto porque, durante o período observado, a maioria das atividades propostas para as crianças girava em torno do desenhar, do recortar e colar, do pintar com guache, canetinhas ou giz de cera, massinhas. A prática de trabalhar constantemente com folhas de ofício parece assemelhar-se muito às práticas do ensino fundamental, onde o uso diário do caderno substitui a folha de papel em branco. Mas que outras alternativas os profissionais teriam? Será que, para trabalhar com a faixa etária em questão, durante sua formação (inicial e em serviço) tiveram outras experiências além do uso de papel e tinta? E se tiveram

¹⁰⁷ Este ato dos adultos, de bater palmas como sinal para as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, também é comentado por Batista (1998: 90).

somente contato com tais materiais, como foi? Puderam experienciar diferentes possibilidades de pintar, desenhar? Como propor algo diferente às crianças, se talvez não foram incentivados a criar, a inventar e arriscar-se com papel e tinta?¹⁰⁸

Retomando a análise do desenho de Gabriel, ao citar e desenhar uma mesa com quatro cadeiras, parece apresentar indicativos do quanto isto é tido como um fator limitador e determinante de suas vivências em sala. No desenho de Jéssica (desenho-10), também é possível encontrar uma figuração semelhante, sendo que as crianças desenhadas dentro da sala encontram-se sentadas ao redor das mesas, caracterizando, assim, outra *prática própria do ensino fundamental: em sala, crianças sentadas*.

Aqui pode-se também aproximar a fala de Gabriel com a expressão “ficar quietinha”, presente em outro diálogo entre as crianças citado anteriormente. Nesta aproximação de falas, é impossível não lembrar das críticas do educador Ernesto Nelson a respeito da educação escolar destinada às crianças brasileiras em 1932, em defesa dos Parques Infantis criados por Mário de Andrade¹⁰⁹, principalmente se defendendo aqui uma educação infantil que não centralize suas práticas no “sujeito-aluno” e sim no “sujeito-criança”:

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, *bem quietinha*, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. *Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncios, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não propondo a ensinar cooperação, iniciativa, auto-direção ou a arte de fazer amigos e dirigir outros. (...) A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diríamos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana* (apud Faria, 1993:109) (grifos meus).

¹⁰⁸ Sobre a importância do espaço do desenho na formação do educador há o excelente trabalho de Ana A. Moreira (1993).

¹⁰⁹ O trabalho de Mário de Andrade e os Parques Infantis para crianças de família operária na cidade de São Paulo na década de 30 é o tema da tese de doutorado da pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria. Ver bibliografia.

Ao abordar a questão da chuva presente no desenho de Gabriel, ele está referindo-se à dificuldade de ir para Creche em dias de chuvosos, uma vez que há morros para descer e subir, segundo o que também escutei de outras crianças. Outrossim, o dia chuvoso as obriga a permanecer um tempo maior dentro das quatro paredes da sala, uma vez que a Creche não possui área externa coberta ou um espaço interno mais amplo que permita o encontro de várias crianças, de idades e períodos diferenciados. Salvo aqui a hora do jantar, quando as crianças se encontram no refeitório (área interna mais ampla da Creche), mas para novamente sentar-se com seus pares ao redor de longas mesas e comer. Vale ressaltar a dinâmica das crianças na hora do jantar, quando se encontram no refeitório, independentemente do fato de haver sol ou chuva lá fora. Nestes momentos, mesmo os adultos procurando manter o silêncio e a harmonia entre as crianças, há gritos, risadas, conversas sobre namorados, brincadeiras com a comida no prato, descobertas e desafios sobre a lei da gravidade quando a comida servida não cai ao virarem as colheres no prato: - "Olha só, não cai, não cai! É mágica!"¹¹⁰, e ainda provocações entre um grupo e outro de crianças, combinações de brincadeiras para o dia seguinte, relatos de seus dramas familiares, troca de brinquedos escondidos em baixo de suas roupas... um mundo à parte, que passa muitas vezes despercebido pelos olhares adultos ali presentes.

Numa destas tardes chuvosas, os adultos providenciaram para o grupo uma caixa com legos, que foi disposta na sala do mesmo¹¹¹. Parece que este brinquedo lhes permite criar inúmeros objetos e situações, aplicar e ampliar seus conhecimentos sobre equilíbrio, darem asas à sua imaginação...

¹¹⁰ Fala registrada no Diário de Bordo do dia 06 de julho de 2000.

¹¹¹ Segundo os estudos de Kishimoto (2000:10), sobre "o uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis" do município de São Paulo, "os materiais lúdicos são, muitas vezes, recursos ou alternativas para dias chuvosos". O que me leva a pensar que a utilização de materiais como o lego em dias chuvosos é uma prática não somente da Creche investigada, ou da rotina das crianças em foco, mas sim uma característica mais ampla da Educação Infantil em Creches e Pré-escolas no país. Revela assim um tipo de proposta pedagógica para a infância, dentro das condições concretas (físicas, materiais e de formação profissional) de trabalho para a faixa etária que atende.

Diário de Bordo: 13 de junho de 2000.

pela primeira vez, *durante minhas observações*, as crianças receberam este tipo de brinquedo (lego) para brincarem em sala. Os adultos juntaram três mesas e nelas colocaram uma certa quantidade de legos. Imediatamente a maioria das crianças colocou-se ao redor das mesas para montarem seus brinquedos. Cabe ressaltar que ao redor das mesas foram deixadas as cadeirinhas para as crianças sentarem e montarem suas peças.

Aos poucos foram surgindo armas, carinhos, edifícios... Enquanto construíam seus brinquedos, elas permaneceram sentadas nas cadeirinhas. Assim que as primeiras armas ficaram prontas, as crianças começaram a apontá-las umas para as outras, fazendo de conta de estavam num verdadeiro "faroeste", ou num "tiroteio entre bandidos"... na verdade, o enredo da brincadeira não consegui identificar, mas a emoção, o envolvimento das crianças nesse faz-de-conta era total, de fácil identificação... até sons de tiros passaram a produzir vocalmente.

Esta brincadeira começou a ganhar mais e mais movimento, volume. As crianças abaixavam-se, deslizando o corpo sobre a cadeira, permanecendo com a cabeça na altura da mesa, o mesmo acontecendo com a ponta da arma que empunhavam, ou que repentinamente sacavam. Em meio a sons de tiros, alguns diálogos começam a surgir:

- " Tá morto, te matei... (seguido de risos)
- Pá, pá, eu também te matei agora...
- Oh... (chamando atenção do amigo imediatamente sentado na sua frente), te matei, te matei!
- Nem matou tá...
- Matei sim, oh.... (mostra para o amigo como fez: desliza na cadeira ajoelha-se bem próximo a esta e "atira" por baixo da mesa na direção da outra criança, voltando rapidamente à posição inicial)"

Após estas falas, as crianças mais próximas, que acompanharam o diálogo, sorriram entre si. Fernando levantou da mesa e começou a caminhar em direção ao menino que se localizava na ponta da mesa. Tal aproximação foi acompanhada de sons de tiros. Em seguida, muitas crianças ficaram em pé, atirando entre si. Aos poucos, os envolvidos na brincadeira ampliaram o espaço de seus movimentos, partindo para pequenas corridas pela sala. Neste momento, o adulto que estava até então sentado, lendo (um pouco distante da mesa onde estavam os legos), falou às crianças: " - Podem parar já! É para brincar na mesa. Nada de ficar correndo pela sala. Brincar

sem bagunça!" As crianças, caladas, imediatamente sentaram-se nas cadeiras ao redor da mesa.

Jonas, após a fala do adulto, sentou meio de lado na cadeira e ficou manipulando vagarosamente sua arma de cabeça baixa. Outro menino a seu lado, Luizinho, puxou seu braço, chamando assim sua atenção. Sem falar, Luizinho mostrou-lhe a arma e fez sinal com a cabeça, indicando a continuação da brincadeira. Jonas, por sua vez, fez sinal negativo e olhou para o adulto, voltando rapidamente a olhar para o amigo. As duas crianças não trocaram nenhuma palavra, mas foi possível compreender a mensagem delas, uma mensagem enviada por movimentos corporais e olhares que indicaram que a brincadeira não poderia continuar, segundo a ordem do adulto.

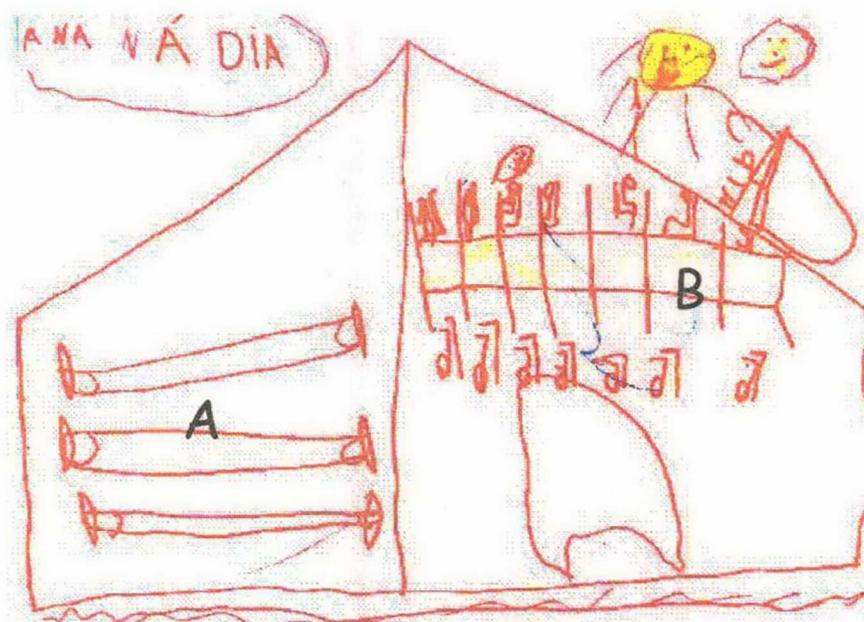
Após a situação descrita, as crianças novamente começam a desmanchar e reconstruir armas e carrinhos, procurando ficar sentados. Minutos depois, começaram a guardar os brinquedos, pois alguns responsáveis já estavam chegando para acompanhá-los para casa. As demais, como em outros fins de tarde, iriam aguardar na sala de vídeo.

No registro anterior, pode-se perceber as crianças construindo enredos, entrando no faz-de-conta e a dificuldade de conciliarem suas brincadeiras com o espaço da sala. Esta limitação do movimento corporal das crianças, segundo Kishimoto (2000:10), acaba por contrariar, no contexto da educação infantil, certos referenciais teóricos – como Wallon –, que explicitam que “o movimento corporal guiado pela iniciativa da criança e afetividade é um fator que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil”. Segundo ela, cenas como a apontada no registro do Diário de Bordo acabam também por revelar a representação dos professores a respeito do brincar e dos movimentos das crianças, uma vez que interditam “*o brincar e ainda relacionam o movimento à bagunça*” (Kishimoto,2000:10) (grifos meus).

Se é difícil ficar na sala em dias de chuva, o que acontece em dias ensolarados?

- Ana Nádia: Eu não gosto quando tem sol e a gente tem que ficar aqui dentro!
- Alessandra: Dentro onde?
- Ana Nádia: Na sala, podia ir pro parque, né!

- Alessandra: Esse desenho todo é a Creche?
- Ana Nádia: Aqui (A) é o parque, desse lado (B) a sala com as crianças¹¹².



Ana Nádia

Desenho-18

- "Aline: Eu não gosto de ficar na sala!
- Carolina: Eu também não!
- Alessandra: O que vocês desenharam?
- Carolina: A sala, a professora (A)...aqui os números (B), as letras (C)..."

¹¹² Novamente as crianças aparecem ao redor da mesa, sentadas nas cadeiras (B).



Carolina

Desenho-19



Aline

Desenho-20

Aline e Carolina (desenhos anteriores) fizeram figurações quase idênticas. Poderia até dizer que uma é cópia da outra. Esse fato é curioso e interessante, pois acompanhei uma fazendo o desenho para a outra, e quando perguntei por que Aline não desenhava seu próprio desenho a resposta foi surpreendente: "- Aline: Ela desenha pra mim porque eu gostei do dela, e ela é minha amiga... aí, ela desenha um igual para mim". Parece então que, neste caso, não é o fato de Aline não saber desenhar que está em cena, é por ter gostado do trabalho da amiga Carolina que ela solicita, como num gesto de amizade, um desenho igual para si. Passei então a observar com mais cuidado os momentos em que as crianças estavam envolvidas nesta atividade (mesmo fora das sessões por mim organizadas), e novamente esta situação se repetiu entre outras meninas. Ao que tudo indica, este "desenho duplicado"¹¹³ parece ser um símbolo de amizade entre elas.

Os desenhos destas duas crianças, além de reafirmar - como fazem outros desenhos - a idéia de que a sala é o espaço organizado e controlado pelos profissionais, uma vez que desenham a professora no centro deste espaço, parecem também estar sinalizando a imagem marcante do quadro-negro, dos números e letras ao seu redor, como mostra a fotografia:



¹¹³ Para que os desenhos fiquem o mais parecidos possível, as crianças sobrepõem uma folha em branco sobre o primeiro desenho, e passam a seguir o lápis sobre os traçados do mesmo, ato possibilitado pela transparência do papel ofício sobreposto.

De acordo com os dados apresentados por Kishimoto (2000), esta imagem da sala do III Período é semelhante às imagens das salas das escolas infantis paulistanas que investigou:

Nas salas, lousa, cabides de mochilas, mesinhas coletivas com 4 cadeiras, mesa, cadeira e armário da professora, o abecedário na parte superior da lousa e produções gráficas dos alunos (Kishimoto,2000:07)

Caberia então levantar um outro questionamento: considerando a imagem fotográfica anterior e entendendo que os arranjos arquitetônicos acabam por instituir múltiplos sentidos, da mesma forma que constituem distintos sujeitos, como afirma Louro (1997 apud Prado,1998:22), que infância tal arranjo de sala acaba por atribuir às crianças?

Diante dos desenhos das crianças e das fotografias da sala, e reafirmando a busca por uma educação infantil na qual, em todos os seus espaços, seja possível às crianças viverem a infância e não a antecipação da “alunância¹¹⁴”, cabe citar os questionamentos de Kishimoto (2000,05): “O que leva sistemas educacionais a criar esta ou aquela estrutura física de atendimento à criança de 0 a 6 anos? *Qual o porquê de uma sala de aula com mesas e cadeiras e atividades dirigidas?*”(grifos meus). E ainda, *o que podemos fazer para romper* com o fato de que:

A tradição pedagógica brasileira, na Pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos, é uma sala de aula, com mesas e cadeiras, armários para guarda de materiais como o espaço de formação destinado ao aprendizado de números e letras, o que revela suas concepções sobre criança, educação infantil e funções da escola (Kishimoto,2000:05).

¹¹⁴ Este conceito é de autoria de Mariano Enguita, e é trabalhado por Batista (1998:86) ao expor a existência no contexto da creche de um pêndulo, que vai das atividades pedagógicas, em que a criança é colocada no “estado de estudante” (alunância) ao “estado de esquina de rua” (infância), marcado na hora do parque, na hora da atividade livre.

Nesta mesma direção, Rocha (1999), ao abordar a questão da “infância e a pedagogia”, e a construção de orientações para uma “Pedagogia da Infância e da Educação Infantil”, pergunta se seria:

possível pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” *delimitada pela pedagogia?* (Rocha,1999:46).
(grifos meus)

Na continuidade das reflexões sobre a questão em foco, Rocha traz à tona outras importantes considerações:

Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que como vimos têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui *encontram-se em processo de constituição*. (Rocha, 1999:46).(grifos meus)

Parece então que um dos desafios atuais colocados à Educação Infantil é o de construir práticas pedagógicas diferentes do modelo escolar na educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade. Ou ainda práticas que contemplem aprendizagens e conhecimentos sociais, artísticos e estéticos, biológicos, físicos e outros, imprescindivelmente associados aos processos gerais de constituição do sujeito-criança: “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário...”(Rocha,1998:61).

De acordo com as observações de campo, as falas dos profissionais da Creche investigada revelam suas preocupações para não incluírem em suas propostas pedagógicas práticas do ensino fundamental, em especial, a alfabetização das crianças. Isto porque, durante os meses que passei junto à instituição, diversas vezes estes profissionais falaram-me que o trabalho desenvolvido no III Período não estava voltado para a alfabetização das

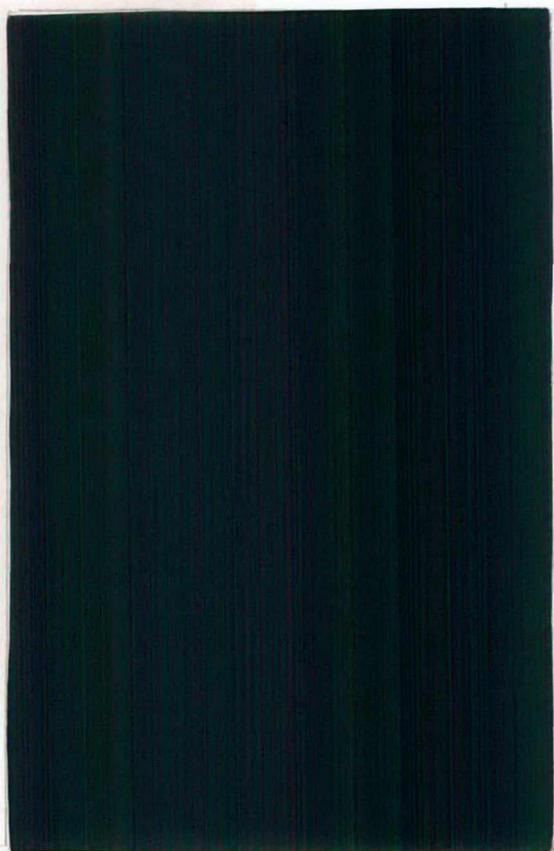
crianças como pressuposto para o ingresso ao ensino fundamental. Considerando tais colocações, pergunto: Quais seriam, então, as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças? Já estariam os profissionais desta instituição construindo orientações para a Educação Infantil transpondo a visão de “infância em situação escolar”?

Simultaneamente à idéia de que não alfabetizam nos moldes do ensino fundamental, copiando letras e números, estes profissionais dizem ser difícil lidar com estas crianças, propor-lhes algo interessante, lidar com os interesses diversos demonstrados por elas, lidar com suas múltiplas dimensões, suas cem linguagens. Assim, parece que mantém-se a estrutura física da sala semelhante à do ensino fundamental, bem como suas práticas disciplinares (como sentar nas cadeirinhas, ficar em silêncio, fazer a “chamadinha”), mas sem os conteúdos que os acompanhariam. Mas o que aparece em seu lugar? Considerando o que diz Rocha, que a “Pedagogia da Infância e da Educação Infantil” está em processo de construção, o que se está construindo? Que infância adultos e crianças estão conseguindo construir e experienciar no interior de Creches e Pré-escolas? Será que existe outra forma de educar e cuidar as crianças de 0 a 6 anos de idade, diferentemente dos padrões escolares?

Talvez uma das grandes fontes de inspiração brasileira para responder a esta última questão esteja, como já pontua Faria (1993), na proposta dos Parques Infantis existentes no período entre 1932 a 1938 desenvolvida pelo poeta e educador – como o chama Faria – Mário de Andrade. Nestes parques, segundo a autora, Mário de Andrade proporcionou uma educação de alta qualidade à criança pequena:

sem escolarizá-la, tratou-a como um ser diferente do adulto, como um OUTRO, isto é enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. Através de objetivos estéticos e artísticos, deu-lhe a oportunidade de expressar-se das formas mais diversas. E, principalmente, permitiu que exercesse a especificidade infantil, propiciando experiências lúdicas, através das brincadeiras, dos jogos tradicionais, reinventando o passado e o presente, alterando a realidade, construindo e reconstruindo conhecimentos; onde de fato são crianças, brincam (Faria, 1993:40).(grifos da autora)

Considerando a citação acima, para pensar numa educação diferente do modelo escolar para crianças de 0 a 6 anos de idade em Creches e Pré-escolas, parece ser necessário, antes de tudo, ter como foco do trabalho as crianças - sujeitos múltiplos e diversos - (Rocha, 1999:49), ter a especificidade desta etapa da vida humana, a infância, como um “tempo de direitos” (igualmente como as etapas posteriores), um tempo inquietante, questionador e enigmático, como fala Larrosa (1998:70).



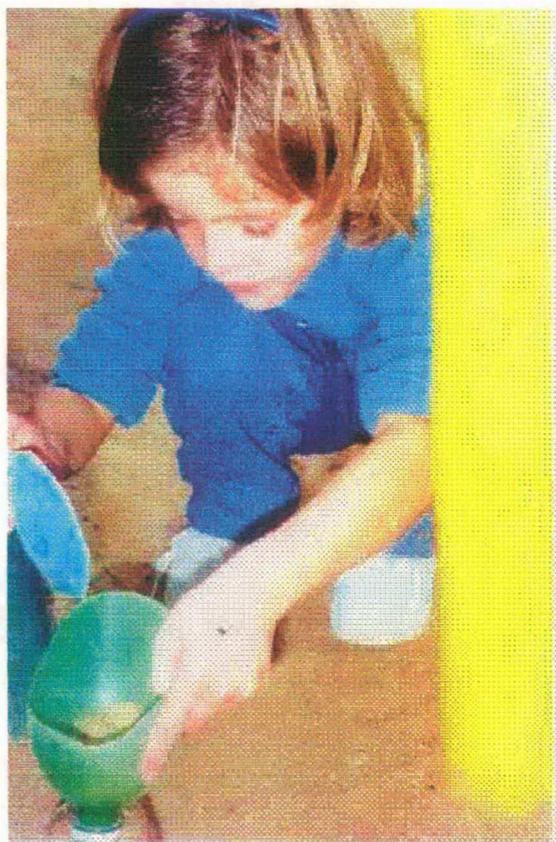
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Considerações Finais

Talvez o segredo daqueles que conseguiram ficar entre as crianças

Seja o de serem fiéis ao menino que vive dentro deles. De ouvirem a voz de seu próprio inconsciente, e de respeitarem o mistério da infância.

Maria Clara Machado



Desde quando iniciei o caminho da pesquisa até o momento, o desafio central colocado era o de trazer à tona o olhar das crianças a respeito da condição e da situação de sua infância no interior da Creche. Para tal, procurei construir, através das vozes de outros autores – citados ao longo do texto –, um conjunto de procedimentos metodológicos que permitiram aproximar-me desse universo infantil, possibilitaram o encontro com o Outro, com a alteridade da infância. Mas árdua e complexa é a tarefa de falar de um objeto em se tratando de um Outro, como já menciona Becchi (1994). E não diria de forma alguma que a investigação ora apresentada esgota as discussões ou acaba por dar conta da totalidade do que pode significar olhar as crianças enquanto Outro, percebendo na expressão de suas cens linguagens a alteridade da infância. Então o que o encontro com as meninas e meninos pequenos(as) no espaço da Creche possibilitou compreender?

Esse encontro com o Outro, do qual falam os autores citados anteriormente no texto e que possibilita o descortinar de contextos/situações/espacos/atitudes à luz do olhar das crianças, não ocorreu somente pela seleção de um conjunto de procedimentos

metodológicos e sua aplicação em campo. Diria que este encontro, esta aproximação entre pesquisadora/crianças pequenas, foi construído através de uma certa compreensão, ao longo do caminho, das possibilidades *que cada recurso* (filmagem, fotografia, diário de bordo, desenhos) apresentava, vinculadas à postura do investigador no que tange ao gerenciamento destes recursos frente ao inusitado, frente às crianças. Esta organização das possibilidades, por vezes configuradas em detalhes que jamais escapam do olhar atento das crianças, como o posicionamento da câmera de vídeo ou fotográfica, da própria possibilidade de a criança investigar tais aparatos tecnológicos, o tom de voz do pesquisador, a postura física para escutá-las, é que viabilizam "o encontro" com maior ou menor grau de interação.

Aprofundando as discussões acerca dos "recursos" empregados neste encontro com as crianças e que *compõem os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação*, devo dizer que no início desta pesquisa muitas foram as dúvidas sobre a utilização ou não *do conjunto de recursos selecionados*, devido ao grau de complexidade que isso representa. No entanto, posso dizer que tal complexidade transformou-se, ao longo do caminho, numa ampla lente ou num caleidoscópio que me permitiu ver várias facetas e detalhes por mim não imaginados. Tive a possibilidade de construir uma pesquisa que entrelaça diferentes linguagens, de ver e escutar as crianças com todas as possibilidades e limitações dessa escolha. Diria também que essa escolha propiciou-me ver as crianças dentro de múltiplas variáveis, captar aspectos que aparecem com maior intensidade dentro de uma linguagem, mas que ficam obscurecidos em outra. E mais: mesmo com toda a positividade gerada a partir da escolha feita, temos em jogo um outro elemento primordial para a captação dos modos de ser, sentir e compreender da criança pequena, a necessidade da *construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e o sujeito-objeto, as crianças*.

Se Pinto(1997) afirma que as crianças são capazes de expressar seus sentimentos, suas idéias, desde que haja quem as escute, eu acrescentaria também que, para que elas assim o façam com prazer, espontaneidade, sem medo, é fundamental que encontrem simpatia, cumplicidade no seu ouvinte. Se tal não tivesse acontecido, será que as crianças me revelariam – sem eu perguntar – muitos dos fatos que descrevi ao longo do texto? Penso também que esta postura, esta relação de confiança entre adultos e crianças, não deva

restringir-se aos pesquisadores, mas expandir-se a todos os profissionais da Educação Infantil ou a qualquer adulto que se relacione com crianças, seja no espaço público ou privado.

Outro dado fundamental levantado nesta investigação é o que concerne à possibilidade de uma construção mútua de competências expressivas e comunicativas entre adultos e não-adultos. Durante este percurso investigativo, estive diante de uma polifonia infantil questionadora, exigindo, "a seu modo", o respeito por seus conhecimentos e deixando clara a necessidade dessa ação mútua de competências comunicativas no que se referia aos questionamentos e direcionamentos desta pesquisa, como também desta pesquisadora. Esta postura das crianças pode ser identificada na seguinte fala:

- *Alessandra: O que você desenhou aqui?*
- *Bruna: A sala!*
- *Alessandra: Por quê?*
- *Bruna: Por quê? Por quê? (repete em tom de deboche, pois eu estou sempre perguntando o por quê das coisas)*
- *Alessandra: É, eu sei que é chato ficar perguntando, perguntando, mas se eu não perguntar como vou saber o que você pensa?*
- *Bruna: Tu qué sabe prá quê?*
- *Alessandra: Para eu poder contar o que você sabe, o que você pensa, o que você gosta ou não... para pessoas que não te conhecem.*
- *Bruna: Quem?*
- *Alessandra: Muita gente... mas, por exemplo, a minha professora.*
- *Bruna: Ah, é mesmo... tu estuda na universidade!*
- *Alessandra: É isso mesmo.*
- *Bruna: Como é o nome da tua professora?*
- *Alessandra: Bea!*
- *Bruna: Ah....*

- Alessandra: Então, você poderia me contar por que você não gosta da sala?

(Em seguida Bruna continua a falar de seu desenho)

A conversa com Bruna ressalta as colocações anteriores. Isto porque há indícios em sua fala de que ela sabe que minhas perguntas não são por acaso, e "à sua moda" – num deboche que só entende quem já é seu cúmplice/conhecedor daquele código – me diz isso. Imediatamente, este comportamento de Bruna me faz lembrar por que estou ali, o porque de tantas perguntas, que é o reconhecimento de que "nós adultos" não conhecemos as crianças e pouco sabemos sobre o que sentem e como o sentem. E se quisermos continuar construindo espaços e orientações pedagógicas que vão ao encontro de seus direitos e de sua especificidade, faz-se necessário buscar a constituição de estruturas que nos auxiliem em tal tarefa.

Reverendo a conversa com Bruna, também fico a indagar: *quantas vezes, no afã de investigar, não fui chata para as crianças, mesmo procurando ter presente as implicações descritas anteriormente?*

Neste momento, abro espaço para um outro diálogo com Bruna (e todas as demais crianças protagonistas desta investigação): ao responder-lhe com sinceridade, não inventar desculpas para tantas perguntas, abaixar-me para melhor escutá-la, ficar em silêncio diante de coisas que não compreendia (pois muitas vezes vocês colocaram em cheque o que eu achava certo, questionaram meus conhecimentos a respeito da infância e outros assuntos), ao ter algumas vezes rejeitado o seu convite e dos demais para brincar em função da minha necessidade de um certo afastamento, ao mesmo tempo que, em outras situações, partilhava de seus segredos, de seus medos e tristezas, ao ter compreendido e aceitado quando você ou outra criança preferia levar os desenhos para casa ao invés de dá-los a mim, ao não ter insistido nas conversas que às vezes vocês – crianças - interrompiam deixando sem respostas as minhas questões de pesquisadora e pessoais - sem saber se estas eram posturas de pesquisadora ou não -, espero que, diante disto, tenha conseguido respeitá-la enquanto criança, enquanto sujeito que sente e vive o mundo de um jeito próprio, que sabe, que

inventa, que gosta e que não gosta com a mesma intensidade, que cria e recria, enfim, enquanto um ser humano completo na sua especificidade...

Os diversos olhares das crianças presentes ao longo desta pesquisa acabaram por revelar inúmeros aspectos sobre a sua infância, sobre as condições de sua educação e de seu cuidado no interior da Creche que, *distante de terem sua discussão aqui concluída*, possibilitam levantar questões a serem consideradas na construção de orientações para uma "Pedagogia da Infância" e da "Educação Infantil". Assim, passo a retomar algumas destas questões já pontuadas no decorrer do texto.

No jogo existente entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição de educação infantil, aparece uma contraposição entre o "sujeito-criança" e o "sujeito-aluno" no mesmo espaço, sendo que a caracterização, por assim dizer, de uma infância centrada no "sujeito-aluno" fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, mesmo que as orientações pedagógicas da instituição, segundo seus profissionais, não sejam pautadas em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do ensino fundamental. No entanto, *o que pode constatar é que não é somente o "ensino" de letras e números, o "copiar palavras" que fazem da Educação Infantil uma antecipação das práticas da escola*. Poderia dizer que é um conjunto de práticas pedagógicas (históricas), de conceitos (de criança, de infância, de educação, de conhecimento, de cultura), de organizações e relações estabelecidas com o espaço/tempo, de interações criança-criança, crianças-adultos, adulto-adulto, de uma dada conjuntura política, econômica e social que configuram tal realidade.

A organização dos espaços da Creche, os materiais que são privilegiados ou não, as interações pessoais ali construídas e desenvolvidas, as normas, os valores explícitos ou não em cada atitude pessoal ou coletiva, a limitação no contato com a natureza - não somente árvores, flores e campos, mas experiências prazerosas com o fogo, a água, a terra e o ar, como preconiza Faria (1999) – é que acabam por fortalecer a imagem da "alunância" ou de "uma infância em situação escolar" nas crianças protagonistas da pesquisa. Coadunam-se aos aspectos já mencionados a limitação do acesso das crianças a histórias infantis, sejam clássicas ou contemporâneas, as poucas oportunidades que têm de conhecer lugares ainda não imaginados, o massivo contato com produtos culturais que são amplamente divulgados pelo rádio ou TV, o brincar "interrompido", os poucos brinquedos de que dispõem na sala ,

o próprio espaço exíguo desta, além de outras tantas restrições, que acabam igualmente por "roubar das crianças 99 suas cem linguagens". E ousaria dizer que os momentos nos quais a infância predomina sobre a "alunância" são decorrentes da insistência das crianças em serem crianças, mesmo diante de contextos limitadores.

Um outro aspecto que configura fortemente a infância experienciada pelas crianças no interior da instituição é o binômio "atenção-controle". Binômio este pensado no sentido de possibilitar às crianças o aprendizado de "solidariedade, generosidade, cooperação, amizade" mas que, diante das considerações feitas pelos meninos e meninas sujeitos desta investigação e demais registros descritos no texto, caberia questionar: como este binômio vem sendo trabalhado entre adultos e crianças? Para que lado este binômio está pendendo e de que forma isto acontece? Será que os profissionais envolvidos na rotina diária da educação e cuidado destas crianças conseguem identificar e refletir sobre esta e outras questões a eles relacionadas? Quais as possibilidades decorrentes de sua formação inicial e em serviço que lhes permitem tais reflexões, tais questionamentos? Qual o espaço, dentro das reuniões pedagógicas da Creche, para que o conjunto dos profissionais discutam tais questões?

Outro ponto de destaque na composição do quadro da infância na Creche é o parque. Este espaço aparece como sendo "o" espaço das crianças, ou o espaço onde os adultos menos interferem diretamente. Se, por um lado, a cultura infantil pode surgir ali com maior intensidade do que em outros espaços, como as próprias crianças indicaram em suas falas e desenhos, por outro penso que os brinquedos ali fixados também contribuem para a caracterização dessa cultura e dessa infância. Acredito que estes brinquedos, mesmo velhos e danificados, fornecem, sim, uma gama variada de elementos para os enredos das brincadeiras, mas fico a pensar como as crianças lidariam com este espaço se em algumas ocasiões ele recebesse outros equipamentos? Se recebesse, quem sabe de surpresa, pneus de diferentes tamanhos? Bambolês? Uma cama de bonecas dentro da casinha? O carrinho de madeira (presente algumas vezes nas aulas de educação física)? Um balanço de corda fixado em um dos galhos das árvores, ou uma cabana em meio à sua folhagem...

Neste encontro com o Outro, com as crianças no espaço da Creche (e de certa forma, com a criança que sou), pude olhar para uma infância que se revela de forma às

vezes muito sutil, outras nem tanto. Encontrei também uma infância marcada pela rotina da instituição de educação infantil que freqüentam há anos, pelas alegrias, encontros e desencontros, pelos silêncios e alvoroços, pelos desenhos e brincadeiras, pelas coisas de que gostam ou não neste espaço. Tudo isso mostrou-me o quanto a Creche, com todas as suas idiossincrasias, é importante na vida destas crianças. Importância esta explicitada na voz de Gabriel:

- *Gabriel: Sabe Alessandra... demorou bastante para voltar o dia da Creche, né!?*
- *Alessandra: É porque teve o feriado.*
- *Gabriel: Eu achava que tava doente!*
- *Alessandra: Doente? Como assim? Você ficou doente?*
- *Gabriel: Não. Eu pensava que tava... porque tava assim... tudo quieto, não tinha Creche... aí eu fiquei meio assim que nem doente.*
- *Alessandra: Mas por que, Gabriel?*
- *Gabriel: Por que eu adoro a Creche, eu amo a Creche....*

É por falas como as de Gabriel que penso ser fundamental rever os limites que contornam a infância no espaço da Creche, limites apresentados pelas crianças ao longo desta pesquisa, ao mesmo tempo que se faz necessário seguir outras "pistas" que elas nos oferecem nas suas cem formas de existir para construirmos uma "Pedagogia da Infância e da Educação Infantil". Inclua-se também a contribuição de outras áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Antropologia e as demais Ciências, que têm a criança como objeto de estudo. Acredito igualmente que, para que todos os direitos das crianças sejam de fato assegurados, aliadas a uma "Pedagogia da Infância", devam existir em nível nacional e internacional políticas e ações sociais e econômicas que assegurem a elas e a suas famílias condições para um viver digno e salutar. Que não garanta somente habitação, alimentação, saúde, educação e trabalho, mas também "diversão e arte". Tenho consciência, além disso, da necessidade de projetos políticos educacionais que contemplem tanto a voz

dos professores profissionais da área da Educação Infantil como a voz das crianças, que tenham e reavaliem suas propostas arquitetônicas para as Creches e Pré-escolas em função das crianças e da infância, de suas famílias e dos profissionais que ali convivem. Projetos que assegurem uma formação profissional de qualidade e contínua, bem como um plano de carreira e de salário.

Por fim, espero que "possamos", a cada novo dia, ter um novo encontro com as crianças e suas infâncias, *de forma a aprender, com sua maneira de "inventar moda"*, um jeito de garantir-lhes o direito *de brincar e aprender a um só tempo e contribuir para políticas para a educação da infância.*

5. BIBLIOGRAFIA

5. BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABRAMOVICH, Fanny (org.). O mito da infância feliz - antologia. SP: Summus, 1983.
- AGUIAR, Carmem M. Educação, cultura e criança. Campinas. SP: Papirus, 1994.
- ALMEIDA, Ana Peixoto d'. O bebé – rosto de publicidade imagem de marca. In: *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Portugal. Editora: Associação dos Profissionais de Educação de Infância., n.44, out./nov.dez.,1997:32-36.
- ALMEIDA, Elvira de. Arte lúdica. SP: EDUSP, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: Em Aberto, Brasília,n.61, jan./março, 1994:60-78.
- ARAUJO, Tereza C. N. A classificação da cor nas pesquisas do IBGE: notas para discussão. In: *Cadernos de Pesquisa*. SP. N.63,1987:14-16.
- ARROYO, Miguel G. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.
- AZANHA, José M. P. Uma idéia de pesquisa educacional. SP: EDUSP/FAPESP, 1992.
- AZEVEDO, Jô e HUZAK, Iolanda. Crianças de fibra. SP: Terra e Paz, 1994.
- BARTHES, Roland. Mitologias. 1993.
- BATISTA, Rosa. a rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina,1998.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. In: *Perspectiva*, Florianópolis, n.22, agosto/dez. de 1994:63-95.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia - educação: ética e estética. In: Actas do congresso internacional - Os mundos sociais e culturais da infância. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Vol.I, Jan. 2000: 07-18.
- BENJAMIN, Walter _____, Magia e Técnica. Arte e Política (Obras escolhidas). SP: Brasiliense, 1987.

- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo a educação. SP: Summus, 1984.
- BERGER, John. Modos de ver. SP: Martins Fontes, 1972:11-38.
- BRANDÃO, Carlos R. A criança que cria: conhecer o seu mundo. In: ____ A educação como cultura. SP: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1989. (Vol. I, II e III).
- BUFALO, Joseane Maria Parice. Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- CAMARERO, Pilar Pérez. Decodificación de dibujos de niños de diferentes contextos culturales: Espanha, México, Cuba. El caso de Brasil. Conferência, organizada pelo Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem -NAVI, da Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 1999.
- CAMARGO, Luís, A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAM, Regina (org.) A produção cultural para a criança. POA: Mercado Aberto, 1990:147-181.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento de em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília: COEDI/MEC, 1995.
- CANEVACCI, Massino. Antropologia da comunicação visual. SP: Brasiliense, 1998.
- CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. SP. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, 1996.
- CHAMBART DE LAWUE, Marie-José. Um outro mundo: a infância. SP: Perspectiva/EDUSP, 1991.
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: ____ . A mistificação pedagógica. SP: Zahar, 1979: 99-149.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. RJ: Bertrand, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adalto [et.al.]. O olhar. SP: Companhia das Letras, 1998: 31-63.
- CIVILETTI, Maria Vittoria P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: *Cadernos de Pesquisa*. SP, n. 76, 1991:31-40.

- CORAZZA, Sandra Mara. Mais-valia do infantil nos espelhos do grande outro. In: SILVA, Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. SP: Summus, 1986.
- DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria I. Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998:43-74.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila e FORMAN, Georg. As cem linguagens da criança. POA: artes Médicas, 1999.
- EDWARDS, Elizabeth. Antropologia e Fotografia. In: Cadernos de Antropologia e Imagem. RJ, n.2, 1996: 11-28.
- Eles têm a força! televisão impõe uma nova mitologia às crianças. ZERO HORA - Segundo Caderno, 9 de Janeiro de 1999.
- Entrevista com Milton Gurhan. In: Horizontes antropológicos. POA, RS. n2, 1995: 159-166.
- FARIA, Ana L. G. de _____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (org.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999: 67-98.
- _____. Impressões Sobre as Creches no Norte da Itália: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) Creches e pré-escolas no hemisfério norte. SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994: 210-227.
- _____. DIREITO À INFÂNCIA - Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado de São Paulo, 1993.
- FERNANDES, Heloisa R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GIRALDELLI JR., Paulo. (org.) Infância, escola e modernidade. SP: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997: 61-82.
- FERNANDES, Renata Sieiro. Entre nós o sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1998.

- FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998: 87-96.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A *Qualidade em educação infantil*. POA: ARTMED, 1998: 229-281.
- FRANGE, Lucimar B. Um conceito de desenho e o ensino de desenho. In: *Educação e Filosofia*. 17 [1]. Jan./Jun., 1995: 265-271.
- FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*, SP: Cortez, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GIRALDELLI JR. , Paulo. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. SP: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997:83-100.
- GARDNER, Howard. O desenho artístico nas crianças. In: _____. *Arte, Mente e Cérebro*. POA: Artes Médicas, 1999: 81-167.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. SP: Guanabara Koogan, 1989.
- GIRALDELLI JR. , Paulo. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. SP: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GOBBI, Márcia Aparecida e LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT de Educação Infantil, 1999. Caxambu/MG. (mimeo)
- GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. In: *Horizontes Antropológicos - antropologia visual*. POA, ano1, n.2, 1995:125-142.
- GONÇALVES, Luiz A. de O . Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*. SP. n.63,1987:27-29.
- GONÇALVES, Marlene F. C.. *Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1990.

- GUARESCHI, Pedrinho e JOCHELOVITCH, Sandra (org.) Textos em representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. de . Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 107, julho, 1999: 41-78
- ___ & Márques Fernandes T. A criança, a rua, a escola: relações em jogo ou o jogo de relações? Trabalho apresentado no XX Encontro Anual da ANPOCS, GT. Educação e Sociedade. Caxambu, MG, 1996. (mimeo)
- ___ . Para desatar fios e descobrir desafios. In: *Pro-Posições*, n.3[21], nov. de 1996: 65-68.
- ___ . Socialização e recalque: a criança negra no rural. In: *Cadernos CEDES*, n.32, 1993: 49-84.
- HELD, Jacqueline. O imaginário no poder. SP: Summus,1980.
- IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado na criança. In: CAVALCANTI, Zélia (org.). *Arte na sala de aula*. POA: Artes Médicas, 1995: 03-32.
- Infância: um conceito em crise. In: ZERO HORA - Segundo Caderno, 18 de Novembro de 2000.
- JOBIM E SOUZA, Solange & PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus,1998: 25-42.
- JUNQUEIRA, Carmem. Em Trânsito: preparando a mudança. In: ABRAMOVICH, Fanny (org.) *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência: antologia*. SP: Summus,1985:171-180.
- KAPPEL, Maria Dolores B. As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais. In: *Anais do Seminário Internacional da OMEP: Infância-Educação Infantil – Reflexões para o início do século*. RJ: Ravil, 2000:120-150.
- KINDERSLEY, Barnabas e KINDERSLEY, Anabel. Crianças como você: Uma emocionante celebração da infância no mundo. SP: UNICEF/Ática, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuco M. *Uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Caxambu, MG. Trabalho apresentado no encontro anual da ANPED – GT da Educação Infantil, 2000.
- KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. SP: summus,1981.
- KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus,1998.

- ____ LEITE, Maria I. et e al. (orgs.) *Infância e educação infantil*. Campinas,SP: Papyrus,1999.
- ____. *Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie*. In: *Anais do Seminário Internacional da OMEP: Infância-Educação Infantil – Reflexões para o início do século*. RJ: Ravil, 2000:34-53.
- KUHLMANN Jr. Moisés. *Infância, história e educação*. In: ____ *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. POA: Mediações, 1998:15-42.
- ____ *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*.In: *Cadernos de Pesquisa*. SP,n.78, agosto 1991:17-26.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. RJ: Zahar: 1997.
- LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ____. *O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro*. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998:67-86.
- LEITE, Maria I. F. P. *Desenho infantil: questões práticas e polêmicas*. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria I. et e al. (orgs.) *Infância e educação infantil*. Campinas,SP: Papyrus,1999: 131-150.
- ____ e KRAMER, Sonia. *Infância, fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- LLORET, Caterina. *As outras idades ou as idades do outro*. In: LAROSSA, J. e LARA, N. *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998: 13-23.
- LOPES, Ana E. *Foto-grafando: as artes plásticas no contexto da escola especial*. In: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995: 63-85.
- MAISTRO, Maria Aparecida. *As relações Creche – famílias: um estudo de caso*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina,1997.
- MAGNANI, José G. *Quando o campo é a cidade - fazendo antropologia na cidade*. In: MAGNANI e TORRES (org.) *Na Metrópole: textos da antropologia urbana*. SP: EDUSP/FAPESP, 1996:15-53.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papyrus,1997.
- MARQUES, Isabel A . *O corpo nas vozes e nas Danças da Cultura Jovem*. In: *Proposições*. n.3 [21], Campinas, SP: Unicamp, nov. 1996: 5-16.

- MARTINS, José e Souza. O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil. SP: Hucitec, 1993.
- MAUSS, Marcel. Manual de etnografia. Lisboa, Portugal: Editora Don Quixote, 1993.
- MEAD, Margaret. Primeiras influências que moldam a personalidade Arapesh. In: _____. Sexo e Temperamento. SP: Perspectiva, 1979:63-79.
- MINAYO, M. Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). Textos em representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995: 89-112.
- MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. SP: Loyola, 1993.
- NOGUEIRA, Leticia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria I. Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998: 109 –129.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. Trabalho apresentado no encontro anual da ANPED – GT da Educação Infantil, 2000.
- NOVAES, Silvia Caiuby. Antropologia contemporânea e os estudos sobre mudança social e identidade. In: *Jogo de espelhos: imagens de representações de si através dos outros*. SP: EDUSP, 1993: 35-47.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de Oliveira. Projeto de Dissertação: Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças. 1999. (mimeo)
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. Infância e Historicidade. SP. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, 1989.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, SP: Vozes, 1987.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. In: *Perspectiva*, Florianópolis, n.22, agosto/dez. de 1994:97-104.
- PAUSEWANG, Gudrun. A escola dos meninos felizes. SP: Edições Loyola, 1989.
- PEREIRA, Angela M. N. A sociedade das crianças A'uwe - xavante: por uma antropologia da criança. SP. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade de São Paulo, 1997.
- PEREIRA, João B. A criança negra: identidade étnica e socialização. In: *Cadernos de Pesquisa*. SP. n.63, 1987: 41-45.

- PEREIRA, Sara. Crianças e televisão – uma relação de influências. In: *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Portugal. Editora: Associação dos Profissionais de Educação de Infância., n.44, out./nov.dez.,1997: 14-18.
- PERROTTI, Edimir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (org.) A produção cultural para a criança. POA: Mercado Aberto, 1990: 09-27.
- PIACENTINI, Telma Anita. Fragmentos de imagens de infância. SP. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo. 1995.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e a construção do conhecimento na criança. POA: Artes Médicas,1996.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PINTO, Ziraldo Alves. *O menino maluquinho*. SP: Melhoramentos, 1994.
- PONTE, Cristina. Programas televisivos para crianças – um campo de estudo e de intervenção. In: *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Portugal. Editora: Associação dos Profissionais de Educação de Infância., n.44, out./nov.dez.,1997:19-22.
- PORTUGAL, Gabriela. Qualidade de contextos pré-escolares - cinco perspectivas segundo L. Katz. In: *Cadernos de educação de infância*. Lisboa, Portugal. n.42, 1997:25-27.
- PRADO, Patrícia D. Dar voz e ouvidos às crianças pequenininhas - a dimensão brincalhona em cena! In: *Cadernos de educação de infância*. Lisboa, Portugal. n.49, 1999: 39-40.
- _____. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- QVORTRUP, Jens. Infância na Europa: novo campo de pesquisa. In: *Crescer na Europa: horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude*. New York. Walter de Gryter,1999. (mimeo)
- RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. POA: Artes Médicas, 1999.
- RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. SP: Editora Perspectiva, 1988.

- REYO, Zulma. *Alquimia Interior*. SP: Ground, 1989.
- RIAL, Carmem. Antropologia e fotografia. Mesa redonda organizada pelo Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem (NAVI) – UFSC, por ocasião do Ciclo de Antropologia e Cidadania, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2000.
- ROCHA, Eloisa Candal. *A Pesquisa Em Educação Infantil No Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. In: *Proposições*. Vol.7. n.3 [21]. Campinas, SP: Unicamp, 1996: 17-23.
- SAYÃO, Deborah Thome. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar a possibilidade do trabalho pedagógico integrado*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- SALGADO, Sebastião. *Retratos de Crianças do Êxodo*. SP: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *Terra*. SP: Companhia das Letras, 1997.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- SANTANA, Judith Sena. *A creche sob a ótica da criança*. Feira de Santana: Editora da UEFS, 1998.
- SARMENTO, Manuel J. & Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) *AS CRIANÇAS - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997: 07-28.
- SARMENTO, Manuel J. (coord.) *Saberes sobre as crianças - para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1999: 09-22.
- SARMENTO, Manuel J. A Infância: paradigmas correntes e perspectivas. Conferência proferida no Seminário "A infância sob um olhar multidisciplinar", realizado na Universidade Federal de Santa Catarina pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil desta mesma instituição, em maio de 2000.
- SCHMIDT, Maria A. *Infância Sol do Mundo - a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira*. Curitiba, 1927. Curitiba, PR. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 1997.

- SILVA, Maurício Roberto. Entre a visibilidade e a banalização: a celebração da infância no mundo ou um festival mercadológico do The United Collors of Benetton, 1997 (mimeo)
- SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) AS CRIANÇAS - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997: 75-112.
- SOUZA LIMA, Mayumi. A importância da qualidade do espaço na educação da criança. In: *Criança*. Brasília,DF.: MEC/COEDI n.27,1994:9-12.
- STRENZEL, Giandréia Reuss. A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- TEDRUS, Dora M. de A. S. *A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp,1998.
- TELLES, Carolina. *Sobre a infância do ser... no resumo de um país*. SP, Brasil.(Tese de Mestrado em documentário para televisão, apresentada à UNIVERSITY OF LONDON), 1998.
- TERRY, Marcela. A infância cantada na música popular brasileira. In: Fazolo, Eliane, Carvalho, Maria C., Leite. Maria Isabel, Kramer, Sônia. [et al]. *Educação Infantil em Curso*. RJ: Ravil,1997.
- TUNUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. POA: Artes Médicas, 1997.
- UNESCO. *Situação mundial da infância 2000*. Brasília, UF,2000.
- VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. In: *Posições*, n.2[21], julho de 1996: 54-64.
- VELHO, Gilberto e CASTRO, E. Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. In: *Artefato*. ano1,n.01 RJ, 1978.
- WILSON, Marjore e Brent. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças. In: BARBOSA, Ana Mae B. (org.) *Arte – Educação: leituras no subsolo*. SP: Cortez,1997.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. POA: ARTMED, 1998.
- ZILBERMAM, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. POA: Mercado Aberto, 1990.

7. ANEXOS

ANEXO - A

*DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA
CRIANÇA*

*Proclamada em 20 de novembro de 1959,
com aprovação unânime da Assembléia
Geral das Nações Unidas*

Declaração dos Direitos das Crianças

☺*Princípio 1º* A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração.

Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

☺*Princípio 2º* A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta e sobretudo, os melhores interesses da criança.

☺*Princípio 3º* Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

☺*Princípio 4º* A criança gozará os benefícios da previdência social.

Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteção especiais, inclusive adequados pré e pós-natais.

☺*Princípio 5º* À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados exigidos pela sua condição peculiar.

☺*Princípio 6º* Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão.

Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a

prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

☺*Princípio 7º* A criança terá o direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

☺*Princípio 8º* A criança gozará proteção contra quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

☺*Princípio 9º* A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração.

Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

☺*Princípio 10º* A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

(www.unicef.org.br/del_dir.htm em 24/04/00)

ANEXO-B

História contada às crianças

Um lugar diferente

(História original: “A escola dos meninos felizes” de Gudrun Pausewang)

Vou contar-lhe um segredo

Existe um lugar onde as crianças

Reúnem-se todos os dias para aprender a cavalgar cervos

Lá não se assiste TV todos os dias,

Mas se navega sobre as nuvens.

Não se aprende a buscar esconderijos,

Mas a laçar monstros e descobrir as pegadas das fadas.

Não importa muito que dia é hoje,

Mas sempre é possível fazer mágicas e a sonhar.

Não se aprende a ficar sentado, mas a respirar o perfume da primavera e a caminhar sobre a água.

Se aprende também, a língua dos animais.

Não se aprende a ficar quieto de boca fechada,

Mas a subir em, árvores.

Muito menos se aprende a empurrar os outros como quem diz: “sai da frente, primeiro eu”.

Mas se aprende a consolar as pessoas tristes e a cultivar flores. Se tu me perguntas onde fica este lugar,

eu te responderei: No vale do Sabiá, a três quilômetros de Pentecostes.

Fim.

ANEXO-C

Questionário enviado
aos pais (ou responsáveis)

Modelo do questionário
enviado aos pais (ou responsáveis pelas crianças):

* Mãe (ou responsável)

Idade: () até 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () mais de 40 anos

Profissão: _____ está empregada: () sim () não

Grau de escolaridade: () analfabeta () 1º grau incompleto () 1º grau completo
() 2º grau incompleto () 2º grau completo () superior completo () superior completo

* Pai (ou responsável)

Idade: () até 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () mais de 40 anos

Profissão: _____ está empregado: () sim () não

Grau de escolaridade: () analfabeta () 1º grau incompleto () 1º grau completo
() 2º grau incompleto () 2º grau completo () superior completo () superior completo

* *Renda mensal familiar:* () menos de um salário mínimo – R\$151,00

() 1 salário () 2 a 3 salários () 4 a 5 salários () 6 a 7 salários () mais de 8 salários

* *O lugar onde moram é:* () alugado () próprio

- Casa () madeira () tijolos () outros
- Apartamento ()

* *Quantas pessoas moram na casa:* () 2 pessoas () 3 a 5 pessoas () 6 a 10 pessoas

() mais de 10

* *Quantos quartos possui:* () nenhum () 1 quarto () 2 quartos () 3 quartos

() 4 quartos () mais de 4 quartos

*O local onde moram possui quintal onde seu(a) filho(a) possa brincar? () sim () não

*O que a família costuma fazer aos fins de semana?

*Quais os programas de TV que seu(a) filho(a) mais gosta?

*Quais os programas de TV que os pais (ou responsáveis) mais gostam?

*Qual a estação de rádio mais ouvida pela família? BAND FM () Guararema ()
Itapema FM () Antena 1 () Outras ()

*Possuem CDs? () não

() sim Quais? Sertanejos () Pagode () Reggae () Axé ()
Música Clássica () Música Popular Brasileira – MPB ()
Infantil () Quais? _____

*Em caso, de que seu(a) filho(a) costuma brincar?

*Que brinquedos seu(a) filho(a) possui?

**Seu(a) filho(a) brinca com outras crianças quando está em casa?*

() não

() sim *Quem são?* () irmãos () primos () vizinhos

**Seu(a) filho(a) ajuda em alguma tarefa doméstica?*

() não

() sim *Qual?* _____

* Quando seu(a) filho(a) está em casa, quem cuida dele(a) freqüentemente?

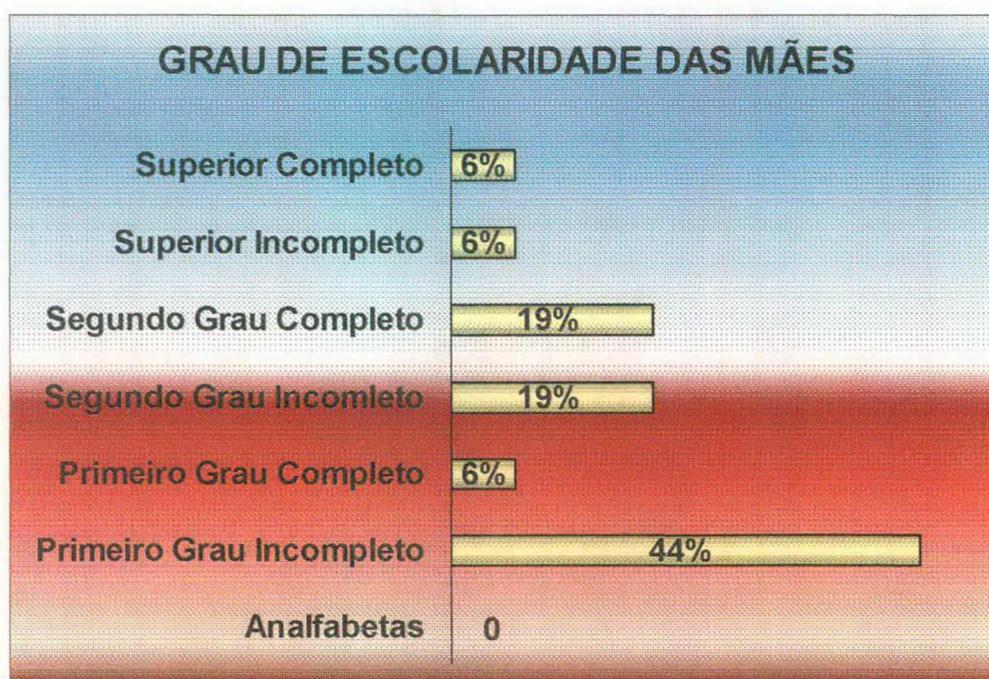
() pai () mãe () tio ou tia () avós () primos () irmãos mais velhos () outros

ANEXO-D

Gráficos e quadros
elaborados a partir de dados
coletados
junto aos pais e/ou responsáveis
pelas crianças

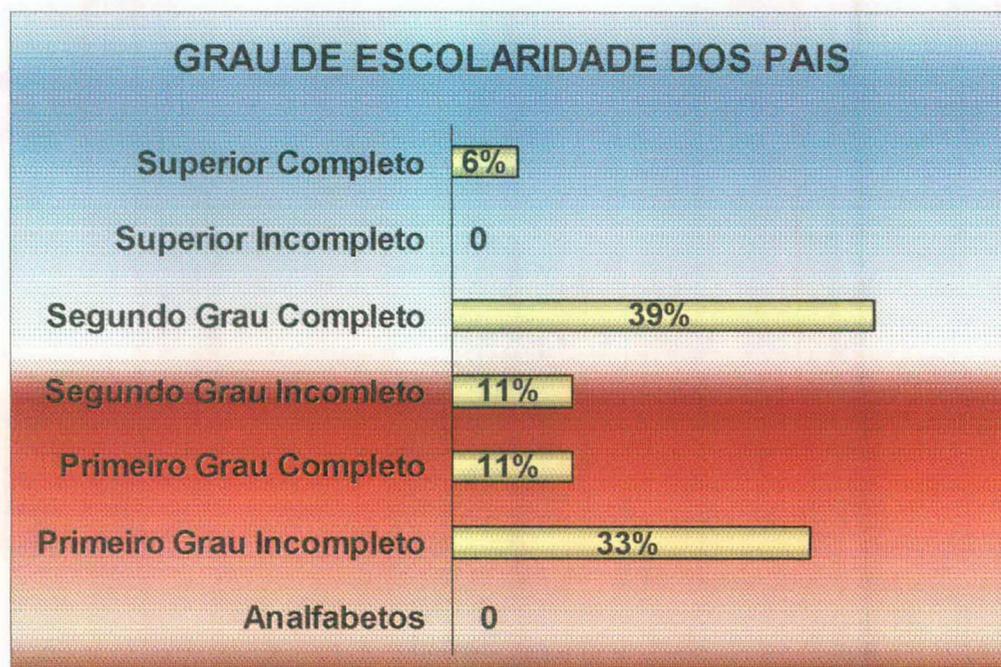
Gráficos e Quadros: resultados das análises dos questionários respondidos¹¹⁵

Gráfico-12



¹¹⁵ Dos 26 formulários enviados às famílias das crianças, 18 retornaram. É com base no total de 18 formulários que os gráficos e quadros foram construídos.

Gráfico-13



Quadro-09

O QUE AS FAMÍLIAS COSTUMAM FAZER AOS FINAIS DE SEMANA	
	Número de vezes que foram citados
Ficar em casa	5
Ir a quadra esportiva da UFSC	4
Ir a praia	4
Visitar parentes	8
Passear no shopping	2
Viajar	1
Ir a igreja	2
trabalhar	1