

# Qualidade do Atendimento na Educação Infantil: um estudo em duas culturas\*

VERA MARIA MOREIRA KUDE\*\*



**RESUMO** – Com o objetivo de colher subsídios para melhorar a experiência de vida da criança na creche, foi realizado um estudo de caso qualitativo que procurou investigar semelhanças e diferenças na educação infantil de uma creche norte-americana e de uma creche brasileira. Os dados foram coletados através de observações e de entrevistas em duas creches particulares que atendem crianças de zero a seis anos de idade, pertencentes aos níveis sócio-econômicos médio, médio-baixo e baixo e localizadas, respectivamente, em uma capital dos Estados Unidos e do Brasil. Os resultados indicam que a creche de boa qualidade constitui um contexto propício ao desenvolvimento da criança e que a qualidade do atendimento na creche está estreitamente relacionada com as qualidades pessoais de suas (seus) atendentes. São discutidas e comparadas semelhanças e dessemelhanças culturais com o objetivo de adiantar sugestões para aprimorar a qualidade do atendimento na creche de boa qualidade e de desvelar os pressupostos culturais de normas e regras, às vezes destituídas de lógica, que são tidas como dados inquestionáveis.

**Descritores** – Psicologia infantil; educação infantil; creches; formação de professores.

**ABSTRACT** – Aiming to obtain elements to improve child's life experience in childcare centers, it was carried out a qualitative case study that investigated similarities and differences between childcare education in Brazil and United States. The data were collected through observations and interviews in two private childcare centers, located in a capital from the United States and from Brazil, which assisted children from zero to six-years of age, from middle and low-middle social economical levels. The results indicate that the good quality childcare center constitutes a favorable context for children's development process and that the quality of the childcare center's assistance is directly related to personal qualities of its caregivers. It is discussed and compared cultural similarities and differences with the purpose of advancing suggestions to improve the quality of assistance at childcare centers and to unveil the

---

\* Trabalho baseado na tese de doutorado da autora (KUDE, 1995) e apresentado na 108th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, agosto de 2000.

\*\* Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação e da Faculdade de Psicologia da PUCRS.

*Artigo recebido em: agosto/2002. Aprovado em: dezembro/2002.*

## Educação

cultural assumptions underlying sometimes illogical taken for granted rules and norms.

**Descriptors** – Child psychology; early education; nursery schools; teacher's education.



## INTRODUÇÃO

A qualidade do atendimento que crianças de zero a seis anos recebem fora do lar, em instituições públicas ou privadas, constitui, por si só, um tópico dos mais importantes não só na área da educação, como da Psicologia e da saúde pública. Reveste-se, porém, de importância ainda maior hoje em virtude da maciça saída da mulher para o mercado de trabalho e conseqüente desaparecimento da maternidade como profissão de tempo integral.

Segundo o dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1999, p.575), a palavra creche é originária do francês “crèche” e significa:

- Instituição de assistência social que abriga, durante o dia, criancinhas cujas mães são necessitadas ou trabalham fora do lar.
- Estabelecimento que se destina a dar assistência diurna a crianças de tenra idade.

É curioso observar que, em seu primeiro significado, a palavra é definida com concepções ultrapassadas nas quais as creches seriam estabelecimentos destinados às crianças pobres ou que têm mães “necessitadas” ou trabalhadoras.

Hoje nem uma nem outra afirmativa se mantém, em primeiro lugar porque, como mencionei acima, a maioria das mães de “criancinhas” em todo o mundo “trabalha fora” e, em segundo lugar, porque exatamente em decorrência disso, a creche já não é uma prerrogativa apenas de “mães necessitadas”, até porque atualmente ela é considerada um direito da própria criança, assegurado na Constituição Brasileira, artigo 208, parágrafo IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

### Educação

Sem dúvida, portanto, estudos realizados em creches, que têm como participantes as crianças, bem como suas mães e pais, professoras, professores, atendentes, e demais pessoas adultas que se envolvem em seu atendimento, são de grande importância, não só para a Educação, como para a Psicologia e a Saúde Pública, constituindo fontes de informação e orientação para elaboração de políticas educacionais e de saúde bem como para programas de atendimento psicológico nas creches.

Partindo dessas premissas, o problema deste estudo foi investigar como é desenvolvida a Educação Infantil em duas instituições localizadas em dois países diferentes, Brasil e Estados Unidos da América, com o propósito de comparar as características de creches de ambos os países que presumidamente oferecem um atendimento de boa qualidade. O atendimento de boa qualidade foi definido em relação a espaço físico, equipe de atendimento, atividades, materiais e razão adulto-criança. Em relação ao espaço físico: instalações amplas, ensolaradas, confortáveis, um pátio com equipamentos seguros e adequados ao estágio de desenvolvimento psicomotor das crianças. Quanto à equipe de professoras e professores da creche: altamente qualificada por meio de cursos de educação infantil, preferencialmente de nível superior. No que diz respeito às atividades: divertidas, prazerosas, variadas, estimulantes, visando primordialmente a ampliação dos horizontes infantis em vez da facilitação do serviço na creche e no lar e a manutenção da rotina. Em relação aos materiais: prateleiras baixas ao longo das paredes com brinquedos, livros, jogos, lápis, papel, etc., tudo ao alcance e à disposição das crianças. Quanto à razão adulto-criança, não superior a 1/15.

O ponto de partida do estudo foi o pressuposto de que seriam encontradas grandes diferenças entre as creches dos dois países, considerando as enormes diferenças econômicas entre Brasil e Estados Unidos, e me interessava saber: Quais são as semelhanças e diferenças entre as experiências de pessoas adultas e crianças nas creches dos dois países? Quais são as semelhanças e diferenças entre as estratégias educacionais e disciplinares empregadas pelas pessoas adultas e crianças nas creches dos dois países? Os achados do estudo poderiam pro-

#### Educação

ver subsídios para melhorar a qualidade do atendimento nas creches brasileiras?

Conseqüentemente, os objetivos da pesquisa foram: Observar, descrever e comparar a experiência de vida de crianças e pessoas adultas em uma creche do Brasil e em uma creche dos Estados Unidos; Observar, descrever e comparar as estratégias educacionais e disciplinares que são empregadas nas creches dos dois países. Compreender “as interações complexas, os processos tácitos e as crenças ocultas” (MARSHALL; ROSSMAN, 1989, p.12) subjacentes às estratégias educacionais e disciplinares empregadas com as crianças na creche. Colher subsídios que contribuam para o melhoramento das experiências de vida das crianças na creche. Identificar critérios para mudanças que se mostram urgentes nas creches brasileiras e apresentar sugestões práticas para sua implementação.

### **MÉTODO**

O método empregado nesta pesquisa foi o estudo de caso qualitativo de base fenomenológica, uma vez que visou compreender o fenômeno focalizado, sem pretender fazer generalizações estatísticas e tampouco predições em relação a seus achados. O estudo de caso, conforme Stake (1995), caracteriza-se por ser o “estudo da particularidade e singularidade de um caso único” (p. xi), busca a singularidade e complexidade do caso, “sua inserção e interação com seu contexto”(p.16), “chegando à compreensão dessa realidade dentro de circunstâncias importantes”(p. xi). O estudo qualitativo enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador(a) e pesquisados(as), as restrições situacionais que modelam o estudo bem como a natureza valorativa da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 1994; GLESNE; PESHKIN, 1992).

Ayers (1989, p.16) acredita que, embora o paradigma positivista transite com certa tranqüilidade no mundo inanimado de coisas e objetos, quando é transportado para o mundo dos seres humanos, cria brechas intransponíveis e problemas insolúveis. Falar de pessoas é exatamente falar de sujeitos e falar de sujeitos é falar de mentes e inten-

#### **Educação**

ções, emoções e valores. Subjetividade, acredita o autor, não é um palavrão quando os sujeitos são os objetos de estudo. E por mais que as pessoas sejam contadas, dissecadas, despidas e selecionadas, serão sempre sujeitos e jamais coisas

Os dados foram coletados em duas creches, uma norte-americana e outra, brasileira, freqüentadas por crianças de níveis sócio-econômicos médio, médio-baixo e baixo. Na creche<sup>1</sup> norte-americana, observei uma turma de 26 crianças com dois a cinco anos de idade (média de 3,8 anos), duas professoras (48 e 42 anos), sendo que uma delas era hierarquicamente superior, pois também acumulava o cargo de diretora da instituição, e sete auxiliares, dois rapazes e cinco moças com escolaridade de nível superior, na faixa etária dos 20 aos 30 anos. Na creche brasileira, observei uma turma de terceiro nível (crianças com três anos incompletos) constituída por 21 crianças, professora (34 anos) e duas auxiliares (com pouco mais de 20 anos), todas as três com nível de escolaridade médio. Entrevistei as professoras principais de ambas as turmas - brasileira e norte-americana - e ainda a diretora da creche brasileira. As entrevistas foram gravadas e transcritas antes de serem analisadas. Realizei observações nas duas creches durante cerca de 140 horas e registrei-as por escrito e por meio de fotografias.

A análise de dados foi realizada mediante os procedimentos do método fenomenológico psicológico (GIORGI, 2001), que se desenvolve em quatro etapas: A primeira etapa é a leitura da descrição ou da entrevista completa a fim de obter um sentido da experiência total. Em geral são necessárias várias leituras. Não se tenta fazer sentido do todo explícito neste momento porque ele se torna mais claro à medida que se prossegue aplicando o método. Uma das conseqüências da aplicação do método “é a clarificação do sentido total da descrição sob uma

---

<sup>1</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (BRASIL, 1996), Artigo 30, “A educação infantil será oferecida em: 1. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; 2. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”. Portanto, a escola norte-americana não pode ser considerada rigorosamente uma creche de acordo com os critérios nacionais. Contudo, como a maioria das crianças dessa instituição, um “daycare”, tinha três anos de idade ou menos e porque esse constituiu o grupo de crianças focalizado neste estudo e uma vez que a escola brasileira era uma creche no legítimo sentido do termo, adotei para ambas o nome de creche.

#### Educação

perspectiva psicológica” (p.135). Após ter-se obtido o sentido do todo, passa-se para a segunda etapa que é a divisão do todo em partes porque é impossível analisar o todo como tal. Uma vez que “a fenomenologia é basicamente orientada para o sentido das experiências e desde que se supõe que a análise seja fenomenológica, logicamente faz sentido dividir as partes de acordo com esse critério”. Essas partes são chamadas unidades de significados e “são estabelecidas de acordo com critérios psicológicos” (p. 135). Até esse ponto, a linguagem do sujeito é mantida sem qualquer modificação.

Assim se chega à terceira etapa, que é o cerne do método e que consiste em “descrever as intenções psicológicas que estão contidas dentro de cada unidade de significado” (p.135), buscando “intuir e descrever essencialmente os significados psicológicos contidos na descrição diária com a ajuda da variação imaginativa livre” (p. 136). Finalmente, a quarta etapa do método constitui-se em efetuar “uma síntese das unidades de significado transformadas” que “expresse a rede essencial das relações entre as partes de modo que o significado psicológico total possa sobressair” (p. 136). Esse procedimento, de “base fenomenológica” (BERNARDES, 1991, p.15), permitiu obter sete sínteses que serão apresentadas e discutidas a seguir.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **Primeira síntese - Estratégias educacionais e disciplinares com foco em docilidade, submissão e passividade**

As professoras e atendentes de ambas as creches empregam várias estratégias educacionais e disciplinares a fim de: promover atitudes que tornem a criança mais submissa às regras; desenvolver hábitos que tornem mais fácil o cuidado com a criança tanto em casa quanto na escola; reforçar comportamentos caracterizados por docilidade e passividade.

As estratégias educacionais e disciplinares de modo geral enfatizam a aprendizagem de hábitos relativos a: ordem e limpeza; interações sociais; comportamentos tais como autocontrole, obediência,

#### Educação

conformidade; valores e crenças. No Brasil, as estratégias educacionais e disciplinares incluem: ameaças sutis, tapeação, reprovação, recompensas, gritos, humilhação, mesmo abuso físico.

Nos Estados Unidos, incluem ameaças sutis (como contar até dez), tapeação, reprovação, recompensas e prêmios, cadeira-de-dar-um-tempo”. Há uma grande ênfase em respostas automatizadas a comandos enérgicos. As crianças reagem como soldados em treinamento militar a ordens como “hora de limpar”, “hora de se lavar”, “hora de guardar”, etc.

Quando crianças pequenas são forçadas a se prepararem para o futuro com exercícios negativos e estéreis de modos que contrariam o processo do desenvolvimento, pensa Platt (1991), as conseqüências podem ser muito mais perniciosas do que um mero atraso no início da escolarização formal.

- Miss Linn e Miss Kay<sup>2</sup> retornam da sala número dois a número um e constataam alguma irregularidade em sua mesa. “Quem mexeu nos cartões aqui na mesa de Miss Kay”, pergunta Miss Linn. “Quem esteve aqui e mexeu nos cartões? Quem foi que fez isso? Ricky”, insiste Miss Kay enérgica. Ricky balança a cabeça negativamente. Todas as crianças estão prestando atenção. Miss Linn reforça: “Quem foi que fez isso?” “Seja quem for, Miss Linn, vamos dar-lhe um decalque,” diz Miss Kay. “Fui eu,” confessa Dennis titubante. Miss Kay solta uma estrepitosa gargalhada.

Este é um exemplo de uma situação em que a diretora e professora obteve o comportamento desejado da criança através de uma técnica pedagógica altamente questionável. Nesse caso, para conseguir que a criança agisse com honestidade, ela própria agiu com desonestidade. Na creche brasileira, a mesma técnica de ludibriar a criança foi empregada pela atendente, como vemos na próxima vinheta, que prometeu à criança um brinquedo solicitado se ela obedecesse e não cumpriu sua promessa apesar de a menina ter feito o que ela mandara.

---

<sup>2</sup> Todos os nomes são obviamente fictícios.

A auxiliar da professora brasileira está só na sala e diz pra as crianças: “A tia vai distribuí os brinquedos agora”. “Eu quero o caminhão, tia”, diz Laura. “- Sim, mas fiquem pra lá. Esperem lá”. “Eu quero o caminhão, tia”, repete a menina, aludindo ao caminhão vermelho, o brinquedo mais disputado da sala. “Mas tem que ficá pra lá, se não, não vai ganhá”. A atendente espalha os brinquedos na “zona livre” e as crianças se atiram a eles com sofreguidão. Nadine consegue pegar primeiro o cobiçado caminhão vermelho. Laura e Priscila se atacam nela para arrebatá-lo. Nadine defende sua posse com unhas e dentes. Priscila chora e pula. Luzia esvazia outra caixa de brinquedos e Priscila corre para pegar outro carro. Laura, que tanto insistiu que queria o caminhão, tenta arrebatá-lo de Nadine. Brigam as duas e Luzia intervém, dirimindo a questão: “Quem pegô primeiro?” “Eu!” mente Nadine e, triunfante, sai com o seu troféu de batalha. A atendente vira para mim e comenta: “Não sei o que tem esse caminhãozinho que todo o mundo qué brincá com ele. No ano passado já dava essas brigas na turma por causa dele”.

Aqui há várias questões a serem discutidas. Em primeiro lugar, a questão do uso de recursos enganosos para conseguir que a criança obedeça, também utilizados na creche norte-americana. Se a atendente diz à criança que somente se esperar no local indicado irá ganhar o brinquedo desejado, ela é obrigada a cumprir sua palavra, custe o que custar. Isso simplesmente porque é o que faria se estivesse interagindo com uma pessoa adulta e nada, absolutamente nada, nos diz que uma pessoa adulta merece mais respeito e honestidade do que uma criança. Antes pelo contrário, se fosse o caso de se ter que optar entre uma e outra, decididamente seria essa a que deveria ser privilegiada, quanto mais não fosse porque é assim que ela aprende como se comportam as pessoas adultas.

Em segundo lugar, há a questão de manter os brinquedos guardados fora do alcance da criança, como se estivessem escondidos, como se não fossem sua propriedade e não fosse seu direito brincar com eles quando melhor lhes aprouvesse. Na creche norte-americana, todos os brinquedos, absolutamente todos os brinquedos, e não só eles como todo o material de desenho, pintura, colagem, leitura, etc. estavam colocados em prateleiras inteiramente acessíveis às crianças. A própria criança assumia a responsabilidade de guardar o material que retirar

#### Educação



da prateleira e o fazia espontaneamente sem que lhe tivessem de lembrar-lhe. Toda a vez que a criança resolvia parar de brincar com algo que retirara da prateleira, recolocava tudo na caixa e levava de volta para o lugar certo na prateleira. Poucas vezes observei qualquer uma receber ordens para executar essa tarefa.

É o caso de se perguntar se essas são diferenças culturais. Será que uma sociedade extremamente organizada, como a norte-americana, é mais propícia à aprendizagem por parte de suas crianças de regras e normas? Se assim for, é provável que as crianças brasileiras tenham mais dificuldade de aprender a ser disciplinadas pelo simples motivo de que nossa sociedade não é tão organizada quanto a norte-americana.

Também pode ser o caso de se perguntar se são diferenças econômicas que fazem com que, no Brasil, as atendentes recebam recomendações de manter os brinquedos sob seu controle a fim de que se conservem mais tempo. De qualquer maneira, parece fora de dúvidas que nunca é demasiado cedo para a criança aprender a zelar e sentir-se inteiramente responsável por seus pertences e que essa aprendizagem, por mais trabalhosa que seja, só pode resultar em benefício para seu desenvolvimento.

Em terceiro lugar está a questão do brinquedo que é excessivamente cobiçado pela turma toda na creche brasileira - o caminhão vermelho. Não seria o caso de adquirir mais uns exemplares de um objeto tão disputado? Imagine-se a frustração de uma criança, como Priscila que, nessa ocasião vinha tentando há dois dias inutilmente brincar com esse caminhão e não conseguia. Em seu caso particular tem a agravante de que se ela vem de um lar pobre, como sugerem suas roupas, esse pode ser um bom motivo para inclinar-se a adotar atitudes derrotistas e convencer-se de que há coisas na vida que jamais conseguirá obter, por mais que se esforce.

Em relação à aprendizagem de hábitos observa-se, na creche brasileira, uma valorização equivocada de alguns hábitos em detrimento de outros com base tão-somente em seu valor instrumental. A higiene, por exemplo, é superestimada na aprendizagem do controle dos es-

#### Educação

fíncteres e, paradoxalmente, é subestimada no que tange aos cuidados básicos para preservação da saúde, tais como lavar as mãos com regularidade (ou pelo menos antes das refeições), escovar os dentes e evitar o contágio por vírus com lenços infectados. O orgulho com que a professora relata que em sua turma “todas as crianças estão sem fralda”, mostra a grande importância de conseguir que a criança realize esse aprendizado. A satisfação das mães com esse resultado concreto do ensino na creche provavelmente é um dos motivos por que essa aprendizagem é supervalorizada. Essa visão equivocada do ensino da higiene parece ser uma peculiaridade das creches brasileiras, conforme outros estudos têm mostrado (ver, por exemplo, OLIVEIRA et al., 1993).

Na creche norte-americana, em contraposição, há uma preocupação muito grande com a higiene como recurso para a preservação da saúde. As crianças lavam as mãos com muita regularidade, são instadas a fazê-lo diariamente ao entrarem na creche antes de tocarem em qualquer coisa e o fazem sempre, sem sequer receberem ordens, após usar o banheiro e antes das refeições e, com muita frequência, antes de mudar de atividade; após o almoço, escovam sempre os dentes.

De modo geral há muita ênfase em submissão, automatismo, passividade e conformidade nos ensinamentos que as crianças recebem, tanto na creche norte-americana quanto na brasileira, e grande parte de suas estratégias disciplinares pode ser considerada extremamente repressiva. Como bem observa Elkind (1989, p. 134), o grande problema com a maioria dos programas elaborados para ensinar habilidades “à criança pequena é que também lhe ensinam normas segundo as quais para ela conseguir a aceitação e o sentimento de pertença indispensáveis ao seu desenvolvimento emocional saudável, precisa comprá-los ao preço de cega conformidade”.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Trad. do original pela autora: “A major problem with most of the programs meant to teach young children academic skills is that they also teach the children frames in which acceptance and belonging have to be purchased at the price of blind conformity”.

#### Educação

### **Segunda síntese - Justificativa para as estratégias educacionais: segurança e disciplina**

Há razões descobertas e encobertas para empregar as estratégias disciplinares. As professoras norte-americanas insistem que há apenas duas razões para regras e normas que devem ser seguidas na escola: a primeira e mais importante é a segurança e a segunda é a disciplina. Contudo, muito mais seguidamente as crianças são censuradas, punidas e admoestadas e/ou mandadas para a “cadeira de dar um tempo” por razões de disciplina do que de segurança e por razões ocultas, como idiosincrasias pessoais ou por razões difíceis de determinar.

Na creche brasileira, havia na sala ao lado daquela em que me foi permitido observar uma professora que também agia com despotismo e impunha sua vontade arbitrariamente sobre as crianças, exigindo, por exemplo, que mesmo as menores de dois anos se submetessem prontamente a suas instruções, ordenando-lhes aos gritos que parassem de chorar, tão logo pisavam na creche, sem sequer lhes conceder tempo para aceitar a separação da mãe ou pai e elaborar essa perda provisória.

Chego à creche e subo ao 3º andar. Troco de sapatos<sup>4</sup> e me encaminho para a sala do terceiro nível. Ninguém ainda me viu aqui em cima. A porta da sala do segundo nível está fechada e uma criança está chorando em altos brados. Jurema, irritada, berra: “Vai pará? Vai pará? Vai pará?” Em seguida ouço o som inconfundível de uma palmada. Suspeito que Jurema bateu na criança porque ela redobra a choradeira em tom mais alto.

Nos Estados Unidos, observei que muito freqüentemente a diretora e principal professora abusava emocionalmente de um menino de três anos, de quem ela me confessou com a maior candura não gostar porque teria uma péssima atitude: “Ele não tem respeito pelos adultos. Ele é muito desafiador”(KUDE, 2001, p.86-87). No Brasil, observei a menina mais pobre da turma ser humilhada e reprovada publicamente

---

<sup>4</sup> A diretora da creche recomendara, ao autorizar minhas sessões de observações, que nunca usasse o sapato com que viera da rua dentro do recinto.

porque a mãe de outra criança havia se queixado do “hábito de morder” de uma criança da turma:

A vice-diretora, uma senhora idosa, entra na sala e pergunta à professora: “Qual é a menina que morde?” “Todas mordem”, responde Mariana, pressurosa. “Quem é a menina que morde?” - repete a vice-diretora, ignorando a resposta de Mariana – “Uma mãe se queixou”. “Não é a Priscila?”, pergunta a auxiliar. “Todas mordem”, reitera Mariana. “Quem é a Priscila?” indaga a senhora, ignorando novamente o aparte de Mariana. “Esta daqui,” diz a auxiliar, soando já meio arrependida ante o silêncio de Mariana. “Olha aqui, Priscila, não pode morder” - Ajoelha-se em sua frente e as crianças curiosas aglomeram-se todas em volta delas. Fica insistindo e repetindo o mesmo refrão: “Não pode morder. Só os cachorrinhos mordem”. Priscila, de cabeça baixa, está constrangida, intimidada e humilhada. Mariana, desalentada, carinhosamente ajoelha atrás da menina e faz com que se sente em seu colo, enlaçando-a com os braços. A vice-diretora insiste e persiste: “Não pode morder, Priscila. Só quem morde é cachorrinho. Uma mãe se queixou. Não pode morder”. Mariana tenta distrair sua atenção e tirar Priscila de sob a luz dos holofotes: “Esta daqui também morde. Todas mordem”. “Olha aqui o braço da Sandrinha” - diz a auxiliar – “não foi a Priscila que mordeu ela”. Mariana olha e se arrepia: “Olha só que mordida!” A vice-diretora ignora-as. Deu o seu recado e se retira contente consigo mesma. Pode-se quase adivinhar o que está pensando: “Vou contar para a mãe que eu passei um bom sermão na menina que mordeu a filha dela”.

Contemplando a criança acuada, silenciosamente “meu coração quis acudi-la e eu experimentei um ataque de fúria conjugado com um sentimento de impotência” (POLAKOW, 1992, p. 117). Percebi, pela expressão da professora, que meus sentimentos de raiva e desamparo eram os que ela própria também estava experimentando. Conforme Apple (1989, p.83), as escolas podem ser vistas

como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A sociedade precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade.

#### Educação

### **Terceira síntese - Crenças equivocadas sobre o processo de desenvolvimento infantil**

As estratégias educacionais e disciplinares são baseadas em crenças errôneas sobre o processo de desenvolvimento intelectual infantil, basicamente sobre a crença de que a criança é uma pessoa adulta em miniatura e intelectualmente retardada.

Por um lado, observa-se na creche brasileira o uso de uma linguagem infantilizada, eivada de diminutivos e de tatibitate, a misteriosa multiplicação do parentesco em uma infinidade de “tias” e “tios”, destituídos de outra identidade; por outro, a exigência de comportamentos adultos tais como controlar os movimentos, largar a chupeta e os objetos de conforto.

As atendentes brasileiras têm, por exemplo, muita pressa de guardar os objetos avulsos que as crianças levam para a creche obviamente para evitar as reclamações das mães sobre perdas. Por isso, porém, arrebatam-nos bruscamente tão logo ela pisa na creche. Lidz (1983, p.166) observa que a criança pequena às vezes necessita de um objeto que lhe “proporcione conforto e um senso de segurança na ausência da mãe” e que privá-la de tais gratificações resulta em frustração e insegurança. Não é de surpreender, portanto, que a maioria das crianças brasileiras reagisse com choro sentido e prolongado quando lhe são arrebatados travesseiro ou chupeta no mesmo momento em que é obrigada a se separar da mãe ou do pai:

- Nadine (2 anos) continua chorando e clamando pelo bico: “Meu bibi! Meu bibi!”. A atendente, enérgica: “Tá! Tá! Tá! tu não é mais bebê”.

Como será que a cabeça de uma criança de dois anos de idade lida com idéias tão antitéticas e conflituosas? Se de um lado, ela é forçada a se submeter às decisões arbitrárias de uma pessoa adulta relativas a separar-se contra a vontade de seus pertences, por outro lado, recebe a comunicação de que “não é mais bebê”. Mas se não pode tomar decisões, como é possível que não seja mais criança?

Em relação à linguagem, a par de um grande descaso pela correção gramatical e de pronúncia, há uma inflação de diminutivos e tatibitate na creche brasileira: “sentadinho”, “lanchinho”, “fazê papá”, “comidinha”, “bonitinha”, “queridinho”, “tô” “tu fez” “vamo cantá”, “tá papando” etc.? Será que o emprego de uma linguagem gramaticalmente tão incorreta e o uso abusivo de diminutivos não é resultante de um certo menosprezo pela inteligência infantil?

Observa-se também a perda da identidade das pessoas subsumidas em um falso parentesco, em uma misteriosa multiplicação de tios, tias, filhos e filhas (FERNÁNDEZ, 1992; LEITZKE, 1995). Novaes (1984) explica que esse peculiar hábito brasileiro é datado do século XIX quando diferentes famílias passavam muito tempo de lazer juntas e ensinavam as crianças a dirigir-se desse modo às pessoas adultas com o fim de que sentissem como se todas pertencessem a sua própria família. Para a autora, o problema é que a criança precisa aprender a se relacionar tanto com a tia de verdade como com a professora. Precisa também compreender que esses são “dois tipos de relacionamentos diferentes” (p. 128). Os efeitos negativos de lhe ser dificultada essa percepção aparecem tanto na família quanto na escola. Na família, porque lhe dificultam a compreensão dos laços de parentesco e da estrutura familiar, o que é importante para a formação de seu autoconceito; na escola, porque impedem que ela reconheça a professora em sua individualidade.

A esse respeito, é interessante observar que, ao contrário do que aconteceu na creche dos Estados Unidos, na creche do Brasil, levei vários dias para aprender o nome de todas as crianças (comumente chamadas de “filho” e “filha”) e só pude saber o nome de todas as atendentes porque elas os tinham escritos nos uniformes, pois mesmo ao se dirigirem umas às outras usavam apenas a palavra “tia”. Na creche norte-americana, pelo contrário, os nomes próprios de crianças e pessoas adultas são empregados o tempo todo e é bastante formal o modo como aquelas se dirigem a estas, sempre tratando-as pelo sobrenome precedido de Mr. (senhor), no caso dos homens, ou pelo prenome, precedido de Ms. (senhora), no caso das mulheres.

#### Educação

### **Quarta síntese - Dissociação entre teoria e prática**

As professoras e atendentes têm bons conhecimentos sobre as teorias acerca de psicologia e educação infantil, mas com frequência não as aplicam na sua prática cotidiana. Essa dissociação entre teoria e prática leva a paradoxos educacionais e psicológicos. No Brasil, como vimos, recomenda-se que crianças muito pequenas se comportem “como gente grande” quando choram se lhes são arrebatados seus objetos de conforto (LIDZ, 1983); Nos Estados Unidos, uma criança pequena recebe ordens enérgicas para “recuperar seu autocontrole” quando chora porque lhe tiraram seus recortes. Ora, o conceito de *autocontrole* é extremamente abstrato e é impossível que uma criança de dois anos de idade possa apreender seu significado no estágio de desenvolvimento intelectual pré-operacional em que se encontra (PIAGET, 1970).

Teoricamente as crianças recebem, na creche dos Estados Unidos, ensinamentos para não discriminar: “Na creche temos regras por bons motivos. Discriminação é quando temos regras por maus motivos”. Praticamente, contudo, as crianças são ensinadas a discriminar, como é o caso do menino, citado acima, de quem a diretora confessou não gostar. A maior parte do tempo às crianças discriminavam esse menino porque o que observavam é que a diretora e suas auxiliares o discriminavam incessantemente.

Para Platt (1991, p.12), vários aspectos da vida de creche, que são necessários e estão presentes em todos os programas, podem ser a causa da dissociação entre teoria e prática. Um exame mais minucioso das formas como são planejados e manejados, em inúmeras creches, o espaço, o tempo, as rotinas, as transições e o currículo sugere algumas respostas muito específicas para a questão de por que existe tal hiato entre prática e teoria.

Esse hiato é o que chamou minha atenção inúmeras vezes - de modo geral, tanto na creche norte-americana quanto na brasileira - e que também foi constatado por Maia (1993) nas creches brasileiras de seu estudo: A incongruência que se observa com frequência entre o dis-

#### Educação

curso (que revela o conhecimento adequado do procedimento correto) e a prática (total ou parcialmente divorciada do discurso).

### **Quinta síntese - Descaso em relação às necessidades da criança**

Na creche do Brasil, as necessidades das crianças são desconsideradas ante as necessidades da própria creche: corte de despesas, simplificação do trabalho, satisfação de mães e pais, manutenção e preservação do patrimônio da instituição.

A regra vigente na creche brasileira parece ser: máximo de segurança com o mínimo de trabalho e despesa. A consequência mais bizarra disso é que, “a fim de prevenir acidentes”, as crianças com menos de três anos de idade jamais brincam ao ar livre, exceto nas poucas vezes em que se amontoam no minúsculo terraço e contemplam, com cobiça e lamúrias, as crianças mais velhas do nível de jardim de infância que brincam nos equipamentos coloridos e atraentes lá embaixo. A razão para essa regra é presumivelmente a segurança, mas a verdadeira razão é tornar mais fácil o trabalho das atendentes pela limitação das fronteiras da criança ao espaço da sala da turma, bem como o corte de despesas, pela limitação do número de atendentes.

Manter crianças dessa idade, dentro de uma sala o dia todo, configura uma violência e transforma a creche em um depósito (PLATT, 1991) onde a mercadoria é guardada sob pagamento de fiança, tendo de ser restituída intacta ao proprietário. Torna-se inevitável a comparação desfavorável com a creche norte-americana, onde as crianças passavam pelo menos uma hora no pátio em cada período do dia. Também Rosenberg (1994) em seu estudo em creche norte-americana observou que, mesmo nas regiões mais ao norte do país, cujo clima no inverno é muito frio ao contrário do clima do Arizona (onde realizei meu estudo), as crianças são levadas para brincar ao ar livre com a maior frequência possível em todas as estações do ano.

Além disso, a maior parte do tempo as crianças brasileiras não têm acesso a lápis, papel tesoura, cola, livros e brinquedos. Na creche norte-americana, outro contraste desfavorável para a nossa creche, o material de desenho era farto e estava à disposição da criança sempre que

#### Educação



quisesse usá-los. É óbvio que os motivos econômicos pautam essa parcimônia no material de escrita da creche brasileira. Papel, lápis, caneta, tudo é dispendioso. Por que então não angariar papel de rascunho e tocos de lápis em escritórios, escolas e universidades? Lápis e papel são ferramentas básicas para o desenvolvimento intelectual da criança. Por que evitar que se familiarize com os instrumentos necessários para toda a sua futura escolarização? Como Vygotsky (1984) destaca, essas são ferramentas indispensáveis para a futura escolarização formal da criança e não deveriam jamais faltar em qualquer espaço de educação infantil.

Também na creche brasileira, a criança não tem sequer um instante de privacidade porque mesmo o banheiro é de uso coletivo. A experiência de uma criança de frequentar a creche tem sido comparada à do adulto que vai ao trabalho (PLATT, 1991). Algumas tensões são idênticas: a pressão para chegar em tempo, a necessidade de ficar, a fadiga de ser uma pessoa pública durante muitas horas por dia. Contudo, há uma diferença fundamental porque, ao contrário do que ocorre com a pessoa adulta, para a criança é possível que não haja um momento sequer de privacidade e isso pode ser muito extenuante, estressante mesmo. No lar, pelo menos, “quase sempre há lugares nos quais a criança pequena pode se refugiar por algum tempo” (PLATT, 1991, p. 12), nem que seja embaixo de sua própria cama.

### **Sexta síntese - Características necessárias às professoras de creche**

Algumas professoras e atendentes possuem as características básicas necessárias para desempenhar a contento o seu trabalho na creche, ao passo que outras não as possuem. O trabalho de atendente de creche está muito longe de ser fácil. Exige muito esforço físico, atenção e energia, além de ser muito mal remunerado. Contudo, é óbvio que há professoras e atendentes que são pessoalmente mais qualificadas para o trabalho do que outras e isso independe de cursos ou de educação formal.

#### Educação

Desde minha primeira observação na creche brasileira, ficou claro que não fora por coincidência que a diretora me permitira observar aquela professora, e tão-somente ela e sua turma, mas sim por saber muito bem que ela é a melhor profissional de sua creche. Trata-se de uma jovem que foi talhada para ser professora de creche, talvez até mais por intuição do que por formação. Ela é suave, meiga, doce, “mãezona”, patrulha-se o tempo todo para não cometer erros e passa a impressão de que ama as crianças e seu trabalho e de que é uma pessoa naturalmente bem-humorada. A professora da sala ao lado, ao contrário, jamais teria sido uma docente que propiciaria uma imagem positiva da creche. Pelo pouco que pude observá-la, é muito mal qualificada para seu trabalho. Ela é despótica, rígida, gritalhona, severa e, muitas vezes, ríspida com as crianças. Além disso, não parece gostar muito do seu trabalho. Passa a impressão de que não tem muitas noções de psicologia infantil e tampouco está interessada em adquiri-las e de que está permanentemente de mau humor.

Estudos realizados em diferentes países mostram que uma preocupação constante no que tange à educação pré-escolar “é que quanto menor a criança, menor o status, formação e salário de seu educador” (PASCAL; BERTRAM, 1994, p. 296; ver também, ROSEMBERG, 1993; SPEDDING, 1993; ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991). Contudo, os resultados da presente pesquisa parecem indicar que, mais do que qualificação, é importante que a atendente tenha uma legítima paixão por seu trabalho, amor pela criança, desejo de realizar bem sua tarefa, bom-senso, sensibilidade, senso de humor, vitalidade, energia e alegria de viver. A professora brasileira provavelmente é menos qualificada sob o ponto de vista de escolarização formal do que a professora e diretora norte-americana, mas dificilmente se poderia dizer que é menos competente do que ela.

### **Sétima síntese - Acomodação e resistência**

As crianças mostram-se dóceis, cooperadoras, participantes e tranquilas quando lhes são propostas atividades prazerosas, atraentes e estimulantes; reciprocamente, mostram-se agitadas, turbulentas, briguentas agressivas e, o que é pior, abúlicas e apáticas quando as atividades propostas privilegiam a inércia, são monótonas e repetitivas.

#### Educação

As crianças estão por sua própria conta sem atividade, sem nada para fazer a não ser vagar para lá e para cá. Começam a agitar-se e a agitação vai escalando num crescendo cada vez maior. Instala-se um pandemônio incontrolável. A professora foi para o lanche e sua auxiliar está se vendo mal para controlar a baderna. O tumulto tomou conta do ambiente. Após meia hora, a professora regressa e prontamente consegue acalmar a balbúrdia. Faz com que as crianças se sentem nos colchões alinhados em toda a largura da sala e canta com elas, faz jogos e brincadeiras. As crianças participam alegremente.

A acomodação na resistência e a resistência na acomodação (ANYON, 1984) aparecem, pois, com frequência nos modos como as crianças lidam com o tédio na rotina diária da creche brasileira. O efeito pernicioso do mesmo se reflete em gritarias, correrias, mordidas e agressividade (resistência) e em apatia, inércia, e abulia (acomodação). Em contraste, na creche-norte-americana poucas vezes tive a percepção - freqüente na brasileira - de que as crianças estivessem vagando sem metas ou interesses. Também Rosemberg (1994) observou que educação e cuidado parecem integrados nas creches do hemisfério norte e as crianças estão sempre ocupadas ou em atividade talvez em decorrência do pequeno número de crianças por pessoa adulta, ao contrário da maioria das creches brasileiras em que a razão atendente/criança geralmente é insatisfatória.

## **CONCLUSÃO**

Segundo McCracken (1991, p. 22), quem realiza pesquisa em outra cultura, que não a sua, tem grande vantagem sobre quem trabalha na própria porque “virtualmente tudo que encontra a sua frente é, em certo grau, misterioso. Quem trabalha em sua própria cultura não tem esse distanciamento crítico de seu objeto de estudo”.<sup>5</sup> Um modo de “fabricar” esse distanciamento, conforme o autor, é pesquisar primei-

---

<sup>5</sup> Tradução pela autora do texto original: “Scholars working in another culture have a very great advantage over those who work in their own. Virtually everything before them is, to some degree, mysterious. Those who work in their own culture do not have this critical distance from what they study.”

ramente em outra cultura antes de fazê-lo na própria. Percebo que a oportunidade de executar parte deste estudo nos Estados Unidos proporcionou-me esse privilégio, de ser uma observadora ao mesmo tempo externa e interna de uma creche brasileira, na medida em que, de certa maneira, consegui vê-la, simultaneamente, através das lentes de minha própria cultura e das lentes da cultura norte-americana.

Desse modo, experimentei choques culturais nos Estados Unidos, como quando escutei a diretora censurar uma menina que tocara amistosamente o seu colega porque “às vezes as pessoas simplesmente não gostam de ser tocadas”. Oriunda de uma cultura em que “tocar” as pessoas faz parte das interações sociais mais afetuosas, pareceu-me no mínimo uma violência repreender uma criança por ter feito isso. Contudo, de volta ao Brasil, observando a creche sob o prisma da cultura norte-americana, consegui perceber as peculiaridades de nossa cultura que são transmitidas à criança desde a mais tenra idade sem quaisquer motivos lógicos, tais como a linguagem infantilizada que comumente utilizamos quando nos dirigimos às crianças.

Cabe também ressaltar que, quando se comparam países como o Brasil e os Estados Unidos, não se podem perder de vista algumas dificuldades práticas, das quais a mais óbvia é a escala de mensurar riquezas. Nos Estados Unidos são consideradas pobres as pessoas que precisam comprometer mais de um terço de sua renda em alimentação (NUNES, 1994). No Brasil, pelo contrário, está bem longe de ser considerada pobre, a pessoa que compromete apenas um terço de sua renda em alimentação. Guardadas essas ressalvas, passo a tecer considerações que visam sintetizar e resumir os resultados desta pesquisa.

As diferenças que foram encontradas entre as creches do Brasil e dos Estados Unidos são de caráter material e educacional. As diferenças materiais são principalmente devidas às diferenças econômicas entre as duas creches. Número limitado de pessoal para atender as crianças leva a creche brasileira a privar as crianças de brincar ao ar livre e o corte de despesas redundante na necessidade de racionar o material de consumo como lápis, papel, tesouras, colas, brinquedos, livros etc. Na creche norte-americana, pelo contrário, como há um grande número de atendentes, é possível permitir que as crianças brinquem ao

#### Educação

ar livre sempre que o desejarem e a fatura de material de consumo permite que as crianças tenham acesso ao mesmo permanentemente.

As diferenças educacionais, por outro lado, são essencialmente diferenças culturais. Na creche dos Estados Unidos, o desenvolvimento social e intelectual é enfatizado por meio do ensino de regras e normas de etiqueta e convívio em sociedade, assim como são ensinadas noções gerais sobre ciência, matemática, história e ecologia. Na creche brasileira, há uma preocupação maior com o desenvolvimento emocional e com questões práticas pertinentes ao trabalho com a criança na creche e no lar. Assim, as crianças são freqüentemente beijadas e abraçadas, e carregadas e ou sentadas no colo por longos períodos. Ao mesmo tempo, o enfoque principal da aprendizagem é de caráter prático, qual seja, o controle dos esfíncteres a fim de que as mães fiquem satisfeitas com esse resultado “concreto” da aprendizagem na creche. Neste ponto, cabe lembrar Platt (1991, p. 25):

É realmente importante para a criança aprender a sentar-se quieta ou a limpar ou recitar os dias da semana. Mas é muito mais importante para ela aprender que pode aprender tanto por seus próprios esforços quanto pelos da professora e que é gratificante e prazeroso fazer isso. Esta é a única lição mais importante dos anos de educação infantil.<sup>6</sup>

Muitos achados do presente estudo, realizado em uma creche norte-americana e em uma creche brasileira, assemelham-se aos achados de Polakow (1992) em sua pesquisa sobre “a erosão da infância” realizada nos Estados Unidos.

Nas creches onde coletei dados, muitas vezes encontrei a mesma partição do tempo, a mesma divisão entre trabalho e brincar, a mesma mecanização das ações infantis, a mesma indiferença às individualida-

---

<sup>6</sup> Trad. do original pela autora: “It is indeed important for children to learn to sit still or clean up or recite the days of the week. But it is far more important for them to learn that they can learn, both through their own efforts and from their teachers, and that it is rewarding and pleasurable to do so. This is the single most important preacademic lesson of the preschool years.”

**Educação**

des das crianças (ainda que no discurso sempre valorizadas), que ela encontrou nas creches nas quais coletou seus dados.

Observei, por exemplo, o fenômeno da educação entendida como “domesticação” ou como uma “operação bancária” na qual pessoas adultas “enchem” as crianças com “depósitos” de conhecimento (FREIRE, 1987; 1991). Observei também, o fenômeno de “culpar a vítima” (RYAN, 1976) em que se justifica a desigualdade no tratamento dado a uma pessoa, atribuindo-lhe defeitos. Verifiquei ainda que grande parte das regras de comportamento que são impostas à criança é abertamente justificada como oriunda de razões de disciplina e de segurança, mas decorre de fato de um “currículo oculto” (APPLE, 1989 e 1982; APPLE; BEYER 1988).

Constatai que, com freqüência, não há muito respeito pela criança e que as pessoas adultas que se ocupam de atendê-la, tendem a considerá-la inferior, exercendo sobre ela um despotismo exacerbado em relação ao qual, a criança se vê envolvida em um movimento dialético de “resistência e acomodação” (ANYON, 1984). Verifiquei que há muitos hiatos entre o discurso, que revela o conhecimento de teorias psicológicas e educacionais, e a prática que é total ou parcialmente divorciada do discurso (MAIA, 1993; POLAKOW, 1992; PLATT, 1991).

Constatai também um fenômeno no mínimo curioso. Em uma moderna creche norte-americana jamais é sequer de longe mencionado o antigo recurso pedagógico de colocar a criança de castigo sentada no canto da sala. Entretanto, é óbvio que a “cadeira de dar um tempo”, onde a criança é obrigada a permanecer sentada até segunda ordem, sempre que está apresentando comportamento incompatível com as normas vigentes, nada mais é do que uma versão hodierna e referendada do velho recurso tão em voga nas escolas de antigamente e supostamente banido para sempre das mesmas pela Pedagogia e pela Psicologia modernas.

Por outro lado, porém, é necessário reconhecer que há inúmeros aspectos favoráveis e elogiáveis nas creches estudadas e não quero deixar de dar-lhes o devido destaque no empenho de apontar aspectos a serem corrigidos.

#### Educação

Ao concluir este trabalho, proponho-me evitar um estilo normativo e prescritivo. Não pretendo dizer como deve ser ou não deve ser uma creche de boa qualidade. Opto por deixar apenas o meu depoimento a respeito do que vi de mais elogiável nas duas creches que observei, por enfatizar os aspectos dessas creches que servem de parâmetros para definir o que significa boa qualidade de atendimento em uma creche. Dessa forma procuro retomar um objetivo deste estudo: identificar critérios para mudanças que se mostram urgentes no Brasil e apresentar sugestões práticas para sua implementação.

Cabe também um ato de contrição. Quando se faz ciência sob uma perspectiva humanista, desenvolve-se uma empatia com os sujeitos, que pode até vir a tornar-se dolorosa. “quando se lida com pessoas individuais, que não são números, mas que têm nomes e rostos, a gente se importa” (RASCHE, 1979, p.50). A questão que freqüentemente ocorre nessas circunstâncias: Será científico permitir que a empatia invada dessa forma um trabalho que se pretende seja científico? Para responder a essa questão, faço minhas as palavras de Eisner (1991, p. 37):

Empatia pertence a sentimento ou a emoção, e a emoção, curiosamente, é seguidamente vista como inimiga da cognição. Eu rejeito essa visão. Ler sobre pessoas ou lugares ou acontecimentos que são emocionalmente poderosos e receber um relato eviscerado é ler algo que se assemelha a uma mentira. Por que suprimir o coração das situações que tentamos ajudar os(as) leitores a compreender?<sup>7</sup>

Assim, reconheço que eu me importei sempre, que no meu foro íntimo eu tomei sempre o partido das crianças, provavelmente por serem as mais vulneráveis e as que possuem menos poder, do mesmo modo como tomei sempre o partido das professoras e suas auxiliares, quando eram censuradas injustamente por suas superiores ou recebiam

---

<sup>7</sup> Trad. do original pela autora: “Empathy pertains to feeling or to emotion, and emotion, interestingly, is often regarded as the enemy of cognition. I reject such a view. To read about people or places or events that are emotionally powerful and to receive an eviscerated account is to read something of a lie. Why take the heart out of the situations we are trying to help readers to understand?”

delas instruções absurdas. Por isso, talvez - e aqui o meu ato de contrição - posso eventualmente ter sido demasiado rigorosa na minha crítica, demasiado severa no meu julgamento. Por isso, talvez, devesse reconhecer que às vezes a aversão à pesquisa - que me pareceu vislumbrar na creche brasileira - pode não ser uma fantasia persecutória, mas um receio bem fundado de que a pesquisadora ou o pesquisador acabe destacando as mazelas e esquecendo de apontar os aspectos elogiáveis.

É um erro no qual não desejo incorrer. Reitero, pois, uma conclusão do presente estudo que corrobora os achados de outras pesquisas: longe de ser um “mal necessário”(VIEIRA, 1988, p.3), a creche - quando se trata de uma creche de boa qualidade - não só não acarreta efeitos comprovadamente negativos no processo de desenvolvimento da criança (TOBIN; WU; DAVIDSON, 1989), como inclusive pode resultar em benefícios reais para o mesmo (BRONFENBRENNER, 1979; OSBORN; MILBANK, 1987), o que é, ainda mais verdadeiro para as crianças oriundas de lares de extrema carência (HAMBURG, 1990).

Portanto, ao concluir este trabalho, quero repetir que ambas as creches que tive oportunidade de observar constituem protótipos de creches de boa qualidade e poderiam juntas compor a creche de excelente qualidade, se fosse possível somar seus acertos e descartar seus desacertos na composição de uma creche ideal.

A grande maioria dos acertos pode constituir-se em sugestões, para melhorar a experiência de vida das crianças na creche, que não são extremamente dispendiosas e tampouco demasiado complexas de implementar. Alguns acertos - como permitir que a criança brinque ao ar livre, privilegiar a música como ritmo para a aprendizagem em vez de automatização e mecanização e empregar uma linguagem correta na interação com a criança - são simples como um “ovo de Colombo”. Outros - como promover maior acesso a brinquedos, livros e material de desenho - implicam despesas que não precisam ser necessariamente vultosas quando se pode recorrer a campanhas de donativos bem organizadas.

Para finalizar, quero lembrar que as raízes do otimismo estão na primeira infância, estão em aprender então que é possível contar com

#### Educação



um sentimento bom em relação à vida e ao viver (MURPHY, 1978). Se olharmos para trás, se nos vímos como crianças, se nos lembrarmos como era o sentimento de ser criança, perceberemos a importância dessa visão e lembraremos em quais circunstâncias experimentávamos um sentimento otimista e como nos sentíamos “em casa no mundo” em tais ocasiões e em quais circunstâncias nos sentíamos esvaziadas desse sentimento e quão desamparadas e assustadas ficávamos então. Lembraremos também que, na maior parte das vezes, esses sentimentos tão antitéticos surgiam de nosso relacionamento ou interação com as pessoas adultas. Somos nós, portanto, - as pessoas adultas - que temos este poder de transmitir às crianças uma visão otimista sobre a vida. Se tão grande é o nosso poder, tanto maior é a nossa responsabilidade. Conforme Anolli e Mantovani (1998, p. 284), no que diz respeito à criança:

Agora parece evidente que o bem-estar, a segurança, a congruência do comportamento e da comunicação adulta – no sentido de uma correspondência entre aquilo que o adulto sente e aquilo que de fato comunica, em nível verbal e não verbal - sustenta o desenvolvimento e favoreça uma organização coerente e complexa do comportamento cognitivo, afetivo e social.

Wallon ([197-], p. 11) diz que “a criança sabe apenas viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto” e pergunta: “Mas é o ponto de vista do adulto ou o da criança que o vai guiar nesse conhecimento?” Não nos faltam pretextos e justificações, adverte, para sucumbirmos à tentação de atribuir à criança uma existência e uma atividade semelhantes à nossa, uma vez que se trata de um ser que provém de nós e que nos será semelhante um dia. Cabe à pesquisa - especialmente à pesquisa em ciências sociais - fugir à tentação de examinar o mundo da infância através das lentes que usa para contemplar o mundo adulto e tentar ver e exibir a realidade através dos olhos infantis.

O fim da educação, ainda que utópico, é conduzir o ser humano a sua plenitude. Parodiando Bettelheim (1988, p. 323): se este trabalho “de alguma forma, ainda que pequena, contribuir para que essa felicidade potencial se torne realidade” terá atingido seu objetivo. Em ou-

#### Educação

tras palavras, se este estudo contribuir, pelo menos em parte, para desvelar o mundo de vida da criança sob a ótica da própria criança, poderá talvez mostrar que tudo que ela precisa é ser feliz e que a felicidade não pode e não deve ser um ideal inatingível. Pelo menos não nessa época da vida.

### REFERÊNCIAS

- ANOLLI, Luigi; MANTOVANI, Susanna. Além da creche: o tempo para as famílias. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: De 0 a 3 anos*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 17, p. 277-301.
- ANYON, Jean. Intersection of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies. *Journal of Education*, Boston, v. 169, n.1, p. 25-48, March 1984.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 248p.
- APPLE, Michael W.; BEYER, Landon E. Social Evaluation of Curriculum. In: BEYER, Landon E., APPLE, Michael. (Ed.). *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press, 1988. cap. 17, p. 334-54.
- AYERS, William. *The Good Preschool Teacher: Six Teachers Reflect on Their Lives*. New York and London: Teachers College, Columbia University, 1989.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. *Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 20, p. 15-40, 1991.
- BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante*. 10 reimp. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; KUDE, Vera Maria Moreira. *Brincar: Brincadeira ou coisa séria?* Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.
- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

#### Educação

BRASIL. *LEI N.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.ufba.br/ldb5cap2.html](http://www.ufba.br/ldb5cap2.html)> Acesso em: 20 jul. 2002.

BRASIL que evolui, O. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 jul. 1995. Primeiro Caderno, p. 26.

BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development*. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CLARKE-STEWART, Alison. Consequences of Child Care for Children's Development. In: BOOTH, Alan (Ed.) *Child Care in the 1990's: Trends and Consequences*. Hillsdale, N.J.; Hove, and London: Lawrence Erlbaum, 1992. 246p. Part 2, p. 63-83.

DENZIN, Norman, LINCOLN, Yvonna. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1994. p. 1-17.

EISNER, Elliot. *The Enlightened Eye*. New York/Toronto: MacMillan, 1991.

ELKIND, David. *Miseducation: Preschoolers Risk*. New York: Alfred A. Knopf, 1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 2ª ed. rev., 3. reimp., São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. Parte I, cap. 7, p. 54-70.

GIORGI, Amedeo. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos. *Educação*, Porto Alegre, v.24, n.43, p. 133-150, abr. 2001.

GLESNE, Corrine; PESHKIN, Alan. *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. White Plains, N.Y.: Longman, 1992.

KUDE, Vera Maria Moreira. *A qualidade do atendimento na creche: Um estudo em duas culturas*. Porto Alegre, 1995. 267fls. Tese (Doutorado em

#### Educação

Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

\_\_\_\_. Desenvolvimento humano no contexto da creche. *Psico*, Porto Alegre, v. 27, n.1, p.5-21, jan./jun.1996.

\_\_\_\_. Significados da infância na creche: Um estudo de caso nos Estados Unidos. *Educação*, Porto Alegre, v.24, n.43, p. 79-96, abr. 2001.

LEITZKE, Maria Celeste. Professor não é parente. *Veja*, Editora Abril, São Paulo, v. 28, n.12, p. 118, 22 mar. 1995.

LIDZ, Theodore. *A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MAIA, Denise da Silva. *O conceito de criança na prática pré-escolar: gênero, poder e subjetividade*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen. *Designing Qualitative Research*. Newbury Park/London: Sage, 1989.

McCRACKEN, Grant. *The Long Interview*. 5<sup>th</sup> print. Newbury Park: Sage, 1991.

MURPHY, Lois Barclay. Further Reflections on Resilience. In: MURPHY, Lois Barclay, MORIARTY, Alice E. (Ed.) *Vulnerability, Coping and Growth: From Infancy to Adolescence*. New Haven/ London: Yale University Press, 1978. cap. 4, p.84-105.

NOVAES, Maria Helena. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p.5-23, maio 1994.

OLIVEIRA, Zilma, MELLO; Ana Maria, VITÓRIA; Telma, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

OSBORN, A.F.; MILBANK, J.E. *The Effects of Early Education*. A Report from the Child Health and Education Study. Oxford: Clarendon Press, 1987.

PASCAL, Christine, BERTRAM, Anthony. A educação de crianças pequenas e de seus professores em três países europeus. In: ROSEMBERG, Fúlvia,

#### Educação

CAMPOS, Maria Malta (org.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. cap. 8, p. 279-298.

PIAGET, Jean. The Stages of the Intellectual Development of the Child. In: MUSSEN, Paul H; CONGER, John J.; KAGAN, Jerome. *Readings in Child Development and Personality*. 2ª ed. New York: Harper & Row, 1970. p. 291-298.

PLATT, Elizabeth Balliett. Scenes from Day Care. *How Teachers Teach and What Children Learn*. New York and London: Teachers College, Columbia University, 1991.

POLAKOW, Valerie. *The Erosion of Childhood*. 3rd. ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

RASCHE, Vânia Maria Moreira. *The Discarded Children: The Creation of a Class of Misfits amongst the Poor in Brazilian Schools. A Case Study of First Grade*. Tese (Doctor of Philosophy - Education) - University of Michigan, Ann Arbor, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Brazil. In: COCHRAN, Moncrieff. (Ed.) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport, Conn./London: Greenwood Press, 1993. cap. 3, p.33-56.

\_\_\_\_\_. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta (org.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994. cap. 1, p. 15-101.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. o caso da creche - 1984. In: \_\_\_\_\_. (org). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 90-103.

ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta (org.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

\_\_\_\_\_.; CAMPOS, Maria M. Malta, HADDAD, Lenira. *A rede de creches no município de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1991.

RYAN, William. *Blaming the Victim*. New York: Vintage Books, 1976.

SEIDMAN, I.E. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York and London: Teachers College Press, 1991.

#### Educação

SPEDDING, Polly. United States of America. In: COCHRAN, Moncrieff (Ed.). *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport, Conn./ London: Greenwood Press, 1993. cap. 27, p. 535-557.

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STRAUSS, Anselm L. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. 4. print. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

TOBIN, Joseph J.; WU, David Y.H.; DAVIDSON, Dana H. *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven and London: Yale University Press, 1989.

VIEIRA, Livia M. Fraga. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, [197].

#### Educação