

KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS ESCOLARIZADAS DE
EDUCAÇÃO:
O CASO DE UMA EMEI DE MARÍLIA/SP**

Assis
2004

KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS ESCOLARIZADAS DE
EDUCAÇÃO:
O CASO DE UMA EMEI DE MARÍLIA/SP**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP para
a obtenção do título de Mestre em
Psicologia (Área de Concentração:
Psicologia e Sociedade)

Orientadora: **Dr^a Beatriz Belluzzo Brando Cunha.**

ASSIS
2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Paixão, Katia de Moura Graça.

P149e A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP / Katia de Moura Graça Paixão. Assis, 2004
149 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Psicologia da primeira infância. 2. Pedagogia da infância.
3. Alfabetização. 4. Educação – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 155.4
370.15

A todos os educadores e educadoras engajados na construção de um mundo novo e de uma educação transformadora e humanizadora e que não desanimam apesar das incertezas. As crianças os esperam de braços abertos.

AGRADECIMENTOS

Ao final de um trabalho e ao vê-lo em mãos, muitos fatos e pessoas nos vêm à mente: como se deu o caminhar e como foi possível caminhar até aqui. Desta forma, gostaria de oferecer um agradecimento especial às pessoas que possibilitaram a realização deste trabalho e a nossa formação enquanto pesquisadora e pessoa:

à Dr^a Beatriz Belluzzo Brando Cunha, orientadora, pela disponibilidade, diálogo e exemplo de profissional e pesquisadora... minha eterna gratidão e respeito;

aos professores da graduação em Pedagogia, responsáveis por minha formação, o meu respeito e grande admiração;

ao Grupo de Pesquisa: NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação sobre a Infância e suas Instituições Educacionais - da UNESP de Assis, meu agradecimento pelo apoio e o espaço de interlocução;

às crianças, sujeitos de nossa pesquisa, e à professora da turma que nos cedeu seu espaço para nossa formação, sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa. Muito obrigada;

à amiga e grande intelectual Michelle F. Bissoli pela força e disponibilidade em trocar conhecimentos, bibliografia...

às amigas Isis, Fátima e Rozana pela revisão e leitura atenta ao trabalho, sem o qual este não seria possível;

ao amigo Gilberto pela força na formatação do trabalho. Foi um trabalho intenso;

à Flávia, aluna da pós-graduação em Psicologia, pelas valiosas informações;

à Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria, por provocar em mim a inquietação, a crítica e a defesa da educação infantil;

à Dr^a Suely Amaral Mello, profunda conhecedora de Vigotski e da educação infantil, pelas primeiras sementes da pesquisa lançadas na graduação e que hoje contribui neste trabalho;

à Dr^a Ordália Alves de Almeida, que prontamente atendeu nosso pedido em fazer parte da banca de defesa;

a CAPES pelo financiamento da pesquisa;

a todos que direta ou indiretamente puderam colaborar para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada.

E, em especial, a Moisés F. da Paixão, responsável pelo Paixão em minhas referências bibliográficas e paixão de minha vida.

*Há homens que lutam por um dia e são bons.
Há outros que lutam por um ano e são os
melhores.
Há outros, ainda, que lutam por muitos anos e são
muito bons.
Há, porém, os que lutam por toda a vida: estes são
os imprescindíveis.*

Bertold Brecht.

*O tempo é escasso,
Mãos à obra.
Primeiro é preciso
transformar a vida
Para cantá-la em
seguida.*

(Maiakovski)

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar e discutir criticamente as concepções e práticas presentes na educação infantil, especificamente, no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças entre 5-6 anos, a partir de um estudo de caso (uma turma) em uma escola de educação infantil pública da cidade de Marília-SP.

Tendo em vista o processo de reconhecimento da educação infantil como primeiro nível da educação básica a partir da L.D.B de 1996, o que, para nós, vem sendo interpretado enquanto justificativa e necessidade da presença nas instituições de educação infantil – especificamente, na faixa etária por nós analisada (5-6 anos), por ser este período anterior à entrada da criança no Ensino Fundamental – de uma pedagogia preocupada em iniciar, o quanto antes, o processo de alfabetização. Ou seja, uma pedagogia preocupada com uma criança que virá a ser e que não o é hoje, tornando-se, desta forma, antecipadora do processo de escolarização, sem necessariamente resguardar a especificidade da primeira infância.

Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa de tipo de etnográfico a fim de construir instrumentos que nos possibilitassem conhecer o cotidiano desta escola e as relações estabelecidas entre crianças, professora e direção, a partir da pedagogia presente neste cotidiano. Desta forma, realizamos observações ao longo de um ano letivo da turma analisada, entrevista com a professora desta turma, análise de documentos tais como: plano educacional e planejamento semanal da professora, que foram analisados qualitativamente, focalizando as concepções sobre criança, sobre o papel do professor e a prática pedagógica constituída neste grupo.

Posteriormente, estas análises foram alvo de estudos a partir de bibliografia recente acerca da Pedagogia da Infância e de algumas teses da Teoria Histórico-Cultural que contemplam e alicerçam a construção de uma Pedagogia da Infância, a fim de resgatar a importância das diferentes linguagens na Educação Infantil para o desenvolvimento da psique infantil, tais como o desenho e o brincar, como também considerar algumas diretrizes de um trabalho pedagógico que tem como cerne os interesses infantis.

A partir de nossas análises concluímos que às crianças não era dada a oportunidade de participarem da construção da pedagogia, de opinarem, sugerirem e organizarem o cotidiano por elas vivido, de realizarem atividades nos quais tinham interesse, tais como o desenho e o brincar, que eram secundárias às atividades de escrita, e, desta forma, o ensino da linguagem escrita do modo como se configurou não se tornou uma atividade em que as crianças envolviam-se inteiramente, mas uma ação mecânica que as levava a atribuir à escrita, uma função meramente escolar e não social.

Palavras-chave: Pedagogia da Infância – Infância - Teoria Histórico-Cultural – Alfabetização.

ABSTRACT

The article intends to analyze and discuss critically the conceptions and present practices in children's education, specifically in pedagogical work developed with 5-6 years old children, from a study of case (a class) in a public pre-school in the city of Marília-SP.

Having in view the recognition process of the children's education as first level of the basic education from L.D.B. (Direction and Basis Law) in 1996, which, for us, has been interpreted while justification and necessity of presence in the children's education institutions – specifically, in the age group analyzed by us (5-6 years old), due to this period be previous to the ingression of the children in the Elementary School – of a pedagogy worried at beginning, as soon as possible, the process of teaching to read and write. In other words, a pedagogy worried about a child that will become and that is not today, getting, in this way, anticipant of the process of schooling, without necessarily guard the specificity of the first childhood.

Therefore, we utilized the research of the type of ethnograph in order to construct instruments that allow us to know the quotidian of this school and the established relations among children, teachers and direction, from the pedagogy present in this quotidian. Thus, we effectuated observations along one school year of the analyzed class, interview with the teacher of this class, analysis of documents such as: educational plan and weekly planning of the teacher, which were analyzed qualitatively, focalizing the conception on child, on the paper of the teacher and the pedagogical practice constituted in this group.

Posteriorly, these analyses were target of studies from the recent bibliography concerning the Childhood Pedagogy and some theses of the Historic-Cultural Theory that contemplate and found the construction of a Childhood Pedagogy, in order to redeem the importance of the different languages in the Children's Education to the development of the childhood psyche, such as the drawing and the play, as also considering some rules of a pedagogical work that have as essence the childhood interests.

From our analyses we conclude that to the children was not given the opportunity of participating of the construction of the pedagogy, of opining, suggesting and organizing the quotidian lived by them, of realizing activities in which had interest, such as the drawing and the play, which were secondary to the writing activities and, thus, the teaching of written language in the way as was configured did not become an activity that allow the children to be totally involved, but a mechanical action that take them to attribute to the writing, a function merely scholar and not social.

Keywords: Childhood Pedagogy – Childhood – Historic-Cultural Theory – Teaching to read and write.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I - DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO: NOSSOS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....

<u>1.1 ESPELHO, ESPELHO MEU.....</u>	<u>20</u>
<u>1.2 AMARELINHA: CADA PASSO DE UMA VEZ.....</u>	<u>26</u>
<u>1.3 UNI-DUNI-TE, O ESCOLHIDO FOI VOCÊ!.....</u>	<u>33</u>
<u>1.3.1 ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA.....</u>	<u>38</u>
<u>1.3.2 NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA PAREDE.....</u>	<u>43</u>

CAPÍTULO II – CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PERSONAGENS.....

<u>2.1 ERA UMA VEZ.....</u>	<u>54</u>
<u>2.2 SE EU FOSSE UM PEIXINHO E SOUBESSE NADAR... (A CRIANÇA).....</u>	<u>58</u>
<u>2.3 CARANGUEJO PEIXE É! QUEM É O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?.....</u>	<u>61</u>

CAPÍTULO III - HOJE TEM CIRCO? - TEM SIM SENHOR! MAS ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS? – DISCUTINDO OS DADOS DA PESQUISA.....

<u>3.1 APRESENTANDO O ESPETÁCULO.....</u>	<u>77</u>
<u>3.2 PRINCIPAIS ATRAÇÕES.....</u>	<u>96</u>
<u>3.3 RESPEITÁVEL PÚBLICO?.....</u>	<u>100</u>

CAPÍTULO IV - “VOCÊS JÁ ESCREVERAM AS PALAVRINHAS?! PÁRA DE BRINCAR JÁ!”: O ESPAÇO DO DESENHO E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....

<u>4.1 PODE BRINCAR?.....</u>	<u>116</u>
<u>4.2 É PARA DESENHAR OU ESCREVER?.....</u>	<u>124</u>

“O ANEL QUE TU ME DESTE, ERA VIDRO E SE QUEBROU, O AMOR QUE TU ME TINHAS ERA POUCO E SE ACABOU. POR ISSO, KÁTIA FAZ FAVOR DE ENTRAR NA RODA, DIGA UM VERSO BEM BONITO, DIGA ADEUS E VÁ SE EMBORA”: NOSSAS CONSIDERAÇÕES.....133

<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>145</u>
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Nossas trilhas

Desde o início do curso de Pedagogia (UNESP-Marília) tivemos contato com as principais idéias do psicólogo russo Lev S. Vigotski¹, que preocupado com a formação de uma sociedade socialista, preconizava ser a educação um meio para promover o acesso ao conhecimento que, historicamente, era privilégio da elite e de seus filhos.

Já acreditávamos, do mesmo modo que Vigotski, que a educação não era apenas um aparelho de reprodução da ideologia capitalista da sociedade, mas que por meio desta as classes menos favorecidas poderiam encontrar instrumentos e recursos para pensar e construir uma nova sociedade.

Desde 1997, participando do grupo de estudos “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil” (Unesp-Marília), passamos a ter contato com os pressupostos desta teoria e, a partir destes, construir nosso ideário sobre a educação e a sua responsabilidade na formação do homem, sobretudo, nos seus primeiros anos de vida (0-6 anos).

A Educação Infantil tornava-se uma área que despertava nosso interesse cada vez mais por observar que esta carecia de estudos que atribuíssem a ela a devida importância para o desenvolvimento da criança, visto que a prática pedagógica desenvolvida nesse nível educacional apontava para a falta de intencionalidade do trabalho do professor, como já tínhamos tido a oportunidade de conhecer a partir da nossa formação no curso de magistério, ainda que de forma bastante incipiente.

¹ A grafia deste autor soviético aparece nas diferentes traduções de diversas formas, neste trabalho utilizaremos a mesma denominação que vem sendo adotada nas publicações brasileiras mais recentes deste autor, como por exemplo em Duarte (1997, 2001).

Como professora do ensino fundamental, a partir de 1999, trabalhando como alfabetizadora, passamos a nos interessar profundamente pela questão da alfabetização, quando procuramos estabelecer relações entre o que vínhamos estudando no curso de graduação e as questões que nasciam do trabalho com as crianças.

Apesar da especificidade do trabalho, buscávamos nortear e construir nossa atuação docente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos proporcionados pela disciplina de Metodologia da Alfabetização, que atribuíam à escola uma função além dos limites da mera instrução escolar.

O conhecimento e a aprendizagem deveriam ter como princípio básico a atividade da criança frente ao objeto que lhe era apresentado, não como uma atitude passiva e de reprodução, mas de recriação dos usos e funções para os quais os objetos e os instrumentos culturais foram criados pelo homem.

Desta forma, a alfabetização não deveria se caracterizar apenas como um conhecimento necessário ao que a escola exigia, mas como um conhecimento possibilitador de novos patamares de interação entre a criança e o mundo.

A discussão da problemática que envolve o tema da alfabetização tem assumido, nos últimos tempos, uma posição de destaque no cenário educacional. A erradicação do analfabetismo, da repetição e evasão escolar têm sido uma das principais bandeiras das políticas públicas voltadas à educação.

Desse modo, cabe esclarecermos quais são as relações entre o analfabetismo e a educação infantil, a partir de uma análise do modo como a educação infantil vem delimitando seu campo de atuação.

A educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil é recente (Merisse, 1997), tendo pouco mais de 100 anos de história, caracterizou-se em seu início, por um atendimento prestado a essa faixa etária voltado à classe pobre, como recurso para as crianças cujas mães necessitavam trabalhar, de cunho assistencialista e, para as famílias das classes mais altas da sociedade, como recurso para a educação dos seus filhos a fim de que estes, quando crescessem, liderassem e mantivessem a mesma organização social.

A função educativa da educação infantil nem sempre foi uma questão polêmica, mas historicamente verificamos que as famílias procuravam este serviço público com a melhor qualidade possível. Hoje, pode-se dizer que há uma intensa discussão sobre a definição e re-significação de sua função social.

A educação infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, passou a ocupar um espaço, ao menos legalmente constituído, privilegiado na educação brasileira, por ser considerada como uma etapa inicial da educação básica, seguida do ensino fundamental.

Entretanto, se de um lado a educação infantil passa a ser importante no contexto educacional, por outro, sofre também uma grande expectativa da sociedade em relação ao seu papel no desenvolvimento infantil, ou seja, espera-se que este período possa contribuir, de alguma forma, para a superação de problemas históricos da educação pública brasileira, tais como: evasão escolar, repetência e fracasso escolar.

Em consequência destas expectativas, os sistemas escolares passam a cobrar das instituições de educação infantil e, especialmente, da última fase do período pré-escolar, uma atuação voltada ao desenvolvimento de algumas

capacidades consideradas necessárias para o sucesso da criança no ensino fundamental.

A educação infantil, por não ter historicamente a tradição de oferecer um atendimento escolar, passa a espelhar-se no ensino fundamental, principalmente na 1ª série, para definir as capacidades consideradas educativas, aderindo a um modelo escolarizado de educação.

Dentre as capacidades esperadas, o domínio da escrita vem sendo considerado pelos profissionais da educação como chave para o sucesso da criança na 1ª série do ensino fundamental.

Intrigados com o trabalho desenvolvido no ensino fundamental, passamos a nos interessar pela temática da alfabetização e suas relações com a educação infantil a partir de algumas falas de professores – colegas de trabalho – que lecionavam na 1ª série e atribuíam à educação infantil a responsabilidade pela dificuldade de algumas crianças em alfabetizarem-se. Eles acreditavam ser a pré-escola a culpada pelas dificuldades que eles tinham em alfabetizar as crianças que, segundo eles, iniciavam a 1ª série no nível pré-silábico².

Este papel ou a parte que cabia à educação infantil neste processo também fazia parte de nossas indagações, haja vista que víamos a questão pelo ângulo do ensino fundamental. Entretanto, supúnhamos que este problema não se relacionava somente a um dos dois níveis de educação. Nossa compreensão era de que se a educação infantil não estava cumprindo seu papel, tampouco o ensino fundamental.

² Emília Ferreiro, importante pesquisadora da área de alfabetização, por meio da análise das escritas infantis estudou o processo de aprendizagem da língua escrita, e chegou à conclusão de que o indivíduo que inicia o processo de alfabetização percorre fases até escrever de forma convencional. Este processo denominado de psicogênese da língua escrita é formado pelos períodos icônico e não-icônico, que correspondem a um momento anterior ao ensino sistematizado da língua escrita e, em seguida, por um período de uso e busca de diferenciação de caracteres (letras): período pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e, finalmente, alfabético. (Ferreiro, 1995).

A pergunta não residia sobre o tipo de trabalho de alfabetização realizado pela educação infantil, pois não se abria espaço para a discussão das especificidades de cada nível. A análise sobre este ponto de vista acabava por delegar funções à educação infantil que eram, e são na verdade, fruto de uma visão de educação infantil, permeada de valores da educação escolar.

Era necessário olhar a Educação Infantil não com os “óculos” do ensino fundamental, mas sim tentar entendê-la a partir de suas próprias particularidades, de sua história, suas lutas e avanços, da produção recente sobre a Pedagogia da Infância: o que é a infância e suas especificidades, ou seja, quais são os interesses infantis e o que realmente envolve e alavanca o desenvolvimento das crianças.

Estas questões não poderiam ser respondidas da mesma forma como os professores a analisavam, ou seja, a partir de uma visão enviesada e unilateral da prática pedagógica. Era necessário ir a campo, inserir-se no cotidiano em que se realizava o fazer pedagógico.

Conhecer o trabalho desenvolvido e considerar a criança em seu locus de ação traria elementos importantes para discutir a especificidade da educação infantil que não se vinculava aos objetivos do ensino fundamental.

Ao conhecermos o trabalho desenvolvido na mesma EMEI³, que ora analisamos em nossa pesquisa de Mestrado e na qual estabelecemos um contato a partir de 2000, no decorrer da realização de uma pesquisa de iniciação científica que resultou em nosso Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (T.C.C.⁴), observamos que, diferentemente do que os professores do ensino fundamental acreditavam, havia uma preocupação, desde muito cedo, em alfabetizar as crianças.

³ Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Marília/SP.

⁴ Ver em Graça (2000).

Como pudemos perceber, desde os quatro anos de idade – idade com o qual trabalhamos -, as crianças tinham na EMEI momentos reservados ao ensino da língua escrita, como escrita do nome, cópia de letras, apresentação do alfabeto, o que acabava por dificultar a nossa interação com as crianças no momento de pesquisa.

Mesmo com apenas quatro anos, as crianças negavam-se a produzir registros escritos, quando lhe propúnhamos⁵, por considerarem que não sabiam escrever. Tinham medo de errar. O que seria aceitável para o outro – professor - já era uma preocupação das crianças. Às crianças não cabia descobrir, conhecer a escrita, mas sim reproduzi-la.

Inferimos que o que poderia estar dificultando o percurso destas crianças no processo de alfabetização não residia na falta de ensino sistemático da escrita, mas na forma como este se dava, impossibilitando, exatamente por este tipo de ensino, uma relação prazerosa e significativa com a escrita.

Desse modo, delimitamos como objeto de nossa pesquisa uma análise crítica frente ao que estava sendo estabelecido no cotidiano da EMEI pesquisada, que era, justamente, a presença na educação infantil de uma prática escolarizada de educação aclamada pelos professores como solução de problemas vivenciados por eles no ensino fundamental.

Cabe salientar, que não estamos considerando um método ou outro mais adequado para a alfabetização das crianças na educação infantil, mas sim as razões teóricas, profissionais e, até mesmo, políticas que estão dando à linguagem escrita,

⁵ Assim como Luria, apresentávamos às crianças uma seqüência de palavras e frases e pedíamos que as crianças se lembrassem das mesmas, até que impossibilitadas de lembrarem-se de todas as palavras, sugeríamos, como recurso auxiliar, que as crianças utilizassem papel e lápis para registrarem as palavras e frases ditadas e, dessa forma, não esquecerem-se do que havia sido dito anteriormente. E, para registrarem, as crianças lançavam mão de registros próprios, de modo que pudessem utilizá-los como auxiliares da leitura.

o *status* de conhecimento superior aos demais, tendo em vista que o brincar – atividade principal da idade pré-escolar – está sendo suprimido e sufocado pelo ensino da linguagem escrita.

Desta forma, em nosso Mestrado, selecionamos a faixa etária de 5-6 anos, por ser o período que antecede ao ensino fundamental o que, conseqüentemente, demarca de forma mais nítida a preparação da criança à vida escolar, por meio de atividades escolares, como a alfabetização – de forma mais acentuada.

Considerando, pois, que a escrita vem tornando-se uma preocupação latente da Educação Infantil, buscamos, neste trabalho, analisar quais significados estão sendo construídos neste processo pelas crianças e pelo professor sobre o trabalho pedagógico e os objetivos priorizados.

A realização de uma pesquisa que busca apreender os elementos que compõem a realidade de forma contextualizada implica, portanto, na escolha de instrumentos que possam complementar os dados obtidos e não isolá-los para, posteriormente, analisá-los.

Buscamos, no decorrer de nossa análise, a complementação de informações por meio da apresentação de diversas fontes, tais como: observação do cotidiano, entrevista, análise do planejamento pedagógico e da proposta pedagógica da instituição, as quais poderiam recriar, ainda que não totalmente, o cotidiano no qual nos inserimos no decorrer do ano de 2002.

As considerações que realizamos tiveram como referência, como já mencionamos, os construtos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, produzidos por autores tais como Elkonin (1987a, 1987b, 1998), Galperin (1982), Leontiev (1978), Luria (1987, 1992), Mukhina (1996), Vigotski (1989a, 1989b, 1991, 1995, 1998),

além das recentes publicações sobre a educação infantil de Edward et al. (1999), Faria & Palhares (2000), Rocha (1994), Zabalza (1998), as quais trouxeram-nos contribuições para pensar a educação infantil, o papel da educação, do professor e o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Os pressupostos que guiaram nosso olhar, sobre as questões alvo de nossas atenções, apontam para a necessidade da construção de uma pedagogia da infância que concebe a criança como produtora de cultura, que atribui ao professor um papel fundamental no processo de formação do homem e que busca assegurar a especificidade deste nível da educação e o respeito às crianças e suas manifestações culturais.

Em suma, as concepções que nortearam nosso processo de investigação e interpretação da realidade escolar estiveram respaldadas nos seguintes pressupostos:

- O desenvolvimento da criança não se encontra dado *a priori* desde o momento em que nasce, mas é constituído nas relações que estabelece com o mundo, para em outro momento tornarem-se inerentes a ela;
- A educação infantil abrange o momento em que o mundo abre-se à criança, em que ela pode experimentar novas posições sociais, realizar aquilo que não está posto somente no nível do que é capaz de realizar, mas do que pode vir a realizar, a partir de uma visão de criança como ser capaz, produtora de cultura e que busca relacionar-se de forma cada vez mais complexa com o mundo;

- Ao professor não cabe facilitar o desenvolvimento infantil, mas provocá-lo, intervindo no curso do seu desenvolvimento psíquico a partir do planejamento de atividades que tenham sentido para a criança que a realiza, além também de ser o responsável pela criação e ampliação dos interesses infantis, que não deve ocorrer de forma autoritária e unilateral. O planejamento pedagógico deve considerar e dar voz à criança.

Tendo como base tais princípios, nossa dissertação buscou de forma contínua e complementar trabalhar, tanto com os dados da pesquisa quanto com as necessárias discussões teóricas sobre o assunto, pretendendo apresentar ao longo do trabalho, nossas análises, e, dessa forma, buscar um formato que fosse também ao encontro, o mais próximo possível, do modo como entendemos a realidade, de forma dialética e integradora.

Deste modo, nossa dissertação configura-se de modo a não separar as referências teóricas dos dados da pesquisa, mas, a partir dos dados, construir uma análise teórica e pessoal do que foi apreendido. Além disso, procuramos realizar o exercício de considerar também a cultura infantil nas denominações dos capítulos e itens de análise, a fim de dar vida, cor e movimento ao trabalho, o que não pode deixar de fazer parte quando falamos e escrevemos sobre as crianças.

No primeiro capítulo, escolhemos um título que pudesse dar a idéia de caminhada, continuidade, realizada aos poucos, devagar, às vezes com pequenas quedas, que possibilitam o crescimento, o alcance de um objetivo. Estes caminhos fazem parte dos percursos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, bem como de nossa inserção e relação na instituição analisada.

O segundo capítulo busca trazer todos os atores da educação infantil para participar de uma grande roda. A roda do conhecimento que, se quebrada, ou seja, se todos os participantes não se derem as mãos, não é possível o movimento perfeito, a realização da brincadeira.

No terceiro capítulo, analisamos o que acontece quando acendem-se as luzes e ninguém está presente para assistir o espetáculo que é apresentado na educação infantil todos os dias. Será que faltou anúncio ou esqueceu-se de que são as crianças – e não os adultos - que movem o circo, sem elas o circo não tem riso, não tem palmas, não tem alegria.

No quarto capítulo, apresentamos as atrações que mais têm prestígio entre as crianças, - o brincar e o desenho - mas que não estão em cartaz em todos os espetáculos e picadeiros. São improvisados entre uma atração e outra, para não atrapalhar o que foi planejado pela professora, mesmo que este seja pouco prestigiado pelas crianças.

Após estes capítulos, seguem-se nossas considerações e projeções para um trabalho futuro preocupado com a infância e que não se encerra ao fechar das cortinas de mais um dia de apresentações, mas que aguarda, ansiosamente, por uma outra possibilidade.

CAPÍTULO I - DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO: NOSSOS PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1 Espelho, espelho meu...

 Não vemos as coisas como elas são,
 Mas como nós somos.
 Anais Nin

O olho humano, apesar de sua grande capacidade de percepção da realidade, não é capaz de perceber todas as cores e movimentos que se apresentam a nossa vista. Olhar para si próprio é algo que poucos seres humanos são capazes de realizar sozinhos, pois muitas vezes necessitam de um profissional que traga à tona o verdadeiro eu. Muitos buscam conhecê-lo a vida toda.

Da mesma forma, quando se realiza um estudo, ou uma análise da realidade, percebemos que nos falta, também, a competência necessária para apreender a realidade, realidade esta que nos parece, de relance, clara e óbvia. Observar a prática pedagógica de um professor, à primeira vista, significa descrever suas ações para, em seguida, analisá-las. Entretanto, além da prática pedagógica que salta aos nossos olhos, perpassam situações que extrapolam o vivido e visto num determinado momento.

Durante toda a nossa vida, deparamo-nos com situações que parecem óbvias e tomamos conclusões, muitas vezes, precipitadas.

Mas perguntamo-nos: como analisar as situações sem correr o risco de sermos equivocados? É possível encontrarmos no mercado⁶ óculos – ou seja, uma linha teórica – que possa oferecer uma visão raio-x?

⁶ O mercado é aqui entendido como elemento fundamental da sociedade capitalista que não pressupõe e impede as mudanças e transformações sociais, mas que busca por meio do consumismo adaptar os indivíduos à sociedade.

E, mais do que isso, por mais que existam estes óculos, de nada serviria utilizá-los se durante a vida inteira estivemos acostumados a ver sempre a vida do mesmo jeito. É preciso reaprender a ver, é preciso enxergar. E este aprendizado é árduo e longo, pressupõe vontade pessoal, tomada de consciência, posicionamento político, pois o:

método científico é o meio pelo qual se podem decifrar os fatos, que não são transparentes, pois seu sentido objetivo tem que ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contenta com o acontecimento como ele é dado pela situação, mas o questiona e o requestiona. (GOHN, 1985, p. 4).

Neste esforço de enxergar a realidade que nos era apresentada durante a pesquisa, buscamos uma lente de aumento que pudesse nos proporcionar uma visão mais global da realidade, pois de nada nos adiantaria ver os elementos que a compõem de forma pormenorizada, se não pudéssemos vê-los em pleno funcionamento.

Segundo Vigotski (1991), para se chegar às unidades mínimas características do todo, faz-se necessário segmentá-lo em unidades que assegurem a compreensão do fenômeno:

Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferente dos elementos, goza de *todas as propriedades fundamentais características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave para a explicação das propriedades que definem a água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, que definem os organismos vivos é a verdadeira unidade de análise biológica. (p.19-20, grifo do autor).

A análise da prática pedagógica desenvolvida numa instituição, não pode reduzir-se a aspectos apenas organizacionais, ou técnicos – metodologia utilizada

pela professora –, ou, ainda, privilegiar apenas o papel do professor, ou da administração escolar na constituição desta prática.

Esta prática é realizada por sujeitos concretos que falam, pensam, registram, interferem, modificam-na a cada momento, pois a realidade está em constante transformação – mudança. Ou seja, o homem é capaz de por-se à descoberta do mundo, como ser social, por meio de uma relação mediatizada por um processo de transformação e mudança desta realidade. (DAVIDOV, 1988).

Desta forma, compreendemos a realidade baseados em Saviani (2000b) como sendo construída pelos próprios homens, em seu processo de trabalho, quer dizer, ao longo do tempo.

Esta visão de mundo orienta-nos a realizar uma leitura crítica da sociedade e da educação, buscando articular à pedagogia uma função também transformadora, de cunho marxista,

[...] pedagogia essa que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações educacionais que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea. Em outras palavras, há que se lutar para que um número maior de indivíduos se apropriem do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes. [...]. (DUARTE, 2001, p. 282).

A educação tem o papel de humanizar o homem e quando ela não o possibilita, não impulsiona sua emancipação. Como escreve Gramsci citado por Duarte (2001, p. 282), “[...] possibilidade quer dizer liberdade.”

Somente uma concepção crítica e historicizadora de educação pode possibilitar que os profissionais de educação rebelem-se contra interesses

capitalistas que a educação vem incorporando, “[...] sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político-pedagógico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.” (DUARTE, 2001, p. 283).

Entretanto, a construção de uma pedagogia marxista não significa que basta estabelecer relações entre a teoria – visão de mundo – e a prática – metodologia, “[...] a relação entre teoria e prática no processo de construção de uma pedagogia marxista deve ser vista de forma mais ampla, isto é, como articulação entre a questão educacional e a questão política. [...]” (DUARTE, 2001, p.283).

A superação da sociedade capitalista não será possível apenas com a educação, porque por mais que busquemos construir uma pedagogia marxista ainda estaríamos inseridos em uma sociedade ainda capitalista. Sociedade esta que condiciona a educação e as teorias educacionais – até mesmo as mais críticas – visando manter o seu *status quo*.

Partir de pressupostos marxistas, para compreender a realidade e o trabalho pedagógico, nos quais se fundamenta a Escola de Vigotski,

[...] só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendem fortalecer o universo ideológico neo-liberal pós-moderno, se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos. [...] (DUARTE, 2001, p. 285).

A psicologia Histórico-Cultural ao pautar-se numa visão de mundo, de homem e das relações que ele estabelece com o mundo, alicerçada pelo materialismo histórico, permite-nos

[...] ver/entender de outra perspectiva o ser humano. A constituição das idéias sócio-históricas refere-se, portanto, ao movimento de construção de uma Psicologia materialista não reducionista, construção exigente e difícil, que possibilite rever o que aponta como resultados equivocados de uma Psicologia centrada no indivíduo, enquanto organismo que se adapta ao meio. (ROCHA, 1994, p. 7-8).

Tais pressupostos atribui à educação, portanto, o papel de provocar nos indivíduos a necessidade de mudança, de mediar o “[...] processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.” (FRIGOTTO, 1999, p.77).

Acreditamos que a realidade é passível de mudanças - caso contrário não haveria sentido vislumbrar um novo tipo de sociedade - e, sendo o homem um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo, e que se torna humano a partir de um processo de apropriação das características e conquistas do gênero humano por meio do processo educativo, concordo com Bissoli quando afirma que,

[...] Dizer, pois, que o homem é um ser social implica postular sua necessidade do social – das criações histórico-culturalmente criadas – para tornar-se homem – processo de humanização. Tal concepção destina à Educação um papel fundamental, tendo em vista que é por meio dela que se faz possível a apropriação, pelo indivíduo, de toda forma de cultura. (BISSOLI, 2001, p.28).

Portanto, cada nova geração precisa apropriar-se das produções objetivas realizadas pelas gerações passadas para que haja uma continuidade na história das gerações e as mudanças tornem-se possíveis. E este processo, “[...] é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo educativo, no sentido lato do termo.” (DUARTE, 2001, p.123)

Se garantirmos as condições adequadas de vida e de educação, ou seja, a possibilidade de apropriação da cultura às crianças, desde muito pequenas, elas podem formar intensamente diferentes capacidades, criarem outras necessidades e interesses. (ZAPOROZHETS in: DAVIDOV & SHUARE, 1987). A educação nessa ótica, principalmente a voltada às crianças pequenas (0 a 6 anos), ganha amplas dimensões. E é esse olhar sobre a educação infantil que consideramos em nossas análises sobre os dados da pesquisa.

A educação infantil, primeiro nível da educação básica, “[...] é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da actividade humana que a rodeia.” (LEONTIEV, 1978, p. 287) e possibilita à criança construir novas relações na instituição voltada à infância a qual foi inserida, que a possibilitarão compreender o mundo sob outro prisma.

As relações estabelecidas pela criança com as pessoas mais íntimas e na instituição de educação infantil, determinarão sua atividade no mundo e criarão motivos que a impulsionarão a agir sobre ele. Cada “[...] estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de actividade que é então dominante para ela.” (LEONTIEV, 1978, p. 292).

A atividade dominante em cada período da vida da criança, “[...] é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.” (ibid, p. 293).

Mas nem tudo o que é realizado pela criança caracteriza-se como uma atividade, “[...] Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular

que lhes é própria. [...]” (ibid, p. 296). Aquilo que para o professor corresponde a uma atividade não significa necessariamente a mesma coisa para a criança. Para que a criança realize uma atividade é imprescindível que ela atribua sentido ao que está realizando, atribua a sua ação um objetivo e queira obter um produto desta esperado.

Para que a criança crie novos motivos para impulsionar suas ações é necessário que os motivos apenas “compreendidos” - os motivos anunciados à criança - tornem-se motivos “eficientes”, ou seja, que tenham um sentido pessoal para serem realizados.

E isso nos faz analisar a educação infantil sob uma nova ótica, ou seja, de que nada é válido se tentarmos adiantar e prever os interesses infantis, se não considerarmos quais são os motivos que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades e negar-se a outras. A escola precisa tentar criar novos interesses infantis modificando o sentido pelo qual a criança realiza a atividade, quando esta a realiza somente para cumprir uma tarefa. E isto é essencial para que a escola pense sobre o ensino da língua escrita que vem sendo desenvolvido.

Isto pressupõe exercer o princípio da escuta e da observação no trabalho com as crianças. Preocupação esta, que procuramos incluir em nossos instrumentos metodológicos.

1.2 Amarelinha: cada passo de uma vez

Não existem métodos para tocar o céu
Mas, ainda que te estirasses como uma
palmeira
E conseguisses roçá-lo com teus delírios
E soubesses enfim como é acariciá-lo
Sempre te faltaria a nuvem de algodão.
Mario

Benedetti

No processo de seleção de instrumentos coerentes ao posicionamento teórico adotado por nós, encontramos muita dificuldade em realizarmos uma coleta de dados que não valorizasse um sujeito em detrimento ao outro, ou seja, que tanto a professora quanto as crianças pudessem ser ouvidas. Era necessário escolher o melhor caminho. Neste sentido, para que o conhecimento científico se desse efetivamente, fez-se necessário delimitar o caminho que iríamos seguir, o que pressupõe, portanto, a escolha de um método. O rumo, bem como o ponto de partida do pesquisador é apoiado pelo método escolhido.

Nessa busca, encontramos na perspectiva etnográfica, recursos metodológicos que nos possibilitassem compor a realidade por meio de diferentes ângulos: a visão da criança e do professor sobre a prática pedagógica. Foi necessário não perder de vista os pressupostos teóricos que guiavam nosso olhar sobre educação, o tipo de sociedade que vislumbramos e o homem que acreditamos que a educação deve formar.

A etnografia, segundo André (1995), “[...] é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’.” (p.27).

No caso da pesquisa em educação, a preocupação central está sobre o processo educativo, entretanto, para que um trabalho em educação possa ser caracterizado como do tipo etnográfico, é necessário que façamos uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação observada, pois a

própria presença do pesquisador no ambiente de estudo causa curiosidade e modifica, de certo modo, as relações estabelecidas, o que ocorria, inclusive, no momento em que realizávamos anotações dos diálogos e dos fatos ocorridos no cotidiano da turma de pré-III.

As crianças, em nossa pesquisa, tinham muita curiosidade sobre o que escrevíamos e, de alguma forma, suscitávamos entre elas um interesse sobre o objeto sobre o qual estávamos utilizando para realizar nossas anotações⁷: a presença da escrita no cotidiano da educação infantil. De objeto de pesquisa, a escrita passou a ser um veículo para mediar nossas relações e interações com as crianças:

“O que você tá escrevendo?” (D.C. 06/06/02; Gabriel para a pesquisadora.)

“Você escreveu aí Gabriel dos Santos?” (D.C. 24/06/02; Gabriel para pesquisadora)

“Você gosta de escrever?” (D.C. 24/06/02; Gabriel para pesquisadora)

“Escreve aí meu nome” (D.C. 03/07/02; Fabiana para pesquisadora).

O pesquisador é o principal sujeito na coleta e análise dos dados neste tipo de pesquisa, pois todos os dados coletados são mediados por ele, o que lhe possibilita, se necessário, rever questões, localizar novos sujeitos e modificar, inclusive, os procedimentos metodológicos adotados, como fizemos no curso de nossa investigação, como evidenciaremos mais adiante.

Sendo, pois, o plano de trabalho, nessa perspectiva, aberto e flexível, os focos de investigação podem ser constantemente revistos, “[...] as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos

⁷ O registro das observações foi realizado através de anotações descritivas da rotina, seguido de relatórios cursivos construídos com os dados levantados em um diário de campo.

repensados.” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Este princípio possibilitou-nos também, rever e aprimorar o enfoque dado às nossas observações.

No trabalho de campo, mantivemos um contato direto e prolongado com o ambiente, observando os eventos, as pessoas, situações, locais e eventos em sua manifestação natural, sem a pretensão de modificá-lo, visto que, o que nos interessava era realizar uma análise do que estava posto e constituído enquanto prática pedagógica. Mas, em muitos momentos, a diretora da instituição atribuía-nos uma função de psicóloga, - visto que estávamos realizando o mestrado em Psicologia -, a fim de que pudéssemos auxiliar a escola a avaliar as crianças que tinham dificuldade: “Você podia dar uma olhada na outra turma de pré-III também, pois as crianças não estão no mesmo nível destas que você está observando.” (Informação verbal⁸). O que não foi realizado, pois dissemos que estávamos ali para realizar um trabalho de observação e que poderíamos acompanhar apenas uma turma.

Destacamos nesta fala dois aspectos importantes para nossa análise, primeiro, que a turma que nos foi disponibilizada foi justamente por ser, de acordo com a diretora, mais desenvolvida, portanto, teríamos uma melhor impressão sobre o trabalho realizado e, segundo, que a contribuição da Psicologia à educação está, pois, em descrever o desenvolvimento da criança, ou seja, a visão de que o psicólogo tem a função de classificar e diferenciar as crianças: selecionar a partir da produção dos conhecidos laudos diagnósticos sobre as crianças (KRAMER, 1996).

[...] aptos ou não aptos, saudáveis ou doentes, adequados ou inadequados, competentes ou incompetentes, com potencial ou não, enfim, quase toda nossa intervenção tem-se orientado para classificar e com isso contribui para estigmatizações e discriminações. (BOCK, 2001, p. 28)

⁸ Fala da diretora da EMEI em reunião de encerramento do ano em 28/11/2002.

Na pesquisa etnográfica, o período de tempo deste contato pode variar, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Para que pudéssemos conhecer o trabalho desenvolvido pela professora e a dinâmica interna da turma analisada, permanecemos na escola de abril a novembro do ano de 2002, a fim de observar se, durante o ano, haveria modificações na prática pedagógica desenvolvida, como por exemplo, se ao final do ano, momento significativo na passagem destas crianças ao ensino fundamental, a prática pedagógica da professora poderia reconfigurar-se, dando prioridades ao ensino mais sistematizado da escrita. Entretanto, a partir de setembro iniciaram-se os ensaios para a formatura do pré-III⁹ e como este passou a ocupar grande parte do período, passamos a ir até à escola mais esporadicamente.

Durante as primeiras observações, propusemo-nos a conhecer a dinâmica daquela turma: rotinas fixas, atividades desenvolvidas, além de nos familiarizarmos com os sujeitos, principalmente as crianças, antes de determinarmos como funcionaríamos as observações.

Nas observações que se seguiram, nosso foco de atenção recaiu sobre a maneira como a escrita era inserida na rotina diária pela educadora, observando: a reação das crianças frente às atividades propostas pela educadora; a interação das crianças com a educadora e entre si, ou seja, as impressões infantis sobre a rotina contidas em diálogos paralelos; os materiais aos quais as crianças tinham acesso na sala de aula; o tipo de atividades propostas e suas finalidades; a rotina de atividades e o aspecto físico e pedagógico da sala.

⁹ A Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP, tradicionalmente, realiza no final do ano uma formatura de todas as crianças do pré III no ginásio municipal, em uma grande festa a fim de comemorar a passagem destas ao ensino fundamental. No gramado, as crianças fazem coreografias, que são ensaiadas nas escolas pelos professores, iniciando em setembro/outubro. Cada escola recebe uniformes para as crianças utilizarem neste dia, e preparam alegorias para as crianças realizarem movimentos com as mãos. Os ensaios são realizados praticamente todos os dias, embaixo de sol, por no mínimo uma hora. E, em alguns momentos, as crianças realizam ensaios gerais com algumas EMEI's no ginásio de esporte nos dias que antecedem a formatura.

Portanto, inicialmente, estabelecemos que seria importante acompanhar a rotina ao longo de um dia, visto que as atividades de alfabetização não aconteciam somente em momentos da sala de aula, mas também em outros espaços, como nos quiosques. Além disso, muitas vezes, esses horários eram modificados em virtude de alguns imprevistos, tais como, uso prolongado do tempo determinado por alguma turma (o que impossibilitava que outras turmas utilizassem o espaço), chuva, frio, e também de acordo com alguns acontecimentos institucionais, como ensaios para festas, passeios, etc.

No momento em que realizávamos as observações e anotávamos em nosso diário de campo, tínhamos muita dificuldade em selecionar quais seriam as falas que privilegiaríamos, visto que, durante as atividades, as crianças dialogavam muito entre si e, paralelamente, a professora dava instruções, fazia comentários e chamava a atenção das crianças. Estas falas eram importantes, mas preocupávamos-nos em ouvi-las e, ao mesmo tempo, selecionar as falas que iríamos registrar.

Numa primeira tentativa de não excluir as falas, tanto da professora quanto das crianças, pensamos em garantir às crianças, um espaço para que nos falassem sobre como o trabalho desenvolvido era por elas compreendido, sobre qual a importância atribuída por elas à escrita. Dessa forma, levamos algumas crianças até a sala dos professores para realizar uma interação em que por meio do registro escrito, por elas produzido, pudéssemos dialogar com as crianças, como propôs Luria (1992) em sua pesquisa sobre a pré-história da escrita infantil.

Inquietávamos-nos ao pensar que a pesquisa de Luria utilizava um método clínico, ou seja, uma investigação que tinha como objetivo modificar a atuação da criança na atividade proposta, o que nos parecia inadequado para nossos objetivos.

Além disso, esse autor não trazia elementos complementares para a discussão de sua metodologia em outros contextos.

Precisávamos delinear procedimentos que fossem suficientes para colher os dados que necessitávamos e, principalmente, para que não adotássemos procedimentos incoerentes e contraditórios à nossa visão e entendimento de mundo, já que para nós a pesquisa experimental realizada por Luria apresentava essas contradições.

Refletindo mais profundamente sobre este recurso metodológico, questionávamo-nos se não estaríamos realizando um corte fragmentado da realidade, ou seja, se não estaríamos, como dissemos anteriormente, considerando elementos que, descolados do contexto em que se inseriam, possibilitariam apenas uma análise equivocada da realidade, por ser uma situação artificialmente criada pelo pesquisador.

Se a prática pedagógica do professor é produto de vários fatores imbricados no processo educativo, então era importante também captar as impressões infantis sobre a atuação do professor. Mas como percebê-la sem expor a criança a uma situação artificial e descontextualizada do processo, uma situação em que a prática pedagógica não está atrelada ao fato observado e, que para nós, portanto, perde o sentido?

Ainda nos inquietava a questão do espaço e tempo disponibilizado à fala infantil, sobretudo porque as crianças precisavam ser ouvidas. Depois de pensarmos numa investigação individualizada da criança paralela à do professor, ou seja, criar uma situação em que a criança pudesse dizer e expressar o que a escrita representava para ela. Percebemos que era o momento em que a prática se efetivava, na interação das crianças entre si e com a professora, que aconteciam

situações reais e legítimas, que possibilitariam a apreensão daquela realidade de forma contextualizada e dialética.

Mas a dificuldade ainda permanecia, questionávamo-nos sobre como considerar o papel da criança e também a prática da professora, visto que ambos estão intimamente ligados? Decidimos, então, acompanhar pequenos grupos de crianças, a partir do modo como se organizavam, e tentamos ouvir e registrar suas falas por meio de anotações em diário de campo e, ao mesmo tempo, contextualizar as mesmas a partir do registro da atuação da professora no grande grupo. O que não era uma tarefa fácil, visto que as crianças interagem bastante entre si, mesmo quando estavam em tarefa de escrita, na qual a professora requeria concentração e silêncio.

Desse modo, numa segunda tentativa, tendo em vista que a professora considerava que existiam grupos diferenciados de desenvolvimento, a partir da fase em que se encontravam em relação à apropriação da linguagem escrita, aproximamo-nos das crianças que estivessem em uma fase inicial de aquisição da escrita, de modo a analisar o que a escrita a elas representava.

Felizmente, percebemos que as crianças não se agrupavam de acordo com estes níveis, mas por possuírem afinidades entre si, tais como, morarem próximas umas às outras, gostarem dos mesmos brinquedos ou brincadeiras, conhecerem-se a algum tempo e isto nos fez abandonar de vez o critério acima estabelecido para seleção das crianças a serem observadas.

Todas as crianças, independentemente dos conhecimentos que possuíam, estabeleciam relações entre si e com a escola e precisavam, portanto, ser ouvidas. Não era garantindo às crianças, consideradas com dificuldades, o registro de suas falas, visto que poderíamos interferir na posição assumida nas relações

estabelecidas, tanto com a professora – que assim as rotulavam – quanto com as demais crianças – que as excluía das brincadeiras, estabelecendo alguns grupos dos quais algumas delas não podiam fazer parte. Como exemplo, temos o caso da menina Daniela, constantemente rejeitada nas brincadeiras e considerada pela professora como uma criança com muitas dificuldades.

Percebi a necessidade de estar chamando a mãe da aluna Daniela para conversarmos. A criança possui várias dificuldades e faltou vários dias já. Ao tirar informações com a professora do ano interior e verificar que as dificuldades e as faltas também aconteciam lá, percebo que não posso perder tempo¹⁰ em tentar conscientizar essa mãe sobre a importância da presença da criança na escola. (SEMANÁRIO¹¹, 2002).

Para a professora esta criança “sofia rejeição do grupo” (SEMANÁRIO, 2002), entretanto, não percebemos, de sua parte, uma atitude de inclusão desta criança no grupo, pois, muitas vezes, não dirigia seu olhar a ela, mesmo quando Daniela buscava sua atenção.

Optamos por observar as crianças não pelo que sabiam ou eram capazes de realizar, mas pelo o que eram: crianças. Deste modo, passamos a observar, de forma aleatória, em cada dia, um grupo de crianças que estivesse mais próximo de nós, tentando registrar suas falas, seus diálogos e, do mesmo modo, inserir estas falas dentro do contexto no qual aconteciam, observando as atividades realizadas, o local em que estavam e que sentido atribuíam a essas atividades. O registro das observações foi realizado através de anotações descritivas da rotina, seguido de relatórios cursivos construídos com os dados levantados em um diário de campo.

¹⁰ Ao dizer que não pode perder tempo, a professora refere-se à urgência em conversar com a mãe de Daniela, a fim de que a criança não continue a faltar na escola.

¹¹ O semanário é o planejamento semanal das aulas, preparado pela professora antes da semana iniciar-se, entregue à vice-diretora no início da semana para que seja visto. No semanário a professora cita as atividades a serem realizadas em cada dia e no fim de semana faz uma avaliação do que foi desenvolvido. Esta avaliação só será vista na outra semana pela vice-diretora. Todas as EMEI's de Marília têm o mesmo procedimento, e o semanário é realizado inclusive nas EMEF's.

Além das observações, realizamos uma entrevista com a professora, de modo a aprofundar e esclarecer questões provenientes de assuntos observados que nos despertavam interesse, assim como, coletamos documentos que pudessem contextualizar os fenômenos e complementar as informações obtidas, tais como, Semanário (2002) da professora e Plano Educacional (2001) da escola, a fim de conhecermos mais profundamente a instituição.

1.3 Uni-duni-te, o escolhido foi você!

Em 2000, quando cursávamos o último ano da graduação em Pedagogia, na Unesp de Marília, realizamos um trabalho de conclusão de curso (T.C.C.) que tinha como objeto de estudo a pré-história da linguagem escrita em crianças de quatro anos tendo como referência os estudos de Luria, discípulo de Vigostki.

Naquele momento, escolhemos esta escola por ser próxima ao nosso trabalho, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – onde trabalhávamos com crianças de 1ª série. Conhecíamos a instituição e tínhamos um acesso facilitado a mesma, já que no ano de 2001 realizamos, também, o estágio supervisionado da habilitação Magistério para a Educação Infantil (UNESP) nesta mesma escola.

De certa forma, este ambiente era familiar para nós, pois conhecíamos os professores, a direção e algumas crianças, mas ao solicitarmos autorização para realização de nossa pesquisa de Mestrado, percebemos que para a direção este momento tinha um significado diferente: o fato de estarmos realizando uma pesquisa de Mestrado tinha um peso maior do que a realização de uma pesquisa de graduação, pois nos foi solicitado uma conversa anterior com a diretora a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa.

O contato com a turma do pré-III deu-se somente após apresentarmos à diretora e vice-diretora nosso projeto de pesquisa, o que não havia ocorrido antes (2000). Tomamos o cuidado em não oferecer pistas sobre o objeto a ser analisado mais diretamente, a fim de não provocar mudanças ou adequação da prática, geralmente feitas na tentativa de agradar a pesquisadora e não ser alvo de críticas. Essa preocupação é comum quando uma instituição recebe um pesquisador para realizar este tipo de investigação. No entanto, tivemos o cuidado de oferecer informações adequadas quanto aos objetivos gerais de nosso trabalho, preservando, assim, os critérios éticos de pesquisa que respeita o trabalho do professor a ser investigado, mas também considera as pessoas nele envolvidas.

Portanto, nesta pesquisa, nosso interesse consistiu em entender como as crianças relacionavam-se com a língua escrita, sem associar a isto o trabalho da professora e os objetivos da própria instituição. Procuramos explicitar, com base nos dados coletados, nossa posição acerca do papel da educação infantil e dos aspectos considerados na teoria de Vigostki essenciais para o desenvolvimento infantil: a importância do desenho, do jogo simbólico e das diferentes linguagens.

Desta forma, não fomos nós que escolhemos a turma, ela foi selecionada pela diretora de acordo com a disponibilidade da instituição em nos receber – pesquisador – no período da manhã e, além disso, dentre as turmas de pré-III do período da manhã, foi-nos indicada a turma da professora Selma¹², com a justificativa de que esta professora teria uma postura mais flexível do que os demais, aceitando a presença de terceiros na rotina diária de sua sala.

Coincidentemente, era a mesma professora da sala na qual realizamos nosso T.C.C., no ano de 2000, o que facilitou a interação e o diálogo com a mesma. Além

¹² Nome fictício dado à professora a fim de preservar sua identidade.

disso, muitas das crianças do pré-III faziam parte da turma desta professora, também no ano de 2000, quando tinham quatro anos. O interessante foi que pudemos notar que algumas crianças que pouco se socializavam ou se expressavam quando tinham quatro anos, agora, comunicam-se melhor e participam mais das brincadeiras. Dessa forma, estávamos bastante familiarizados com aquele contexto e com os sujeitos de nossa pesquisa.

O fato de sermos pedagoga e termos trabalhado como professora do ensino fundamental possibilitou-nos minimizar possíveis tensões que pudessem existir entre nós, pois assim como a professora, também tínhamos nossas dúvidas e inquietações. Nossa postura era evidenciar que a pesquisadora não somos dona de verdades e não fomos à instituição para ensinar, mas estamos buscando aprender, a partir deste espaço oportunizado pela professora.

Durante o tempo que permanecemos na escola, estabelecemos uma relação de respeito com a professora, o que era favorecido pela imagem que ambas tínhamos uma da outra. Para evitar que incorressem impressões de autoridade ou supremacia, não perdíamos de vista em nenhum momento o como é ser professor, pois tendo atuado como professora do ensino fundamental – por fazer parte do outro lado do espelho – acompanhamos muitas discussões em que os professores têm uma imagem negativa do pesquisador e da pesquisa. Vivenciamos situações em que os professores, ao terem contato com pesquisas acadêmicas, não visualizaram nestas referências contribuições para seu trabalho e não viam estes estudos como um referencial que os considerasse, mas que pretendia culpá-los por todo o fracasso escolar e, desta forma, abominavam todo conhecimento científico, considerando-o utópico e inacessível.

Mas, ao mesmo tempo, era importante não perdermos de vista também que, neste momento, nossas inquietações e objetivos não eram respondidos de forma direta tal como o trabalho da professora, visto que eram fruto da reflexão sobre a prática de outro (professora), que se dirige, por sua vez, conseqüentemente, a outros atores: as crianças.

Esta classe de pré-III era formada por vinte e nove crianças que, segundo dados do semanário da professora, tinham a seguinte organização familiar: a maioria das famílias era composta de um e dois filhos; cuja renda familiar girava em torno de um a três salários mínimos. Quanto ao nível de escolarização dos pais era, na maioria, até a 4ª série do ensino fundamental e as mães não completaram, geralmente, o segundo ciclo do ensino fundamental.

Em nosso primeiro contato, tivemos a oportunidade de interagir um pouco com as crianças e esta interação revelou-nos aspectos importantes para nosso trabalho, por isso apresentamos o relato que se segue:

As crianças estavam sentadas em baixo de uma árvore, formando uma roda com as cadeiras. Cada uma ia sentando onde quisesse e, enquanto todos não chegavam (horário de entrada), a professora organizava seu material e conversava com as crianças. Sentei na roda cumprimentando a professora e as crianças. Depois de 17 minutos que eu estava sentada a professora me apresentou à turma: – Pessoal essa é a Kátia! Kátia se apresenta, diz o que você vai fazer aqui com a gente. Apresentei-me dizendo que eu iria observar tudo o que eles faziam durante o tempo em que estava por perto. **Hora da chamada:** Perguntou à turma: – O que eu preciso para fazer chamada? Todos responderam juntos: “Silêncio!” Iniciou a chamada, lendo na caderneta o nome da criança, que estava em ordem alfabética, e anotando a presença ou a falta. Após terminar a chamada, disse aos alunos que iria falar com a Néia (diretora) e que eu ficaria com eles. Explicou a todos o que seria feito enquanto ela não voltasse: – Vou escolher o ajudante que vai pegar as pastas, vocês vão conversar com ela (Kátia), depois vão guardar as cadeiras, depois vão para a salinha desenhar, escrever o nome. **Escolha dos ajudantes:** Perguntou à turma: – Quem é o ajudante hoje? Foi dizendo

que era o Kevin e a Daniela¹³. Uma criança perguntou sobre a tarefa e a professora respondeu que depois iria olhar uma por uma. Ajudou a organizar as pastas junto com as crianças. Sentou-se de novo e conversou com as crianças sobre a inauguração das reformas que estão sendo feitas na escola (próxima quarta-feira). – Ô pré eu já contei quem vai vir na escola na quarta à tarde? Sabe quem é? O nosso prefeito Camarinha. As crianças disseram de forma entusiasmada: – Eu vou vir, eu vou vir! A professora continuou, dizendo: – Então o prefeito vai inaugurar a cobertura das mães. O dinheirinho que a gente paga imposto... Posso falar? Vou dar um convitinho e vocês vão dar para a mãe. A professora despediu-se dos alunos pedindo que me respeitassem enquanto eu estivesse com eles. A partir deste momento, fiquei com as crianças, e aproveitando a oportunidade perguntei a eles o que mais gostavam de fazer no pré III. Das 22 crianças presentes, nove disseram que gostavam de escrever junto com outras atividades, e as demais não incluíram a escrita em suas preferências. Foram citadas atividades tais como: desenhar, brincar no parque, na areia, dançar e outras brincadeiras infantis (amarelinha, pega-pega, etc.). (D.C¹⁴. 15/04/2002).

Este contato inicial trouxe-nos algumas pistas para pensarmos sobre o trabalho pedagógico da instituição. O fato das crianças fazerem menção à escrita não significou para nós que esta poderia ser realmente uma atividade que gostavam de realizar, pelo contrário, por ser uma resposta dada a um adulto, que indiretamente pode ser associado a uma professora, de modo a eleger as atividades que têm mais prestígio aos adultos em busca de uma maior aceitação e valorização pessoal. Este contato inicial demandava-nos uma reflexão maior da relação das crianças com as escritas por meio de um contato maior.

Além deste contato inicial, em outros momentos a professora pedia que ficássemos com as crianças para que ela pudesse conversar com alguém da direção, apanhar algum material, mais no sentido da guarda, para que as crianças não se machucassem ou brigassem, e isto fazia, muitas vezes, com que as crianças

¹³ A escolha dos nomes dos ajudantes seguia a ordem alfabética da lista de chamadas.

¹⁴ Todas as vezes que nos referirmos às anotações realizadas no diário de campo, utilizaremos a sigla D.C.

nos considerassem uma educadora, mas não uma professora, pois me chamavam de tia, diferenciando-me de sua professora, a quem chamavam de “pro”.

Em muitos momentos, as crianças procuravam-me para mostrar o que faziam ou contar sobre elas. Acreditamos que viam em nós a figura de alguém que se interessava por elas, pelo que faziam e falavam e isso as aproximava de nós. Nossa atenção era disputada, todos queriam mostrar o que faziam, alguns meninos pediam que nós os beijássemos. Quando mudavam de ambiente de trabalho e íamos para outro lugar, as crianças vinham nos dar a mão, outras queriam que nós prendêssemos seus cabelos, amarrássemos ou as ajudássemos a colocarem os calçados.

Enfim, foram momentos em que não éramos apenas alguém que estava ali somente para analisar friamente o que via, mas que por estarmos ali, e com crianças, dificilmente poderíamos deixar de nos encantar com seus sorrisos, suas falas, negando contato com elas.

Além disso, as paredes, os diversos ambientes são mais do que parte do prédio, são favorecedores ou inibidores de experiências, uma vez que o modo como a instituição está organizada evidencia qual papel se propõe a cumprir. O conhecimento sobre seus profissionais possibilita-nos vislumbrar a proposição de novas práticas pautadas no que é possível e no que pode ser feito por meio de uma aprendizagem e atuação coletiva e partilhada. Esses aspectos devem ser considerados tanto por quem analisa uma instituição, como quem nela atua. É preciso abrir as cortinas para que o sol possa entrar.

1.3.1 Era uma casa muito engraçada...

Assim como no jogo infantil, fizemos nossa escolha por uma escola e, especialmente, por aquelas crianças para entendermos as regras do jogo vivido por elas, no cotidiano da instituição. Esta escola faz parte de um contexto maior, definidor de práticas, que se faz necessário, também, conhecermos.

A cidade de Marília¹⁵ conta com uma rede de ensino que abrange tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, sendo que este último foi municipalizado a partir de 1998. Percebemos que após a municipalização do ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação passou a priorizar e a investir muito na ampliação das ofertas para o ensino fundamental em detrimento da educação infantil.

A EMEI em que realizamos nossa pesquisa situa-se na zona sul da cidade de Marília, área periférica da cidade, com tendência de crescimento bastante acentuada, tendo em vista o grande número de loteamentos e conjuntos habitacionais da região.

A instituição faz divisa com uma EMEF (atende crianças da 1ª à 4ª série do ensino fundamental), com um campo de futebol (futuras instalações de um clube poliesportivo para a comunidade¹⁶), com uma área residencial próxima e tem a sua frente um terreno baldio.

A região onde se localiza a escola dispõe de um pequeno centro comercial, com bares, pequenas mercearias, um mercado de médio porte, casa de carnes,

¹⁵ A cidade de Marília, a 450 km da capital do Estado de São Paulo, conta com uma população de aproximadamente 200 mil habitantes, 23 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Creches, com aproximadamente 13.000 alunos; 07 Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs), com aproximadamente 3.200 alunos. (Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Marília.).

¹⁶ Nota-se que faltam espaços de lazer neste bairro.

farmácias e lojas. Dispõe, também, de um Posto de Saúde e é próxima a escolas de ensino fundamental (2º ciclo) e ensino médio.

Apesar das características do bairro, este não é considerado um local adicional de educação, visto que as crianças não realizam passeios e exploração deste espaço. Não fazem visitas a estabelecimentos, às casas de outras crianças etc. Além do que a preocupação maior da escola é possibilitar a inserção das crianças no ensino fundamental oferecendo conhecimentos considerados importantes para esta passagem¹⁷. Deveria haver, pelo menos, uma familiarização com este novo espaço, tendo em vista que a E.M.E.F – Escola Municipal de Ensino Fundamental – é vizinha da EMEI.

A literatura sobre a educação infantil em outros países traz relatos que nos fazem refletir sobre as condições de nossas escolas. É o caso das escolas de Reggio-Emilia¹⁸ em que

Os professores também valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam suas escolas, considerando-os como extensões dos espaços da sala de aula. Parte de seu currículo envolve levar as crianças para que explorem as vizinhanças e os marcos da cidade. (GANDINI, 1999, p. 148).

As crianças da EMEI pesquisada pertencem a bairros de classe baixa e, inclusive, de favelas. As famílias das crianças recebem, em sua grande maioria, entre dois e três salários mínimos e possuem em média dois filhos.

¹⁷ Discutiremos com mais detalhes os propósitos da escola no capítulo III.

¹⁸ O fato de referirmo-nos à pedagogia de Reggio-Emilia para analisarmos a prática pedagógica da sala observada não significa que acreditemos que esta prática deva ser importada para o Brasil. Mas faz-se importante conhecermos o que vem sendo realizado, inclusive, no Brasil. Entretanto, em nosso país faltam investimentos na área de educação, sobretudo pública, que fomentem a documentação, sistematização e divulgação do trabalho pedagógico de modo a dar vistas ao trabalho, que se invista na formação dos professores e, concomitantemente, que se possibilite a construção de uma prática autônoma e reflexiva. São necessárias mudanças estruturais e a consolidação de uma política que entenda a educação como direito e não favor.

Quanto ao lazer ou acesso a bens culturais, a comunidade escolar, segundo o plano educacional do ano de 2001¹⁹ da instituição, tem poucas oportunidades de contato com cinema, teatro, jornais e revistas.

Parece que o contato mais próximo com a cultura e o lazer se dá pela televisão e pelo rádio que é ainda bastante ouvido e que tem muita influência nesta comunidade. Se os bens culturais lhes são negados, criam formas próprias de entretenimento. (PLANO EDUCACIONAL, 2001).

Apesar de todas estes apontamentos aqui realizados, a escola não prevê medidas, em seu Plano Educacional, a serem tomadas para proporcionar à comunidade uma oportunidade, de lazer e cultura na escola, como disponibilização do espaço físico para eventos da comunidade, implementação de uma biblioteca²⁰, exibição de filmes etc.

A Secretaria Municipal de Educação de Marília é responsável pela escola e pelos recursos materiais e físicos e pela contratação dos recursos humanos: funcionários, professores, direção e pela remuneração dos estagiários de Pedagogia.

A EMEI recebe crianças na modalidade creche: de 1 ano e 10 meses a 3 anos; e na modalidade de pré-escola: de 4 a 6 anos, em três horários de funcionamento: parcial manhã: das 8:00 às 12:00 horas; parcial tarde: das 13:00 às 17:00 horas; e em período integral: das 8:00 às 17:00 horas. As crianças da modalidade creche permanecem na escola em período integral.

¹⁹ Utilizamos o plano educacional do ano de 2001 apesar de termos realizado a pesquisa de campo no ano de 2002, pelo fato de a escola, até aquele momento, ter elaborado o plano apenas até o ano de 2001.

²⁰ A escola não possui uma biblioteca para que as crianças e os professores possam utilizar. Os livros, apenas de literatura infantil, ficam guardados em armários (fechados) na sala de aula. Embora iniciativas de integração da escola com a comunidade têm sido implementadas em algumas escolas públicas brasileiras, como por exemplo na capital do estado, este não é o caso de nossa escola aqui pesquisada.

A escola funciona sem considerar as necessidades trabalhistas das famílias, em sua maioria, no horário comercial: das 8:00 horas às 18:00 horas. As instituições de educação infantil públicas da cidade de Marília começam a funcionar às 8 horas da manhã – horário em que o comércio já abriu – e encerram suas atividades às 17 horas – uma hora antes do fechamento do comércio.

Esta forma de organização desconsidera a importante relação entre instituição-família e educação-cuidado. É preciso que educação e cuidado estejam associados, pois a mente não está separada do corpo.

Utilizando apenas o critério referente à faixa etária²¹, as crianças são divididas da seguinte forma:

Turma	Idade
Berçário:	1 ano e 10 meses a 2 anos
Maternal:	3 anos
Pré I:	4 anos
Pré II:	5 anos
Pré III:	6 anos

As atividades pedagógicas²² da EMEI, conforme o Plano, constituem-se de atividades de rotina; atividades seqüenciais; fatos ocorridos no cotidiano; temas cíclicos; realização de projetos e oficinas específicas.

Segundo o Plano Educacional (2001), a escola conta com um horário de espaços alternativos, “[...] isto é, um horário dos locais disponíveis para que o

²¹ Considera-se nestas turmas as crianças que estão em período de transição entre uma idade e outra. Exemplo: Algumas crianças do pré-III estão entre cinco e seis anos até certo período do ano e outras podem até ter completado sete anos de idade no final do ano.

²² Estas atividades são citadas no Plano Educacional da escola, mas não recebem esclarecimentos do que venham a ser no decorrer do documento.

professor, havendo necessidade, possa inscrever-se justificando pedagogicamente as razões para fazê-lo.”

Durante o período que permanecemos na instituição verificamos que os espaços utilizados são: o parque, o quiosque, o refeitório, mesinhas embaixo de árvores e a sala de aula. Cada um destes espaços determina o tipo de atividades a serem realizadas e o uso segue rigidamente os horários que são determinados pela direção no início do ano.

Desta forma, no parque as crianças utilizam os brinquedos disponíveis, no quiosque realizam atividades de dança, escuta de histórias e brincam com jogos – damas, ditados concretos, jogo da memória etc. –, no refeitório, tomam lanche e almoçam, nas mesinhas fazem desenhos e na sala de aula realizam desenhos, atividades de alfabetização, matemática, dobraduras etc.

Além destes espaços alternativos, não explicitados, o plano educacional cita que existem outras atividades, pré-determinadas pela direção, afixadas no horário geral “[...] com o propósito de que não sejam esquecidas e que aconteçam com a regularidade desejável.” (PLANO EDUCACIONAL, 2001).

As atividades propostas aos professores, fixadas no mural, desconsideram a participação plena dos professores, ou seja, uma participação que não se restringe apenas à presença às reuniões marcadas, mas a oportunidade de propor assuntos que merecem discussão e que justificam a necessidade de reuniões e não o contrário.

1.3.2 Não tinha teto, não tinha parede...

Como se constituía a “casa” de nossas crianças? A quem cabia a definição de suas estruturas? Quem nela habitava? Teria “teto”? “Parede”?

A constituição e o planejamento do espaço nas escolas de educação infantil demarcam as concepções de educação subjacentes a ele, o que, no caso das escolas de educação infantil municipais de Marília, é de responsabilidade da Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, que determina como serão as construções dos prédios sem chamar ao diálogo os profissionais que nela atuam.

Entretanto, apesar dos profissionais da educação não serem responsáveis pelo planejamento deste espaço, eles podem participar do modo como este será constituído e organizado. É a composição do espaço que interessa e atrai as crianças. Para as crianças “[...] o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc.” (BATTINI apud ZABALZA, 1998, p. 231).

Quando uma criança entra numa escola tudo que está ali lhe fala sobre esse lugar. Em relação ao trabalho do pesquisador, quando este realiza uma investigação na escola,

[...] as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as). (ZABALZA, 1998, p. 232).

A dimensão física da escola analisada é composta basicamente por dois prédios separados e ampla área livre, com parquinhos²³, quiosques e conjuntos de mesas. Em um dos prédios encontram-se as salas destinadas às turmas de pré-III e, devido ao local que ocupavam no prédio, não possibilitavam a visão das outras dependências e salas da escola, a não ser da quadra e janelas das salas de aula da escola de ensino fundamental. Esta última faz limite com a escola e possui uma ampla porta de vidro de correr, que possibilita grande circulação de ar quando está aberta. Em alguns momentos observamos que a professora fechava a porta para que as crianças não ficassem observando o que se passava na escola de ensino fundamental, para não se desconcentrarem das atividades realizadas.

Desta forma, o prédio não permite que as crianças observem o que ocorre tanto na área livre da escola quanto não permite que as crianças de diferentes idades cruzem-se quando estão nas salas. O que denota uma preocupação com a disciplina e, ao mesmo tempo, que não há conhecimento de que o contato que pode ser realizado entre as crianças, de diferentes idades, possa favorecer o desenvolvimento infantil.

Do lado oposto deste mesmo prédio, encontram-se o refeitório e a cozinha, assim como os bebedouros e banheiros das crianças, numa área sem grandes divisões, com banheiros (separados para meninas e meninos). E, ao lado do refeitório, com parede divisória, localiza-se um pequeno cômodo onde fica o cartão de ponto²⁴ e, ao lado, sem acesso direto, a sala dos professores, que possui um banheiro exclusivo. E, por fim, ao lado da sala dos professores, fica a sala da diretora, o que, de certo modo, inibe as falas dos professores e facilita um maior

²³ A escola possui um parque para as crianças maiores e um para as menores.

²⁴ O cartão de ponto é utilizado para controlar a entrada e saída dos professores e funcionários da escola.

controle de seus horários pela direção, pois, para baterem o cartão de ponto, têm que passar pela sala da diretora.

O refeitório que poderia ser um espaço de aproximação das crianças de diferentes idades é utilizado em forma de rodízio pelas crianças. Primeiro, as crianças menores, do berçário, utilizam-no isoladamente das outras crianças, numa tentativa de protegê-las das crianças maiores e, na seqüência, as crianças do maternal, do pré I, do pré II e, por fim, do pré III.

No outro prédio, bem próximo ao primeiro, mas ao mesmo tempo sem possibilitar o contato visual com o outro prédio, encontra-se a sala do berçário – a única de frente ao refeitório, entretanto, quando o refeitório é utilizado por outras turmas, a professora fecha a cortina e o portão para que as crianças não saiam e não as vejam. A sala do berçário tem banheiro próprio e uma sala espelhada ao lado com acesso para as crianças. Nesta sala, as crianças vão ao banheiro, sem dela sair, e dormem em colchões que ficam empilhados num suporte no canto. Tudo foi planejado para que as crianças não necessitem sair deste ambiente, a não ser para comer e ir ao parque, que também é privativo.

Do lado oposto deste prédio, fica a sala da vice-direção, com uma divisória para uma sala de materiais diversos (papéis, colas, tesouras, jogos, brinquedos etc.) que tem seu uso supervisionado pela vice-diretora. A vice-diretora preocupa-se muito mais com o controle do uso dos materiais, do que com o trabalho pedagógico que é realizado com os mesmos. Dessa forma, nem os professores, nem as crianças têm acesso livre aos materiais da escola.

Além de ter a função de controlar o material, a vice-diretora é responsável por revisar e renovar os cartões de ponto, conferir e assinar os semanários e cuidar da escrituração da instituição, visto que a escola não possui secretário escolar.

Ao lado da sala da vice-diretora, existe uma outra sala utilizada em esquema de rodízio pelo maternal e pré-I, no período da manhã – período que permanecemos na instituição.

Na parte externa – área livre – existem dois quiosques que contam, inclusive, com lousas a fim de suprir a falta de salas para todas as crianças desenvolverem atividades escolares – alfabetização, contas – e, também, para dançarem, ouvirem histórias, brincarem com jogos, brinquedos. Para aproveitar, também, a sombra das árvores existiam cadeiras de plástico – onde são formadas rodas para cantar, realizar a chamada, esperar as crianças que escovam os dentes – e conjuntos de mesas de cimento, em que realizaram, na maioria das vezes, atividades de desenho.

Nos quiosques eram desenvolvidas atividades mais “livres”²⁵ como dança, jogos de regras, escuta de histórias, atividades com brinquedos, bingos, etc, mas percebíamos que em virtude do pequeno número de salas, muitas turmas utilizavam estes espaços para atividades também de escrita e leitura.

Em virtude do pequeno número de salas de aula, (03), utilizavam os quiosques e o refeitório como salas de aula. Esta falta de espaço garantia a realização de atividades mais “livres” em outros espaços do que aquelas restritas às salas de aula, ou seja, atividades de tipo escolar.

Ao nosso ver, a escola não explorava, como poderia, seu espaço livre para o desenvolvimento integral da criança, pois priorizava atividades escolares em detrimento da curiosidade infantil. Existiam plantas, insetos e aves neste espaço que ofereciam possibilidade para a realização de interessantes projetos.

²⁵ Ao dizer que as atividades eram mais livres, cabe explicitar que dentre o grupo das outras atividades desenvolvidas em sala, como escrever, recortar, copiar, as atividades realizadas nos quiosques proporcionavam às crianças um momento em que podiam conversar, sentar no chão, no entanto, as atividades também eram direcionadas, em sua grande maioria, pela professora, como veremos mais adiante neste trabalho.

Além disso, a escola possui uma horta²⁶ e dois parques – distantes um do outro: um voltado às crianças pequenas e outro às maiores²⁷.

Ao redor da área livre existem alguns aclives que não podiam ser percorridos pelas crianças:

As crianças estavam no parque, sendo observadas por uma estagiária remunerada de Pedagogia que havia ficado com as crianças, pois a professora havia faltado. Donizete, uma das crianças, subiu o barranco que fica atrás dos balanços, para ficar olhando a rua encostado-se à cerca. Outras crianças que brincavam na tentativa de que ele descesse lhe disseram: _ Não sabe não que a prô disse que aí tem cobra! (D.C. 10/06/2002).

É interessante notar que mesmo que mesmo na ausência da professora, as crianças projetam suas recomendações, garantindo que as regras se mantenham. O alerta da professora demonstra como as crianças não têm uma mobilidade nos espaços da EMEI, mesmo estando na área externa²⁸.

Outra limitação do uso do espaço diz respeito à presença das famílias na escola. Para que os pais possam esperar a abertura dos portões para entrada e saída das crianças, na frente da escola existe uma pequena varanda com um portão que só é aberto nestes momentos, para que eles possam levar e buscar as crianças²⁹. Outros momentos de participação da família não são considerados, visto

²⁶ A horta não é de livre acesso às crianças. São os funcionários que cuidam dela.

²⁷ Quando me refiro às crianças maiores, agrupo as crianças de 4 a 6 anos e, quando me reporto às crianças pequenas, agrupo as crianças de 1 a 3 anos.

²⁸ Podemos citar como exemplo de uso amplo do espaço externo a escalada praticada nas escolas de Educação Infantil na França. (CAMPOS & ROSEMBERG, 1998).

²⁹ A segurança das crianças é uma preocupação atual das escolas, frente à violência da sociedade, no entanto, os portões devem estar abertos não apenas em grandes festas (Dia das Mães, Festa Junina). Isto não dá a oportunidade das famílias participarem mais ativamente do que acontece na escola. Não existe um trabalho intencional e sistemático para trazer à escola os pais que ela – corpo docente, direção, funcionários – considera não participarem da vida dos filhos. A reunião de pais não deve ser o único momento para que eles venham à escola. Isso não gera participação e interesse. É preciso que os pais sintam-se importantes e responsáveis também para a escola, que participem de projetos e atividades com as crianças e o corpo escolar. O texto de Tiriba (2001) traz contribuições importantes para pensar esta questão.

que se os pais quiserem entrar em outro horário devem esperar que alguém abra o portão e os encaminhe à direção.

A entrada e a saída de cada turma ocorre todos os dias no mesmo local. Nesta varanda são colocados cartazes com alguns avisos aos pais, como datas de reuniões de pais, avisos sobre o cancelamento das aulas, venda de rifas, eventos promovidos pela escola etc. Enfim, aspectos apenas burocráticos.

Conhecendo outras realidades, ainda que preservemos as características de cada cultura, e sem propor modelos importados para nossas escolas, verificamos que nas escolas de educação infantil, da região italiana da Reggio-Emilia, considerada atualmente por alguns autores como Kishimoto (1999) como uma das melhores escolas de educação infantil do mundo, tudo é pensado para contemplar as necessidades tanto das famílias quanto das crianças e professores. Busca-se criar um ambiente amistoso, onde todos sintam-se confortáveis.

Existe o *hall* de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola. [...]. Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam. (MALAGUZZI apud EDWARD et al., 1999, p. 73).

Em nossa realidade, as questões econômico-culturais deixam marcar e revelam-se, ainda que nem sempre de forma explícita, nas relações da escola com as famílias: ao invés de buscar formas de aproximação dos pais à escola, fazem críticas a sua não participação:

Falando dos meus pais deste ano. Eles são bem abertos, mas não são todos. Eles freqüentam a escola, sabem a importância da escola. Têm o conhecimento da importância da escola. Assim como as crianças, têm uma diferenciação entre eles, alguns valorizam, vêem mesmo que é importante a criança estar aqui, vêem o que está acontecendo com a criança, o crescimento da criança. Outros, não sei se não reconhecem,

mas demonstram uma apatia em relação à escola. Trazem de vez em quando a criança, não valorizam o que a criança leva, não dão um retorno, não sentem o retorno. Então você tem bem misturado essa relação deles. (Informação verbal³⁰).

Apesar de a professora dizer que existem pais que não participam da escola, além das reuniões, não percebemos que exista um trabalho sistemático da instituição voltado a esta participação:

As educadoras reclamam da ausência dos pais, pouco presentes nos projetos de trabalho, pouco participantes na dinâmica cotidiana das creches, em especial nos projetos que necessitariam de sua participação e nas reuniões. Uma boa parte das famílias simplesmente não aparece, ou se coloca numa postura pouco disponível a um envolvimento maior. [...] (TIRIBA, 2001, p. 61).

Nas escolas de educação infantil de Reggio-Emilia preza-se por uma educação baseada nos relacionamentos – crianças, pais e professores – sendo que os pais, diferentemente das crianças e dos professores que freqüentam todos os dias a escola, têm garantido uma efetiva participação:

[...] Pedimos sua cooperação na organização das atividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuimos a cada criança os números telefônicos e os endereços de todas as crianças e seus professores. Encorajamos visitas, incluindo lanches entre as crianças em suas casas e visitas aos locais de trabalho dos pais. Organizamos com os pais excursões, por exemplo, a piscinas e ginásios. Trabalhamos com os pais na construção de móveis e brinquedos. Encontramo-nos com eles para discutir nossos projetos e pesquisas e para organizar jantares e celebrações na escola. (MALAGUZZI apud EDWARD et al, 1999, p.75).

Madalena Freire (2001) em uma experiência muito interessante na educação infantil brasileira traz elementos para pensarmos na qualidade das relações estabelecidas entre família e escola. Todo tema de interesse das crianças era

³⁰ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

desenvolvido na escola com a participação das mesmas como também dos pais e da professora. Todos eram sujeitos do processo de aprendizagem, contribuindo, cada um a sua maneira, para o estudo e pesquisa dos temas. Desta forma, os pais eram chamados a participar tanto na escola quanto fora, por meio de visitas, palestras.

Na instituição analisada, percebe-se que aos pais só lhes é dado, entretanto, o direito de comprarem rifas, contribuírem nas festas, com o argumento de que isto tornar-se-á um benefício a seus filhos. A situação econômica das famílias é bastante difícil, por isso muitas não participam destas promoções e isto é utilizado como critério, também, de sua participação e envolvimento com a escola. Quem não contribui é considerado como desinteressado pela escola:

Nossa arrecadação este ano foi muito baixa, tanto nas festas, quanto em bingos e rifas como na contribuição voluntária e não pudemos realizar a manutenção da escola e conseguir investir em estrutura como xérox, cantinho da leitura, etc. Vocês precisam participar mais. (Informação verbal³¹).

A Prefeitura Municipal transfere aos pais os problemas de gerenciamento da escola, e estes além de suas dificuldades financeiras, têm ainda que se responsabilizarem pela situação escolar. Ao invés da escola discutir com os pais estas dificuldades, no sentido de cobrar da prefeitura a devida atenção e providência, omite-se, aceitando a situação e retirando do poder público qualquer responsabilidade pela escola.

As crianças, cujos pais ou responsáveis demoram a vir buscá-las no final do período, ficam com um dos funcionários na sala de espelhos e, apesar dos espelhos, devem permanecer o tempo todo sentadas no chão esperando, sem realizar

³¹ Diretora da EMEI em reunião de encerramento do ano em 28/11/2002.

nenhuma atividade neste período, como brincar com o próprio espelho ou com brinquedos e jogos.

Para os funcionários que não eram professores era relegado um trabalho de guarda, cuidados físicos, alimentares e higiênicos. Além de haver uma diferenciação no grau de escolaridade, existe, sobretudo, diferenças salariais, duração da jornada de trabalho e prestígio.

De acordo com o Plano Educacional (2001), os profissionais, denominados de servidores (termo utilizado pela prefeitura para designar os funcionários municipais), são caracterizados como: merendeiras, atendentes de creche, auxiliares de serviços gerais (responsáveis pela limpeza), vigias, professores e estagiários bolsistas (estudantes de Pedagogia) e direção.

As merendeiras eram em número de três, mais duas atendentes³² de creche, além de cinco auxiliares (mulheres) de serviços gerais e três vigias, do sexo masculino. Os professores eram num total de quinze, sendo que dentre eles havia um homem³³ que trabalhava com turma de pré III e quatro estagiárias bolsistas de Pedagogia. A direção é composta pelo cargo de diretora e vice-diretora. Veja abaixo o quadro com o nível de formação dos profissionais de educação:

Função	Magistério	Pedagogia	Outro curso superior	Pedagogia em formação
Professor	2	9	2	2

³² Fazia parte dos atendentes de creche um homem, que faleceu no ano de 2002. Este funcionário tinha grande apreço das crianças, mas eram delegadas a ele tarefas de cuidado e manutenção da horta, limpeza de grande porte etc.

³³ A presença masculina na educação infantil ainda é muito pequena em relação ao número de mulheres, mas de qualquer forma representa um avanço à profissão, visto que a função de professor, principalmente de crianças pequenas, era ligada a uma função de maternagem.

Direção		1		
Vice-direção		1		

A escola, em seu plano educacional, prevê momentos de formação complementar aos professores, por meio de reuniões em grupos de estudos que ocorrem aos sábados, momento em que são divulgados os conhecimentos adquiridos por alguns professores representantes da escola, em reuniões do curso “Parâmetros em Ação”³⁴ ocorridas na Secretaria Municipal de Educação. Além dos Parâmetros em Ação, a secretaria municipal oferece todos os anos uma Jornada de Educação aos professores de sua rede, com cursos, em sua maioria, voltados ao ensino fundamental.

No ano de 2003, tivemos conhecimento que os professores da educação infantil também participaram do curso PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – idealizado pelo MEC e promovido pela Secretaria Municipal, aos professores do ensino fundamental, o que ilustra muito bem o quanto a educação infantil não recebe um tratamento distinto do ensino fundamental.

A educação infantil na cidade de Marília, além de contar com poucos investimentos públicos, também está a mercê do que é promovido ao ensino fundamental, sejam cursos ou reuniões, ignorando que esta tenha especificidades que precisam ser discutidas e garantidas no trabalho pedagógico.

Outra questão importante é a possibilidade de os professores e profissionais da educação infantil terem assegurados, em seu horário de trabalho, momentos

³⁴ Os Parâmetros em Ação é um curso desenvolvido pelo MEC, repassado às Secretarias Municipais de Educação para que multipliquem e propaguem o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulado para o ensino fundamental, aos professores da rede de ensino dos municípios. No caso de Marília, este programa está sendo repassado também aos professores da educação infantil, o que vem a igualar a educação infantil ao ensino fundamental e ignorar suas especificidades, inclusive, da faixa etária abrangida por este nível da educação básica.

específicos para discussão e ampliação de idéias, o que no caso da rede municipal de Marília não é garantido. Os professores realizam estas reuniões esporadicamente, sem o amparo institucional, o que não garante uma formação continuada em serviço. Em Reggio-Emilia

Os professores trabalham em pares, co-ensinando em cada sala de aula, e planejam com outros colegas e com as famílias. Todos os membros da equipe da escola reúnem-se uma vez por semana para a discussão e ampliação de suas idéias e participam juntos do treinamento em serviço. [...]. (MALAGUZZI apud EDWARD et al., 1999, p. 73).

Valorizar a criança, o professor e a família é a base de toda e qualquer instituição voltada à educação das crianças, do contrário, presenciaremos uma escola onde só as carteiras e o quadro negro possam nos dizer que lugar é esse.

Mas este não é o lugar que queremos para as crianças. Essa não é a escola que queremos. Precisamos continuar a história da educação infantil a partir de uma visão de criança como ser capaz, não por demagogia ou discurso, mas porque acreditamos realmente nisso. Precisamos reconhecer no professor de educação infantil características e capacidades que o distingam de toda e qualquer pessoa que se considere educador.

Não é necessário reinventar a realidade para que ocorram transformações, é preciso conhecê-la para fazê-la. O hoje não nasce do nunca, mas do ainda não.

Conhecer a história da educação infantil e o significado que esta e suas personagens possuem instrumentaliza a mudança e não cega as ações. Temos que saber por onde devemos andar para não voltarmos ao lugar de onde saímos.

CAPÍTULO II – CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PERSONAGENS

É belo modelar uma estátua e dar-lhe
vida,
Mas é sublime modelar uma inteligência
E dar-lhe liberdade.

Vitor Hugo

2.1 Era uma vez...

A educação infantil, historicamente, esteve diretamente ligada às concepções sobre criança e educação, produzidas socialmente para delimitar quais seriam suas contribuições ao ideal de homem e de sociedade que se buscava formar.

As primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas surgiram segundo Almeida (2001), no início do século XVII quando as crianças passaram a ser educadas não mais por suas famílias, mas por outras famílias aos sete anos de idade.

Com o surgimento do “sentimento de infância” no século XVII, segundo Ariès (1981), período em que a criança passou a ser considerada diferente do adulto, portanto, como criança, passou-se a defender que ela precisava de cuidados especiais: físicos e morais de acordo com suas peculiaridades. Entretanto, a criação das primeiras escolas infantis ocorre na Europa, Inglaterra e França, apenas no século XIX voltadas, porém, às crianças de famílias abastadas.

Em 1837, em Blankenburg (Alemanha) Friedrich W. A. Fröebel funda o primeiro jardim de infância (Kindergarten), denominação esta que passa a ser incorporada por todos os estabelecimentos criados para crianças pequenas. (ALMEIDA, 2001, p.120).

A educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil é recente (MERISSE, 1997), tendo pouco mais de 100 anos de história. Caracterizou-se em seu início, por um atendimento prestado a essa faixa etária voltado à classe pobre, como recurso para as crianças cujas mães necessitavam trabalhar, portanto, de cunho assistencialista. Hoje, pode-se dizer, vive um momento de intensa definição e re-significação de sua função social.

A história das instituições de educação infantil no Brasil revela uma duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas. Foi possível caracterizar nas últimas décadas duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches, era atribuída a função de beneficência, de cuidado, e aos jardins de infância ou pré-escola, era atribuída uma função educativa. (FÜLLGRAF, 2001, p.48-49).

Kuhlmann (2000) e Fülgraf (2001) consideram que mesmo as creches que tinham um atendimento mais assistencialista, ou seja, voltado à classe mais baixa, tinham um caráter educativo, mas cada uma destas buscava formar um tipo de homem

[...] Na verdade, todas as instituições têm um caráter educativo: as creches tinham uma proposta de educação assistencial voltada para a educação de crianças pobres ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante voltada para as crianças menos pobres. (FULLGRAF, 2001, p. 49).

No caso das instituições assistencialistas, a educação infantil é vista “[...] como um favor e não como um direito. Na verdade, toda proposta assistencial traz consigo uma proposta de educação, uma educação de baixa qualidade, de cunho moralista, com o objetivo de formar hábitos e atitudes.” (ibid, p. 49).

Um atendimento voltado à satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, sono, higiene e não oportuniza situações em que este ser que está sendo cuidado possa dizer, expressar-se, querer. A sua

permanência é vista como favor e não como direito. O fato de estarem ali é mais do que suficiente para desenvolverem-se.

Com o movimento de luta por creches em 1970, apoiado pelo Movimento Feminista, ocorreu a expansão do atendimento infantil. Esse movimento foi resultado das necessidades da mulher da camada popular que passou a trabalhar fora de casa para garantir a sua sobrevivência e a de sua família, e, assim, em contrapartida, necessitava de um lugar em que seus filhos pudessem alimentar e serem, de certa forma, “**cuidados**” por alguém.

O Movimento Feminista exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, inclusive nas relações familiares e no próprio cuidado à da infância, ou seja, no atendimento prestado a esta faixa etária.

Dessa forma, esse movimento reivindicava que os poderes públicos proporcionassem um tipo de atendimento que oferecesse um serviço complementar ao da família, de qualidade e com uma proposta educativa.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a educação infantil passou a ocupar um espaço, ao menos legalmente, privilegiado no cenário educacional, ou seja, as crianças entre 0 a 6 anos de idade, foram incluídas no sistema educacional como etapa inicial da educação básica, seguida do ensino fundamental. Mas,

Na verdade, no que concerne à educação infantil com relação aos *objetivos proclamados* pode-se realmente considerar uma conquista o que está na letra da lei, ou seja, a definição da denominação das creches e pré-escolas, a inclusão desta modalidade no conjunto da educação básica, a formação de professores etc., são aspectos inovadores conforme os artigos analisados. Na sua efetiva execução, entretanto, os *objetivos reais* que seriam concretamente o financiamento, as condições de acesso e expansão de vagas públicas, a concretização

desta modalidade de ensino como dever do Estado fica uma grande lacuna. (FÜLGRAF, 2001, p. 60, grifos da autora).

Se por um lado, a educação infantil passou a ser considerada legalmente importante na educação das crianças, por outro, sofreu também uma grande expectativa da sociedade – manifesta principalmente no contexto escolar – em relação seu papel no desenvolvimento infantil, ou seja, espera-se que este período possa contribuir de alguma forma, para a superação de problemas históricos da educação pública brasileira, tais como: evasão escolar, repetência e fracasso escolar.

Em conseqüência destas expectativas, os sistemas escolares passam a cobrar destas instituições e, especialmente, da última fase da educação infantil, período pré-escolar, uma atuação voltada ao desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas consideradas necessárias para o sucesso da criança no ensino fundamental, bem como a assimilação das regras de conduta e valores implícitos no funcionamento escolar.

Se antes a educação infantil nasce desarticulada da escola, ou seja, com a intenção de minorar as carências sociais, hoje, e mais especificamente a pré-escola, “[...] acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de “escolarização” que se sucede é a conseqüência natural de tal aproximação.” (BRASIL, 1996, p. 7). Buscando referências para seu trabalho no ensino fundamental, a educação infantil adia a necessidade urgente de questionar-se sobre o a que e por que veio na educação das crianças pequenas.

Kramer (1989) afirma que a tendência de preparar as crianças para a 1ª série é bastante comum nas pré-escolas brasileiras. A

“preparação da prontidão”, como é chamada, não se constitui, entretanto, em uma tendência pedagógica da educação de crianças menores de 7 anos. Ela representa, na verdade, uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação e uma espécie de “prolongamento para baixo” ou antecipação da perspectiva mais tradicional da educação de 1º grau. Baseada em treinamento, a “preparação” visaria, assim, a “aceleração” [das crianças das classes médias] ou a “compensação” de carências [das crianças das classes populares]. Tal forma de encarar a função da pré-escola pode ser encontrada em muitas propostas “românticas” quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam dos 6 anos de idade. Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como “adulto futuro” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação. [...]. (p. 24-25)

Um dos motivos para essa “escolarização” é a busca de identidade própria que acompanha a recente história da educação infantil. “Na verdade, existe uma identidade “móvel”, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo [...]” (ibid, p. 7).

Outro fator responsável por essa falta de identidade é a própria formação do professor de educação infantil que não contempla as características peculiares deste nível educativo, sem contar, o número expressivo de profissionais que não têm sequer uma formação básica na área educacional.

Se antes a educação infantil carecia de propósitos educativos para as crianças independentes de sua faixa etária e nível social, hoje é necessário lutar para que não se esqueça a quem a educação infantil se dirige: a criança.

2.2 Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar... (a criança)

*Conte-me, e eu vou esquecer.
Mostre-me e eu vou lembrar,
Envolve-me, e eu vou entender!
Confúcio*

A infância, segundo Ariès (1981), é uma preocupação recente da sociedade, ou seja, do mundo dos adultos. Somente no século XVII, como mencionamos anteriormente, a sociedade passou a considerar a criança como alguém diferente do adulto.

Para Postman (1999), a infância é um artefato social e não uma categoria biológica, ou seja, é uma idéia que se constrói segundo a organização simbólica e comunicacional da sociedade. Desta forma, o autor discute como as tecnologias (prensa tipográfica e mídia televisiva), interferiram nas representações de infância, legitimando-a ou aniquilando-a.

Este mesmo autor revela como a infância, recente construção social, está passando por um período de declínio e desaparecimento, fazendo referência ao grande número de crianças no mercado de trabalho, à erotização, ao aumento da criminalidade entre as crianças, ao desaparecimento das vestimentas infantis e ao pouco ou nenhum uso que se faz dos jogos infantis.

O autor afirma que estamos vivendo um período no qual todas as características peculiares à infância que as distinguem do mundo dos adultos estão desaparecendo. Acredita que, em virtude desse declínio do "mundo infantil", surge, no momento, vasta literatura compreendendo o tema infância e, principalmente, escritos que buscam um entendimento de seu surgimento, bem como de construtos que buscam historicizá-la. Ainda, valendo-se de toda a literatura que contempla a história da infância, tenta fazer uma reconstrução desta, concluindo, a partir deste histórico, que a infância somente pode existir se houver uma separação entre adultos e crianças. E, para que esta separação pudesse se estabelecer foi

necessário o desenvolvimento de três aspectos: a capacidade de ler e escrever, a educação e o sentimento de vergonha³⁵.

Atualmente, muitas crianças têm acesso aos segredos da vida adulta, trabalham complementando o orçamento familiar. Frequentemente, utilizam vestuário semelhante aos dos adultos e desenvolvem precocemente a sexualidade. Estes dados parecem corroborar com a hipótese de Postman a respeito do desaparecimento da infância.

Uma outra questão importante é a presença significativa de responsabilidades que as crianças passaram a adquirir nos últimos tempos. Já não têm tempo para, simplesmente, serem crianças, pois as aulas de balé, inglês, natação, futebol, computação, assim como a necessidade precoce de inserção no mundo dos adultos acaba transformando essas crianças em pequenos adultos. No Brasil, a inserção precoce da criança no mundo do trabalho não é novidade, tendo suas infâncias furtadas, passando a ocupar uma posição adversa ao mundo infantil. (FRANCO, 2002, p.32-33).

Desaparecimento ou não, o fato é que alguns autores, Andrade (1998); Souza (1994); Franco (2002) entre outros, estão defendendo um novo conceito de infância, diferente do que foi construído pela modernidade.

Segundo Andrade (1998), o processo de infantilização criou no imaginário social a idéia de que a criança é um ser inacabado, dependente dos pais e de uma escolarização que pretende transformá-la em sujeito. A autora afirma que a criança é vista como um “ainda não”, o que prejudica a percepção de suas reais potencialidades e necessidades.

Compartilhando das idéias de Souza (1994), Andrade busca compreender a criança como sujeito ativo no processo histórico-cultural, podendo verter e subverter

³⁵ Segundo este sentimento, a infância deve ser protegida de algumas questões como sexualidade, morte etc. Estes são segredos que os adultos insistem em não transmitir às crianças.

a ordem, participando ativamente como produto e produtora de cultura. Para tanto, faz-se necessário que a criança seja ouvida em seu presente, modificando assim a concepção da criança como um vir a ser, ou seja, como alguém que só pode atuar/modificar o seu meio quando alcançar a vida adulta.³⁶

Para Andrade (1998), faz-se necessário realizar um estudo que leve a conhecer as potencialidades da criança, pois a criança é submetida a duas situações: por um lado, ausência de educação pública de qualidade e entrada precoce no mercado-de-trabalho, ou seja, o total abandono, principalmente em países subdesenvolvidos e, por outro lado, um longo período de escolarização, que produz dependência dos jovens e elimina o espírito criativo. A criatividade é alvo de preocupações de autores, como diz Andrade, que questionam a concepção de infância predominante hoje.

Souza (1994), como cita Andrade, defende a eliminação da concepção desqualificadora de que a criança é alguém incompleto, alguém que se constitui num vir-a-ser no futuro. Trata-se, antes, de situá-la,

No espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. (SOUZA apud ANDRADE, 1998, p. 170).

Como a história mostrou, o conceito de infância foi sendo construído com o tempo, de acordo com o momento histórico, dessa forma,

O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal natural, como algo sempre igual, homogênea e de significado óbvio. O conceito de infância e sua concepção teve

³⁶ Esta idéia de criança, vir a ser, já foi preconizada no momento da criação da prensa tipográfica: a criança difere-se do adulto por não ser letrada.

seu percurso na história. Dessa forma, a infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Logo, numa mesma sociedade, numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância. (FÜLGRAF, 2001 p.23).

Não podemos dizer que as crianças estão deixando de ser crianças na educação infantil, mas estão deixando de ser consideradas pelo professor e pelo sistema quando selecionam, por e para elas, o que é interessante e importante conhecerem.

É necessário que as crianças encontrem nas escolas de educação infantil um espaço em que lhes seja possível produzir a cultura infantil. Cultura infantil considerada por Florestan Fernandes já em 1979, quando pesquisou as brincadeiras de rua no bairro de Bom Retiro em São Paulo.³⁷

Conforme cita Prado (2002), para Florestan Fernandes, a cultura infantil

[...] se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (p. 101).

Nas instituições de educação da criança

[...] encontramos o adulto organizando a forma de ser da criança conforme a sua visão, a sua maneira de ser. O que ele acredita que vai ser bom para o seu filho é o que prevalece [o que nem sempre é o mais indicado para a criança]. Pode-se dizer que se aliena e constrói-se a infância em função do outro [...]. (FRANCO, 2002, p. 32).

A infância não é homogênea, ela é fruto das oportunidades e condições de ser criança que a sociedade oferece. Portanto, os professores não devem acreditar

³⁷ FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

que o projeto trabalhado no ano anterior com uma turma, mesmo que da mesma faixa etária, tenha o mesmo significado para as crianças de uma outra turma. E, inclusive, em uma mesma turma, cada criança tem histórias de vida diferentes que as fazem interessar-se por temas inusitados. As concepções sobre criança fundamentam a prática e dizem respeito, também, ao modo como os professores de educação infantil atuam com elas.

2.3 Caranguejo peixe é! Quem é o professor de educação infantil?

*Mestre não é quem ensina,
Mas quem de repente aprende*
João Guimarães Rosa

Analisar a prática de outro, quando este outro representa-nos é uma tarefa bastante difícil e delicada. O professor quando observado passa a preocupar-se muito mais com as impressões do outro do que em buscar um sentido pessoal para suas ações. Dizemos isso, porque enquanto professora do ensino fundamental presenciamos muitas queixas de colegas que não gostavam de estagiários de Pedagogia, porque sentiam-se avaliados por alguém que, segundo eles, nada tinham a dizer, porque “teoria é uma coisa e prática é outra”.

Esta célebre frase utilizada pelos professores representa, possivelmente, uma busca de auto-defesa e justificativa para atitudes pouco refletidas. Se de um lado falta experiência aos futuros professores, por outro lado, a experiência dos professores que já atuam não lhes proporcionam nenhum tipo de reflexão mais profunda.

Remeteremo-nos à relação professor e estagiário para pensar também na relação que se estabelece entre professor e pesquisador. Consideramos que esta

relação, de alguma forma, tem como um dos pontos de conflito, a questão também do “quem é que sabe mais”.

De um lado, o professor inseguro de sua prática tenta defender-se de qualquer crítica, por meio de justificativas tais como: não tem material, tem muita criança, o espaço é pequeno e mal planejado, e de outro o estagiário faz o contra-ataque, dizendo que esse professor não quer saber de nada e que não busca atualizar-se. Nesta visão “O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (GÓMEZ, 1995, p.107).

Ambos os lados têm uma parcela de culpa pela qualidade da relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. Talvez a palavra-chave deste conflito seja a arrogância das duas partes. Talvez se tivéssemos uma formação de professores que de fato promovesse a pesquisa e extensão, a pesquisa seria vista com outros olhos.

A relação entre professor e pesquisador deve vir, pois, acompanhada de uma descentralização de poder, em outras palavras, a já muito referida frase popular “se cada um se colocasse no lugar do outro”. De forma privilegiada podemos dizer que podemos experimentar tanto o lugar do professor³⁸ – enquanto profissão e atuação – como do pesquisador.

Acreditamos que este fato facilitou nossa comunicação e relação tanto com a professora, parte de nossa pesquisa, quanto com a instituição escolar – direção,

³⁸ Apesar de não termos tido a oportunidade de atuar como professora de educação infantil, sempre acreditamos que se fazia necessário realizar maiores estudos sobre as especificidades desta faixa etária, motivo que nos fez cursar a habilitação em educação infantil e o Mestrado, e ter a pretensão de atuar futuramente nesta área seja na pesquisa quanto na docência.

funcionários e crianças –. Para conhecer melhor e discutir quem é este profissional – professor – da educação infantil hoje: atuação, dificuldades, avanços.

A L.D.B. /1996, contemplando as discussões acerca da valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica, estabelece também, uma nova exigência de formação para os professores, ou seja, a formação mínima em ensino médio (habilitação para o magistério) e anunciando como primordial a formação em curso superior (Pedagogia).

Além da exigência de uma formação básica, a L.D.B. concebe a atuação dos professores em níveis muito mais amplos do que a educação infantil, historicamente, demandou dos professores – guarda e cuidado:

[...] participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, contextualizando-o na realidade sociocultural da comunidade, e estimulando os pais a participarem da sua discussão, por meio da presença nas instâncias de gestão que devem existir em todas as escolas, inclusive de educação infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 37).

Ao buscarmos referenciais teóricos sobre o professor da educação infantil, encontramos muita bibliografia sobre o professor, mas pouca bibliografia sobre o professor de educação infantil, inclusive, do professor de pré-escola (faixa etária de 4-6 anos), o que acarreta numa generalização do ser professor, independente do contexto e do nível de ensino no qual este se vincula.

Contrária a uma reprodução de papéis do professor de educação infantil do modelo escolar, Ana Lúcia Goulart de Faria, no prefácio à edição brasileira do livro “A educadora de creche: construindo suas identidades”, chama a atenção ao fato de que na Itália o professor de educação infantil, mais especificamente, de pré-escola,

[...] não dá aula e nem tem alunos, [...] não alfabetiza [...]. É uma professora [professor] de criança e não professora [professor] de uma disciplina. É através da observação que se

verifica o crescimento e as transformações das crianças. (FARIA apud MOLINA & ONGARI, 2003, p.12).

Moss (2002) complementando esta idéia sobre o papel do professor de educação infantil, diz que

[...] Em vez de aplicar uma tecnologia para normatizar e categorizar, os profissionais precisam ser capazes de usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores da verdade. (p. 247).

Assim como a educação infantil tem uma história bastante recente de valorização, pois foi instituída como o primeiro nível da educação básica na L.D.B./1996, a profissionalização do profissional da educação infantil, também, passou a ser alvo de reformulações e investimentos neste mesmo período.

A formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária. (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

Como discutimos anteriormente sobre o conceito de infância, a Educação Infantil também, foi sendo instituída de acordo com o momento histórico e com a visão de criança de cada época. A profissão do professor foi se tornando uma necessidade da sociedade para formar, junto com a escola, um ideal de homem que pudesse corresponder às necessidades da sociedade. Portanto, a infância, a educação infantil e o professor de educação infantil são construções históricas e sociais e que por isso, ganham contornos diferentes.

Novas concepções construídas no campo da educação infantil, como o respeito à especificidade da criança de 0 a 6 anos, a integração da educação da criança de 0 a 10 anos como base para uma Pedagogia da Infância, a oferta de competências necessárias ao educador de acordo com as especificidades desta faixa etária, em sua formação inicial e na formação continuada³⁹, além da premência em romper práticas tradicionais que separam a teoria da prática, diluem-se em práticas que tentam enquadrar o professor de educação infantil em funções copiladas da tradição escolar do ensino fundamental.

Com a função de educar, a educação infantil passa a receber das políticas públicas para a infância os referenciais para guiar seu trabalho, e esta referência está sendo buscada no que a sociedade e a escola conhecem historicamente como sendo educação: a educação escolar e suas práticas.

Quando analisamos a atuação do professor da educação infantil, não conseguimos visualizar uma prática que nos leve a pensar que se trata de crianças pequenas e que se busca com o trabalho realizado assegurar a elas suas particularidades.

Os professores da educação infantil, sem referência para seu trabalho, acabam por sua vez, recorrendo à prática do professor do ensino fundamental – nível este socialmente aceito como essencial para as crianças – para também obter reconhecimento e ser considerados, também, professores.

Aspectos burocráticos do trabalho docente, incorporados pela educação infantil, buscam elevar também o status profissional dos professores de educação

³⁹ Em se tratando de formação profissional, formação inicial refere-se à aquisição de conhecimentos de base; e formação continuada ou permanente abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional. (COSTA & GASQUE, 2003).

infantil, como se estes registros obrigatórios conferissem a esse nível de educação o atestado de que neste local se trabalha, ou seja, se produz:

Atribuições dos professores:

- 1 – Elaborar e cumprir o plano de ensino;
- 2 – Participar de Grupo de Estudos;
- 3 – Controlar a freqüência e aproveitamento dos alunos;
- 4 – Participar e organizar apresentações dos alunos em comemorações abertas à comunidade;
- 5 – Realizar reuniões de pais e atividades cívicas, culturais educativas da escola e da comunidade;
- 6 – Participação em cursos de Atualização Pedagógica;
- 7 – Promover atividades que favoreçam a aprendizagem e o crescimento global do aluno a fim de inseri-los no contexto global como cidadãos.
- 8 – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola;
- 9 – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- 10 – Cumprir os dias letivos e a carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (P.E., 2001, grifos nossos)

As atribuições do professor deixam bem claras algumas visões da Escola acerca do papel da educação infantil que são de certa forma, contrárias ao que a LDB/1996 determina.

Os instrumentos considerados de competência do professor, tais como plano de ensino e, principalmente controle da freqüência e aproveitamento do aluno demarcam quais são as referências para o desenvolvimento deste trabalho, ou seja, são os instrumentos advindos de uma concepção técnica e burocrática de educação que orientam as ações esperadas pela escola quanto ao desempenho do professor.

Se o objetivo colocado à educação infantil for preparar as crianças para o ingresso na 1ª série,

[...] o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau. Espera-se que este profissional seja capaz de desenvolver com as crianças

atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar. (CAMPOS, 1994, p. 33).

Além da prática do ensino fundamental, na formação dos professores

Prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos [...] a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. [...]. (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Em consequência disto, a educação infantil vem sendo organizada como preparatória ao ensino fundamental e, de certa forma, tornando-se antecipação do ensino fundamental e contribuindo para a abreviação do brincar nas instituições de educação, assim como o faz, o ensino fundamental, que desconsidera que a infância ainda continua aos sete anos de idade.

Como Franco (2002) analisa,

(...) Algumas instituições infantis realmente apostam cada vez mais em resultados que incentivam e priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento psíquico e social, o que acaba acarretando outros problemas às crianças. Esse é um dos fatos que se pode determinar como de “cumplicidade da escola com o fim da infância”. (p. 41).

Atrelada a uma prática instituída por concepções importadas de outros níveis de ensino, encontra-se o professor de educação infantil que não possui uma formação que lhe garanta uma visão de educação enquanto proporcionadora de desenvolvimento da criança, mas como transmissão de saber, atribuindo ao professor a função de ensinar, da criança em aprender e fragmentando o conhecimento em áreas – conteúdos – que possuem uma seqüência e um nível esperado de aquisição.

Isto se deve ao fato da formação de professores, buscar orientações que historicamente estiveram

[...] profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc. (GÓMEZ, 1995, p. 96).

O modelo de professor construído historicamente como “[...] técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”. (ibid, p.96) deve ser substituído, como propõe Gómez (1995), pelo de “[...] professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção [...]” (p. 96).

Este modelo de professor reduzido a uma racionalidade instrumental, enquanto aplicador e cumpridor de regras retira do professor a autonomia para tomar decisões, pois relega a outros – especialistas e governantes – a definição de qual é o seu papel enquanto professor e de qual é o papel da educação infantil.

O professor necessita, desde a sua formação, engajar-se em movimentos de valorização de sua profissão, da educação e da escola, para enxergar-se enquanto protagonista na luta por uma educação de qualidade. Na ausência de uma prática pedagógica consistente ganham força instrumentos normatizadores/orientadores nacionais, como são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

– R.C.N.E.I. – em 1998 pelo MEC.⁴⁰ Polêmicos, pouco acessíveis, mas considerados, pelos professores, como manual a ser seguido.

Em relação à qualidade do trabalho docente, cabe ao sistema de educação, garantir não somente a formação inicial em cursos de habilitação, “[...] como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades.” (OLIVEIRA, 2002, p. 38), ou seja, garantir que o professor possa desenvolver-se de forma continuada, em interação com outros professores e direção e realizando o que a formação inicial não pode oferecer plenamente, a integração entre teoria e prática.

O R.C.N.E.I., entretanto, apesar de não contar com a participação dos professores da Educação Infantil em sua elaboração e discussão, vem sendo incorporado nos seus planejamentos e em documentos das escolas, como pudemos observar no Plano Educacional (2001) da EMEI em que realizamos nossa pesquisa, para guiar e orientar as práticas dos professores, sem questionamento de seu conteúdo e aplicabilidade.

Todos os planos de ensino anexados ao Plano Educacional (2001) da escola analisada, têm o mesmo formato dos R.C.N’s para Educação Infantil, visto que o documento apresenta um modelo da estrutura necessária para um plano de ensino. Os professores que trabalham com a mesma faixa etária realizam em parceria o plano de ensino. E como o R.C.N. é visto como a única referência teórica que guia a elaboração destes planos, os planos são mais cópias resumidas dos mesmos, do que produto de uma reflexão realizada coletivamente pelos professores.

⁴⁰ Com a publicação dos Referenciais, ignorando toda a discussão que vinha sendo realizada, a educação infantil passa por um momento de retrocesso sobre avanços conceituais acerca da infância que vinham sendo conquistados, com publicações da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em documentos conhecidos pelas ‘carinhas’ de crianças de diversas origens raciais.

Assim, como o MEC analisou propostas e currículos de Educação Infantil de diversas regiões do Brasil, no documento “Propostas Pedagógica e Currículo em Educação Infantil” (1996), observamos, também, que apesar da Escola, em seu Plano Educacional (2001), considerar necessário oferecer às crianças diversas experiências, estas experiências acabam sendo organizadas no formato das tradicionais disciplinas presentes no currículo do ensino fundamental, com outras denominações nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou seja, parte do bloco: Conhecimento de Mundo, mas que reitera uma “[...] uma concepção de instituição de educação infantil com função pedagógica, numa perspectiva restrita, que tende a se caracterizar por um modelo de escolarização, tendo como foco principal a alfabetização”. (BRASIL, 1996, p. 39).

Estas apropriações, tanto de documentos quanto até mesmo de concepções pedagógicas sem a anterior análise de sua vinculação com a prática realizada pelos professores, com as características da instituição e, principalmente, com as peculiaridades desse nível de educação, justifica-se por, como aponta Montenegro (2001), parafraseando Nóvoa, uma formação dos professores, e conseqüente atuação dos professores, que privilegiou e privilegia o acúmulo de técnicas e conhecimentos reproduzidos, e não “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...], compartilhando [...] [entre os professores] experiências significativas como uma forma de gerar saberes reflexivos.” (p. 50).

Na verdade, este documento do MEC, ao invés de direcionar a prática do professor passou a ser o grande “coringa” para cumprir com exigências burocráticas da escola, como os planos de ensino: copiam-se os objetivos de cada área do referencial, as atividades e entrega-se o plano de ensino com uma única referência

bibliográfica. Não considerou necessário pesquisar outras fontes, discutir outras idéias, pois este documento tornou-se base de toda proposta pedagógica.

Para a professora Selma, sujeito de nossa pesquisa, o R.C.N. faz parte de sua prática pedagógica, é um material por ela muito considerado “[...] Se você entrar ali dentro dele mesmo, seguir ele igual como uma cartilha [risos]. Ele é bem rico. [...] Eu acho até que é importante a gente estar voltando sempre nele, porque algumas coisas estão sendo meio esquecidinhas. [...]” (Informação verbal⁴¹).

Esta utilização passiva do R.C.N. remete, também, a uma lacuna na formação dos professores sobre o estudo mais aprofundado da faixa etária de 0 a 6 anos, que é vasto, mas recente. Entretanto, ao invés de haver investimentos na formação continuada dos professores, com incentivos institucionais, a opção por este estudo fica a critério de poucos professores não satisfeitos com a reprodução e submissão ao conteúdo estabelecido e, de alguma forma, pronto para ser executado.

Como analisa Gómez (1995)

[...] a formação de professores [tal como está posta] é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática cotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (p. 99).

Muitas discussões estão sendo feitas no sentido de frear estas distorções do papel do professor, a partir de uma visão totalizadora de educação:

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao fazer isso, fica mais

⁴¹ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho. (CAMPOS, 1999, p. 127).

A viabilização de um sistema que articule teoria e prática requer uma estruturação urgente dos cursos de formação de professores, de modo que haja uma parceria entre as escolas que recebem os estagiários e a instituição formadora em torno de um projeto pedagógico comum.

Com a implementação de Institutos Superiores de Educação, o chamado Curso Normal Superior, instala-se o aligeiramento da formação do professor a partir de uma carga de estágio que incorpora a atuação do professor na própria sala em que trabalha e impossibilita a supervisão e discussão desta prática de forma contínua. As instituições que oferecem estes cursos – em grande maioria, particulares – não dispõem de um quadro efetivo de professores com carga horária integral, que possam supervisionar o estágio, além de não observarem exigência de professores Mestres e Doutores, que inviabiliza a presença de três pilares básicos de um ensino superior de qualidade: ensino, pesquisa e extensão. (KISHIMOTO, 1999).

As políticas públicas de formação de professores devem considerar não apenas os professores em processo de formação – que ainda não atuam na educação –, mas também garantir aos professores em atuação, por meio de processo democrático de valorização dos recursos humanos, a possibilidade de ascensão na escolaridade e mais do que isso, a garantia de acesso e realização plena desta formação, sem perder de vista sua qualidade. (ibid).

Ao defender a formação do professor em nível universitário, cabe ressaltar que o diploma de um curso superior não garante por si mesmo a qualidade da formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada à educação da primeira infância. É necessário garantir espaços de discussão e entendimento da infância como um *continuum* entre educação infantil e ensino fundamental, sem valorizar uma esfera em detrimento da outra e sem criar subdivisões na educação infantil – creche e pré-escola – que possam vincular o trabalho a uma separação entre cuidado e educação.

Esta realidade é descrita por Yazlle (2002) em seu trabalho de acompanhamento de estagiários de Psicologia em instituições de educação infantil em Assis-SP:

Temos verificado que a formação inicial em magistério ou pedagogia – conforme preconiza a atual legislação – não assegura um trabalho de qualidade, voltado para o desenvolvimento integral da criança. Pelo contrário, essa formação leva, muitas vezes, à valorização de atividades nas quais predomina o caráter de escolarização. (p. 221).

Entretanto, a pouca escolaridade de profissionais da educação infantil injeta nestes profissionais uma visão naturalista (YAZLLE, 2002) e podemos dizer também, espontaneísta.

Poucos são os cursos de Pedagogia que atentam para esta necessidade. Apesar dos avanços das discussões travadas sobre a Pedagogia da Infância, os cursos de Pedagogia oferecidos na nossa região não são cursos que formam profissionais da infância, mas professores de matérias ou áreas, ou eles são professores do ensino fundamental ou da educação infantil. A formação pedagógica

em educação infantil⁴² é uma habilitação do curso, portanto, optativa aos alunos, enquanto a formação para atuar no ensino fundamental é obrigatória.

No caso do curso de Pedagogia da UNESP de Marília – curso em que nos formamos e a professora da sala em que realizamos nossa pesquisa – o currículo ainda enquadra-se numa concepção de supremacia do ensino fundamental.

Como podemos requerer do professor uma postura em defesa da infância se é esta a formação que ele ainda vem recebendo nos cursos de formação de professores? Em virtude disto, podemos concluir que temos, na verdade, professores de ensino fundamental atuando na educação infantil. Talvez seja esta mais uma das razões, pelos quais o fazer pedagógico na educação infantil está tornando-se um fazer escolarizado.

A professora entrevistada formou-se em Pedagogia pela UNESP de Marília em 1995, tendo optado pela habilitação em Administração Escolar, e como ela mesma afirmou que “parou por aí”, além de ter realizado anteriormente o curso de Magistério, procurando justificar sua não opção pela Habilitação em Educação Infantil, pelo fato de seu curso de Magistério ter lhe oferecido esta habilitação.

Acreditamos que esta prática – ainda a ser pesquisada mais sistematicamente nesta perspectiva – talvez seja defendida por aqueles professores que não tiveram uma formação tão humanística quanto a oferecida nos cursos de formação de professores das universidades públicas, devido ao grande espaço dado à crítica no debate acadêmico destas instituições, favorecida pelo grande número de pesquisas realizadas.

⁴² Conforme Kishimoto (1999), o Estado de São Paulo criou, desde 1955, pelo menos 20 instituições de nível superior com licenciatura para a pré-escola, entre estas pode-se citar as que situam-se em universidades estaduais (USP, Unicamp, Unesp-Marília – 1992 – Unesp-Presidente Prudente e Unesp-Rio Claro), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Metodista de Piracicaba). De modo geral a educação infantil aparece como habilitação no último ano do curso, desvinculada do curso como um todo.

Entretanto, apesar de se oferecer uma concepção crítica sobre a realidade escolar observam-se na prática pedagógica dos professores, até mesmo os formados em universidades públicas, uma incorporação de “modismos” – teorias incorporadas sem o devido aprofundamento teórico, tão em voga no discurso educacional – sobre o ato de ensinar, pois

[...] o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual. (GÓMEZ, 1995, p. 108).

Apesar do grande referencial teórico oferecido nas instituições públicas, que julgamos ser diferenciado dos cursos superiores de instituições privadas, devido ao desenvolvimento e estudos de pesquisa, a universidade pública também não proporciona uma mudança significativa na realidade escolar, o que pode ser explicado pela reflexão de Malaguzzi sobre a relação teoria e prática:

[...] uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. [...]. (MALAGUZZI apud EDWARD et al., 1999, p. 97)

É necessário problematizar a prática, buscar referenciais teóricos para compreendê-la e efetivá-la, mas para isso torna-se necessário ao professor a incorporação, desde a sua formação, da pesquisa enquanto instrumento inerente e indispensável ao fazer pedagógico. E no momento de sua atuação devem ser criados espaços que garantam sua formação continuada e aprofundamento teórico que o possibilitem estabelecer o vínculo entre teoria e prática.

Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E, se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto. (KRAMER, 1994, p. 27).

No caso da rede municipal de educação de Marília, os professores da educação infantil contam com um afastamento de dois anos para tratar de interesse pessoal, não remunerado, não possuem um plano de carreira que estimule a ascensão profissional por meio de estudos complementares e titulação. Os horários para reunião e discussão de assuntos pedagógicos (como discutimos no capítulo I) não fazem parte do horário de trabalho, acontecendo em momentos esporádicos – aos fins-de-semana, após o expediente, em reuniões na Secretaria Municipal de Educação, em que um professor representa a escola, ou de acordo com a direção escolar e, muitas vezes, acabam não acontecendo.

Cabe não só à instituição responsável pela formação inicial do professor o mérito em oferecer uma formação de qualidade, mas também ao espaço de atuação profissional do professor garantir a elevação do *status* da profissão e o seu reconhecimento perante a sociedade

[...] São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar pesquisa nos processos formativos. (GHEDIN & PIMENTA 2002, p. 45).

Elevar os status da profissão do professor de educação infantil não significa relegar às crianças uma posição secundária, pois se o professor que educa crianças pode ser alguém sem qualquer formação específica é sinal de que as crianças ainda não têm asseguradas condições efetivas para uma educação de qualidade. Como observamos em nossa pesquisa.

CAPÍTULO III - HOJE TEM CIRCO? - TEM SIM SENHOR! MAS ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS? – DISCUTINDO OS DADOS DA PESQUISA

_ Você escreve todo dia? (pergunta uma criança do pré III, após observar a pesquisadora fazendo anotações em seu diário de campo.)

_ Quase todo dia. (pesquisadora)

_ Quem manda? (pergunta novamente a criança)

_ Ninguém. Eu gosto de escrever o que vocês fazem para lembrar de tudo. (pesquisadora).

(D.C. 31/07/2002)

Se a escrita é considerada pelo adulto como de interesse de toda criança – como se observa principalmente nas práticas pedagógicas -, por que será que a fala da criança acima diz exatamente que é o adulto que lhe impõe este interesse? Interesse pressupõe, vontade pessoal, e não vontade de outra pessoa.

Na observação do cotidiano da turma por nós analisada deparamo-nos com diversas situações em que as crianças demonstravam seus interesses, isto não quer dizer, porém, que estes eram ouvidos ou até mesmo respeitados.

Apesar do interesse infantil não ter um espaço pedagogicamente preparado e organizado para fazer parte do planejamento do trabalho, bem como da elaboração do currículo, as crianças demonstram não ser passivas, pois querem, pensam, sentem, falam, brincam e desenharam, apesar da falta de intencionalidade da professora.

Quando dizemos que as crianças realizam muitas coisas apesar da professora, não fazemos nossas as concepções que defendem uma posição secundária do professor: apenas como um facilitador do processo, cabendo a ele,

não atrapalhar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança. Para nós o professor tem a função de intervir no processo educativo.

Entretanto, apesar de realizarem muitas coisas, mesmo que não lhes seja permitido, acreditamos que, aos poucos, as crianças deixarão de buscar sentido na escola e, ao invés disso, concluirão, como os adultos mesmos estão lhes mostrando, que a escola não possui sentido algum.

Enquanto as crianças buscarem encontrar e dar sentido a sua presença na educação infantil, elas ainda poderão apropriar-se deste espaço e fazer dele uma oportunidade de vivência plena da infância. Mas quando estas se tornam anestesiadas frente ao que a escola lhes oferece, renegam-na e surge a conhecida indisciplina. Desse modo, a escola já terá cumprido uma função historicamente elitista, de fazer dela um espaço de poucos, apesar da crescente expansão de matrículas. O que a escola pode oferecer para que as crianças permaneçam nela, independente da obrigatoriedade dos pais em matricularem seus filhos?

Correndo o risco de soar um tanto pessimista, apresentamos nossas inquietações sobre o que está sendo realizado na escola enquanto instituição permeada de valores e sentidos, que muitas vezes não correspondem aos sentidos buscados pelos pequenos. São situações observadas ao longo de um ano letivo, que se cristalizam em uma pedagogia projetada para a infância e não por ela constituída. Nesta pedagogia estão envolvidas personagens não protagonistas, mas muito mais expectadores de um espetáculo, sem brilho, sem cor, sem movimento.

3.1 Apresentando o espetáculo

Em nossas observações, muitas vezes perguntávamo-nos se realmente o debate sobre a alfabetização na educação infantil estaria a serviço da criança, ou seja, se assumindo uma postura contrária a sua prática não estaríamos retirando, principalmente das crianças de classes menos favorecidas, a oportunidade de se alfabetizarem, haja vista que a escola fundamental não está conseguindo cumprir este papel.

Preocupados com a coerência de nosso posicionamento contrário às desigualdades sociais, além de acreditarmos que a escola tem um papel fundamental para a formação do ser humano pleno, que por meio dos conhecimentos humanos embasará sua prática, inclusive, transformadora, muitas vezes questionávamos sobre a responsabilidade da educação infantil para a emancipação humana por meio dos conhecimentos acumulados historicamente.

Entretanto, percebemos que nos faltava olhar e ouvir mais aqueles a quem se voltavam nossas preocupações: as crianças. Foram elas que nos esclareceram estas inquietações, que nos mostraram por onde deveriam se pautar nossas reflexões acerca da educação infantil.

No cotidiano da instituição pesquisada, percebemos que muitas vezes o trabalho pedagógico⁴³ da professora não dizia por si só qual a concepção de educação nele presente, fez-se necessário analisar mais do que a metodologia ou as atividades desenvolvidas, como também as relações estabelecidas nesse cotidiano.

⁴³ Referimo-nos aqui, especialmente, à prática desenvolvida pela professora conforme um planejamento pré-estabelecido segundo uma intencionalidade educativa, quase sempre com características acadêmicas e propedêuticas.

Por meio das observações das relações percebemos que muitas vezes o discurso ou o que está registrado pode não representar a realidade, pois o discurso da inclusão – tema que não é alvo deste trabalho –, ou seja, da aceitação da diversidade, está muito presente nas propostas educacionais, por fazer parte de um discurso pedagogicamente correto.

Nenhum profissional, hoje, assumiria publicamente acreditar que as crianças com necessidades educativas especiais – incluindo aqui as que não conseguem aprender na ótica de seus professores – não são capazes de aprender. No entanto, a propagação desta idéia não significa que tenha ocorrido uma mudança estrutural no fazer pedagógico.

Ao ser questionada sobre as possíveis cobranças sobre seu trabalho, a professora procura desvincular da direção escolar e da Secretaria Municipal qualquer responsabilidade pela demanda da alfabetização na educação infantil.

Bom, eu não sei se é falha minha, mas assim, eu não tenho muito claro isso. Deixa a diretora saber [risos]. Eu não tenho assim, uma postura bem clara da Secretaria em relação onde a gente vai chegar. Acho que até é assim, é meio colocado assim: que a gente tem que respeitar cada criança, respeitar o ritmo de cada criança [...] uma criança é diferente da outra. Cada criança vai chegar numa etapa. Então, [...] para mim, hoje não está muito claro onde a gente deve chegar. (Informação verbal⁴⁴).

Mesmo com a adesão a esta idéia – em respeito às diferenças individuais – a prática pedagógica continua sendo segregadora, padronizada, pois se espera que todas as crianças alcancem, em determinado tempo, mesmo na educação infantil, objetivos que estão postos *a priori* pelo professor. As crianças que não correspondem a estas expectativas são consideradas de aprendizagem mais lenta, sem interesse, ou assim o são por terem famílias desestruturadas, viverem na

⁴⁴ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

pobreza etc. Quando a criança não aprende, cabe a ela seu fracasso⁴⁵ e à escola apenas os méritos por sua aprendizagem.

E, para que as crianças não tenham dificuldade de se alfabetizarem, busca-se a homogeneização das capacidades e características individuais – que acaba por anular as diferenças e empobrecer o processo pedagógico – a fim de que o trabalho com as crianças torne-se mais produtivo, pois existe uma crença de que o trabalho com crianças que estão no “mesmo nível” facilita a aprendizagem e a organização pedagógica do trabalho – eis o mito da classe homogênea. A professora Selma participa desta crença como se percebe em seu relato:

[...] Uma das dificuldades que eu sinto assim é, primeira coisa, a diferença entre eles. Cada um está em um nível. Então, são muitas crianças. Então, é difícil você se organizar para fazer com que todos cresçam. Porque tem sete crianças num nível, sete no outro nível, sete em outro. Então, outro praticamente nem está assim [...] Então, é muito complicado o número de crianças e a diferença de etapas que elas estão. Essa é uma dificuldade grande que eu sinto. Se todos estivessem mais ou menos iguais, seria mais fácil. (Informação verbal⁴⁶).

Focalizando a seguir a relação que existe entre o trabalho pedagógico e as concepções educacionais observamos com Dahlberg (2003), que dois tipos de instituições dedicadas à primeira infância vêm se configurando no cenário educacional: a instituição dedicada à primeira infância como *produtora de resultados* da criança, como um *lar substitutivo* ou como um *negócio* e a instituição da primeira infância – defendida por estes autores – como um *fórum na sociedade civil*, no qual

⁴⁵ Cabe esclarecer que utilizamos a palavra fracasso não por acreditarmos que as crianças da educação infantil fracassam em sua aprendizagem, mas utilizamos este termo, pois na educação infantil, diferentemente do que diz a L.D.B./1996, estão sendo realizadas avaliações para verificação das capacidades adquiridas pela criança durante o período que permaneceu na educação infantil, com a alegação de que é necessário que os futuros professores do ensino fundamental conheçam as crianças, a fim de que possam orientar o seu trabalho.

⁴⁶ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

as crianças e os adultos envolvem-se em projetos de importância social, cultural, política e econômica.

No modelo de instituição como produtora de resultados, Dahlberg et al.(2003) compara a instituição da primeira infância a uma fábrica

Esta construção da instituição dedicada à primeira infância como produtor de resultados traz à mente [...] a metáfora da fábrica, um local onde as crianças pequenas (“a matéria-prima”) são processadas para reproduzir um corpo de conhecimentos e valores culturais dominantes (“produtos pré-especificados”) que vão equipá-las para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais da sociedade, e/ ou para proteger a sociedade das conseqüências de disfunção social, familiar e individual. (p.92).

Outro tipo de instituição analisado por Dahlberg et al. (2003) é a que assemelha a um negócio, onde se busca vender seus produtos, a um mercado competitivo, como

[...] resultados desenvolvimentais, prontidão para a escola, cuidado em um lar substitutivo, prevenção de delinqüência posterior – para clientes ou consumidores, invariavelmente adultos, nunca crianças (que não dispõem dos meios para serem consumidores), com mais freqüência pais, mas também empregadores ou agências públicas. (p.93).

Como dissemos anteriormente, esta visão de educação embutida nas práticas pedagógicas é que dá forma ao tipo de trabalho realizado nestas instituições e demarca uma exigência ao profissional que nela atua:

[...] Em primeiro lugar, a professora [termo utilizado pelos autores] [...] é uma técnica, cuja tarefa é garantir a produção eficiente dos resultados da instituição, qualquer que seja sua estrutura como, por exemplo, transmitindo um corpo de conhecimentos predeterminado para a criança, ou dando suporte ao desenvolvimento da criança para garantir que cada marco seja atingido na idade certa. [...]. Em segundo lugar, é uma *mãe substituta*, proporcionando um relacionamento próximo e íntimo com as crianças que estão a seu cargo. [...]. Por fim, ela é uma *empresária*. Deve comercializar e vender

com sucesso o seu produto. Deve administrar a instituição para garantir alta produtividade e conformidade com os padrões, tendo, assim, um processo de produção eficiente.] (DAHLBERG et al, 2003, p. 93-94, grifos dos autores).

Em contraposição a estas concepções acima, a instituição da primeira infância entendida como fórum na sociedade civil deve proporcionar

[...] às crianças ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significado. Isso inclui o trabalho de projeto temático baseado na experiência do cotidiano, oferecendo às crianças a possibilidade de se expressarem em muitas linguagens; o apoio e a inspiração de profissionais que refletem; oportunidades para pequenos grupos de crianças trabalharem juntos na exploração e na interpretação do mundo que os cerca e, sendo assim, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem ou pela construção de conhecimento. A instituição dedicada à primeira infância oferece uma pedagogia baseada nos relacionamentos, no diálogo e na ética de um encontro. Tal pedagogia reconhece que a criança está co-construindo conhecimento e a construção de significado são realizados no relacionamento com outros co-construtores, tanto adultos como crianças, que devem não apenas levar a sério as idéias e as teorias da criança pequena, mas estar prontos para confrontá-las e desafiá-las. (DAHLBERG et al., 2003, p. 105).

O que pudemos verificar na instituição analisada são fragmentos tanto de uma instituição de tipo fábrica, quanto lar substitutivo e negócio, o que não acontece de forma explícita, mas estabelece-se em seu cotidiano, nas relações estabelecidas entre crianças e adultos, interesse principal deste trabalho. Uma fábrica tem como interesse produzir a partir de um padrão de qualidade, produtos com as mesmas características e especificidades de um modelo a ser seguido. Desta forma, não há espaço para diferenças, características exclusivas de cada modelo. A homogeneidade que busca padronizar a todos e que na escola é justificada para tornar possível a todas as crianças a aprendizagem, reveste-se na verdade de uma concepção discriminadora e segregadora das crianças. No modelo fabril, a fábrica destina-se a transformar a matéria-prima em produto pré-determinado, no caso das

instituições infantis observamos que, muitas vezes, a criança é vista como algo vazio, disforme, que necessita ser trabalhada na educação infantil a fim de iniciar a escola “pronta para aprender”.

[...] O que vai acontecer na hora que chegar lá? Então a gente fica meio numa corrida para tentar, não [...] se deter em alfabetizar, mas ao mesmo tempo tem a preocupação assim, que se eu não tentar fazer com que essa criança ou seja alfabetizada ou seja totalmente preparada para isso, o que vai acontecer com ela.? Então, a nossa preocupação é grande sim. (Informação verbal⁴⁷).

Os professores de educação infantil sofrem também uma cobrança social muito grande sobre o trabalho que realizam com as crianças. É necessário que dêem conta do que vem realizando com as crianças, que provem sua competência, ou seja, que estão contribuindo para o sucesso da criança a partir de uma efetiva e precoce alfabetização.

A importância da educação infantil não deve estar vinculada a objetivos futuros, algo a se alcançar, mas sim ser importante desde já, para que se busque um trabalho que prioriza a criança e não as necessidades de uma sociedade capitalista e excludente. A instituição da primeira infância deve ser um local privilegiado para a busca de sentidos e a realização pessoal de crianças, e não para antecipar a exclusão a partir de critérios que poucos possuem. Uma criança que não sabe ler e escrever convencionalmente na educação infantil, não pode ser tachada de incapaz e, tão pouco, a criança que realiza estas ações⁴⁸ pode ser considerada modelo a ser seguido, como ilustra a situação abaixo:

Enquanto as crianças terminavam de escrever o ditado de palavras, a professora mostrou o caderno de Beatriz, que já

⁴⁷ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

⁴⁸ Utilizamos este termo, em consonância à Teoria Histórico-Cultural, porque muitas vezes a criança realiza mecanicamente a leitura (silabada) e a escrita de palavras trabalhadas pela professora.

havia terminado, para outra professora que havia ido até a sala. A professora lhe fez o seguinte comentário: _ Tá vendo Selma, como você fez um bom trabalho! Em seguida, a professora trouxe o caderno até mim, mostrando que Beatriz acertou todas as palavras e, que inclusive, escreveu Independência com acento circunflexo. Em tom alto, de tal modo que as crianças ouviram me disse: _ Como seria bom se todos fossem assim. (D. C. de 10/09/2002).

Seguimos destacando outros aspectos do cotidiano escolar importantes para compreendermos as diversas influências a que são expostas as crianças na pré-escola pública e vão se refletir na prática pedagógica. O horário de funcionamento, assim como a oferta de vagas baseiam-se em critérios muito mais econômicos do que educacionais, tendo em vista as necessidades das famílias e as especificidades das crianças.

Têm prioridade para preenchimento das vagas, as crianças cujas mães trabalham, portanto, nesta perspectiva a instituição coloca em primeiro plano a função assistencialista em detrimento da educativa, enquanto uma proposta de educação a que todas as crianças têm direito, independente da classe social a que pertencem.

Como aponta Kuhlmann Jr. (1998), esta pedagogia assistencialista vinculada a uma pedagogia para os pobres, com uma proposta educacional para submissão das classes populares,

[...] marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (p.182-183)

A questão central sobre a qualidade das instituições de educação infantil não está sobre a polarização entre o aspecto educacional e o assistencial, mas no discurso que concebe, equivocadamente, os dois como incompatíveis e excludentes.

[...] a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a freqüentam. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. (KUHLMANN JR., 1998, p. 207).

Se a instituição da primeira infância tem como função intrínseca à educativa responsabilizar-se também pela guarda e cuidado das crianças, faz-se necessário que o seu horário de funcionamento, de forma até mesmo coerente ao critério de que as mães sejam trabalhadoras para a realização da matrícula das crianças, contemple a necessidade das famílias em deixarem seus filhos na escola no horário em que trabalham e não como a escola funciona, abrindo no horário em que os pais já têm que estar no trabalho e fechando quando ainda estão trabalhando.

Se o vínculo trabalhista é um diferencial para a matrícula das crianças, deve ser também esta uma prioridade no modo de funcionamento e atendimento das instituições infantis.

No final do ano de 2003 acompanhamos em noticiário da TV local – jornal SPTV – a formação de longas filas por pais que buscavam matricular seus filhos na rede municipal de educação infantil de Marília⁴⁹, e reclamavam pela falta de vagas, principalmente, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, tendo em vista que existem poucos berçários na cidade. O compromisso da Secretaria Municipal, entretanto, foi

⁴⁹ Situação comum nas grandes e pequenas cidades brasileiras, mesmo no estado mais rico do país.

o de garantir a oferta de vagas para todas as crianças da faixa etária de 5-6 anos de idade.

Desde a municipalização do ensino fundamental, em 1998, a prefeitura municipal não construiu mais escolas de educação infantil na cidade de Marília, fenômeno este freqüente na maioria das cidades que passaram a receber recursos do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério, Lei nº 9.424, de 24/12/1996 – e que, conseqüentemente, deixaram de investir na educação infantil, como explicita Almeida (2001)

Do total de 100% dos recursos destinados à educação, 60% devem ser aplicados no ensino fundamental, reservando os outros 40% restantes à educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos e outras despesas. Esse quadro revela a situação precária da educação infantil devida à minimização de recursos a ela destinados. Muitos municípios tiveram que, com a aprovação dessa lei, reduzir a quantidade de recursos a ela aplicados, conseqüentemente, deixar de atender à demanda existente. (p.78-79).

Entretanto, apesar da necessidade da guarda das crianças, ser uma necessidade enquanto seus pais ou responsáveis trabalham, a instituição infantil não deve ter como objetivo ser uma substitutiva do lar, das famílias e, principalmente, da figura materna. Cabe à educação infantil encontrar e definir quais são as prioridades para o trabalho com as crianças, o que cabe a ela oferecer às crianças e de que modo podem estabelecer parcerias entre a escola e seus profissionais e as famílias que fazem parte da comunidade escolar.

Na cidade de Marília, a educação infantil, apesar de receber poucos investimentos como mencionamos anteriormente, realiza no final do ano uma formatura com todas as crianças do pré-III da rede municipal em um grande ginásio de esportes da cidade. Nesta festa de formatura, que tem um tema central a cada

ano, as crianças realizam exhibições de coreografias ensaiadas exaustivamente a partir dos meses de setembro e outubro.

Esta festa, além da participação das crianças de toda rede, dos professores e funcionários das EMEI's, conta também com a presença do prefeito municipal, da secretária da educação e de toda a equipe técnica-pedagógica da Secretaria Municipal, e uma grande quantidade de famílias que vêm ao estádio apreciar a festa e ver seus filhos.

A partir desta festa tradicional de encerramento do ano, o prefeito anuncia os investimentos realizados em sua gestão na educação e novas benfeitorias a serem realizadas no próximo ano, como construção de EMEFs, uniforme escolar, títulos e prêmios recebidos pelo trabalho realizado na educação, como o título de cidade amiga da criança (UNICEF) e o prêmio de qualidade na educação infantil, oferecido pelo MEC.

Desta forma, a educação infantil, a partir da formatura – que conta com um gasto significativo para a confecção de adereços para a apresentação, roupas para as crianças, e outros – representa uma das grandes frentes na divulgação da qualidade da gestão municipal.

Sobre o conceito de qualidade, Kuhlmann Jr. (1998) faz uma crítica sobre a perspectiva de consumo, de mercado, presentes nas propostas educacionais, onde a educação “[...] passa a ser definida como um **serviço** a ser oferecido ao **mercado**, e os pais e alunos, clientes ou consumidores são responsabilizados pela escolha da instituição.” (p.209, grifos do autor).

Para Kuhlmann Jr. (1998) a qualidade a ser buscada deve estar vinculada às lutas históricas pela valorização da educação infantil pautadas no “[...] direito de

todos a uma vida digna.” (p. 209), no bem-estar, na satisfação das vocações e das necessidades, na saúde e alegria de viver. A antecipação da escolarização e a busca por qualidade – definida pela alfabetização precoce –, entretanto, não acontecem somente na faixa etária de 5-6 anos, mas também desde o momento em que as crianças entram na educação infantil, e é vista como uma necessidade natural de um trabalho de qualidade:

A EMEI tem conseguido melhorar a cada ano. Desde o berçário, a professora trabalha parlenda, música e, então, a criança vai se familiarizando com a escrita. (Informação verbal⁵⁰).

O ensaio para a formatura, ocorria em cada escola separadamente e que depois agrupava escolas da mesma região e, nas últimas semanas antes da festa, contava com um ensaio geral. Era um período de grande sacrifício para as crianças que mesmo em dias de forte sol, ensaiavam de uma a duas horas por dia. A atividade exigia grande disciplina e muita frustração: algumas crianças negavam-se a participar e eram muito criticadas.

Não havia mais espaço para a brincadeira, o que normalmente já era escasso. Entretanto, mesmo durante os ensaios e, apesar da vigilância e repreensão dos professores e direção, as crianças encontravam espaço para conversarem, brincarem com os movimentos da coreografia, com os adereços – chapéus, bandeiras, fitas etc. Muitas vezes, negavam-se a realizar os movimentos ou sentavam quando não queriam realizá-los, o que era motivo para serem retiradas do ensaio e ficarem observando as outras crianças.

Percebíamos durante os ensaios, que havia uma grande preocupação de todos da escola para que as crianças realizem a coreografia mais perfeitamente

⁵⁰ Diretora em reunião realizada em 28/11/2002.

possível. Até os funcionários da limpeza eram deslocados de suas atividades rotineiras para cuidarem do som, da organização das crianças, da arrumação dos materiais, o que em dias normais não acontecia. Não percebemos, durante este ano de inserção na instituição, a mesma preocupação por parte da direção em redirecionar os funcionários para atividades junto aos professores, em atividades conjuntas de educação e cuidado, como ocorria nos ensaios.

Por parte dos professores e direção, percebemos uma grande preocupação em contribuir para que nada ocorresse de “errado” no dia da festa, em evitar que as crianças errassem algum movimento e, para tanto, as crianças ensaiavam exaustivamente, mesmo quando demonstravam cansaço e insatisfação.

A qualidade do trabalho de cada instituição parecia estar em xeque. Se as crianças não realizassem corretamente os movimentos, a impressão que se tinha, era de que o trabalho da escola, como um todo, seria mal avaliado. O que parecia medir a qualidade neste momento e preocupar os professores era a realização plena, de forma uniforme, de movimentos escolhidos por alguns professores e equipe técnica da Secretaria de Educação, demarcados, cronometrados e pensados somente pelos adultos, que autoritariamente exigiam das crianças a mais perfeita e possível reprodução destes movimentos.

Durante um dos ensaios, presenciamos um diálogo entre uma criança e a diretora que ilustra bem o quanto a formatura do pré-III foi incorporada como algo a ser realizado, como algo certo e inalterável na rotina pré-escolar, sem questionamento algum por parte dos adultos, mas que as crianças ainda, felizmente, atrevem-se a fazer:

Após o ensaio, as crianças sentaram-se no quiosque para tomarem lanche e beberem água, a fim de descansarem um pouco para depois voltarem a ensaiar. Uma criança, de turma

diferente da que acompanhamos, perguntou para a diretora da escola, que estava acompanhando o ensaio, se não iriam brincar mais e ela respondeu: _ Não. Vocês estão dançando muito feio. (D. C. de 14/10/2002).

Mesmo com o questionamento da criança, a diretora não foi capaz de oferecer uma resposta minimamente razoável para explicar e justificar a necessidade de todos aqueles longos ensaios. A diretora preferiu atribuir às próprias crianças a culpa por não poderem realizar o que mais gostam: brincar. Desse modo, as crianças são prejudicadas por duas vezes: o ensaio não foi pedido e não é algo que tenha sido alvo de interesse das crianças e, ainda, têm que arcar com as conseqüências de não realizá-lo perfeitamente. Realizando ou não do modo como os professores queriam, a formatura não tem sentido algum para as crianças, pois não se discutiu ao menos com elas o que lhes significa esse momento.

A formatura é um episódio que não resume o que as crianças viveram ou pelo menos quiseram viver durante todo o tempo que estiveram na educação infantil. Ela não vem coroar o trabalho realizado, mas reforçar ainda mais a nossa tese de que a educação infantil, do modo como vem pensada, desmerece a criança e o ser criança. O planejamento não caminha ao encontro das necessidades infantis, define-se a partir de uma perspectiva do adulto sobre o que a criança necessita. Buscam enquadrá-la num padrão esperado.

Na teoria construtivista, de linha piagetiana, que a professora Selma acredita embasar o seu trabalho, enquadrando a criança em faixas etárias conforme seu desenvolvimento.. Em seu semanário, detem-se nos aspectos cognitivo, social e motor para explicar e compreender o desenvolvimento infantil, entretanto, não se remete às fontes por ela consultadas para realizar esta caracterização. Reitera a histórica adesão do professor a teorias que não foram efetivamente por ele

estudadas, como é o caso da teoria de Jean Piaget. Sobre ela Almeida (2001) afirma:

Sabemos que por se tratar de um dos teóricos mais comentados, mais traduzidos, mais adaptado no meio educacional, incorrem-se em inúmeros erros tentando-se prescrever sua teoria como se fosse um receituário médico. A extensão de sua obra, conseqüentemente, de sua teoria, requer um estudo aprofundado e, principalmente, requer muito cuidado, para que não façamos dessas contribuições uma colcha de retalhos, onde o colorido dos recortes esconde os defeitos da costura. (p. 186).

A professora da sala observada refere-se à aprendizagem da criança da seguinte forma: “Segundo Piaget, como o desenvolvimento de funções do conhecimento, da representação e afetiva é marcado por períodos dotados de características bem definidas que preparam o indivíduo para o estágio seguinte.” (SEMANÁRIO, 2002).

Frente a referência feita pela professora sobre a teoria de Piaget cabe-nos alguns comentários. A rede de educação infantil da região de Reggio Emilia, inicialmente baseou-se nas teorias construtivistas de Piaget para pensar a educação de crianças pequenas, mas seu criador e idealizador, Loris Malaguzzi, tece hoje algumas críticas a esta concepção teórica, que acreditamos serem, também, justificadoras dos rumos que a educação infantil vem tomando:

Agora podemos ver claramente como o construtivismo de Piaget isola a criança. Como resultado, olhamos criticamente estes aspectos: a subvalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo; a atenção marginal à interação social e à memória (opostamente à inferência); a distância interposta entre o pensamento e a linguagem [...]; a linearidade fixa do desenvolvimento no construtivismo; o modo como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral é tratado em trilhas separadas e paralelas; a ênfase exagerada em estágios estruturados, no egocentrismo e nas habilidades de classificação; a falta de reconhecimento para competências parciais; a importância imensa dada ao pensamento lógico-

matemático e o uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas.(MALAGUZZI apud GANDINI et al., 1999, p. 93).

A concepção etapista de desenvolvimento, que concebe que todos têm as mesmas necessidades e que estas são previsíveis pode levar a uma prática pedagógica definida sem a escuta da criança que é a ela submetida.

Esta visão de educação está desvinculada de discussões acerca das efetivas condições materiais e objetivas que dão acesso ao conhecimento humano, culpabilizando o indivíduo e secundarizando o papel do professor e da educação no favorecimento da formação plena do homem.

Imbuída dos preceitos do construtivismo, objeto de estudo e críticas realizadas por Newton Duarte (2001), esta concepção de educação vincula-se ao lema “aprender a aprender”, pois diferentemente de realizar a socialização do saber escolar como se acredita – por meio da promoção da alfabetização, desde a educação infantil, pressupõe-se que garantir-se-á às classes populares a possibilidade de ascenderem intelectualmente, buscar-se-á “[...] preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.” (p. 10).

Ao atribuir à educação infantil o papel de preparar a criança para o ensino fundamental, por meio de um trabalho sistematizado de aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos que são oferecidos à criança situações sem sentido que não a possibilitarão criar necessidades superiores, ou seja, utilizar plenamente a linguagem e a escrita em sua vida cotidiana e, conseqüentemente, escolar.

Contrariamente à crença de que inserir práticas alfabetizadoras na educação infantil evita o fracasso escolar, verificamos que favorece o desinteresse em se aprender a ler e escrever na escola, uma vez que não são desenvolvidas atividades que evidenciem a função social da escrita. Tal desinteresse é interpretado, muitas vezes, como dificuldade de aprendizagem de pré-escolares⁵¹.

O tão desejado sucesso – diminuição da taxa de analfabetismo, da repetência e evasão – torna-se um fracasso, ao se negar à criança a possibilidade de atribuir sentido ao que realiza.

Ao invés de alfabetizar as crianças, acreditamos que a escola acaba por tornar este aprendizado totalmente desinteressante, elitista e segregador. A escola não é capaz de fomentar em nossas crianças, principalmente as pertencentes às classes populares, o desejo e o prazer em descobrir e apropriar-se do mundo das letras.

Cabe ao sistema escolar como um todo, tendo em vista a necessidade urgente do diálogo entre os diferentes níveis de ensino, articular uma proposta conjunta de educação, a partir de uma concepção de educação que considere cada etapa do desenvolvimento humano importante por si mesma, a fim de não relegar a todas as fases anteriores à vida adulta, um caráter apenas temporário: a criança será alguém, o adolescente será alguém...

Concordamos com Dahlberg e colaboradores quando afirmam

Nossa construção do que a instituição dedicada à primeira infância pode ser coloca a primeira infância em primeiro plano e, por direito, como um importante estágio da vida, e as

⁵¹ A nosso ver, as crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem, fato já presente na educação infantil, como observamos nesta pesquisa, são crianças que não possuem um sentimento de pertencimento ao que acontece na escola, melhor dizendo, são resultado do sufocamento ou abreviamento da infância que ocorre no interior da escola.

instituições dedicadas à primeira infância como um local para a criança pequena e para a vida que ela vive, *aqui e agora*. (DAHLBERG et al., 2003, p. 113, grifos do autor).

Independentemente do período ou idade em que o indivíduo encontra-se, de sua classe social, raça e nível cultural, cabe à escola – principal instituição social responsável pela difusão do conhecimento – garantir que cada ser humano tenha acesso ao conhecimento humano acumulado (material ou intelectual).

A escola deve ensinar as crianças a pensarem, ou seja, desenvolver nelas os fundamentos do pensamento contemporâneo de forma a organizar um ensino tal que as impulse ao desenvolvimento, configurando-se desta forma, em “ensino desenvolvente”. (DAVIDOV, 1988).

Em consonância aos postulados da teoria de Vigotski, Duarte (2001) defende uma concepção de educação que garanta a socialização do saber a partir da ampliação dos horizontes culturais dos alunos, que produza nesses, necessidades de nível superior.

Em suas palavras:

[...] que [a escola] transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano. (p.10).

Assim por meio da educação, ou seja, da experiência social compartilhada, a criança encontra elementos que a possibilitam construir sua ontogênese⁵².

⁵² A ontogênese é um termo entendido por Vigotski como desenvolvimento, reprodução e apropriação pelo indivíduo das capacidades tipicamente humanas – encarnadas nos objetos e na cultura desde o momento em que a criança nasce – com o auxílio de um parceiro mais experiente.

Diferentemente da concepção que embasa a prática da professora Selma e que dá respaldo para a necessidade de um trabalho entre iguais, a partir da padronização das capacidades (etapas), a Teoria Histórico-Cultural considera que a aquisição de novos conhecimentos não depende fundamentalmente do indivíduo, mas deve se pautar na interação entre pares ou entre indivíduos, mesmo que em níveis diferentes de aprendizagem, inclusive, entre criança e professor. Nessa vertente teórica a escola deve orientar seu trabalho no amanhã, e não no ontem, para impulsionar o desenvolvimento.

As atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha hoje, não significam uma defasagem ou dificuldade, pois podem tornar-se realizáveis a partir da orientação do adulto ou de parceiros mais experientes, ou seja, em outro momento podem ser realizadas de forma completamente independente pela criança. Esperar com que todos estejam no mesmo nível para se propor um novo aprendizado atrasa o desenvolvimento e dificulta o trabalho do professor.

A partir desta teoria abre-se uma nova perspectiva ao trabalho docente: não é convivendo com crianças do mesmo nível que a criança aprende, mas sim relacionando-se com pessoas que têm algo a lhe mostrar, a lhe dizer, a trocar. Se a aprendizagem fosse realmente mais fácil entre aqueles que estão no mesmo nível, qual a necessidade do professor ser essencialmente um adulto?

O adulto tem um papel essencial na formação das novas gerações por acumular mais experiências, devido ao seu maior tempo de vida, pode garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, encarnado na cultura, nos objetos, no mundo.

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero

humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Desta forma, a aprendizagem dos conhecimentos ainda não consolidados pela criança, podem vir a ser incorporados em seu repertório cognitivo – que correspondem à zona de desenvolvimento próximo⁵³ – a partir da influência de agentes externos, ou seja, através da comunicação/interação com outras pessoas, principalmente com os adultos.

A criança, como representante de uma geração, necessita da relação com outros indivíduos, principalmente com o adulto, para se apropriar dos conhecimentos acumulados, pois as

[...] aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Em contrapartida a estas concepções, como dissemos anteriormente, observamos no meio educacional a presença marcante do Construtivismo⁵⁴, como um dos grandes modismos de nossa educação, por constituir-se “(...) um ideário

⁵³ O termo zona de desenvolvimento próximo recebe diferentes denominações em traduções existentes sobre o assunto, entretanto, preferimos utilizar a mesma terminologia dos textos em espanhol, nossas referências.

⁵⁴ Cabe salientar que o termo construtivismo vem sendo atribuído também à Teoria Histórico-Cultural, como aponta Duarte (2001), a fim de incorporar a esta linha teórica um caráter ideológico neoliberal e pós-moderno, negando, dessa forma, o seu caráter marxista e a proposição de uma pedagogia crítica e historicizadora da obra do psicólogo russo L. S. Vigotski.

epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais (...)” (ROSSLER, 2000, p. 7), o que pode ser evidenciado na leitura dos documentos oficiais do Ministério da Educação – nesta área temos como exemplo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – e também nos planos educacionais, planejamento pedagógico e na prática pedagógica da instituição estudada nesta pesquisa.

Falta aos professores realizar a reflexão dos delineamentos que assume a prática, quando inspirada pelo construtivismo, a fim de desconstruir verdades, que obscurecem uma análise mais profunda da prática e distanciam, muitas vezes, daquilo que os professores realmente conceituam como ideal de educação. Pois a adesão a este modelo, na maioria dos casos, não representa uma apreensão da teoria, mas uma reprodução de termos sem significado pedagógico para o professor: usa-se um destes termos para buscar referências e respaldo teórico para um trabalho no qual o professor não é o autor.

Davidov, discípulo de Vigotski, teceu algumas críticas à teoria de Piaget em relação ao papel atribuído por ele ao ensino e à educação. Para Davidov (1988), a teoria de Piaget considera o ensino e a educação condição para a adaptação do processo pedagógico ao desenvolvimento psíquico da criança. “É como se o processo pedagógico seguisse o desenvolvimento.” (p. 49), e não fosse este a razão do desenvolvimento da inteligência infantil.

Esta linha teórica pressupõe que o desenvolvimento está submetido às leis naturais, transcorrido em forma de maturação biológica, ou seja, a partir do desenvolvimento do organismo, o homem torna-se capaz de aprender determinados conhecimentos e não o contrário, que a aprendizagem provocando o

desenvolvimento. Nesta vertente, o desenvolvimento biológico possibilita a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, Piaget formula uma teoria do desenvolvimento tendo como referências as fases vividas pela criança – utilizadas pelos professores para enquadrar as crianças – que determinam o que cada criança é capaz de realizar e aprender num dado momento de sua vida.

A importância do professor e da escola, nesta perspectiva, é reduzida ao papel de meros facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento, pois se a criança naturalmente desenvolve-se, cabe ao professor não se preocupar em garantir seu desenvolvimento, mas sim interar-se do que é necessário oferecer em cada momento específico da vida da criança.

Então vai se ficando claro que essa “adoção” ao construtivismo ocorre apenas em nível teórico. Na prática o que vale é a pedagogia mais tradicional dirigida pelo professor, sem escuta às fases de desenvolvimento e sem opção de uma aprendizagem centrado no aluno, como propõe o modelo escolanovista baseado na psicologia piagetiana.

Em oposição a esta concepção biológica sobre o desenvolvimento, Saviani (2000b) considera que

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (p. 17).

A partir de uma concepção histórica e materialista de educação, consideramos que uma pedagogia articulada aos interesses populares deve,

entretanto, valorizar a escola, interar-se sobre o que ocorre no seu interior, buscar a superação do *status quo* vigente.

Esta pedagogia

[...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2000a, p.69)

As concepções construtivistas de educação incorporadas pela instituição escolar, enquanto referências para seu trabalho pedagógico, apoiadas na imagem de uma criança que pode ser, influenciam o que acontece e o que se produz na instituição da infância em que realizamos nossa pesquisa. Oferecem, ainda, uma visão didatizada da prática pedagógica, ou seja, uma visão de que é necessária a incorporação de características típicas do ensino fundamental para que o trabalho seja pedagógico, tais como: rotina, de horários fixos, atividades e limitação do uso do espaço para que não haja uma grande dispersão das crianças, avaliação classificatória das crianças, homogeneização das características individuais, a partir de um perfil esperado, grande ênfase sobre o ensino da leitura e escrita – alfabetização.

3.2 Principais atrações

Ao verificarmos no semanário da professora Selma, a programação das atividades do mês, que se baseia nas áreas propostas pelo R.C.N.E.I, percebemos o semanário da professora o espaço privilegiado que ocupam as atividades de linguagem escrita, são essas as principais atividades do planejamento pedagógico, como podemos observar no quadro abaixo:

ROTINA DE ATIVIDADES PARA O MÊS DE MARÇO																			
	DIAS DO MÊS																		
	4	5	6	7	8	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
						1	2	3	4	5	8	9	0	1	2	5	6	7	8
Identidade/Autonomia				X			X			X	X		X	X				X	
Movimento					X							X			X				
Música				X													X		
Artes Visuais		X					X	X	X							X		X	
Ling. Oral e Escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Natureza e Sociedade		X	X		X					X					X				
Matemática	X					X					X			X					X

De forma geral, em outros meses, este quadro não sofre grandes alterações. Acentuadamente, a escrita ocupa o centro das atenções do trabalho pedagógico.

É a escrita, também, a responsável pela visibilidade do trabalho realizado na instituição, ou seja, o número de crianças que conseguem sair da instituição lendo e escrevendo é que comprova o quanto a instituição realiza um trabalho de qualidade, na opinião de seus agentes; professora, diretora e até mesmo pais.

O pré-III tem dezesseis crianças lendo e escrevendo. Com mais dinheiro, dá para comprar mais material de alfabetização

e mais crianças podem ler. Quanto mais recursos, melhor a qualidade. O futuro das crianças já está acontecendo. (Informação verbal⁵⁵).

Por ser utilizada como um critério de qualidade, a escrita aparece, também, como norteadora do trabalho da professora, no qual as crianças são enquadradas em fases a fim de que se avalie em que nível se encontram e a produtividade do trabalho realizado:

No começo do ano, algumas crianças ainda não conseguiam copiar o nome de forma organizada da ficha, outros copiavam perfeitamente e outros já não mais a usavam. Hoje vinte e sete crianças escrevem o nome sem a ficha e muitos desses já escrevem o nome inteiro. Apenas três crianças ainda buscam o recurso da ficha para escrever o seu nome corretamente. Algumas vezes arriscam escrever sem o apoio e confundem algumas letras, invertem outras ou esquecem de algumas. No início do ano todas as crianças eram pré-silábicas, hoje tenho 11 pré-silábicos, 13 silábicos e 1 silábico-alfabético.[...] Tenho buscado oferecer para o grupo diferentes tipos de textos, momentos de escrita espontânea, participação em situações onde a leitura e a escrita se fazem necessárias e tudo isso parece estar dando resultado. (SEMANÁRIO, 31/07/02)

No decorrer do ano de 2002, em que acompanhamos a rotina de uma turma de 5-6 anos, presenciamos momentos em que a escrita tornava-se o único critério de avaliação do desenvolvimento infantil: de um lado ficavam as crianças que sabiam ler ou escrever e, do outro, e as que não sabiam. A alfabetização torna-se objetivo primeiro deste nível de educação, e vem ocorrendo, principalmente, nesta faixa etária.

A avaliação utiliza como critério, segundo a professora Selma, o nível de compreensão da escrita em que se encontra a criança, e será este o critério que dará aos professores do ensino fundamental todo o conhecimento necessário de

⁵⁵ Diretora em reunião realizada em 28/11/20002.

como é esta criança, a partir de pastas com produções de textos enviadas ao ensino fundamental.

A história sobre os progressos que a criança realizou, nesse período todo em que ficou na educação infantil, reduzem-se às questões formais da língua escrita. Se todas as atividades fossem importantes para a criança, como afirma a professora em entrevista, a escola não haveria, também, de se preocupar em arquivar o desenvolvimento do desenho infantil, em fornecer informações a respeito de como a criança foi mudando os motivos de seus jogos, de como ela comunica-se e interage com outras crianças, de como se expressa pela dança? Nada disso, entretanto, parece ser importante, para indicar o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

No começo do ano já faço uma avaliação para ver como que a criança está na questão da alfabetização. Agora no meio do ano faço uma outra, quando a gente retornar do recesso outra e ao final do ano outra. E também agora a gente faz, tem uma pasta de produção de texto. Para mandar para EMEF. Que vai acompanhar a criança depois. (Informação verbal⁵⁶).

A escrita é, também, utilizada como um diagnóstico para prever as dificuldades que a criança terá em seu futuro escolar. De forma implacável, o critério dos que sabem e dos que não sabem escrever está marcando o desempenho das crianças hoje e aponta uma forte tendência em rotular estas crianças de incapazes.

A incapacidade ou capacidade de nossas crianças está se restringindo, pois, a este único critério. O fracasso escolar – marca do ensino fundamental – já é dado como certo até mesmo na educação infantil. A teoria piagetiana vem sendo adotada de forma perversa na realidade escolar, por meio da prática de classificação das crianças.

⁵⁶ Entrevista concedida pela professora em 04/07/20002.

[...] Esse grupo que está atrás é o grupo que a gente tem que correr atrás, tentar uma fórmula, alguma forma de fazer com que eles cresçam. Porque vai do que você oferecer, mas eles vão ter mais dificuldade de qualquer forma. (Informação verbal⁵⁷).

A escrita é a linguagem considerada como principal impulsionadora de desenvolvimento das crianças, mesmo quando a professora Selma afirma não priorizar apenas a alfabetização. A crítica feita pelo discurso acadêmico, no sentido de desescolarizar a educação infantil, especialmente quanto ao ensino da escrita, faz, de certo modo, com que esta prática que é comum não seja de todo assumida como essencial na educação infantil.

Este momento de passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental é bastante crítico, também, para os professores que, preocupados com a aceitação de seu trabalho, tentam retirar deles a responsabilidade em alfabetizar as crianças, dizendo que é uma necessidade latente da própria escolarização e que as próprias crianças buscam estes conhecimentos e que os professores não fazem nada mais do que oferecer a escrita:

[...] é a criança que mostra para a gente. Você vai oferecendo oportunidades e oportunidades, e a criança é que vai mostrar para a gente até onde ela pode ir. [...] é preparar a criança, mas acho assim, não com a obrigatoriedade de alfabetizar. [...] Então, eu, a meu ver acho que não [...] é possível garantir que a criança saia alfabetizada da pré-escola. A gente também não pode pular etapas e forçar a criança. (Informação verbal⁵⁸).

As diferentes linguagens que o ser humano possui para expressar-se no mundo e com o mundo, como enfatiza Malaguzzi, estão reduzindo-se na educação infantil a apenas uma linguagem, a escrita. “A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.” (EDWARD et al., 1999, p. v).

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

Outras linguagens são coadjuvantes à alfabetização e, nesta afirmativa a professora reforça esta visão, dizendo que quando a criança está escrevendo é o momento em que ela tem que pensar mesmo, ou seja, prevalece a crença de que são as atividades de escrita que desenvolvem a inteligência, que efetivamente permitem o pensamento.

Acredito assim, que todas as atividades são importantes. [...] Você trabalhar com o corpo, trabalhar com jogos, trabalhar com a fala, tudo. É tudo muito importante para chegar à alfabetização. Mas no momento, que você está lá sentadinho com a criança para escrever, você traz tudo isso, só que ali no momento você tem que fazer a criança pensar. Questionar a criança, fazer com que ela pense mesmo. (Informação verbal).

Em detrimento da escrita, o brincar e o desenho atividades consideradas por Vigotski como principais, na faixa etária de 5-6 anos, são relegadas a segundo plano, como subterfúgio pedagógico, preenchimento do tempo não produtivo, ou seja, quando não se está alfabetizando, às crianças é proposto que desenhem e brinquem.

A professora distribuiu os cadernos de desenho para cada criança, que iam buscando conforme a professora os chamava (pelo primeiro nome). As crianças folhearam o caderno até encontrarem a próxima folha em branco e começaram a desenhar espontaneamente. A professora não deu nenhuma instrução e não acompanhou o processo. Enquanto os grupos – sentados na mesma mesa – trabalhavam independentemente, a professora sentou em uma das mesinhas para auxiliar um grupo na escrita do nome. (D. C. de 03/06/2002)

3.3 Respeitável público?

Ao se selecionar as atrações de um espetáculo têm-se o cuidado de agradar o público, para tanto, é necessário conhecer e direcionar a que faixa etária ele se dirige, quais são seus principais interesses, do que mais gostam. Entretanto, quando a escola, mesmo a de educação infantil, seleciona as atividades a serem realizadas,

esquecem-se de que as crianças, público alvo, têm características e peculiaridades próprias da infância, e que para conhecê-las não se adivinha antes mesmo de saber como são as crianças com as quais trabalha.

Não é prevendo, singularizando a infância, que se conhece as crianças, mas é estando com elas, observando-as e ouvindo-as que o professor encontrará elementos que nortearão o seu fazer e o fazer delas.

As crianças estavam pintando um saci mimeografado na folha onde escreviam sobre o folclore. Entre as crianças, estabelecia-se um diálogo sobre a personagem: Fabiana: _ Eu sei fazer o Saci. Edneide: _ Ô prô, sabe o Saci? Ele pegou a pipa do meu irmão. (disse alto, mas a professora não ouviu). Fabiana: _ Katia não é verdade que Saci existe? Pesquisadora: _ Ele é de mentirinha. Fabiana: _ Não, é verdade. Ele existe fora da televisão, no sítio. (D. C. de 20/08/2002).

No trecho acima, apesar da professora estar direcionando todas as atividades pedagógicas para o tema folclore, por meio de escrita de palavras, pintura de desenhos mimeografados, as crianças demonstram ter uma grande curiosidade e interesse⁵⁹ sobre o tema, mas este fica restrito somente às conversas das crianças. A curiosidade restringisse ao diálogo das crianças, sem o conhecimento da professora.

Entretanto, a escola pesquisada – a exemplo de tantas outras que conhecemos – não é organizada de forma a desencadear os interesses infantis, a torná-los fonte do trabalho pedagógico, o que fica claro na forma como o professor planeja as atividades e na limitação do tempo em que as atividades devem ser

⁵⁹ As escolas de Reggio Emilia são um grande exemplo do quanto o currículo emergente, que brota dos interesses infantis, é capaz de desenvolver na criança um pensamento desenvolvente, ou seja, que alavanca na criança necessidades de nível superior, pois “[...] não tiveram, nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades (planos de lições), como os behavioristas gostariam. Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilharíamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos.[...] Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes.” (EDWARD et al., 1999, p.100).

realizadas, independentemente se as crianças necessitam de mais tempo ou querem a estas dedicar mais tempo.

Cada semana de trabalho é preparada pela professora antes mesmo de iniciar-se, - uma exigência da secretaria municipal de educação - o que inviabiliza um trabalho que considere os interesses infantis, pois ao se considerar importante que as crianças participem e sejam ouvidas, é imprescindível que haja espaço para mudança, como diz Malaguzzi, “[...] O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos mudar.” (MALAGUZZI apud GANDINI et al., 1999, p. 101).

O modo como o semanário é organizado – planejando *a priori* as atividades da semana – não abre espaço para criação e envolvimento das crianças no planejamento. Entretanto, não queremos dizer que o professor deve agir com base no espontaneísmo, sem pensar sobre suas ações e intencionalizar o trabalho, mas que é necessário dar espaço ao imprevisto, à criação e à descoberta na educação infantil, se quisermos que as crianças insiram-se nas atividades.

Porém, com esta previsão semanal, mesmo que o professor queira organizar com as crianças o trabalho da semana, torna-se inviável devido à distância entre o que foi pensado e o que está sendo vivido. E, além disso, o dia-a-dia nas escolas deve contemplar espaços de discussão com as crianças do que está sendo feito e do que pode ser feito.

O semanário da professora Selma, por conta do cumprimento de uma exigência burocrática e não pedagógica, apresenta apenas sucintamente as atividades a serem realizadas com as crianças durante a semana e uma avaliação

semanal, que não traz à tona os desejos infantis, a riqueza do que é vivido, e que não é capaz de ser expresso apenas pela linguagem escrita. Do mesmo modo que a linguagem escrita não deve ser a única linguagem utilizada para a expressão das crianças, os professores também devem preocupar-se em documentar o seu trabalho em diferentes linguagens, assim como o fazem brilhantemente as Escolas de Reggio-Emilia⁶⁰.

Apesar de percebermos que a escola não abre espaço para a participação das crianças, ao avaliar seu trabalho durante o 1º semestre, a professora considera possibilitar a construção da autonomia entre as crianças, muito mais por ser este um item presente nos Referenciais do que por acreditar ser este imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Para buscar vincular a ação da escola na construção da autonomia das crianças, a professora acredita que

[...] foram oferecidas [muitas oportunidades] para que as crianças exercitassem o auto-governo, como por exemplo, a formação de regras com coisas que seriam boas para o grupo e as que não seriam. Isto tudo está fazendo com que usufruam de uma maior independência. (SEMANÁRIO, 31/07/02).

O exercício do auto-governo descrito pela professora, para nós corresponde muito mais a um ajustamento do comportamento às regras do que a criação de regras e a participação nas decisões do grupo. A partir do que observamos verificamos que as crianças podem escolher apenas dentre as alternativas oferecidas pela professora, e não o que é melhor ou não para o grupo. A passagem abaixo ilustra uma situação muito comum quando o brincar é oportunizado. O brincar, na instituição, ocorre na dependência de brinquedos que determinam o tipo de jogo a ser realizado – jogo de regras – e na ida ao parquinho.

⁶⁰ Os professores de Reggio-Emilia documentam sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças por meio de *slides*, pôsteres, gravações em vídeo e em áudio.

[...] a professora separou alguns jogos como dominó, trilha, dama, jogo de completar palavras, baralho e pediu que formassem grupos e que cada um viesse pegar o jogo desejado. No início vieram todos de uma vez. Ela gritou, para voltarem ao lugar. Chamou um por um para pegar os jogos. (D. C. de 15/04/2002).

Além deste planejamento vertical do trabalho docente, encontramos na instituição uma organização que não possibilita aos professores, também, realizarem suas próprias escolhas, como relata a professora Selma:

A escolha é feita [...] A gente tem a liberdade de escolher, só que depois que a gente escolhe aí a direção vê se está apropriado ou não [...], se está de acordo com a necessidade da escola. Então, no caso desse pré III, eu não tinha escolhido [risos], não era minha intenção pegar o pré-III agora, só que por necessidade da escola acharam que era viável me dar um pré-III de presente. Então, dessa forma me deram um pré-III. Pra atender as necessidades da escola. (Informação verbal⁶¹).

Outros pontos que minimizam a participação dos professores e, principalmente das crianças, recai sobre o modo como a escola concebe o trabalho com projetos, pois oferece em seu plano educacional uma lista de possíveis temas que podem ser explorados com as crianças, tais como, os animais, as plantas, etc. Tais temas comuns em algumas áreas do conhecimento servem muito mais para se ensinar alguma coisa às crianças – conteúdos – do que se constituir como um momento de descoberta para as crianças e respeito aos seus interesses, como é o trabalho com projetos na rede de escolas na cidade de Reggio Emilia:

[...] o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio interesse e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. (EDWARD et al., 1999, p. 38).

⁶¹ Entrevista concedida pela professora em 04/07/2002.

De antemão, numa concepção totalmente desmerecedora da infância a nosso ver, já se prevê o que as crianças terão interesse em saber ou não, como se todas elas fossem iguais e previsíveis, em todas as idades e turmas. Poderíamos dizer frente a esta padronização, que esta concepção assemelha-se, e muito, ao modelo de uma fábrica, onde

[...] a única exigência é a de que o indivíduo realize as mesmas funções e papéis previamente estabelecidos de forma padronizada. Um modelo industrial também implica que a educação é um processo unidirecional: os adultos impõem procedimentos de instrução sobre o material bruto – as crianças – a fim de o transformar, de modos previsíveis. (EDWARD et al., 1999, p. 52).

Esta previsão e passividade podem tornar-se um fato, se não for dada a elas – às crianças - a oportunidade de expressarem-se desde o início da Educação Infantil. Afinal, que sujeito crítico a escola está fingindo formar?

Cabe destacar também que a direção da Escola, juntamente com outros diretores de EMEI's, da região sul da cidade, formulou um documento chamado “Sugestões de atividades para o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas: orientações didáticas” em que somente a escrita, dentre as outras diferentes linguagens, fez por merecer um documento que orientasse os professores de creches e pré-escolas a desenvolvê-la.

Este documento pretende:

1. apresentar uma orientação didática que tome a criança por sujeito construtivo, portanto, ativo e consciente dos caminhos percorridos para suas aquisições e aprendizagens e 2. que se constitua num processo, ou seja, que tenha uma lógica organizativa que considere os diferentes estágios do desenvolvimento infantil. (Apresentação).

Se realmente a criança estivesse sendo considerada, como pretende o documento, não seria necessário formular um documento que determina *a priori* um

tipo de linguagem, as crianças nem sequer foram consultadas, nem observadas, pois o tempo todo, como pudemos observar, demonstram qual o sentido que a escrita tem para elas.

José e Anderson conversavam na mesa que estavam sentados na sala de aula. Os dois ao invés de montarem o alfabeto móvel na seqüência, como foi pedido pela professora⁶², brincavam de “bafo” com as fichas. Gabriel, outra criança, quis participar da brincadeira, mas eles não o deixaram. Observando a agitação dos meninos, a professora disse para os três: _ Daqui a pouco, eu vou aí ver o alfabeto que vocês montaram. Anderson sugeriu aos meninos: _ Vamos guardar? José: _ Vamos fazer de conta que desmanchamos. A professora, ouvindo a conversa, chamou Beatriz e Amanda, duas crianças que realizam todas as atividades, para irem à mesa e ficarem com eles. Os meninos se encararam, pois perceberam que não seria mais possível brincar, pois as meninas contariam tudo à professora. Aproximando-se do grupo, a professora recomendou a toda a turma: _ Ô pré, quem já terminou a professora tá pedindo para escrever o nome no cartão - este cartão seria entregue para a professora titular que estava de licença prêmio. A professora foi até à mesa dos meninos e perguntou: _ Cadê as palavrinhas que eu pedi? Eles, então, rapidamente começaram a montar, mas logo que a professora se afastou voltaram a brincar. (D.C. de 27/08/2002).

As outras linguagens essenciais para o desenvolvimento da criança aparecem no planejamento para enquadrarem-se no formato do R. C. N. E. I., ou seja, que o planejamento pedagógico da professora contemple as áreas de atuação sugeridas pelo documento do MEC: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Apesar da exigência de que o professor trabalhe todas estas áreas, em nossas observações e na análise do semanário da professora constatamos que

⁶² A professora em questão substituiu a professora titular em sua licença prêmio (um mês). Apesar de a professora titular não ter continuado a manter o contato com a universidade, cursando outras habilitações ou participando de eventos promovidos pela universidade, ela apresenta ter um relacionamento mais próximo com as crianças, com menos restrições e ordens do que a professora substituta. A repressão à livre expressão da criança é prática constante da professora substituta, muito mais do que ocorre com a professora titular, que tem uma experiência maior na docência, mas ambas são formadas em Pedagogia pela Unesp de Marília.

somente a linguagem escrita consolida-se enquanto atividade que demanda do professor planejamento e esforço profissional para sua efetiva realização.

Em momento de avaliação de seu trabalho do primeiro semestre, a professora Selma considera que deveria explorar mais as diversas áreas, mas que, segundo ela, são uma lacuna em sua formação.

A formação do professor diz muito sobre ele e sobre o que pode ser. Entretanto, a educação infantil não foi do interesse pessoal da professora. Ela não cursou habilitação específica para a educação infantil. Nesta, ela encontraria uma grade curricular com disciplinas de artes, jogos e atividades lúdicas. Esta organização curricular do curso de Pedagogia não deixa de ser, também, um equívoco, em nossa opinião, já que todos os professores, deveriam possuir este conhecimento.

Um trabalho diversificado exige do professor uma visão global e integralizadora da aprendizagem infantil, considerando que a criança não é um ser composto por partes isoladas que associadas formam um corpo, mas que todas as partes só têm razão de existir, se utilizadas em conjunto. Dessa mesma forma, um trabalho que privilegia apenas o desenvolvimento da linguagem escrita e desvincula-a das outras linguagens, não permite que esta seja utilizada por completo, pois palavras ou letras isoladas, e até mesmos textos que têm um fim em si mesmos, não dizem nada sobre o mundo, não têm razão de existir.

Apesar da grande importância que possui a escrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto não quer dizer “[...] que se possa ensinar qualquer coisa à criança, sem levar em consideração sua idade. O ensino tem de garantir o caminho mais válido para o desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.” (MÚKHINA, 1996, p. 53-54).

Existem, segundo Múkhina (1996), períodos sensitivos do desenvolvimento em que certas influências educativas atuam de forma mais decisiva no curso do desenvolvimento psíquico que se baseiam nas especificidades das diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Em cada período da vida da criança existe um tipo atividade que impulsiona o desenvolvimento de novos tipos de atividades, inclusive o aprendizado da linguagem escrita. No caso da etapa por nós analisada, período pré-escolar, a Teoria Histórico-Cultural aponta como atividade principal⁶³ o brincar, pois a atividade lúdica é a forma pela qual a criança vai se apropriar do mundo,

[...] pois na atividade lúdica a criança se *torna* aquilo que ainda não é, *age* com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, *interage* segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Ultrapassa, portanto, brincando os limites dados concretamente para sua atividade. As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. (ROCHA, 1994, p. 49, grifos da autora).

A importância de se estudar a periodização do desenvolvimento psíquico infantil reside no fato de permitir superar a ruptura entre o desenvolvimento dos aspectos intelectual-cognoscitivo e dos motivos, a fim de mostrar a importância da unidade destes aspectos para a formação da personalidade.

Segundo Elkonin⁶⁴ (1987c),

⁶³ A atividade principal foi objeto de estudo de Leontiev (1978) em sua análise sobre os períodos da infância. Por atividade principal este autor entende ser a atividade em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico do sujeito e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos que preparam o caminho das transições, em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento e a novos tipos de atividade.

⁶⁴ Elkonin, psicólogo russo, discípulo de Vigotski, dedicou-se em estudar o desenvolvimento do jogo e sua influência no curso do desenvolvimento psíquico da criança, trazendo referências importantes para um trabalho com o olhar na criança.

Em segundo lugar, esta hipótese [a periodização do desenvolvimento infantil] possibilita considerar o processo de desenvolvimento psíquico como transcorrendo segundo uma espiral ascendente e não em forma linear. Em terceiro lugar, abre o caminho para estudar as vinculações existentes entre períodos separados, para estabelecer a importância funcional de todo período precedente para o início do seguinte. Em quarto lugar, nossa hipótese está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios de maneira que a divisão corresponda às leis internas deste desenvolvimento e não a fatores externos com relação a ele. De acordo com as exigências que se desprendem desta hipótese, no sistema atual onde se observa uma ruptura (instituição pré-escolar-escola) deve existir uma vinculação mais orgânica. (p.124)

Dizer que a atividade lúdica possibilita à criança atuar e compreender o mundo que a circunda não significa considerá-la incapaz de expressar-se de outra forma ou que a escrita deve ser banida da educação infantil, mas a leitura e a escrita devem ser necessárias de algum modo para a criança. “A criança tem de sentir a necessidade de ler e escrever.” (VIGOTSKI, 1995, p. 201). Entretanto, antes mesmo de suscitar na criança a necessidade pela linguagem escrita, ensina-se a ela a técnica. (VIGOTSKI, 1995).

É necessário compreender o papel da educação infantil frente ao desenvolvimento da criança, considerá-la pelo que ela é e quer ser, e não pelo que queremos e somos (adultos). Diferentemente do que acreditam os professores, por meio de suas práticas, a criança quer inserir-se no mundo dos adultos, entretanto, ela é diferente dos adultos, vê o mundo com muito mais cores que nós, interpreta a vida de modo singular, pois utiliza uma lente de aumento para enxergá-lo, uma lente que faz com que o mundo seja visto em sua amplitude: a linguagem simbólica.

CAPÍTULO IV - “VOCÊS JÁ ESCREVERAM AS PALAVRINHAS?! PÁRA DE BRINCAR JÁ!”: O ESPAÇO DO DESENHO E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O ato da desobediência como ato de liberdade,
é o começo da razão.

Erich

Fromm

Como expusemos ao longo deste trabalho, a educação infantil vem incorporando práticas escolarizadas que sempre estiveram ligadas ao ensino fundamental no seu trabalho com crianças pequenas. De forma preocupante, a educação infantil, numa busca por valorização e reconhecimento, copia do modelo escolar, objetivos e prioridades para seu trabalho.

De forma enfática, a linguagem escrita vem sendo sobreposta às outras formas de expressão, que também são frutos da criação humana e que merece, desse modo, ser oportunizada às crianças.

A Teoria Histórico-Cultural preocupada em estudar as forças que regem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores⁶⁵, que diferenciam os homens dos demais animais, localiza este desenvolvimento a partir de sua trajetória histórico-cultural, analisando quais atividades podem incidir sobre este desenvolvimento.

Entretanto, cabe pontuar que o termo *atividade* para a Teoria Histórico-Cultural é utilizado em situações específicas do fazer humano e não para todo e qualquer fazer do homem. “Nem todo o processo é uma actividade. Nós

⁶⁵ As funções psíquicas superiores correspondem às características tipicamente humanas, que possibilitam ao homem atuar de forma mediada no ambiente. São essas funções: a memória, a comunicação verbal (linguagem), o pensamento, a atenção, o comportamento voluntário.

designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhe é própria.” (LEONTIEV, 1978, p. 296). A atividade pressupõe vontade pessoal daquele que a realiza e não daquele que a planeja.

Para que a criança realize uma atividade não basta apenas que o professor a proponha, é necessário que esta tenha um sentido para a criança. Não queremos dizer que a linguagem escrita – símbolo maior da prática escolarizada na educação infantil – é uma atividade que não proporciona desenvolvimento, porém ela só é capaz de cumprir esta finalidade quando corresponde a uma necessidade da criança.

Designamos pelo termo de actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978, p.296).

Durante nossa incursão na instituição, presenciamos muitas situações em que o que era proposto pela professora não representava uma atividade, pois as crianças não realizavam as atividades de escrita porque consideravam esta aprendizagem importante, mas porque era esta uma exigência da professora, que repreendia as atitudes contrárias em relação à execução das mesmas.

Entretanto, as crianças não abriam mão totalmente do que as interessava – o brincar – na realização de atividades escolares.

Ao fazê-las, elas modificavam a tarefa determinada pela professora para torná-la agradável, tornando-a um brinquedo. O que Mukhina (1996) também percebeu em suas pesquisas:

Com as crianças em idade pré-escolar menor e para algumas em idade mediana ocorre uma situação característica: ao realizarem uma operação pouco interessante, estimuladas por uma motivação distante, essas crianças não rejeitam totalmente a tarefa, mas transformam-na num jogo para torná-la atraente. (p. 225).

Quando a professora pedia, por exemplo, que as crianças montassem as letras do alfabeto na seqüência, elas aproveitavam para neste momento brincarem com as fichas do alfabeto móvel como se fossem figurinhas que deveriam virar, com uma batida de mão.

O brincar ameaçava o trabalho de alfabetização e não fazia parte do mesmo, pois era o tempo todo suprimido e contido pela professora. Como também analisa Rocha (1994) em seu estudo sobre o brincar na educação infantil:

[...] De fato o brincar é apontado ora como uma atividade que, competindo com outras, impede as aprendizagens propostas pela professora, ora como uma atividade a partir da qual não se aprende nada. Ainda da perspectiva da professora, querer brincar se configura como não querer aprender, pelo menos no que se refere à motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para e pelas crianças da pré-escola. [...]. (p. 148).

Diferentemente do que supunha a professora, são as atividades lúdicas as que mais contribuem, nesta idade, para o desenvolvimento da psique infantil, por ser a atividade no qual a criança interage com o mundo. Ao se trabalhar com a escrita de forma enfática, a professora estava muito mais distanciando a criança deste objeto do que criando nela a necessidade de apropriar-se dele. Pois as crianças preferiam brincar que realizar as atividades de alfabetização:

A professora escrevia na lousa palavras sobre o folclore, questionando as crianças sobre as letras necessárias para compô-las. Entretanto, as crianças do grupo observado: Kaíque, Anderson, Kevin, José, Raí e Renato não prestavam nenhuma atenção à escrita coletiva. Enquanto a professora entregava os cadernos – para a cópia das palavras – estes

meninos brincavam com a borracha simulando um jogo de futebol, onde os lápis eram os jogadores e a borracha a bola. (D. C. de 27/08/2002)

Na infância, especificamente na idade pré-escolar, são as atividades lúdicas as que mais contribuem para o desenvolvimento, pois por meio delas a criança tem a possibilidade de obter aquisições psicológicas que não seriam desenvolvidas em outras atividades a elas propostas.

Como se evidencia nas observações realizadas, as crianças criam o tempo todo oportunidades para brincar, o que por si só já forneceria a um professor, que reflete e intencionaliza a própria prática, elementos para compreender por quais meios a aprendizagem seria promovida: as atividades lúdicas.

É a atividade lúdica a principal atividade deste estágio do desenvolvimento da criança pelos seguintes motivos:

[a atividade dominante] [...] é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de actividade.

[...] a actividade dominante é aquela na qual se formam ou reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação activa [...].

[...] a actividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas. [...]

A actividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 292-293).

Sendo a atividade lúdica atividade principal da criança nesta faixa etária (5-6 anos) (Leontiev, 1978), como as próprias crianças demonstraram em nossa

pesquisa, isso não significa que o professor deva utilizar-se do brincar para ensinar conteúdos, inculcar conhecimentos que julga serem importantes, didatizando, dessa forma, o brincar. Como observou Rocha (1994) em sua pesquisa sobre a presença do jogo no trabalho pedagógico da educação infantil: “[...] o jogo é muitas vezes visto como pretexto e como apoio motivacional para a aprendizagem de conceitos, de classificações, de seriações, etc., [...]” (p. 162).

Nesta fase também, as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção também complementam e ligam-se ao jogo:

Quando desenha, a criança com freqüência está interpretando um argumento: os animais que desenharam lutam, se perseguem; algumas pessoas visitam outras, outras voltam para casa etc. Uma construção com blocos de madeira também se incorpora ao jogo. A criança é o motorista que carrega tijolos para a obra, depois se transforma no descarregador do caminhão e, finalmente, no pedreiro que constrói a casa. [...] O interesse pelo desenho e pela construção tem, inicialmente, um caráter lúdico, pois o desenho e a construção fazem parte de uma idéia lúdica. Somente o pré-escolar de idade mediana e os maiores desenharam e centram seu interesse no resultado, ou seja, no desenho. Seu desenho já não está mais relacionado com o jogo. (MUKHINA, 1996, p.166).

A criança ao comunicar-se com o mundo recorre às diferentes linguagens para apropriar-se da realidade, e esta apropriação não se dá de forma direta, pois o lugar que ela ocupa neste momento na sociedade não lhe possibilita ocupar todos os papéis e funções que o adulto realiza, desta forma, recorre à atividade lúdica para satisfazer sua necessidade de inserir-se no mundo e transgredir o real: “A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico.” (ROCHA, 1994, p. 48).

O desenho muitas vezes convertia-se em brinquedo, em oportunidade de diálogo entre as crianças quando o brincar não era oportunizado. Era uma atividade que as crianças realizavam sozinhas, sem a supervisão da professora. A professora usava o desenho como estratégia para entreter algumas crianças, enquanto outras desenvolviam atividades, considerada fundamental sua presença como: escrita de textos, escrita do nome, confecção de cartão, etc. Com o desenho as crianças permaneciam sentadas, desobrigando a professora de estar, o tempo todo, pedindo que sentassem, controlando, conseqüentemente, a disciplina da turma.

Pela falta de intencionalidade da professora, o desenho não se configurava como uma atividade na qual as crianças dirigiam suas atenções à vivência de processos intensos, o que os levaria a aperfeiçoar esta linguagem plástica. Além do desenho e do brincar serem atividades que correspondem a uma necessidade de compreensão e inserção no mundo, levam também ao desenvolvimento da função simbólica que, em contrapartida, é a base na qual se assenta a aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, não é reduzindo e suprimindo o brincar e o desenho na educação infantil, para ensinar conteúdos, que os professores estarão contribuindo para a aprendizagem da língua escrita.

Hetzer (apud Elkonin 1998) partia da hipótese de que a preparação para os estudos escolares requer certa “maturidade” da função simbólica. “Com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade.” (p. 327).

Cabe salientar que estaríamos reforçando uma visão propedêutica da educação infantil se defendêssemos o brincar e o desenho enquanto atividades que preparam para a alfabetização e não é isso o que pretendemos. Como aponta Elkonin (1998), quando preconizamos que o jogo, assim como o desenho, são

atividades que favorecem o desenvolvimento psíquico da criança, pode ocorrer uma interpretação de que se pode atribuir a eles as funções mais diversas,

[...] tanto puramente didáticas quanto educativas; por isso surge a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo nos estabelecimentos para a idade pré-escolar. (p. 399).

O desenho e o brincar só podem tornar-se *atividades* – conceito fundamental para compreender como a criança aprende – quando este se torna uma necessidade da criança e não uma imposição do professor. Se o desenho e o brincar forem incorporados como um meio para alfabetizar-se as crianças, eles deixarão de ser uma *atividade* para tornarem-se *ação*, pois dificilmente poderão ser vividos com toda a riqueza que estas linguagens possuem para tornarem-se meio para ensinar-se alguma coisa e não porque são importantes meios de expressão da criança.

As peculiaridades destas duas atividades – desenhar e brincar – precisam ser estudadas e analisadas pelos professores independentemente do ensino da língua escrita. A palavra chave está, pois, em respeitar os interesses infantis e não em torná-los interesses dos adultos.

O ensino da língua escrita tornou-se meramente escolar, sem um sentido social e cotidiano, ele não é por si só artificial, pois esta linguagem faz parte da vida social, mas criar situações artificiais de uso deste signo torna-o autoritário e sem sentido, como apontava Vigostki (1995): “Até agora, o ensino da escrita se coloca em sentido prático restringido. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.” (p. 183).

O professor para desenvolver uma prática pedagógica que não se volte a uma função meramente escolar⁶⁶ necessita ter uma visão ampla do que é a alfabetização, que ela não se reduz a uma exigência escolar, mas é uma necessidade para a vida em sociedade plena e autônoma e o seu conseqüente domínio. Segundo Vigotski (1995), proporciona uma transformação significativa de todo o desenvolvimento cultural da criança. A linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois representa por meio de letras (signos), o nome de objetos, pessoas e ações. E estes nomes, por sua vez, representam a realidade.

Nos jogos infantis, a função simbólica encontra-se presente quando as crianças utilizam objetos em substituição a outros, quando representam papéis que não são os que elas ocupam socialmente, ou seja, quando representam a realidade sem necessariamente a expressarem de forma fiel, assim como o é a escrita, que reúne em si, tanto o som da palavra quanto o que esta representa, sem trazer em si mesma uma relação direta com o alvo desta representação.

Desta forma, o jogo – faz-de-conta –, que para Elkonin (1998) inicia-se quando passa a existir a vivência dos diversos papéis, proporciona

[...] a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para aquisição das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e a origem da capacidade imaginativa. (ROCHA, 1994, p.51).

No desenho, de forma subjetiva, assim como na escrita, a criança cria representações para a realidade observada, buscando elucidar os aspectos mais essenciais do que observa. Na escrita, especialmente no início de seu aprendizado,

⁶⁶ Estamos aqui nos referindo à ação do professor que ensina a ler e escrever porque é um conteúdo a ser cumprido, para que a criança vá para outro ano escolar preparada e não tenha dificuldade.

a criança vale-se de representações diferenciadas⁶⁷. Dessa forma, a escrita não se reduz às letras e palavras, é uma forma de representação da realidade assim como o são o desenho e o brincar e é este aspecto que precisa ser objeto de preocupação e estudos por parte dos professores.

4.1 Pode brincar?

Para que o brincar possa desenvolver de maneira plena a linguagem simbólica é necessário que o professor proporcione espaços para a atividade livre das crianças, para que criem brincadeiras, organizem-se autonomamente, dividam tarefas e funções, saibam lidar com a diversidade da convivência etc. Mas como pudemos observar, mesmo em casos em que este espaço não é favorecido ou pensado intencionalmente, as crianças de maneira alguma assumem uma posição passiva frente a uma supressão do espaço e do tempo para brincar.

As crianças buscam estes espaços, aproveitam as brechas que fogem ao controle total da professora e buscam esta liberdade até mesmo em momentos em que o brincar é inevitável, mas mesmo assim não é permitido.

Para elucidar as concepções da professora sobre o brincar e o modo como as crianças buscam este momento, utilizaremos, algumas vezes, das transcrições de situações observadas no cotidiano da turma. Assim, acreditamos possibilitar ao leitor uma visão de conjunto da situação, como no trecho que apresentamos abaixo:

As crianças estavam juntas com outra turma de pré III na sala, pois muitas crianças, de ambas, haviam faltado tendo em vista que o 1º semestre estava se encerrando. Na mesa

⁶⁷ Emilia Ferreiro (1995) e Luria (1982), (1992) desenvolveram importantes estudos sobre a representação dos sons das palavras e dos aspectos dos objetos.

observada, três crianças estavam sentadas, sendo dois meninos e uma menina, manuseando diversos brinquedos oferecidos em pequenos ovos de chocolate, na maioria pequenos animais, e bolinhas, dinheiro de brincadeira, etc. As crianças deveriam separar os brinquedos que estavam quebrados e colocá-los em uma caixa, pois a professora estava limpando os armários. Entretanto, e obviamente, as crianças aproveitaram para neste momento criarem brincadeiras. Com um dos brinquedos, Lucas passou a montar um dragão e Renato ficou entusiasmado: _ Olha o que ele tá fazendo! (disse para outras crianças). As outras crianças não se importaram com isso e continuaram a brincar com os outros brinquedos. Quelita pediu que eu (pesquisadora) olhasse o chocalho que ela tinha achado e que, neste momento, agitava. Os meninos cantavam. A professora foi até a mesa e um pouco nervosa disse: _ Pára de fazer barulho, senão vai virar um fuá! No mesmo instante pararam de cantar. Renato reuniu todos os cachorrinhos - Dálmatas - que estavam na mesa e começou a brincar com eles como se fossem carrinhos, emitindo um som de carro. Depois mudou a brincadeira: contou os cachorros e os posicionou numa fila, um de frente ao outro, e disse: _ Cinco contra quatro! Colocava um cachorro contra o outro, como se estivessem brigando, fazendo um som como de latidos raivosos. Renato também avançou com um dos cachorros no dragão que Lucas estava brincando. Lucas fez um som para o dragão e avançou nos cachorros de Renato. Quando o dragão de Lucas "matava" os cachorros, ele os retirava da mesa. [...] A professora foi até a mesa e perguntou aos meninos se já tinham separado os brinquedos quebrados, eles imediatamente disseram que sim, a professora, então, os guardou na caixa. [...]. (D.C. de 08/07/2002).

Esta situação remete-nos a duas considerações: uma de ordem pedagógica e outra teórica, mas que estão interligadas, tendo em vista que o trabalho pedagógico é permeado por concepções acerca da criança e da educação. Primeiro, como o brincar estabelece-se no cotidiano da instituição e, segundo, sobre a importância do brincar no desenvolvimento psíquico da criança, o que não é, no entanto, considerado pela professora. O brincar desenvolvia-se em dois momentos distintos: dirigido pela professora ou de forma clandestina a partir das crianças.

Na maioria do tempo em que permanecemos na escola, a brincadeira, mesmo que dirigida, pouco ocorreu. Ela acontecia em intervalos entre atividades de rotina (escovação, lanche), e atividades escolares (escrita, matemática), de forma secundarizada no cotidiano da turma. Não havia um espaço pedagogicamente organizado para que ocorresse.

Geralmente, o brincar era garantido porque havia um parquinho onde as crianças podiam brincar em determinado dia da semana, mas era uma atividade desvalorizada no semanário da professora, um item que fazia parte do trabalho desenvolvido em determinado dia devido a necessidade de rodízio de espaços. Não havia acompanhamento ou planejamento deste momento.

Além disso, os eixos de trabalho propostos pelo R.C.N.E.I. (1998), incorporados no trabalho pedagógico da professora, não contemplavam a especificidade do brincar, porque reduziam-se às brincadeiras no parque e aos jogos de regras.

Na avaliação do trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2002, a professora Selma refletiu sobre cada um destes eixos, entretanto, em nenhum destes o brincar apareceu como um elemento importante no trabalho pedagógico.

Quando a professora brincava com as crianças procurava incorporar a estas brincadeiras um caráter disciplinar, a fim de acalmar as crianças para realização de outras atividades, tais como o lanche, manuseio de livros de história, realizando com elas jogos de regras e de atenção:

A professora pediu que as crianças formassem uma roda para que cantassem junto com ela a música do boneco mole, no qual ela daria os comandos:

*Eu sou um boneco mole
Sou mole que nem mingau*

Se mexo (indicar uma parte do corpo)

Todo mundo mexe igual.

A professora ia dizendo as partes do corpo e fazendo os movimentos para que as crianças a imitassem. Para finalizar a brincadeira, a professora disse: _ Se fecho a minha boca, todo mundo fecha igual. (E todos ficaram em silêncio). Logo após o término da brincadeira, as crianças sugeriram outra música no qual deveriam também seguir os comandos: Laranja Baiana

Laranja baiana que vive em pó

Galo que canta co-ró-co-có,

Pia, que pia, pi-rim-pim-pim

Moça bonita que faz assim!

Quando a música parava, as crianças tinham que parar em uma posição e não se mexerem mais. Se alguém se movimentava, perdia o jogo. Após “laranja baiana”, as crianças sugeriram que brincassem também de “morto-vivo”, no qual as crianças tinham que se abaixar quando a professora dissesse morto e se levantar quando dissesse vivo. As crianças que erravam eram eliminadas da brincadeira. Após esta seqüência de brincadeiras, as crianças foram para o lanche. (D.C. de 13/06/2002).

A prática pedagógica da professora Selma revela-nos sua preferência pelos jogos de regras, mais afeitos à concepção de professor como agente do processo educacional. Observamos que mesmo nas ocasiões em que a professora acatava as sugestões das crianças, ela assumia o comando da situação.

A supremacia do adulto nas decisões e definições do trabalho pedagógico parece ser algo que os professores têm dificuldade de abandonar. Na Itália, Becchi & Bondioli observaram que

[...] nas situações escolares, os encontros ou ocasiões sociais são organizados, pensados e geridos por figuras adultas que têm tarefas de regência educativa. Mesmo as situações mais informais são vigiadas, controladas e definidas nos seus limites espaço-temporais pelos professores. A criança que delas participa é convidada a envolver-se diretamente na situação sem conhecer previamente – ou com um conhecimento aproximado – as normas que regulam o jogo da interação social. Ela deve compreendê-las no próprio ato de que participa, diferentemente do adulto, já socializado, que conhece e compreende as normas do viver cotidiano. (BECCHI & BONDIOLI, 2003, p. 64).

Além do mais, a idéia de que o professor deve organizar as atividades não significa dirigi-las ou organizar as atividades de escrita, ensaio, recorte e colagem etc.; o professor tem o papel de organizar e intencionalizar também o ambiente em que se dá a aprendizagem, que ocorre nesta fase principalmente por meio do brincar. Brincar não somente jogos de regras ou com brinquedos que têm um uso definido, tais como os brinquedos do parque e jogos “educativos”⁶⁸ definidos pela escola, como: jogo da memória, dama, boliche, cruzadinha etc, mas brincar com tudo que cerca a criança.

Na idade pré-escolar o jogo deve ser vivido, também, em sua forma mais desenvolvida: o jogo de papéis. Na pré-escola em que pesquisamos, as crianças brincavam, ainda que escondidas da professora:

A professora escrevia na lousa palavras sobre o folclore, questionando as crianças sobre as letras necessárias para compô-las. Entretanto, as crianças do grupo observado: Kaíque, Anderson, Kevin, José, Raí e Renato não prestavam nenhuma atenção à escrita coletiva. Enquanto a professora entregava os cadernos – para a cópia das palavras – estes meninos brincavam com a borracha simulando um jogo de futebol, onde os lápis eram os jogadores e a borracha a bola. (D. C. de 27/08/2002)

Para Leontiev (VIGOTSKI, 1989b), o brinquedo, é a atividade principal da idade pré-escolar e requer uma atuação específica por parte do professor sobre o brincar. Para ele é “[...] essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e, para fazer isto, é necessário saber como submetê-lo às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle.” (p.122).

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças de idade pré-escolar é múltipla. Seu principal

⁶⁸ Todos os jogos têm uma função educativa.

significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (a incorporação, pela criança, do papel assumido da pessoa adulta e de suas funções sócio-profissionais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. [...] Sobre esta base se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisto consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, nisto consiste sua função reitora. (ELKONIN, 1987b, p.118).

Desse modo, cabe ao professor conhecer como se dá o desenvolvimento do jogo para incidir sobre o mesmo e alavancar o desenvolvimento psíquico das crianças, participando do jogo, dando suporte às brincadeiras. Nisto, pois, consiste o papel do professor durante o jogo.

Elkonin (1998), em seu estudo sobre o jogo, observou que este passa por cinco trajetórias fundamentais durante o curso de seu desenvolvimento:

- a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos;
- b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis;
- c) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento;
- d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente;
- e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social. (p. 234).

Em relação a este desenvolvimento, o tema do jogo, os motivos que regem a brincadeira, intensificam-se à medida que as crianças aproximam-se dos seis ou sete anos, incorporando novos elementos.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para o outro (três a quatro). Aparecem depois as significações histriônicas relacionadas com estas ou aquelas ações: eu sou a mamãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista. Ao lado das ações protagonizadas, aparecem nessas significações as relações entre os personagens e, por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança

o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma. (ELKONIN, 1998, p. 239).

O jogo de papéis é o tipo de jogo que a criança entre 6-7 anos realiza e que mais lhe proporciona desenvolvimento. São as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social das atividades que elas realizam que dão conteúdo⁶⁹ ao jogo. Portanto, para se enriquecer o jogo é necessário ampliar

[...] as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a criança pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer às crianças, mas só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas. (ELKONIN, 1998, p. 302).

Neste sentido, o papel do professor nesta faixa etária está em oferecer conteúdos para a realização de diversos papéis, sem defini-los, possibilitando que as crianças conheçam e observem estes papéis nos locais e com as pessoas que os desempenham. Trazer a realidade à tona não significa decifrá-la para a criança.

A realidade traz elementos para atuar durante o jogo, sem que para isso necessite-se ensinar conteúdos, explicar como se dão os papéis sociais para que a brincadeira ocorra ou desenvolva as funções psíquicas superiores, pois o jogo “[...] não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos.” (ELKONIN, 1998, p. 315).

⁶⁹ “[...] O conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto.” (MUKHINA, 1996, p. 157).

Do mesmo modo, não se faz necessário enfatizar o trabalho com jogos de regras – explícitas – no qual se desenvolverá a conduta e o comportamento voluntário da criança, pois em todo o jogo protagonizado existe uma regra. Ao representar um papel, a criança busca controlar seu comportamento de modo a realizar ações que assemelhem-se o mais próximo possível do papel assumido.

Como reafirma Rocha (1994) “[...] não existe brinquedo sem regras. O que ocorre é que estas regras no jogo de papéis não são, na maioria das vezes, explícitas, formais e estabelecidas com anterioridade ao próprio jogo.” (p. 64).

No jogo estão presentes relações lúdicas – representações de um papel –, como também reais.

Quando as crianças desenvolvem papéis, que estão relacionados à atuação de outras crianças, elas buscam um objetivo comum para que estes possam ser bem desempenhados. Desta forma, elas precisam chegar a um acordo sobre o argumento do jogo e a distribuição de papéis, além de discutirem situações e imprevistos que surgem no jogo.

A criança durante o jogo passa a compreender, também, que o trabalho em grupo necessita que todos cooperem uns com os outros para que a situação lúdica tenha sucesso e que, para isso, a vontade pessoal não pode estar acima da vontade do grupo. “No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar o seu desejo a seus impulsos afetivos passageiros: aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento.” (ELKONIN, 1987b, p. 100).

Neste aspecto, a figura do professor é essencial, de modo a observar quais são as crianças que ocupam sempre os principais papéis, de modo a possibilitar que

todas as crianças passem por diversos tipos de papéis e que fique atento a possíveis estereótipos de profissões ou papéis sociais incorporados pelas crianças.

Como já foi mencionado, o professor deve participar da situação lúdica, trazendo elementos que modifiquem e enriqueçam-na por meio de um papel por ele assumido e não interrompendo o jogo para dizer como se deve realizá-lo.

Em síntese, Elkonin (1987b) destaca algumas considerações para a direção pedagógica do jogo:

Deve pensar detidamente que relações devem ser substituídas para excluir do jogo tudo o que tenha uma influência educativa negativa. [...] É indispensável fazer que as crianças menos ativas passem de papéis secundários a assumir papéis principais e estimular as crianças, acostumadas a jogar os papéis principais, a que cumpram também funções pouco importantes no jogo. Quando se elegem os acessórios para o jogo não se deve sobrecarregá-lo com detalhes supérfluos; tem que se limitar aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se desprendem do papel assumido. (p.102).

E, por conta do jogo, a criança descobre que ainda não é adulta e por meio dele emana uma nova razão em chegar a ser adulto e a exercer de fato as funções que ora apenas representa.

Esta nova razão adquire “[...] a forma concreta de desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta.” (BOZHÓVITCH apud ELKONIN, 1998, p. 405).

O pré-escolar começa a estudar brincando, pois a instituição educativa representa para ele, também, uma possibilidade de realizar aquilo que os adultos realizam: ler e escrever. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras – existe o professor, os alunos, tarefas a serem realizadas –

que o leva a ocupar uma nova posição social. “[...] Sobre esta base se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar.” (ELKONIN, 1987a, p. 118).

A criança aspira autonomia e para isso atua no mundo norteada por novos motivos e necessidades, quer realizar ações que estão além do que lhe está posto naquele momento, quer descobrir a realidade e não apenas imitá-la. Desta forma, após o jogo de papéis, na idade escolar, a atividade que se constitui como principal é o estudo.

A curiosidade infantil encontrará no estudo a possibilidade de conhecer a realidade, responder às suas dúvidas, se o professor ouvir e direcionar suas perguntas à busca de conhecimento. “A etapa inicial da assimilação consiste em revelar à criança as propriedades da realidade, cujo estudo constitui o conteúdo de cada área concreta do conhecimento; em formar a base orientadora das ações do pequeno nesta área.” (ELKONIN et al., 1987a, p.307).

4.2 É para desenhar ou escrever?

Assim como ocorria com o brincar, ao desenho, muitas vezes, eram incorporadas preocupações que não dirigiam-se diretamente ao seu desenvolvimento, a esta forma de expressão. Ele era subterfúgio não das crianças, mas da professora para preencher espaços onde ela não poderia estar diretamente direcionando as atividades, como fazia no brincar, ou para ausentar-se.

Desta forma, nos momentos em que as crianças estavam desenhando sempre havia atividades paralelas ao desenho e que ocupava um lugar superior na hierarquia. Como exemplifica a situação abaixo:

Na sala, a professora separou as crianças em dois grupos: _ Um grupo vai desenhar e o outro vai ficar com o alfabeto. As crianças que receberam o alfabeto deveriam montá-lo na ordem alfabética, enquanto as outras crianças deveriam desenhar. Passei a observar um grupo de crianças que estava com o alfabeto. Kevin disse a todos do grupo que iria terminar primeiro e se ofereceu para ajudar o Willian. Willian começou a montar a seqüência corretamente, mas depois passou a colocar as letras da direita para a esquerda. Mesmo assim, foi até a professora e disse que tinha terminado. Ela foi até a mesa e lhe perguntou: _ Já conferiu? Vamos lá. (pedindo que olhasse para o alfabeto na parede). Observando que a ordem estava errada, pediu que começasse de novo, com ela, a montar letra por letra. Quando a professora perguntava o nome das letras ele não sabia dizer. Uma outra turma de pré III ficou na sala porque estava chovendo. A interação da professora com Willian ficou mais difícil por causa do barulho: _ O que vem depois do N? Como ele não achou a letra, a professora a mostrou e pediu para continuar sozinho, saindo da mesa. Kevin conseguiu montar a maioria do alfabeto. A professora foi conferir com ele novamente a seqüência. Assim que terminasse o alfabeto poderia desenhar. O alfabeto de Willian foi conferido pela professora letra por letra. Ela pedia que ele falasse o nome de cada uma. Até a letra D, ele não teve dificuldade, porém nas demais a professora dizia. [...] (D. C. de 31/07/2002).

Em relação ao grupo que estava desenhando, a professora em nenhum momento foi até eles para conversar sobre o que produziam. A escrita era a atividade na qual ela necessitava intervir pedagogicamente para provocar a aprendizagem, enquanto que o desenho não lhe despertava o mesmo interesse.

Com o jogo, o desenho é uma forma de representação da realidade pela criança, no momento em que capta os detalhes que mais lhe interessam. Neste caso, são as experiências adquiridas pela observação, tateamento de objetos, como também as observações dos adultos que alimentam como e o que a criança desenha e as experiências por ela vivida. “[...] A criança [...] recorre a todas suas experiências e por isso em seus desenhos há detalhes provenientes da percepção

visual e outros que expressam o que foi captado por meio do tato, e não da visão.”
(MUKHINA, 1996, p. 168).

O que a criança vê e toca não é transposto literalmente ao desenho, como uma cópia fiel da realidade. A criança transmite em seu desenho a impressão, interpretação e o conhecimento que tem sobre o objeto focalizado.

Entretanto, para que a criança traga ao desenho todo o sentido que atribui ao objeto é necessário que o adulto – o professor – desenvolva nas crianças a capacidade de observação sistemática do mundo que a cerca, pois, muitas vezes a criança começa a desenhar antes mesmo de observar por um determinado tempo o que pretende representar. O que se constitui como um desenho imaginativo.
(MUKHINA, 1996).

No trabalho pedagógico, voltado ao desenvolvimento do desenho, é necessário que se criem

[...] as condições que incitam a criança a aperfeiçoar suas imagens gráficas, agregando novos elementos ao desenho para que ele corresponda melhor ao objeto real. Mas o desenho infantil mostra uma tendência à fixação das imagens gráficas bem-sucedidas, o que pode dar lugar a uma estagnação. Os clichês gráficos instalam-se facilmente; ao atender certas exigências elementares de representação, são reconhecidos e apoiados pelos adultos. (ibid, p. 171).

Ao enfatizar que as crianças devem buscar aproximarem-se do objeto real, não se preconiza, pois, que o professor ofereça a elas técnicas ou recursos que possam facilitar esta representação, resultando em desenhos parecidos como observamos na EMEI, mesmo entre crianças diferentes. O sol, a nuvem, as árvores, as casas são figuras cativas de todos os desenhos produzidos e com as mesmas características, o que evidencia a falta de intencionalidade do trabalho pedagógico sobre o desenho.

Quando o professor questiona o desenho da criança, interessando-se pelo que realizou, produz na criança a necessidade de produzir um desenho que possa ser compreendido pelo adulto.

Quando a criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando uma atividade produtiva. Mas, quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem. (MUKHINA, 1996, p. 179).

Diferentemente da maneira pedagógica espontaneísta com que o desenho era desenvolvido pela pré-escola que pesquisamos, Leite (2002) observou que, muitas vezes, o desenho é visto no trabalho pedagógico como mais uma oportunidade – além da escrita – de diagnosticar em qual fase a criança encontra-se em seu desenvolvimento cognitivo ou como símbolo do seu universo cultural:

As referências da educação, da psicologia, das ciências sociais em geral, têm destacado vários aspectos sobre desenhos das crianças, muitas vezes aprisionando-os em fases/etapas; didatizando-os; cerceando-os; destituindo-os de seus aspectos expressivos e de liberdade, dando a entender que é o contexto que desenha a criança, deixando-a delineada, marcada. Na melhor das hipóteses, o desenho da criança é visto como documento – possibilidade de ressignificação do mundo, onde exhibe seu universo sócio-político-econômico-cultural. No caso, a criança desenhando o seu contexto. (LEITE, 2002, p. 269).

Desta forma, o desenho é utilizado para verificar se a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou atraso no desenvolvimento.

[...] A leitura atravessada e apressada sobre as teorias, e a necessidade de parâmetros mensuráveis, fazem com que o educador deixe de ter diante de si uma criança, para depara-se com um aluno: pré-operatório, silábico ou, no caso do desenho, um realismo gorado. As expressões ainda não ou já atingiu, regem as relações. (LEITE, 2002, p. 270, grifos da autora).

Como bem coloca Leite (2002), o desenho é resultado da criação e a criação não é previsível, pois para criar a criança precisa experienciar o mundo. São das experiências vividas pelas crianças – impossíveis de serem previstas – que estarão servindo como material bruto no momento da criação. Deste modo, não existe um desenho padrão como tampouco uma criança padrão. Não há como prever a criação e, conseqüentemente, não existem etapas, previamente determinadas, que dêem conta da inusitada expressão infantil, de modo a enquadrá-la em fases.

Do mesmo modo como a escrita, o desenho é um produto social, nenhuma criança nasce sabendo desenhar ou não é capaz de aprender a fazê-lo.

[...] O desafio que se coloca é como pensarmos o desenho de forma mais ampla, mais plural, como algo que carrega nossos rastros; que congrega as marcas de nosso tempo; mas que nos mantém livres para nos expressarmos plasticamente. Temos que estar atentos às condições de produção, às oportunidades diferenciadas, à ampliação de acervos de cada um de nós e das meninas e meninos com os quais convivemos cotidianamente. (LEITE, 2002, p. 271).

O desenho não deve ser priorizado nas instituições de educação infantil, tanto por uma função diagnóstica quanto preparatória, mas como possibilidade de interlocução, mediação entre a criança, o professor e a realidade.

Um educador que está com a criança todo dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles, com eles e a partir deles! Começar a perceber que aquela criança sempre tem uma cor preferida, um tipo de traço que ela usa ou um tipo de disposição no papel. Poderia começar a perceber que ela tem uma coisa dela, singular, que ali está colocada. Ou que aquela outra criança está, naquele momento, mergulhada num movimento cinestésico e que aquele desenho não tem propriamente uma intencionalidade: ele é a concretização do prazer de estar desenhando, rabiscando, colorindo, jogando – desprendida de que fase ou etapa uma criança daquela idade deveria estar ... (LEITE, 2002, p. 272).

A imagem do desenho não é por si só auto-explicativa, pois os significados não estão dados nos traços, mas na linguagem. Como já dissemos, o desenho pode se constituir em momento especial de interlocução entre a criança e o adulto, e entre as próprias crianças, pois por meio do desenho estabelecem-se diálogos entre as crianças no momento da produção.

Em nossa pesquisa, o desenho não era foco de nossas atenções, mas percebemos que ele era o elo de diálogo entre crianças e professora, e as próprias crianças estabeleciam relações, diálogos e brincadeiras a partir dos desenhos.

O olhar sobre o desenho do outro trazia às crianças a necessidade de aperfeiçoarem seus desenhos, além de brincarem com as formas produzidas e de dirigirem seus desenhos à obtenção de um produto específico:

Na sala foi proposto às crianças que desenhassem no caderno de desenho, sem nenhuma outra instrução. Enquanto isso, a professora auxiliava um grupo de crianças que escrevia o nome. Passei a observar um grupo de meninos que estava sentado na mesma mesa e que estabeleceram entre si um diálogo: Anderson: _ O azul é meu! (tomando o lápis da mão de Renato). Renato: _ Que seu o que, é da escola! Mudando o assunto, Lucas perguntou: _ Onde é para desenhar? [...] Renato perguntou a Lucas: _ Ô Lucas, o que você tá fazendo? Olha! Como você sabe fazer isso daí? Lucas desenhava, ao que parecia, um carrinho. Renato: _ Vou copiar isso aí. [...] Agora vou pintar. Lucas para Renato: _ Agora olha. Renato: _ Ótima idéia Lucas, vou copiar. Após um tempo, Renato observou o desenho de Anderson que não participava da conversa e disse: _ Ele não sabe copiar. [risos]. Anderson respondeu imediatamente: _ Eu não quero! [...] Renato disse que tinha terminado de desenhar. Anderson fez o seguinte comentário: _ Por isso que o Renato termina rápido, ele faz pouco desenho. Renato lhe respondeu: _ Não tem mais espaço Anderson. Anderson o desafiando continuou: _ Aqui ó [apontando na folha]. Para não deixar nenhum espaço em branco Renato se propôs a desenhar: _ Vou fazer uma pipa no ar, né? Anderson para desmerecer o desenho de Renato disse: _ Não sei por que os moleques gosta de pipa... acabou a época! (D.C. de 03/06/2002).

Como pode-se observar por este recorte de um diálogo estabelecido entre crianças a partir do desenho, caso o professor que não participou desta etapa de produção, se propusesse a analisar o desenho encontraria sentidos diversos não interligados entre si, voltados a um mesmo fim. Os desenhos analisados por si mesmos pelo professor – o que não ocorreu em nossas observações -, sem a presença da criança para estabelecer-se um diálogo com ela sobre o que desenhou, transformam-se em códigos com traduções adultas que não podem dar conta da riqueza do pensamento infantil.

[...] o significado subjetivo da figuração só é passível de ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina. Subjetivamente, cada um de nós, ao interpretar o desenho todo, atribui significados que podem ou não ser coincidentes entre si e com o do autor. (FERREIRA, 1998, p. 36).

Desenhar, como atividade humana, requer funções psicológicas superiores como a percepção, atenção, memória, imaginação, e é uma atividade constituída e mediada por signos. “(...) Como signo, o desenho pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. (...)”. (FERREIRA, 1998, p. 47).

Na relação com o outro, a criança aprende, adquire experiências que modificam o desenho produzido por ela. Como vimos na situação acima,

[...] O desenho do “outro” pode impulsionar o seu desenho e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se. A fala do “outro”, manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do “outro”, a criança pode imitar um esquema figurativo que, associado ao internalizado, pode transformar-se numa nova figuração. Nesse movimento interativo, viabilizam-se muitas formas de “apropriação” de conhecimentos, relações, palavras dos “outros”. (ibid, p. 52).

No processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, o desenho tem uma importância decisiva. Quando a criança busca representar não apenas os objetos, as coisas, mas as palavras, o desenho passa a incorporar, de forma mais acentuada, uma função simbólica, relacionando-o diretamente ao desenvolvimento da escrita.

Entretanto, nas instituições de educação infantil existem duas práticas recorrentes no trabalho com o desenho:

[...] na primeira, as crianças são incentivadas a desenhar para elaboração de algum “trabalho” a ser utilizado em ocasiões como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Índio, Dia da Páscoa, enfim, dia disto ou daquilo; na segunda, as crianças são colocadas para desenhar “livremente”, com o objetivo de ocupar um determinado espaço de tempo entre uma atividade e outra, consideradas de maior importância. (FERREIRA, 1998, p.103).

Diferentemente, em Reggio-Emilia, as crianças estão acostumadas

[...] a usar seus próprios desenhos de campo para trabalhos adicionais, tais como a confecção de murais em grupos, esculturas, pinturas e assim por diante. [...] as representações visuais não são apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente jamais serão olhados ou discutidos novamente; em Reggio Emilia elas são como recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico. (KATZ, 1999, p. 43, grifos do autor).

O fato de as crianças desenharem espontaneamente não significa que o professor deva mostrar às crianças como o devem fazê-lo, de formularem um método que siga passos determinados, assim como é ensinado em aulas tradicionais de artes: o que é ponto, linha etc. Mas o que está em discussão é por que a criança desenha na educação infantil, o que a motiva a desenhar.

Como analisamos, na realidade observada, a criança desenha por que assim lhe foi pedido, desenha para cumprir uma determinação da professora, mas durante a produção do desenho estabelece relações com as demais crianças, que fazem do desenho uma possibilidade de interlocução.

O desenho não é um dom, para poucos dominarem, não surge espontaneamente, é fruto das relações humanas. Consequentemente, o professor não pode se eximir de oportunizar o desenvolvimento desta linguagem à criança. O mundo não é representado somente por meio da escrita, temos figuras, símbolos, cores, movimentos, sons...

E o mundo deve ser mostrado à criança em sua pluralidade. Não se deve, pois, esconder das crianças também as produções artísticas, as obras de artes, com a justificativa de que o desenho da criança deve ser respeitado do modo como é produzido. Uma coisa não exclui a outra. A todo o momento as crianças são influenciadas pelo mundo que as circunda, pelas relações que estabelecem entre si e com as demais pessoas – adultos, família – nas quais também são agentes de sua produção.

Entretanto, para que este trabalho seja realizado na escola é necessário que tanto as crianças quanto os educadores, tenham uma formação estética, uma educação do olhar, da sensibilidade e criação. E isto ainda está longe de tornar-se uma realidade, tendo em vista as lacunas existentes na formação dos professores, como vimos no capítulo II deste trabalho.

Pelas trilhas da sensibilidade para o belo [que não é único], seguimos ao encontro da arte e de suas infinitas possibilidades. Para que isso aconteça, é importante conhecer a arte, pois não se pode gostar do que não se conhece. É fundamental cultivar o espaço para apreciá-la e, finalmente, é preciso poder criar, fazer arte. (DIAS, 1999, p. 178).

A professora Selma ao analisar seu trabalho em Artes Visuais, considera que os registros do grupo têm crescido: “[...] percebo a cada dia um avanço na organização do espaço, na criatividade, na definição das formas, etc.” (SEMANÁRIO, 2002). Entretanto, considera que enquanto professora não tem sido muito criativa e não tem explorado como deveria esta área. Nesta situação a professora reconhece as próprias limitações.

Para a professora falta dar o espaço necessário às Artes Visuais. O espaço, porém, não significa somente um tempo e local determinado para esta atividade. É necessário que este espaço esteja organizado pedagogicamente, que as crianças possam ter o que desenhar, que disponham de diversos materiais para fazerem suas representações, que tenham contato com a natureza, que a curiosidade possa existir e as respostas possam ser buscadas e não dadas, que possam tocar, brincar, movimentarem-se para sentir a força do ar, comunicarem-se entre si e neste espaço, observarem a vida, o mundo. São estes os conteúdos – o que move a ação das crianças – e as linguagens da educação infantil. Não existe uma linguagem que se sobreponha a outra.

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós. (DIAS, 1999, p. 180).

De nada adiantaria defendermos aqui o brincar e o desenho, como representantes da linguagem simbólica, se estes forem isolados das experiências que as crianças têm que viver na educação infantil. Não amanhã, nem depois, mas

hoje,

agora,

urgentemente.

“O ANEL QUE TU ME DESTE, ERA VIDRO E SE QUEBROU, O AMOR QUE TU ME TINHAS ERA POUCO E SE ACABOU. POR ISSO, KÁTIA FAZ FAVOR DE ENTRAR NA RODA, DIGA UM VERSO BEM BONITO, DIGA ADEUS E VÁ SE EMBORA”: nossas considerações.

*De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre
começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos
antes de terminar...
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...*

Fernando

Pessoa

Ao chegarmos não ao fim do trabalho, mas ao final a que pudermos chegar, sentimos que este ainda nos exigiria outras leituras, outros olhares frente ao nosso objeto de análise. Entretanto, este momento reflete não nossas faltas, mas o que pudemos apreender ao longo do tempo dedicado a este estudo. Certamente não somos o que éramos ao iniciarmos este trabalho e não seremos o que hoje somos, pois, o conhecimento não é feito de verdades imutáveis, mas de questionamentos eternos.

E foi a partir de alguns questionamentos que iniciamos esta pesquisa e formulamos outros para darmos continuidade às nossas investigações: quais são os objetivos principais da educação infantil, especificamente da pré-escola, e como as crianças e a professora atribuem sentido à prática pedagógica desenvolvida?

Analisar a prática pedagógica do professor sem inserirmo-nos nesta condição profissional, e levarmos em conta as dificuldades da profissão, foi uma preocupação

sempre presente em nossas reflexões. Esta reflexão fez-nos olhar não somente para o outro, mas também para nós mesmos, a fim de que aprendéssemos e refletíssemos um pouco mais sobre o fazer pedagógico.

Quando estamos atuando, dificilmente temos noção do quanto nossas ações revelam concepções que acreditávamos que não eram as nossas. O homem não é só aquilo que pensa ser, mas também o que faz. Desta forma, trazemos em nossa prática concepções muitas vezes incorporadas e cristalizadas por um fazer centrado apenas no produto, que não nos permite enxergar novas opções, novos objetivos, geralmente cerceados pelas dificuldades de atuação profissional.

A construção de uma pedagogia da infância demanda a formação de um profissional da infância, que supere a visão fragmentada do conhecimento, que não se limite apenas a uma formação inicial, mas que busque constantemente um desenvolvimento profissional e que faça de sua prática uma possibilidade de estudo, pesquisa e reflexão.

Estar com as crianças e inserirmo-nos na EMEI foi essencial para que nós pudéssemos construir outros saberes sobre a pedagogia da infância, a partir de uma construção e busca pessoal por este conhecimento.

Durante o tempo que permanecemos na instituição pudemos visualizar e apreender elementos importantes à nossa reflexão sobre a prática pedagógica, que nos possibilitaram enxergá-la sob os diversos pontos de vista: da criança, da professora, da instituição. Esta oportunidade todos os professores deveriam ter garantido em seu trabalho: a possibilidade de avaliar a própria prática pedagógica.

Os professores devem também ter a garantia de espaços e momentos de avaliação⁷⁰, de modo que possam apropriar-se de sua própria prática a partir de um permanente crescimento pessoal.

[...] a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico. [...] A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema. (BECHI & BONDIOLI, 2003, p.viii-ix).

A prática pedagógica é resultado da ação de diversos atores, os quais de forma direta e indireta, trazem elementos que a levam a uma ou outra configuração, no entanto, o delineamento de caminhos e objetivos buscam unificar os diversos interesses ou estabelecer uma hierarquia de valores, priorizando e dando voz somente ao professor ou à instituição.

No caso por nós analisado, a definição dos objetivos pedagógicos evidenciava uma valorização dos interesses dos adultos em detrimento dos apresentados pelas crianças, aqueles atribuíam à educação infantil uma função preparatória ao ensino fundamental, elencando o que seria essencial no trabalho sem considerar os interesses infantis.

A professora da turma parecia viver um conflito – impressão tida da entrevista – entre o que aguardava as crianças no ensino fundamental e o que era específico da educação infantil, o que a fazia sentir-se insegura sobre seu fazer pedagógico: se era de qualidade, se estava desenvolvendo as crianças. Apesar de não dizer claramente que o desenvolvimento buscado recaía sobre uma concepção escolar de educação, sua prática pedagógica traduzia as prioridades de seu trabalho.

⁷⁰ Falamos de possibilidades como aquelas que a rede de pré-escola da cidade de Pistóia (Itália) realizou: trata-se de um projeto de formação de professores que teve como eixo a avaliação da prática pedagógica pelo próprio professor, de modo a promover a articulação entre teoria e prática. (BECHI & BONDIOLI, 2003.)

A falta de clareza sobre o que constituiu o ato educativo na educação infantil, – e necessita ser urgentemente objeto de discussão nas instituições dedicadas à infância – levou a professora Selma a buscar referências para a realização de seu trabalho em conhecimentos que estavam, de certa forma, consolidados, tanto em sua formação – que tinha como base o saber escolar (metodologias de conteúdos) – quanto no que entendia ser primordial nesta faixa etária: os conhecimentos característicos do ensino fundamental.

Devido ao fato desta fase da educação infantil (5-6 anos) demarcar a saída das crianças da educação infantil, o trabalho pedagógico busca acentuar a escrita para facilitar este momento de transição, abreviando o brincar e o lúdico e, em consequência, a infância.

A organização do trabalho com o pré-III é toda voltada para uma preparação a esta nova fase da vida das crianças. As crianças do pré-III desenvolviam a maioria das atividades planejadas em salas, tendo em vista que somente em um dia da semana não tinham horário reservado de sala. Além disso, a formatura, mobiliza toda a escola e a rede municipal de ensino na busca por reafirmar e valorizar a importância da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Esta passagem da educação infantil ao ensino fundamental exige uma profunda reflexão, o que demandaria de nós novos estudos, a fim de analisarmos a criança neste processo.

Esta passagem deve ser objeto de preocupação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, nenhum nível é mais soberano que o outro. É importante considerar a necessidade de uma articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, e não colocar esta questão no nível da subordinação.

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente, se a *criança* fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. (KUHLMANN JR., 2000, p. 64).

Antecipar as preocupações do ensino fundamental e fazer destas as prioridades da educação infantil não resolverá o problema do fracasso escolar como pensam alguns professores. O ensino fundamental, especialmente o professor da 1ª série,

[...] enfatiza que as crianças chegam “mal preparadas”, e que por isso é impossível conseguir os objetivos que fixam os planos e programas. A fim de “preparar melhor as crianças”, as instituições pré-escolares costumam então introduzir exercícios de grafismos e às vezes identificação de letras (as vogais, em particular) [...]. (FERREIRO, 1997, p. 37).

O professor do ensino fundamental necessita rever a sua prática de alfabetização e não procurar apenas transpô-la ao de educação infantil, como se realizasse *a priori* um bom trabalho, mas que por culpa do trabalho realizado na educação infantil, as crianças não conseguem se alfabetizar.

É necessário rever o que a prática pedagógica entende por alfabetização.

Que escrita é essa que a criança aprende na escola [...]? [...] a escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. [...] A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. (SMOLKA, 1996, p. 69).

A escola precisa dar à escrita, um sentido social, “[...] que só ocorrerá se a escola estabelecer condições reais de uso elaborado da escrita em sua prática cotidiana e em sua reflexão.” (FOUCAMBERT, 1994, p. x).

Ambos os níveis – educação infantil e ensino fundamental – precisam ter como ponto de partida a criança, o que para ela tem sentido⁷¹, para garantir a continuidade da educação da infância, principalmente do 0 aos 10 anos,

[...] não devemos esquecer que o **sujeito que aprende, necessita e deseja viver sua educação como um processo contínuo**, possibilitando a integração de seu sentir, seu pensar e seu fazer além das graduações, profissões aos quais aspire. (CUBERES, 1997, p.21, grifos da autora).

Não é por ingressar no ensino fundamental que se deixa de ser criança. Nisto o ensino fundamental precisa basear-se para pensar sua prática e disto a educação infantil não pode “abrir mão”.

Sendo o desenvolvimento e o aprendizado das crianças um contínuo, no planejamento da articulação deve-se procurar um certo grau de continuidade das propostas didáticas, **sem escolarizar a educação infantil e também sem infantilizar o primeiro grau**. (CUBERES, 1997, p. 38, grifo da autora).

É preciso não perder de vista a criança, elemento essencial da prática pedagógica. A criança traz ao educador elementos que lhe possibilitam avaliar o trabalho não somente a partir do que ele postula como importante ou do que lhe dizem ser importante, mas do que é importante para ela.

A questão não está em qual conteúdo agrada mais a criança, mas de que forma a criança busca comunicar-se com o mundo, inclusive com o adulto e como este pode capacitá-la a comunicar-se e, conseqüentemente, aprender mais com o mundo.

O professor precisa analisar de que forma a criança se expressa, sem necessariamente utilizar a fala ou a escrita, que, convencionalmente, são tidas como

⁷¹ Segundo Luria (1987) o sentido seria o significado atribuído pelo sujeito, a partir das experiências acumuladas por ele no decorrer de sua existência.

os principais meios de comunicação pela escola, como único parâmetro de análise da interação da criança com o mundo.

A criança expressa-se num olhar, num gesto, num movimento. O tempo todo a criança atribui um sentido àquilo que realiza, que nem sempre é aquele que o professor espera, pois os objetivos e fins da atividade programada pelo professor, muitas vezes, não motivam a criança a realizá-la de forma plena, mas somente para cumprir com as exigências da escola.

A criança quer fazer parte do mundo dos adultos, realizar o que eles realizam e ocupar funções que são próprias a eles. No entanto, a criança não deixa de ser criança ao buscar crescer. A passagem da educação infantil ao ensino fundamental não elimina totalmente a atividade que anteriormente guiava a atenção das crianças – o brincar – substituindo-a imediatamente por outra – o estudo.

O surgimento e conversão das atividades principais, “[..] não eliminam as existentes anteriormente, mas que somente trocam seu lugar no sistema geral de relações da criança frente à realidade, se fazem mais ricas.” (ELKONIN, 1987c, p. 122). Os interesses das crianças modificam-se à medida que elas interagem com o mundo e com as pessoas, num nível cada vez mais amplo e diversificado de relações.

Esta interação diversificada impulsiona a busca pelo conhecimento, por respostas à curiosidade infantil, e que por meio de um trabalho intencional do professor passa a inserir o estudo como a atividade que pode corresponder à satisfação desta necessidade, que se iniciará propriamente na escolarização inicial.

O estudo, ou seja, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal neste período. Durante ela tem lugar uma

intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança. A importância fundamental da atividade de estudo está determinada, além do que, porque através dela se medeia todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família. (ELKONIN, 1987c, p. 119).

O estudo deve vir acompanhado de uma mudança de interesse da criança, que busca, num determinado momento de sua vida, apropriar-se do mundo não somente pelo lúdico, mas também pela busca de respostas à sua curiosidade, e não pela imposição do professor que acredita que uma atividade qualitativamente se sobrepõe à outra.

Mesmo no ensino fundamental e com sete anos, a criança ainda quer brincar, e este espaço precisa ser garantido. A passagem de um período a outro da vida da criança requer um estudo aprofundado, de modo a considerar e dar voz à criança neste processo, importante para seu desenvolvimento, mas que pode vir a tornar-se indesejável para a criança se não for considerada e inserida na participação e configuração deste momento.

Todos: especialistas, familiares, poder público, instituições sabem o que é "melhor para as crianças"; do que precisam, do que gostam, o que lhes diverte ou não, no que devem acreditar... Todos sabem, menos elas. Todos são ouvidos, menos elas. Fala-se das crianças e nunca com as crianças. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 4).

Esta preocupação com os rumos que vêm tomando a educação infantil e, em contrapartida, com a criança que ingressa no ensino fundamental, incentiva-nos a realizar novos estudos sobre esta temática a fim de dar a elas a oportunidade de expressarem-se sobre este momento.

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a

linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem [...], assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JR., 2000, p. 65).

Acreditamos que a educação infantil deva ter como eixo norteador de seu trabalho, a não regulação de suas ações a partir de expectativas de longo prazo, ou seja, sobre as possíveis conseqüências do tipo de trabalho a ser oferecido na instituição para a vida futura das crianças, ou a satisfação de interesses políticos e eleitoreiros e/ou públicos de grupos economicamente majoritários na sociedade, que buscam a manutenção da desigualdade social. Ela deve ter como máxima maior cuidar e educar as crianças, porque este é um trabalho imprescindível **hoje**, importante para as crianças e famílias, essencial para o bem-estar humano, impulsionador de desenvolvimento, formador de homens. O que não deve diferenciar-se dos interesses do ensino fundamental.

Entretanto, a professora não é capaz de controlar tudo o que ocorre na instituição educativa. As crianças, apesar de não lhes ser dado o direito a voz, não assumem uma postura passiva frente ao que é proposto. Como já foi dito, elas buscam atribuir sentido ao que realizam. Em nossas observações constatamos que existia uma quase-luta entre o desejo da professora e o das crianças sobre o que lhes proporcionava mais satisfação e mais as envolvia, e o brincar sempre prevalecia.

A professora procurava impor uma mudança de tipo de atividade – o estudo – que confrontava com os desejos das crianças o que, segundo Elkonin (1987b, 1987c) deveria acontecer como caminho natural do desenvolvimento da criança.

Isto não significa, porém, que as crianças não procuravam outras possibilidades de atividade, e que não queriam aprender mais sobre a escrita.

Entretanto, a escrita pela qual as crianças interessavam-se não se reduzia ao ensino das letras e palavras. As crianças queriam apropriar-se da função social da escrita, o porquê e para que se escreve. E isto elas nos questionavam sempre: “Você gosta de escrever?”, “Quem lhe manda escrever?”.

A curiosidade infantil que leva a criança a desejar aprender nunca deixou de existir no cotidiano da instituição, entretanto, não era vista como um elemento importante no trabalho pedagógico da professora.

Vimos que a perspectiva escolar da primeira série do ensino fundamental rege a dinâmica da educação infantil não para despertar as crianças para a escrita, mas para oferece-lhe um conhecimento acabado, que deve ser absorvido, concedendo à criança apenas a oportunidade apenas de reproduzir este conhecimento e não dele se apropriar.

Além do engessamento da prática pedagógica, pela falta de clareza sobre os objetivos da educação infantil, a literatura⁷² mais acessível e difundida entre os professores não possibilita a construção de conhecimento específico sobre o trabalho pedagógico nesta fase, pois desconsidera a criança concreta e vislumbra uma criança ideal que, em determinada fase, realiza atividades específicas e tem certas capacidades.

Não é, entretanto, escolhendo entre uma teoria e outra que o trabalho pedagógico se modifica. Dizer-se construtivista ou sócio-interacionista não resolve a polêmica sobre a identidade do professor. Antes de qualquer coisa, o professor deve questionar-se sobre as razões que o levam a aderir a esta ou a outra linha

⁷² Especialmente a baseada nas teorias construtivistas, que é aquela mais amplamente difundida entre os professores.

teórica, qual a sua concepção de educação infantil, qual o sentido do seu trabalho com as crianças e quem são as crianças com as quais trabalha.

Nenhuma linha teórica será capaz por si própria de instaurar um novo professor. A mudança vem numa constante busca pelo aprimoramento profissional e pela formação intelectual.

[...] A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas do conhecimento humano para que a sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa *ensinar* os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma para fazer isso do que a leitura e o ensino. (ARCE, 2000, p. 59-60).

A Teoria Histórico-Cultural traz elementos fundamentais para se pensar sobre a prática pedagógica na educação infantil, pois considera a criança a partir do contexto no qual está inserida e que não projeta uma única linha para o desenvolvimento infantil.

Esta teoria faz-nos pensar sobre a realidade, mas não pretende dar conta de esgotá-la, tendo em vista que não existe uma criança, uma infância, mas muitas crianças e muitas infâncias. Como já foi mencionado, a mudança da atividade principal da criança depende das condições de vida e educação oportunizadas a ela pela instituição educativa e pelas pessoas que as cercam.

Ao preconizar a importância do brincar e do desenho para o desenvolvimento da função simbólica, presente no aprendizado da escrita, a Teoria Histórico-Cultural não aponta para a necessidade de um trabalho didatizado sobre o brincar e o desenho - disfarçado de lúdico e, portanto aceitável - para alfabetizar as crianças.

A contribuição da teoria está, pois, em valorizar as atividades que as crianças querem realizar e as formas de expressão buscadas por elas, dando-lhes um papel fundamental no desenvolvimento da criança, oposto do que ocorre na instituição em que pesquisamos. Aderir à teoria sem levar em consideração a criança, mesmo sendo esta uma teoria de fundamento materialista dialético, projetar e planejar o trabalho sem a participação da criança, opõe-se também a estes princípios.

Acompanhado da opção teórica pela Escola de Vigotski está, também, uma visão de mundo sobre o tipo de sociedade que se acredita e defende-se, que vislumbra a mudança e o fim das desigualdades sociais.

Para isto, há de se pensar e **construir** o sonho de uma nova sociedade, como diziam Milton Nascimento e Fernando Brant na música Coração Civil, “Assim dizendo a minha utopia, eu vou levando a vida, eu vou viver bem melhor, doido pra ver o meu sonho teimoso um dia se realizar.”

Para esse sonho teimoso se realizar é necessário um jeito teimoso de ser, que as crianças têm o privilégio de ainda o ter. É preciso, entretanto, que nós, adultos, optemos

[...] pela adoção de uma abordagem construcionista social; desafiar e desconstruir os discursos dominantes; entender o poder desses discursos na configuração e no governo de nossos pensamentos e ações, incluindo o campo da pedagogia da primeira infância; rejeitar a prescrição de regras, objetivos, métodos e padrões e, desse modo, arriscar a incerteza e a complexidade; ter a coragem de pensar por si mesmo nas construções de novos discursos e, assim, ousar optar pelo entendimento da criança como uma criança rica, uma criança de habilidades infinitas, uma criança nascida com uma centena de linguagens; construir um novo projeto pedagógico, trazendo à tona relacionamentos e encontros, diálogo e negociação, reflexão e pensamento crítico; fazer fronteira na intersecção de disciplinas e perspectivas, substituindo posições ou/ou por uma abertura para e/também; entender a natureza contextualizada e dinâmica da prática pedagógica. (DAHLBERG et al., p. 162-163, 2003).

Se retirarmos da criança a oportunidade de criar, falar, sentir, enfim, de ser criança, seja através do desenho, do brincar, nas rodas de conversa, nas trocas, nos toques, perdemos nós, educadores, e elas, a oportunidade de desenvolver capacidades importantes – sentimento de pertencimento – que são imprescindíveis para a escolarização futura: processo de aquisição da escrita, que de forma imposta e autoritária vem sendo buscada pelas professoras e professores da Educação Infantil, infelizmente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. dos S. Busca de Caminhos para a articulação da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: III Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia, 2003. Paginação irregular.
- ALMEIDA, O. A. de. O dito e não feito – O feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- ANDRADE, A. N. de. A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica, vol.11, n. 1, p.161-174, 1998, ISSN 0102-7972.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ARCE, A. A Formação de Professores sob a Ótica Construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: _____. (org.) Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).
- ARIÈS, P. História Social da Infância e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BECCHI, E. & BONDIOLI, A. (orgs.) Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BISSOLI, M. de F. A Literatura Infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- BOCK, A. M. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; GONÇALVES, M. da G. M. (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL.MEC/SEF/DPEF/COEDI. Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M. M. A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: Educação & Sociedade. Campinas. Ano XX, nº 68, dez., p. 126-142, 1999.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____ & ROSEMBERG, F. (orgs.) Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

COSTA, S. M. de S. & GASQUE, K. C. G. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. Ciência da Informação, set./dez. 2003, vol.32, n.3, p.54-61.

CUBERES, M. T. G. (org.). Educação Infantil e Séries Iniciais: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAHLBERG, G. et al. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DIAS, K. S. Formação Estética: em busca do olhar sensível. In: GUIMARÃES, D.; KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F. (orgs.) Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999.

DUARTE, N. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

_____. Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDWARDS, C. et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987b.

_____. et al. Os problemas da formação de conhecimentos e capacidades nos escolares e novos métodos de ensino na escola. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987a.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987c.

FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S. (orgs.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

FERREIRA, S. Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRO, E. Com Todas as Letras. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Reflexões sobre a Alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAMBERT, J. A Leitura em questão. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FRANCO, M. E. W. Compreendendo a infância como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; 11).

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FÜLLGRAF, J. B. G. A Infância de papel e o papel da infância. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

GALPERIN, P. Y. Introducción a la Psicología. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C. et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa das ciências sociais: considerações metodológicas. In: Cadernos Cedes: pesquisa participante e educação. São Paulo, n.12, p. 3-14, 1985.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GRAÇA, K. de M. A Aquisição da Escrita Infantil: percorrendo possíveis caminhos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista Marília, Marília, 2000.

GHEDIN, E. & PIMENTA, S. G. (orgs.) Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio-Emilia? In: EDWARDS, C. et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S. (orgs.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

_____. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Política de Formação Profissional para Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: Educação & Sociedade. Campinas. Ano XX, nº 68, p. 61-79, 1999.

_____. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de. A. (org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____.; LEITE, M. I. F. P. (orgs.) Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

LEITE, M. I. F. P. Nem Fase de Grafismo, nem Exercício Psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M. L. de. A. (org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1992.

_____. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MERISSE, A. A origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. Lugares da Infância. Assis: Arte e Ciência, 1997.

MOLINA, P. & ONGARI, B. A educadora de creche: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTENEGRO, T. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo: EDUC, 2001.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de. A. (org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de. A. (org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, N. O Desaparecimento da infância. Petrópolis: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; Prado, P. D. (orgs) Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista. Campinas, 1994.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.) Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 7.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção passando a limpo).

SOUZA, S. J. e. Infância e Linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.) Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: FILHO, A. L. & GARCIA, R. L. (orgs.) Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (Coleção o sentido da escola).

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1991.

_____. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1989b.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YAZLLE, E. G. Atuação de Psicólogos em Instituições de Educação Infantil: relato de uma experiência de formação. In: MACHADO, M. L. de. A. (org.) Encontros e Desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.