



**UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação EICOS
Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social**

**“SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O CORPO INFANTIL
EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA”**

Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro

2008



**UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação EICOS
Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social**

**“SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O CORPO INFANTIL
EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA”**

Alexandra Coelho Pena

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação EICOS – Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Leila Sanches de Almeida

Rio de Janeiro, R.J., Brasil
Setembro de 2008

**“SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O CORPO INFANTIL
EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA”**

Alexandra Coelho Pena

Orientadora: Prof^a Dr^a Leila Sanches de Almeida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação EICOS – Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Aprovada por:

Prof^a. Doutora Leila Sanches de Almeida (Orientadora)

Prof^a. Doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Prof^a. Doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

P397

Pena, Alexandra Coelho.

Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária / Alexandra Coelho Pena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

89f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia / Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2008.

Orientador: Leila Sanches de Almeida.

1. Comunicação não verbal. 2 Psicologia do movimento. 3. Creches. 4.Educação infantil I.Almeida, Leila Sanches de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 153.69

Dedico este trabalho às crianças,
que sempre sabem nos mostrar o
caminho e aos educadores
espalhados por esse país, que se
desdobram para fazer a diferença.

Agradecimentos

Essa dissertação de mestrado é o resultado de um desejo muito grande de contribuir para a educação infantil no Brasil. Minha dedicação a este trabalho, que é um projeto de vida, foi fundamental para superar as dificuldades que surgiram ao longo deste estudo. E algumas pessoas foram muito importantes para esta realização e merecem o meu “muito obrigada”.

Antes de qualquer pessoa, agradeço muito a meu filho Leon, meu companheiro nessa vida e, em especial, nesses últimos anos tão cheios de desafios. É você que me ensina todos os dias a acreditar que vale a pena tentar transformar esse mundo em algo melhor. Te amo acima de tudo.

À minha mãe por ser meu porto seguro e por me ceder seu eixo quando o meu vacila. Sem você, esse trabalho não poderia ter acontecido. E, claro, pela revisão atenta deste texto.

Ao Bruno, parceiro, por acreditar em mim sempre.

Ao “Tio”, pelos momentos de descontração, durante esse período, muitas vezes, estressante. E por ser o pai que eu escolhi.

À Marcia Guimarães por seguir comigo, com sua presença firme e suave, por essa trilha cheia de surpresas. E por me fazer confiar em mim mesma.

À Leninha, pela estrutura doméstica e emocional que me dá com tanta dedicação. E pelos milhões de cafés que acompanharam essa escrita.

Ao Edauro, que esteve ao meu lado durante todo esse período, não me deixando desistir e me emprestando sua força.

À minha querida amiga Mariana, pela leitura atenta e por dividir os bons e maus momentos desses últimos tempos comigo.

À minha amiga Isabella, por ter acreditado em mim e me aberto novos caminhos na vida.

À equipe do Projeto Rede Brincar e Aprender, pela acolhida afetuosa e pela infinita aprendizagem que só é possível quando se constrói junto.

Às educadoras da creche estudada pela disponibilidade em colaborar com este trabalho.

À querida Lea Tiriba, por sempre querer me ouvir e por me dizer que sou uma “mulher libertária”, acreditando em mim mesmo quando eu duvidava da minha capacidade.

Aos parceiros do grupo de estudos do NIMA, por compartilharem as angústias e os sonhos, tornando real o desejo de fazer diferente.

Às professoras Zilma Oliveira e Vera Vasconcellos pela disponibilidade e delicadeza na avaliação deste trabalho na qualificação.

À Leila Sanches, um agradecimento especial, pela dedicação a este trabalho e pelas inúmeras horas em frente ao computador junto comigo.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos que recebi e que permitiu a dedicação a esta pesquisa.

RESUMO

PENA, A.C. Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária. Orientadora: Leila Sanches de Almeida. Rio de Janeiro: UFRJ/ CFCH/ IP/ EICOS, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social).

A educação infantil, ao lidar com crianças de zero a seis anos, está mergulhada no mundo da comunicação, não só verbal como não-verbal, no mundo da expressão corporal e sensorial, embora, muitas vezes, não valorize este universo em nome de um aprendizado direcionado para o desenvolvimento intelectual. Assim, utilizando o referencial teórico-metodológico da Rede de Significações, o presente estudo objetivou compreender os significados construídos por cinco profissionais de uma creche comunitária localizada em uma comunidade de baixa renda da zona sul do Rio de Janeiro sobre o movimento e a expressão física infantil. As análises de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas realizadas apontaram que a creche é vista como um local que pode suprir deficiências, oferecendo alimentação e espaço físico adequados. Foi atribuída grande importância à expressão infantil a partir da compreensão de que esta é intrínseca ao desenvolvimento da criança. No entanto, na prática, o movimento aparece subordinado a uma ideologia do controle, que, seguindo ainda um modelo cartesiano de compreensão do mundo, privilegia o intelecto em detrimento das necessidades do corpo. (CNPq)

Palavras-chave: corporeidade, creche comunitária e subjetividade.

ABSTRACT

PENA, A.C. Perceptions on the Child Body by Professionals from a Community Kindergarten. Orientadora: Leila Sanches de Almeida. Rio de Janeiro: UFRJ/ CFCH/ IP/ EICOS, 2008. Master dissertation in Psycho-Sociology in Community and Social Ecology.

Child education for children from 0 to six years old is embedded in different forms of communication: verbal and non-verbal and through sensorial and bodily expressions. Even though at times these different forms of communication are undervalued while compared to the development of the intellect. Therefore the present study uses the theoretical and methodological reference of the Network of Meaning concept with the main objective of analysing how five different professionals from a community kindergarten, located at a low-income neighborhood in the city of Rio de Janeiro, Brazil, perceived child expression. The interviews showed that the kindergarten is seen as a place that fulfills the child's needs by offering adequate infra-structure and meals. Child expression is seen as of great importance as well and intrinsic to the development of the child. Although during daily activities different types of expression especially related to body movement is subordinated to the ideology of control following Descarte's understanding of the world where the intellect stands first compared to the necessities of the body.

Key-words: body expression, community kindergarten, subjectivity.

ÍNDICE

1.Introdução.....	12
2.Considerações sobre o corpo.....	17
2.1 Corpo e movimento.....	17
2.2 Educação infantil e corpo.....	21
2.3 Contribuições reichianas para a compreensão do corpo infantil.....	30
3.A subjetividade e o processo de significação.....	35
4.Metodologia.....	38
4.1 Contexto do estudo.....	38
4.2 Pessoas e procedimentos.....	40
4.3 Casos estudados.....	43
Caso I – Glória.....	43
Caso II – Paula.....	45
Caso III – Rita.....	47
Caso IV – Maria.....	49
Caso V – Elisa.....	51
4.4 Análises das entrevistas.....	53
4.4.1 Concepção de creche.....	53
4.4.2 Corpo, movimento e expressão.....	57
4.4.3 Rotinas.....	70
4.5 Discussão.....	74
5. Considerações Finais.....	80
6. Bibliografia.....	82
7. Anexos.....	87
7.1 Roteiro de entrevista.....	87
7.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88

Existe um ser que mora dentro de mim como se fosse casa dele, e é. Trata-se de um cavalo preto e lustroso que apesar de inteiramente selvagem – pois nunca morou antes em ninguém nem jamais lhe puseram rédeas nem sela – apesar de inteiramente selvagem tem por isso mesmo uma doçura primeira de quem não tem medo; come às vezes na minha mão. Seu focinho é úmido e fresco. Eu beijo o seu focinho. Quando eu morrer, o cavalo preto ficará sem casa e vai sofrer muito. A menos que ele escolha outra casa e que esta outra casa não tenha medo daquilo que é ao mesmo tempo selvagem e suave. Aviso que ele não tem nome: basta chamá-lo e se acerta com seu nome. Ou não se acerta, mas, uma vez chamado com doçura e autoridade, ele vai. Se ele fareja e sente que um corpo-casa é livre, ele trota sem ruídos e vai. Aviso também que não se deve temer o seu relinchar: a gente se engana e pensa que é a gente mesma que está relinchando de prazer ou de cólera, a gente se assusta com o excesso de doçura do que é isto pela primeira vez.

Clarice Lispector

Todo início contém um evento mágico,
um encontro, um deslumbramento no olhar...
É aí que nascem as grandes paixões (...).
Sem uma grande paixão não existe conhecimento.
Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

O sujeito constrói o conhecimento sobre si e o mundo através da interação social a partir de um repertório cada vez maior de atividades que inclui, entre outras, a exploração visual e motora, a alimentação, as brincadeiras, as conversas e o conforto recebido. Desta forma, o bebê participa do mundo (C.E.C.F. - C.N.D.M., 1987).

À medida que a criança vai conhecendo as possibilidades do seu corpo, também compreende que ele é um instrumento para várias de suas ações, as quais incluem, de forma crescente, outras pessoas (C.E.C.F. - C.N.D.M., 1987). O desenvolvimento motor tem um grande papel nesse processo. As características motoras do neonato (isto é, os comportamentos associados à respiração, alimentação, sono e às suas condutas gerais, reflexas ou não, de braços e pernas) vão sendo gradativamente modificadas no que tange à sua origem e/ou acrescidas de novos comportamentos e possibilidades de ação – rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, etc. (ECKERT, 1993).

O sistema sensório-motor do bebê, sujeito psicologicamente ativo desde os primeiros meses, apesar de ser geneticamente programado, depende amplamente de ser exercitado (HERREN & HERREN, 1986) e estimulado pelo ambiente. A atividade desse sistema propicia conjuntamente o processo de subjetivação e o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. O bebê e a criança pequena estão atentos às suas relações afetivas e sociais, (re)agindo em relação às pessoas por meio de comportamentos de ordem vocal, tônica-postural, ocular, mímica, etc., para reforçar essas relações (ibid.).

A interação social conduz o desenvolvimento psíquico do bebê. Ela é esse espaço para as trocas comunicativas que ocorrem no aqui-e-

agora, onde determinados comportamentos de ambos os participantes são destacados e assumem significados que foram construídos em conjunto, ao longo desse processo (ALMEIDA, 2006, p.3).

Um tipo de atividade que favorece o desenvolvimento psíquico e social na criança pequena são os jogos e as brincadeiras. Um estudo realizado na primeira metade da década de 80 por Penna, Colinviaux, Almeida e Pardal (1985), já apontava para o reconhecimento, por parte das diretoras de creche, das atividades psicomotoras no desenvolvimento psíquico infantil. Ao avaliarem as condições de atendimento de 76 creches particulares do município do Rio de Janeiro, as pesquisadoras observaram que, apesar da maioria das instituições desenvolver atividades que tinham como meta favorecer o desenvolvimento cognitivo, ou o afetivo das crianças, havia 5% de creches que tinham elaborado seu plano de atividades, visando prioritariamente o desenvolvimento psicomotor. De fato, a partir da década de 80, podemos observar diversas propostas curriculares para a educação infantil, elaboradas por pesquisadores de notório saber, que tomam o comportamento lúdico como uma das atividades básicas ao desenvolvimento da criança (DIDONET, 1981; SMOLKA, 1981; OLIVEIRA et al., 1992; ROSSETI-FERREIRA et al., 1998; para citar alguns). São propostas, conforme apontado por Almeida e Rosseti-Ferreira (no prelo), que deslocam o foco da discussão sobre os efeitos da permanência de crianças pequenas em creches para a questão de como se promover um atendimento de qualidade nessas instituições, visando garantir condições adequadas ao desenvolvimento infantil.

Meu interesse por essas questões adveio com a minha graduação em Psicologia em 1995 e com a formação em Vegetoterapia Carácter-analítica¹ no ano seguinte. Trabalhei, durante sete anos em consultório, atendendo adultos, adolescentes e crianças, dentro dessa linha psicoterapêutica.

Impregnada pela leitura da obra de Reich, voltada para a prevenção de neuroses, senti necessidade de expandir os conhecimentos que havia adquirido até então.

Movida por todas essas questões, voltei à Universidade em 2001 para fazer o curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A partir de então, surgiu o desejo de pensar a educação infantil de acordo com a teoria reichiana e seus pressupostos, de refletir sobre a formação do carácter e influência dos educadores neste processo. Como a educação infantil lida com os impulsos primários naturais da criança²? Permite a expressão do afeto, da sexualidade e do movimento ou tende a reprimí-los? A perturbação desse livre fluxo, seja por inibição, frustração ou punição, pode dar origem a impulsos secundários de destruição, tais como a raiva, o ódio, o sadismo, o masoquismo, o rancor e a dependência, determinando a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo.

Comecei a pensar em como acontece o cotidiano escolar em relação às necessidades e desejos das crianças. Devemos nos questionar sobre a nossa obsessão pelo controle, inclusive dos ritmos fisiológicos das crianças? Temos o direito de interferir no sono, na fome e no controle de esfíncteres das crianças? E de formatar o

¹ Vegetoterapia Carácter-analítica é o nome empregado por Wilhelm Reich para identificar a metodologia psicoterapêutica que trabalha com exercícios corporais específicos estimulando as reações do sistema nervoso neurovegetativo para restabelecimento de um fluxo energético mais livre.

² Reich define os impulsos primários como aqueles que são inatos ao ser humano: a sexualidade, o amor e a motricidade. (REICH apud PENA, 2003, p.19)

movimento e a imaginação? Como temos reconhecido, tratado e possibilitado a expressão de seus corpos e a construção de sua corporeidade? Como temos organizado nossas salas? Temos possibilitado o movimento e a livre expressão das crianças? Temos promovido a apropriação dos tempos e dos espaços? Nossas relações têm sido fonte de conhecimento e liberdade ou de controle e relações de poder? Se concebemos a criança como sujeito, precisamos deixar que elas decidam sobre seus corpos, afetos, necessidades e desejos. Ou estaremos perpetuando uma realidade de pessoas paralisadas, dependentes, insatisfeitas e submissas, incapazes de atos criativos, sendo simples reprodutoras de cultura.

Após o término do curso de especialização, comecei a trabalhar em um projeto de arte-educação³, desenvolvendo atividades de leitura e brincadeiras em quatro comunidades da zona sul do Rio de Janeiro. Com essa experiência pude ter contato com diversas creches e observar como, geralmente, as educadoras lidam com diversas formas de expressão das crianças. É dada uma grande ênfase por várias educadoras a uma idéia de valorização da postura estática, transposta de uma noção de escolarização para o cotidiano da educação infantil. Passaram a ser comuns cenas de adultos solicitando silêncio, atenção e paralisação de movimentos de crianças com dois, três e quatro anos. Reparei também na forma como muitos educadores manipulam o corpo das crianças pequenas, de maneira mecânica, parecendo esquecer que ali está uma pessoa com sentimentos, com sensações, que se assusta e que fica com medo.

A educação infantil, ao lidar com crianças de zero a seis anos, está mergulhada no mundo da comunicação, não só verbal como não-verbal, no mundo da expressão corporal e sensorial, embora, muitas vezes, não valorize este universo em nome de um aprendizado direcionado ao desenvolvimento intelectual.

³ Trata-se do projeto Rede Brincar e Aprender, iniciado em 2002, e desenvolvido pelo do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI)

Portanto, é de crucial importância que os educadores sejam sensíveis às necessidades e desejos do corpo infantil. Mas como desenvolver essa escuta com as crianças se não a tivermos com nós mesmos? Como perceber as sensações dos outros sem conectarmos com as nossas próprias? Como estar aberto às emoções infantis sem recuperarmos os nossos sentimentos? Como acompanhar o ritmo das crianças sem sentirmos os nossos ritmos biológicos?

Todas essas questões me trouxeram o desejo de me aprofundar através da pesquisa no mestrado, a partir do referencial da Rede de Significações (REDSIG), que toma a relação social como uma construção dialógica, mediada por diversas pessoas e que envolve contextos sociais diversos. Sendo assim, este estudo, baseado na REDSIG, teve como objetivo identificar os significados construídos por funcionárias de uma creche comunitária sobre o movimento e a expressão física infantil. Aprender a maneira como os adultos - ou neste caso - a coordenadora e as educadoras, lidam com as crianças no cotidiano em relação às questões do corpo, carregada de significados culturais e sócio-históricos.

Para podermos compreender melhor o lugar do corpo na educação infantil, faz-se necessário abordar alguns temas: um retrospecto da história do surgimento desse tipo de atendimento, o estabelecimento das rotinas nessas instituições e os discursos que legitimaram tal prática; e situar a noção de corpo que pretendemos aqui utilizar sob a luz das contribuições da teoria reichiana.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO

2. 1. Corpo e movimento

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas em 1998. Este material, caracterizado enquanto uma recomendação, teve por objetivo auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, apontando metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades. No volume três “Conhecimento do Mundo”, refere-se à construção das diferentes linguagens das crianças, dentre as quais está localizado o Movimento.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço; constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 2002, p.15).

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório cultural na qual estão inseridas, são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e

possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

Segundo o Referencial Curricular Nacional, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças.

A diversidade de práticas pedagógicas no universo da educação infantil reflete as diferentes concepções sobre os sentidos e funções atribuídos ao movimento no cotidiano das creches e pré-escolas.

Visando garantir a ordem e a harmonia, algumas práticas pedagógicas procuram suprimir o movimento, impondo rígidas restrições corporais às crianças de diversas idades. Pode-se observar isso nos longos períodos de espera ou de permanência em longas filas, onde a criança deve ficar quieta, sem se mover ou ainda em atividades sistematizadas de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição é visto como desordem e indisciplina.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, 2002, p.17).

As conseqüências dessa rigidez podem apontar para o desenvolvimento de uma atitude de passividade ou para um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2001, p. 21/22).

É comum vermos, em instituições de educação infantil, momentos de exercícios e deslocamentos em que as crianças devem se mexer seguindo orientações pré-estabelecidas. Ou ainda, reservando-se curtos espaços de tempo em que a criança deve descarregar sua energia física. Tais práticas podem ser eficazes na manutenção da ordem, mas tolhem a possibilidade de expressão das crianças e suas iniciativas próprias.

As práticas escolares, em geral, associam movimento à bagunça, à dispersão e, por isso, privilegiam o não-movimento, a postura estática, quieta, atenta como condição da aprendizagem. Valoriza-se apenas o movimento mecânico e sistemático que tem como objetivo aprimorar a coordenação motora, para garantir a aquisição da leitura e da escrita ou, ainda, o movimento ligado à prática esportiva (PENA, 2003, p. 34).

De acordo com Tiriba (2005), observando instituições de Educação Infantil, no Brasil dos dias atuais, podemos verificar o quanto estão marcadas pela ideologia do controle:

Em geral, as instituições educacionais estão aprisionadas a uma visão que relaciona movimento à bagunça, confusão, dispersão! Ai, é o não-movimento que assegura a aprendizagem: só no tempo em que estão no pátio - diminuto em relação ao tempo que permanecem na escola - crianças e jovens são liberados de uma postura quieta, estática, atenta, fiel às exigências de uma mente raciocinadora (TIRIBA, 2005, p. 183).

As filas que se formam para levar as crianças de um espaço a outro, os tempos de espera em que permanecem encostados às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar, tudo isto remete à idéia de fabricação de uma retórica corporal, assim como a uma retórica do espírito, pois, *“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* (FOUCAULT, 1987, p.118) .

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Segundo Lévy (1985), corpo e motricidade são da expressão da criança no período fundamental que vai do nascimento aos três anos. Em outras palavras, *“o bebê não tem um corpo, ele é um corpo e todo seu despertar passa por seu corpo”* (ibid., p. 14). As necessidades que sente, os desejos que manifesta, a comunicação que se estabelece, tudo passa pelo corpo. É um *“corpo de relações”* (ibid.).

2.2. Educação infantil e corpo

Da magia à ciência, passando pela religião e por diferentes disciplinas, encontramos o desejo de conhecer o corpo e seus processos misteriosos, seus humores, seus ritmos, sua linguagem. Espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana. Pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas. O corpo como espaço recortado por práticas de saber, de poder, de subjetivação, instituídas por diversas disciplinas, não poderia, a meu ver, ser abordado em sua totalidade. A ciência, a filosofia e a educação, cada uma à sua maneira, criaram discursos sobre o corpo; os discursos, por sua vez, transformam-se em atos, em agenciamentos ou em usos do corpo nas diferentes instituições. Em geral, os agenciamentos operam pelo princípio civilizador, impondo a necessidade de controle do corpo (NÓBREGA, 2005, pg. 611).

Durante muito tempo, o corpo foi controlado pelo discurso do sagrado e da moral. A partir do século XVIII, ele passou a ser objeto de interesse também da ciência, sendo visto como uma máquina que pode e deve ser regida com regimes específicos. As crianças, como muitos outros grupos sociais, tiveram seu corpo obsessivamente observado e estudado. Ulivieri (apud BARBOSA, 2006, p.55) menciona que “... era crença comum que cada momento do dia (e da noite) da criança devia ser objeto de controle, de educação, para proteger sua inocência e preservá-la do mal”.

As descobertas científicas sobre a saúde e a doença forneciam instrumentos cada vez mais específicos para o controle social, trabalhando tanto na

disciplina dos corpos singulares - pela influência na clínica médica, na psiquiatria, nas ações de assistência social e na pedagogia - como também nas regulações das populações nos asilos, nos hospitais, nos manicômios, nas famílias e nas escolas.

O discurso higienista, concebido no início do século XIX, surgiu como um elemento de controle sobre o corpo (BARBOSA, 2006), que é parte fundamental para o controle social, produzindo além de uma preocupação com a saúde e a higiene, um discurso social e político. Esse corpo, junto com a sexualidade, torna-se alvo de inspeção e vigilância por parte das instituições e diferentes profissionais.

Por intermédio do percurso histórico e social, é possível perceber que a forma como estão organizadas as rotinas da educação infantil está em profunda inter-relação com as rotinas organizadas social e politicamente. A rotinização do cotidiano foi transposta para as instituições de educação infantil como parte de um processo de organização das instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras, marcadas, inicialmente pelo discurso religioso e, posteriormente, pelo discurso científico.

A Reforma trouxe a vida ascética dos mosteiros para a vida cotidiana da população, interferindo no modo de produção das sociedades seculares. “As disciplinas e as regulações das famílias, da escola e da fábrica têm as suas raízes históricas na redistribuição das práticas dos mosteiros dentro da sociedade em geral” (TURNER apud BARBOSA, 2006, p.50). O controle da economia do corpo pela limpeza, pela abstinência sexual e não-masturbação foi um princípio básico para a formação dos sujeitos capitalistas e cristãos.

Segundo Barbosa (2006), seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e pré-escolas por dois processos: pela secularização das rotinas pessoais e institucionais construídas nos mosteiros e transferidas para as instituições modernas em geral e pelo fato de que a

mão-de-obra disponível para trabalhar nos asilos, orfanatos, escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por pessoas religiosas que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica.

Para a sociedade européia ocidental, o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Para afirmar sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes, tendo o padrão europeu como referência do “certo” e do “normal” (ibid.).

Na busca de executar essa ação civilizatória, criou-se uma engenharia social para domar os índios, os selvagens, ou seja, os outros, dando-lhes modos de ver, de sentir e de agir europeus, e, ao mesmo tempo, criou-se toda uma maquinaria escolar para educar as crianças.

A descoberta das crianças como seres diferentes dos adultos trouxe uma questão: como fazer para educá-las, e torná-las virtuosas? Uma das respostas encontradas era a criação de instituições para civilizar as crianças e, em consequência, controlar as famílias e a sociedade.

No século XIX, consolidou-se uma forma de organização social que acabou por produzir uma “*sociedade disciplinar*”, como denomina Foucault (1982). A abordagem psicológica que mais poder exerceu nas sociedades ocidentais foi aquela ligada ao controle do eu e sempre teve forte influência nas teorias pedagógicas para educação das crianças pequenas.

Pela contemplação e integração de práticas sociais e teorias científicas oriundas da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, da dietética, da higiene e da motricidade humana, surgiu, no século XIX, a Puericultura, outro campo do saber fortemente ligado à educação infantil. “*A Puericultura era considerada como a ciência*

da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico (...), também era entendida como a ciência que tem por fim pesquisar os conhecimentos relativos à reprodução e à conservação da espécie humana” (KUHLMANN, 1998, p.92). Essa área do conhecimento exerceu imensa influência na formação dos educadores e das propostas de atendimento institucional às crianças pequenas.

O poder dos pais e dos educadores sobre as crianças e os jovens, fortalecido por bases científicas, passou a ser exercido com o intuito de criar bons hábitos alimentares, de reprimir e domar instintos, de adestrar o corpo, principalmente a sexualidade e de ensinar a viver em um espaço de ordem.

Os corpos ficaram cada vez mais regulados e administrados em nome da ordem social. O corpo solto torna-se imoral, desviado, desocupado e deve ser transformado, com a ajuda da educação moral, em corpo útil. Foucault (1982) aponta que no século XIX realizou-se um “grande esforço de disciplinarização e de normalização”. Normalização é um termo usado por ele, significando adaptado, submetido, de acordo com as regras da normalidade.

Em *Vigiar e punir* (1987), Foucault já havia revelado a passagem de um modo carnal de executar a punição, em nome do rei, para um modo racional moderno, que acontece pelo controle do corpo, pela submissão à ordem, pela precisão dos atos e pela repetição. Para ele:

...a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar, e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e

faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p.128).

Assim, o espaço privado da educação das crianças pequenas foi sendo invadido pelas regulamentações sociais e pelo instrumental técnico-científico, que substitui as tradições.

Podemos observar que as escolas como modo de socialização secundária, obrigatória e gerenciada são instituições extremamente recentes, que nasceram junto com outras diferentes formas de controle social, como o Estado nacional, o controle do trabalho infantil, a higienização, a fundação dos berçários, casas-asilo, lactários e consultórios de Puericultura.

Algumas práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e pré-escolas. Segundo Barbosa (2006), são elas:

...as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a idéia de que a cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e a infantilização das crianças; a normalização das crianças; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento e na organização do curso; a idéia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos

de tempo, etc. (ibid., p. 67).

Denominada por Foucault (1987), como instituição de seqüestro, a escola, junto com outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis passam a controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De forma discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, regularização da alimentação, etc. A escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar.

No Brasil, a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciaram-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da República. Houve a passagem de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata para a criação de uma família nuclear republicana (FARIA, 1997). Faria (ibid.) destaca ainda que a implantação de creches trazia à tona conflitos, tanto sob o aspecto médico (papel materno, defesa da amamentação) quanto sob o jurídico (abandono de menores).

A influência positivista republicana da “ordem e progresso” inspirou uma política de assistência social com base científica na chegada do século XX, reforçando a idéia de que os progressos da ciência e da tecnologia trariam a solução para os problemas do país.

As primeiras creches brasileiras surgiram com o objetivo de “*manter a criança em um ambiente livre de possíveis doenças e infecções, bem alimentada e limpa*” (LOURENÇO, 2002, p. 46), além de prevenir a mortalidade infantil. Elas serviam como estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas

populares.

Durante muito tempo, é possível observar que a creche serviu prioritariamente no combate à pobreza e à mortalidade infantil. Dessa maneira, analisa-se que o papel social, assistencialista, representado pelas creches a partir do século XIX, está vinculado à idéia de falta de família ou desorganização familiar. (...) Nos serviços de assistência, incluindo as instituições de educação infantil, adotou-se uma intencionalidade educativa a fim de orientar as mães em como cuidar de seus filhos. Tais orientações eram prescritas principalmente por médicos higienistas, que acreditavam na necessidade das mães aprenderem seus ensinamentos sobre saúde (LOURENÇO, 2002, p.18).

A creche brasileira seguiu o padrão europeu com seu caráter assistencialista voltada para a mãe e não para a criança, substituindo as salas de asilo, as amas-de-leite, os internatos e a roda dos expostos. Nesta concepção assistencialista de educação valoriza-se o bem-estar físico das crianças, tendo-se como prioridade o cuidado com a higiene e a saúde dentro da creche.

A creche ocupou vários lugares no imaginário social brasileiro. Foi considerada como substituta da família, como orfanato, preparação para a entrada no ensino fundamental e como um mal necessário para algumas mães que precisavam trabalhar. Ela representa os papéis necessários em determinados contextos sociais, históricos e políticos (LOURENÇO, 2002, p. 114).

A função assistencialista mostrou-se predominante entre as demais desempenhadas pelas creches, especialmente nas públicas e comunitárias, tendo como objetivo primordial o cuidado com a saúde e a higiene da criança. Esse fato pode ser

compreendido pela grande influência do contexto social e político, no qual a incidência da mortalidade infantil era muito grande. Assim, a prioridade com a saúde das crianças surge com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil, além de melhorar a imagem do país.

Com o passar do tempo, com as mudanças políticas voltadas para a educação, com as novas teorias sobre desenvolvimento infantil e concepções de infância, a creche hoje se encontra em um momento de transição, sendo a ela atribuída funções assistencialistas e educacionais (OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO, AUGUSTO, 2006). Atualmente, diversas creches buscam priorizar a criança como sujeito ativo e consciente do seu processo de aprendizagem, de modo a atender seus direitos.

Diversos documentos mencionam os direitos infantis: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998 (CORREA, 2003).

Um documento elaborado pela ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) em 1989 covalida a concepção pedagógica da pré-escola e da creche:

... para além de prover alimentação, saúde e vestuário, a creche e pré-escola devem oferecer atividades pedagógicas que estimulem a criança a ampliar as suas experiências e conhecimentos, a se interessar pela convivência em sociedade, a contemplar e a transformar a natureza que a rodeia (FARIA, 1997, p.33).

De acordo com Kuhlmann (1998), para se poder superar as marcas da

tradição histórica – que nesse caso seria a função assistencialista – não se pode adotar novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre as propostas e práticas. A função assistencialista não será transformada a partir de uma mudança na lei. É isso que muito freqüentemente constatamos visitando creches públicas e comunitárias. É preciso uma mudança nos valores e conceitos atribuídos à creche (LOURENÇO, 2002, p.119).

Conforme postulado por Vasconcellos (2001), o investimento na creche tem que contemplar a formação continuada dos profissionais de educação infantil. Estes devem superar a concepção de que a criança depende unicamente da intervenção direta do professor, já que ela interage criativamente no meio social, participando da produção da cultura.

2.3. Contribuições reichianas para a compreensão do corpo infantil

O corpo está comumente associado à natureza, por pertencer ao campo da biologia e da fisiologia, mas ele também é marcado histórico e culturalmente. Da mesma maneira que os conhecimentos e os valores, as expressões corporais são constituídas na cultura: o meio em que vivemos sugere, anuncia, ensina, promove determinadas posturas físicas socialmente aceitas. Portanto...

...o jeito de ser do nosso corpo não é algo que possuímos “naturalmente”, não é apenas uma construção pessoal, mas social e política: é algo aprendido, construído ao longo de toda a vida (TIRIBA, 2001, p.1).

As relações que estabelecemos com nosso corpo estão inseridas e marcadas por uma visão de mundo em que a razão ocupa o lugar de destaque. Acredita-se que existe uma separação entre corpo e mente e que a segunda deve ser privilegiada para a aquisição de conhecimento. Essa forma de compreender o mundo, que aprende separando, é a base epistemológica do projeto da modernidade calcada no pensamento de Descartes, baseado no ponto de vista de que os fenômenos naturais, o funcionamento do corpo e as relações sociais podem ser explicados por uma lógica mecanicista (BACRI, 2005).

A famosa máxima “penso, logo existo” implica uma concepção que permeia todo o conhecimento e os valores ocidentais, e que tem duas características muito definidas: a de que corpo e mente são opostos, e a de que o corpo é um mero suporte para as nobres atividades mentais. Essa concepção, na educação, se materializa como a crença de que se aprende, prioritariamente, com a mente, relegando a um

segundo plano outros canais de expressão como as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição e a criação artística (BORGES, BORGES E PENA, 2008)

Pretendemos aqui abordar a questão do corpo na educação infantil, partindo do conceito de “courage muscular” de Reich. Wilhelm Reich foi discípulo de Freud como psicanalista e inovou a prática terapêutica ao trazer para o setting terapêutico a importância do corpo, atentando para o fato de que o corpo sempre diz aquilo que as palavras tentam esconder. Trouxe a noção de que aquilo que vivemos fica guardado não só na memória, mas também no corpo e que este é um canal de acesso a sensações, sentimentos e pensamentos. Daí a importância dada em sua teoria ao campo da educação, na medida em que esta teria papel determinante na formação da estrutura do caráter¹ da criança e na conseqüente formação de patologias.

Navarro (1990), que sistematizou a técnica da Vegetoterapia criada por Reich, também sobreleva a relação entre o caráter e o corpo:

O comportamento é sempre uma manifestação muscular: como fala, como gesticula, como caminha, o que revela sempre um comprometimento muscular, e isto significa que o caráter é ligado ao corpo, é ligado à função muscular do corpo (NAVARRO, p. 24).

O homem vive com e por meio dos músculos e as correlações entre psiquismo e distúrbios neuromusculares o confirmam: se a nossa natural agressividade (do latim *ad-gredir* = encostar, entrar em contato), que é fundamental para o desenvolvimento sadio, for frustrada, isto é, se a possibilidade de expressão for reprimida (por fatores culturais, preconceitos educacionais, ambiente estressante etc.), ela ficará emocional e

¹ O caráter de uma pessoa é a soma total funcional de todas as experiências passadas (REICH, 1987, p. 129) que se manifesta no comportamento característico de uma pessoa: o andar, a expressão facial, a postura, a maneira de falar e outros modos de comportamento (REICH apud BACRI, 2005, p. 95).

energeticamente retida nos músculos e encontrará, como compensação substitutiva ou função reativa, a necessidade de descarregar-se psicologicamente (ibid.).

Para Reich (1987), o enrijecimento muscular do corpo não permite o movimento livre e natural da energia corporal da pessoa. Quando o fluxo de energia corporal não transita pelo corpo de forma harmônica e natural, dizemos que esse corpo está bloqueado. A “couraça muscular” bloqueia o indivíduo. Ela funciona como um mecanismo de defesa, cuja função é impedir que o indivíduo tenha contato com experiências emocionais que lhe são ameaçadoras e dolorosas (BACRI, 2005, p. 39). Couraça muscular é o resultado crônico de choque entre as exigências pulsionais e o mundo externo que frustra essas exigências (REICH apud BACRI, 2005, p. 55). A couraça muscular funciona como uma forma do indivíduo se proteger das situações desagradáveis e desconfortáveis vindas da relação com o meio e com o viver em sociedade. E normalmente, a emoção que faz com que todo mundo tenha necessidade de se defender, é o medo.

Mas como acontece esse enrijecimento muscular?

Quantos de nós, ao longo da infância, não fomos surpreendidos por frases historicamente conhecidas, tais como: “Sente-se direito”, “feche as pernas”, “não chore”, “comporte-se”, “fique quieto”, “endireite as costas”, “não se suje”, “tire a mão daí”? Ouvimos e repetimos, como educadores, essas frases, muitas vezes. Junto com as palavras vêm a voz e a feição alteradas, *levando a criança a nada fazer a não ser ficar parada, imobilizada, educando-se para o não-movimento, substituindo seu comportamento espontâneo e dinâmico pela obediência quase sempre sinônimo de inibição, sobretudo da atividade muscular* (MATTHIESEN, 2005, p. 200) — especialmente quando essas palavras nos são ditas por pessoas com quem temos laços afetivos. A isso Reich denominou “técnica muscular de encorajamento”, que busca, a

todo custo, instaurar a ordem a partir da justificativa de aquisição do conhecimento. Sob a ameaça constante de serem acusadas de mal-educadas, as crianças comprometem seu funcionamento prendendo a respiração, contraem-se para bloquear todo e qualquer movimento, reprimem o choro, arcando com as conseqüências de um processo em que o combate à falta de educação evidencia justamente o oposto: os excessos de uma educação que inibe não só o corpo, mas o pensamento e a ação.

As denúncias de Reich contra o funcionamento da auto-regulação² da criança não eram uma apologia da abolição das frustrações, mas ele chamava a atenção para: a freqüência com que essas frustrações e repressões ao movimento espontâneo da criança ocorrem; o momento cronológico da frustração; a figura da pessoa que frustra e a relação entre frustração e satisfação (MATTHIESEN, 2005).

Para que uma armadura caracterial seja tal que não exploda de forma mais ou menos repentina, deveria encontrar, no curso da sua formação, uma disponibilidade, uma flexibilidade que permitisse uma caracterialidade “administrável”, uma couraça “administrável” (NAVARRO, 1995).

Do ponto de vista reichiano, a alternativa à educação repressora dos impulsos naturais, é a auto-regulação que supõe uma racionalidade instintiva. Há nessa postura uma confiança na razão da natureza, no mundo instintivo, no animal humano. Uma tentativa de reintegrar o homem à natureza (REICH, 1987).

A educação vive o desafio de pensar o homem em sua complexidade e, com isso, ainda vemos predominar um modelo iluminista de predomínio da racionalidade e da transmissão de conteúdos, mesmo nas creches, em detrimento das emoções, do corpo.

Em conseqüência de um modelo de pensamento que hipertrofia a razão,

² O conceito de auto-regulação teve suas origens no campo da biologia e denomina uma espécie de competência espontânea, visceral da própria vida (PENA, 2003, p. 23), uma espécie de potencial natural inerente à criança (MATTHIESEN, , 2005, p. 203).

junto com o corpo foram relegados a um segundo plano algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana, entre elas as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística (TIRIBA, 2005). As grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente esta evidência: a de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. Os espaços de educação das crianças de 0 a 6 anos não escapam a esta lógica. Em seu cotidiano, divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir (ibid.).

Segundo Pereira (2008), temos como corporeidade a expressão de totalidade do ser humano enquanto ser vivo, parte da criação e da natureza, em que corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia.

Pretendemos aqui lidar com o conceito de corpo a partir desta noção de corporeidade, que vem de encontro à idéia de unidade funcional entre o psíquico e o somático de Wilhelm Reich, concluindo que essas duas vertentes seriam alimentadas por uma mesma energia, gerando a mútua influência entre atitudes corporais e atitudes psíquicas.

3. A SUBJETIVIDADE E O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

A subjetividade é constituída no nível social, em conjunto com a construção do conhecimento sobre o mundo. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é um espaço de construção de sentidos e de internalização de significados sócio-históricos. Através das práticas sociais, significados sócio-históricos atravessam o processo de subjetivação. Logo, a subjetividade individual é configurada pelo processo de significação e pelas diversas formas de organização subjetiva da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2003).

A criança, desde o nascimento, vai sendo inserida pelo adulto em contextos culturalmente organizado (VALSINER, 1987). Ao se confrontarem com práticas sociais de sua cultura, os sujeitos se modificam, avançando seus processos de constituição como pessoas, com formas determinadas de agir, sentir, falar e pensar (COSTA, GUANAES E OLIVEIRA, 2004).

Assim, quando falamos em corpo que se expressa, queremos ressaltar que o sentido está sempre na relação com o mundo e com o outro (FURLAN, 2004). Outro este, que desde o princípio, desempenha forte atração sobre a formação de sentido para o bebê. A partir das interações, de ações partilhadas e interdependentes, a relação afetiva com o(s) outro(s) vai sendo co-construída (ALMEIDA, ROSSETI-FERREIRA, no prelo).

O processo de subjetivação desenrola-se mediante um complexo caminho de construção de significados. Para abordar essa questão, esta investigação utilizou o referencial teórico-metodológico da Rede de Significações (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004).

Segundo a abordagem da Rede de Significações, a construção de relações sociais e o processo de conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo são

marcados por influências culturais (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004; ALMEIDA, ELTINK, ROSSETI-FERREIRA, 2002). Nesta perspectiva, a construção de sentidos envolve contextos sociais, conteúdos da matriz sócio-histórica (sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais) e é mediada por pessoas. As pessoas desempenham vários papéis em (e de acordo com) ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados (COSTA, GUANAES, OLIVEIRA, 2004; ALMEIDA, 2006; OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO, AUGUSTO, 2006). É, portanto, uma abordagem que contempla tanto a descrição microgenética e histórica de processos interpretáveis em uma perspectiva semiótica, como a investigação de condições mais amplas da cultura e da história que participam da constituição de sentidos (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SOARES-SILVA, OLIVEIRA, 2008).

A construção e a reconstrução de subjetividades e de identidades se dão por meio da construção, atribuição, apropriação, negação e negociação de significados, ou seja, da configuração e reconfiguração de redes de significação, que envolvem a interação de fatores psicológicos (individuais e grupais), sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos. Assim, considerando as redes de significação, ou seja, a multiplicidade de significados que são co-construídos e reconstruídos nas relações sociais, o homem, enquanto um ser social, histórico e ativo, é visto dentro deste referencial como um sujeito múltiplo, que não pode, portanto, ser pensado fora do contexto sócio-histórico-cultural no qual se encontra inserido (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004).

A creche é um contexto de desenvolvimento culturalmente organizado (OLIVEIRA et al., 1992) que conduz à construção de determinados sentidos pelos sujeitos. Os circunscritores que se impõem nesse processo de significação advêm das pessoas e vozes daquele contexto e dos significados pertencentes à matriz sócio-

histórica individual, que atravessam esse processo. Com isso, a creche coloca-se como um dos contextos de desenvolvimento infantil, que simultaneamente presta cuidados físicos e possibilita o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

4. METODOLOGIA

4.1 Contexto do estudo.

O estudo foi desenvolvido em uma creche localizada em uma comunidade de baixa renda da zona sul do município do Rio de Janeiro.

A comunidade em questão, de acordo com o Instituto Pereira Passos³, ocupa uma área de 85.268 m². Ela começou a surgir em 1858 quando, segundo os historiadores, D. Pedro, que morava no bairro do Jardim Botânico, mandou abrir um caminho, chamado Caminho do Boi, para a passagem das carruagens a caminho da Igrejinha de Copacabana (atual Forte de Copacabana), o que diminuiu em 12 horas o trajeto.

Segundo o Censo realizado pelo IBGE⁴ em 2000, a comunidade tem 2040 moradores, sendo 761 crianças e jovens entre 0 e 20 anos. Possui 589 moradias: 364 homens e 225 mulheres responsáveis pelos domicílios.

Na comunidade, as famílias contam com duas creches para crianças de quatro meses a três anos e onze meses. Há ainda uma creche localizada fora da comunidade que também recebe crianças oriundas desta favela. Há alguns anos, existia um serviço de crecheiras na região, mas hoje não há mais.

A creche, ou centro de educação infantil, escolhida para a realização da pesquisa é privada, gerenciada e mantida por uma instituição religiosa. A instituição, fundada em 1972, mantém a creche por meio de convênios com a Secretaria Municipal de Educação, de doações e através da parceria com uma ONG estrangeira - que oferece

³ Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos
www.rio.rj.gov.br/ipp/

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
www.ibge.gov.br/

um sistema de “apadrinhamento” às crianças. Inicialmente, era financiada pela Prefeitura como creche comunitária, passando a ser, de uns seis anos para cá, uma creche conveniada, recebendo R\$ 102,00 per capita para 120 crianças.

A creche atende crianças de quatro meses a três anos e onze meses, todas moradoras da comunidade. Segundo a diretora, tem como objetivo atender crianças em situação de vulnerabilidade social, oferecendo um local de referência para elas e suas famílias. As crianças passam dez horas por dia na instituição, recebendo quatro refeições e desenvolvendo atividades lúdicas. No momento da pesquisa, todas as 150 vagas da creche encontravam-se preenchidas.

4.2 Pessoas e procedimentos

Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida sob a forma de Estudo de Caso. A escolha da metodologia qualitativa se justifica, sobretudo, pela possibilidade de um maior aprofundamento da questão em foco, considerando os aspectos subjetivos a ela relacionados (MINAYO, 2000).

A técnica utilizada para a produção de dados foi a entrevista semi-aberta, com roteiro previamente estabelecido. De acordo com Minayo (2000), a entrevista é um instrumento de pesquisa que serve como facilitador para a abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação e como fonte de informações sobre “*fatos; idéias; crenças; maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos*” (JAHODA, 1951 apud MINAYO, 2000, p.108).

Foram entrevistadas cinco profissionais na creche: a coordenadora geral e as quatro educadoras responsáveis pelas duas turmas de crianças da faixa etária de 3-4 anos. A escolha por essa faixa se deve ao fato de que é nessa idade que a criança já construiu anteriormente os alicerces básicos da motricidade (tais como sentar, engatinhar, andar e correr), que servirão de base para a aquisição de habilidades mais aprimoradas. Buscou-se, assim, a apreensão dos significados construídos sobre a necessidade de movimento e de expressão física das crianças na creche.

O planejamento inicial do estudo incluía também a realização de uma entrevista com a coordenadora pedagógica, que chegou a ser realizada. Mas este material foi perdido devido a um defeito no gravador. Apesar do pedido reiterado por

uma outra entrevista, a coordenadora se mostrou ocupada e sem disponibilidade para fazê-la novamente.

No primeiro contato com os sujeitos selecionados, ocasião em que foi realizada a entrevista, lhes expliquei o objetivo da pesquisa e solicitei-lhes a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (em anexo).

As entrevistas foram realizadas no espaço da creche durante o horário de funcionamento, com duração aproximada de 50 minutos. A coordenadora pedagógica abriu um horário para as entrevistas de modo que as educadoras se revezassem nas atividades com as crianças.

Após o término de cada entrevista, a pesquisadora procedeu à elaboração de observações qualitativas sobre a situação. Estas notas apoiaram a análise das entrevistas.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. Após proceder a diversas leituras, a pesquisadora fez o recorte dos trechos que traziam questões e dados pertinentes ao estudo, procedendo a uma análise de conteúdo, com o auxílio das observações qualitativas registradas.

A expressão “análise de conteúdo” se refere a uma técnica de análise da comunicação que visa “... obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, apud MINAYO, 2000, p.199). Através da análise de conteúdo é possível apreender-se tanto os significados manifestos, quanto os significados latentes, do material coletado. Compreende, para isto, uma categorização dos fatores apontados no estudo como determinantes.

A entrevista foi conduzida a partir dos seguintes eixos norteadores:

- O corpo infantil (cuidados considerados importantes; cuidados de fato dispensados no cotidiano da creche).
- Movimento e expressão infantil (importância dada à expressão das crianças; expressão física no contexto da creche e em outros contextos; atividades almeçadas e atividades desenvolvidas no sentido de estimular a expressão física;...).
- Relação coordenação-educadoras (treinamentos efetuados; cursos de reciclagem; supervisão das atividades; elaboração da proposta de atividades; o contato educadora-coordenadora, ...).
- Relação educadoras-crianças (incluindo as famílias das crianças).

Posteriormente, baseada na articulação dos dados provenientes das entrevistas e das observações qualitativas, defini três eixos temáticos de análise: “concepção de creche”, “corpo, movimento e expressão” e “rotina”. O primeiro surgiu da necessidade de se contextualizar os significados que as educadoras atribuem a esse espaço onde estabelecem relações. Já o eixo “rotina” foi criado em consequência de, especialmente nas entrevistas das educadoras, ter havido referência à rotina de atividades em resposta à questão do movimento e da expressão física.

4.3 Casos Estudados

Caso I

Glória, 52 anos, é moradora da comunidade, casada e tem dois filhos maiores de idade (19 e 28 anos). Trabalha na creche há 14 anos, sendo que já tinha pertencido ao corpo de funcionários por duas vezes, há alguns anos atrás. Teve experiência em outras creches, públicas e particulares. No centro educacional estudado já foi responsável por turmas de diversas faixas etárias.

Atualmente, Glória está terminando o último semestre de um Curso Normal Superior, de acordo com as exigências do MEC com relação à formação de professores de educação infantil. Aparentemente influenciada por seus novos conhecimentos, ela reconhece a creche não mais como um lugar exclusivamente para tomar conta de criança, e sim, como um espaço que, além de cuidar, também prepara a criança para a educação, tendo um planejamento e um objetivo a ser alcançado através das atividades realizadas com as crianças. Glória ressalta a importância do foco da educação ser o desenvolvimento da criança.

Esta educadora vê a necessidade de somar aos cuidados físicos com as crianças a brincadeira. Discorda, por exemplo, de se deixar de fazer alguma atividade para o desenvolvimento da criança para cumprir a rotina de dar banho.

Glória ressalta a importância da parceria com os pais, enfatizando que a creche não deve fazer por eles, mas sim junto com as famílias. E diz que isso vem mudando nos últimos anos e que, hoje, ela já observa um prazer maior dos pais em participarem da vida educacional dos filhos. Ela se preocupa em dividir com os pais os cuidados com alimentação e saúde das crianças.

Durante a entrevista, Glória se mostrou muito descontraída e segura de suas

colocações. Falou bastante sobre como ela é atenta aos interesses das crianças e de como ela modifica a rotina em função do que as crianças estão mais interessadas em cada momento. Relatou ainda que acha importante que a criança tenha um tempo livre, sem nenhuma atividade pré-estabelecida e que esses momentos normalmente acontecem no espaço do pátio. Para ela, os movimentos infantis são fundamentais para o desenvolvimento.

Caso II

Paula tem 30 anos, é solteira, tem três filhos (seis anos, quatro anos e um ano e oito meses) e está no final da gestação de seu quarto filho. Mora na comunidade e trabalha na creche há três anos - antes só havia trabalhado como babá – e sempre quis ser educadora.

Para ela, a creche é o melhor lugar para se deixar uma criança, cuja mãe precisa trabalhar fora, porque contribui muito para o desenvolvimento infantil. Paula considera a creche em que trabalha uma “mãe” pela forma como acolhe as crianças e relata que foi aluna de lá quando pequena, sendo inclusive aluna de Glória.

A única coisa que Paula gostaria de mudar é em relação aos pais das crianças, que, segundo ela, têm muita liberdade na creche por ela estar localizada dentro da comunidade em que moram.

Paula fala muito bem do espaço físico da creche e da rotina, ressaltando que o maior cuidado em relação às crianças está associado à alimentação, à atenção e ao diálogo. Ela entende ainda que o cuidado faz parte do educar.

Esta educadora fala muito de como a criança tem energia e sobre como é importante que ela descarregue esse excesso para que fique mais tranqüila. A brincadeira, para ela, faz parte da educação, por isso, relata com muita animação todas as atividades que faz com sua turma: jogo Lego, pular corda, futebol, imitação, cambalhota, movimentos de subir e descer, etc.

Ela fala muito sobre a necessidade de disciplina e atenção para que nenhuma criança se machuque e, para isso, estabeleceu uma forma de executar as atividades em que chama as crianças uma por uma, enquanto as outras aguardam sentadas pela sua vez.

Paula fala sobre como segue a rotina, obedecendo aos horários de cada atividade e relata como acontece no início de cada ano durante o período de adaptação, quando as crianças ainda não seguem um planejamento. Ela diz gostar desse período em que as crianças têm liberdade para explorar os objetos e que, aos poucos, ela vai instaurando um controle e esclarecendo, através do diálogo, que cada atividade tem a sua hora e que as crianças têm que saber esperar.

Caso III

Rita tem 26 anos, é solteira e tem um filho de dois anos e meio. É moradora da comunidade e, na época da entrevista, estava prestes a completar dois anos como funcionária da creche.

Ela fez um curso profissionalizante de auxiliar de creche e realizou trabalhos voluntários em duas creches particulares. Por gostar muito de criança foi trabalhar no centro educacional pesquisado e ficou durante um tempo funcionando como apoio para as turmas que precisavam de auxílio. Por causa disso, atendeu crianças de diversas faixas etárias, se identificando mais com o Maternal Dois, turma que ela agora assumiu como educadora responsável.

Rita pareceu um pouco desconfiada durante a entrevista, ao contrário das demais entrevistadas, talvez pelo nosso encontro (local, horário) ter sido organizado pela coordenadora. Em muitos momentos, mostrou-se preocupada em elogiar a creche e não fazer nenhuma crítica ao trabalho.

Para ela, creche é um lugar em que se educam as crianças, ao mesmo tempo em que se ganha experiência profissional. E nessa creche especificamente, há muitos cursos de aperfeiçoamento e uma orientação constante por parte da coordenação.

Para Rita, a creche é ainda o local onde se cuida e se educa, oferecendo o que muitas crianças não têm em casa: alimentação, higiene e gente pra tomar conta.

Rita valoriza a construção de hábitos, como inerentes à educação. Sejam hábitos de higiene (escovar dentes, vestir-se sozinha) ou de comportamento (sentar direito na cadeira, não dizer coisas feias).

Esta educadora identifica o movimento com energia e reconhece a necessidade de que as crianças a descarreguem, desde que no pátio, que é o local apropriado, já que

na sala eles têm atividades dirigidas para realizar. Rita dá muita ênfase à importância da ordem, relatando com detalhes os momentos de banho, de refeição e de sono e de como eles acontecem de acordo com o tempo pré-determinado, com períodos de espera e uma criança de cada vez. Relata momentos em que as crianças aguardam de cabeça baixa ou rezam.

Rita gosta muito da rotina estabelecida na creche e não percebe diferença entre as suas propostas e os interesses das crianças, dizendo que elas aceitam muito bem o que ela propõe. Assim, como a própria Rita aceita o planejamento, influenciando, com isso, os sentidos que a educadora constrói sobre o corpo.

Caso IV

Maria tem 39 anos, casada e tem quatro filhos (17 anos, 11 anos, nove anos e cinco anos). Moradora da comunidade, ela trabalhava em casa de família e, mais tarde, teve uma experiência como ajudante em ônibus escolar. Trabalha na creche há seis anos. No início, era funcionária do lactário e ajudava nas turmas. Agora é educadora da turma de três a quatro anos de idade.

Para Maria, creche é um espaço que combina liberdade com limites, oferecendo recursos, tais como, alimentação, brinquedos, espaço e uma rotina, que muitas vezes as crianças não encontram em suas casas. Ela destaca ainda que, nessa creche, as crianças encontram bem-estar, traduzidos em carinho, dedicação, educação, alimentação e saúde.

Maria sente falta de um acompanhamento mais rigoroso com relação ao aumento de peso das crianças. Diz que antigamente havia um profissional que fazia a pesagem das crianças e que ela mesma só de olhar e pegar no colo já sente quando uma criança emagreceu.

Em sua entrevista, Maria ressalta a alimentação como o cuidado mais importante, seguido da educação e da imposição de limites. Ela fala muito sobre como os pais não têm tido tempo para orientar as crianças e de proibir determinadas atividades que ela julga inapropriadas para a idade das crianças, tais como as músicas aprendidas nos bailes funk e alguns programas de televisão.

Maria fala de como acha importante estar junto da criança enquanto esta brinca, entendendo que esta é uma forma de se aproximar do mundo da criança. Ela acha muito importante os movimentos infantis e se preocupa com uma criança que é muito quietinha, quase não se manifesta. Identifica muito a exploração motora das crianças com o espaço dos pátios, sendo esse o local escolhido para correr, saltar e jogar bola.

Dentro da sala, realiza atividades plásticas e de jogos educativos.

Esta educadora diz que aproveita os momentos da rotina, tais como a rodinha, para estimular a atividade motora e se mostra muito atenta aos interesses das crianças pelas atividades propostas, mudando o planejamento quando julga necessário.

Caso V

Elisa, uma mulher casada e com quatro filhos, é coordenadora geral da creche estudada há cinco anos e exerce esta função desde sua entrada na instituição em 2002, desenvolvendo atividades administrativas e pedagógicas de todo o centro educacional. A creche atende um total de 150 crianças, distribuídas na creche (crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses), nas atividades denominadas de “complementação do horário escolar” (crianças de 4 a 6 anos) e no reforço escolar (crianças de 7 a 15 anos).

Elisa é formada em pedagogia pela PUC-Rio e trabalhou muitos anos em Vitória (ES), onde foi coordenadora da equipe de currículo na época de implantação da nova LDB. Posteriormente, coordenou as treze escolas de Ensino Fundamental da cidade. De volta ao Rio de Janeiro, deu aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, na PUC durante um ano. Quando engravidou do primeiro filho, resolveu parar de trabalhar para se dedicar à maternidade. Teve mais três filhos, além desse. Elisa voltou a trabalhar em 1998 e ficou, durante cinco anos, em uma escola particular bilíngüe.

Através de um movimento religioso a que pertencia, Elisa conheceu a creche pesquisada e se encantou com a possibilidade de contribuir com os menos favorecidos economicamente.

Elisa, de acordo com seu próprio discurso na entrevista, não é favorável à creche, pois, segundo ela, a criança até os três anos deve se relacionar com a família. Para ela, antes de os dois anos a criança não se socializa. Ela acredita que a creche se faz necessária em ambientes onde a família não pode suprir determinadas condições, tais como alimentação e espaço, como é o caso da comunidade onde a creche estudada está inserida. Baseada nessas convicções, Elisa acredita que quanto mais a creche se aproximar da família, mais ela é “verdadeira”. Por isso, valoriza o relacionamento

diferenciado para cada criança, baseado em um cuidado amoroso.

Elisa compreende a família como o primeiro sujeito educativo, daí a necessidade da creche estabelecer um bom contato com os responsáveis pelas crianças para que eles possam, cada vez mais, assumir suas responsabilidades em relação às crianças.

A coordenadora fala que seu sonho é embelezar o espaço da creche com um jardim, já que a sua creche é um local onde ela identifica diversas deficiências.

Para Elisa, o cuidado fundamental da creche em relação às crianças é a alimentação, condição para uma boa aprendizagem. Em seguida, viriam a relação afetiva e os objetivos educacionais. Diante da preocupação com a alimentação, ela diz que gostaria de ter uma nutricionista na creche.

Elisa considera o movimento infantil fundamental para o desenvolvimento físico e psíquico da criança e defende que as educadoras devem ser orientadas para permitir que as crianças explorem suas habilidades motoras. No entanto, ela reconhece que essa maior liberdade fica restrita aos momentos do uso do pátio, em que as crianças podem se locomover com menos restrições.

A coordenadora lembra que ainda existe uma expectativa por parte das educadoras, das pedagogas e dos pais de trazerem para a creche uma situação escolar. Para discutir estas e outras questões ligadas à formação das educadoras da creche é que acontece, uma vez por mês, a jornada pedagógica da instituição.

4.4 Análises das Entrevistas

4.4.1 Concepção de Creche

Todas as entrevistadas reconhecem a creche como um outro contexto para o desenvolvimento infantil: seja através de ações que estimulem o desenvolvimento da criança, ou de atividades que objetivam a introdução de rotinas, formação de hábitos, etc.:

Creche pra mim...é...é um lugar de (...) um lugar onde as crianças... ficam lá, as crianças menores, até maternal 2 ... É, acho que não tem muita diferença entre creche e centro educacional não... Porque do mesmo jeito eu vou educar, entendeu, elas vão aprender... tanto creche, como centro educacional, como escola, entendeu? (...) Os cuidados, eu trabalho muito com a criança a partir da... da educação , da alimentação, antes de... né... de dar a comida, lavar as mãos, a escovação do dente (...) Até mesmo na parte do desenho, pegar num lápis, o comportamento, tudo. (Rita, educadora, 26 anos).

A educadora Rita concebe a creche como um espaço para formação de hábitos referentes à saúde, à higiene, para o desenvolvimento infantil em geral.

Acho que assim... eu acho que essa creche é uma mãe (...) eu digo que aqui, essa creche aqui é uma mãe, até mesmo porque eu fui daqui, eu fui daqui quando eu era criança (...) Na minha opinião, a creche é um lugar pras crianças não ficarem com um tempo livre. Assim: têm crianças que... a mãe não tem com quem deixar, a mãe precisa trabalhar, então a creche, em primeiro lugar, é o melhor lugar pra se deixar, eu acredito que

seja; o melhor lugar pra se deixar uma criança. Sem contar que tem muitas vantagens, porque eles aprendem muita coisa. Eles saem daqui muito... é bem desenvolvidos. Eles não saem sabendo ler e escrever porque não tem como, mas eles saem daqui muito desenvolvidos. Eu digo porque eu tenho crianças aqui que eu acompanho desde o berçário, inclusive essa minha turma de maternal 1, de maternal 2 (Paula, educadora, 30).

Esta educadora, que freqüentou a creche quando criança, considera, através de seu relato, que a instituição não é só um espaço para os filhos das mães trabalhadoras não ficarem sozinhos em suas casas.

Concepção semelhante e compartilhada pela educadora Glória:

Tô no último período já de educação infantil do Curso Normal Superior (...) Antes eu via como um lugar pra tomar conta das crianças e cuidava pra mãe que trabalhava fora. Agora a gente não vê mais assim, porque não só as que a mãe trabalha fora, mas principalmente as que não trabalham precisam mais de ajuda. A gente trabalha com a criança, claro que é importante a família, mas aqui a gente trabalha a criança. Eu vejo a creche como um preparo, um preparo infantil. Não só de tomar conta, mas desde o berçário a gente já se preocupa não só em cuidar, mas preparar a criança pra educação. Introduzir nas rotinas...Antes a criança fazia por fazer, pintar, rabiscar. Agora a gente tem um objetivo. A gente não faz mais por fazer. Não brinca por brincar. A gente faz um jogo de quadra, a gente faz ligado ao planejamento (Glória, educadora, 52 anos).

A educadora, que inicialmente identificava na creche apenas a função de assistir às famílias, agora, que está terminando sua formação de Curso Normal Superior, situa a creche como o lugar que conjuga o cuidar e o educar, preocupando-se com a

escolarização e o planejamento pedagógico, tendo como foco a criança.

A coordenadora geral e outra educadora ressaltaram ainda o local enquanto um espaço para se suprir deficiências na esfera alimentar e no espaço físico disponível para as crianças em suas residências:

A gente tem, a gente ainda tem uma expectativa, as educadoras, os pais e nós também, muitas vezes, como pedagogas de ainda trazer pra creche uma situação escolar. Tá acabando, mas ainda tem um ranço disso (...). Pessoalmente e profissionalmente também, porque não podemos nos dividir, eu não sou favorável à creche. Porque eu tenho uma convicção de que a criança até três anos de idade, a maior importância é que ela se relacione com a família (...) Mas, aqui na comunidade, a creche pra mim é importantíssima porque nós encontramos situações dramáticas de crianças que não têm um espaço, nem espaço físico adequado nem alimentação. E muito menos acompanhamento. Então, em situações como essa se justifica muito bem uma instituição oferecer serviços a comunidade (Elisa, coordenadora geral da creche).

A creche, eu, eu, pra mim assim, particularmente, eu... vejo como um espaço até livre pra criança, que não tem assim um espaço na casa, não tem brinquedos, não tem assim, contato com outras crianças, que, às vezes, ficam até sozinhas dentro de casa... Eu vejo esse lado. É um espaço livre, mas que tem assim, limite né, pra elas saberem hora de brincar, hora de dormir, hora de almoçar... (Maria, educadora, 39 anos).

Considero que a coordenadora geral atribui à creche a função de dar assistência às crianças das famílias da comunidade. Ela toma como aspecto negativo da creche o afastamento da criança da sua família.

Maria também atribui à creche uma função de prestar assistência, quando recebe crianças que ficam sozinhas em casa. Considera-lhe como um local de socialização das crianças e de estabelecimento de uma rotina. Na creche, as crianças têm um espaço adequado para desenvolverem diversas atividades e dispõem de espaço e brinquedos. A creche oferece instrumentos que favorecem e propiciam o desenvolvimento infantil, já que nas suas casas isso, necessariamente, não existe.

É interessante explicitar-se que todas as educadoras são moradoras da comunidade e que, ao se referirem à creche, com exceção da educadora Maria, elas ressaltaram nas suas falas a importância do trabalho a ser feito com as crianças. Elas pouco se reportaram às características da comunidade na qual a creche se insere.

4.4.2. Corpo, movimento e expressão

Para alcançarmos os significados atribuídos pelas entrevistadas ao corpo infantil e à necessidade de movimento e expressão das crianças, perguntamo-lhes sobre os cuidados que elas consideravam importantes, os cuidados de fato dispensados às crianças, e à importância que atribuíam ao movimento e expressão infantil.

É importante salientar que a alimentação surge como cuidado prioritário na fala de quase todas as entrevistadas e que esta questão se justifica pelo fato de a instituição estar inserida em uma comunidade de baixa renda, onde ainda são muito freqüentes os casos de desnutrição:

Eu acredito que, que... porque eles chegam de manhã, né tem aí tem, tem eles tomam o café da manhã aqui, depois eles tem horário das atividades, aí depois eles têm banho, eu acho que é muito importante, porque faz parte né, da educação. A gente dá banho, a gente conversa na hora do banho, ensina pra eles as partes do corpo. O que não pode faltar é... em primeiro lugar, todo cuidado, toda atenção né, que a gente tem que ter com eles. Alimentação, nunca faltou, pode comer à vontade... só (...) Então, acredito que... os cuidados... desde a hora que entra aqui, até a hora da saída, é cuidado, atenção e... e diálogo também, que tem que ter bastante. Eu converso, ao menos eu converso bastante com as minhas crianças. Converso muito mesmo, converso muito com eles. Até quando eu vou ao médico, eu conto pra eles, no dia seguinte, como foi a minha consulta, o que que eu fui fazer, fui ver se a neném tá bem, eles ficam... Depois, eles contam pra mãe, você vê... Então... então acredito que diálogo também é muito importante (Paula, educadora, 30).

A educadora Paula, ao relatar os cuidados prestados às crianças na creche, destaca a importância da alimentação. Aponta para o fato das crianças serem suficientemente alimentadas na creche, já que nos lares da comunidade, comumente, não há fartura de alimentos. No entanto, ressalta que os cuidados que ela dispensa às crianças não se restringem a esta questão e a um mero cumprimento de rotinas. Ela, ao desenvolver suas atividades, interage genuinamente com suas crianças, promovendo um espaço para o diálogo. Assim, Paula mostra uma preocupação em fazer de uma atividade rotineira, como o banho, um momento de aprendizagem, que informa sobre o corpo e si mesmo.

A educadora Maria também destaca como cuidado a alimentação, mas valoriza a noção de limites e o carinho através da preocupação com necessidades básicas das crianças, como dormir cedo, já que nem sempre elas recebem essa atenção em casa:

Pra mim tudo [é importante]. A principal é a alimentação, né, alimentação. Educação, contato assim da criança, quando está em casa com os pais, tipo televisão, músicas. E as crianças... da minha sala, eu já observo que... você canta uma música, aí daqui a dez minutos, ela não pára. Ela prestou muita atenção naquela música que você cantou de roda. Ela já está cantando uma música que ela ouve o dia quase todo. Quando vai pra casa à noite, essas músicas de baile, essa música de pagode, então ela está muito nesse mundo assim, ouvindo muito isso. Então eu acho assim que, a criança tem que viver esse momento, assim criança (...) E eu vejo isso, assim, na idade das minhas crianças, porque tem muita criança que chega pra mim e fica cantando as músicas dos bailes. Tia é assim! Aí canta, dança... Ninguém proíbe, não é questão de proibir, mas, eu vejo assim: em casa não tem como os pais, de repente, ter uma regra pra isso. Ah, carinho também, que tem muita criança que ... os pais assim,

não é porque não querem; chegam em casa muito tarde...E... pra mim sim, a educação, a alimentação também é importante e o bem-estar delas de dormir cedo, porque no dia seguinte tem que acordar cedo. Isso não faz bem pra uma criança... da idade que é (Maria, educadora, 39 anos).

Glória também ressalta a importância da alimentação para essas crianças moradoras da comunidade, mas pondera que essa preocupação deve ser dividida com as famílias:

Eu acho assim, ainda tem muito, ainda vejo muito, gente que ainda persiste no cuidar. Tem muita gente, eu discordo disso, que deixa de fazer uma atividade lúdica com a criança pra dar banho, pentear cabelo, entendeu? Claro que é importante o cuidar físico da criança. Mas eu digo, não deixar de fazer uma atividade pro crescimento da criança, pro desenvolvimento da criança, pra dar o banho. Claro que têm crianças que necessitam mesmo, que tem mães que mandam a criança sujinha e a criança não fica bem e depois do banho se torna outra. Aí são os casos isolados. Mas essas coisas eu ainda discordaria. Tem que dar prioridade pro brincar da criança, pra uma atividade legal que desenvolva a criança. Mas não deixar...incluir sim, mas não deixar de fazer para (...). Cuidado é, por exemplo, a criança passa mal: a gente não tem autoridade, não pode dar remédio nenhum, só com receita médica, a gente liga pros pais pra vir buscar. Se a criança se machucar numa brincadeira, a gente liga pros pais. Mesmo se não for a caso de ligar para os pais, a gente tem um papel de ocorrência (...) Então a família fica sabendo do cuidado, das medidas que foram tomadas no momento do acidente. Então, eu acho que essa é umas das prioridades. E alimentação. A criança

que não tá se alimentando aqui, fala com os pais, procura saber o que está acontecendo, se ela está se alimentando em casa ou não. Isso a gente se preocupa muito. E doença transmissível a gente se preocupa pra não passar pro colega (...) A gente procura falar logo com os pais pra não passar pra outras crianças (...) Importante é, mas não a gente fazer pra família, fazer com a família (...) Se a criança não estiver acompanhando entre aspas, não brincar, se for quietinha demais, não souber pular, só come se a gente der na boca...aí a gente deixa mais um pouco [na mesma turma], fala com a direção e a diretora deixa até o final ou meio do ano (Glória, educadora, 52 anos).

É interessante esclarecer-se que esta é a educadora que está terminando o Curso Normal Superior, estando focada em empreender atividades de caráter diversos para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo, através de seu relato, as trocas envolvidas nos cuidados físicos como fazendo parte desse processo, mas sem priorizar nem limitar somente a esses cuidados. Ela ressalta que, nesta creche, a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento motor da criança são usados como parâmetros para a constituição das turmas.

Observamos que também a fala da coordenadora geral da creche sobre cuidados retrata a sua orientação para atender às necessidades da comunidade - o que é coerente com a função que ocupa no centro educacional:

Olha, a primeira coisa em relação à criança que eu ressaltaria e que é nossa realidade aqui é a alimentação. Porque nessa idade estão se formando, o cérebro está se formando. Se a criança não é bem alimentada, ela pode ficar com deficiência pra sempre. Então o primeiro cuidado seria com a alimentação. O segundo cuidado seria o relacionamento afetivo. Depois, as brincadeiras, as ...você tem aí os objetivos educacionais. Isso

vem depois. Porque a criança quando ela se relaciona afetivamente, o resto ela aprende, entendeu? Ela aprende (...) Aqui ela toma banho, aqui ela tem quatro refeições, aqui ela dorme. Então, esses cuidados básicos são dados a ela. E também, aos pouquinhos, não sei até que ponto isso acontece, ela se socializa porque ela tá num grupo (...) Então, os cuidados que a gente faz aqui com as crianças são esses (...) Se a gente tivesse, talvez, pensar numa creche ideal pra essa comunidade, que tivesse melhores condições, né? (...) Talvez se a gente tivesse aqui uma nutricionista nossa...isso seria uma coisa interessante, tá aí (Elisa, coordenadora geral da creche).

Elisa aponta como cuidado prioritário a alimentação. Destaca ainda a importância das trocas afetivas na creche, enquanto um processo que propicia aprendizagens e facilita as atividades dirigidas. Quanto aos significados atribuídos ao movimento e expressão infantil, tanto ela como as educadoras Glória e Maria disseram ser muito importante que se esteja atento para o desenvolvimento de atividades que contemplem esses aspectos:

Então é importantíssimo que a criança se movimente porque...sem falar no psíquico, só no físico, né? Se ela tá crescendo, ela tem que se movimentar. Então, agora, o movimento aí, além do físico tem o espaço, digamos assim, educativo. A educadora tem que deixar a criança fazer, né? Não é só ter um berçário grande, é saber que ela pode se movimentar. Então é importante sim porque ela primeiro tá tudo no concreto pra depois ela fazer... A educadora tem que respeitar isso (Elisa, coordenadora geral da creche).

No entanto, Elisa concebe o desenvolvimento físico separado do psíquico,

apontando para um modelo cartesiano de compreensão do mundo. Ela indica, também, a necessidade de um trabalho com as educadoras para que elas compreendam a importância do movimento no desenvolvimento das crianças. Em sua fala, contudo, surge a questão do controle dos movimentos das crianças na creche:

(...) as crianças não podem circular livremente não. Elas podem circular livremente dentro da sala. Mas elas não podem sair da sala (...) Eu creio até que se nós educarmos pra isso, elas vão. Elas vão ser educadinhas o bastante pra..., porque agora por exemplo, se eu chegar lá e abrir as portas elas vão sair. Mas se forem educadas de porta aberta, aos pouquinhos, elas podem sair e voltar. Entendeu o que eu quis dizer? Agora elas não são educadas pra isso não, agora elas são educadas pra ter liberdade dentro da sala (Elisa, coordenadora geral da creche).

Segundo sua fala, as crianças têm que ser educadas para poder circularem livremente pela instituição. De um modo geral, o espaço de movimentação das crianças fica limitado à sala de aula. Cabe esclarecer que a coordenadora não falava apenas das crianças dentro da faixa etária escolhida para a pesquisa (três a quatro anos) e sim incluía até mesmo os bebês do berçário. É importante ressaltarmos aqui que, ao se tratar de bebês, a livre circulação pelo espaço da creche se torna mais complexa e envolve outros fatores, que não são o objeto deste estudo.

É muito comum as crianças só poderem se locomover em filas, com a mão no ombro do colega da frente (o trenzinho) e seguirem um rígido esquema de espera e ordem durante as atividades cotidianas, conforme fora relatado pela educadora Rita em um dado momento de sua entrevista.

Vimos ainda que Elisa identifica locais específicos para a expressão física e movimentos das crianças:

Agora, no maternal, a gente colocou esse parquinho. Eles vêm muito ao parquinho. Ali, eles podem se movimentar (...) Por exemplo, uma das coisas que eu reparo aqui: a brincadeira de roda. Podia ser mais habitual, podia ser mais incrementada, podia ser mais realizada. Talvez também se tivesse...eu, em princípio, não gosto de limitar as nossas ações a ter material ou não ter material. Mas talvez se tivesse algum material específico para essa...pra esse tipo de atividade talvez ajudasse também as recreadoras, elas sentem falta disso. Mas...eu penso que seria bom incrementar (Elisa, coordenadora geral da creche).

Isto mostra a valorização da expressão física e dos movimentos infantis no cotidiano de crianças pequenas. Vê-se ainda que ela gostaria de oferecer mais recursos às educadoras para trabalharem essa questão.

Glória atribui muita importância ao movimento infantil, usando-o, inclusive, como referência para entender a criança dentro do grupo, com suas características e limitações:

Eu tenho criança lá na sala que não consegue subir numa cadeirinha mais baixa que essa daqui. Sobe, mas não consegue pular. Eu acho que o movimento pra criança é tudo. Porque vai brincar no pátio, aí a criança se machuca. Então a gente tem que estar sempre ligado, incentivando a criança (...) Tanto nas brincadeiras, como nos jogos físicos, eles experimentam tudo. Tem criança que não gosta de banho, tem que saber porque. Tem criança que não gosta de banho frio, em casa só toma banho quente. É difícil porque são 25 crianças. Mas aí eu sempre pego aquela criança que tá mais quietinha, que não interage com o grupo. Às vezes tem a boazinha, mas ela tá tão

boazinha que não tá participando (Glória, educadora, 52 anos).

A atenção às habilidades motoras e necessidades das crianças parece ser uma preocupação para ela, além de compreender a importância de se incentivar a criança a superar limites e explorar o ambiente a sua volta.

Não, geralmente a gente leva uma proposta: um futebol, um lenço atrás. Depois que a gente brinca junto, a gente deixa alguns minutos livres. Eu já tive coordenadora que achava que mesmo no pátio a gente tinha que estar sempre fazendo atividade. A criança tem que ter o momento dela livre. Claro que a gente não pode largar no pátio, que vai ter briga, machucado. A gente chega no pátio com uma proposta e depois é que eles vão ter aquele tempinho livre (...) Seria bom se tivesse uma pessoa da área igual o professor de educação física pra ter mais diversidade de jogos, que não tem muito (Glória, educadora, 52 anos).

Glória compreende a necessidade de mesclar brincadeiras dirigidas com momentos de expressão livre das crianças, mas, ao mesmo tempo, relata que deveria haver mais um profissional na creche que pudesse desenvolver atividades motoras com as crianças.

Já Maria acha muito precoce a existência de um profissional de educação física para esta faixa etária, mostrando com sua fala, como enfoca o movimento nas atividades rotineiras:

Assim, pra eles, é muito cedo ter educação física né? (...) Porque, às vezes, você tem que tá fazendo uma atividade, e eu

aproveito o momento que eu tô na rodinha, aí a gente brinca de levantar, abaixar... Na hora da dança também. Aí... eu coloco isso como uma atividade, assim... física, motora né? Até muitos não sabem nem assim. E eu mostro muito isso. Aí, Dedinho no nariz! Aí tem gente que bota aqui (...) É, nós temos assim uma música que diz da tartaruginha, que a tartaruginha vai andando aí mexe a perninha, aí eu sonhei que era uma tartaruga, aí a gente faz o movimento da perna, levanta braço, ou então quando eu tô sentada na rodinha, ou a Glória. tá dando banho, eu faço o movimento com braço e perna, e eles conseguem fazer (Maria, educadora, 39 anos).

A fala desta educadora, aponta o movimento como intrínseco ao comportamento da criança; ele está presente o tempo todo, em todos os momentos no cotidiano da creche e pode ser estimulado nas diversas atividades que compõem a rotina, como, por exemplo, através da imitação, em que a professora faz o gesto e as crianças a copiam.

Já a educadora Paula acredita que as brincadeiras implicam movimento e expressão infantil, mas sobressai o risco de acidentes que, em maior ou menor grau, encontra-se associado às atividades:

Mas a gente procura assim, ter toda atenção, nenhum segundo livre pra correr e subir nas coisas. A gente aqui tem toda atenção pra que isso não aconteça (...) faz parte né, do educar, tá brincando, a criança tá em cima da cadeira, você vai explicar, se ele está em cima da cadeira, vai cair, vai se machucar (Paula, educadora, 30).

A associação entre o fazer movimentos amplos, explorando o ambiente e

machucar-se fica clara na sua fala, apontando para uma preocupação muito comum nas creches, que acaba por restringir a expressão física e deslocamentos espontâneos das crianças, focando-se em atividades dirigidas, sugeridas pelas educadoras.

A criança tem muita energia (...) Tem criança que, porque tem criança que é muito agitada (...) Então, quanto mais movimentos ela fizer (...) porque às vezes, até mesmo na sala, quando eles estão muito agitados, eu invento logo uma brincadeira de abaixar, levantar, de bater os pés, de fazer até... é... como é que fala? Eu invento um monte de coisas que é pra eles gastarem aquela energia que tem ali. E é impressionante como, depois, eles ficam até mais, mais calmos (...) A gente dá graças a Deus quando chega na quadra e que pode fazer uma atividade com eles, porque na quadra o espaço é maior (...) Aí almoça, faz a higiene e vai pra sala dormir aí cai na cama e tum! dorme. Aí quando acorda à tarde, já estão até mais calmos, mais tranquilos. Aí a parte da tarde já é mais calma, mais tranqüila né? (Paula, educadora, 30).

Nesta fala, podemos observar a identificação que a educadora faz entre o movimento espontâneo da criança pequena e o excesso de energia - que precisa ser descarregada através de atividades motoras para controlar a agitação das crianças e promover tranquilidade. Ela parece considerar a tranquilidade um requisito para a aprendizagem.

A gente brinca com eles (...) Já botei cadeira pra passar por baixo ou por cima aí depois, virava cambalhota no colchonete entendeu? Isso aí eu faço até na sala. Chamo um por um, eles ficam sentadinhos, aí vai chamando (Paula, educadora, 30) .

Paula tem interesse em mostrar na sua fala, ainda, que valoriza o estímulo à atividade motora e que realiza tais atividades até mesmo no espaço da sala de aula quando sente necessidade disso. Ao mesmo tempo, aponta para a questão do controle dos movimentos infantis ao dizer que chama um por um para realizar a brincadeira, não permitindo que as crianças explorem livremente as possibilidades de interação dos seus corpos com os objetos que o cercam.

Já a educadora Rita atribuiu na entrevista uma relação entre movimento e cotidiano, estando o primeiro subordinado aos momentos planejados do segundo. Ela não destacou as atividades que envolvem movimento e expressão das demais atividades rotineiras:

Porque se a gente tá na quadra, brincando, aí suando, correndo aí então vamos pra sala pra gente tomar banho, tirar a roupa pra tomar banho, aí vai todo mundo, entra na sala, eles mesmos já tiram o sapato, eles mesmos já tiram a roupa, põe na mochila. Vamos sentar pra esperar os coleguinhas acabarem de tirar a roupa (Rita, educadora, 26 anos).

Ela fala de como acontecem os momentos do dia na creche e de como todas as atividades seguem um horário e uma ordem estabelecidos pelo planejamento. O movimento aparece subordinado a esta ordem, as crianças aprendem a obedecer e a esperarem pela sua vez:

Tem a hora do banho né, porque tem a outra turma também pra tomar banho, tem a hora de almoçar, então tem que ser tudo

dentro das horas. Aí senta todo mundo pra esperar, conforme vão tirando, chama a menina primeiro, um de cada vez, primeiro as meninas depois os meninos, aí a gente faz um trem, vai pro banheiro, chega lá, todo mundo sobe, toma banho, pula debaixo do chuveiro, que eles adoram tomar banho, e pula debaixo do chuveiro, brinca, aí depois desce, quando eu falar “Ah, acabou, vamos embora, que ainda tem os meninos pra tomar banho né?” (...) Aí já almoça, senta todo mundo, ficam esperando a comidinha, rezam, eles abaixam a cabeça... É tranqüilo. Aí comem, depois tem a escovação, a higiene e depois dormir. Tranqüilo (Rita, educadora, 26 anos).

Vê-se que as crianças seguem um modelo de disciplinarização dos corpos como forma de controle - aguardam de cabeça baixa pela refeição e rezam antes de comer.

Esta questão também aparece na fala das educadoras Paula e Rita, relacionadas à necessidade de dormir das crianças:

Na hora do sono, tem criança que levanta as pernas pra cima, abaixa... E eu vou... Bom exercício pra fazer no balé (risos). Agora é hora de dormir (...) Aí o que que tem que fazer: a gente sempre fica perto daqueles que estão com mais dificuldade pra dormir, porque, às vezes, eles querem até mais atenção, aí faz uma massagenzinha aqui, é ótimo, que eles dormem rapidinho. Faz uma massagem aqui na... na nuca ou então faz uma massagem nas costas, e acaba dormindo. Às vezes, quer brincar... Deita! Você sabe que eles sabem que está na hora de dormir, cada um já deita no seu colchãozinho. Mas um vira pra lá, vira pra cá, conversa com o colega que tá do lado, então o que eles fazem: então a criança que a gente já sabe que é assim, a gente sempre põe perto de crianças que dormem sozinhas, rápido (...) E, às vezes, é mais porque quer que a gente sente...

às vezes, não precisa nem fazer a massagem. Só ficar sentada ali, do lado deles, eles já dormem (Paula educadora, 30).

É igual aquela criança que não quer dormir. Então a gente põe do lado daquela criança que dorme rápido e ela vai ver a outra criança dormindo, vai acabar que vai ter uma hora que não tem como conversar, tá deitada ali, vendo a criança dormir, acaba pegando no sono também (Rita, educadora, 26 anos).

Nesta creche, não há possibilidade das crianças não dormirem, elas são incentivadas a fazê-lo mesmo quando não demonstram vontade. Para isso, as educadoras usam diversas estratégias, até conseguirem alcançar esse fim. Sabe-se que as crianças nessa faixa etária necessitam de um período de descanso durante o dia, no entanto, as formas de fazê-las dormir, muitas vezes, parece ser um tanto rígida.

4.4.3 Rotina

Quase todas as educadoras entrevistadas falaram da rotina da creche quando indagadas sobre as atividades desenvolvidas e almeçadas com as crianças. Já a coordenadora geral da creche não falou detalhadamente sobre essa questão ao longo da entrevista. O planejamento das atividades aparece, assim, como algo importante e prazeroso, que deve ser por elas seguido e pelas crianças:

Tem a acolhida deles que é de 7:30, 8:00. Faz uma rodinha onde faz a chamadinha, a gente canta, conversa, fala sobre o dia, fala sobre a casa, o que que comeu, aí... até 8:30. 8:30 então, pro refeitório, tomam o leite, até as 9. 9 a gente vai pra sala. Aí faz uma atividade, uma pintura, um desenho, um Lego, até as 10, de 10 às 11 tem atividade livre que é o pátio, a casinha, o parquinho e... aí, depois, né da quadra, das atividades livres aí tem o banho, eles vão pro banho, depois do banho tem o almoço, do almoço, o sono, aí eles acordam à tarde, tem o leite da tarde, o lanche, aí à tarde a gente aproveita esse lanche e oferece brinquedo pedagógico. Eles ficam na mesa brincando, a gente vai arrumando, vai penteando o cabelo, botando a roupa pra ir embora, aí depois quando é quinze pras quatro tem a sopa, eles tomam a sopa, depois da sopa, a gente volta pra sala, conta uma história, que é o momento de esperarem os pais pegarem eles (Rita, educadora, 26 anos).

A rotina, na fala desta educadora, segue o horário estabelecido pelo planejamento, em que as atividades vão se sucedendo e se repetindo, dia após dia, do

mesmo jeito. Quanto a isto, considero que a rotina é necessária para orientar a criança na creche, contudo, o acontecimento de coisas novas é fundamental para a ampliação das experiências infantis.

Rita e Paula têm interesse em mostrar que se sentem confortáveis com o planejamento:

Não mudaria nada. Ontem, a gente estava até conversando sobre isso. A rotina daqui está ótima. Não tem o que mudar. Mesmo porque não tem horário pra encaixar mais nada (risos). Nosso horário é todo assim... todo detalhado. Não tem como você perder dez minutos, entendeu? (Paula, educadora, 30 anos).

Eu gosto; eu gosto muito do planejamento. Porque, dentro da sala, você faz o que você achar melhor entendeu? Pode dar desenho, pintura, dou Lego, dou brinquedo pedagógico (...) O que a gente pede, eles aceitam, eles... aceitam, eles...estão interagindo com aquilo que a gente faz (Rita, educadora, 26 anos).

Rita aponta, ainda, que pode optar pelas atividades que realiza dentro da sua sala. Ela diz que as crianças aceitam bem as atividades propostas. Ela, por sua vez, não cede aos pedidos deles por novidades.

Já Glória e Maria relatam que o interesse das crianças pode determinar uma mudança na rotina, desde que experimentem os objetos existentes no ambiente da sala de aula:

Quando eu vejo que ninguém tá querendo mais brincar com aquilo que eu coloquei ali, eu digo “Olha só, então vamos guardar, vamos pegar então aquilo ali”. Ai todo mundo vai,

porque já têm dois ou três. Aí eu coloco assim. Vamos lá ver então o que o amiguinho tá brincando? Se você pegar de lá pra vir pra cá, geralmente ele não vai querer ficar ali. Ele tá se interessando por aquela boneca ou por aquele carrinho... Aí eu já pego mais quantidade de carrinho, faço brincadeira de corrida com carrinho. (Maria, educadora, 39 anos).

Com esta fala, Maria parece mostrar que segue um planejamento e considera importante atender os interesses das crianças, aceitando suas propostas de mudança de atividade.

Glória flexibiliza relativamente a rotina, permitindo que as crianças escolham dentro das atividades oferecidas o que mais lhes interessa, sem, no entanto, aceitar propostas de outras atividades:

A gente tem uma rotina. Na chegada, a gente fala que é o momento da acolhida, que é mais pra conversar, pra ver quem tá faltando, quem não veio. Esse é bem calmo, só conversa, canta uma musiquinha. Esse momento é pra isso, a chamadinha, essas coisas. Mais tarde, depois do café, aí é atividade de desenho, rabisco, blocos lógicos. Com a idade deles, a gente já consegue fazer três cantinhos: desenho ou pintura, blocos lógicos...eles revezam, eles mesmo escolhem, eles têm abertura pra fazer isso. Não é porque tá na mesa que faz o que tá na mesa. Eles têm abertura pra escolher entre essas três atividades. Aí acabou o tempo tem que ir pro pátio? Não é assim. Quando tá faltando 15, 10 minutos “gente, tá na hora de juntar os brinquedos, acabou o tempo” pra lembrar a eles do horário. Por exemplo, se eles estão no pátio e tá na hora do banho, não adianta tirar correndo porque não funciona. Você tem que falar bem antes pra ir juntando, pra ir organizando. No

início do ano é difícil, eles estão em adaptação, mas quando chega lá pra abril, eles já sabem que depois disso tem isso e depois isso. Já aprendem a seguir a rotina (Glória, educadora, 52 anos).

Compreendemos, a partir das entrevistas, que todas as educadoras estão atentas aos interesses das crianças, mas, no entanto, se diferenciam quanto à forma de lidar com essa questão. Paula e Rita oferecem atividades às crianças de acordo com o material existente, seguindo o planejamento estabelecido. Já Maria e Glória fazem mudanças no planejamento, atendendo aos desejos das crianças, porém mantendo o limite de trabalhar com o que há dentro da sala de aula.

4.5. Discussão

A partir da análise das entrevistas, podemos constatar que a creche, de um modo geral, foi relatada como um outro contexto para o desenvolvimento infantil. A creche aparece como o local que oferece atividades pedagógicas que estimulam a criança a ampliar as suas experiências e conhecimentos, desenvolvendo hábitos e estabelecendo uma rotina (FARIA, 1997). Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional da criança (OLIVEIRA, 1992).

Ao mesmo tempo, em algumas falas, ficou explícita uma função assistencialista desempenhada pela creche, especialmente no tocante à alimentação e à proteção para que a criança esteja sendo cuidada por um adulto, já que a creche se localiza em uma região que atende crianças de baixa renda. Sabe-se que na visão assistencialista sobre cuidados infantis, tem-se como prioridade na creche o cuidado com a higiene e a saúde (LOURENÇO, 2002).

A preocupação com a alimentação, relatada em todas as entrevistas, também foi encontrada no estudo de Beraldo & Carvalho (2006). Segundo as pesquisadoras, o que mais importa para as mães de crianças de nível sócio-econômico baixo não é a função educacional da creche, mas sim a alimentação dada às crianças.

Há a influência de um significado histórico presente na elaboração dos sentidos atribuídos à função da creche. Apesar de ser considerada um outro contexto para o desenvolvimento e de compreender a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, podemos perceber como a creche ainda carrega outros significados semelhantes aos do início de sua existência, quando foi considerada como substituta da família, como preparação para a entrada no ensino formal ou ainda como um mal

necessário para algumas mães que precisavam trabalhar (LOURENÇO, 2002). Vemos, com isso, a convivência de diversos significados sócio-históricos no processo de construção de sentidos.

Movimento e expressão foram relatados pelas profissionais entrevistadas como importantes para o desenvolvimento infantil, porém, ao falarem sobre o cotidiano na creche, surge a separação entre corpo e mente. A instituição escolar inspirou-se e fundamentou-se na mesma filosofia, na mesma metodologia cartesiana que possibilitou o desenvolvimento científico, econômico e político da Modernidade: separou o ser humano da natureza, dividiu o corpo e a mente, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o lazer. As grades curriculares e as rotinas das instituições educacionais, em sua maioria, expressam isto claramente: que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. O resultado é um processo educacional “do pescoço para cima” (TIRIBA, 2005). Verificamos no estudo um predomínio do controle dos movimentos infantis e uma repressão à expressão espontânea das crianças, caracterizando uma ideologia do controle. As filas que se formam para levar as crianças de um espaço a outro, os tempos de espera em que permanecem encostados às paredes ou de cabeça baixa, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para dormir e ir ao banheiro. Não seria possível criar alternativas para um clima de repouso e descanso sem tanta rigidez? Conforme apontou a educadora Glória, é realmente necessário dar banho em todas as crianças todos os dias e perder um tempo enorme que poderia ser dedicado a outras atividades? Existe uma rotina estabelecida que contribui para alienar as crianças em relação aos próprios ritmos de seu corpo ao invés de estimular a autonomia (LOURO, 2000). Todos podem estar cansados e querer dormir. Mas, para uns, o sono dura vinte minutos, para outros, uma hora, e há aqueles que dificilmente dormem. Quando colocamos todos para dormir ao mesmo tempo e

durante um tempo pré-estabelecido, desconsideramos a necessidade de cada corpo. Isto pode produzir conseqüências no desenvolvimento da criança, pois elas podem se “desconectar dos seus corpos”, ou seja, dos seus sentidos e desejos (FARIA, MENDES, LOPES, 2006).

Mesmo quando considerado intrínseco à criança, o movimento é estimulado de forma estereotipada, seguindo tendências divulgadas pela mídia através de músicas e coreografias. A criança vira mera imitadora de gestos, sendo inibida em sua capacidade natural de se expressar. *A expressão própria é bem diferente da imitação de modismos que geram parâmetros massificadores e repetitivos, que estimulam a alienação e o conformismo* (PENA, 2008, p. 140).

A mídia tem se encarregado de ditar os modismos culturais, as modas, os modelos gestuais e padrões sexuais que pretendem dominar, colonizar, mercantilizar, terceirizar as necessidades e vontades do corpo e da sexualidade (TIRIBA, 2005). Assistimos a um espetáculo do corpo na mídia: da moda, do corpo sarado, do corpo sensual, do corpo obeso (PENA, 2008) ao mesmo tempo, em que constatamos o aprisionamento dos nossos corpos, enquanto lugar das emoções, dos afetos, da comunicação, apontando, mais uma vez, para a dicotomia corpo-mente existente em nossa sociedade. Considero que esses significados estavam presentes na construção dos sentidos que as educadoras atribuem ao movimento infantil (tal como em uma das falas de Maria) e norteiam o planejamento do cotidiano na creche. Em geral, a instituição está aprisionada a uma visão que relaciona movimento à bagunça, confusão, dispersão. É o não-movimento que assegura a aprendizagem: só no tempo em que estão no pátio - diminuto em relação ao tempo que permanecem na escola – as crianças são liberadas de uma postura quieta, estática, atenta, fiel às exigências de uma mente raciocinadora (TIRIBA, 2005). Para poderem circular livremente pela creche, as crianças teriam que

ser “educadas” para tal, como relata a coordenadora. Não há confiança na capacidade da criança em se locomover espontaneamente sem que se instale uma situação de caos. São, geralmente, valorizados os movimentos que interessam à prática esportiva, à preparação física e ao aprendizado de regras. Mas se a criança apreende o mundo através do corpo, sua expressão não deveria ficar restrita apenas a estas situações. Quando ela se movimenta, toca, experimenta sabores, odores, objetos, sua pele e a do outro, vai expandindo o corpo, as emoções, as sensações e, assim, conhecendo a si e o meio em que vive. Com isso, o corpo pode ser entendido como produtor de relações.

As falas das educadoras revelaram também um *medo de acidente*. E, como a função das instituições é manter as crianças íntegras para devolvê-las aos pais, não importa que esta integridade comprometa uma exploração de movimentos mais amplos pelas crianças, as educadoras procuram evitar tudo o que, em sua maneira de entender, possa favorecer acidentes. Subestimando a capacidade de compreensão das crianças, não fazem acordos, não as assumem como parceiras e interlocutoras na definição de regras que precisam ser respeitadas. A necessidade do limite coloca-se no momento de cuidado comigo e com o outro. Mas, muitas vezes, na escola, os limites estão todos definidos de antemão pelos adultos: não pode correr, não pode pular, não pode falar alto. Assim, o corpo vai sendo calado, modelado e padronizado.

Outra questão muito presente no relato das educadoras diz respeito à inquestionável necessidade de que as crianças descarreguem energia para que possa haver um controle da agitação e a conseqüente manutenção da tranquilidade, para que as atividades previamente planejadas possam ocorrer sem muitas interferências. Tais práticas podem ser eficazes na manutenção da ordem, mas tolhem a possibilidade de expressão das crianças e suas iniciativas próprias (BRASIL, 2002). A energia tão presente nas crianças parece incomodar muito os adultos que delas cuidam. De acordo

com Reich (1987), esta energia infantil desperta no adulto uma recordação da repressão que eles já sofreram, levando-lhes a também adotar um comportamento repressivo.

A essas atitudes de repressão do movimento infantil e de valorização da ordem levando a um controle exagerado da expressão das crianças, Reich (1987) denominou “técnica muscular de encorajamento”. É a busca, a todo custo, de instaurar a ordem a partir da justificativa de aquisição do conhecimento. A restrição do repertório de movimentos das crianças contribui para a formação de travas ou couraças que, ao longo do tempo, vão cristalizando hábitos que ferem ou prejudicam a harmonia de movimentos, reduzindo a confiança no próprio corpo e gerando sensação de alienação de si mesmo e impotência frente à vida, à existência (LOWEN apud TIRIBA, 2005).

A rotina na instituição estudada aparece, de acordo com as falas das educadoras, submetida ao planejamento elaborado pela coordenação. Assim, os interesses das crianças podem ou não ser atendidos, dependendo da flexibilidade do comportamento da educadora, do espaço e do material existente. Sabe-se que o estabelecimento de uma rotina é necessário para orientar a criança em relação ao tempo e ao espaço na creche, contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis (OLIVEIRA et al., 1992). Planejar atividades não quer dizer seguir obedientemente a uma seqüência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos. Tal idéia contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir e que tenta interagir com o outro (ibid.).

A dificuldade de questionar as normas, que não atendem aos interesses de adultos nem de crianças, pode se dever ao fato de que elas estão internalizadas. São obedecidas porque não há a compreensão de que podem ser revistas sempre que não estiverem de acordo com as necessidades, os desejos de crianças e adultos. É como se as normas, as regras, os horários, as rotinas existissem para nós servirmos a elas e não ao

contrário (TIRIBA, 2005). O movimento é uma forma de expressão. A necessidade de parar o corpo, geralmente, é do adulto, que, muitas vezes, vê seu trabalho assegurado numa rotina em que os hábitos, os gestos, os percursos e os conhecimentos são pré-estabelecidos sempre (FARIA, MENDES, LOPES, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo leva à reflexão de quanto o educador vem sendo preparado para permitir que a expressividade e o sensível se manifestem no processo de formação e desenvolvimento do ser humano (PENA, 2008).

O movimento é uma necessidade das crianças. As crianças precisam correr, tocar, explorar tudo que as cerca. Com seus corpos e relações, as crianças vão apontando os caminhos necessários à elaboração dos projetos e atividades da área de educação infantil. O movimento das crianças, diferente do que muitos pensam quando o relacionam com bagunça e descontrole, coloca-se como ponto de partida para a organização e sistematização do conhecimento, abrindo brechas para que elas falem, se relacionem, se arrisquem, se avaliem, lidem com suas frustrações e reconheçam suas conquistas. É importante lembrar das conseqüências que a repressão constante à expressão infantil pode trazer, tanto em termos subjetivos como em questões sociais, como já nos alertava Reich no século passado.

Apesar de se reconhecer a expressão e os movimentos como importantes na formação das crianças, na prática cotidiana, os educadores, atravessados pelos sentidos que permeiam sua compreensão sobre tais questões, inclusive os sentidos impostos pela instituição, acabam, geralmente, reprimindo as manifestações infantis espontâneas. Privilegiam, então, uma ordem e uma rotina previamente estabelecidas, que, quase sempre, valorizam a aquisição de conhecimentos baseada numa concepção iluminista de supremacia da razão e da mente. Nossos corpos, em todo tempo e lugar, são submetidos a formas e processos que vão condicionando nossas relações, nossas experiências e nossas maneiras de estar no mundo e nos apropriarmos dele.

A organização dos centros públicos e comunitários de educação infantil de nosso país, caracterizada pela desproporção entre o número de crianças e o número de educadores, além do pouco tempo dedicado à formação desses profissionais, contribuem para que as rotinas e os planejamentos estejam submetidos à ordem e ao controle. Podemos pensar, então, que existe uma forma de se compreender a Educação Infantil que leva a esta organização dos tempos e espaços, perpetuando a rotinização de formas de controle da ação das crianças ao invés de possibilitar experiências e conhecimentos.

Contudo, com o presente estudo, podemos pensar que, além desses fatores citados anteriormente, há também a influência dos significados construídos historicamente sobre as funções da creche, na forma de sua organização e seu funcionamento. Somente com uma formação profissional voltada para o questionamento de tais práticas, e a conseqüente desnaturalização das mesmas (VASCONCELLOS, 2001), e com um trabalho que inclua as famílias, pode haver alguma mudança na forma de se lidar com a expressão e o movimento espontâneo das crianças no ambiente escolar (CORREA, 2003).

Já existem as leis e muitos textos voltados para a educação infantil, mas, mais do que isso, seria necessário garantir um espaço de transformação para que os educadores possam se reconectar com o movimento espontâneo de seus corpos, através do contato com a música, com a dança, com sua respiração. A única forma de se estar atento à expressão das outras pessoas é estar ligado às suas próprias sensações, sentimentos, afetos e emoções. Pensar no corpo e no movimento é, também, estarmos atentos a um processo de formação humana em que possamos nos expressar de forma autônoma, consciente e criativa.

6. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. S. de. A cognição social e a construção da relação educador -bebê na creche. **Ciências & Cognição**; Ano 03, Vol 07. 2006. Disponível em www.cienciasecognicao.org Acessado em 29/03/2006.

ALMEIDA, L.S. de. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v.19, n.2, Niterói, jul./dez. 2007.

ALMEIDA, L. S. de; ELTINK, C; ROSSETTI-FERREIRA, M. R.. (2002). **Significações, Relações e Subjetividade na Creche**. <http://www.eicos.psyco.ufrj.br>. Acessado em 08/03/2006.

ALMEIDA, L. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (no prelo). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**.

BACRI, A.P.R. **Influência dos bloqueios corporais na educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BERALDO, K.E.A., CARVALHO, A.M.A. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, v.14, n.1, p.35-49, 2006.

BORGES, I.C.B., BORGES, L.P. e PENA, A.C. **Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas**. Programa Salto para o Futuro. Abril, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. Criança: compromisso social. **Creche urgente**, v.1. Brasília: Gráfica Valci. 1987.

CORREA, B.C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.85-112, jul. 2003.

COSTA, N.R. do A., GUANAES, C. e OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, M.A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed., 2004.

DIDONET, V. A participação das mães como fator de qualidade nos serviços de atendimento ao pré-escolar. Em: MEC – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Textos sobre educação pré-escolar**. Brasília: Centro de Serviços Gráficos do IBGE. 1981. pp.: 43-53.

ECKERT, H.M. **Desenvolvimento motor**. São Paulo: Manole, 1993.

FARIA, S. C de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, E.CARVALHO, M.M.P. de, LEITE, M.I.F.P., KRAMER,S. [et al.].**Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro, 1997.

FARIA, V.L.B. De , MENDES, R.P., LOPES, K.R.(org.). **Coleção PROINFANTIL; Unidade 4**. 74p. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FURLAN, R. Corpo, sentido e significado. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, M.A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed., 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HERREN e HERREN. **Estimulação psicomotora precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LÈVY, J. **O despertar para o mundo: os três primeiros anos da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LOURENÇO, M.A. **Papéis sociais desempenhados pelas creches comunitárias e públicas no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATTHIESEN, S.Q. **A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual**. São Paulo, Ed. Unesp, 2005.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7^ªed. São Paulo: HUCITEC. 2000.

NAVARRO, F. **Caracterologia pós-reichiana**. São Paulo. Ed. Summus, 1995.

NAVARRO, F. A sistemática, a semiologia e a semântica da vegetoterapia caracteronalítica. In: **Revista Energia, caráter e sociedade**. Instituto Ola Raknes, Rio de Janeiro, 1990.

NÓBREGA, T.P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. In: **Revista educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

OLIVEIRA, Z.M.R.; MELLO, A.M.; VITÓRIA, T.; ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Creches, Crianças, Faz de Conta & Companhia**. Petrópolis, Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z.M.R.; SILVA, A.P.S.; CARDOSO, F.M.; AUGUSTO, S.O. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n. 129. p. 547-571, set./dez. 2006.

PENA, A.C. **Reich e Freinet: a livre expressão na educação infantil**. Monografia de conclusão da Pós-graduação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

PENNA, M.M.; COLINVAUX, D.; ALMEIDA, L.S. de; PARDAL, M.V. Influência das condições de atendimento das creches no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. **Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia**. Rio de Janeiro: ISOP/CPGP. 1985.

PEREIRA, L.H.P. O ritmo da vida: corporeidade, auto-expressão e desenvolvimento humano. In: CHAGS, M. E OLIVEIRA, H.(org.) **Corpo expressivo e construção de sentidos**. Rio de Janeiro. Mauad X: Bapera,

2008.

REICH, W. **A função do orgasmo: problemas econômicos-sexuais da energia biológica.** São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.

REICH, W. **Bambini del futuro.** Milão. Sugar Co, 1987.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, M.A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed., 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K., SOARES-SILVA, A.P., OLIVEIRA, Z.M.R. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações, Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 133, jan. 2008.

-

SMOLKA, A.L.B. Pré-escolar: uma questão, uma proposta. Em: MEC – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Textos sobre educação pré-escolar.** Brasília: Centro de Serviços Gráficos do IBGE. 1981. pp.: 37-42.

TIRIBA, L. **Infância, escola e natureza.** 2005. 175 f. Tese de Doutorado (Pós-graduação) - Departamento de Educação, Puc, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **O Corpo Silenciado na Escola.** Apostila do Curso de Especialização em Educação Infantil. Departamento de Educação, Puc, Rio de Janeiro 2001.

VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions: a cultural-historical theory of developmental psychology.** London : John Wiley & Sons, 1987.

VASCONCELLOS, V.M.R. Formação dos Profissionais de Educação Infantil : Reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.98-111, jul. 2001.

VIDAL, E.R.D. **Dados e relatos sobre cuidados infantis em um complexo de favelas do Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

7. ANEXOS

7.1 Roteiro de Entrevista

- 1.O que é creche para você?
- 2.Como é a creche em que você trabalha?
- 3.Como você acha que ela deveria ser, se você pudesse mudar alguma coisa aqui?
- 4.Quais cuidados você considera importantes em relação à criança?
- 5.Quais os cuidados que são dispensados em relação às crianças na creche em que você trabalha?
- 6.Você acha que tem alguma coisa que deveria ser feita e que vocês não fazem, mas que gostariam de poder fazer?
- 7.Qual a importância do movimento da criança?
- 8.Como acontece o movimento das crianças dentro da creche?
- 9.Como você acha que deveria ser o movimento das crianças na creche?
- 10.Quais as atividades almejadas no sentido de favorecer a expressão física das crianças?
- 11.Quais as atividades desenvolvidas no sentido de favorecer a expressão física das crianças?
- 12.Que outras atividades você acha que poderia haver nesse sentido?
- 13.Como a coordenação orienta em relação ao movimento e à expressão das crianças no cotidiano da creche?
- 14.Como você acha que deveria ser essa orientação?
- 15.Você faz sugestões de atividades à coordenação? Como são recebidas as suas sugestões? Elas são implementadas?

7.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Alexandra Coelho Pena, Aluna do Programa de Mestrado EICOS no Instituto de Psicologia da UFRJ, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre Creches. O objetivo de meu estudo é identificar os significados construídos sobre Creches e Cuidados Infantis.

Esta investigação se justifica pelo fato de que há diferentes discursos sobre creches e cuidados infantis na atualidade, já que os mesmos são construídos a partir da história social e dos valores que estruturam as diversas práticas pedagógicas. É preciso conhecê-los para que se possa identificar as necessidades das creches e, mais especificamente das educadoras e das crianças, e, assim, propor ações voltadas para seu benefício.

A coleta de dados será conduzida através de entrevistas individuais com pessoas maiores de idade. Essas entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas, mantendo-se o anonimato do entrevistado. A participação do indivíduo é voluntária e a ele serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários e assegurado o sigilo absoluto dos dados obtidos, de modo que as opiniões emitidas na entrevista estarão sob os meus cuidados e seu nome será trocado em todas as publicações referentes à mesma.

Eu _____ concordo em participar da pesquisa acima referida.

Rio de Janeiro (RJ), ___/___/_____

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela coleta de dados