Vol. 4 (2), Julio 2015, 89-101
ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-05-2015
Fecha de aceptación: 23-07-2015

O que acontece na creche? As famílias respondem.

Leticia Veiga Casanova
Valéria Silva Ferreira
Brasil

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de pesquisa desenvolvida no Brasil que teve como objetivo escutar as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o que elas sabiam a respeito do trabalho com suas crianças na creche. A coleta de dados foi feita através de entrevistas na casa das onze famílias participantes. Dessa forma, conhecemos um pouco mais quem são essas famílias. As entrevistas foram áudio gravadas, transcritas e as falas das mães (destacadas em *itálico* no artigo) representam o conhecimento delas sobre o que suas crianças fazem na creche. Escutar as famílias permitiu-nos constatar que a creche é um lugar para deixar as crianças enquanto as mães estão no trabalho. Essa característica é reforçada nos momentos de

¿Qué sucede en la Escuela Infantil? Las familias contestan.

Leticia Veiga Casanova
Valéria Silva Ferreira
Brasil

Resumen

En este trabajo se presenta el informe de la investigación desarrollada en Brasil destinado a escuchar a las familias de los niños que asisten a la escuela infantil a tiempo completo, tratando de entender qué saben sobre el trabajo que se realiza con sus hijos en la escuela infantil. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas en la casa de las once familias participantes. De esa forma, nos fue posible conocer un poco más sobre quiénes son estas familias. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas y los testimonios de las madres (resaltados en cursiva en el artículo) representan su conocimiento sobre lo que sus hijos hacen en la escuela infantil. Escuchar las familias nos permitió notar que la escuela infantil se constituye en un lugar para dejar a los niños mientras sus madres están

entrada e saída das crianças, em que algumas mães conversam com as professoras e são informadas se a criança comeu, dormiu e se passou bem o dia. As famílias observam que sua criança brinca, canta, ouve histórias, faz "trabalhinhos" nesse espaço, mas definem tais atividades como distração. O brincar é percebido, assim, como um ato rotineiro e sem função educativa. Apesar disso, as mães também reconhecem a creche como um lugar para aprender; entretanto, essa constatação faz-se na relação com a própria criança e não por intermédio dos profissionais da creche. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o porquê, como e para que as atividades existem dentro da creche e qual é o seu verdadeiro papel.

Palavras-chave: Creche, Famílias, Educação Infantil, Relação família e escola.

trabajando. Esto se ve reforzado en los tiempos de entrada y salida de los niños, momento en que algunas madres hablan con los educadores y ellos se les informa si el niño comió, durmió y se pasó bien el día. Las familias observan que su niño juega, canta, escucha historias, hace "dibujitos" en este espacio, pero definen esas actividades como una distracción. El juego es percibido como un acto de rutina y sin función educativa. A pesar de esto, las madres también reconocen la escuela infantil como un lugar para aprender; sin embargo, esta percepción se da en la relación del niño con él mismo y no en relación a la mediación de los educadores. Tanto los maestros como las familias pueden y deben conocer el porqué, el cómo y el para qué existen actividades en la escuela infantil y cuál es su verdadero papel.

Palabras clave: Escuela Infantil, Familias, Educación Infantil, Relación Familia-Escuela.

What happens at the nursery? Families answer.

Abstract

This paper presents a research report developed in Brazil that aimed to listen to the families of children who attended full time nursery, in an attempt to understand what they knew about the work with their children at the nursery school. Data was collected through interviews at the home of the eleven participating families. Thus, we were able to know a little more about who these families were and how they lived. The interviews were audio recorded, transcribed and the testimonies of the mothers (highlighted in italics in the text) represent their knowledge about what their children do at the nursery school. Listening to the families allowed us to verify that the nursery is a place to leave the children while their mothers are at work. This is reinforced during arrival and departure of children, when some mothers talk to the teachers and are informed if the child ate, slept and spent well the day. The families observe that their child plays, sings, listens to stories, does some school activities in this space, but they define such activities as a distraction. This way, playing is perceived as a routine act with no educational function. Nevertheless, the mothers recognize the nursery as a place to learn. However, this is observed in the relation with the child and not through the nursery professionals. Both teachers and families can and need to know why, how and what those activities exist for within the nursery and what their true role is.

Keywords: Nursery, Families, Early Childhood Education, Family-School Relation.

Introdução

De segunda à sexta-feira, a partir das 7 horas, o portão da creche pesquisada já está aberto e começa a receber pais, mães, irmãos, avós que trazem suas crianças, as deixam com os profissionais e seguem caminho ao trabalho ou aos seus afazeres diários. As crianças dessas famílias permanecem, em média, cerca de dez horas na instituição e vivenciam situações diversas, em espaços específicos e com uma rotina estabelecida. Neste ambiente elas comem, brincam, socializam-se, são cuidadas e educadas.

As instituições, bem como o processo de educação das crianças pequenas, também foram se modificando com o tempo. O que antes era de extrema responsabilidade da família passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil. São duas referências, família e professor, que se relacionam diante de um ponto em comum: a criança. É nessa relação que surge um mundo de novidades, descobertas, sensações, sentimentos, tanto da família em relação à instituição quanto vice e versa. A relação família e escola inicia-se na creche quando os bebês deixam o cuidado exclusivo da mãe e passam a vivenciar outras experiências com outras pessoas, em um outro ambiente que não o lar. É na relação com as famílias de crianças de berçários que esta pesquisa se configura.

Percebe-se diante das pesquisas desenvolvidas no período de 2004 a 2009, que escutar as famílias como um processo de conhecer o que elas sabem sobre a relação cuidar/educar, as atividades elaboradas durante o dia, seus objetivos, a rotina e o tempo da creche, parece uma questão a ser mais explorada nas pesquisas sobre educação infantil (Casanova, 2010). Muito se tem pesquisado sobre a importância de uma boa relação entre pais e creche em uma perspectiva de valorização da ação educativa (Bondioli e Mantovani, 1998; Neves, 2004; Araújo, 2006; Abuchaim, 2006; Moreira e Biasoli-Alves, 2007; Maranhão 2007; Maranhão e Sarti, 2008). Porém nos faltam dados e pesquisas que configurem o ponto de vista e a fala dos pais nesse processo para compreendermos o que e como a instituição de educação infantil está comunicando seus fazeres aos pais.

Assim, o objetivo condutor do relato deste estudo foi escutar as famílias e compreender o que elas sabiam a respeito do trabalho com suas crianças.

A creche, os espaços e suas rotinas

As famílias selecionadas para este estudo são de um Centro de Educação Infantil municipal brasileiro, localizado em um bairro com características que podem ser encontradas em qualquer região do Brasil e do mundo: um bairro populoso com característica sócio econômica baixa e povoado por muitos migrantes e imigrantes. Estudamos as famílias de duas turmas de berçário. A sala do berçário I com crianças de 4 meses a 1 ano e berçário II com crianças de 1 ano a 2 anos.

O ambiente das salas dos berçários é composto pela área dos berços, do espelho com colchão e brinquedos, da área da higiene com trocador e chuveiro e o solário. Na sala do berçário II, os brinquedos não ficam a disposição das crianças

como no berçário I, são as professoras que definem com que cesto de brinquedos elas irão brincar em determinado momento. E o dia, nas duas turmas, é organizado pelas atividades de alimentação, troca, banho, sono, brincadeira livre e atividades dirigidas. No momento de recepção e saída das crianças, permanece com as portas abertas, porém, há um portãozinho impede que as famílias entrem na sala. As crianças são deixadas por cima do portão e a maioria das famílias mantém uma conversa rotineira com a atendente e professora.

É neste espaço que as ações acontecem, as condutas se definem e as interações entre famílias, crianças e creche podem acontecer.

Ouvindo as famílias

Com o objetivo de criar uma aproximação com os pais, crianças, professoras, atendentes e a própria rotina de trabalho das turmas do Berçário I e II do Centro de Educação Infantil selecionado, permanecemos na instituição durante uma semana nos horários de entrada e saída das crianças: das 7h às 8h e das 17h às 19h, estabelecendo contato com pais, mães, irmãos e avós que levavam ou buscavam as crianças na creche.

Durante esse período conversamos sobre a pesquisa com os pais ou irmãos que levavam e buscavam suas crianças. Agendamos a entrevista com onze famílias que quiseram participar. Acabamos sendo recebidas pelas mães, as quais participaram da entrevista e em dois casos as irmãs mais velhas também responderam às perguntas.

A opção de coletar os dados na casa dos responsáveis pela criança é apresentada por Mayall (2005, p.134) na observação de outros desafios que diferenciam-se do clima da escola. “A experiência de tomar parte nestas entrevistas demonstrou que as conversas informais com pares [...] no ambiente social familiar da casa, permitiam acesso ao conhecimento das crianças e a informação da vida diária, que na perspectiva da criança, quer na do adulto”.

E foi somente indo até as casas das famílias é que pudemos conhecer a verdadeira realidade em que vivem. Além da situação econômica que fica evidente quando conhecemos a residência de cada um, observamos a forma de interação entre os pais e seus filhos e fizemos parte da rotina da família principalmente por participar do café da tarde, o jantar, o lavar a roupa, o momento do banho e até conhecemos os animais de estimação de algumas famílias. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para iniciarmos o processo analítico. A fala das mães é destacada em *itálico* e representa o conhecimento das mães sobre a rotina de seus bebês na creche.

Comer, brincar, dormir

Pensar a relação entre creche e família é considerar o nível de compartilhamento existente entre essas duas instituições responsáveis pela educação dessas crianças. Para Fortunati (2009, p.52):

> A ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, procede de uma ideia sobre o desenvolvimento com empresa conjunta entre as crianças e as pessoas que as atendem e põe em evidencia a importância de que existe uma troca contínua e recíproca entre os diferentes contextos em que as crianças crescem".

Refletindo sobre essa relação de troca contínua e recíproca, observa-se sim, não um compartilhamento, mas o ato de informar[1] as famílias sobre algumas atividades que acontecem na creche, como por exemplo, a rotina burocratizada (Giraldi, 2008) com horários fixos de alimentação, trocas, banho e sono. A mãe da Rita ilustra como soube do horário de chegada das crianças: *a gente ter que levar às oito horas. Não pode passar disso por causa da alimentação. Tinha mãe que chegava lá oito e meia, eu mesmo no começo que eu ainda não tava trabalhando, daí eu dormia até mais tarde pra levar ela mais tarde e acabava levando oito e meia, nove horas e não pode por causa da alimentação.*

Assim como a mãe da Rita, que foi informada sobre o horário de entrada[2] das crianças, todas as demais sinalizam que sabem dos horários de algumas atividades. Atividades estas que se limitava em sua maioria aos horários de alimentação e do sono, como relata a mãe do Roberto e da Roberta: *na manhã eles tomam, no caso a mamadeira. Depois eles tiram um cochilinho. Às onze horas elas dão o almoço. Depois eles brincam. Acho que berçário é mais essa coisa.*

O brincar também é citado por mais duas mães. Percebe-se que fazem referencia ao brincar como uma atividade natural da criança, como registra a mãe do José e da Maria: *e brinca também, come, dorme, brinca com as crianças, porque eles são pequenininhos ainda.*

Goldschmied e Jackson (2006, p.25) afirmam que:

> Convencer os pais de que a criança está bem ocupada quando 'só brinca' sempre foi um problema para educadores da primeira infância [...]. Em muitas culturas dá-se pouca importância ao brincar [...] e, embora possamos notar que elas brincam espontaneamente, às suas atividades não se confere nenhum tipo de atenção particular por parte dos adultos.

E a mãe da Laura confirma esse posicionamento: *Até o que eu sei é que eles tem uns horários estipulados. Eu sei mais ou menos os horários que são dados à alimentação e* ***pensando*** *eles tem o horário do sono. E eu sei que elas deixam as crianças mais soltas, assim né, elas ficam brincando e elas ficam observando. Brincam entre eles, pegam os brinquedos e é colocado sempre música pra eles.*

[1] Utilizaremos o termo **informar** no sentido restrito da palavra que significa dar informe ou parecer sobre. Fonte: Dicionário Aurélio Sec. XXI.

[2] Horário este estabelecido burocraticamente pela creche e que não respeita a individualidade das famílias e muito menos das crianças. Esta mesma mãe ainda registra que a função da família na creche é participar conforme as funções da creche e *as regras tem que ser cumpridas.*

E não é só a questão do brincar que é tratado como uma atividade natural[3] da criança. Toda a rotina citada pelas mães, a alimentação e sono, é comunicada às famílias como um ritual a ser cumprido e não uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Para Fortunati (2009, p.55) esses momentos devem proporcionar "visibilidade aos itinerários evolutivos, tornando possível uma troca com os pais em torno das experiências reais das crianças, dando ênfase a sua contribuição evolutiva".

Novamente a troca entre pais e creche é citada, mas o que observamos é a mera informação sobre tarefas rotineiras e sem importância ao aspecto do desenvolvimento, em conversas rápidas no portão da sala. Conversas essas que focam somente o que é feito e para Evans e Ilfield in Post e Hohmann (2003, p.193):

> Uma rotina é mais do que saber a hora em que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.

A maioria das mães ainda registra que ficaram sabendo dos horários da rotina em conversa com as professoras, como relata a mãe do Pedro quando questionada sobre como sabia o que o filho fazia lá o dia todo: *é porque eu converso com elas, ai elas falam.* E observa-se sempre uma conversa que parte das mães, um questionamento se a criança comeu, se dormiu, se passou bem o dia.

E outras duas mães conheceram o que os/as filhos/as fazem na instituição por intermédio de outros funcionários. Como a mãe do Roberto e da Roberta que tem a cunhada cozinheira que trabalha no período da manhã na creche e registra que sabe dos horários de alimentação e sono *porque ela fala pra mim, eu sei por causa disso. As outras coisas* ***fala rindo*** *se tu me perguntar assim eu já não tenho como te responder porque eu não sei.*

Saber o que as famílias sabem e como sabem nos faz perceber que a creche estabelece algumas estratégias superficiais e não sistematizadas de comunicação com os responsáveis que diariamente levam e buscam suas crianças. A mãe do Eduardo, por exemplo, afirma que *converso, converso bastante com elas* (as professoras) e presenciei durante a semana que permaneci na creche, que esta mãe frequentemente entrava e saia da sala, vendia perfumes às professoras e mantinha uma conversa rotineira com elas, não necessariamente sobre o dia da criança.

Porém, também era nítida a pouca conversa que havia com outras mães, como por exemplo, com a mãe da Bruna que registra: *eu sempre pergunto assim, como tem feriado, se vai ter creche se não vai ter, se vão prolongar ou não. Assim, a gente não conversa muito, muito.*

Cremos que a não sistematização das ações de envolvimento da família nos acontecimentos rotineiros da creche, perpetua a significação da creche como um simples lugar para ficar, onde as crianças desfrutam de horários fixos de alimentação, sono e brincadeiras. Perde-se assim, a oportunidade de expandir o conhecimento das famílias sobre o que seria o real significado do trabalho da creche. Szymanski (2010, p. 30) ressalta que "um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação".

Partimos aqui do pressuposto de que o processo de ação e comunicação

[3] A atividade natural referencia uma situação na qual não é utilizado nenhum artefato cognitivo e nenhuma sofisticação técnica, conforme afirma Lahire (2002, p.123).

é carregado do seu patrimônio cultural (Lahire, 2002) e a creche torna-se, assim, responsável pela transmissão desse patrimônio aos que se relacionam com ela. Porém, percebe-se nessa relação, que grande parte da cultura é transmitida sem consciência tanto dos transmissores, que se configuram pelos funcionários e mais precisamente os professores, quanto dos receptores, os responsáveis pelas crianças em contato com a creche.

E o que seria esse conhecimento, esse saber dentro do patrimônio cultural da creche? Um deles é a valorização da infância enquanto categoria social e outro são os princípios educativos fomentados no currículo da creche.

Sobre a questão da infância há alguns estudos (Ariès 1981, Charlot 1983, Snyders 1984) que resgatam as concepções de infância na história da humanidade. De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram desde os primeiros registros históricos. Porém o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade. Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância enquanto categoria social é uma idéia moderna (Sarmento 1997 e 2005).

Em contrapartida, Heywood (2004) supera a compreensão simplista em considerar a ausência ou a presença do sentimento de infância em um ou outro período da história. O autor busca diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares.

> [...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (Heywood, 2004, p.22)

Outro registro importante trazido pela obra de Heywood (2004), é da discussão assumir uma forma cíclica, evitando uma compreensão linear da história e o entendimento de que em cada momento haveria apenas uma única infância. Assim, a construção de uma concepção moderna de infância que coloca a escola como local privilegiado para a criança, foi fruto "de um processo extremamente longo e arrastado" (Heywood, 2004, p.209).

Quinteiro (2002) cita um conjunto de ideias que sociólogos consideram necessários levar em conta nos estudos da infância, dentre elas o fato de esta ser uma construção social, ser variável e estar relacionada à classe social, sexo e pertencimento étnico, e também que as crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as cercam.

E para pensar a educação dos pequenos deve-se, impreterivelmente, levar em consideração o conceito de infância aqui estabelecido, observando as crianças pequenas como sujeitos reais, que possuem sua cultura, sua história, sua classe social, sua família e seus próprios desejos e necessidades. Um exemplo de valorização dessa imagem de infância nas ações educativas é retratada pela educação infantil italiana (Bondioli e Mantovani 1998, Borghi 1998, Edwards, Gandini e Forman 1999,

Garuti 1998, Rabitti 1999, Gandini e Edwards 2002, Fortunati 2009). Faria (2007, p.277) registra que Malaguzzi "colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico". E em suas intencionalidades pedagógicas a criança era vista como portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos.

Significa dizer, nesse entendimento, que as crianças produzem e aprendem no ambiente da brincadeira, da descoberta, da ludicidade. Valorizar essas ações como mecanismos de aprendizagem é reconhecer a cultura da infância e superar o clichê de um "vir a ser", no qual a educação infantil apenas prepara para a escolarização. A mãe do Pedro registra que as atividades são *pra estimular o desenvolvimento da criança porque antes, antigamente saía com seis anos da creche e agora sai mais cedo, né. Quando vai pro Maternal I já aprende mais coisa vai até chegar no Jardim II, e vai pro Pré já vai aprender a ir escrevendo, né, já pra estimular.*

Observa-se que quanto menos a creche é capaz de conscientizar, envolver e compartilhar com as famílias o aspecto da valorização da cultura da infância, da importância da brincadeira e do ser aqui e agora, todas as suas ações serão pautadas em um futuro, voltadas para uma escolarização ou para a atuação no campo de trabalho.

Outro conhecimento dentro das ações da creche é o que Portugal (1998, p.204) nos aponta como sendo o currículo e os princípios educativos, "se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um *guardador* de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem".

Também se desenvolve e se aprende na creche e essa afirmação é feita por todas as mães. Todas elas são capazes de reconhecer e verbalizar o que a sua criança aprendeu na creche. A maioria cita o aprendizado nos aspectos da aquisição da fala e desenvolvimento motor, como ficar em pé, andar, bater palmas, dar tchau, encaixar pecinhas, falar mais e cantar. E outras duas também relatam o aprendizado nos aspectos sociais como ajudar mais em casa e brincar com outras crianças.

A mãe da Paula sinaliza que a filha aprendeu a mostrar a língua, a bater palma, dar tchau e *quando ela fala papapapa eu dou um pão e ela não quer, daí eu mostro a mamadeira ela quer a mamadeira. Acho que eles falam lá papa né, sei lá. Isso eu também já observei que ela diz que a mamadeira é o papa.*

Esse fato registra o que muitas mães também relatam: que observam na criança, na relação em casa, no contato com os irmãos esse desenvolvimento. A mãe da Bruna comenta que a filha aprendeu a falar bastante na creche pois ela faz a comparação com a filha da vizinha que tem a mesma idade e não fala tanto quanto a Bruna. Esse desenvolvimento é mérito da creche na visão da mãe, entretanto não é comunicado pela instituição pela falta de sistematização na relação de envolvimento das famílias nas ações diárias. Essa relação faz com que a creche, em geral, como afirma Bondioli e Mantovani (1998, p.93), apareça como uma instituição pouco conhecida e complementam: "a creche é vista como uma estrutura pouco orientada para transmitir ao mundo exterior o saber e os conhecimentos que se constroem no seu interior".

A irmã do Eduardo, que cursa o magistério, consegue ter com a professora

um envolvimento completamente diferente ao que se refere às atividades elaboradas na creche. Ela registra a atividade de leitura como rotina na sala do Eduardo e vai além dizendo que as crianças identificam os desenhos a partir dos livros, trabalham o lúdico e a imaginação.

Observamos que nenhuma outra família conseguiu identificar objetivos das atividades executadas na creche com tanta precisão. Os relatos resumem-se aos horários de alimentação, sono e brincadeira, sabidos através de conversas com as professoras e os significam como uma atividade natural da creche. Um exemplo é o registro da mãe e da irmã da Rita quando questionadas sobre o que chama mais atenção no espaço da sala:

Irmã: tem aquelas garrafas. A Rita adora aquelas garrafas.

Mãe: mas tem areia lá dentro será?

Irmã: não, é EVA, aquelas borrachinhas.

Mãe: eu nunca reparei assim.

Pesquisadora: E vocês, por exemplo, em relação a essas garrafas, vocês sabem o por que de existir lá dentro da sala dos bebês?

Mãe: não.

Irmã: acho que é porque é colorido, né.

Mãe: eu creio que seja pra distrair, né.

Outros relatos focam o desenvolvimento da criança dando significado às ações da creche como um lugar de aprender, mas percebidos pelas famílias através da interação com a própria criança no ambiente da casa. A mãe do Pedro nos confirma essa situação quando informa que o filho aprendeu a rabiscar, escrever na creche, mas *isso é o que eu observei nele, porque assim oh, as crianças vão fazer deveres ele também quer papel pra rabiscar, porque na creche ele pinta, né, em casa eu não tenho costume de dar é só quando ele pede porque na creche ele pinta.*

As famílias conseguem listar algumas das atividades elaboradas na creche, entretanto não conseguem reproduzir o "como" fazem e muito menos o "por que" fazem. Outro exemplo é da mãe da Ana que relata: *Eu acredito que ela fique fazendo bastante é* ***pensando*** *atividade educativa, porque a Ana de uns dias pra cá eu reparei que tu pergunta pra ela assim: Ana cadê teu olho? Que antes ela só sabia onde era a barriga. E agora tu pergunta: onde é o olho? Ela já te mostra. Onde que é o nariz? Ela já bota a mão, a boca. Eu acredito que seja mais ou menos isso.*

Saber o que, como, por que e para que as crianças fazem determinadas atividades contribuiria para a "construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis" e que concebessem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais (Fortunati, 2009, p.55).

Outro exemplo especifica que as famílias desconhecem o "como" e o "por que" das atividades. A mãe da Rita conta que a filha já trouxe uma atividade pra fazer em casa, era a Rita desenhada em papel pardo e a família teria que enfeitar, colar roupa, cabelo, desenhar olhos etc. Além dela, outras quatro mães também citaram essa atividade levada para ser feita em casa e todas elas, incluindo a mãe da Rita, relatam que *não, não sei porque que elas fizeram. Acho que era pra* ***pensando*** *mostrar que*

eram eles assim, não sei, não entendi ali qual era a finalidade. Mas elas nunca falam assim: ah, nós vamos fazer esse trabalho porque assim, assim. Só pediram pra gente fazer.

A mãe do Roberto e da Roberta também cita a mesma atividade e tenta formular os objetivos do trabalho levado para fazer em casa: *eu acho, tipo, pra estimular aquela coisa de coordenação motora da criança, né.*

O termo "acho", citado por outras mães quando questionadas sobre o por que, como ou para que fazer determinadas atividades com os bebês, simboliza a lacuna existente no envolvimento entre família e creche e o compartilhamento efetivo da ação educativa.

Isso nos faz pensar em algumas possibilidades para essa atitude de não esclarecimento aos familiares dos objetivos pedagógicos que todas as atividades dentro da creche visam alcançar: a primeira considera que a própria professora não teria objetivos para essa atividade[4] portanto não os especificou para os pais. A segunda possibilidade refere-se a visão que a professora tem das famílias, enxergando-as muitas vezes como incapacitadas na compreensão dos processos educativos ou pouco interessadas[5]. E a terceira possibilidade é a visão da professora sobre sua tarefa de educadora e sua responsabilidade diante do desenvolvimento das crianças. A professora, assim, comunica aos pais o que detém como importante nas suas funções.

Considerações finais

O brincar é percebido pelas mães como um ato rotineiro e sem função educativa. Todas as mães que citaram a brincadeira como atividade executada na creche, além da alimentação e do sono, observaram essa atividade durante os horários de entrada e saída, quando as professoras estão focadas apenas na recepção ou na entrega das crianças. Nesses momentos não se percebe uma atitude pedagógica ou o envolvimento do professor nas brincadeiras das crianças. Desta forma, a brincadeira é percebida pelos familiares como uma espécie de passatempo para as crianças.

Acreditamos que as famílias são levadas a construir hábitos nesse contexto socialmente organizado, mas sem que tenha havido realmente a transmissão expressa de um conhecimento. Para Lahire (2002, p.176) "a 'transmissão cultural' é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois se trata da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais". Portanto o que é transmitido não é um saber, mas um trabalho, uma experiência. Quando os responsáveis pelas crianças veem as pessoas atuando na creche, enxergam um trabalho e não um conhecimento ou um saber.

[4] Estendemos essas considerações para as demais atividades elaboradas na creche e que são traduzidas para as mães como uma rotina sem função educativa alguma.

[5] Fazendo referencia a atividade com o desenho da criança em papel pardo, comentamos com a professora que algumas mães lembraram-se da atividade e ela declara sua surpresa dizendo que essa tinha sido uma atividade do começo do ano e ficou espantada com a lembrança deles.

Isso fica claro quando as mães conseguem nos dizer o que suas crianças fazem na creche durante o dia e reconhecem seu desenvolvimento nessas ações diárias. Mas não são capazes de especificar o *porquê*, *como* e *para quê* fazem tudo isso. Quando questionadas sobre os objetivos das atividades as afirmações discorrem entre *não sei* ou *acho*. E sobre o desenvolvimento das crianças a fonte é a própria observação da mãe sobre a criança.

Aqui se torna imprescindível registrar a responsabilidade da creche em revelar às famílias suas ações fundamentadas em conhecimentos. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o porquê, como e para que as atividades existem dentro da creche e qual é o seu verdadeiro papel.

Referencias bibliográficas

Abuchaim, B (2006). *Família e escola de educação infantil: companheiras de jornada*. Dissertação (Mestrado em Educação), pp.156. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre:

Araújo, D.S (2006). *Infância, família e creche*: um estudo dos significados e sentidos atribuídos por pais e educadores de uma instituição filantrópica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiania.

Áries, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde.

Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.* Porto Alegre: Artmed.

Borghi, B.Q. (1998). As escolas infantis municipais de Modena I. In Zabalza, M. (Coord.), *Qualidade na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Casanova, L. (2010). *A trajetória da relação entre pais e educação infantil*: o que as pesquisas nos revelam*. ENDIPE*, 15.

Charlot, B. (1883). *A mistificação pedagógica.* Rio de Janeiro: Zahar.

Edwards, G.; Gandini, L.; Forman, G. (Org.) (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Faria, A.L.G. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.M. e Pinazza, M.A. (Eds.), *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed.

FortunatI, A. (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed.

Gandini, L. e Edwards, C. (2002). *Bambini uma abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Garuti, N. (1998). As escolas infantis municipais de Modena II. In Zabalza, M. (Ed.), *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Giraldi, A.V. (2008). *A prática da professora no cotidiano de uma creche*: que prática é essa?, pp.134. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos*: *o atendimento em creche,* 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed.

Lahire, B. (2002). *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes.

Maranhão, D.G. e Sarti, C.A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa,* 38, 133, jan./abr.

Maranhão, D.G. e Sarti, C.A. (2007). Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface*, 11, 22, .257-270.

Mayall, B. (2005). Conversas com crianças. In: Christensen, P. e James, A. (Coords.), *Investigação com crianças***:** perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Franssinetti.

Moreira, L.V.C; Biasoli-Alves, Z.M.M. (2007). As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*,.17, 1, 26-38.

Neves, N.V.G. (2004). *Instituição de educação infantil e família:* limites e possibilidades de um projeto participativo, 175p. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creche – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Post E.; Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil – um campo de estudos em construção. In Faria, A.L.G. et al. (Orgs.), *Por uma Cultura da Infância*. Campinas: Autores Associados.

Rabitti, G. (1999). *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.

Sarmento, M.J. e Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. e Sarmento, M.J. (Eds.), *As crianças, contextos e identidades.* Braga, Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra.

Sarmento, M.J. (2005). Crianças: educação, culturas, cidadania activa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação,* 23, jan./jul., 17-39.

Snyders, G. (1984). *Não é fácil amar nossos filhos.* Lisboa: Dom Quixote.

Szymanski, H. (2010). *A relação família/escola*: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro.

Artículo concluido el 26 de mayo de 2015

Casanova, L. e Ferreira, V. (2015). O que acontece na creche? As famílias respondem. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4* (2), 89-101.

Disponible en http://www.reladei.net

Letícia Veiga Casanova

Professora/Universidade do Vale do Itajaí

Brasil

Mail: leticiacasannova@gmail.com

Professora da educação infantil no municipio de Itajaí e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docente, como doutoranda em Educação pela mesma instituição.

Valéria Silva Ferreira

Professora/Universidade do Vale do Itajaí

Brasil

Mail: v.ferreira@univali.br

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade católica de São Paulo. É titular da Universidade do Vale do Itajaí, atua no curso de Pedagogia e no Mestrado/ Doutorado em Educação. Lidera o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docente.