



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II**  
**MEC/SAEB**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**3ª EDIÇÃO**

**SUZETE PATROCINIO DE SOUZA**

**A CRIANÇA E SUAS TRADUÇÕES SOBRE A CRECHE**

Salvador  
2016

**SUZETE PATROCINIO DE SOUZA**

**A CRIANÇA E SUAS TRADUÇÕES SOBRE A CRECHE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo

Salvador  
2016

**SUZETE PATROCINIO DE SOUZA**

**A CRIANÇA E SUAS TRADUÇÕES SOBRE A CRECHE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo – Orientadora  
Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

---

Flávia de Jesus Damião  
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará  
Universidade Federal Bahia

*Dedico esse estudo ao meu filho Ícaro Henrique,  
Às minhas colegas de profissão e a todas as crianças,  
Pois sem elas não haveriam Educadoras da Infância.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço,

... Em primeiro lugar a Deus nosso criador que me deu a benção de poder concluir este trabalho;

À minha mãe, pois sem ela nada disso seria possível;

Às minhas queridas irmãs sempre me auxiliando quando solicitadas;

À minha sogra pelo carinho e auxílio nas horas precisas;

Ao meu esposo Israel Santos pela compreensão nos momentos em que não pude está presente por conta do meu empenho profissional;

Ao meu pequeno Ícaro Henrique que mesmo na sua incompletude de criança me transmitia força... quando pensava em desistir.

À querida Professora Ana Lúcia Soares, que com paciência e dedicação orientou-me no desenvolvimento deste trabalho;

Às Professoras de ACCP Neuzinha e Regina Gramacho que contribuíram para a minha caminhada desde o meu ingresso nesse Curso, bem como, na efetivação deste trabalho.

Enfim, á todas as crianças que foram fonte de inspiração para realização deste trabalho.

Porque se a gente fala a partir de ser criança,  
a gente faz comunhão:  
De um orvalho e sua aranha,  
De uma tarde e suas garças,  
De um pássaro e sua árvore.  
Então eu trago das minhas raízes crianceiras.  
A visão comungante e oblíqua das coisas.

**(Manoel de Barros, 2003)**

SOUZA, Suzete Patrocínio de. A criança e suas traduções sobre a creche. 79f. 2016. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

## RESUMO

Este estudo é resultado de um trabalho monográfico que teve como objetivo compreender as percepções da criança sobre a creche, a partir das interações e brincadeiras desenvolvidas no seu cotidiano. O estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, tendo a etnopesquisa como método. Foram utilizados procedimentos de coleta de dados: a observação participante, diário de campo, a conversa informal, a poteca da oralidade, imagens, áudios e vídeos das crianças. Para tratar os dados foi realizada uma triangulação das imagens, das narrativas e experiências das crianças. Os participantes da pesquisa foram 12 crianças com idades entre 1 a 2 anos e 11 meses em uma turma do grupo I de uma creche no município de Serrinha. Os aportes teóricos que fundamentaram a discussão do trabalho foram: Áries (1981), Charlot (2013), Sarmiento (2004); (2008), Kulhmann (2010) Rousseau (1999) discutem as concepções de criança e infância; Brougère (2011), Kishimoto (2011), falam sobre a cultura lúdica; Bandioli e Mantovani (1998) Oliveira (2011) trazem o histórico da das creches e suas transformações na Educação Infantil; Moyles (2006) e Vigotsky (2007) que tratam sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Almeida e Mahoney (2004) fundamentaram a teoria Walloniana sobre a visão histórico-cultural de desenvolvimento da criança. Cruz (2008) reflete sobre a importância de ouvir as crianças. Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças traduzem de diferentes maneiras suas percepções sobre a creche; as brincadeiras e interações desenvolvidas, nesse espaço, contribuem para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades, desde que as relações estabelecidas com o outro, propiciem sentir-se membros protagonistas do contexto, aceitos como se apresentam para nós, possibilitando a elas, a capacidade de construir e reconstruir novos significados a partir das vivências da creche.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criança; Infância; Interações; Brincadeiras.

SOUZA, Suzete Sponsoring. The child and his translations of the nursery. 79f. 2016. Monograph (Specialization) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

## ABSTRACT

This study is the result of a research project which aimed to understand the perceptions of the child about the nursery, from the interactions and games developed in their daily lives. The study was guided in a qualitative approach, having *etnopesquisa* as a method. Data collection procedures were used: participant observation, field diary, informal conversation, the Poteca orality, images, audios and videos of children. To process the data triangulation of images was performed, narratives and experiences of children. The participants were 12 children aged 1- 2 years and 11 months in a class of Group I of a day care center in the city of Serrinha. The theoretical framework that supported the work of the discussion were: Aries (1981), Charlot (2013), Sarmiento (2004); (2008), Kuhlmann (2010) Rousseau (1999) discuss the child's conception and infancy; Brougère (2011), Kishimoto (2011) talk about the play culture; Bandioli and Mantovani (1998) Oliveira (2011) bring the history of kindergartens and their transformations in kindergarten; Moyles (2006) and Vygotsky (2007) that deal with the importance of play for children's development. Almeida and Mahoney (2004) based the Wallonian theory of cultural-historical view of child development. Cruz (2008) reflects on the importance of capturing the children's voices. The results showed that children translate in different ways their perceptions about child care; the banter and interactions could, in this space, contribute to the development of their potential and skills, provided that the relations with the other propitiate feel protagonists members of context, accepted as present for us, allowing it the capacity to construct and reconstruct new meanings from the day care experiences.

**Keywords:** Early Childhood Education; Child; Childhood; interactions; games;



## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CMEI** – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**DCNEI** – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**LBDEN** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**PNE** – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
1.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
1.2 UNIVERSO DA PESQUISA .....	27
<b>2. HISTÓRICO DA CRECHE: origem e perspectivas .....</b>	<b>31</b>
2.1 CRIANÇA E INFÂNCIAS: revisão e aproximações .....	36
2.2 PERFIL DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS DA CRECHE ESTUDADA .....	43
2.3 PERFIS DAS CRIANÇAS .....	45
<b>3. BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: o brincar na educação infantil.....</b>	<b>51</b>
<b>4. AS PERCEPÇÕES SOBRE A CRECHE TRADUZIDAS NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>60</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Observação.....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Se eu bem me lembro desde os meus primeiros anos escolares deparei-me com experiências na Educação Infantil incipientes, pois tanto eu como os meus pares, éramos submetidos à reprodução que o adulto considerava coerente para o nosso desenvolvimento. Passávamos horas trancados em uma sala com bancos improvisados, cobrindo tracejados e tentando decorar a tabuada. Não me recordo de nenhuma atividade lúdica ou de alguma brincadeira desenvolvida com as crianças como forma de interação, pois hoje compreendo que na interação com adultos, e seus pares as aprendizagens infantis se tornam cada vez mais significativas. Apesar do esforço que a professora demonstrava em nos apresentar as letras através do alfabeto ilustrado e os números com a tabuada, em mim ficaram lacunas que carrego até hoje.

Entretanto, no Ensino Médio resolvi ser professora então, cursei o antigo Magistério e logo após me tornaria Pedagoga por opção. Nesse contexto, a minha experiência em turmas de Educação Infantil, iniciou-se ainda na Graduação de Pedagogia, mas precisamente durante o Estágio Curricular em Educação Infantil. Desde então, as crianças e as suas histórias de vida exerceram sobre mim um fascínio, um misto de compaixão e solidariedade, lembro-me que moravam em uma Comunidade do Campo e eram oriundas de famílias carentes, desprovidas de bens materiais. Porém, ricas de valores éticos, as crianças eram alegres, participavam com assiduidade das atividades desenvolvidas na escola e conseguiam conviver e interagir com as diferenças. Os professores eram tratados com respeito e dedicação tanto pelas crianças quanto pela comunidade.

Nesse período, percebi que podemos fazer a diferença na vida de outras pessoas através de simples gestos e atitudes, o quanto é importante à figura do professor para aquelas crianças e seus familiares. Assim, eu estava trilhando na minha vida profissional o caminho certo, decidi que dali em diante professora era o que eu seria, pois aquelas pessoas depositavam todas as suas expectativas na escola e a professora enquanto, mediadora do conhecimento ocupava um lugar de destaque na vida delas. Durante as rodas de conversa, foi possível conhecer um pouco mais de cada criança, qual era o contexto familiar e sociocultural de cada uma. Nesse momento, enquanto ouvinte e observadora do silêncio percebi o quanto

as crianças apesar de pequenas tem a nos ensinar e aprendemos muito com elas através das trocas recíprocas de experiências.

Na certeza de estar trilhando o caminho certo no que diz respeito a minha vida profissional, ao concluir a Graduação prestei concurso público para atuar como professora de creche, onde passei a trabalhar com crianças do G. III com idades entre 3 e 4 anos, obedecendo a uma jornada diária de oito horas. O trabalho desenvolvido nas turmas de creches é cansativo e exige muito do professor. Porém, é gratificante observar e participar do desenvolvimento infantil.

Concebo a criança como um ser único dotada de direitos que precisam ser assegurados por todos os *lócus* de convivência. No entanto, às vezes elas não são vistas nessa perspectiva e seus direitos são negados, inclusive o direito de aprender em seu tempo, considerando que cada pessoa tem o seu ritmo para assimilar conhecimentos e que precisam ter suas singularidades respeitadas. Em alguns momentos somos distraídos e não percebemos os sinais que as crianças dão que algo não vai bem, que seus direitos estão sendo violados, enquanto educadoras da Infância precisamos nos atentar a tudo que envolve a criança.

Com o passar do tempo, foram surgindo inquietações que me levaram a refletir como seria a minha postura enquanto docente: se eu seria apenas uma professora que auxiliaria os meus educandos no desenvolvimento das competências e habilidades ou iria buscar transformações, ouvir e observar cada fala, cada silêncio, cada gesto, cada ação ou inércia, cada olhar para compreender como cada criança se desenvolve.

Nessa perspectiva comecei observar de maneira reflexiva os educandos, bem como e as interações entre eles e percebi que algumas crianças, apesar de pequenas demonstravam um comportamento, pouco agressivo com os demais colegas, sem motivos aparentes, buscando meios para lidar com esses conflitos comecei dialogar com elas investigando as causas de tais atitudes. Com isso, fui desvendando o contexto social e familiar delas e confesso que os relatos que ouvia mexeram muito comigo tanto na minha vida profissional quanto na pessoal, pois constantemente ouvia relatos de que o pai chegava bêbado e batia nelas, agredia a mãe na frente delas, que algumas mães falavam: *“eu não aguento mais vocês!”* E/ou *“não sei pra que você nasceu”*. Ao escutar aquelas coisas tão fortes de crianças que ainda estão se desenvolvendo, sentia-me angustiada, pois as pessoas que deveriam cuidá-las dando amor e afeto, estavam agindo daquela forma.

Essas e outras questões que surgiram no decorrer do meu trabalho com as crianças foram despertando em mim o desejo inquietante de conhecer e compreender melhor o universo infantil, além dos muros da creche. A reflexão como a minha prática poderia contribuir para a formação de pessoas que conheçam os seus direitos e deveres e respeitem o próximo, que tratassem os outros como elas mesmas gostariam de serem tratadas, amenizando talvez os reflexos negativos das experiências vividas na infância. A fim de possibilitar a formação de pessoas éticas e conscientes para traçar seus próprios caminhos numa caminhada pautada na ética e em valores que pudessem transformá-las em adultos capazes de atuar e modificar os seus próprios contextos histórico-culturais, penso que a educação é um dos meios mais eficazes para mudarmos o que está posto e não nos fazem bem.

As minhas memórias da infância e inserção na Educação Infantil enquanto professora, fizeram-me buscar aperfeiçoamento profissional e motivou sempre uma autorreflexão da minha prática pedagógica. O meu ingresso no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ao qual estou apresentando esta pesquisa proporcionou ainda mais a reflexão sobre a minha prática docente, pois através das discussões nos Componentes Curriculares, além de agregar novos conhecimentos, também me possibilitou corrigir algumas posturas equivocadas da minha prática docente, tais como tentar escolarizar precocemente as crianças e utilizar músicas que as condicionasse a realizar determinada atividade.

Percebi que estava reproduzindo práticas docentes das minhas professoras da infância. Porém, trabalhamos com crianças que estão o tempo todo construindo e modificando as suas ações, que já não se acomodam com significados transmitidos. Então, se pretendermos auxiliá-las no desenvolvimento é necessário escutá-las de maneira sensível em uma busca incessante para compreender o que elas nos dizem das mais variadas formas de comunicação. Portanto, não é fácil desenvolver um trabalho com crianças pequenas, pois precisamos acima de tudo ter sensibilidade para interpretar suas ações e expressões.

O interesse em conhecer como a criança vê a creche e os impactos das vivências nesse espaço educativo para o seu desenvolvimento integral, surgiu a partir da minha inserção em uma turma de crianças muito pequenas com idades entre 1 a 2 anos e 11 meses de idade.

A fase de adaptação foi um pouco difícil, pois algumas crianças choravam muito nos primeiros dias, tinham dificuldade em se adaptar à nova rotina, eu tentava amenizar o choro através de atividades simples como músicas infantis que exploravam gestos corporais, mas não obtinha êxito, pois a música que se costumava ouvir era o choro. Algumas mães no intuito de nos ajudar ficavam na sala por um tempo, na tentativa de que elas se acalmassem. Porém, quando iam embora as crianças corriam para porta e se jogavam no chão e gritavam muito.

Então diante dessa situação, conversei com as mães, expliquei a elas que essas ações eram comuns nos primeiros dias das crianças na creche, devido a diversos fatores dentre eles à falta de vínculo com a professora e a professora auxiliar. Por outro lado, tanto eu como a minha auxiliar estávamos um pouco apreensivas, pois desde o nosso ingresso na Educação Infantil, trabalhávamos com crianças do G.III, turmas formadas com crianças de 3 a 4 anos.

Entretanto, com o passar dos dias e através das brincadeiras e das atividades de interação desenvolvidas com a turma percebemos, que as crianças aos poucos estavam interagindo, se envolvendo e familiarizando com o espaço, seus pares e as professoras. Num processo contínuo elas foram se adaptando a nova realidade. Apesar de se tratar de crianças bem pequenas, a maioria participa e interage bem durante as cantigas de roda, na roda de conversa, gostam de cantar e imitar gestos. Com isso, desenvolvem a oralidade, a expressão corporal, a percepção visual, entre outras habilidades, pois estão em contato constante com outras crianças, bem como, com atividades planejadas e focadas na formação pessoal e social.

No que concerne à fase de adaptação de crianças pequenas na creche, Reis (2013), buscou entender como um grupo de crianças de 2 anos vivenciou sua inserção em uma instituição de Educação Infantil. Os resultados apontados por ela foram que:

O processo de inserção não é algo positivo ou negativo em si mesmo e é preciso ter sensibilidade para compreender como cada criança vivencia esse momento, acompanhando-as e auxiliando-as como for necessário. Que no diálogo com o outro, às vezes, não encontramos respostas para a nossa pergunta, mas muitas outras perguntas que nos farão caminhar muito mais ainda. Que nos encontros dialógicos entre crianças e adultos ambos saem profundamente transformados. (REIS, 2013, p. 65)

Diante do exposto, notamos que a creche é um lugar que exerce um papel importante no que diz respeito à socialização da criança, pois proporciona condições de interação entre as crianças com seus pares e as pessoas adultas em espaços que devem ser pensados e planejados para acolhê-las, respeitando as singularidades de cada criança. Além da preocupação com o cuidado físico da criança, essa instituição é também um espaço privilegiado de ensino. Nesse sentido, Feltrin (2012) em seu estudo aponta que:

Durante o trabalho de observação, acompanhando atentamente das falas, os gestos as manifestação de cada criança consegui entender a necessidade da interação e a brincadeira em especial no infantil que foi meu objetivo de estudo, e a compreensão as experiências vividas dos professores em relação a interação de criança, na Educação Infantil assim, as instituições de Educação Infantil poderão ser espaços e tempos privilegiadas de ensino, onde realmente sejam respeitado as infâncias, para que as diferentes manifestações, a imaginação e as criações de todas as crianças possam acontecer. (FELTRIN, 2012, p. 58)

No entanto, a Educação Infantil na modalidade de creche nem sempre teve esse caráter educativo, era mais voltado para o assistencialismo, às crianças eram apenas cuidadas enquanto as suas mães trabalhavam, não havia uma preocupação com a educação na perspectiva que temos hoje. Os marcos legais, evidenciam esta transformação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), por exemplo, nos fazem refletir acerca dos processos de revisão pelos quais a Educação Infantil vem passando ao longo da história, ao prevê que:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p 7)

As DCNEI (2010) define ainda a Educação Infantil como:

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino, submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Diante do exposto, percebemos que a Educação Infantil no segmento creches tem avançado, pois há uma preocupação por partes de todos envolvidos nesse processo em reformular as concepções para a Educação das crianças desde os seus primeiros anos de vida. O quadro atual vem mostrando o quanto as políticas públicas têm se preocupado em oferecer uma educação de qualidade para as crianças desde a primeira infância, tendo como característica principal o cuidar e educar como extensão da família, já que na creche, a criança tem o primeiro contato com a educação fora do seu contexto familiar.

Para ilustrar as afirmações supracitadas trago a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) em seu art. 29, que ressalta:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (SAVIANI, 1994, p.172)

O autor salienta que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que complementar a ação da família, e a matrícula e permanência das crianças em instituições de Educação Infantil é um direito assegurado por Lei. Porém, nem toda a criança em idade entre 0 a 6 anos frequenta creche ou pré-escola por diversas razões, que vão desde o entendimento da família, à estrutura física dos estabelecimentos para atender à demanda de crianças nessa faixa etária, pois não se trata apenas de abrir vagas para atender as crianças, mas faz necessário garantir uma educação de qualidade.

Segundo as DCNEI, Brasil (2010, p. 15), “é obrigatória à matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. Porém vale ressaltar que apesar dos avanços da Educação Infantil ainda é pouca a oferta de vagas nas instituições de ensino para as crianças com idades entre 0 a 3 anos, pois a matrícula para essa faixa etária ainda não é obrigatória.

Através da revisão de literatura pude perceber nas abordagens dos pesquisadores que falam sobre a educação de crianças pequenas no contexto da



creche, de modo geral, consideram esse espaço educativo, privilegiado no que concerne ao desenvolvimento infantil, pois o trabalho pedagógico com crianças pequenas precisa ter como ponto de partida as interações e as brincadeiras. É através das interações com seus pares, com o ambiente e com pessoas adultas que as crianças se comunicam, compartilham experiências de maneira recíproca e com isso, vão se desenvolvendo. No que se refere às interações ligadas ao desenvolvimento humano Oliveira (2011) afirma que:

As interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emociona-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas. (OLIVEIRA, 2011, p.78)

De acordo com a autora as interações que ocorrem no contexto infantil são relevantes no que tange ao desenvolvimento da criança, pois elas propiciam trocas de experiências e aprendizagens significantes com o outro. Porém a formação docente deve ser adequada para atender as especificidades do trabalho na Educação Infantil, pois a professora deve estar atenta a tudo que ocorre com a criança, como ela se manifesta através das relações com seus pares, com o meio externo e com os adultos, pois a interação entre crianças pequenas ocorre ainda na perspectiva de uma prática pedagógica em construção.

Para Oliveira (2011), o educador infantil precisa conhecer o potencial de aprendizagem presente nas atividades de interação e socialização, que realiza no seu trabalho com a criança. Segundo ela:

O educador deve conhecer não só as teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar, e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2011, p. 28)

Em consonância com esta ideia, Maranhão (2010) fala que:

As instituições de Educação Infantil que possibilitam às crianças interagir e ter acesso a aprendizagens significativas e cuidados profissionais de boa qualidade criam condições inegáveis de promoção do desenvolvimento integral e promovem relações sociais saudáveis. (MARANHÃO, 2010, p. 2 apud SANTOS, 2014, p. 127)

Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Cunha (2013), com o objetivo de analisar como são utilizados os espaços na sala de aula por crianças de até 24 meses e através das observações dos espaços e das interações que ocorriam entre crianças e professoras, os resultados evidenciaram que:

Embora as professoras sejam imbuídas de boas intenções no sentido de cuidar das crianças, usaram recorrentes diretivos para manter a rígida disciplina impondo a ocupação nos espaços na sala de aula, acarretando um comportamento nas crianças que não as conduziram para o desenvolvimento infantil, pois eram práticas pedagógicas que prezava pelo controle, se as crianças levantavam da cadeira as professoras mandavam sentar ou pegavam-nas pelo braço e colocavam na cadeira. (CUNHA, 2013, p.150)

Compreendemos assim, o quanto é importante uma formação docente voltada para o atendimento à criança desde a infância, pois precisamos pensar na criança como construtora da sua própria história, não apenas como representantes dos adultos. Devemos valorizar mais o que a criança nos diz ou demonstra através das suas atitudes, pois a criança desde cedo se comunica com outras crianças, com os adultos e com o mundo a sua volta das formas mais variadas possíveis, não precisa ser necessariamente fazendo uso da linguagem oral.

Cruz (2003) buscou entender as percepções e desejos de um grupo de crianças acerca das suas experiências numa creche. A partir desse estudo, a autora percebeu que:

A instituição observada oferecia às crianças uma rotina rígida e pobre de interações entre professoras, crianças e seus pares. O fazer pedagógico se restringia a ordens e recriminações das professoras e das auxiliares com as ações das crianças, tendo presença marcante de estratégias que submetem as necessidades e desejos infantis aos cuidados dos adultos. Conforma os meninos e meninas à obediência, caracterizando uma educação para a subalternidade, as professoras exerciam controle sobre as ações das crianças. (CRUZ, 2003, p. 148)

Considerando a criança um ator social, refletimos até que ponto ela poderá ser submetida a essa situação de controle por parte das professoras? A organização da rotina nos espaços educativos deve ser pensada na perspectiva de mediação para o desenvolvimento da criança, sem dúvidas atitudes como essas por parte das educadoras da infância, não oferecem condições para as crianças adquirirem

experiências, que explorem o ambiente no qual estão inseridas. Enfim, o controle excessivo sem trazer alternativas para que o desenvolvimento infantil aconteça de forma significativa, configura-se desrespeito ao direito das crianças.

De acordo com as DCNEI (2009) práticas pedagógicas rígidas que tolhem o desenvolvimento das crianças representam

um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p.43 apud SANTOS, 2014, p. 98)

A partir do exposto, percebemos que é relevante revermos nossas práticas pedagógicas, procurando evitar posturas onde o professor é o centro, dite regras e a criança apenas obedeça-as, sem que haja espaço para trocas recíprocas. Conseqüentemente, essas atitudes não respeitam as singularidades da criança nem o seu potencial de construir e reconstruir conceitos através das experiências vividas e nas interações com seus pares.

Nessa premissa, a creche através de práticas que podam o desenvolvimento infantil com praticas pautadas na rigidez, torna-se um lugar de negação onde a criança não poderá expressar suas manifestações.

Cruz (2003, p.152) destaca ainda que: “a maioria das crianças associa a frequência à creche, à necessidade de seus familiares trabalharem e expressam o desejo de ficar em casa em vez de estar lá de acompanhar as mães ao trabalho e/ou de ficar na casa dela, brincar de boneca”.

Segundo Kulhmann (2010):

A infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN, 2010, p.16)

Nessa perspectiva, a criança é um ser social, um sujeito de direitos e deveres ativo no mundo, que desde cedo aprende a partir das trocas de experiências que realiza no seu contexto social, construindo assim, conceitos de tudo que vivencia.

Portanto, ela precisa ser vista e pensada com um ser pensante construtor de conhecimento. Desse modo, Sarmiento (2008, p. 24) afirma que “as crianças são e devem ser vistas como atores sociais na construção e determinação das suas vidas sociais, das vidas dos que a rodeiam e da sociedade em que vive”.

Diante do exposto, considerando o papel relevante das creches na construção social da criança, parto da crença que para assegurar essa formação é necessário que elas sejam estruturadas, para isso, com os espaços e mobiliários adequados à faixa etária. As crianças precisam de possibilidades, para se deslocarem correr, imitar, buscar as suas zonas de interesse, folhear livros e revistas, montar e desmontar, criando assim, oportunidades de construir e desconstruir conceitos de maneira autônoma. A interação entre pares e professoras poderá auxiliar no desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças.

Maia (2012, p. 55) estudou as concepções de criança, infância e a de educação dos professores de Educação Infantil, os resultados encontrados indicaram que “as concepções de infância estão baseadas nas lembranças pessoais das professoras, há uma tensão entre a necessidade do brincar e a exigência de ensinar os chamados conteúdos escolares”.

Partindo do pressuposto que a infância é um tempo de constituição do ser a partir da integralidade do desenvolvimento do ser e estar no mundo. Ela nos remete a olharmos a infância como a fase em que a criança se desenvolve de forma integral a partir do que ela vivencia. Em seu estudo, Maia (2012), refleti ainda que:

A criança vai aprendendo a respeito do mundo em que está inserida, vai conhecendo seus valores, suas culturas. Esses valores sociais, entretanto, são frutos de experiências que a criança vai desenvolvendo junto com aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida. (MAIA, 2012, p. 33)

Sendo assim, é imprescindível que os espaços em que as crianças são atendidas na Educação Infantil contribuam para o desenvolvimento pessoal, social, bem como, os profissionais que trabalham com elas compreendam a complexidade que envolve o universo infantil, construindo e reconstruindo a cada dia uma prática docente voltada para a formação integral da criança, pois o trabalho na Educação Infantil sugere aos profissionais pesquisar e revisar constantemente a sua prática,

refletir sobre o que precisa ser melhorado, buscar novos conhecimentos para atender as demandas que surgem no cotidiano do seu trabalho junto às crianças.

Ao buscar compreender as concepções da criança acerca da escola de Educação Infantil Marques (2013), destacou que:

(...) as crianças destacam o brincar, as atividades, os espaços físicos, as regras e os professores nas suas concepções. Esses achados indicam a importância de se pensar quais espaços e brincadeiras estão sendo disponibilizados nas escolas de Educação Infantil. (MARQUES, 2013, p. 416)

Percebemos assim, o quanto é relevante pensarmos como estão sendo organizados esses espaços educativos e como as crianças traduzem através das suas falas e gestos o que pensam deles e como se sentem no período em que estão neles. Num outro estudo as autoras Cró e Pinho (2011, p. 310) destacam “a creche como um lugar onde se dão as experiências da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil”.

Nesse sentido, a creche é uma instituição educativa onde através das relações de interações que ocorrem, entre as atividades compartilhadas com adultos, crianças e seus pares a criança se desenvolve a cada dia, pois essas interações têm relevante papel para o desenvolvimento integral da criança.

No que tange as práticas docentes e o desenvolvimento pessoal e social da criança no contexto de creche, Cró e Pinho (2011), enfatizaram na pesquisa intitulada desenvolvimento pessoal e social no contexto de creche versus práticas profissionais dos educadores da infância, que:

em pequenos grupos o educador estabelece maior interação social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, confortando, em grupos grandes, o educador passa mais tempo observando apenas as crianças ou interagindo com adultos e auxiliares de ação educativa, as crianças de grupos pequenos demonstram um maior número de comportamento como prestar atenção, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir e cooperar em tarefas do que as crianças dos grupos maiores. (CRÓ E PINHO, 2011, p. 319)

Diante do exposto, percebemos que fatores externos, tais como a quantidade de educandos por professor, espaços adequados e tempo para a realização das

atividades podem interferir diretamente na interação professor-criança e seus pares, bem como no desenvolvimento das crianças.

Ao abordar a proporção adulto-criança os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 2 informa que a relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos e uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

No que se refere ao desenvolvimento social das crianças desde os seus primeiros anos de vida, Coutinho (2010), em um estudo etnográfico buscou conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche. Os resultados apontados por ela foram:

Os bebês agem socialmente modificando a ação dos outros, modificando a sua própria ação, assim como atuando sobre a estrutura, que embora tenha um poder interferente, não conforma as suas ações, dada a sua capacidade enquanto agente ativo. (COUTINHO, 2010, p. 54)

Diante dos resultados da pesquisa, fica evidente que a criança desde cedo é agente transformador das suas ações e das ações do outro, dos adultos e das outras crianças com as quais interagem em um determinado contexto social.

Considerando toda a especificidade que envolve a criança no contexto de creche, decidi fazer um estudo voltado para compreensão das traduções das crianças sobre as suas experiências nas interações e brincadeiras na creche. Tendo em vista a relevância desse tema para entender como a criança vê a creche e como as atividades de interações e brincadeiras desenvolvidas nesse espaço, contribuem para o seu desenvolvimento integral.

A **questão central** que norteou a pesquisa para dar conta do problema foi: Como as crianças traduzem através das interações e brincadeiras suas percepções sobre a creche?

Para buscar possíveis respostas para as minhas inquietações foi traçado o seguinte **objetivo geral**: Compreender as percepções da criança sobre a creche a partir das interações e brincadeiras desenvolvidas no seu cotidiano.

Desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**, a fim de alcançar o objetivo geral e responder a questão de pesquisa: a) Aprofundar um estudo sobre a importância das interações e o brincar na creche; b) Analisar as interações e brincadeiras para desenvolvimento integral das crianças de 1 a 2 anos e 11 meses; c) Conhecer o que a criança revela sobre suas percepções e as experiências vividas na creche e d) Observar e descrever analiticamente as relações entre professoras-crianças e seus pares no contexto da creche.

Os capítulos deste trabalho estão estruturados da seguinte forma: na introdução trago o meu memorial de formação, desde a infância até o meu ingresso no serviço público enquanto Professora de Educação Infantil, discuto também no estado da arte, as contribuições dos estudos, já realizados e que dizem respeito às brincadeiras e interações nas Instituições de Educação Infantil, no que concerne a socialização e desenvolvimento das crianças.

Sigo para o primeiro capítulo, traçando o percurso metodológico para se alcançar os dados da pesquisa, amparada nos estudos da etnopesquisa; caracterizo brevemente os participantes da pesquisa, crianças de 1 a 2 anos e 11 meses, como são? Quem são? Bem como é o contexto histórico social e familiar delas. No sub capítulo 1.2 trago mais informações sobre o universo da pesquisa, caracterizo o lócus onde este estudo foi realizado.

Partimos então, para o capítulo dois onde tracei um breve histórico das creches, desde o surgimento na Europa dos séculos XIX e XX, enquanto funcionavam apenas como instituições assistencialistas responsáveis pela guarda e os cuidados com a higiene e nutrição das crianças, até o nosso contexto contemporâneo com caráter educacional, considerando que cuidar e educar na Educação Infantil são indissociáveis. Já no sub capítulo 2.1 busquei fazer um breve histórico das crianças e infâncias plurais, contextualizando as transformações que perpassaram ao logo do tempo, e os avanços que tiveram, quando a criança passa a ser concebida como um ser histórico, social e cultural, sujeito ativo e protagonista da sua própria história, que constrói conhecimento pelas inúmeras interações que realiza com os adultos, com outras crianças e com o meio físico e social. Não como um adulto em miniatura, como ela foi concebida durante muito tempo.

Abordo também as conquistas obtidas no âmbito das concepções de infância por séculos foi considerada invisível e conseqüentemente negada à criança. Porém,

hoje com os avanços históricos culturais e sociais, bem como as contribuições dos estudos da Sociologia e Antropologia da Infância, ela passa a ser considerada como categoria social da criança. No sub capítulo 2.2 retomaremos de maneira mais aprofundada o perfil das crianças e infâncias da creche estudada. Como a Instituição está organizada, quem são essas crianças? Como elas vivem as suas infâncias? Qual o contexto social delas?

No capítulo três, amparando-me nas ideias de alguns autores, reflito nesse capítulo acerca do brincar na Educação Infantil, falo das brincadeiras e interações no espaço da creche e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

No capítulo quatro trouxe os resultados da pesquisa e analisei os dados, a partir das observações e percepções das traduções das crianças acerca das interações e brincadeiras desenvolvidas na creche, onde busquei compreender as percepções da criança sobre a creche, a partir das interações e brincadeiras desenvolvidas no seu cotidiano.

Por fim, traço as minhas considerações finais com as conclusões do estudo desenvolvido.



## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa é uma pesquisa qualitativa com inspiração da etnopesquisa crítica, visando compreender e mostrar as realidades sociais constituídas por relações entre os atores sociais em seu cotidiano. Ao dividir o mesmo espaço com a situação pesquisada terei contato direto com o meu objeto de estudo de maneira contextualizada, buscando compreender as singularidades de suas ações.

Nessa perspectiva, Macedo (2006), nos diz que:

A etnopesquisa critica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de constituir juntos: traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o corpus empírico. (MACEDO, 2006, p.10)

Como vimos até aqui na etnopesquisa crítica o pesquisador está inserido diretamente no contexto que deseja pesquisar se relacionado diretamente com os sujeitos do estudo.

Segundo André (2008, p. 29) “a etnografia é a descrição da cultura, práticas, hábitos, crenças, valores e linguagens de um grupo social e tem por objetivo as descobertas dos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Essa abordagem se adequa mais aos sujeitos da pesquisa, pois eles são observados no cotidiano da creche estando inserida no mesmo contexto tendo contato constante e direto com a situação que desejo pesquisar, tenho a possibilidade de observar e descrever os fatos de forma significativa no momento em que eles acontecem, considerando a subjetividade e as singularidades do fenômeno.

A pesquisa qualitativa é relevante para esse estudo, pois prima pela qualidade dos fenômenos sociais e não pela sua quantidade, os dados não são mensurados, mas há uma preocupação em entendê-los no seu contexto.

Para André (2005, p. 47), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. Assim, observamos os fatos e temos a possibilidade de interagir com os sujeitos da

pesquisa buscando compreender os acontecimentos, já que nessa perspectiva não somos apenas pesquisadores, mas, atores sociais.

Para André (2008, p. 45), “a metodologia de observação participante visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e seu universo referencial”. Nesse sentido, o observador participante poderá construir e reconstruir conceitos das ações dos atores sociais com mais clareza através do contato direto com eles, o que lhe possibilitará conhecê-los melhor.

Utilizei o diário de campo para registrar os dados obtidos na minha observação por entender que registros por escrito são seguros e posso recorrer a eles para avaliar e tratar os dados da pesquisa. Ao considerar que as crianças pequenas se expressam pelas mais variadas modalidades de comunicação, que não precisamente a linguagem verbal, pois disponibilizei situações em que elas expressaram seus sentimentos sobre a creche através de desenhos, filmes, áudios e conversa informal durante as interações e brincadeiras.

Para auxiliar também nas observações, utilizei como instrumento um roteiro de observação que, posteriormente, serviu como categoria de análise de dados. Esse roteiro foi elaborado a partir das habilidades elencadas pelo autor Bentzen (2012), Habilidades perceptivo-sensoriais; Habilidades sensório-motoras/de uso de instrumentos; Habilidades representacionais/simbólicas; Habilidades comunicativo-linguísticas; Habilidades sócio/interativas; Habilidades expressivo-emocionais; Habilidades de auto-regulação/enfrentamento, pois considera imprescindíveis no que concerne a observação do comportamento e desenvolvimento infantil na faixa etária em estudo.

Na tentativa de ouvir as vozes das crianças sobre o que achavam da creche, bem como o que elas mais gostavam nesse espaço, utilizei a “Poteca da oralidade” (instrumento utilizado em pesquisas com crianças pequenas) que consiste em uma dinâmica de interação criada pelos membros da Linha de Pesquisa Culturas e Infância do CULT, que se configura na criação de uma “biblioteca para histórias orais”, formada por potes e objetos, que estimulam a criação infantil a partir das suas referências culturais. De acordo com Braga, Lima e Oliveira (2015) “a Poteca começou a ser desenvolvida na creche da UFBA em 2015”, através da contação da história: “Marilynha e o laço de fitas”, de autoria de Clarissa Braga.

Vale ressaltar, que por tratar-se de uma pesquisa com crianças, a cada dia elas descobrem e nos revelam algo novo essas descobertas precisam ser registradas, pois a partir delas podemos conhecer melhor os nossos sujeitos da pesquisa e os avanços que eles vêm tendo no dia a dia. No que tange ao tratamento dos dados Macedo (2004, p. 202) diz que “a prática em etnopesquisa crítica nos mostra que, em realidade, análise se dá em todo processo de pesquisa”. Contudo o autor pondera ainda, que em um determinado instante a ênfase na construção analítica a constituirá um produto final e aberto, ou seja, chegaremos aos resultados da pesquisa.

Para tratar os dados recorrerei à técnica de triangulação que de acordo:

As evidências recolhidas junto de crianças beneficiam do processo de triangulação com outras evidências. Estas evidências poderão ser observações informais ou sistemáticas, evidências em suporte de fotografias, vídeos, e ainda produções das crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2008, p. 24)

E por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas que se expressam muitos mais com gestos e ações do que com a fala verbal, propriamente dita, acredito que terei evidências das formas mais variadas possíveis para triangular os dados.

## 1.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada com 12 crianças com idades entre 1 a 2 anos e 11 meses de idade na turma em 2015, sendo 7 meninas e 5 meninos. Entretanto, a turma é composta por 15 crianças. Porém, três dessas crianças não estão frequentando a creche, uma por conta de um atestado médico, outra falta muito e a terceira mudou-se para outra cidade.

Considerarei relevante a inserção das crianças de 1 ano nesse estudo, pois embora elas ainda não utilizem a linguagem verbal de maneira clara para comunicar-se e interagir com o meio de convivência, mas que se comunicam através das suas

ações, dos seus movimentos, seus gestos. Enfim, elas se comunicam por meio de suas ações e expressões corporais. Em se tratando de crianças pequenas a linguagem corporal é a mais utilizada para expressar seus desejos e desagrados, nessa etapa da vida o “corpo fala”.

Todas as crianças residem em um bairro periférico onde a creche encontra-se localizada e são oriundas de famílias de classes menos favorecidas economicamente, algumas têm pais separados, outras são filhas de mães solteiras, desempregadas, alguns dos responsáveis são dependentes químicos, em alguns casos percebemos que são expostas a situações de vulnerabilidade devido ao contexto histórico-social e cultural no qual estão inseridas.

No entanto, as crianças são atores sociais capazes de escrever e reescrever suas próprias histórias e a educação é o meio mais eficaz para mudarmos aquilo que está posto, inclusive para termos oportunidades diferentes das pessoas do nosso contexto social.

## 1.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O local onde realizei essa pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil, em respeito ao anonimato não divulguei o nome da instituição nem o bairro onde ela encontra-se localizada. Até 2014 atendia apenas a Pré-escola e o Ensino Fundamental até o 5º Ano. Em 2015 foi reformulada e passou a atender apenas a Educação Infantil, possui nas suas instalações 2 salas de pré-escola e 2 salas de creche. Está localizada em um bairro periférico do Município de Serrinha e atende crianças com idades entre 1 e 5 anos.

Por essas razões até o ano de 2014 as crianças com idades de creche eram atendidas no mesmo bairro, em uma casa alugada pelo Município, onde os problemas como a falta de estrutura física, entre outros, eram ainda maiores do que os encontrados hoje, impossibilitando o atendimento das demandas que o trabalho com crianças pequenas exige.

Além disso, as atividades eram suspensas constantemente, por diversos fatores que vão desde a falta de profissionais até a falta de água e alimentação para

assegurar atendimento adequado às crianças matriculadas que necessitavam desse atendimento, pois nesse espaço elas recebiam os cuidados com a alimentação, afeto e eram vistas como crianças e tinham suas singularidades respeitadas.

Contudo, com os constantes problemas no que tange ao acesso e permanência das crianças no ambiente da creche algumas famílias se uniram e reivindicaram junto ao Poder Público Municipal que regularizasse a situação da creche para que as crianças pudessem ter atendimento adequado e contínuo. Por outro lado, havia por parte do município o interesse em reorganizar a Rede e conter gastos com prédios alugados.

Assim, a partir 2015 os estudantes do Fundamental I foram remanejados para outra instituição escolar e o prédio onde estudavam ficou destinado para o atendimento integral das crianças da Educação Infantil.

A organização do espaço físico é constituída por 1 sala destinada à diretoria, 4 salas de aula, 1 refeitório, 1 cozinha, 6 banheiros sendo 3 para as meninas e 3 para os meninos, mas não estão totalmente adequados para a idade das crianças atendidas nas turmas de creche, pois os vasos e as pias são inacessíveis às crianças, pois são altos e elas não conseguem alcançar sozinhas, apenas com o auxílio das professoras.

A escola conta também com uma ampla área externa com campo de futebol e cantos de areia para as crianças brincarem, com um pequeno parque infantil. Porém, com os brinquedos pouco explorados devido à falta de manutenção existe a presença de alguns pontos de ferrugem que oferece dano à integridade física das crianças e dos adultos que fizerem uso deles. Alguns problemas no que se refere à qualidade do atendimento das crianças nessa instituição persistem até os dias atuais.

Apontarei alguns desses problemas a começar pela estrutura física, as salas são pequenas, escuras, com pouca ventilação, o mobiliário é insuficiente em relação à quantidade de crianças matriculadas e que frequentam assiduamente, apesar de atender crianças pequenas que usam fraldas não tem um trocador, nem material de higienização suficiente. Além disso, os bebedouros, banheiros, chuveiros e pias ficam fora da sala e as torneiras encontravam-se todas quebradas e isoladas o que dificultava a higienização bucal e das mãos das crianças, os bebedouros são

inadequados para crianças de 0 a 3 anos, pois estão fixados em locais de difícil acesso para as crianças pequenas. Portanto, podem oferecer riscos a integridade física delas.

No que tange ao material para o desenvolvimento das habilidades sensoriais, também encontramos dificuldades em realizar atividades que as possibilitem, pois não temos recursos suficientes para o atendimento dessas necessidades. Devido ao estado de ferrugem e corrosão dos brinquedos do parque as crianças ficam muito tempo dentro da sala e pouco no ambiente externo, dificultando assim, a interação com a natureza, com as demais crianças e adultos que fazem parte desse cenário. Existe ainda, outro fator de risco que nos deixam receosas em permanecer com as crianças por um tempo maior no espaço externo, os muros na parte superior são cravejados com vidro e próximo a ele é comum à presença de pedaços de estilhaços que podem machucar tanto as crianças quanto a nós professoras, pois alguns adolescentes que moram nas proximidades quebram os vidros para observar a rotina da creche.

Em relação aos espaços físicos para o atendimento nas, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil de (2009) indicam que:

Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo e criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades da criança e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009, p. 48)

Diante do exposto, percebemos que a instituição onde foi realizada a pesquisa, não atende a maioria dos aspectos promulgados pelos Indicadores, pois a sua atual realidade não condiz com o que é esperado de uma Instituição que deve contribuir de maneira cuidadosa e respeitosa para o desenvolvimento infantil.

Já em relação aos materiais e mobiliários de espaços que atendem que atendem bebês e crianças pequenas, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil orientam ainda que:

o mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. (BRASIL, 2009, p. 48)

Assim, não só os espaços precisam se adequar as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, mas as ações das professoras também para lhes auxiliarem na descoberta de si e do mundo, desenvolvendo a autonomia e a autoconfiança, ampliando dessa forma, a interação com o outro, com o meio e com os objetos.

Quanto à organização do corpo técnico e docente essa Instituição dispõe de uma Diretora, uma Vice-diretora, uma Coordenadora Pedagógica, dois Auxiliares Administrativos, três professoras com formação em Pedagogia, duas professoras com formação em Magistério e duas professoras auxiliares de creche com formação também em Magistério, três auxiliares de serviços gerais, cinco merendeiras e dois porteiros.

## 2 HISTÓRICO DA CRECHE: origem e perspectivas

Neste capítulo, pretendo trazer um breve histórico das creches, bem como, as concepções de crianças e infâncias, pois cada vez mais percebemos o quanto é relevante conhecermos as nossas crianças, o modo como elas concebem as experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil e as transformações históricas no que concerne aos termos criança e infância.

Segundo Sommerhalder (2011, p. 44) “as discussões teóricas e práticas em torno da educação da criança se difundiram na Europa do século XIX e XX, não tardaram em se expandir a vários países inclusive o Brasil”. As primeiras creches surgiram na Europa, mas precisamente na França e nos Estados Unidos. O termo creche significa manjedoura porque é específica para crianças pequenas dos jardins infantis. De acordo com Ambramowicz apud Aguiar (2001, p. 31) primeira creche foi fundada na França em 1767 pelo Padre Oberlin, “designada para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época”.

Nessa perspectiva, a creche era de cunho assistencial para atender crianças provenientes de famílias carentes e de baixa renda, não se tinha caráter educacional, mas com o passar dos anos e com as transformações dos contextos histórico-sociais, ainda na Europa começou-se criar pensar em novas ideias para a educação das crianças pequenas. Em consonância com Oliveira (2011):

Uma nova etapa de construção da ideia de Educação Infantil na Europa iniciou-se na fase avançada da Idade Moderna, com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear. A Revolução Industrial então em curso \_\_ possibilitada pelo acúmulo de capital originado da exploração de novos continentes por europeus e dos grandes conhecimentos científicos angariados \_\_ iniciou um processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, o que modificou as condições e exigências educacionais das novas gerações. (OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Consideramos diante do contexto exposto, que o surgimento das creches está ligado às transformações na sociedade, na organização da família, no papel social feminino e em suas respectivas repercussões, principalmente, no que se refere aos cuidados das crianças pequenas. Historicamente, os cuidados com as crianças



pequenas eram atribuídos à família, geralmente às mães. Porém, com as transformações ocorridas na sociedade e na família, a partir do crescimento do capitalismo e da industrialização, intensificou-se cada vez mais, a presença feminina no mercado de trabalho. O que contribuiu para que famílias de diversas camadas sociais buscassem alternativas de auxílio com os cuidados e educação das crianças pequenas.

De acordo com Bandioli e Mantovani (1998, p. 44), “as creches surgiram na transição entre as décadas de 60 e 70, conquistadas através de muitas lutas por parte da classe trabalhadora que buscava veementemente reformas sociais”.

Percebemos assim, que a criação das creches foi resultado de clamores populares, principalmente das classes operárias e dos movimentos organizados em prol da infância e das famílias que necessitavam desses serviços, pois como afirmam Bandioli e Mantovani (1998):

As mulheres reivindicam, através de um movimento organizado, a instituição de serviços sociais para as crianças com garantia de um local de trabalho extradomésticos, que não as veja discriminadas enquanto mães, forçadas a abandoná-las pela falta de qualquer apoio à família: os sindicatos colocam no centro de suas plataformas contratuais a instituição de serviços sociais para as crianças, em uma batalha onde se conjugam os temas de trabalho, emancipação feminina e a realização mais estreita entre instituições, poder público e cidadãos. (BANDIOLI E MANTOVANI, 1998, p. 44)

Nesse sentido para garantir os direitos das crianças serem cuidadas, enquanto suas mães trabalhavam, foram necessárias lutas revolucionárias dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil, no tocante a creches com o objetivo de acolher as crianças.

Para Oliveira (2011), a história da Educação Infantil no Brasil, vem acompanhando o avanço dessa área no mundo. Porém, com características peculiares. A autora afirma que:

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde se residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo

senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2011, p. 90)

Nesse contexto, percebemos que não existia naquela época, uma instituição de Educação Infantil para acolher as crianças, que por alguma razão precisassem se afastar da família. Ainda de acordo com Oliveira (2011, p. 91), “essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período de abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades”. Período em que começa surgir condições para o desenvolvimento cultural, tecnológico e a proclamação da República.

A partir da proclamação da República começou-se pensar na proteção da infância, principalmente no que diz respeito ao combate à mortalidade infantil, para isso, foram criadas as entidades de amparo. De acordo com Oliveira, (2011, p. 92), “a criação de creches, asilos e internatos, eram vistos naquela época, como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres”.

Portanto, havia apenas a preocupação em prover assistência às crianças, não havia preocupação em planejar um ambiente educativo. Para Barbosa (2006) o início do século XX é marcante no que diz respeito à preocupação política em assistir socialmente as pessoas, através de cuidados básicos como higienizar e alimentar.

a chegada do século XX, deu início no Brasil, uma nova configuração institucional que atendesse às mais recentes demandas da sociedade. A influência positivista da “ordem e progresso” republicanos inspirou uma política de assistência social com base científica, ou seja, a crença – ou o discurso político – de que o progresso da ciência, e da tecnologia traria a solução para os problemas sociais. (BARBOSA, 2006, p. 83)

Nessa perspectiva, Kulmann Jr (1999 apud BARBOSA, 2006, p.83) cita o depoimento de um médico, o Dr. Siedel no começo do século XX, que afirmava que o índice de civilização de um povo se refere pelo grau de sua higiene, mostrando o quanto era generalizada a ideia de progresso social como resultado do progresso científico.

Os primeiros jardins de infância no Brasil foram criados no final do século XIX e início do século XX provenientes da iniciativa privada, após alguns anos surgiram os públicos destinados a atender crianças oriundas de famílias abastadas e as creches atendiam de forma assistencialista as crianças pobres e os filhos da classe operária. No entanto, esses espaços nessa conjuntura chegaram a ser considerada, prejudicial à unidade familiar como afirma Oliveira (2011, p.93): “eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo à criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras”.

Diante do exposto, vimos que a Educação Infantil em nosso país estava voltada para o assistencialismo e com uma educação de caráter compensatória as classes menos favorecidas. Nesse contexto, Barbosa (2006, p. 83) afirma que “as primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de alimentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”. Percebemos que as creches inicialmente eram instituições de caráter estritamente assistencialista que a princípio atendiam os anseios da sociedade diante das suas transformações.

Entretanto, com o passar do tempo, começa-se pensar a creche como um direito da criança, não apenas para as mães que precisam desse apoio. Inicia-se assim, a preocupação não só com os cuidados básicos depreendidos a ela, mas, sobretudo com a sua educação. A luta dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil que se destacou foi a dos professores e dos estudantes, que tinha como foco a busca pela escola de qualidade. Por conta dessa busca incessante a Educação Infantil ganha um aparato legal na Constituição de 1988, tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Consolida-se a gratuidade do ensino público em todos os níveis, além do reconhecimento por parte do poder público que o atendimento na creche e na pré-escola é um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema básico da educação.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.334/96 define a Educação Infantil como direito da criança, a partir do nascimento como primeira etapa do Ensino Básico. A Constituição promulgada em 1988 garante às crianças o lugar de sujeitos de direito, definindo uma nova relação entre Estado e a

criança. creche e pré-escola integram a Educação Infantil e ocupam legalmente o mesmo lugar de direitos, sendo a creche para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos.

Atualmente, com a mudança do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, a obrigatoriedade legal de ensino é ampliada, as crianças de 06 anos que frequentava a Pré-escola passaram a ser matriculadas no 1º Ano do Ensino Fundamental. A implementação da Lei nº 11.274/96 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de nove anos no Ensino Fundamental, iniciado aos seis anos, tornou-se meta do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei no 10.172/2001. Portanto, com a atual configuração o atendimento na Educação Infantil fica destinado às crianças de 0 a 5 anos.

Assim, considerando as conquistas no âmbito da Educação Infantil, percebemos que há uma preocupação acerca do trabalho desenvolvido nas creches, considerando as especificidades das crianças pequenas. Hoje o trabalho desenvolvido na creche tem caráter pedagógico, uma vez que parte da realidade e dos conhecimentos infantis ampliados, através de atividades que têm significados concretos para a vida das crianças, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Porém, como vimos anteriormente, durante muito tempo, às creches exerciam funções assistencialistas, buscavam atender apenas às famílias de pais e mães trabalhavam e buscavam um lugar para deixar as crianças onde elas recebiam cuidados básicos, no tocante a higiene e alimentação. Assim, de acordo com Oliveira 2011, afirma que:

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior a do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. (OLIVEIRA, 2011, p. 37)

Vale ressaltar que apesar das conquistas na Educação Infantil, precisamos avançar cada vez mais para garantir uma educação de qualidade nas instituições

que atendem as crianças desde a primeira infância. Embora haja uma discussão sobre a identidade das creches, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido nesses espaços, onde educar e cuidar são indissociáveis. Percebemos que em algumas instituições destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, há poucas evidências do trabalho pedagógico, a falta de estrutura física, profissionais com formação adequada, dentre outros fatores, não oportunizam as crianças um desenvolvimento pleno, pois as instituições não oferecem condições de trabalho e suas estruturas não garantem segurança física, conseqüentemente, não atendem os requisitos das DCNEIS, Brasil (2009, p. 2) no seu Artigo 9º inciso VIII, no que se refere “a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza”. Desse modo, o atendimento na creche não poderá se restringir apenas as necessidades físicas das crianças. Nesse sentido, segundo Oliveira (2011):

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, a fome, a sede e a higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher. (OLIVEIRA, 2011, p. 47)

Portanto, nessa perspectiva, a creche é um ambiente que busca o desenvolvimento pleno das crianças, por meio de práticas educativas que valorizam a interação entre adultos, crianças e seus pares, com trocas de experiências, explorações e construções estabelecidas, através das relações com o outro e com o ambiente. Interações que propicie à criança sentir-se segura e cuidada, com a possibilidade de construir e reconstruir novos significados a partir das vivências no cotidiano da creche.

## 2.1 CRIANÇA E INFÂNCIAS: revisão e aproximações

Os estudos sobre a infância e a criança intensificaram-se na área da educação no final do século XIX e início do século XX, a partir da Psicologia do desenvolvimento. Porém, as discussões em torno da criança e infância surge alguns séculos antes, de acordo Sommerhalder (2011, p. 31) “com o advento da Idade Moderna, um novo olhar sobre a criança e a infância acaba por se concretizar, influenciando diretamente os rumos da educação e da escola”.

Ariés (1981 apud SOMMERHALDER, 2011, p. 32) reforça a Modernidade como propulsora dessa premissa ao afirmar, que “a descoberta da infância teve início no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se mais numerosos e significativos no final do século XVI. Porém, é no século XVIII que o conceito de infância se consolida”. No que concerne à criança, era considerada como um ser desprovido de cultura. Segundo Ariés (1981, p. 21), na Idade Média as crianças eram vistas apenas como seres biológicos desprovidas de autonomia e estatuto social. Nesse cenário, havia um índice grande de mortalidade infantil e era algo facilmente aceitável pelas famílias, as crianças morriam, principalmente, por falta de cuidados básicos e de higiene. Conforme Ariés (1981, p.21) “a infância era apenas uma fase sem importância, não se fazia sentido fixar na lembrança, no caso da criança morta não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças”.

No entanto, a partir do surgimento do sentimento de infância começa-se a perceber as peculiaridades da criança rompendo assim, com a ideia de que ela era um adulto em miniatura, um ser sem significado e importância para a família, bem como para a sociedade. Para Sommerhalder (2011, p. 32) “o sentimento de infância que surge na Modernidade, caracteriza-se pela consciência da particularidade infantil, que se distingue essencialmente, a criança do adulto”. Nessa época, de acordo com Ariés (1981 apud SOMMERHALDER, 2011, p.32) “a família moderna apresenta um amor obsessivo pela criança e, como consequência ela reina absoluta no espaço doméstico”. Nesse contexto, a criança passa ser o centro da atenção da família reconhecendo que ela necessita de cuidados especiais, pois a criança era considerada um ser frágil e despreparado para a vida.

Ainda de acordo com Ariés (1981, p. 22) “com a ideia de que a criança não estava preparada para a vida, torna-se necessário submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos”. Nessa perspectiva, a criança era confinada em um regime disciplinar na escola e na família era privada da liberdade de convivência entre pessoas adultas. A função moderna da escola, nesse contexto era a de confinar a infância.

No que concerne à educação e como a infância era concebida naquele período Oliveira (2006) afirma que:

na educação da Idade Moderna, o que se observa é a louvação da disciplina em contraposição à alegria e ao humor. Trata-se de expurgar o infantil de cada um, este, considerado um estado vil da natureza humana, de modo que a cura do (mal) infantil está no fundamento da escola moderna que, pelo cultivo da razão, prevenirá e corrigirá os desvios, ou seja, a inclinação para o mal. (OLIVEIRA, 2006, apud SOMMERHALDER, 2011, p. 33)

Nesse sentido, não era oportunizado à criança a vivência da sua infância, pois a educação daquela época não priorizava a socialização e a integração da criança ao seu meio de convivência, mas como um meio de prevenir a sua inclinação para o mal, acreditava-se que através da razão a humanidade seria curada do mal infantil. Segundo Bacha (2002, p. 107) era designado à escola “inocentar a criança recalçando a criatura diabólica por meio de seu isolamento em relação ao mundo adulto e às suas pulsões de modo a torná-la pura razão”.

Assim, a infância era vista como um mal que toda criança deveria ser curada e a escola se encarregava disso, através do cultivo da razão. Porém, para Bacha (2002, p.105), essa imagem da infância como algo prejudicial para a criança começa ser repensada no século XVIII, através das ideias de Rousseau que colocou a criança no centro e insistirá em conservar na criança o seu caráter infantil, em vez de permitir que ela tomasse parte desde a infância, no mundo dos adultos. Para Rousseau (1999, p. 86) “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas”.

Nessa perspectiva, começa-se a observar que a infância possui singularidades e heterogeneidades, que deve ser dispensados à criança tratamentos específicos,

que correspondam à sua condição infantil. Não as comparando aos adultos, mas considerando as particularidades que as diferenciam dos adultos.

De acordo com Brougère (2003), a partir do século XVIII inicia-se uma mudança em relação à concepção da criança:

sua natureza primitiva, rebelde e frágil passa a ter valor positivo. A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza (pulsional) da criança precisa ser preservada de todo mal que agora se assenta sobre a sociedade, atribui-se á criança uma natureza boa. (BROUGÉRE, 2003 apud SOMMERHALDER, 2011, p. 38)

Percebemos que as ideias de Rosseau (1999), em relação à infância e a criança que para ele a criança não era um adulto em miniatura, pois concebe a criança, em si mesma, considerando suas características próprias e peculiares em relação aos adultos, revolucionaram até os dias atuais as concepções de criança e infância e com todas essas transformações histórico-sociais e culturais a infância e as crianças passaram a ser vistas de outra maneira.

Constatai através desse estudo, que as concepções de criança e infância passaram no decorrer do seu contexto histórico e social por grandes revoluções, que são perceptíveis na literatura recente, bem como nos documentos oficiais que norteiam a educação. Trago como exemplo as DCNEIS (2010) que concebe a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentindo sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Sendo assim, cabe aos adultos incentivar e possibilitar que as crianças possam desfrutar de seus direitos e construam e reconstruam seus próprios sentidos. (BRASIL, 2010, p.12)

A concepção de criança utilizada nesse estudo está voltada para a Sociologia da infância que compreende a criança como sujeito cultural ativo no seu contexto sócio-histórico e reconhece as suas ações sociais.



De acordo com Sarmiento (2004, apud KRAMER e ROCHA, 2011, p.159), “o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também em reconhecer a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações em sistemas organizados, os quais, chamamos cultura”.

Percebemos assim, que aos poucos as crianças vão deixando de ser recipientes passivos e dependentes dos adultos que vivem em seu entorno e precisam ser concebidas como atores sociais e participantes ativos na produção de cultura.

Para Sarmiento (2008, p. 18), “a infância só passou a ser considerada como categoria social e as crianças como atores sociais, a partir da década de 1990”. Compreendemos assim, que as concepções de infância variam historicamente e as crianças estão em constantes mudanças, pois enquanto atores sociais acompanham as transformações do contexto sociocultural em que vivem e interagem, pois embora as crianças não participem diretamente das discussões sociais, políticas e econômicas, elas geralmente são afetadas por essas questões e pelas decisões tomadas pelos adultos.

Considerando que fatores externos determinam as características das crianças em seu meio social, podemos inferir que a infância é plural, pois as experiências que cada criança traz consigo, a maneira em que ela vivencia seu universo infantil influencia diretamente nas características da sua infância. As mais variadas formas como ela expressa as suas percepções acerca dos acontecimentos do cotidiano, por vezes, revelam aspectos marcados no contexto cultural e social ou no comportamento dos adultos.

Sobre as concepções de infância Kulhmann (2010) argumenta que:

é preciso considerar infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las, como produtoras de história. (KULHMANN, 2010, p. 30)

Nesse sentido, no meu cotidiano enquanto Educadora Infantil, refletindo sobre as realidades distintas entre as crianças que residem no campo e as crianças que

moram na área urbana, constatei *in lócus* que as crianças dessas duas realidades vivenciam a infância de maneira diferenciada, podemos então, atribuir isso a diversos fatores entre eles destacamos o contexto histórico-social, político e cultural em que elas estão inseridas.

Entretanto, o simples fato de ser criança não significa ter infância, ou seja, ser criança é inerente ao ser humano, já a infância é uma construção social dos sujeitos e o que vai determinar que uma criança vivencie a sua infância é o seu contexto. Em algumas sociedades desde muito cedo as crianças precisam trabalhar para ajudar no sustento da família ou as maiores cuidam das menores enquanto os adultos trabalham fora de casa. De acordo com Sarmiento (2008, p. 24) “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem”.

No entanto, ao discutirmos o conceito de infância e criança nos deparamos com a ideia, que as crianças durante muito tempo foram e ainda são subordinadas às opiniões, as ideias, aos comportamentos e atitudes dos adultos tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços sociais, principalmente, no seu primeiro *lócus* de convivência social: a família.

Essa concepção se destaca quando Sarmiento (2008, p.19) através dos seus estudos afirma, que “durante séculos as crianças foram concebidas como seres humanos miniaturizados que não possuíam vontades nem desejos somente valeria a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição”.

Contudo, a partir dos estudos no campo da Antropologia e da Sociologia esse conceito começa a ser desconstruído já que a criança não é passiva, mas um sujeito ativo de direitos e deveres na construção social. Em consonância com esses resultados, Sarmiento (2008, p. 20) concebe a ideia que “as crianças são seres sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais dotados de vontade e com capacidade de opções entre valores distintos”.

Nessa perspectiva, enquanto professora de Educação Infantil é relevante conceber os meus educandos desde muito cedo, como seres constituídos de direitos e deveres ativos no mundo, compreendendo e respeitando as suas particularidades, pois cada ser é único, precisamos perceber a criança como um ser pensante e produtor de conhecimento.

Diante do exposto, percebemos que a criança é um ser cultural, e como tal sofre transformações através das modificações culturais que acontecem no seu meio de convivência.

Nesse sentido, podemos inferir que infância é uma fase complexa da vida humana, principalmente, quando a encaramos do ponto de vista pedagógico, pois muitos acreditam que as teorias pedagógicas se referem estritamente à criança. Porém, elas tratam dos aspectos culturais nos quais as crianças estão inseridas sobre isso, Charlot (2013, p.157), argumenta que: “a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura”. Desse modo, o conceito de infância no contexto pedagógico liga a educação diretamente ao ser humano e a cultura.

Ao fazer um inventário da minha prática pedagógica comecei a refletir melhorar as metodologias que utilizava nas atividades desenvolvidas com as crianças. Assim, observando reflexivamente o meu trabalho no cotidiano da creche, percebi no comportamento os avanços que as crianças obtiveram desde que ingressei nesse espaço educativo. Essas percepções me trouxeram inquietações acerca de como as crianças vivenciam e traduzem as experiências na creche, a partir das interações e brincadeiras, considerando a relevância de ouvir as crianças acerca do que elas pensam sobre a creche, enquanto atores principais desse contexto.

Segundo Oliveira (2011, p.127): “uma compreensão de pontos básicos como cada pessoa se desenvolve em sua cultura pode apoiar a promoção de experiências pedagógicas de qualidade na Educação Infantil”. Desse modo, o professor de Educação Infantil precisa conhecer as suas crianças, no contexto histórico-social em que eles estão inseridos, buscando ressignificar a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades apresentadas por cada criança.

De acordo com Sarmiento (2004), as crianças são seres sociais:

As crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p.10)

Nessa perspectiva, a criança é concebida com um ser social, que desde o seu nascimento interage com o seu meio de convivência. Porém, o que determinará as suas singularidades será o seu próprio contexto histórico-social. Nesse sentido, os próprios marcos legais defendem que:

cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. (BRASIL, 2013, p.86)

Sendo assim, de acordo com Oliveira (2011, p.139): “desde muito cedo as crianças se envolvem em interações que podem ser entendidas como trocas de mensagens, antes de poderem construir uma lógica narrativa, elas constroem uma lógica na ação, por meio de estratégias não verbais”.

Portanto, devemos perceber características que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com crianças, através dos gestos, do distanciamento diante de alguma situação de interação, da fala ou da sua ausência, precisamos valorizar e prestar atenção e procurar interpretar às expressões corporais, gestuais e faciais, pois elas são a linguagem principal das crianças pequenas.

## 2.2 PERFIL DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS DA CRECHE ESTUDADA

A creche onde atuo se insere no contexto mais amplo dessas lutas e conquistas, em prol das necessidades assistenciais e educativas das famílias e das crianças que residem próximas a ela. As crianças que compõem o grupo desse estudo são oriundas de famílias de classes menos favorecidas, muitas vivem em situação de pobreza, geralmente filhos/as de pais e mães desempregados que recebem auxílio de programas sociais para prover a subsistência, na sua maioria não convivem no modelo da família nuclear constituída por pai, mãe e filhos/as. As perspectivas de melhoria de vida são escassas, é comum a presença de pessoas

em situação de vulnerabilidade social, dependentes químicos, esses fatores não oportunizam, as mínimas condições para que as crianças cresçam e se desenvolvam com segurança.

Essas crianças frequentam com assiduidade a creche que atende devido à estrutura disposta apenas crianças de 1 a 5 anos, pois se configura como um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que vai desde a creche a Pré-escola. No entanto, sua estrutura física não está adequada ao atendimento de bebês, por não ter subsídios materiais para os cuidados específicos de crianças nessa faixa-etária.

No que concerne ao atendimento das crianças pequenas de 1 a 2 anos que ainda não se desprenderam das fraldas, e por isso, exigem uma atenção maior no que se refere aos cuidados físicos. Encontro alguns entraves, pois na minha atual realidade a creche não disponibiliza de um trocador e há uma escassez de materiais básicos para a higienização das crianças, tais como: lenços umedecidos, pomada dermatológica, entre outros. Porém, apesar dessas dificuldades busco desenvolver o meu trabalho, refletindo acerca do meu papel social enquanto educadora da infância frente à realidade daquelas crianças, que precisam ser concebidas como sujeitos de direitos, protagonistas de suas próprias histórias.

No entanto, no que concerne ao espaço físico para o desenvolvimento das atividades de brincadeiras e interações, ocupamos no maior período do dia o ambiente interno da sala, pois cada turma pode usufruir da área externa durante uma hora. Um pequeno parque e um parque de futebol integram os elementos que fazem parte do ambiente externo e que mais atrai a atenção das crianças. Porém, conforme já foi discutido anteriormente no capítulo 2, o mesmo é pouco explorado por oferecer riscos. Entretanto eu e a auxiliar da turma na tentativa de não privar as crianças totalmente do brincar no parque, bem como no campo, organizamo-nos de maneira, que uma fica com um grupo de crianças, brincando no cantinho de areia, enquanto a outra as conduz de duas em duas para que possam usufruir dos brinquedos de forma segura, evitando assim, possíveis acidentes, pois consideramos imprescindíveis, a exploração desses ambientes, para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Já nas atividades voltadas para o espaço interno da sala são planejadas como o objetivo de desenvolver as habilidades e competências das crianças, apesar de conceber os outros espaços propícios para o desenvolvimento infantil, considerando

a ludicidade essencial para Educação Infantil. Na contação de história utilizo recursos visuais fantoches ou dedoches, pois eles predem mais a atenção delas e despertam maior interesse ao enredo do texto.

Por se tratar de crianças pequenas tento compreender ao máximo suas ações, movimento e gestos, desse modo, nas minhas experiências cotidianas procuro incentivar as expressões corporais através das músicas, com as quais elas se movimentam e são estimuladas no desenvolvimento da linguagem verbal. Desse modo, percebo que elas gostam de imitar os sons, principalmente, os sons dos animais que algumas músicas infantis trazem e geralmente as crianças com pouco mais de dois anos. No final de cada canção, elas pedem para que cantemos a canção: *“agora canta aquela, pró”*.

As brincadeiras de roda proporcionam a interação do grupo e as crianças gostam de realizar as ações que as músicas trazem. Além disso, o contato direto com o outro, o pegar na mão, estimula a afetividade entre elas. Era comum na minha turma elas se dirigirem as outras crianças como bebês, quando formamos a roda se uma criança dispersa-se as outras tentam trazê-la para a roda chamando: *“vem bê”*.

Diante do exposto, compreendemos que embora o espaço físico não seja favorável, se nos propusermos fazer a diferença na vida das crianças, mesmo com tantas dificuldades, no final percebemos que elas não permanecerão na inércia, pois aprendem e nos ensinam a cada dia através das suas brincadeiras e interações manifestas. Desse modo, a creche é relevante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a sua interação com os seus pares, aprendem se defender diante de pequenos conflitos que possam ocorrer durante a criação de vínculos afetivos.

Entretanto, apesar dos meus esforços para proporcionar momentos prazerosos e ricos em interações para as crianças, infelizmente, elas acabam sendo prejudicadas por ficarem confinadas ao espaço interno da sala e perdem muito, pois interagem de forma restrita com os outros elementos da natureza e com espaço externo, em decorrência dos possíveis riscos e ausência de possibilidades de exploração.

Compreendo assim, que o atendimento nesse espaço não é satisfatório para as crianças, pois considerando o que promulga os Indicadores de Qualidade na

Educação Infantil, Brasil (2009, p.48), no que concerne aos espaços voltados para o atendimento de bebês e crianças pequenas considerando as suas especificidades, quando nos orientam que “os bebês e crianças pequenas precisam de espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente, brinquedos adequados a sua idade”.

### 2.3 PERFIS DAS CRIANÇAS

As crianças estudadas tinham idades entre 1 a 2 anos e 11 meses, sendo 7 meninas e 5 meninos. Que respectivamente de acordo com a sequência de estágios proposta por Wallon apud Almeida e Manhoney (2004, p.12) encontram-se no Impulsivo Emocional período compreendido entre (0 a 1 ano) e Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos). Falarei um pouco das características de cada estágio, amparada na teoria Walloniana.

Estágio Impulsivo Emocional, na primeira fase impulsiva (0 a 3), predominam atividades que visam à exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas. É uma atividade global ainda não estruturada, com movimentos bruscos, desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. Desses movimentos são selecionados os que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades e que passam a funcionar como instrumentos expressivos de estados de bem-estar e mal-estar. Na segunda fase, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva etc., inicia-se assim o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo. (WALLON apud ALMEIDA e MANHONEY 2004, p.13)

Percebemos diante do exposto, que nesse estágio, os bebês dedicam maior parte do tempo explorando e conhecendo o próprio corpo e as sensações que ele produz, manifestando através de suas ações e emoções, satisfações de bem-estar ou insatisfações de mal-estar. Discorreremos brevemente sobre o Estágio Sensório Motor e Projetivo, pois ele pode abranger parte das crianças estudadas de acordo, com a faixa-etária em que elas se encontram. Segundo Wallon nesse estágio:

As atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc., auxiliadas pela fala que se acompanha por gestos. Inicia-se assim o processo de discriminação entre objetos, separando-os entre si. Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio. (WALLON apud ALMEIDA e MANHONEY 2004, p.13)

Nesse estágio, a criança começa a se interessar pelo mundo externo, relacionando-se com ele e explorando-o, pois ela já não explora apenas o seu próprio corpo, como acontecia no Estágio Impulsivo e Emocional, onde se manifestava apenas por reflexo e movimentos impulsivos.

Através das observações e vivências das experiências das crianças com as quais realizei este estudo me foi possível traçar o perfil delas atentando-me para as diferenças e semelhanças existentes entre as crianças menores e maiores.

Fiquei por um longo período observando como as crianças pequenas se adaptavam ao espaço da creche e interagiam com os adultos e as crianças que dividiam com elas o mesmo espaço e constatei que elas se sentiam mais confortáveis quando estavam com um grupo menor de crianças da mesma idade embora, os pequenos conflitos ocorressem com mais frequência nesse grupo.

A fase de adaptação das crianças de 1 a 2 anos foi um pouco difícil, pois elas choravam muito, queriam ficar na porta na expectativa das mães chegarem, rejeitavam o contato com as outras crianças, algumas se apegavam a mim e quando não me viam choravam e gritavam ainda mais, já outras se aperfeiçoavam com a auxiliar da turma e ficavam o tempo todo chamando-a "*titia! Titia...*" Já as crianças maiores pareciam está assustadas com as ações e reações das menores e ora queriam bater nas menores ora choravam com elas.

Nesse contexto, percebi que a criação de laços afetivos foi imprescindível para que elas se sentissem seguras nesse ambiente novo e estranho até então. E as músicas infantis me ajudaram muito, pois quando estavam chorando muito eu começava cantar em um tom baixo e elas paravam e ficavam contemplando-me e ouvindo-me e, por um instante o choro cessava. As maiores já conseguiam acompanhar a maioria das músicas e nos momentos de interação com seus reproduziam os gestos e mímicas explorados nas canções.



Destacarei aqui entre as crianças até 1 ano, uma menina e um menino que os identificarei aqui utilizando nomes fictícios, para preservar o anonimato delas, respectivamente, Rosa (a menina) e Lírio (o menino). Ressalto ainda que considerando a importância em se preservar o anonimato em pesquisas qualitativas, todos os participantes deste estudo, foram identificados por pseudônimos.

Quando foi matriculado e ingressou na creche Lírio ainda estava com 11 meses não andava, mas já ficava em pé por longos períodos apoiado nas cadeiras, até já mudava alguns passos apoiando-se entre uma cadeira e outra. Filho de pais separados ele era levado para creche às vezes pela mãe e outras pelo pai. Quando o pai o entregava ele esperneava, se jogava no chão e depois corria para a porta que tinha uma grade de proteção, pois a comunidade tem altos índices de roubos e furtos e essa foi uma forma que a gestão escolar encontrou para amenizar tais problemas, mas que também nos auxiliava enquanto professoras para as crianças não saírem correndo para o pátio.

Percebemos que Lírio ficava mais tranquilo quando a sua mãe o levava para a creche, pois ele vinha para o nosso colo sem espernear muito e quando era colocado no chão para que se dirigisse aos cantos de seu interesse ele ia e tinha uma afeição especial pela bola, não verbalizava muito, mas apontava para a bola e balbuciava: “bó, bó”. Então dávamos a bola para ele que ficava jogando com as nos colegas que começavam a interagir com ele. E com os passar dos dias Lírio já não chorava mais quando era deixado na creche, ele entrava e se dirigia aos brinquedos em busca da bola.

Já Rosa ingressou na creche com 1 ano e 2 meses quem a trazia era uma cuidadora que ficava com ela nos intervalos para sua mãe trabalhar, talvez por ter contatos desde cedo por pessoas que não eram da família, Rosa não teve dificuldade em se adaptar e interagir comigo e com a auxiliar da turma, vinha toda sorridente com a mochila pendurada no ombro e num gesto repetitivo me entregava e apontava o lugar em que as outras mochilas se encontravam. Porém, ela não se sentia confortável quando alguma criança se aproximava dela, ela reagia com tapas e choro. Mas algum tempo depois nas brincadeiras de roda ela, que antes só pegava na minha mão, já aceitava pegar na mão das outras crianças.

Em relação às crianças maiores com idades entre 2 e 11 meses a adaptação ao ambiente da creche foi mais tranquila, pois elas já frequentavam desde quando

tinham 1 ano. Porém, as situações de pequenos conflitos nesse grupo eram mais frequentes, destacarei aqui três crianças que atraía mais a nossa atenção nesse sentido, estarão identificadas aqui como Lua, Nuvem e Sol e foram destacadas nesse sentido, pelas mudanças no comportamento e conquistas que obtiveram desde o ingresso na creche que refletiremos esses e outros aspectos, pouco a frente, no capítulo quatro.

Lua é uma menina de 2 anos e 11 meses que nas relações interpessoais ela tinha espírito de liderança e quando tinha suas ordens contrariadas ela agredia os colegas, eu intervinha conversando com ela e trabalhando com ilustrações dos combinados das regras de convivência e com o passar dos tempo ela foi compreendendo que não estava agindo certo com os colegas. Nas situações de interação e brincadeiras ela passou a demonstrar afeto e cuidado com as outras crianças.

Nuvem também é uma menina com pouco mais de 2 anos ela era tranquila não esboçava reações de morder ou bater nas outras crianças, mas sempre era vítima, apesar de já ter adquirido a linguagem verbal, ela se comunicava na maior parte do tempo através das expressões corporais. Interagia nas brincadeiras em grupo. Porém, demonstrava receio de ser agredida pelos colegas e o que a fazia buscar a nossa proteção o tempo inteiro. E por isso, na maioria das vezes brincava sozinha.

Sol é um menino de quase 3 anos muito inteligente nas situações de brincadeiras e interações interagia com as demais crianças e demonstrava afetividade por todas. Porém, em outros momentos tais como, roda de conversa ou hora do sono ele costumava morder os colegas menores. Ele como a maioria das crianças também era oriundo de família com problemas de organização familiar.

Considerando que cada criança é única, que se comporta e nos revela muito do seu contexto de vida, através do comportamento e sabendo que ela é protagonista da sua própria história. Percebemos que cada uma merece tratamento e atenção especial, pois traduzem o que sentem através das suas ações, cada uma em especial tem o seu jeito, o seu tempo de se apropriar do universo, de interagir com os adultos e seus pares e eu pude descobrir através das brincadeiras e interações no espaço da creche que brincar é a vida da criança.

Seja brincando em grupo ou sozinha, ao observar uma criança brincando e como ela se comporta diante dos outros em uma situação de interação, podemos entender um pouco a sua história de vida e o seu contexto familiar e social.

Flor uma menina também de quase três anos que se relacionava bem com todos os colegas, demonstrava satisfação em compartilhar seu dia com eles, participava ativamente das atividades que desenvolvemos, era presença assídua na creche, tinha dias que era levada pelo pai em outros pela mãe, gostava de cantar, brincar de roda, gostava de brincar com seus pares, jamais sozinha.

Portanto, interagimos com crianças singulares, cada uma em especial deve ser respeitada nas suas especificidades e através das suas ações e manifestações cotidianas. Podemos perceber como se sentem em determinada situação, pois com as modificações do comportamento delas eu pude compreender que quando a criança cria laços afetivos, ela começa a se sentir acolhida e aceita no grupo, demonstra segurança para interagir com o grupo numa constante troca de experiências.

### 3 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: o brincar na educação infantil

Desde que nascemos interagimos com as pessoas do nosso meio de convivência, pois somos seres sociais e não vivemos sozinhos, estamos o tempo todo promovendo trocas de experiências recíprocas e aprendemos com elas, essas interações que fazemos desde cedo são responsáveis pela mediação do nosso desenvolvimento.

Conforme afirma Oliveira (2011):

as interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humana de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas. (OLIVEIRA, 2011, p.78 apud SANTOS, 2014, p. 97)

Nessa perspectiva, as interações são essenciais para o desenvolvimento da criança, convivência e comunicação de pessoas que convivem em um mesmo grupo social, entre elas adultos e crianças. Discutiremos aqui as brincadeiras e interações na Educação Infantil como eixos principais da prática pedagógica.

Em consonância com essa ideia, Oliveira (2011) afirma que:

o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. Desde o seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes. (OLIVEIRA, 2011, p.139)

Assim, desde cedo as crianças interagem com um contexto histórico-social elaborado pelos seus antecedentes e a partir dele, vão construindo suas próprias identidades, pois são ativas no seu desenvolvimento.

Oliveira (2011, p.142) afirma ainda que: “a família organiza o cotidiano da criança de acordo com a maneira como seus membros adultos entendem as possibilidades de desenvolvimento que ela dispõe e as expectativas por eles

formuladas”. Sendo o primeiro meio social de interação com a criança, a família é responsável pelos seus referenciais, ela elabora o ambiente de desenvolvimento da criança considerando seus desafios e possibilidades diante de sua realidade e suas crenças.

Como vimos às crianças participam de interações desde o nascimento e as acompanham ao longo de suas vidas, essas relações lhes dão condições para reproduzirem, transformarem e construir suas próprias culturas. Ao ingressarem na escola, começam conviver e interagir com outras pessoas, podendo assim, estabelecer ou não vínculos afetivos.

No que concerne às interações da criança, no contexto escolar, Oliveira (2011, p.143) destaca a importância da criação de vínculos afetivos no contexto escolar, pois para ele “estabelecimento de vínculos entre a criança, professor, os colegas e os objetos do conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para a ação”. As instituições de Educação Infantil precisam despertar nas crianças o desejo de conhecer através das suas sensações, da exploração do ambiente, ampliando dessa forma, seus modos de interação e socialização, considerando que as relações afetivas com outras pessoas favorecem a construção de novos conhecimentos.

Para Oliveira (2011, p.146) “as interações que as crianças estabelecem entre si, de cooperação, confrontação, busca de consenso, favorecem a manifestação de saberes, já adquiridos e a construção de um conhecimento compartilhado”. Elas manifestam no grupo, conhecimentos prévios e ao mesmo tempo constroem e compartilham novos conhecimentos, pois nas relações com os parceiros as crianças aprendem devido à variedade de conteúdos intrínsecos em cada situação, desenvolvendo assim, a noção que ela é um ser social e faz parte de um determinado contexto social.

No que concerne ao currículo para a Educação Infantil as DCNEIS definem como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12)

Assim, as DCNEIS, consideram que o currículo para a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança através da interação com o seu meio de convivência, valorizando e respeitando os saberes e as experiências das crianças.

Ressaltando ainda, a importância das interações no processo de desenvolvimento da criança, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) afirmam que:

A instituição de Educação Infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças/crianças/adultos e entre adultos/adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. (BRASIL, 2009, p.43)

Portanto, considerando que as interações entre as crianças e seus pares, bem como os adultos na Instituição de Educação Infantil devem ser formadoras. Cabe aos professores zelar e observar que isso se concretize através de práticas pedagógicas que incentivem as crianças na sua formação cidadã, na cooperação e respeito com o outro, criando estratégias para que as crianças convivam de maneira respeitosa com a diversidade.

Vale ressaltar que as interações que as crianças estabelecem entre si podem ser também conflituosas e não apenas de cooperação e interesse pelo que ocorre com o outro. Isso pode gerar desconforto para o professor que deve estar atento e intervir para amenizar possíveis conflitos.

No que tange composição do currículo e no fazer cotidiano pedagógico da ação de educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (2009, p.05) indicam que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas”.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra interação significa: “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Nesse sentido, como já vimos anteriormente, interação configura-se nas trocas recíprocas de experiências num grupo de pessoas. Então, no cotidiano da Educação Infantil as crianças, além de interagir com outras crianças e com os adultos, elas também interagem com os brinquedos, por meio das diferentes formas de brincar e com o ambiente que deve ser disponibilizado para que elas possam desenvolver a ação de brincar de forma livre e criativa.

No que diz respeito às interações das crianças entre si, o manual de orientação pedagógica: Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Brasil (2012, p.11) afirma que: “a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores)”. Nesse sentido, percebemos que a cultura lúdica é produzida através das interações, pois o brincar não é algo inerente ao ser humano, pois a criança não nasce sabendo brincar, mas desenvolve as habilidades do brincar, por meio das interações com outras pessoas, crianças e adultos. Portanto, o brincar é produzido socialmente e culturalmente. Brougère (2011, p. 20) fala que: “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que como outras, necessita de aprendizagem.” Inferimos então, que o brincar é algo que precisa ser aprendido e ao brincar a criança participa diretamente das atividades humanas e aprendem com outras pessoas, pois o ato de brincar não é algo isolado, mas uma atividade social e cultural que contribui diretamente com o seu processo de socialização.

De acordo com Brougère (2011, p. 23) “há estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinhas em brincadeiras solitárias ou com outras crianças.” Por isso, é necessária a troca de experiências para que a criança consiga assimilar, ressignificar e produzir novos elementos às novas atividades lúdicas, de acordo com a interpretação feita por ela.

Ao tentar descrever a cultura lúdica Brougère (2011) afirma que:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, dispor de uma cultura lúdica é dispor

de certo número de referências que permitem interpretar como o jogo, atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (BROUGÉRE apud KISHIMOTO, 2011, p. 24)

Essas referências adquiridas pela criança a partir das brincadeiras e das experiências vividas em seu meio social são imprescindíveis para que ela possa interpretar e significar cada atividade experimentada à sua maneira, tornando possível assim, a criação de novas estratégias para o brincar no contexto das interações sociais.

Moyles (2006, p.13) considera o brincar como “um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos.” Sendo assim, enquanto brinca a criança desenvolve habilidades, ressignificando as suas ações de acordo com as interpretações que faz dos fatos, buscando ativamente construir a sua própria identidade através das experiências sociais.

Para Brougère (2011):

Essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, é resultante de uma experiência lúdica, então é produzida pelo sujeito social. (BROUGÉRE apud KISHIMOTO, 2011, p. 27)

Assim, através das brincadeiras e das experiências vividas pela criança, além das significações dadas aos objetos dessa interação, ela constitui de forma contínua sua própria cultura lúdica. Nesse sentido, Brougère (2011, p. 26) defende ainda que “a criança adquire, constrói a sua cultura lúdica brincando”.

Compreendemos nesse contexto, que a cultura lúdica está interligada ao processo cultural e social da criança, pois é participante ativa no seu processo de socialização, fornecendo ainda, as referências que a torna capaz de interpretar e distinguir determinadas situações que acontecem no seu cotidiano, pois ao brincar a criança constrói, desenvolve e partilha cultura. Porém, a cultura lúdica encontra-se



em constante movimento e se modifica de acordo com a realidade social de cada criança, já que ela é ator principal dessa cultura, ao construir sua própria identidade enquanto produz identidade cultural através das interações sociais.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2010) ressalta que:

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010 apud SOMMERHALDER, 2011, p.61)

No decorrer das discussões, acerca do brincar infantil enquanto produtor de cultura. Percebemos sua relevância no que concerne ao desenvolvimento das experiências culturais e sociais das crianças, portanto, não há dúvidas que o brincar está associado à aprendizagem infantil. Partindo dessa premissa, no contexto da Educação Infantil, o brincar é algo indissociável do trabalho pedagógico, pois as crianças pequenas desenvolvem competências e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento através das brincadeiras e interações que ocorrem nesse contexto, cabe ao educador infantil planejar, organizar e propiciar atividades lúdicas que auxiliem as crianças nesse processo.

Nesse sentido, Moyles (2006, p.13) afirma que “as discussões acerca do trabalhar/brincar e de polarizações semelhantes são inúteis, pois como a maioria de nós reconhece, é possível brincar no nosso trabalho e trabalhar no nosso brincar.” Considerando ainda, a indissociabilidade do brincar e a sua importância para o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida, ao observar participativamente essas ações o professor tem a possibilidade de ouvi-las e conhecê-las com mais propriedade, pois quando brincam elas se comunicam não só de forma verbal, mas principalmente através de gestos, elas passam de meros expectadores e passam a assumir a autoria de suas ações e falas.

Percebemos que as experiências vivenciadas pela criança no decorrer das brincadeiras são estruturantes para o seu desenvolvimento, pois através da imaginação e da criatividade ela cria e recria a realidade, utilizando a subjetividade

das atividades lúdicas e nesse contexto o professor exerce importante um quando compreende o momento exato de intervir ou de observar apenas. Em consonância com a ideia de Oliveira (1992, p.102), quando fala sobre a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve intergrar-se como participante das mesmas. (OLIVEIRA, 1992, p. 102 apud KISHIMOTO, 2011, p.134)

Refletindo sobre o papel do educador e do brincar na Educação Infantil, diante do que está sendo discutido, percebemos o quanto é relevante a sua postura diante das brincadeiras, pois ele tanto pode promover e incentivar essa ação, valorizando-a através de observações, motivações e intervenções cuidadosas, mas se tais intervenções forem equivocadas ele poderá desencorajar e desvalorizar esse brincar, impedindo que a criança manifeste de maneira efetiva a sua imaginação e criatividade.

Compartilhando como essa ideia, Vigotsky (2007) afirma que:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VIGOSTKY, 2007, p. 108)

Portanto, é necessário que incentivemos as crianças a explorar a sua imaginação através das atividades do brincar, pois ainda na concepção de Vigostky (2007, p.108) “a criança satisfaz certas necessidades no *brincar [grifo nosso]*”. Para ele precisamos entender as especificidades dessas necessidades para compreendermos a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade, pois a situação imaginária é uma característica definidora do brincar.

Vigostky (2007, p.108) defende ainda que como todas as funções da consciência, a imaginação tem origem na ação: “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especialmente humana de

atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente em animais”.

Inferimos assim, que a imaginação não é inata ao ser humano, mas faz parte de um processo de desenvolvimento consciente que se origina da ação e se aprimora conforme a criança se desenvolve. Nesse contexto, através do brinquedo criança criar situações imaginárias, percebemos que o brincar exerce influência direta no desenvolvimento infantil, principalmente para as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, Vigostky (2007, p.113) reflete que: “é no *brincar [grifo nosso]* que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Compreendemos assim, que a criança é motivada a agir não apenas pelo que é perceptivo aos olhos, mas principalmente através da sua imaginação e pensamento. Ele ressalta ainda que:

no *brincar [grifo nosso]* os objetos perdem sua forma determinadora e a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. A ação em uma situação imaginária ensina a criança dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado dessa situação. (VIGOSTKY, 2007, p.114)

Sendo assim, na criança pequena, a percepção visual está associada aos significados intrínsecos dos objetos, é possível que ao olhar para um objeto ela faça a ligação direta, do que ele significa no brinquedo, a criança determina suas próprias ações, mas também reproduz uma situação experienciada no seu cotidiano, pois segundo Vigostky (2007, p.120): “no brinquedo uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Ele é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação”.

Percebemos que o brincar está relacionado ao desenvolvimento infantil, através dele, a criança vivencia situações imaginárias, reproduz a realidade, e modifica-se internamente, pois ele proporciona mudanças das suas necessidades e consciência. Para Vigostky (2007, p.123) “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo, nesse sentido, o *brincar [grifo nosso]* pode ser considerado uma atividade condutora que determina o seu desenvolvimento”.

Portanto, o brinquedo para as crianças pequenas possibilita ações imaginárias que posteriormente se originarão as regras de comportamento, exigindo cada vez mais, atenção ao brincar, pois para elas o brinquedo é algo sério. Numa situação imaginária, a criança terá contato direto com as regras, que determinarão o seu comportamento, pois no brincar ela aprende agir, desenvolve autonomia, imaginação, entre outros aspectos imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

#### 4 AS PERCEPÇÕES SOBRE A CRECHE TRADUZIDAS NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Nesse capítulo, pretendo trazer os resultados da pesquisa no que se refere às interações entre as próprias crianças e as professoras e quais as suas contribuições para o desenvolvimento integral das delas, uma vez que por meio das relações entre seus pares e adultos revelam, também, as suas traduções sobre o cotidiano da creche. Com a finalidade de analisar os dados obtidos com a observação participante, bem como nas conversas informais e com a utilização da “Poteca” (instrumento que utilizei para colher as falas das crianças) e que trago as seguintes informações:

De agora em diante, trarei as revelações e traduções das crianças acerca das brincadeiras e interações desenvolvidas no cotidiano da creche. Saliento ainda que em respeito ao anonimato delas. Utilizei pseudônimos tais como: Clara, Cravo, Diamante, Esmeralda, Flor, Lírio, Lua, Nuvem, Pérola, Rosa, Sol e Vento.

No período de observação, busquei compreender como aconteciam as brincadeiras entre as crianças e as professoras, e quais as suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social das crianças. Pude constatar nesse aspecto que desde muito cedo, as crianças interagem com as outras pessoas com as quais convivem diariamente. Através das trocas de experiências, elas vão se apropriando do ambiente e, conseqüentemente, desenvolvem aspectos sociais e afetivos.

Através das interações nas brincadeiras livres e dirigidas, assim como nos momentos de higiene, alimentação, entrada e saída da creche, percebi que elas desenvolviam diversas **habilidades perceptivas/sensoriais** tais como: ouvir o outro, reagir quando algo lhe desagradasse ou lhe causasse desconforto, ver o que estava ao seu redor, apropriar-se de uma imagem ou um brinquedo e demonstrar maior interesse por eles, contemplando-os por um período maior. Percebi também que elas demonstravam sentimentos e sensações variadas, como reagir quando algum colega tomava o objeto em que estavam contemplando; com choro, queixas ou, algumas vezes, tentavam recuperar, tomando de volta. Quando degustavam o

alimento também esboçavam reações, se estavam gostando continuavam, mas se não reconheciam o sabor e o rejeitavam quando desagradava ao paladar.

É pertinente observar. Tudo o que envolve a criança merece a nossa atenção, pois ela se encontra num processo constante de desenvolvimento, questões minuciosas podem nos revelar como se sente em determinada situação.

Nas brincadeiras livres observei que as crianças maiores assumiam papel de tutor em relação às menores. Apesar da pequena diferença de idade as de 2 anos queriam cuidar das menores imitando os gestos dos adultos. Dirigiam-se as crianças menores falando: “*vem bê, vem papa*”, imitavam o gesto de um adulto alimentando uma criança com qualquer objeto que encontravam.

Os meninos maiores tinham tendência a se apropriar de objetos variados, mas demonstravam interesse maior pela bola e tiravam de maneira brusca das mãos de quem tivesse com ela.

No que concerne ao desenvolvimento das **habilidades sensório-motoras/de uso de instrumentos** as crianças tinham facilidade de rolar, ficavam em pé soltas ou apoiando nos objetos como era o caso de Lírio um menino que chegou a creche com 11 meses. Ficava em pé, apoiando-se nas cadeiras ou sentado nos colchonetes, brincando solitário com um carrinho, mais tarde quando começou caminhar sozinho, ele demonstrava interesse pela bola e logo ao chegar à creche procurava a bola e com o dedo apontava e balbuciava: “*bó, bó...*”.

Tínhamos limitações para brincar no espaço externo, por isso, nossas atividades eram realizadas na maior parte do tempo na sala. Percebi que as crianças maiores organizavam suas próprias brincadeiras. As cadeiras da sala facilmente eram transformadas em um trem, colocavam-nas uma em a frente da outra, sentavam-se e ficam imitando o barulho do trem: “*piuuiiiiii*”.

Percebemos assim, que as limitações não eram empecilhos para que as crianças desenvolvessem suas habilidades e imaginação, pois criavam formas diferentes de brincar. A cultura da criança é o brincar, ela é a principal produtora da cultura lúdica. Nessa perspectiva, Kishimoto nos afirma que:

A cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam. Ela existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um

duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando, é conjunto de sua experiência lúdica acumulada que se inicia nas primeiras brincadeiras de bebê. (KISHIMOTO, 2011, p. 26)

Diante do exposto, podemos inferir que a cultura lúdica é oriunda das interações sociais e do contato direto e indireto das crianças com outras pessoas e objetos. É perceptível que as crianças podem transformar qualquer objeto em um instrumento para brincar, que, não necessariamente, seja proposto pelas professoras, pois as crianças transformavam as cadeiras também em obstáculos para que elas pudessem pular, saltar de um lado para outro e se divertiam com essa estratégia, à medida que percebiam que aquele objeto poderia ser modificado. Portanto, utilizado de diversas formas.

Embora eu considerasse algumas estratégias de exploração e manipulação dos objetos perigosa, pela eminência do risco, pois elas poderiam cair e sofrer escoriações. Porém, enquanto elas brincavam nesse contexto, não presenciei nenhuma queda, ou algo similar.

De qualquer modo, nesses momentos mantinha uma postura de maior proteção, numa busca incessante de prevenir possíveis acidentes. Porém, considerando, que essas experiências são essenciais para o desenvolvimento da autonomia da criança. Procuro organizar periodicamente os espaços, de acordo com seus interesses, buscando favorecer e valorizar suas potencialidades, de maneira responsável, flexível, acompanhando, apoiando e interagindo no decorrer dessas descobertas e brincadeiras.

No que diz respeito **às habilidades representacionais/simbólicas**, notei que elas já representavam embora de maneira incipiente símbolos para expressar alguma situação ou de alguma outra criança como, por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta. Quando elas tratavam as crianças menores como bebês, faziam o papel do adulto, simulando o cuidado com o outro, ou até mesmo ao transformar as cadeiras da sala em um trem e brincar como se estivessem em vagões.

Essa fase da representação simbólica é um processo que traduz a experiência da creche como propulsora do desenvolvimento, antes apenas impulsiva emocional e sensorial, que agora começa a ser caracterizada pela investigação da realidade exterior, caracterizando dessa forma, o início da fase simbólica, na qual a criança

começa agregar outros aspectos do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, de acordo com Wallon (1978):

Em oposição ao estágio impulsivo emocional, que é subjetivo, centrípeto, com predomínio de caráter afetivo; se inicia aí a nova etapa de desenvolvimento, caracterizada pela investigação da realidade exterior, bem como pela aquisição simbólica e pelo início da representação. É, portanto, o estágio sensório-motor e projetivo que se inicia por volta de um ano e se estende até os três anos de idade. (WALLON, 1978, apud ALVARENGA e MAHONEY, 2004, p.31)

Algumas crianças tiveram dificuldades em se adaptar a rotina da creche, a música que mais se ouvia da minha turma era o choro. Porém, com o passar do tempo, com as interações e brincadeiras desenvolvidas nesse espaço fizeram com que elas fossem se adaptando e demonstravam se sentir acolhidas. Notei que as músicas infantis introduzidas no cotidiano, deixavam as crianças menores mais calmas, pois paravam para ouvir e as maiores conseguiam cantar conosco e reproduziam os gestos e ritmos. Acredito que isso era imprescindível para a interação e socialização entre elas.

A maioria das crianças brincavam maior parte do tempo sozinhas, principalmente da faixa etária de 1 ano, que costumavam se apropriar de algum objeto, isolar-se em um canto e ficavam por longos períodos brincando com ele e o manipulava de diversas formas, levava-o a boca, passava-o repetidamente no seu próprio corpo e no chão e parecia se divertir com os sons emitidos do objeto ao entrar em atrito com o chão. Para Wallon apud Almeida e Mahoney (2004, p. 28), “a criança percebe assim, seus próprios gestos e os resultados de suas ações”.

Nesse sentido, a criança começa perceber que seus gestos e suas ações provocam sensações, ao colocar o objeto na boca ela experimentar determinada sensação, da textura dos objetos, ao passá-lo no corpo ou ao jogá-lo no chão ela irá perceber, se ele emitiu algum barulho ou não. Enfim, ela começa vê que suas ações provocam resultados e se diverte com isso.

Já as crianças de 2 anos a 2 e 11 meses brincavam e interagiam mais no grupo de maneira dirigida ou livre. Era frequente que elas pegassem na mão dos colegas, convidando-os para fazerem uma roda e cantar a música que fizessem a ciranda acontecer no momento em que estavam brincando de forma livre, a música



que embalava a ciranda delas era: *“atirei o pau no gato...”* e se divertiam, davam gargalhadas no momento em que iam todas ao chão. Essa brincadeira, entre outras, possibilitou-me perceber como elas desenvolviam as **habilidades sócio/interativas**, pois ao pegar na mão, ao ser aceita no grupo a criança, não só interagia com as outras pessoas do seu grupo de convivência, mas permite que ela participe diretamente de situações de socialização no cotidiano da creche.

Ao observar como as crianças manifestavam suas **habilidades expressivo-emocionais** percebi que o choro e os pequenos conflitos, frequentes nas primeiras semanas na creche, já não eram notados com mesma intensidade de outrora, as crianças chegavam tranquilas, participavam das brincadeiras livres e dirigidas interagindo comigo e com os seus pares, demonstrando satisfação em fazer parte do grupo.

Acredito que esta é uma das formas da criança traduzir a creche, pois quando ela se sente acolhida e aceita, cada uma no seu ritmo, o espaço da creche passa ser mais um contexto de socialização e de compreensão das expressões emocionais das crianças.

No decorrer do tempo, e com a utilização dos nossos combinados na sala, constatei que as próprias crianças, já indicavam para o coleguinha o que ele havia feito quando que não podia, pois era comum vê Cravo, como identificarei aqui um menino de 2 anos e 11 meses. Antes ele empurrava e tomava os brinquedos dos colegas e, em meados do 2º semestre, considerava atitudes como essa incorreta, pois ao perceber que algum colega realizava essa ação ele pegava na mão do colega, se dirigia as gravuras disponíveis nos combinados e falava apontando com o dedo *“isso, pode, bater..., não pode”*.

Ressalto que as imagens utilizadas por mim, nos combinados com as crianças no cotidiano da creche, são apenas das ações que elas podem realizar, respeitando-as como sujeitos, ativo-protagonistas que manifestam, interagem e apropriam de maneira particular a depender de vários fatores; que vão desde a história de vida de cada um ao contexto social onde participam das trocas de experiências nos diversos contextos ao longo das suas vidas, por isso, temos crianças e infâncias plurais.

Portanto, já não cabe mais a ideia de se pensar numa hegemonização da infância, pois como vimos até aqui cada uma interagi de maneira diferente, mesmo

estando no mesmo grupo, como falei dos comportamentos das crianças maiores em relação às menores nas brincadeiras e interações sobre os interesses que elas demonstram por determinados objetos ou situações.

Cruz (2008, p.44) afirma que “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos - e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*”.

Dessa forma, cada vez mais se faz necessário que reconheçamos essa heterogeneidade das crianças e infâncias, pois a produção cultural da criança é determinada pela diversidade das infâncias vividas.

Através das ações, dos movimentos dos gestos das crianças nas brincadeiras livres, pude captar de maneira mais clara, como elas veem a creche. Percebi que apesar das limitações estruturais, da escassez de espaço físico e precariedade de recursos, as crianças demonstravam que se sentia acolhidas na creche. No momento da roda de conversa estavam mais participativas e os pequenos conflitos diminuíram, consideravelmente, o choro proveniente das crianças pequenas, já não fazia mais parte da nossa rotina.

Ainda na tentativa de colher as falas das crianças na roda de conversa, momento em que mais se expressavam oralmente, uma vez que as crianças maiores já relatavam alguns acontecimentos cotidianos claramente. Numa segunda-feira, durante a roda, estávamos todos sentados em círculo quando eu lhes perguntei: *Como foi o domingo de vocês? Ontem foi domingo. O que fizeram ontem?* Clara que havia completado 3 anos recentemente, não hesitou em responder: *“pró eu brinquei com Mirely de boneca”*. Falei: *“foi que legal!” “Quem é Mirely?”* Ela respondeu: *“Minha tia”*. Aproveitando a desenvoltura dela perguntei: *E aqui na creche, o que você mais gosta de fazer?* – Clara respondeu prontamente:

*“gosto de cantar musiquinha, dançar e brincar com os amiguinho”*... Pensou um pouco, deu uma pausa e começou cantar a melodia de bom dia que cantamos no momento da acolhida: *“bom dia, bom dia, bom dia.”*..

Através das falas de Clara e do seu comportamento no cotidiano da creche, foi perceptível que suas traduções eram positivas em relação as suas vivencias nesse espaço, pois ao ingressar na creche ela manifestava um comportamento, pouco

agressivo com os colegas, batia, empurrava, tomava os brinquedos. Porém, com o passar do tempo, seu comportamento foi se modificando, ela começou a se preocupar com as outras crianças, cuidava para que as chupetas das crianças pequenas não ficassem pelo chão, recolhia as sandálias dos colegas e colocava numa caixa de papelão que ficava num canto da sala decorada com imagens de sandálias e sapatos que era destinada para guardar esses objetos.

Assim sendo, as brincadeiras e interações desenvolvidas na creche contribuíram efetivamente para a socialização de Clara, além de desenvolver suas habilidades linguísticas, corporais, regulação, representacionais/simbólicas, entre outras.

Sol também se expressou na roda ele disse: *“pro eu brinquei com Carol, fui de ônibus vê Carol na roça, Isabela também eu vi...”*. E eu sorri pra ele e falei: *foi?* Eu já estava me preparando para perguntar a ele informalmente o que mais gostava de fazer na creche. Quando ele me falou: *“pró eu quero livro”*. Eu respondi: *vou pegar*, e peguei vários livros e entreguei a ele. Ele escolheu um e afastou-se um pouco da roda e começou a folhear calmamente.

Nesse momento, eu me aproximei e lhe perguntei: *“você gosta de ver livros?”* *“Gosta da creche?”* Ele me olhou bem nos olhos e pediu: *“historinha! Pró, conta historinha pra mim”*. Sol também mudou muito desde que chegou a creche, com pouco mais de 2 anos ele também não mantinha boas relações com seus pares, pois ele costumava morder e gritar com os colegas, o uso dos combinados o ajudou a desenvolver várias habilidades entre elas, as sócio/interativas, as comunicativas/linguísticas, as expressivas/emocionais.

No entanto, sabemos que a criança possui suas características próprias e singulares e no decorrer do ano, através das observações e dos registros no diário de campo, notei que embora a maioria tenha se adaptado e desenvolvido suas potencialidades e habilidades, através das brincadeiras e interações que participavam no cotidiano da creche. Constatei que três casos em que as crianças não avançaram significativamente nessas questões, em relação ao contexto do grupo, refletido até aqui.

Portanto, iniciarei essas análises trazendo as minhas percepções em relação ao comportamento que Diamante, um menino de 2 anos e 8 meses, que foi

matriculado regularmente na creche. Porém, faltava com frequência, meus primeiros contatos com ele aconteceram após 2 meses do início do ano letivo. Sua mãe, ao ser questionada, pela Coordenação da Instituição, alegou que ele havia tido alguns problemas de saúde.

Entretanto, com o passar dos dias fomos percebendo que Diamante, era uma criança com histórico de vida semelhante à maioria das outras crianças que faziam parte daquele contexto. Também era filho de família com problemas organizacional, morava em uma área de risco e ainda sofria de mais um agravante, sua genitora era dependente química, raramente levava-o para a creche, no geral, ele era deixado pela irmã mais velha, outra criança, aparentando ter de 10 a 11 anos.

Pela manhã não queria entrar na sala de atividades, não se reconhecia parte do grupo, ficava atônito na porta, olhando longe... gritava muito e não permitia nenhum contato comigo nem com a auxiliar e com as outras crianças. Não demonstrava interesse pelas brincadeiras livres e dirigidas, buscava o isolamento e permanecia ali por longos períodos, depois dormia, nem a alimentação lhe atraía atenção.

Na hora da saída, ele era sempre “esquecido”. Quando via as outras crianças indo para casa ele chorava muito e ficava correndo pelo pátio gritando o nome de seu irmão que frequentava a sala da pré-escola nessa mesma instituição. Gritava desesperadamente: “*oh Nel!!!!!!!!!!!!*” e seguia correndo com os sapatos na mão. Quando comparecia sua rotina era essa, ficar a espera de alguém para buscá-lo, na maioria das vezes, apenas com a gestora, devido aos atrasos recorrentes.

Entretanto, aparentemente ele é um menino bem cuidado, suas roupas eram limpas. No que concerne, ao desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades até onde foi possível observar, Diamante apesar da idade, tinha um vocabulário limitado, falava pouco, tinha um olhar assustado, quando lhe perguntava algo; ficava parado olhando-me como se estiver transcendendo o meu olhar, distante. E nas tentativas de interações com as outras crianças, ele mantinha a mesma postura de distanciamento.

Contudo, durante os poucos contatos obtidos devido a suas presenças irregulares, percebi que as atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina, bem como as produções de pintura e colagem individuais, despertavam

nele interesse, pois quando propunha a atividade, mesmo que timidamente ele se dirigia às mesas, puxava a cadeira e sentava-se, permanecia em silêncio, aguardando as orientações e, posteriormente, depositava no papel suas expressões. Também demonstrava certo interesse em folhear livros e revistas, ficava por longos períodos, sentado solitário, contemplando as imagens.

Diante do exposto, ele me chamava à atenção pelo fato de demonstrar insegurança em relação o outro, e tinha cuidado com os poucos objetos que manipulava tais como: os livros de histórias infantis, as revistas, as atividades individuais e, sobretudo, os seus sapatos, que ele mesmo tirava no momento em que chegava a creche e ficava segurando-os nas mãos.

Apesar do exposto, não posso afirmar que Diamante não gostava da creche, mas as circunstâncias externas não lhe permitiram vivenciar e participar e compartilhar cotidianamente das trocas de saberes e interações no seu cotidiano.

Outro caso, assim como Diamante, frequentava a creche de maneira irregular, pois faltava muito. Porém, seu caso se assemelha e ao mesmo tempo se diferencia do outro, pois como tratamos de crianças e infâncias plurais somos surpreendidos o tempo todo no convívio com elas e aprendemos muito com isso.

Esta criança será identificada aqui como Pérola, uma criança de 2 anos e 10 meses, embora tivesse a aparência de um bebê. Ela também encontrou dificuldades na adaptação à creche, pois chorava muito quando a sua mãe a deixava ainda pela manhã, mas em poucos instantes calava-se, acalmava-se e dirigia o seu olhar para mim como que tivesse buscando a minha localização naquele ambiente.

Quando finalmente me encontrava, vinha na minha direção e sentava-se ao meu lado, e permanecia ali, atenta a tudo que eu fazia. Porém, quando outra criança aproximava-se dela, reagia com pequenas agressões como mordidas, puxões no cabelo, entre outras, eu mediava, conversando com ela sobre a importância de não machucar os colegas Ela ficava me observando, como compreendesse exatamente o que eu estava lhe explicando, mas em poucos instantes reagia da mesma forma.

No entanto, percebi que nas brincadeiras e interações dirigidas, ela conseguia interagir com o grupo de maneira cordial, sem protagonizar nenhum tipo de conflito. Ao constatar isso, comecei envolvê-la cada vez mais, nas brincadeiras

de roda, nas imitações e mímicas e percebi que ela gostava de dançar e imitar gestos corporais.

Contudo, no que se refere ao desenvolvimento das **habilidades comunicativo-linguísticas**, notei que ela não se comunicava oralmente de forma intensa, a única coisa que pronunciava verbalmente era: “*pró, olha!*”! E apontava o dedo para algo que quisesse a minha atenção, comunicando-se através dos gestos e frases curtas.

Assim, apesar de possuir habilidades autônomas de exploração do espaço, medindo distâncias, buscando localizar o outro, bem como ela mesma, deslocando-se por se própria. Embora ainda não possua um vasto vocabulário Pérola traduz para nós, professoras, o desafio de sempre estimularmos o uso da linguagem oral como um aspecto imprescindível para o desenvolvimento psíquico da criança.

Para Wallon (1990):

Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem a criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar. (WALLON, 1990, p.144 apud ALMEIDA e MAHONEY, 2004, p. 33)

Compreendemos que a aquisição da linguagem oportunizará a criança, novas formas, de descobertas, representação e exploração do mundo a sua volta. No entanto, sabemos que o desenvolvimento infantil, se dá de maneiras diferentes entre os sujeitos. Assim, precisamos respeitar e considerar o tempo de desenvolvimento de cada criança.

No que tange ainda as **habilidades comunicativo-linguísticas**, falaremos agora sobre Esmeralda. Ela é uma criança que completou 3 anos no final do 2º semestre, e desde o início, se adaptou bem a rotina da creche, gostava de interagir com a turma, dificilmente se envolvia em situações de conflito, gostava de brincar de carrinho, com jogos de encaixe, de jogar bola com os colegas. Já entrava na sala fazendo festa.

Carregava consigo a chupeta, amarrada a uma fralda ou algum pedaço de pano, que sua vó improvisava. Não obtive contato seus pais durante todo o ano,

apenas com a vó, que a levava todos os dias à creche, pois ela não faltava até mesmo quando estava doente.

Porém, Esmeralda, apesar da idade não consegui manter uma relação de comunicação oral como as demais pessoas do grupo, pois ela apresentava limitação quanto ao uso das palavras e gritava quando não era compreendida, se comunicava, na maioria das vezes, com gestos e expressões corporais para interagir com o meio externo.

O exposto nos revela, que o fato dela não verbalizar as palavras, não quer dizer que ela não se comunique com as pessoas do seu convívio social, pois se comunica com o outro, através de seus movimentos e gestos. Para Almeida e Mahoney (2004), o movimento ocupa lugar de destaque na teoria Walloniana, pois ela considera-o sendo:

A teoria Walloniana, considera o movimento como uma das principais formas de comunicação da vida psíquica com o ambiente externo. É uma das grandes possibilidades de tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor. (ALMEIDA e MAHONEY, 2004, p. 23)

Sendo assim, apesar da criança não se expressar verbalmente de maneira compreensiva, não podemos afirmar, que ela não se faça compreender, pois suas ações, gestos e movimentos corporais nos revelam as suas percepções do mundo exterior. Portanto, o fato dela interagir com as outras crianças, demonstrar interesse por determinados objetos já demonstra a sua satisfação em está no grupo.

Utilizei como estratégia também para colher as falas das crianças a “Poteca da oralidade” (pequeno vaso em forma de pote), levava para a sala e colocava sobre a minha mesa e sempre que tinha oportunidade propunha que as crianças falassem, para a “Poteca” o que achavam da creche e o que elas mais gostavam de fazer na creche.

Confesso que no início aquele objeto causava estranheza para as crianças, eu me matinha cuidadosa e atenta, pois elas poderiam pegar e jogar no chão, porque sendo um objeto de cerâmica. Elas poderiam se machucar.

Entretanto, conforme os dias passavam as crianças demonstravam curiosidade em saber o que tinha na “Poteca”, enquanto professora assumindo a condição de pesquisadora mantinha-me atenta a qualquer atitude delas que pudesse fornecer respostas para as minhas inquietações.

Em vista disso, toda vez que uma criança se aproximava da poteca eu não perdia a oportunidade de sugerir: *“fala pra poteca o que você acha da creche e o que mais gosta de fazer aqui”*. E à medida que eu ia propondo fui percebendo que as crianças começavam a se sentir seguras para conversar com aquele instrumento.

Assim, Vento como está identificado um menino de 2 anos, gostava de ficar observando a poteca e então propus a ele: *“fala o que você acha da creche, você gosta da creche”*? Ele permaneceu pensativo, e apesar de ter feito um gesto positivo com a cabeça, aproximou de poteca e disse: *“gosto de mamãe”*. Foi interessante a resposta dele, pois apesar dele expressar do gesto que gostava da creche, ele demonstrou com palavras o afeto que nutria pela mãe e no seu olhar percebi que naquele momento ele sentia saudade dela.

Quando perguntei a Clara, através da “Poteca” *o que ela achava da creche e mais gostava de fazer na creche?* Ela firmemente respondeu: *“a creche é boa, porque eu gosto de brincar com as pró e os coleguinhas, e eu não bato mais, né pró? Gosto de comer sopa. Mirely (a tia) me leva todo dia pra creche”*.

Já nuvem uma menina de aproximadamente 1ano e 11 meses falou para a “Poteca” que gostava de comer bolacha.

Eu perguntei o que você mais gosta de fazer aqui na creche... Pronunciei o verdadeiro nome dela, por um momento ela ficou atônita me olhando, mas quando peguei a “Poteca” disse: *“fale aqui, nossa amiguinha quer saber”*. Ela apesar de pequena falou e riu ao ver a sua voz ecoando, repetindo o seu nome, como se estivesse falando de outra pessoa disse: *“... gosta de comer bolacha e brincar boneca”*.

Nuvem traduziu em poucas palavras e gestos que a creche tinha atrativos que a fazia sentir-se bem em participar do cotidiano desse espaço. Considerando o contexto social e a história de vida dela, talvez o que mais a interessasse ali era a alimentação e que resumiu em “comer bolacha”. No entanto, ao observar os momentos das refeições eu notava que ela era uma das crianças que aceitava com



facilidade os variados alimentos que eram introduzidos no cardápio e tinha presença assídua na creche, tanto que durante todo o ano só foram contabilizadas apenas duas ausências dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procurei respostas ao problema que norteou o seu desenvolvimento: Como as crianças traduzem, através das interações e brincadeiras, suas percepções sobre a creche? A partir dos dados levantados, com o estudo apresentado no referencial teórico procurei atingi os objetivos específicos definidos na pesquisa e eles me proporcionaram as seguintes descobertas:

Refletindo acerca do histórico das creches, desde a sua origem, voltada apenas para a assistência, guarda e proteção das crianças pobres, os filhos da classe operária, atendendo em caráter de urgência, os anseios da sociedade diante das suas transformações. Percebemos que o atual contexto da Educação Infantil no Brasil é resultante de diversas lutas dos movimentos sociais, grupos de mulheres, professores e estudantes em prol de uma educação de qualidade para as crianças desde a tenra idade.

Hoje o trabalho desenvolvido na creche tem caráter pedagógico, uma vez que, parte da realidade, dos conhecimentos infantis ampliados, busca garantir, o desenvolvimento pleno das crianças. Através de práticas educativas que valorizam a interação entre adultos, crianças e seus pares, com trocas de experiências, explorações e construções estabelecidas, através das relações com o outro e com o ambiente.

As concepções acerca da criança e infância, assim como as creches, passaram por grandes transformações históricas, sociais e culturais. Durante muito tempo a sociedade em termos gerais, concebia a criança como um ser meramente biológico, não se pensava nas particularidades da criança, tampouco na sua infância. A partir dos estudos provenientes da Antropologia e Sociologia da Infância, passamos a considerá-las sujeitos histórico-culturais e sociais de direitos que se constituem através das trocas de experiências com o mundo exterior.

Com base nos principais teóricos que contribuíram para uma melhor compressão das concepções da criança e infância no transcorrer deste trabalho, percebi que as crianças têm modos de ver, pensar e sentir que são próprios desta fase da infância.

Portanto, começa-se observar que a infância possui e singularidades e heterogeneidades, que deve ser dispensados à criança tratamentos específicos, que correspondam à sua condição infantil, não as comparando aos adultos, mas considerando as particularidades que as diferenciam dos adultos. Nesse contexto, ela deixa de ser submetida, às opiniões, as ideias, aos comportamentos e atitudes dos adultos tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços sociais.

Percebemos assim, que as crianças são seres sociais que se desenvolvem a partir das interações com o seu meio de convivência, e ao observar as crianças no cotidiano da creche pude compreender o quanto as interações e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil. No brincar a criança constrói sua própria cultura, satisfaz certas necessidades, compreende as características dos objetos, através das brincadeiras, descobre novas formas de exploração do mundo.

Porém, para que a criança desenvolva as suas competências e habilidades é necessário que os espaços físicos das Instituições de Educação Infantil estejam preparados para recebê-las considerando as suas necessidades. Na instituição pesquisada encontramos limitações no que concerne a estrutura do o espaço, principalmente a exploração do espaço exterior. Apesar de atender crianças pequenas, como já foi discutido, ao logo desse trabalho, a estrutura não atende a maioria dos requisitos propostos nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

As crianças ficam maior parte do tempo enquanto estão na creche no espaço interno da sala, mas percebo pelos seus gestos e expressões que gostariam de experimentar outros espaços.

Porém, apesar das limitações no que concerne ao espaço físico constatei através das observações, da escuta, das interpretações das ações das crianças que elas traduzem de maneira diferentes as suas percepções sobre a creche. Algumas falaram que gostavam de brincar, de ouvir histórias, cantar, dançar, outras demonstravam mais interesse pela alimentação, o que é comum devido ao contexto social delas.

As interações propiciam à criança sentir-se segura e cuidada, com a possibilidade de construir e reconstruir novos significados, a partir das vivências no cotidiano da creche. Portanto, as manifestações das crianças nos revelam suas percepções sobre o que ela vivencia. Percebi nas interações e brincadeiras que as

crianças sentiam-se acolhidas e seguras na creche. Assim, cada uma de maneira particular, desenvolve-se de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

Ao concluir este trabalho pude perceber que a creche exerce um relevante papel no que concerne a socialização da criança, pois as brincadeiras e interações desenvolvidas, nesse espaço, contribuem para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. Desde que as relações estabelecidas com o outro, propiciem sentir-se membros protagonistas do contexto, aceitos como se apresentam para nós, possibilitando a ela, a capacidade de construir e reconstruir novos significados a partir das vivências da creche.

## REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmozo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro ed. 2005. (Série Pesquisa; vol.13).

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ALVARENGA, Laurinda Ramalho de Almeida e MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ÁRIES, Philippe Áries. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHA, M.N. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BANDIOLI, Ana. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** - uma abordagem reflexiva / Anna Bandioli e Susanna Mantovani; tradução Rosana Severiano Di Leone e Alba Olmi – 9. ed,- Alegre: Artmed,1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**/ Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artemed, 2006.

BENTZEN, Warren R. **Guia para observação e registro do comportamento infantil**. Tradução All Tasks. São Paulo, 2012

BRAGA, C. B. P.; Lima, M. S.; OLIVEIRA, Yuri. **Vivências e interações na creche da UFBA através de uma “Poteca”**. Salvador. XI ENECULT, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)>. Acesso em: 25 de nov. de 2015

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes E Bases Nacional nº 9394/96**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)>. Acesso em: 25 de nov. de 2015

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.274 de 2006. **Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos** e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SAEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SAEB, 2009. v.2

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 **IN Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, CNE/CEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC/SAEB, 2012.

BROUGÉRE, Guilles. **A Criança e a Cultura Lúdica** apud KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Cenange Learning, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin Coutinho. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. (Tese de Doutorado), Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga/Portugal, 2010.

CRÓ, Maria de Lourdes Cró e PINHO, Ana Mafalda Pinho. **Desenvolvimento pessoal e social da criança no contexto de creche versus prática profissional dos educadores da infância**. Revista reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança**. III Congresso Paulista de Educação Infantil (Copedi). Águas de Lindóia SP, 2003.

\_\_\_\_\_, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Eduardo Ferreira. **Espaços de atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos**. (Tese de Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FELTRIN, Solene. **Interação de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil**. (Especialização em Docência na Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina, Araguá, 2014.

KISHIMOTO, Tizuco M. jogo, brinquedo e a educação. (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.

KULHMANN, Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. Ed. Porto Alegre, Mediação, 2010. In: MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ªed. Salvador/2004.

\_\_\_\_\_. Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Editora, 2006. (Série pesquisa V.15).

MAIA, Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MARQUES, Fernanda Martins e SPERB, Tânia Mara. **A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças.** (2013).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira Formosinho (org.), **A escola vista pelas crianças.** Ed. Porto, 2008. Porto Portugal.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. **Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?** 36ª Reunião nacional da ANPED, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Marlene de Oliveira Santos, Maria Izabel Souza Ribeiro (organizadoras). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SARMENTO, Manuel, Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e Educação Infantil.** Porto, Ed ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estudos da infância educação e práticas sociais.**Org. Maria Cristina Soares Gouveia. Pretópolis, RJ. Ed. Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo Cortez, 2008.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves. -1- Ed. Curitiba, PR. 2011.

VIGOSTKY, Lev Semenovich, 1896 -1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** L. S. Vigostky. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Apêndice A – Roteiro de Observação

- Observar como acontecem as interações e as brincadeiras entre as crianças e as professoras e quais as suas contribuições para o desenvolvimento e socialização das crianças;
- Perceber nas interações através das brincadeiras livres e dirigidas, assim como nos momentos de higiene, alimentação, entrada e saída da creche:
- **Habilidades perceptivo-sensoriais** (ouvir, ver, sentir, degustar, cheirar, localização do próprio corpo no espaço);
- **Habilidades sensório-motoras/de uso de instrumentos** (rolar, sentar, ficar em pé, caminhar, correr, considerando instrumento qualquer objeto que a criança utilize para um propósito não ordenado por você);
- **Habilidades representacionais/simbólicas** (esse o próprio nome já diz símbolo para substituir o objeto real para falar de algo ou alguém);
- **Habilidades comunicativas/linguísticas** (a linguagem oral e/ou gestual para estabelecer a comunicação);
- **Habilidades sócio/interativas** (brinca sozinha, com outras crianças?);
- **Habilidades expressivas/emocionais** (me darão indícios de como a criança se sente na creche);
- **Habilidades de auto-regulação/enfrentamento** (tem a ver com a autonomia para fazer determinadas ações sozinhas e resolução dos atritos entre pares).
- Através das falas e das expressões corporais das crianças, nas brincadeiras livres, tentei captar como elas veem a creche;



- Observei no comportamento das crianças o que mudou desde o ingresso na creche, quais os avanços que tiveram;
- Colhi as falas das crianças através da “Poteca da oralidade”: o que as crianças acham da creche? O que elas mais gostam de fazer na creche?