

DIFERENCIAÇÃO E AFIRMAÇÃO DO EU: UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES DE CRIANÇAS NA CRECHE.

ANA CICÍLIA RIBEIRO SIQUEIRA¹, LÚCIA HELENA F. MENDONÇA COSTA².

RESUMO - O presente trabalho se baseia nas contribuições teóricas de Henri Wallon sobre os processos de constituição do eu e do outro e na importância do educador de creche na formação da criança como um todo. Visa compreender as estratégias que as crianças utilizam em suas interações, bem como analisar as inter-relações com os processos de diferenciação eu-outro e afirmação do eu infantil. Participaram desta pesquisa 18 crianças, com idade entre 3 e 5 anos, e 2 educadoras de um Centro Educacional da periferia da cidade de Uberlândia-MG. O registro dos dados ocorreu por meio de vídeo-gravação de interações entre as crianças. Foram realizadas duas filmagens para fins de familiarização com o equipamento e possíveis ajustes e depois seis registros realizados em dias consecutivos, com exceção do fim de semana, e em horários alternados, com trinta minutos cada gravação. A análise dos dados teve início com a transcrição das fitas e então, seguiu-se a identificação dos episódios de interação. Foram identificados 48 episódios com predomínio das estratégias de oposição representadas por: Disputa pelo objeto/espaco/ propriedade; imposição do seu desejo/autoridade/liderança; “não” /colocação de limite; ignorar o outro; “agressão” com gestos. Identificamos, também, estratégias que denotam cumplicidade/comunhão, mistura de realidade e fantasia e sedução. Essas estratégias, na maioria dos episódios, foram desencadeadas pelos objetos (boneco de jacaré, caderno e borracha) e representadas pelo pronome “minha/meu” como forma de demonstrar propriedade e posse dos mesmos. Buscamos então discutir as relações estabelecidas entre as estratégias utilizadas pelas crianças e os processos de diferenciação e afirmação do eu.

Palavras-chave: creche; diferenciação eu-outro; estratégias de interação infantil.

ABSTRACT – The present work is based upon the theoretical contributions of Henri Wallon about the process of the constitution of the selfs, and the importance of the kindergarten educator in the child’s formation on a whole. Therefore, this work intends to comprehend the strategies which the children use in their interactions and how to analyze the inter-relations with the process of the difference between the selfs and the affirmation of the childish self. Take place in this research 18 children aged 3 to 5 and 2 educators of a suburb educational center in Uberlandia – MG city. The register of the data was made through video recordings of the interactions among the children, in six consecutive days for about 30 minutes each. The analyze of the data started with the transcription of the tapes, followed by the identification of the interaction episodes. We identified 48 episodes, which the majority is about the strategies of opposition represented by: Dispute for the object/space/property; imposition of their desire/authority/leadership; “Don’t”/imposition of limits; ignoring the other; “aggression” through gestures. We also identified strategies that demonstrate trust and communion, a mixture of reality and fantasy and seduction. These strategies, in most episodes were triggered by objects (toy alligator, notebook and rubber) and represented by pronoun “my/mine” as a way to prove ownership and possession of them. In this way we try to discuss

¹ Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720, Campus Umuarama, Bloco 2C, Uberlândia – MG, CEP 38405-320, anaciliars@hotmail.com.

² Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720, Campus Umuarama, Bloco 2C, Uberlândia – MG, CEP 38405-320, luciacost@hotmail.com.

the established relations among the strategies used by the children and the process of the difference and affirmation of the self.

Key-words: kindergarten; difference between the selfs; strategies which the children use in their interactions.

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa envolve o campo de conhecimentos que procura compreender os processos de constituição do eu e do outro a partir de uma perspectiva histórico-cultural, representada pelo teórico Henri Wallon (2002, 1975a, 1975b, 1975c). Este trabalho é um recorte de um estudo mais amplo de Costa (1999, 2006), que se propõe a aprofundar as discussões já iniciadas, apresentando novos contornos para as interações infantis com ênfase nos processos de diferenciação eu-outro e afirmação do eu.

É através dessa diferenciação que se forma o eu infantil, despertando as possibilidades da criança para afirmar, cada vez mais, a sua individualidade e para compreender melhor as relações sociais da cultura a qual pertence. Neste sentido, a instituição educacional é co-responsável na construção desses processos. A educação infantil representa um contexto de desenvolvimento, um meio social que favorece a constituição da pessoa completa e concreta.

Estudar a criança pequena numa perspectiva integradora a partir das dimensões afetiva, cognitiva, social e motora é pensá-la como uma pessoa que se constitui nas e pelas interações com o meio. Esta concepção de pessoa walloniana é múltipla, situada em contextos e campos interativos específicos. O estudo da constituição do eu e do outro sob esta proposta ocorre, portanto, numa perspectiva que considera o desenvolvimento infantil constituído na e pela interação social e inserido em um contexto histórico-cultural.

O outro (parceiros da mesma idade/ adulto) participa do processo de constituição da pessoa, da fusão à diferenciação, como co-construtor. Neste sentido é que se enfatiza a importância das educadoras de creche, em especial, a compreensão das significações construídas por elas a respeito das interações infantis.

Compreender, portanto, os sinais e os sentidos característicos das primeiras manifestações da diferenciação eu-outro, considerados como crises interpessoais vividas pela criança pequena, dá base ao trabalho mais sensível do educador e dos profissionais que atuam direta ou indiretamente nas instituições educacionais. Permite, ainda, melhor compreensão do processo de desenvolvimento da criança pequena e os ajudam em suas intervenções nestes contextos.

É necessário mencionar que esta pesquisa está prevista para um período de dois anos e objetiva compreender as significações construídas pelas educadoras a respeito das estratégias que as crianças utilizam em suas interações (criança-criança / criança-adulto), bem como analisar as inter-relações com os processos de diferenciação eu-outro e afirmação do eu. E para tanto, apresentamos a primeira etapa deste trabalho que foi voltada para o registro e análise das estratégias que as crianças utilizam em suas interações e as inter-relações com os processos de diferenciação eu-outro. A continuidade do mesmo dar-se-à a partir segundo semestre de 2009 (PIBIC-CNPq período 2009/2010) com ênfase nas educadoras e nas significações que elas atribuem a cerca das estratégias que as crianças utilizam em suas interações infantis.

Entendemos que pesquisar os contextos educacionais, em especial a creche, com ênfase nas interações das crianças voltadas para os processos de diferenciação eu-outro e afirmação do eu infantil, bem como o que as educadoras pensam sobre estes processos, podem favorecer a formação da criança de forma integradora (dimensões afetiva, cognitiva, expressiva/motora) e compreendê-la no contexto social em que está inserida.

A creche é um espaço, portanto, de desenvolvimento e que contribui diretamente para a construção da identidade e da autonomia das crianças, como podemos observar na publicação do Referencial Nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998).

A seguir, reúnem-se elementos sobre o histórico da creche no Brasil, a relação desta com o desenvolvimento infantil e as contribuições de Henri Wallon sobre os processos de diferenciação e afirmação do eu.

Breve histórico do surgimento das creches no Brasil

Ao falarmos de Educação Infantil estamos reunindo aspectos que a ela se relacionam, como por exemplo, educadoras, interações infantis, creche. Para tratarmos mais especificamente de creche, é necessário inicialmente traçar um breve cenário de seu surgimento. Além disso, falaremos de aspectos relacionados à legislação e também um breve relato sobre o contexto do início da produção acadêmica relacionada à Educação Infantil.

Segundo Kuhlmann (2000), a creche foi criada na França em 1844 e foi na década de 1870, devido às descobertas referentes à microbiologia que possibilitaram a amamentação artificial, que a creche encontrou condições para se propagar interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Ainda no período do império, como idéia, a creche era apresentada no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também mencionada no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. No período da

República foram criadas as primeiras instituições no país. Várias instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde então incorporaram o atendimento das crianças com idade entre 4 e 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternas.

Segundo Kramer (2006), as creches comunitárias, no Brasil, foram incentivadas pelo UNICEF, a partir de 1979. A expansão ocorreu na década de 1980, com os movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, etc.). Em resposta ao dispositivo legal, passaram a ser assumidas pelas secretarias municipais de educação em 2002.

No final do século XIX houve uma propagação das instituições de Educação Infantil por meio de Exposições internacionais. A primeira exposição aconteceu em Londres em 1851, enquanto no Brasil ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro. Nos Congressos Internacionais de Assistência à Infância, era indicada a implantação de creches junto às indústrias como medida prioritária para a regularização das condições de trabalho, especialmente feminino. As creches e as escolas maternas implantadas nas indústrias eram consideradas uma dádiva (Palmen, 2007).

Segundo os estudos desta autora, no Brasil, a creche também teve o propósito de facilitar a inserção da mulher de classe social inferior no mercado de trabalho. Na Europa as creches vieram para atender aos apelos das mulheres que trabalhavam nas indústrias. No Brasil, como a industrialização ainda estava no início, essa demanda se deu primeiramente entre as trabalhadoras domésticas.

Estas passaram a lutar por instituições de Educação Infantil, principalmente as creches, uma vez que precisavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Foi devido a isto que as instituições se relacionaram no início mais ao trabalho feminino que ao direito da criança ao atendimento em espaços coletivos de educação e cuidado (Palmen, 2007).

Segundo Oliveira (1988), a creche recebeu pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica e compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas, quando a classe média foi procurar atendimento para os seus filhos.

Ainda sobre a influência da classe média, segundo Kuhlmann (2000), o atendimento das crianças em creches passa a ganhar uma legitimidade social para além de sua destinação única aos filhos dos pobres. Como exemplos desse fato o autor cita: o programa dos Centros de Convivência Infantil, para o atendimento dos filhos de servidores públicos no Estado de

São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores. Anteriormente não se imaginava que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando fossem mães, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

A busca por creches e pré-escolas pode ser explicada pela inserção da mulher no mercado de trabalho e também por uma movimentação ao redor da infância com relação às necessidades sócio-educativas e, em vista disso enxergando-a de uma nova maneira, como portadora de especificidades (Palmen, 2007).

Para Oliveira (1994), o surgimento das instituições pré-escolares aconteceu no século XVIII em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos pais eram trabalhadores de fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial na Europa Ocidental. Para a elite do período não seria bom para a sociedade educar as crianças pobres. Alguns reformadores protestantes, opondo-se à ideologia do período, defendiam a educação como um direito universal. Ainda assim, aos mais pobres era destinada a educação da piedade.

Ainda a respeito das instituições pré-escolares, segundo Kuhlmann (2001) apud Palmen (2007), em 1899 aconteceram as primeiras propostas destas instituições no Brasil. Neste ano foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro, que depois se espalhou pelo país. Além disso, foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro.

Rosemberg (1995) destaca que especialmente após a II Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena passaram a ocorrer também fora do ambiente familiar. As crianças pequenas, independentemente do aspecto econômico, eram destinadas a compartilhar experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob responsabilidade de um especialista, em creches, maternais e jardins-de-infância. Observa-se que houve um desprendimento da responsabilidade familiar para com a educação e o cuidado da criança, passando estes à esfera das políticas públicas, isto é, família e Estado dividiriam a responsabilidade quanto ao bem-estar da criança através de ações complementares.

Na Constituição Brasileira a creche foi inserida no capítulo da Educação e dos Direitos Humanos. Com relação a este último, a creche foi reconhecida como um direito do trabalhador de assistência aos seus filhos e também como um direito da criança (Palmen, 2007). Além da Constituição Brasileira, outros documentos tiveram importância quanto à

formalização da política educacional, na qual se encontra a Educação Infantil, podendo ser citados: o Estatuto da criança e do Adolescente, de 1990; a publicação do MEC, “Política Nacional de Educação Infantil”, em 1994; a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), que engloba a Educação Infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica.

Para Nunes (2005), o ECA surgiu como uma proposta de reordenamento do atendimento destinado à criança e ao adolescente, firmada em uma extensa política de direitos, fundada em uma junção entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Busca oferecer às crianças e adolescentes perspectivas de uma convivência familiar e comunitária a partir das suas necessidades, agora relacionadas a uma política descentralizadora, coordenada pelos municípios e subjugada aos novos mecanismos de controle social, como por exemplo, os controles de direito e os conselhos tutelares.

A autora acrescenta que o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, como pessoas em condições próprias de desenvolvimento, representam uma das mudanças propostas pelo ECA. Esta mudança modifica o método de atendimento da criança e do adolescente. Como sujeitos de direitos não podem ser caracterizados como objetos de ações disciplinares ou repressivas que violem os direitos humanos. A criança de 0 a 6 anos de idade tem como direitos fundamentais: a educação, a cultura, o esporte e o lazer. Eles envolvem de forma direta o Estado, principalmente no que diz respeito ao direito a atendimento em creches e pré-escolas.

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, caberiam às creches e pré-escolas o atendimento em educação infantil, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, social e emocional. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) evidencia que os cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança devem ser atendidos pelas instituições de Educação Infantil (Bogus et al., 2007).

De acordo com Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira (2000), a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o novo Plano Nacional da Educação, em elaboração, representam avanços na legislação sobre Educação Infantil, onde está estabelecido o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas. Esses avanços estão relacionados ao registro, recenseamento e controle das instituições de Educação Infantil; à proposta de eixos norteadores; à maior participação da família nos assuntos da escola; e à maior autonomia da escola no que se refere à elaboração de programas pedagógicos. Segundo as autoras, alguns fatores fundamentais para que estes serviços tenham

qualidade ainda não foram garantidos, dentre eles, a previsão de financiamento e a garantia de qualificação dos profissionais da creche.

Com relação ao educar e o cuidar nas instituições de Educação Infantil, Kuhlmann (2000) menciona que o preconceito que existe acerca do trabalho manual e dos cuidados de alimentação e higiene está relacionado à sua dimensão de doméstico, que culmina na desqualificação do profissional que trabalha com crianças pequenas e na divisão do trabalho entre professoras e auxiliares.

De acordo com Haddad (2006), a correspondência nos serviços de educação e cuidado infantil caracteriza-se por um sistema de oferta que se divide em dois: de um lado está um conjunto de serviços que oferecem atendimento diário e de tempo integral, frequentemente representado pelas creches institucional e domiciliar, destinado a uma parcela da população considerada em situação de risco; do outro lado está um conjunto de programas pré-escolares como jardim-de-infância, escola materna, etc., que oferecem atendimento em tempo parcial e/ou integral, geralmente voltado à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. A ligação do primeiro ao setor social e do segundo ao setor educacional leva a uma polarização nessas duas dimensões do atendimento, influenciando a forma como as instituições são organizadas em cada setor. Os serviços ligados à assistência tendem a ser mais limitados em termos de oferta e muitas vezes contam com a contribuição financeira dos pais. Já os serviços vinculados à educação costumam ser gratuitos e acessíveis, no entanto, nem sempre estão disponíveis em tempo integral e durante todo o ano. A respeito das condições de trabalho e nível de formação, observam-se melhorias no setor educacional. Apesar do grande número de mães com crianças pequenas e de demanda por qualidade, o setor social é obrigado a fortalecer a dimensão pedagógica e o sistema educacional a considerar as necessidades das famílias.

O ingresso das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem provocado a superação da concepção educacional assistencialista. As insuficiências de verbas para a educação infantil têm até estimulado novas divisões por idades: as crianças de 0 a 3 anos frequentariam as creches; as crianças de 4 a 6 frequentariam a pré-escola (Kuhlmann, 2000).

Veríssimo & Fonseca (2003) mencionam que partindo da explicação de que a missão da creche ou pré-escola é educar, diversas instituições têm estabelecido sua programação unicamente em torno de atividades pedagógicas, passando tarefas para casa e declarando que a escola não é lugar de brincar.

Com relação à questão do papel desempenhado pela creche, Silveira et al. (1987) apud Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira (2000) mencionam que no Brasil a imagem da

creche ainda está negativamente marcada por seu caráter assistencialista e filantrópico, envolvendo combate à pobreza e à mortalidade infantil e geralmente ligada a situações de profunda miséria e desestruturação familiar. Além disso, aspectos básicos do atendimento oferecidos naquelas condições ainda persistem na rotina da maioria das creches, organizadas de forma a dar maior ênfase à guarda e aos cuidados físicos da criança.

Segundo Rosemberg (1995) apud Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira (2000) tem sido atribuídas à creche outras funções sociais pelo fato de atender crianças de camadas médias da população e também pela influência sofrida pelas novas teorias das áreas de educação e da psicologia.

O aparecimento da Educação Infantil como campo de produção de conhecimentos, segundo Pinto & Pinheiro [199-?], acontece na década de 1970. Antes disso as intervenções de ordem pedagógica nas creches e pré-escolas aconteciam com base em teorias vindas de países europeus, enquanto a pesquisa da realidade brasileira e a crítica àquelas teorias ainda estava começando.

No Brasil, durante as décadas de 70 e 80 a produção teórica da Educação Infantil tomará um impulso com a criação dos programas de pós-graduação em Educação; com a expansão da investigação na Universidade e demais Centros de Pesquisa; com a veiculação de artigos sobre o tema nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e com a criação do GT7 (Grupo Temático Educação de 0 a 6 anos) da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) (Pinto & Pinheiro, [199-?]).

Nas últimas décadas, em todas as partes do mundo, as pesquisas têm se dedicado aos aspectos relativos às crianças pequenas fora do lar. Os avanços da ciência têm proporcionado bases de conhecimento para auxiliar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de qualidade, preparado para favorecer o desenvolvimento integral sadio entre as crianças (Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002).

Além do Grupo da ANPED - GT7, outro grupo de extrema relevância para o estudo e produção sobre a educação infantil é o CINDEDI, *Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil*, que nos últimos 20 anos têm apresentado como objetivos centrais de estudo os processos de desenvolvimento humano e a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Uma das maneiras de investigação do desenvolvimento humano é a análise dos modos pelos quais determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais habituais de uma pré-escola ou creche, em tempo integral, enfatizando as interações que ocorrem dentro dela. O CINDEDI tem apresentado a preocupação e o comprometimento de integrar de forma dinâmica a teoria,

a pesquisa e o trabalho junto à comunidade. A integração presente no grupo é possível graças à variada formação dos membros da equipe (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000).

A creche como contexto de desenvolvimento infantil

Para pensarmos a creche como um ambiente de desenvolvimento infantil é necessário falarmos sobre questões que envolvam a qualidade da educação infantil, e dentro deste aspecto estão inseridas as educadoras e a sua formação. É preciso também retomar o que foi introduzido anteriormente sobre as leis que fazem parte deste contexto.

Os debates sobre a qualidade da educação infantil, segundo Campos, Füllgraf & Wiggers (2006) tiveram maior relevância a partir da década de 90, seguindo as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. Para as autoras, um dos mais importantes critérios de qualidade utilizados para avaliar internacionalmente escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham de forma direta com os alunos.

Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva (2002), acrescentam que a qualidade da educação infantil passa fundamentalmente por um discurso que valoriza o investimento na formação de pessoal. Segundo as autoras, a qualidade representa um aspecto fundamental na discussão dos programas e diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Para Corrêa (2003), a qualidade no atendimento à criança está relacionada à garantia e efetivação de seus direitos, que já foram consagrados universalmente e que do ponto de vista legal estão bem definidos.

Segundo Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), a preocupação com a baixa qualidade do atendimento na Educação Infantil se mostrou presente no momento em que surgiram os primeiros estudos sobre o funcionamento das instituições, especialmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Essa preocupação trouxe a criança para o centro dos debates, era preciso que o atendimento tivesse como base o respeito aos direitos da criança. A atuação de grupos ligados à Universidade e aos profissionais de educação possibilitou a formulação de princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Paralelamente a esses esforços, o Plano Nacional de Educação, PNE, foi aprovado em 2000, após longas discussões, e prevê padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil.

Uma vez que a formação das educadoras está relacionada à qualidade da Educação Infantil, falaremos um pouco sobre esta questão. Para Kuhlmann (2000), apesar de, em geral,

ao longo da história as mulheres que trabalhavam com as crianças nas creches não apresentassem qualificação, pode-se presumir que grande parte daquelas que trabalhavam em supervisão, coordenação e programação das instituições fossem professoras, carreira que se oferecia à educação feminina, inclusive para religiosas.

Segundo Kishimoto (1999), a formação profissional para a Educação Infantil manifesta-se em um contexto retratado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei Orgânica de Assistência Social. Sendo assim, foi permitida a inserção da criança de 0 a 6 anos no sistema escolar, na Educação Básica, propiciando o direito da criança à educação e, em decorrência disso, determinando ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Neste sentido, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos implica a necessidade de formação continuada e capacitação de agentes institucionais, educadores, conselheiros e um novo ordenamento nas políticas de administração que se pautam ainda pela discriminação e repressão.

Para Kishimoto (1999), a história revela que a formação de profissionais que trabalham na Educação Infantil estava sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia e o exercício profissional era estendido aos cursos de magistério, de nível médio e a leigos. Em se tratando de creches a situação é mais complicada. A política de exclusão desses profissionais no campo da educação é observada na quantidade de leigos que não é possível quantificar pela falta de dados estatísticos. Mesmo nas grandes cidades a qualificação exigida é o ensino fundamental.

A formação de profissionais da Educação Infantil é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipal, estadual e federal. Este desafio tem amplas possibilidades de investimentos, tanto na formação continuada quanto na formação no ensino médio ou superior. A respeito da formação continuada, Kramer (2006) afirma que a Educação Infantil estabelece paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências diversas de formação inicial e do processo de formação. Na prática existe a tentativa de conciliar numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade diferentes. As creches comunitárias exemplificam este fato: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa de crianças de 0 a 6 anos tentando suprir a omissão e a falta de eficiência do Poder Público.

É necessário, portanto, mencionar que os profissionais da Educação Infantil requerem o mesmo tratamento que os outros profissionais que atuam na Educação Básica. Os

preconceitos precisam ser eliminados da realidade brasileira. Para Kishimoto (1999), uma política para a Educação Infantil requer a garantia de um processo democrático que permita a promoção da escolaridade, em seus vários níveis, e a valorização dessa formação em relação a outros cursos. Dessa forma, é fundamental pensar também nos leigos e não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema.

Sobre a legislação envolvida no contexto da Educação Infantil, Corrêa (2003) destaca que os direitos da criança estão expressos em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, dentre outros.

Com relação à Constituição Federal de 1988, Corrêa (2003) menciona o artigo 206, no qual se declara os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, que está contido no inciso VII – "garantia de padrão de qualidade" – como um dos orientadores também para as instituições de Educação Infantil. No plano das leis, a oferta de Educação Infantil passa a ser uma obrigação do Estado e deve ser oferecida com qualidade.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente destacam-se, como direitos fundamentais: direito à vida e à saúde, descritos no capítulo I; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, referidos no capítulo II; direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, presentes no capítulo III.

A respeito da LDB, Kishimoto (2001), traz o artigo dois, segundo o qual a Educação Infantil preza pelo desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família e a comunidade. A legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como propósito a ser alcançado.

A LDB determina a transferência das creches para o âmbito educacional, mas, segundo o referido autor, apenas isso não é suficiente. É necessário considerar outros aspectos, tais como: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação.

Sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os princípios para um trabalho de qualidade são:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, v. 1, p.13).

Em nível federal, de acordo com Brasil (1997), existem os "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças". Nesse documento destacam-se: o direito à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver a criatividade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

No atual contexto da Educação Infantil no Brasil, é necessário mencionar que os aspectos referentes às leis estão postos e sua propagação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma diferente nas várias regiões do país. Observa-se, apesar das diversidades regionais, a perseverança de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante relutantes à introdução das mudanças definidas na nova legislação (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006).

Com relação à instituição pesquisada, cabe dizer que após o processo de credenciamento e autorização de funcionamento junto a Secretaria de Estado da Educação / Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, já está atendendo pela denominação de Centro Educacional, desde 12 de setembro de 2007 e recebe crianças da Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade. A instituição funcionou como creche durante 22 anos.

Sobre as creches comunitárias, o desafio que se faz presente, segundo Kramer (2006), é como conciliar uma realidade caótica com a imposição que existe de oferecer às crianças, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um atendimento que reúna aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser integrado, indivisível.

Desta forma, considerando a creche como um contexto de desenvolvimento em que a pessoa da criança e da educadora são vistas de forma integradora, este trabalho se insere numa perspectiva mais ampla voltada para a compreensão das interações infantis.

Henri Wallon e os processos de desenvolvimento infantil

Ao tratarmos de interações infantis e fundamentalmente dos processos de constituição da pessoa, é essencial falarmos de um grande estudioso nesta área, Henri Wallon. Ele nasceu em 15 de Junho de 1879 em Paris. Recebeu influências liberais, republicanas e humanistas de sua família. Seus interesses voltaram-se para a ciência, em especial, para a Psicologia. Estudou filosofia e medicina (psiquiatria). Durante a primeira Guerra Mundial foi convocado como médico do batalhão, onde teve a oportunidade de estudar as relações entre as manifestações psíquicas e orgânicas (Oliveira, 2004).

Os conceitos, princípios e tendências da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon são ferramentas que auxiliam o pensamento da pessoa, à medida que as crianças crescem em direção ao adulto, conforme os modelos disponíveis pelo espaço cultural em que vivem (Mahoney, 2004).

Em 1952, em uma Conferência sobre a Jornada Pedagógica, Wallon falava do interesse de psicólogos e educadores, em especial, pelo desenvolvimento intelectual da criança. Ele se referia a Piaget como um dos autores que tentou determinar qualitativamente os progressos sucessivos pelos quais se desenvolve a inteligência infantil. Wallon percebia que compreender o desenvolvimento apenas sob a ótica intelectual é constituir uma obra superficial e abstrata (Wallon, 1975d).

Para este autor, o desenvolvimento da criança se constitui na relação de suas condições orgânicas e existenciais que acontecem em uma determinada sociedade, cultura e época. O desenvolvimento é considerado um processo constante, capaz de sofrer transformações ao longo da vida. Não é um processo linear, existem fluxos e refluxos que se ajustam às funções espontâneas da criança e às reivindicações do meio (Mahoney, 2004).

A criança irá se constituir pelo processo de estruturação de sua pessoa. Durante todo o processo de desenvolvimento, os comportamentos emitidos pela criança se transformam e retratam suas necessidades e interesses diferentes em cada faixa etária. Em cada etapa de sua evolução emergem tipos peculiares de interações entre ela e o ambiente. Os processos cognitivos e afetivos, como processos sociais, são suscetíveis de reformulação e construção (Costa, 1999).

Quanto às fases do desenvolvimento infantil, é importante fazer uma breve descrição do período em que estão as crianças estudadas. Elas se encontram no estágio do personalismo, que compreende a idade de 3 a 6 anos. É uma fase voltada para a pessoa, para o crescimento do eu e para a construção da personalidade. É um período em que a criança passa a usar o

pronome pessoal na primeira pessoa, o que marca não só uma evolução na linguagem como o início da consciência de si. Existem três fases neste estágio: oposição, sedução e imitação. Na primeira fase, a criança contradiz e confronta as pessoas de seu convívio para experimentar a sua independência (Bastos & Dér, 2000).

À fase negativa de oposição que acontece por volta dos três anos, segue-se uma de personalismo mais positivo, que se apresenta em dois momentos. O primeiro constitui a idade da graça. Aos quatro anos acontece uma transformação nos movimentos da criança, que parecem agora ser executados por si mesmos e mais atenção é despendida a eles. Surgem conflitos, inquietações, decepções. A criança só consegue agradar e admirar a si mesma se agrada e é admirada pelos outros. A idade da graça é também a idade da timidez. O segundo momento compreende a imitação. Com toda a sensibilidade postural que possui, a criança modela-se nas pessoas que a rodeiam, que a atraem e a quem tenta imitar (Wallon, 1998).

Wallon (1975d) acrescenta que no período que vai dos 3 aos 5 anos de idade a percepção do ambiente da criança se expande, não se limita às pessoas das quais recebe cuidados, tem ligações emocionais ou pode combinar os seus jogos, mas, sobretudo, pessoas que têm algo de anônimo. Durante este período se constituem os chamados “complexos”, que são atividades duradouras de insatisfação que podem marcar o comportamento da criança em suas relações com o meio.

O meio recebe papel fundamental no decorrer da existência da criança. Inicialmente corresponde para todos os seres vivos um meio físico. A espécie humana, entretanto, substitui ou sobrepõe ao meio físico, o meio social. A partir de um certo momento, a criança considerada normal necessita ser objeto de manifestações afetivas para que o seu desenvolvimento biológico seja normal. O desenvolvimento social da criança adquire avanços ainda mais rápidos quando aprende a falar e andar. Ao andar a criança pode modificar o seu ambiente, e ao falar, pode nomear os diferentes objetos de seu mundo (Wallon, 1975d).

Sobre a distinção entre eu e não-eu, Wallon (1995) menciona que esta não se produz de forma isolada. Enquanto está passando por ela, a criança demonstra maior objetividade em suas reações e nos motivos de sua ação. A criança não reage apenas às impressões presentes, mas também às imagens que ficaram do passado, às representações formadas. As razões que apresenta para se mostrar ciumenta, desconfiada, reconhecida, são mais elaboradas e consistentes. A criança agora pode reagir no momento certo.

No momento em que a criança se conscientiza que é diferente do outro, procura compreender sua posição nas relações com os outros, e para isso, parte da família, onde pode construir uma referência de conjunto em que tem lugar e papel particulares. Ao mesmo tempo

em que se sente ligada à família, procura intensamente sua independência, o que pode gerar conflito. Por causa disto, as relações da criança com o meio são marcadas por atitudes de oposição e de constante afirmação de si (Bastos & Dér, 2000).

Quando atribui às pessoas uma existência independente, abrem-se possibilidades de a criança realizar a diferenciação entre o eu e o outro. Essa distinção é produto de um desdobramento íntimo entre dois termos interdependentes e antagônicos: um que afirma a identidade de si mesmo e o outro que é preciso expulsar da identidade para aprová-la (Bastos & Dér, 2000).

Vimos, portanto, que a presença do outro humano no processo de aprendizagem é de extrema importância para o desenvolvimento infantil. É um processo contínuo, constante, que está sempre em aberto. Em todos os momentos em que se relaciona com o meio social a criança está aprendendo. O ser humano precisa estar com o outro para se humanizar. Em todo o processo de aprendizagem os quatro conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, expressivo/motor e da pessoa) estão envolvidos, ora mais voltados para o interior, ora para o exterior. A interação social que impulsiona a aprendizagem é aquela que respeita o momento em que a criança está, com relação ao aspecto motor, afetivo e cognitivo e lhe dá condições de superar este momento e seguir para o próximo (Mahoney, 2004).

METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa

As crianças

Ao pensarmos nos processos de constituição e diferenciação do eu a partir do referencial teórico de Henri Wallon, também através de conversas com as educadoras e do conhecimento do espaço da creche, bem como da estruturação dos agrupamentos chegamos à escolha do grupo. Este compreende 18 crianças, sendo 10 meninos e 8 meninas, com idade entre 3 e 5 anos. A faixa etária atende aos indicadores, segundo o referencial teórico adotado, que é a fase em que as estratégias da criança são voltadas para os processos de diferenciação e afirmação do eu.

As educadoras

Fazem parte deste estudo 2 educadoras do respectivo grupo, sendo que uma delas tem 28 anos e está cursando Pedagogia e a outra tem 45 anos e é formada em Filosofia.

Procedimentos para o registro dos dados

Em um primeiro momento foram realizadas visitas à instituição e apresentação do projeto através de reuniões com a administradora geral e a coordenadora. Depois foi apresentado e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido para que a pesquisa fosse realizada. Em seguida, entrevistamos a coordenadora do Centro Educacional visando conhecer um pouco sobre a instituição.

No segundo momento, desenvolveram-se observações assistemáticas, numa primeira fase de familiarização e entrevistas informais com as educadoras do Centro Educacional, visando melhor delineamento do objeto de estudo.

O terceiro momento constituiu-se da apresentação da pesquisa para as duas educadoras que participaram da mesma, do agendamento da reunião para a apresentação do projeto aos pais e de observações no agrupamento. As observações foram realizadas em quatro dias não consecutivos, registradas por escrito, como anotações de campo. Estas objetivaram uma maior aproximação da pesquisadora com as crianças, com a educadora, bem como compreender a estruturação do espaço físico, das atividades, a rotina do agrupamento, as interações das educadoras com as crianças e destas com seus pares.

O quarto momento, o registro dos dados por meio de vídeo-gravação de interações de criança-criança e de criança-educadora, consistiu de duas filmagens para fins de familiarização com o equipamento e possíveis ajustes. Após as referidas filmagens, observamos a necessidade de um auxiliar de pesquisa para nos ajudar nas gravações. Este auxiliar de pesquisa havia participado das visitas à instituição, para familiarização com as crianças e as educadoras, bem como das discussões teóricas. Em seguida, foram realizados seis registros no agrupamento, em dias consecutivos, com exceção do fim de semana, e em horários alternados, com trinta minutos cada gravação.

APRESENTANDO OS DADOS

A instituição

A instituição pesquisada foi fundada em 1985 e situa-se em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais. É mantida por uma entidade civil, que se orienta pelos princípios doutrinários da Igreja Católica, que tem cunho filantrópico, comunitário, sem caráter lucrativo e de duração indeterminada. Recebe subvenções do poder municipal da cidade e contribuições da comunidade.

Atualmente o Centro Educacional possui terreno e sede próprios, pertencentes à Igreja Católica do bairro, e atende a uma clientela de 120 crianças, com idade compreendida entre 4 meses e 5 anos e 11 meses. O ingresso das crianças se baseia nos critérios de idade. Existe preferência pelas crianças que residem no bairro onde se encontra a creche, mas, existindo vaga, são aceitas crianças de outros bairros. Obedecendo a esses critérios, a coordenadora da instituição aceita a matrícula e entrega as normas do Centro Educacional e o termo de compromisso e responsabilidade, que deverá ser assinado pelo responsável. Requisita, ainda, uma ficha que contém a identificação da criança e de seus pais, além de responderem a um questionário, por escrito, que investiga: os antecedentes da criança antes de ir para o Centro Educacional, os aspectos sócio-afetivos, psicomotor e as condições de saúde da criança.

Quanto ao quadro de pessoal, a instituição atualmente possui 14 funcionárias, sendo 1 administradora geral, 1 coordenadora, 8 educadoras, 2 cozinheiras e 2 auxiliares de serviços gerais. Com relação à escolaridade, a maioria das educadoras possui Ensino Médio (6), seguido do Ensino Fundamental (3), Magistério (1 funcionária apresenta o Magistério completo e 2 estão cursando) e Ensino Superior (1 funcionária está cursando e a coordenadora já apresenta graduação).

A respeito do funcionamento, o horário de atendimento inicia-se às 06h30min e se encerra às 17h30min, de segunda a sexta-feira, exceto feriados e durante as férias coletivas no mês de janeiro.

Com relação às dependências do Centro Educacional de forma geral, as instalações são bem conservadas e limpas. Existem a sala de espera, a sala da diretoria, a sala dos professores e a sala da secretaria. Há uma escada e então um corredor que dá acesso aos banheiros, à sala de televisão e ao berçário. Depois de outra escada, ao final do corredor, existem a garagem, a cozinha, a dispensa e o refeitório. A cozinha dá acesso à lavanderia, ao pátio livre, a um salão amplo e coberto, um parquinho e três salas de aula.

A rotina do agrupamento da pesquisa

A maioria das crianças do primeiro período chega por volta das 06h50min da manhã. Por causa do inverno podem trocar blusas de frio e calças compridas quando aumenta a temperatura, ao longo do dia.

O café da manhã acontece por volta da 07h50min e acaba por volta de 08h20min. Depois do café elas vão para o salão brincar. É um momento recreativo, lúdico, em que podem brincar com os brinquedos disponibilizados pela creche, mas que podem realizar também as tarefas passadas em sala de aula. Está presente uma educadora.

Às 10h00min ocorre uma troca de educadoras devido ao horário de descanso de uma delas, que vai das 10h00min às 11h00min. As crianças continuam brincando. Depois do horário de descanso a educadora assume novamente o agrupamento. O almoço começa às 11h00min e vai até as 11h30min. Após o almoço as crianças vão para a sala de televisão e lá permanecem até as 13h00min, quando a outra educadora vai buscá-las para a aula. Eventualmente algumas crianças pedem para dormir após o almoço e as educadoras arrumam os colchões ali mesmo, na sala de televisão.

A aula começa então, por volta das 13h00min. Há um lanche por volta das 14h30min, que geralmente é uma fruta. Algumas crianças começam a ir embora às 15h30min, mas devido a uma reunião, foi requisitado que por causa da aula, o melhor horário para as crianças deixarem a creche seria entre 16h40min e 17h00min.

Gravações em vídeo

Em um primeiro momento foram realizadas duas filmagens para fins de familiarização. As crianças puderam brincar com a câmera e a pesquisadora pôde se adaptar ao equipamento. As filmagens foram assistidas para que os devidos ajustes pudessem ser realizados. Durante um período de três semanas realizou-se o estudo das filmagens. Um aspecto levantado a partir dos referidos estudos foi o barulho, que impedia a escuta nítida das falas das crianças. Outro aspecto discutido foi que seria necessário ter uma visão mais ampla da sala e das crianças para que a filmagem pudesse ser mais bem direcionada.

Diante do que foi discutido, observamos a necessidade de um auxiliar de pesquisa para nos ajudar nas filmagens. Este auxiliar de pesquisa havia participado das visitas ao Centro Educacional para familiarização com as crianças e as educadoras, bem como das discussões teóricas, conforme dito anteriormente. Ficou decidido que o auxiliar realizaria as filmagens e a pesquisadora faria o registro das falas das crianças por escrito para facilitar o momento da transcrição das fitas.

Após as duas filmagens para fins de familiarização e ajustes, começaram os registros propriamente ditos. Foram realizadas seis sessões, com duração de trinta minutos cada. As filmagens ocorreram em dias consecutivos, com exceção do fim de semana e em horários alternados, sendo três filmagens realizadas no período da manhã (08h30min às 09h00min) e as outras três no período da tarde (13h30min às 14h00min).

As crianças foram filmadas em dois ambientes: em uma sala de aula, quando a filmagem aconteceu no período da tarde e no salão, quando filmamos no período da manhã. Na sala de aula havia um armário para as crianças deixarem seus materiais, um quadro negro

e mesas e cadeiras organizadas em filas, de forma que ficavam duas crianças em cada fila. A sala é bem ventilada e continha duas janelas grandes. O salão era bem amplo, tinha banheiros e uma área separada com pia. Também é bem ventilado, com duas janelas e três portas. Existem três bancos grandes para refeições ou outras atividades, alguns bancos menores e algumas cadeiras ficam dispersas pelo salão. Os colchões para as outras crianças dormirem ficam encostados em um canto do salão.

Procuramos registrar, na grande maioria das vezes, grupos de crianças que estavam em interação. Ocasionalmente foi realizado o registro de crianças que brincavam sozinhas, estas eram acompanhadas de vez em quando para se ter informação do que estavam fazendo.

ANALISANDO OS DADOS

A análise teve início com a transcrição das fitas, que foi realizada por nós e pelo auxiliar de pesquisa. Antes, porém, do início da transcrição, as fitas foram assistidas por várias vezes para uma visão global dos acontecimentos. A câmera foi conectada diretamente na televisão e a cada minuto o vídeo era pausado, de forma a captar as interações de forma mais detalhada possível. Foram identificadas as falas, movimentos e posturas das crianças e digitado direto no computador.

Após a transcrição das seis sessões, seguiu-se a identificação dos episódios de interação entre criança-criança, criança-adulto. Partilhamos a compreensão de episódio com Costa (1999), que o considera como uma situação composta por uma seqüência interativa, que se inicia quando a criança utiliza uma estratégia para interagir e termina quando muda o enfoque da interação.

Foram identificados 48 episódios, caracterizados pelas condutas infantis, com predomínio das estratégias de oposição representadas principalmente por: Disputa pelo objeto / espaço / propriedade; imposição do seu desejo / autoridade / liderança; “não” / colocação de limite; ignorar o outro; “agressão” com gestos. Assim, realizamos a categorização dos episódios tomando como base as condutas de oposição identificadas no trabalho de Costa (1999) e além destas condutas identificamos também estratégias que denotam cumplicidade/comunhão, mistura de realidade e fantasia e sedução.

Selecionamos cinco episódios para serem analisados, com ênfase nas estratégias que as crianças utilizam em suas interações. Nestes estão destacados as condutas infantis que retratam: Disputa pelo objeto / espaço / propriedade; imposição do seu desejo / autoridade / liderança; “não” / colocação de limite; cumplicidade/comunhão e sedução.

EPISÓDIO 1: Brincando com o jacaré

O RA, a GI e o MA estão sentados em um canto da sala, no chão e entre eles tem um cercadinho, um jacaré e um urso. As peças do cercadinho estão separadas e caem a todo o momento. O RA diz: **“O jacaré vai morder o urso!”**. O MA fala: **“Não vai morder o urso!”**. A GI diz: **“A gente vai falar para ele ficar preso. A gente não vai abrir aqui e ele vai ficar preso”**. O MA continua: **“Ele vai morder o urso!”**. O RA tenta pegar o jacaré e o MA grita: **“Não!”**. MA novamente arruma as partes do cercadinho que caíram. O RA coloca a mão no jacaré e o MA também. MA diz: **“Ele vai morder o urso”**. O RA gira o jacaré. O MA grita: **“Pára!”**. O RA fica mexendo no cercadinho onde está o urso e a GI pede para ele parar. O RA diz: **“O jacaré vai morder o urso”**. A GI mostra outro compartimento vazio e fala: **“Aqui ele bebe água!”**. O MA pega o jacaré e abre a boca do jacaré e a dele dizendo: **“Aí o jacaré abre o bocão!”**.

Neste episódio, a interação entre as crianças reflete a *disputa pelo objeto*, e isto pode ser observado mais especificamente entre MA e RA em três momentos: quando o RA tenta pegar o jacaré e o MA grita: “Não!”; quando o RA coloca a mão no jacaré e o MA também; e quando o RA gira o jacaré e o MA grita: “Pára!”. Pode-se notar também que existe *cumplicidade e comunhão* entre GI e MA, que consideram que o espaço é deles, e fazem de tudo para excluir o RA da brincadeira. Existe também *imposição do desejo* de MA e GI, que estabelecem regras para a brincadeira, como deixar os brinquedos do jeito que eles querem. Ao RA só cabe fazer o que eles determinarem. Pode-se dizer também que o MA utiliza as palavras “*não*” e “*pára*” como indicativas de *limite* para o RA. O MA está limitando o espaço físico bem como tomando os objetos para si como se fossem de sua propriedade.

EPISÓDIO 2: A caixa amarela

O GU e o PE estão sentados no chão, perto da porta. GU brinca com dois camelos e PE brinca com algumas partes do cercadinho e com uma caixa grande, de cor amarela. GU pega os dois camelos e movimenta-os no ar como se estivessem voando. Faz um barulho de carro freando e volta os camelos para o chão. Depois ele joga um camelo para dentro da caixa amarela e quando o camelo cai, ele grita: **“Ai!”**. PE começa a juntar as peças do cercadinho. GU coloca os dois camelos dentro da caixa e PE tira-os virando a caixa para o chão. **GU levanta e não diz nada**. PE coloca as peças do cercadinho sobre a caixa que agora está fechada. GU anda pela sala, volta e **senta novamente perto de PE**. Ele pega os camelos e fica brincando com eles no chão. PE continua arrumando as peças em cima da caixa. GU coloca os camelos em

cima da caixa amarela. PE junta as peças e abre a caixa, derrubando os camelos de GU, que apenas olha para PE. GU deita no chão, depois senta e continua a brincar com os camelos. **Ele coloca o camelo na caixa e tira rápido, levanta e troca de lugar, ainda perto do PE.** Coloca os camelos no chão, levanta a caixa amarela, depois deita no chão, levanta as pernas e sorri, olhando para PE. GU tenta tomar a caixa do PE, puxando uma ponta da caixa para si. PE puxa a outra ponta da caixa.

Neste episódio, pode-se notar que novamente a *disputa pelo objeto* está presente. Durante toda a cena GU dá demonstrações de que está na disputa pela caixa amarela. Inicialmente de forma sutil, colocando apenas um camelo dentro da caixa. Depois ele coloca os dois camelos dentro da mesma. PE fecha a caixa, mas GU não desiste, coloca os animais em cima da caixa amarela. Em seguida, ele coloca e tira os camelos rapidamente e por fim, parte para uma disputa física mais clara, puxando a caixa de PE.

EPISÓDIO 3: O caderno é meu!

O MA e o RIC sentam na mesma fila, no início dela. MA senta na frente de RIC. PE senta na fila ao lado, próximo aos dois. MA está virado para trás, segurando o caderno do RIC como se fosse um anteparo e este **bate o lápis no caderno, derrubando-o**. MA aponta com o lápis o que escreveu no caderno e sorri. RIC começa a escrever no caderno também. PE se junta aos dois. MA abre novamente o caderno de forma que os meninos não vejam o que está escrevendo e depois mostra para os dois e diz: **“Tcharam! Tcharam!”**. MA tenta virar a folha do caderno e RIC tenta impedir com o braço, mas depois, MA consegue virá-la. MA começa a desenhar no caderno e diz: **“A cabecinha pequena. O pezinho...”**. PE encosta a mão no caderno e grita: **“Ai!”**. MA fala para os dois: **“Eu vou fazer uma aranha gente!”**. PE sobe em cima da mesa. RIC põe a mão na boca e passa saliva no caderno. MA olha para a câmera e diz: **“Eco, não passa guspe não!”**. MA tenta virar a folha e RIC não deixa, ele bate na mão do colega e diz: **“Não, não!”**. MA olha para a câmera e diz: **“Ou, ele passa guspe no caderno”**. RIC põe novamente a mão na boca e passa saliva em outra folha do caderno. PE vai para o seu lugar, MA vira para frente e RIC fecha o caderno.

Pode-se dizer que a *disputa pelo objeto* contorna todo o episódio. O caderno que o MA está escrevendo é do RIC, que utiliza várias estratégias para recuperar a *posse do mesmo*: bate o lápis no caderno, começa a escrever também, tenta impedir que o MA vire a folha do caderno. Enquanto *disputa o seu caderno* com MA, RIC utiliza também o *“Não, não!”* como

imposição de limite. E como estratégia final, passa saliva no caderno para recuperá-lo. E aí o *desejo de RIC se impõe*, uma vez que saliva é considerada por MA algo nojento: “Eco, não passa guspe não!”.

EPISÓDIO 4: Você me empresta a sua borracha?

As crianças que participam desta cena são a VIC, a NI, a GA e o IQUE. A disposição dos lugares dessas crianças é a seguinte: NI senta na mesma fila de IQUE e VIC, só que estes sentam no final e ela no início. GA senta na fila ao lado, no início, perto de NI. NI está em pé, ao lado da sua cadeira e pergunta para VIC que está no final da fila: **“VIC, tem borracha?”**. VIC estava segurando o estojo e ele cai, ela coloca o estojo em cima da mesa e não responde para NI. GA empresta a borracha para NI, que começa a apagar o caderno. IQUE vai até NI, fala com ela, que levanta e vai falar com GA: **“Ô GA, o IQUE quer pegar a sua borracha”**. GA fala para IQUE: **“Não vou te dar!”**. Ele fala algo para GA, que continua: **“Não, não vou te dar não”**. NI chama GA: **“Amiguinha...”**. Neste momento VIC olha para NI e diz: **“Ela não é sua amiga!”**. GA responde para VIC: **“Eu sou amiguinha da NI, eu deixo ela usar a minha borracha”**. E VIC pergunta para GA: **“E minha?”**. GA responde: **“Não!”**. NI fala para VIC: **“A GA é minha amiga!”**. NI levanta e vai até GA para falar alguma coisa sobre a borracha, sorri, olha para a câmera e senta novamente. Ela fala para GA: **“Eu tenho que apagar, senão a minha mãe vai ver feio”**.

Inicialmente observa-se que VIC ignora NI quando esta se dirige àquela para pedir sua borracha emprestada. Podemos notar, em seguida, *cumplicidade* entre GA e NI. Quando percebeu que VIC não iria emprestar a borracha a NI, GA se prontificou a emprestar a sua borracha. NI parece ter a função de intermediária nesta cena. A borracha não pertence a ela, mas só ela pode requisitar o empréstimo. Têm-se a impressão de que ela *“seduz”* os colegas para que possa pedir a borracha. NI também utiliza de sedução com GA, quando a chama de *“amiguinha”*. Isto desperta ciúme em VIC, que afirma que GA não é amiga de NI. Mas GA logo deixa claro que NI é sua amiga e que permite que ela utilize a sua borracha. Entre GA e IQUE pode-se observar que ela utiliza o *“não” para indicar a propriedade do objeto*. GA deixa claro para IQUE que não empresta a borracha para ele.

EPISÓDIO 5: Vamos brincar?

GI, VIC e JA estão brincando de roda. Elas cantam atirei o pau no gato. Começam a cantar duas vezes até que VIC fala: **“Miau!”**. Elas sentam no chão e depois VIC levanta e estende o braço para as duas dizendo: **“Vem!”**. Tem uma boneca jogada no chão e a VIC chuta a boneca para não atrapalhar a brincadeira. As três dão as mãos e sentam no chão. VIC tira o chinelo e começa a correr. JA e GI cantam: **“Corre cotia, de noite e de dia, debaixo da cama da sua tia...”**. VIC pára de correr, bate palma, conversa com as meninas. GI levanta e depois senta novamente no chão. VIC volta a correr e as meninas voltam a cantar. Quando termina a música VIC fala: **“Fecha o olho!”**. JA levanta a mão e diz: **“Em mim!”**. GI engatinha, vai atrás da JA e pega o chinelo. VIC aponta para o chinelo e depois fala: **“Não, é nela!”**. GI deixa o chinelo atrás da JA, que pega o mesmo, levanta, mas não corre. Ela joga o chinelo perto da GI, que estava sentada no chão. JA vai encostar na parede, depois agacha, apóia os cotovelos na perna e põe as duas mãos no queixo. VIC também encosta na parede, ela está “emburrada” e depois agacha, seus braços estão cruzados.

Observamos que VIC comanda toda a brincadeira, ela *impõe o seu desejo / autoridade / liderança*. É ela que fala “miau”, que inicia outra brincadeira, que organiza o espaço para a nova brincadeira, que fala a hora de fechar o olho, que decide em quem o chinelo deve ficar. JA e GI colocam VIC numa posição de líder, como se estivessem autorizando-a a ditar as regras da brincadeira. É interessante perceber que no momento em que a JA pára a brincadeira, VIC fica emburrada, já que a brincadeira saiu do seu controle.

DISCUTINDO OS DADOS

Na análise dos episódios, consideramos os comportamentos apresentados pelas crianças nas situações que constituem as estratégias de que elas dispõem para satisfazer seus objetivos e necessidades.

Pode-se dizer que as crianças investigadas nesta pesquisa estão no período personalista, segundo a teoria walloniana, uma vez que identificamos condutas de oposição e sedução em relação ao outro. As categorias identificadas: Disputa pelo objeto / espaço / propriedade; cumplicidade/comunhão; imposição do seu desejo / autoridade / liderança; “não” / colocação de limite; ignorar o outro; “agressão” com gestos; mistura de realidade e fantasia e sedução representam as estratégias utilizadas com as outras crianças.

Segundo Wallon (1975a), o estágio personalista tem início por volta dos três anos de idade, e é constituído por três períodos que têm como objetivo a independência e o

enriquecimento do eu. O primeiro corresponde à oposição ao outro. Torna-se hábito uma atitude de recusa como se a única preocupação da criança estivesse relacionada a preservar a sua autonomia. A consciência de si pode ser observada no uso apropriado que ela faz dos pronomes. Não fala mais de si na terceira pessoa, utiliza agora o *eu* e o *mim*. O pronome possessivo *meu* delimita nas coisas direitos duradouros, vantagens ou pretensões do eu. A este período segue-se o período do encanto, em que a criança se torna sedutora para outras pessoas e para si mesma. O narcisismo está presente neste momento. E o terceiro período compreende a imitação, que em vez de ser de simples gestos passará a ser de um papel, personagem, ser preferido, muitas vezes invejado.

Observamos que, na maioria dos episódios, o objeto movimentou as estratégias utilizadas pelas crianças: o boneco de plástico de jacaré, a caixa amarela, a borracha e o caderno. Os dois primeiros representam brinquedos, já que as crianças foram filmadas no período da manhã, reservado para atividades lúdicas. Os dois últimos são materiais escolares e estas filmagens foram realizadas no período da tarde, reservado para a escola.

A distinção do eu e do outro é percebida inicialmente com relação aos objetos, quando a criança se expressa através do *meu* e do *teu*. É através dos objetos que ela fará a discriminação e lutará para obter a sua posse. Com relação à disputa pelos objetos, observa-se de forma acentuada, um sentimento de propriedade, e ter propriedade sobre o objeto significa não só apropriação do que é do outro como a afirmação de si próprio. Para conseguir o que deseja a criança é capaz de mentir e até de usar a força (Bastos & Dér, 2000).

A disputa pela posse dos objetos torna clara a intenção das crianças de se apropriarem deles afirmando que lhe pertencem pelo pronome: “**minha**”, além de protegê-los ou lutar por sua posse. Isto pode ser observado quando: *o RA gira o jacaré e em seguida o MA grita: “Pára!”*; bem como quando *GU tenta tomar a caixa do PE, puxando uma ponta da caixa para si, enquanto PE puxa a outra ponta da caixa*; e ainda quando o RIC utiliza várias estratégias para recuperar a *posse do seu caderno: bate o lápis no caderno, começa a escrever também, tenta impedir que o MA vire a folha do caderno*.

As crianças também utilizam de outra estratégia, a cumplicidade / comunhão. Agora duas crianças se unem para opor a uma terceira. No episódio “Brincando com o jacaré”, observa-se que *GI e MA se aliaram para se oporem a uma terceira criança, o RA, e utilizaram várias estratégias para excluí-lo da brincadeira*. As crianças que se aliam sentem-se superiores àquela que se opõem. Wallon não fala de cumplicidade, mas trata de outro termo, o despotismo, que está associado à superioridade. Segundo o referido autor, a oposição também pode ser manifestada através do despotismo ou da rivalidade (Wallon, 1995). Existe

também cumplicidade / comunhão entre GA e NI. *Quando percebeu que VIC não iria emprestar a borracha a NI, GA se prontificou a emprestar a sua borracha.*

Com relação à imposição do seu desejo, Wallon (1975a) menciona que a partir dos três anos, em todas as coisas a criança pretende colocar a sua posição pessoal, nem que seja para contradizer a posição assumida pelos outros. Pode-se notar a imposição do desejo no episódio “Brincando com o jacaré”, quando MA e GI estabelecem regras para a brincadeira, como deixar os brinquedos do jeito que eles querem e também no episódio “O caderno é meu”, quando RIC *passa cuspe no seu caderno para recuperar a posse do mesmo*. Quanto à imposição de liderança, esta foi observada no episódio “Vamos brincar?”, em que VIC *comanda toda a brincadeira*. Wallon revela que no estágio do personalismo, os grupos que se formam ainda são do tipo gregário, em que cada um toma espontaneamente o lugar de seguidor ou de chefe (Wallon, 1995).

Outra estratégia, o “não” / colocação de limite, também está relacionada às condutas de oposição. O “não” foi dito pelas crianças com tonalidade de voz firme e de forma direta, indicando limite de propriedade do objeto e do espaço físico. Enquanto disputa o seu caderno com MA, RIC utiliza o “*Não, não!*” como imposição de limite, e quando MA utiliza as palavras “*não*” e “*pára*” direcionadas ao RA, está limitando e apoderando do espaço físico e do objeto para si.

Finalmente, observou-se a sedução, destacada no episódio “Você me empresta a sua borracha?”, quando NI *utiliza da sedução com GA, quando a chama de “amiguinha”*. Sobre a fase da sedução, Bastos & Dér (2000), mencionam que a criança tem necessidade de agradar e admirar os outros para se sentir assim também. Quando se exhibe, a criança pode obter sucesso ou fracasso. Sendo assim, a necessidade de ser aprovada por quem admira vem sempre acompanhada por inquietações, conflitos e decepções. Além de ser competitiva a criança se torna ciumenta. *Quando NI chama GA de “amiguinha”, isto desperta ciúme em VIC, que diz: “Ela não é sua amiga!”*. Sobre o ciúme, Wallon (1998), diz que no período dos três aos cinco anos as crianças podem desenvolver paixões carregadas de angústia: o ciúme pressupõe ainda certa confusão entre si e as outras pessoas.

É importante mencionar, também, que as estratégias estudadas anteriormente puderam esclarecer de que maneira ocorrem os recursos de oposição e sedução nas crianças estudadas. A compreensão destas estratégias e destes recursos possibilita as condições e os meios para o entendimento da constituição da pessoa das crianças.

A partir da compreensão das significações construídas pelas educadoras a respeito das interações infantis e suas inter-relações com o processo de diferenciação eu-outro, é possível

se pensar em intervenções e práticas de atuação que entendam a formação da criança de forma global. Neste sentido, este trabalho pode se constituir em um instrumento de contribuição em instituições educacionais, em especial, para o centro educacional investigado.

CONCLUSÃO

O presente trabalho baseou-se na proposta teórica de Henri Wallon e mostrou as estratégias utilizadas pelas crianças nas interações com seus pares. A oposição ao outro e a sedução, constituem duas fases do estágio personalista, proposto pelo referido autor, e representam etapas importantes para a diferenciação e afirmação do eu, e mais ainda, para a constituição da pessoa da criança.

As crianças investigadas, com idade entre 3 e 5 anos, pertencentes a um Centro Educacional na periferia da cidade de Uberlândia, utilizaram em suas interações estratégias que em sua maioria indicaram oposição ao outro: Disputa pelo objeto / espaço / propriedade; imposição do seu desejo / autoridade / liderança; “não” / colocação de limite; ignorar o outro; “agressão” com gestos. Além destas condutas foram identificadas também estratégias que denotam cumplicidade/comunhão, mistura de realidade e fantasia e sedução.

É através das estratégias utilizadas pelas crianças, que têm início um primeiro esboço da formação da pessoa. E é no contexto do Centro Educacional, um ambiente diversificado, onde existe um contato maior com o outro, que a criança tem maiores possibilidades de se desenvolver. Surge também a reflexão sobre o papel que as educadoras desempenham junto às crianças e a necessidade de proporcionar um espaço para se pensar, o que poderá contribuir para expandir a visão de criança e de desenvolvimento infantil.

É necessário dizer, por fim, que este estudo representa apenas uma forma possível de análise dentre várias que poderiam ser realizadas neste ambiente. Existe a necessidade de que outros estudos sejam realizados com crianças desta faixa etária, tanto em instituições particulares quanto públicas. O trabalho pode ser um convite para que outros pesquisadores aprofundem ainda mais neste tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de Significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Cad. Pesqui., n. 109, p.115-144, 2000.

BASTOS, A. B. B. I. & DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. Henri Wallon Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 39-49.

BOGUS, C. M. et al . Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. Rev. Nutr. , Campinas, v. 20, n. 5, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732007000500006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 127, Abr. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 119, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

COSTA, L.F.M. Oposição e afirmação do eu: um estudo com crianças em creche. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

COSTA, L.F.M. O processo de constituição do eu e do outro: dialogando com a perspectiva da RedSig. Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI, Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2006.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. Cad. Pesqui., São Paulo, v.36 n.129, Set./Dez. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, Dez., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl. 4, p.7-14, 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, 2000.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13-24.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). Educação da infância história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação, v.14, n. 1, Jan./Jun., 1988.

OLIVEIRA, Z. M. R. Apresentação. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 11-23.

OLIVEIRA, C. V. Henri Wallon: O homem e a obra. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 141-148.

PALMEN, S. H. C. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. Pro-Posições, v. 18, n. 3 (54) - Set./Dez. 2007.

PINTO, G. U.; PINHEIRO, M. C. M. O conhecimento da educação infantil no Brasil: uma revisão da produção sobre as pesquisas na área. Travessias, n. 2. [199-?].

ROSEMBERG, F. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I. & RIBEIRO, A. C. T. Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 115, Mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set. 2008.

VERISSIMO, M. D. L. Ó. R.; FONSECA, R. M. G. S. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set 2008.

WALLON, H. As etapas da personalidade na criança. In: WALLON, H. *Objetivos e Métodos da Psicologia*. [Buts et Methodes de la Psychologie] Trad. Franco de Souza. (antologia). Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

WALLON, H. O estudo psicológico e sociológico da criança. In: WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975b.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WALLON, H. *Psicologia e educação na infância (Coletânea)*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975c.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975d. 437p. As etapas da sociabilidade na criança, p. 201-224.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. 278p. Cap. VI: A crise da personalidade (Três anos), p.267-278.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998. 218p. Cap.12: A pessoa, p. 201-208.

WALLON, H. L'evolution psychologique de l'enfant. 11^a ed. Paris: Armand Colin Éditeur, p. 186, 2002.