

A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SOBRE A CRECHE

Silvia Helena Vieira Cruz*

Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

RESUMO

Este trabalho apresenta informações construídas numa pesquisa que buscou apreender a perspectiva de crianças que frequentavam uma creche municipal em Fortaleza. As crianças foram solicitadas a completarem inícios de histórias que procuravam apreender como percebiam sua experiência na creche e a tirar fotografias da creche. Foram constatados vários problemas no trabalho pedagógico realizado nesse contexto. As crianças revelaram valorizar as possibilidades de brincar e a alimentação recebida e parecem não ter uma boa imagem da professora. Apresentaram dificuldade de expressão oral mais acentuada do que a esperada nessa faixa etária, o que provavelmente decorre das experiências vividas na creche.

Palavras-chave: Creche. Perspectiva de crianças. Pesquisa com crianças.

1 INTRODUÇÃO

A partir de profundas transformações econômicas e sociais que aconteceram no mundo ocidental, ao longo dos séculos XV a XVIII foi se configurando uma “concepção de sujeito racional, articulada a uma, até então inédita, noção de consciência de si e dos outros” (SMOLKA, 2002). Acompanhando tais mudanças, as imagens e o lugar da criança na sociedade foram se transformando (ARIÈS, 1981) e em meados do século XX já começou a se firmar uma nova compreensão acerca do desenvolvimento do homem: as características humanas são produzidas num processo que se inicia na infância; “a criança é o pai do homem” (SMOLKA, 2002).

* Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: silviavc@uol.com.br.

** Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), *Campus* Benfica. E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br.

No entanto, o estudo da infância enquanto categoria social vem se desenvolvendo apenas nos últimos quarenta anos, especialmente a partir da década de 90. Segundo Sarmiento (2008), as crianças eram vistas apenas como seres incompletos e imperfeitos, “em trânsito” para a vida adulta, o que decorre da subalternidade da infância em relação ao mundo adulto, que geralmente vê as crianças apenas como objeto de seus cuidados.

Assim, na Sociologia, a infância apareceu primeiro na teoria da socialização de Émile Durkheim, nos anos 30 do século passado, sendo estudada na condição de aluno ou na posição de desviância ou anomia. Para a Medicina, a criança era inserida “no âmbito do extenso projeto de modelagem higiênica dos sujeitos e do social”, que prescrevia procedimentos que começavam ainda antes do nascimento e buscava interferir nos processos pedagógicos (GONDRA, 2002); os procedimentos de observá-las e medi-las tinham como objetivo a classificação, prevenção e correção. De início, também a Psicologia dedicou-se a observações e experimentações para descrever e mensurar características e processos psicológicos das crianças a fim de conhecer as características de cada momento do seu processo de desenvolvimento, identificar que fatores presidem as transformações observadas, como a criança adquire conhecimentos etc. A Pedagogia seduziu-se pela Psicometria e Psicologia Experimental, se apropriando delas para considerar-se “científica” (CARVALHO, 1997; FREITAS, 2002), o que também a marcou no sentido de tratar a infância em termos de uma abstração universal¹.

É com Vigotski e Wallon que a Psicologia passa a pensar as crianças em ambientes socioculturais específicos, com diferentes formas de relações e significações (VASCONCELOS, 2008). Apesar de tal perspectiva ainda não ter sido ainda devidamente incorporada pela Pedagogia, atualmente, existe a consciência de que

a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003).

Assim, é destacado o fato de que as crianças vivem as suas diferentes infâncias imersas em práticas sociais, das quais participam e através das quais, de diferentes maneiras e posições, vão se apropriando de ideias, crenças, habilidades, desejos, necessidades²... A esse

¹ Vale lembrar que tanto para a *pedagogia tradicional* como para a *pedagogia nova* a significação social e econômica da infância e as desigualdades sociais entre as crianças são reduzidos ideologicamente a uma problemática da natureza humana (CHARLOT, 1983).

² Segundo Corsaro (2001, 2009), essa apropriação não se dá de maneira passiva, há uma *reprodução interpretativa*, na qual esses sujeitos têm papel ativo.

respeito, a Sociologia da Infância enfatiza: a infância é uma construção social e uma variável da análise social que não pode ser divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica (PROUT; JAMES, 1990, apud SARMENTO, 2008).

Paralelamente, na área da Pedagogia da Infância, vem sendo construída a imagem da criança como rica, completa, diversa e com direitos - uma imagem central para a prática pedagógica (RINALDI, 2002). As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – DCNEI (BRASIL, 2009) reforçam essa ideia ao colocar a criança no centro do currículo e do processo educativo.

É nesse contexto que, no campo da pesquisa, começa a se firmar a crença na competência das crianças para expressar, em primeira mão, as suas opiniões, receios, desejos etc. acerca de temas que lhes dizem respeito. Assim, uma mudança se faz perceptível: as pesquisas buscam ir além do conhecimento já produzido **sobre** a criança e a procurar apreender a perspectiva delas sobre diferentes assuntos, inclusive sobre a sua experiência escolar, explorando as suas múltiplas linguagens.

A escuta das crianças está incluída entre os seus direitos, desde a adoção, em 1989, pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Esse documento é referência no direito da criança de exprimir a sua opinião sobre questões que as afetam e de ver essa opinião sendo tomada em consideração³.

Uma das justificativas mais comumente aludidas para que as crianças sejam ouvidas nas discussões sobre as suas vidas está a constatação de que assegurar que aqueles que diretamente vivenciam a situação focada tenham as suas vozes ouvidas aumenta a possibilidade de que as decisões tomadas sejam relevantes e apropriadas (SAVE THE CHILDREN, 2003). Rocha (2008) reafirma essa ideia ao afirmar que a escuta das crianças torna possível conhecer e confrontar um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

As pesquisas realizadas com crianças (como ANDRADE, 2007; CRUZ, 1987, 1997, 2002, 2007; CAMPOS e CRUZ, 2006; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2006) já indicaram que realmente as crianças expressam com propriedade as suas percepções acerca das suas vivências na pré-escola e que essas percepções acrescentam informações que permitem ampliar o conhecimento acumulado e entender melhor os contextos que elas frequentam. No entanto, apenas nos últimos anos essa produção tem aumentado e ainda é pequena a que tem como foco a escuta das crianças pequenas que frequentam creches.

³ Rosemberg e Mariano (2010) trazem importantes reflexões acerca da tensão entre os direitos de liberdade e a proteção especial à criança, contida nessa Convenção.

2 PESQUISAS RECENTES ACERCA DA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Contrariando o que geralmente ocorre nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas e das práticas pedagógicas, em que o ponto de vista das crianças (sobretudo as com menos de 3 anos de idade) não é considerado, diversos pesquisadores têm comprovado que desde bebês esses sujeitos sociais são capazes de atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses.

Como resultado dos esforços empreendidos nos últimos anos no âmbito das pesquisas em educação com vistas a uma escuta sensível da criança sobre os seus desejos, temores, alegrias e decepções, a crença de que “menino não sabe o que quer” tem sido fortemente contestada. Aliás, o foco da suposta “ausência de competência” parece estar sendo deslocado: não são as crianças que não são capazes de se comunicar, mas os adultos que não querem e/ou não desenvolveram ainda formas adequadas para entender as “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999) que têm as crianças desde que nascem. Mas elas têm muito a dizer, por exemplo, sobre a educação que recebem (ANDRADE, 2007).

A quantidade de trabalhos apresentados nos últimos três anos no Grupo de Trabalho 7 - GT 7 (Educação da criança de 0 a 6 anos), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd expressa o crescente interesse em apreender o ponto de vista das crianças: pelo menos oito publicações reforçam a ideia de criança como ator social na Educação Infantil, destacando que no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas é importante analisar não apenas o que os professores “fazem com as crianças, mas também o que estas fazem com o que se faz com elas” (MONTANDON, 2005, p. 485). São elas: Neves (2011), que, a partir da escuta de um grupo de 21 crianças entre quatro e cinco anos e seis meses de idade, investigou a construção da cultura de pares no contexto da educação infantil; Ramos (2011), que investigou como as relações sociais entre os bebês e a professora de turmas de berçário podem contribuir para a organização de práticas educativas coerentes com os interesses, necessidades e motivações das crianças; Buss-Simão (2012), que investigou as relações sociais de gênero em um grupo de 15 crianças com idade entre dois e três anos; Correa e Bucci (2012), que analisaram o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola focalizando a perspectiva das crianças no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do ensino fundamental; Ramos (2012), que em pesquisa realizada com 31 crianças entre oito e dezesseis meses, em turmas de berçário, também confirmou que

os bebês “possuem recursos sociocomunicativos para demonstrar suas intenções, interesses e necessidades, partilhando significados através dos meios funcionais de que dispõem, mesmo na ausência da fala articulada” (p. 01); Castro (2013), que fez uma investigação com 13 crianças de sete meses a um ano e seis meses de idade sobre o modo como elas constituem a linguagem em um espaço coletivo de Educação Infantil; Silva (2013), que estudou as experiências de crianças de três a cinco anos de idade com a linguagem das histórias em quadrinhos; e Reis (2013), que analisou, a partir da ótica de crianças de dois anos de idade, como elas vivenciam sua inserção em uma instituição de Educação Infantil.

Todas essas pesquisas têm em comum o fato de serem as crianças as principais interlocutoras, o que reforça a compreensão de criança como sujeito ativo, construtor de conhecimentos, capaz de expressar o que pensa, sente e produz. É também nesse contexto que se insere a pesquisa apresentada nesse artigo.

3 A PESQUISA REALIZADA

Atualmente, mais de 14.000 crianças frequentam creches da rede municipal de Fortaleza (INEP, Censo Escolar 2014), geralmente em tempo integral. Tendo em vista os conhecimentos já acumulados acerca das rápidas e intensas mudanças em todos os aspectos do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e do papel que as experiências e interações desempenham nesse processo (VIGOTSKY, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1989, 1995, 2007, por exemplo), consideramos imprescindível que seja ampliado o conhecimento acerca desses equipamentos. Ao mesmo tempo, acreditamos que esse conhecimento certamente será enriquecido se for agregada a perspectiva das crianças. Assim, o principal objetivo da presente pesquisa foi apreender como as crianças que frequentam essas creches a percebem e como se sentem em relação aos diversos aspectos que compõem o seu dia-a-dia nessas instituições.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que o seu grande interesse são os significados atribuídos pelas crianças à sua experiência na creche. Como destacam Taylor e Bogdan (1986, citados por GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999), a compreensão do que as pessoas pensam a partir de suas próprias referências é uma das características deste tipo de pesquisa. A preocupação em colocar em evidência sujeitos pouco ou quase nunca considerados nas tomadas de decisões na instituição de Educação Infantil, as crianças, sem estabelecer diferenças hierárquicas e qualitativas entre as suas falas e as dos adultos

responsáveis por sua educação e cuidado - professoras e famílias - constitui outra característica desse trabalho que o alinha à abordagem qualitativa.

Os procedimentos para a construção dos dados constaram basicamente de observações, entrevistas com a coordenadora e as duas professoras e familiares das crianças das turmas denominadas Infantil III (crianças com três ou quatro anos⁴) e o uso de estratégias elaboradas especialmente para estimular a expressão das crianças.

Inicialmente, durante três meses, o grupo de pesquisadoras⁵ realizou observações participantes com o objetivo de tornar o grupo familiarizado com os profissionais, as rotinas e as práticas aí desenvolvidas e promover a aproximação com as crianças. Permaneceu na creche períodos inteiros (manhã ou tarde) ou todo o dia algumas vezes por semana. As observações eram registradas em diário de campo.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro básico, seguido de maneira flexível. Houve cuidado quanto ao local e horário das entrevistas, escolhidos pelos entrevistados, e a garantia de sigilo dos mesmos. Em todas as entrevistas foi solicitada a permissão para gravação.

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, as informações construídas a partir das observações e entrevistas com os adultos serão secundarizadas, apresentando-as apenas para contextualizar as experiências vividas na creche pelas crianças.

Em relação à escuta das crianças, a metodologia representou um grande desafio. Mesmo reconhecendo as competências das crianças, desde que nascem, para se comunicarem olhando, vocalizando, traduzindo em expressões faciais suas emoções, falando com o seu corpo, esta pesquisa focou apenas as crianças de três ou quatro anos de idade devido, especialmente, às limitações do grupo de pesquisadores, pois, como destaca Malaguzzi (1999), todas as crianças possuem cem linguagens, cem modos de pensar e de falar; os adultos é que não desenvolveram ainda habilidades suficientes para compreendê-las.

Além das conversas informais durante as observações, foram também utilizadas duas estratégias: Histórias para completar e fotografias tiradas pelas crianças. A primeira foi realizada em pequenos grupos e a segunda por duplas de crianças, opções que levam em conta que, estando entre os seus pares, a criança possivelmente se sente mais à vontade e mais fortalecida frente aos adultos (ANDRADE, 2007; CRUZ, 2002, 2004, 2007; CAMPOS E CRUZ, 2006; MARTINS, 2009; SCHRAMM, 2009, SOUZA, 2006).

⁴ Na altura da pesquisa, algumas crianças, que ingressaram com três anos, já haviam feito aniversário.

⁵ O grupo era formado por duas professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED - UFC) e duas bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

As Histórias para completar constituem uma estratégia que se baseia nas **Histoires à Completer**, de Madeleine B. Thomas. Trata-se de inícios de histórias que são contados às crianças, sendo-lhes incentivado, em seguida, que imaginem como poderia ser a sua continuação. Elas têm sido usadas desde a década de 80 (CRUZ, 1987, 1997) como uma forma de apreender, de maneira indireta, as percepções das crianças e, desde então, com as devidas alterações (já que os inícios das histórias são relativos aos temas investigados), essa estratégia já foi utilizada em vários trabalhos que incluíram a escuta de crianças, geralmente com idade a partir de cinco anos.

Na presente pesquisa, foi definido que os inícios de história deveriam estimular que as crianças expressassem os aspectos que sentem como mais agradáveis e os que, ao contrário, percebem como desagradáveis. Levando em consideração uma das características do pensamento infantil identificadas por Wallon (2007), a *perseveração*⁶, e tendo como referência experiências de pesquisa anteriores (por exemplo, ANDRADE, 2007; CAMPOS; CRUZ, 2006; CRUZ, 2004), consideramos que seria mais adequado que esse procedimento fosse realizado em duas sessões, que aconteceram em dias diferentes: enquanto numa sessão foram enfocados os aspectos positivos da experiência das crianças na creche, na outra se tratou dos aspectos que poderiam lhes parecer negativos.

O fato de serem crianças com apenas três ou quatro anos de idade, levou também as pesquisadoras a fazer uma modificação na forma de apresentar os inícios de histórias: foram incluídos desenhos com personagens que poderiam ser conhecidos por elas a fim de aumentar a possibilidade de seu envolvimento com as histórias.

Para apreender os aspectos que as crianças sentem como mais agradáveis, a opção foi utilizar uma história em quadrinhos centrada na Mônica⁷: ela percebe que alguns amigos já vão à escola (que foi denominada creche); pede à mãe para também ir; fica muito brava quando sabe que o seu desejo não será realizado e parece dizer à amiga Magali o que esperava encontrar na creche. Nesse momento, era pedido que as crianças imaginassem porque a Mônica quer tanto ir à creche, o que ela estaria dizendo à amiga. As três pranchas são apresentadas a seguir:

⁶ A perseveração refere-se ao fato das crianças continuarem presas a um tema sobre o qual se ocupam, numa espécie de “inércia mental”, ou “viscosidade” (WALLON, 2007); portanto, não necessariamente mudam de tema de acordo com a solicitação do seu interlocutor (no caso, o pesquisador).

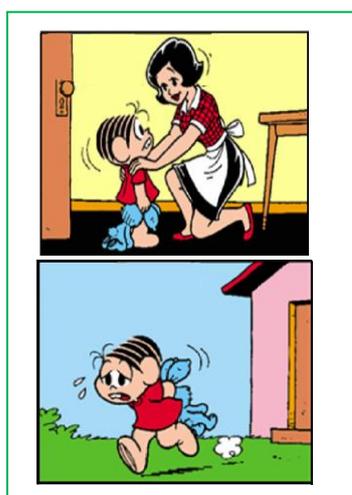
⁷ A sequência de quadrinhos foi montada a partir de uma produção original.

Imagem 01: Mônica vê os colegas indo para a escola



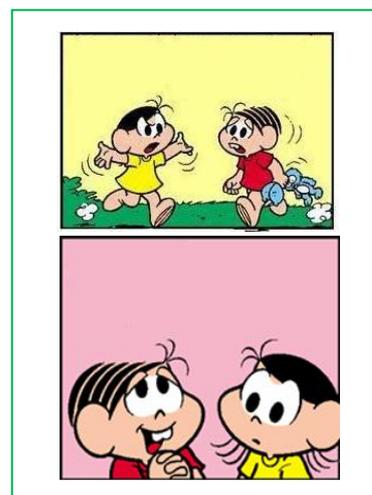
Fonte: Maurício de Sousa Produções Ltda., Sítio **Turma da Mônica na Escola**, 2001.

Imagem 02: Mônica fala para a mãe que quer ir para a escola



Fonte: Maurício de Sousa Produções Ltda., Sítio **Turma da Mônica na Escola**, 2001.

Imagem 03: Mônica pergunta à Magali o que se faz na escola



Fonte: Maurício de Sousa Produções Ltda., Sítio **Turma da Mônica na Escola**, 2001.

Com o objetivo de apreender o ponto de vista das crianças acerca de possíveis aspectos negativos da experiência delas na creche, foi utilizada uma sequência de três cenas nas quais os personagens Lola e Charles (que adaptamos para Carlos) conversam: na primeira cena eles apenas são apresentados às crianças, enfatizando que eles são amigos e conversam bastante (o que foi considerado necessário porque, ao contrário da Mônica e Magali, estes personagens não são tão conhecidos das crianças); na segunda, Carlos diz à Lola que havia sabido que ela irá para a creche e ela parece brava; na terceira, a menina parece estar explicando ao irmão porque não quer ir para a creche e era indagado às crianças quais seriam esses motivos. As três pranchas utilizadas encontram-se abaixo:

Imagem 04: Charlie e sua irmã Lola



Imagem 05: Charlie diz a sua irmã que ela irá para a escola

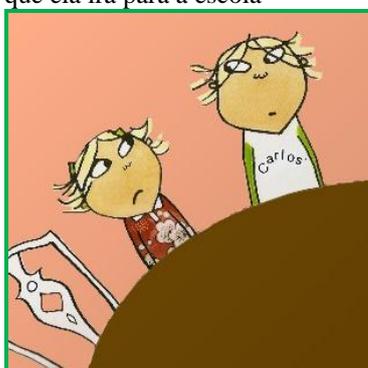
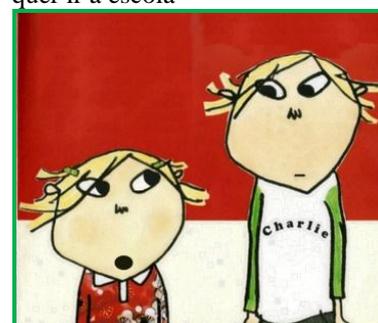


Imagem 06: Lola explica que não quer ir á escola



Fonte: Lauren Child, **Eu sou muito pequena para a escola**, 2007.

Foi explicado às crianças, na sala de atividades, em que consistia a proposta e que o grupo de pesquisadoras as estava convidando a participar dela, mas que quem não quisesse não precisava participar. Logo após, foi realizado o sorteio dos possíveis integrantes do grupo, sendo duas meninas e dois meninos. A cada criança sorteada era perguntado se desejava realmente participar desta atividade, deixando bastante clara a possibilidade de aceitar ou não o convite que lhes era feito. As pesquisadoras procuravam ficar bastante atentas para perceber se as crianças estavam confortáveis e interessadas nessa participação ao longo de todo o processo de elaboração das histórias, já que o assentimento não significa que a criança não possa mudar de ideia e nem sempre ela se sente à vontade para expressar isso verbalmente.

Outra estratégia utilizada para aumentar a possibilidade das crianças falarem sobre a sua experiência na creche foi solicitar que elas tirassem algumas fotos do ambiente⁸ da creche. Essa estratégia partiu da ideia de que fotografias expressam a perspectiva individual de quem fotografa, trazendo a sua visão do mundo e possibilitando a exploração de emoções sobre o que é fotografado; constituem-se, assim, em “instrumentos de reflexão e interpretação” (CLARK, 2010). Para tanto, foram dadas algumas instruções sobre o manejo da câmara fotográfica e oferecida ajuda nas primeiras tentativas (especialmente para verificar se realmente haviam fotografado o que desejavam). Estas fotografias foram utilizadas como ponto de partida para as conversas com as crianças sobre o cotidiano da instituição.

Vale registrar que as crianças se envolveram muito nos dois tipos de atividades propostas. Mostraram-se especialmente interessadas e orgulhosas em relação às fotografias que tiraram; além disso, demonstraram uma alta capacidade de compreensão das instruções dadas e também cuidado com a máquina fotográfica.

3.1 A CRECHE

A pesquisa foi realizada em uma creche municipal de Fortaleza, localizada em um bairro da periferia da cidade. Trata-se do tipo de equipamento mais comum nessa rede, em se tratando da educação de crianças pequenas, e a creche escolhida assemelha-se bastante às demais em relação à estrutura física, profissionais, número de agrupamentos e características socioculturais das crianças que as frequentam.

⁸ O termo ambiente é tomado aqui na mesma acepção utilizada por Forneiro (1998). Compreende, portanto, o espaço físico (local onde se realizam as atividades, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) e as relações que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, entre essas e os adultos e entre estes).

À volta da creche estão moradias bastante simples e alguns estabelecimentos comerciais. As ruas do entorno são asfaltadas, há coleta de lixo e água encanada, mas não existe saneamento básico.

Essa creche faz parte de um Centro Social, onde também estão instalados uma pré-escola e um posto de saúde. O prédio é uma estrutura padronizada, composta de quatro salas de atividade dispostas ao longo de um corredor e, ao fundo, um espaço aberto usado para as refeições das crianças e dependências reservadas à coordenação, cozinha e banheiros. Nas salas há alguns brinquedos disponíveis às crianças, um armário, mesas baixas e cadeiras. Há uma pequena área externa, pouco utilizada.

Em cada sala está uma turma, sendo as turmas denominadas de Infantil I, Infantil II e Infantil III, compostas por crianças de um, dois e três anos, respectivamente. Cada turma tem 20 crianças, sendo que há duas turmas de Infantil III. A creche funciona das 7:00 às 17:00 horas; mas, geralmente, as crianças são banhadas e alimentadas por volta das 16 horas.

A creche é gerida por uma coordenadora e em cada sala há uma professora (com formação em nível superior) responsável pela turma e uma professora denominada de “auxiliar”. Completam o quadro da creche uma cozinheira, uma faxineira e um vigia.

As famílias usuárias da creche pertencem às camadas mais empobrecidas da população, sendo bastante comum a presença de desempregados. Os que desenvolvem alguma atividade laboral geralmente são vendedores ambulantes e empregados domésticos ou têm algum emprego pouco remunerado, trabalhando como jardineiros, engraxates, balconistas em pequenas casas de comércio etc.

Como Barbosa (2006) lembra, a ênfase dada na rotina às atividades de cuidados ou às de educação têm influência de vários fatores, como a faixa etária e a origem social das crianças e o tipo de organização institucional. Nessa creche, a rotina era regida pelas atividades relacionadas à alimentação, higiene e sono. Nas longas permanências no seu cotidiano, foi possível perceber que as atividades ditas “pedagógicas” eram constituídas de propostas desconectadas entre si, que mais pareciam uma tentativa de ocupar o tempo de permanência das crianças naquele espaço. Tudo era proposto para toda a turma, não havendo a valorização de grupos pequenos nos quais as crianças pudessem se comunicar, negociar, desenvolver projetos comuns, estabelecer laços de amizade. Todos os dias pareciam iguais e repletos de espera⁹, como já estudado por Andrade (2002).

⁹ Um caso típico era o momento do desjejum, quando, após concluírem a sua alimentação (o que demorava de cinco a dez minutos) as crianças precisavam esperar cerca de trinta minutos sentadas, ociosas, aguardando até serem direcionadas a outro momento da rotina.

A coordenadora informou que, no momento da pesquisa, a creche não contava com uma proposta pedagógica sistematizada em forma de documento, mas que estavam participando de um processo desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para isso. Por outro lado, afirmou que, para ela, a forma como são desenvolvidas as atividades das crianças “é uma incógnita”, revelando a falta de acompanhamento ao trabalho pedagógico. No entanto, ela tem uma visão muito positiva do trabalho realizado pelas professoras: “realmente, um grupo que eu nunca tinha tido aqui na creche, um grupo tão ativo como elas. O planejamento delas é cem por cento, muito bom”. Assim, acredita que o grupo é criativo e que planeja atividades diferenciadas para a rotina diária das crianças.

No cotidiano, as professoras não demonstravam interesse na realização das atividades propostas às crianças. As orientações eram dadas de forma mecânica, sem qualquer justificativa sobre o que iriam fazer e expressando uma percepção das crianças como pouco capazes. Na verdade, não estabeleciam um verdadeiro diálogo com as crianças: a comunicação oral ao longo do dia ocorria por meio de frases imperativas, curtas e repetidas, como, por exemplo: “Não faz isso menino!”, “Ô peste! Para com isso!”, “Esse menino é um abençoado, vou chamar o homem do saco pra tu se aquietar!”. Vale registrar que, após o primeiro mês de observação, as professoras apresentaram um tom mais áspero no trato com as crianças. Assim, a creche não se constituía num ambiente de encontro e comunicação, acolhedor e agradável, que permitisse individualidade e a participação; a alegria não era a tônica – um contexto bastante diferente do almejado e defendido por educadores como Loris Malaguzzi, que identificou o acolhimento e a alegria como uma das características mais importantes de uma escola de Educação Infantil (HOYUELOS, 2006).

A coordenadora e as professoras acreditam que a maioria das crianças se sente bem na instituição e que a prova disso são os registros fotográficos que são feitos de “momentos ternos” entre elas e as docentes. Na verdade, por diversas vezes, foi presenciado que as professoras procuravam dar destaque aos momentos esporádicos nos quais realizavam alguma ação diferente com as crianças, registrando-os através de muitas fotografias: por exemplo, quando as crianças recebiam algum material diferenciado, como bexigas de encher, deviam segurá-lo sorrindo e olhando para a câmera.

3.2 O QUE AS CRIANÇAS FALAM

Foi possível constatar que as crianças associam os aspectos positivos da creche à possibilidade de brincar, que parece ser o principal atrativo da creche e, secundariamente, à

existência da alimentação. Dormir também foi uma atividade referida pelas crianças para descrever o que acontece na creche que o personagem infantil aprecia, como indica o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Mas o que será que tem na creche que ela quer tanto ir para creche?
Menina: Brincar.
Pesquisadora: Brincar. O que mais?
Menina: Brincar no parquinho.
Pesquisadora: Brincar no parquinho. É mesmo.
Menino: E comer e dormir.

Embora a atividade de brincar tenha sido recorrente no discurso das crianças, as observações realizadas no cotidiano da creche indicaram o que várias pesquisas têm denunciado sobre a presença da brincadeira na instituição de Educação Infantil: de maneira geral, elas se restringiam ao horário do “recreio” ou “parque” (em média, com 20 minutos de duração); em sala, onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, as brincadeiras são contidas, repreendidas e vistas pelos adultos como “entretenimento para as crianças enquanto eles não estão ocupados”, constituindo-se também uma “forma de descarregar suas energias”, “ficarem mais calmas” e “prontas” para aprender (ANDRADE, 2007; CAMPOS; CRUZ, 2006; CRUZ, 2002; MARTINS, 2009).

Entre os brinquedos citados pelas crianças havia aqueles que realmente existiam na instituição, como bonecas, bonecos e carros. Todavia, também foram citados brinquedos que a creche não possuía, mas que pareciam ser interessantes para as crianças. Assim, tornavam-se presentes no rol dos objetos que atrairiam o personagem infantil para a creche, como expressa o trecho a seguir:

Pesquisadora: E a Mônica brinca na creche?
Todo o grupo: Brinca.
Pesquisadora: Brinca? Muito ou pouco?
Menino: Muito.
Pesquisadora: Brinca de que?
Menino: Brinquedo.
Pesquisadora: Brinquedo? Que brinquedo que tem na creche?
Menino: Boneco.
Pesquisadora: Boneco? O que mais?
Menina: Boneca.
Menino: Carro.
Pesquisadora: O que é que tem na creche pra Mônica brincar?
Menino: Eu tenho carro lá.
Menina: Tem brinquedo.
Pesquisadora: Brinquedo. O que mais que tem?
Menino: Carro.
Menina: Carro.
Menina: Boneca.
Pesquisadora: Que mais?
Menino: Tem robô.

Pesquisadora: Tem robô, tem?
Menino: Tem robô sim. Bonequinha.

Em pesquisa realizada por Campos e Cruz (2006), em quatro estados brasileiros, sobre a qualidade na Educação Infantil, as crianças entrevistadas também, com muita frequência, expressaram o desejo de ter, nas creches e pré-escolas que frequentavam, brinquedos aos quais não tinham acesso. Na investigação realizada por Correa e Bucci (2012) o mesmo desejo foi constatado.

Em várias passagens dos diálogos estabelecidos a partir da história proposta, as crianças evocaram a importância da alimentação oferecida na creche: referiram-se genericamente à “comida” ou “almoço”, ou nomearam o que comiam (“batata”, “ovo”, “carne”, “feijão”, “goiaba” e “maça”). Tal importância também já havia sido apontada em Campos e Cruz (2006) e revela a compreensão que essas crianças possuem das precárias condições em que vivem.

Em menor frequência que a brincadeira e a alimentação, a possibilidade de encontrar “amigos”, “livros” e “estudar” figurou entre aquilo que poderia ser interessante na creche, conforme os diálogos subsequentes:

Pesquisadora: Aí a Magali falou assim: mas por que você quer ir na creche? Você acha que é legal lá? Aí ela está contando pra Magali por que ela quer ir na creche. Por que será que ela quer ir na creche? O que tem de legal lá na creche?

Menino: Tem amiguinho.

Pesquisadora: Tem os amiguinhos! E que mais que pode ter de legal na creche?

Menino: As amiguinhas.

Pesquisadora: E o que mais que você falou? Você falou livro, não foi? Qual o livro que tem que você gosta?

Menino - Da creche.

Pesquisadora: Livro da creche, é?

Menino: [Fez gesto afirmativo com a cabeça]

Pesquisadora: O que será que a Mônica vai fazer na creche? Por que ela quer tanto ir para creche? O que é? Ela está contando tudo para amiga dela. Vocês não querem dizer?

Menino: Estudar.

Pesquisadora: Estudar? É? E o que mais que ela vai fazer na creche?

Menino: Lanchar.

A figura da professora não apareceu espontaneamente nas falas das crianças como algo que tornaria a instituição de Educação Infantil um espaço atraente. Na verdade, o seu papel não parece muito claro para as crianças, como indica o trecho, a seguir:

Pesquisadora: Tem professora na creche?

Todo o grupo: Tem.

Pesquisadora: Tem? E o quê que a professora faz?

Menino: Varrer.
Pesquisadora: Ela varre? A professora?
Menina: Varre.
Pesquisadora: Que mais?
Menina: Passa o pano.
Pesquisadora: É? E o que mais? O que é que a professora faz?
Menino: Estudar.

O mesmo grupo de crianças indicou o que talvez seja um motivo para isso, ao afirmar que a professora não participa de brincadeiras com elas crianças: “ela não brinca com a gente”, afirmaram. Por outro lado, expressaram que desejam que ela seja uma parceira nessa atividade:

Pesquisadora: E o quê que a Mônica vai fazer com a professora dela? Lá na creche? Quando ela chegar lá na creche? O quê que elas vão fazer?
Menino: Brincar.
Pesquisadora: Elas vão brincar? E o que mais?
Menina: Só brincar.

Resultado semelhante foi encontrado em pesquisa realizada por Andrade (2007). Em 120 histórias criadas por crianças de 4 a 6 anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil, raríssimas vezes a professora foi citada espontaneamente e, quando citada, quase nunca foi associada a experiências agradáveis vividas nesse contexto. Ao contrário, foi descrita como “a dona da sala”; alguém que: “impõe regras e limites com rigidez e que não permite negociação”, “a criança deve obedecer incondicionalmente”, “é a razão para a criança fazer o ‘dever’”, “é a única protagonista da rotina: faz e manda fazer coisas”, “está associada a situações desagradáveis”, “os alunos têm ressentimentos”, “briga, grita, “dá carão” e que pode expulsar a criança da escola”, “reclama para a família da criança sobre o seu comportamento, o que resulta em castigo em casa”, “está longe/separada das crianças” e “não deixa brincar” (ANDRADE, 2007, p. 209-210).

Outra semelhança entre a investigação de Andrade (2007) e a que está sendo aqui enfocada, refere-se à casos, foi possível constatar que se restringe a frases curtas e vocabulário limitado, coerentes com a linguagem usada pelas professoras, que ao longo do dia se restringe ao uso de frases curtas, imperativas e repetitivas, como por exemplo: “Não faz isso menino!”, “Senta!”, “Não consegue ficar quieto?”.

É sabido que as crianças pequenas têm dificuldade de se expressar oralmente, e isso se constituía num desafio (entre outros) a ser enfrentado na aplicação dos dois instrumentos utilizados. Vale lembrar, no entanto, que a expressão oral das crianças é bastante afetada pelas suas experiências nos contextos em que vivem, especialmente, no âmbito familiar e na creche que frequentam.

De um modo geral, as crianças que têm oportunidade de ouvir explicações, opiniões, justificativas, histórias etc. e são estimuladas a fazer o mesmo, utilizam frases muito mais longas e elaboradas. Porém, as crianças protagonistas desta pesquisa têm na creche o modelo de adultos que conversam pouco com elas e utilizam predominantemente frases que transmitem ordens ou repreensões, como já referido. As diferenças percebidas, portanto, são indícios da qualidade das interações existentes e dos currículos praticados, que podem empobrecer drasticamente as possibilidades comunicativas das crianças (CRUZ, 2004).

Não foram observadas nesta creche situações em que as crianças, ao longo do dia, fossem estimuladas a desenvolver suas habilidades linguísticas, como, por exemplo, ocasiões em que os adultos conversassem com elas durante as atividades (banho, alimentação, brincadeira, repouso, troca de roupas etc.), de modo agradável e encorajador. Ao contrário, parecia haver o desejo entre as professoras de que o silêncio fosse um constante nesses momentos. Chamou a atenção também o fato das docentes parecerem pouco sensíveis a responder às tentativas de comunicação das crianças por gestos, sons, palavras e choros. Talvez, por isso, elas tenham sido referidas espontaneamente apenas quando as crianças explicaram porque a personagem Lola não queria ir para a creche: “não gostava da professora”.

A qualidade da relação afetiva entre as crianças e as professoras também ficou evidenciada na atividade de tirar fotos, pois as docentes foram fotografadas apenas duas vezes, sendo que uma aconteceu a pedido de uma delas. As crianças focaram a atenção quase com exclusividade nos próprios colegas. Praticamente não fotografaram locais ou objetos específicos, sendo a exceção uma foto da televisão em frente da qual em muitas ocasiões eram colocadas à frente (na verdade, em pouco tempo elas se envolviam em brincadeiras que criavam, o que provocava repreensões das educadoras).

Vale destacar que o registro através da fotografia era valorizado tanto por quem o realizava (todas as crianças que mostraram interesse nisso) como por quem era fotografado. Como afirma Wallon (2007), nesse momento do seu desenvolvimento, as crianças vivem um intenso processo de construção da consciência de si pela interação social e, superado a etapa inicial, que é basicamente de oposição, as crianças têm necessidade de aprovação do outro: “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (p. 187). É preciso registrar também que, ao contrário da expectativa negativa dos adultos da creche, as crianças mostravam-se muito responsáveis no uso da máquina fotográfica e o fato de poder circular com esse “objeto de desejo” pendurado no pescoço também era motivo de orgulho para elas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência na creche enfocada nessa pesquisa permitiu conhecer o local e os materiais usados, a rotina adotada, as atividades realizadas pelas crianças, as interações estabelecidas entre os adultos, entre as crianças e entre esses dois grupos. Tais informações formam um conjunto bem pouco animador acerca das condições nas quais, concretamente, essas crianças vivem boa parte da sua infância. A percepção positiva da coordenadora acerca da prática pedagógica agrava essa situação, pois a sua consciência dos desafios à sua frente seria o primeiro passo para o enfrentamento deles. Por outro lado, embora não se mostrem muito conhecedores acerca do que se passa na creche, predomina entre os familiares uma postura de agradecimento pelo que esse equipamento oferece, provavelmente relacionada à falta de outra opção para atender à demanda que têm em relação a esse tipo de equipamento¹⁰.

A baixa qualidade do trabalho desenvolvido na creche pode ser percebida de várias maneiras. Nesse momento, gostaríamos de destacar dois aspectos que a expressam: o que as crianças valorizam nessa sua experiência e as características da linguagem oral que elas utilizam.

Como referido, as crianças centram a sua atenção nas possibilidades de brincar e receberem alimentação. Não minimizando a importância da brincadeira para o desenvolvimento (muito explorado no campo da psicologia por diversos autores, como VIGOTSKY, 1996; WALLON, 2007) e o imenso valor que as crianças lhe atribuem, é preciso considerar as suas condições de vida para entender o apreço que têm pelos poucos espaços e materiais lúdicos oferecidos a elas na creche. Essas precárias condições, que não garantem sequer a alimentação necessária para a subsistência das famílias, também ajudam a entender o papel ocupado pelas refeições oferecidas pela creche. No entanto, é muito preocupante que as crianças não expressem com ênfase semelhante apreciarem outros aspectos positivos da sua experiência na creche.

Por outro lado, a qualidade das falas das crianças são reflexo da rotina e do currículo pouco enriquecedor a que elas têm acesso na creche, bem como da frágil formação de suas professoras. Como na **Consulta sobre a qualidade na educação infantil** (CAMPOS; CRUZ, 2006), onde as crianças que frequentavam instituições públicas também usaram um vocabulário restrito e usavam frases muito curtas, mostrando certo prejuízo no desenvolvimento da sua oralidade. Considerando o papel que a linguagem desempenha na

¹⁰ A análise das entrevistas dos familiares das crianças não foi incluída nesse trabalho devido ao espaço adicional que isso demandaria.

evolução do pensamento da criança (VYGOTSKY, 1989; WALLON, 2007), essa constatação leva a crer que a experiência na creche parece não estar enriquecendo o desenvolvimento das crianças, objetivo definido para essa etapa da educação desde a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDBEN (BRASIL, 1996).

Concluimos reforçando, mais uma vez, a necessidade e fecundidade de pesquisas que busquem apreender o ponto de vista das crianças pequenas. Elas podem ser excelentes informantes de seus desejos e interesses e nos ajudar a entender o desencontro que ocorre entre eles e as práticas desenvolvidas na creche.

CHILDREN'S PERSPECTIVE ON NURSERY

ABSTRACT

This paper explores data gathered in a research that sought to seize the perspective of children who attended to municipal nursery school. Observations were made for three months and semistructured interviews were held with the preschool coordinator, teachers and the children's families. The children were asked to finish beginnings of stories that sought to seize how they saw their experience in nursery school and also take pictures of the environment. The children express, mainly, appreciation for the possibility of playing and the food provided; the almost full denial of these two topics reveals much about the quality of the children's experiences.

Keywords: Nursery school. Children's perspective. Research with children.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2002.

_____. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Os usos do tempo. In: _____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUSS-SIMÃO, M. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um Olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de Crianças pequenas. **35ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARK, A. **Transforming children's spaces**: children's and adults' participation in designing learning environments. Londres: Routledge, 2010.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CASTRO, J. S. de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. **36ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORREA, B. C.; BUCCI, L. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **35ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-799_int.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, Universidade do Porto. Porto (Portugal), n. 17, 2001.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, S. H. V. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. 2 v. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1987.

_____. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, v.8, n.1. p. 91-111, 1997.

_____. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 20-35, 2002.

_____. Qualidade e currículo na educação infantil. In: **XI Encontro de Educação Infantil, VI Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. [CD-ROM]. Natal: UFRN, 2004.

_____. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto (Portugal): Porto, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAS, M. C. de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe, 1999.

GONDRA, J.G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR. M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOYUELOS, A. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona (Espanha): Rosa Sensat, 2006.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2009.

MONTANDON, C. As práticas educativas e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, maio/ago. 2005.

NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. **34ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

RAMOS, T. K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? **34ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>> Acesso em: 12 maio 2015.

_____. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? **35ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf> Acesso em: 8 de maio de 2015.

REIS, L. M. da S. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil. **36ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2944_texto.pdf> Acesso em: 8 de maio de 2015.

RINALDI, C., Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. et al (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância. Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVE THE CHILDREN. **So you want to consult with children? A toolkit for good practice**. Londres: International Save the Children Alliance, 2003.

SCHRAMM, S. M. O. **A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2009.

SILVA, M. R. P. da. Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências. **36ª Reunião da ANPED**, GT 07, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf> Acesso em: 8 maio 2015.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR. M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, M. M. S. de. **Qualidade na Educação Infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2006.

VASCONCELOS, V. M. R. de. Infância e Psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância. Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 31 de maio de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.