



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Roberta de Abreu Peixoto

**CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: SERES
CONSTRUTORES PLENOS, PENSANTES, COMPETENTES,
CAPAZES, BRINCANTES, RICOS E USUFRUIDORES DE DIREITOS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar.

Coimbra

2011

Roberta de Abreu Peixoto

**CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: SERES
CONSTRUTORES PLENOS, PENSANTES, COMPETENTES,
CAPAZES, BRINCANTES, RICOS E USUFRUIDORES DE DIREITOS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Dedicatória

Humberto e Océlia, por acreditarem em mim e darem sentido a minha existência.

Rafael, menininho amado, alegria de minha vida, que desde os primeiros meses de existência precisou ter o valioso tempo de sua madrinha-tia dividido com os estudos.

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração de uma dissertação exige de nós muito trabalho e dedicação. Em muitos momentos a solidão é a nossa grande aliada, pois o trabalho de produção de conhecimento é muito intenso.

No entanto, apesar dos momentos solitários e difíceis enfrentados no decorrer desse trabalho recebi apoio, críticas, contribuições e palavras de incentivo de muitas pessoas. Toda essa contribuição me ajudou a persistir no caminho da pesquisa e a chegar ao final dessa jornada.

Sou eternamente grata a todos aqueles que direta e indiretamente colaboraram com o meu crescimento humano e intelectual através de diferentes manifestações de carinho e amizade a mim demonstrados ao longo da minha passagem pelo Mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Aos meus amados pais Humberto e Océlia pelo amor incondicional, carinho, apoio e incentivo em todas as horas.

Meu agradecimento especial à minha orientadora, Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, que, com muita sabedoria, competência, apoio e extremo zelo esteve presente na condução deste trabalho.

À professora e às crianças, personagens focados, pela corajosa e generosa aceitação de minha inserção no quotidiano da sala de aula e pela participação em todos os momentos solicitados.

A todos os profissionais da escola: professoras, diretora, vice-diretora, supervisora e demais funcionários, às famílias e às crianças pela aceitação e apoio em todos os momentos da pesquisa.

Aos coordenadores, professores, funcionários e colegas do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional por contribuições e apoio recebidos.

À professora Maristela Lage Alencar, a minha eterna tutora e a maior responsável por me despertar o gosto pela pesquisa quando me aceitou como sua bolsista na licenciatura em Pedagogia.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza pelo incentivo oferecido, concedendo-me afastamento da função docente para realizar este trabalho.

À querida amiga Christine, pelo seu afeto, apoio em horas difíceis, otimismo e incentivo.

Às amigas, Andréia e Raquel, pela força, confiança, palavras de incentivo, pela amizade e conversas regadas a boas risadas.

Aos meus amados sobrinhos Rafael e Ihan, queridos irmãos e tia Bebé pela torcida constante em todos os momentos, tanto alegres quanto difíceis, dando-me, assim, suporte, força e coragem na realização deste trabalho.

A Deus, criador de tudo...

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas
coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R. Que vou
ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser. Vou
crescer assim mesmo. Sem ser Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender como o jardim de infância está a contribuir para o desenvolvimento individual da criança. O delineamento teórico foi a abordagem psicogenética de Henri Wallon, mas procurou-se também fundamentação na Sociologia da Infância. A investigação ocorreu numa instituição da rede municipal de ensino de Horizonte/Ceará no Brasil e teve como foco uma classe de crianças de 5 anos da Educação Infantil. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa - estudo de caso com caráter etnográfico. Diversos instrumentos foram utilizados na recolha de dados: observação, entrevistas e consulta a documentos. As três categorias abordadas a partir das fases do estágio personalista proposto por Wallon, a saber: oposição, sedução e imitação foram investigadas em diferentes situações no quotidiano da sala de aula e utilizadas em entrevistas de explicitação com a professora. A análise dos dados indicou que as práticas pedagógicas e as formas de interação utilizadas na escola parecem prejudicar as possibilidades de expansão de potencialidades pelas crianças, na medida em que elas são pouco ouvidas, pouco desafiadas e pouco estimuladas na criação, na emissão de opiniões ou na participação da dinâmica escolar. Observaram-se mínimas ocorrências conflituosas entre as crianças e entre as crianças e a professora. As cenas de oposição, em geral, eram coibidas pela professora antes de se configurarem em conflitos, resultando num ambiente pouco propiciador à diferenciação. Foram observados momentos relevantes para o exercício da sedução pelas crianças, situações necessárias para se sentirem valorizadas. O modelo pedagógico utilizado pela professora de caráter expositivo e disciplinar manifestou-se nas imitações das crianças e foi por elas identificado como algo difícil de ser suportado. A escola parece estar a promover a construção de um sujeito subserviente, dependente, passivo, acrítico e sem criatividade. As ideias sobre infância parecem fundamentar a postura disciplinadora da professora e ajudam a perceber as suas atitudes traduzidas pelo compromisso com a aprendizagem das crianças, o cuidado físico dispensado às crianças, mas uma quase inexistente atenção às suas expressões emocionais relativas a sofrimento psicológico. Durante o percurso da pesquisa, percebeu-se uma tomada de consciência pela professora de ações inapropriadas na sua postura pedagógica, fato este que consolida a ideia de que um trabalho formativo constante, onde as professoras tivessem oportunidades para compartilhar experiências e a avaliação constante da prática docente que desenvolvem, teria um efeito positivo no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Sociologia da Infância; Psicologia Infantil.

ABSTRACT

The present research was performed with the aim of understanding how kindergarten is contributing to child individual development. The basic theoretical reference was Henri Wallon's psychogenetic approach, but fundamentals were also based on Sociology of childhood. The empiric research was focused on a 5-year old Childhood education classroom and took place in a public school of Horizonte/Ceará in Brazil. The research was carried out using a qualitative approach and consisted of a case study. Different methods were used for data collection purposes: observation, interviews and document consultation. The three categories addressed from the personalist stage proposed by Wallon, namely opposition, seduction and imitation have been investigated in various everyday situations in the classroom and used in interviews with the teacher for clarification. Data analysis revealed that the pedagogic practices and interaction styles established in the school seem to negatively affect the chances for children to expand their potentialities, as they are not being listened to or challenged enough, and not much encouraged to create, give opinions or actively participate in school dynamics. Minimal occurrence of conflicts among children and among children and the teacher have been detected. Opposition situations, in general, were inhibited by the teacher before they could develop into conflicts, thus creating an environment that would not foster differentiation. Significant moments for the exercise of seduction by children, which are necessary occasions for them to feel recognized, could be detected. The teacher's exposing and disciplinarian class model was manifested through children's imitations, which they identified as something they could hardly stand. School seems to be primarily contributing towards the constitution of a subservient, dependant, passive, uncritical and uncreative individual. Deeply rooted socially shared conceptions on childhood seem to support the teacher's disciplinarian attitude and help understand her actions, translated in a serious commitment to children learning and care for their physical integrity, but not much attention to their emotional expressions related to psychological suffering. During the methodological course of the research, without interventionist intentions, the teacher admitted to having been aware of her occasionally inadequate behavior, which strengthens the idea that a more permanent work, in which teachers could share their concerns and reflect on the teaching practices they are developing, would have a positive impact on their performance.

Keywords: Childhood; Childhood Education; Sociology of Childhood; Psychology of Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	15
1. O delineamento teórico	16
2. Percurso metodológico.....	34
2.1. Critérios para a escolha do campo e sujeitos da pesquisa.....	35
2.2. Descrição do local e sujeitos da pesquisa.....	36
2.3. Procedimentos utilizados.....	38
2.3.1. A análise documental.....	39
2.3.2. Observação participante.....	42
2.3.3. Entrevista e questionário.....	43
CAPÍTULO 2	
O QUOTIDIANO DA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO PESSOAL DAS CRIANÇAS.....	46
1. A estrutura e a organização da sala de aula de Maria.....	46
2. A rotina da classe de Maria.....	48
3. O quotidiano da sala de aula e as condições para a construção pessoal das crianças.....	61
3.1. O cuidado dispensado às crianças.....	62
3.2. Relações de género.....	66
3.3. Os Conflitos que emergem.....	69
3.4. Valores.....	74
3.5. As escassas possibilidades das crianças se expressarem.....	77
3.6. As atividades e seus significados.....	86
3.7. Oportunidades de fazer escolhas.....	89
3.8. Regras e ordens.....	94
4. As possibilidades para o processo de construção pessoal nas experiências das crianças.....	97

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO PESSOAL DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA..... 111

1. A Professora Maria e o seu itinerário profissional.....111
 A professora Maria, suas concepções sobre infância, Educação Infantil e sua percepção sobre o trabalho desenvolvido na escola..... 115
2. A Educação Infantil e a construção pessoal das crianças na perspectiva da professora..... 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 141

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....158

ANEXOS..... 167

- Anexo 1. Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora 168
- Anexo 2. Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais.....169
- Anexo 3. Roteiro de entrevista com a professora.....170
- Anexo 4. Cenas utilizadas na entrevista com a professora..... 171
- Anexo 5. Roteiro de entrevista de explicitação com a professora 172

INTRODUÇÃO

Muitas inquietações são provocadas quando nos indagamos sobre a função da escola. Elas levam-nos a reflectir sobre como a escola está cuidando da formação da criança, sobre como a escola das crianças pequenas, convencionalmente chamada pré-escola, está dando conta do seu papel no desenvolvimento integral da criança. Isso porque, como já é consensual, as concepções que temos de mundo e de infância determinam as práticas educativas destinadas às crianças. A criança está sendo considerada um ser pleno, pensante, competente, capaz, brincante, rico, usufruidor de direitos ou ainda é um devir?

A categoria central desta investigação é a construção pessoal, compreendendo esse conceito na perspectiva psicogenética de Henri Wallon. O autor percebe o processo de subjetivação ou construção da pessoa como uma trajetória permanente de individuação decorrente das interações sociais estabelecidas.

O elemento social estará sempre presente na constituição psíquica do sujeito. Como diz o autor, embora o *socius* ou o *outro* seja normalmente negado pelo desejo de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu*, ele é "um parceiro permanente do eu na vida psíquica" (Wallon, 1999, p165). Define-se, portanto, neste trabalho, a construção pessoal da criança como o processo de subjetivação em que a criança se forma (e se transforma) indivíduo a partir de suas relações sociais.

Além do convívio com sua família, em geral, é no contexto escolar onde as crianças passam grande parte de suas vidas, sendo, portanto, muito importante compreender como as vivências escolares contribuem para a construção pessoal. No âmbito da Educação Infantil, considerando a idade das crianças atendidas, época em que estão construindo as bases de seu próprio desenvolvimento, o papel da escola

nessa construção torna-se ainda mais essencial. Cruz (2002) adverte que as universidades, especialmente as públicas, devem contribuir de diversas formas para a melhoria da qualidade da educação infantil. Imbuída desta obrigação, acreditei que a pesquisa proposta pudesse elucidar conhecimentos que viabilizem um repensar sobre como a escola está contribuindo para a formação das suas crianças, levando, talvez, a melhorias nos serviços voltados para essa etapa da educação.

Os novos paradigmas de educação infantil, pautados no compromisso com a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças de zero a seis anos, e partindo da premissa de que a criança é, ao mesmo tempo, socialmente indefesa e psicologicamente competente apontam a dupla função indissociável de educar e cuidar inerente a esse tipo de serviço. As contribuições das teorias psicogenéticas, de Piaget (1994, 1995, 1999), Vygotsky (1991, 1999) e Wallon (1981, 1995), assim como de teóricos de abordagens pedagógicas direcionadas à infância, como a de Freinet (1977) e Dewey (1978), vieram fundamentar e, dessa forma, consolidar a ideia de uma criança ativa no processo de ensino e aprendizagem, construtora de conhecimentos na interação social com seus pares e adultos. A criança já é considerada há muito tempo, portanto, por estudiosos na área, como competente, possuindo habilidades das quais se apropria de forma ativa do mundo social que a cerca, da mesma forma que exerce influência, dando sua contribuição a esse mundo.

Depender do adulto, nos primeiros anos de vida, é inerente ao ser humano. As condições sócio-culturais determinam o tempo que essa dependência persistirá e os tipos de cuidado que são oferecidos às crianças. Estabelece-se, no entanto, que, embora a necessidade de cuidados permaneça por mais anos, na faixa de zero a seis anos, clientela da educação infantil no nosso país, esses cuidados devam ser mais intensificados. Esse fator delimita uma especificidade na função do professor de educação infantil e uma responsabilidade maior na formação integral da criança.

Indubitavelmente, portanto, uma educação de qualidade, em especial a Educação Infantil, deve estar comprometida com o desenvolvimento integral da criança, afirmação que consta, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases de Educação do Brasil (1997), permitindo-lhe que se constitua como sujeito crítico, ativo e criativo. Tal propósito só é possível quando se respeita a criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. No entanto, os tão proclamados direitos das crianças nos discursos dos meios educativos, não parecem ser efetivados na prática.

É fácil afirmar que a criança é competente, ativa e construtora de conhecimentos, mas não parece ser simples implementar ações concretas que legitimem a competência dela. Sobre esse pensamento, endossa Zabalza (1998), afirmando que as ideias da criança como sujeito de direitos e competente já não são novas, mas continuam sendo novidade no que se refere às práticas quotidianas, o que nos faz refletir que não é exclusividade do Brasil existir essa discrepância entre discurso e prática na educação infantil.

No contexto escolar, pelas necessidades que foram descritas, o professor de educação infantil deve estar imbuído da responsabilidade de oferecer uma educação, ao mesmo tempo, mesclada de cuidados e de oportunidades para que a criança tenha sua autonomia incentivada. Deve-se refletir também que é uma tarefa da escola e de seus educadores, ao desenvolver suas práticas, pensar tanto na coletividade como na formação da pessoa, do indivíduo.

Pensar na coletividade remete a uma reflexão acerca da diversidade¹ e pluralidade cultural do meio social. Aceitar e respeitar essa diversidade cultural é um dos mandamentos de uma postura educacional inclusiva, comprometida com um ideal de uma sociedade mais tolerante e justa. A pluralidade sociocultural constitui-se num ambiente rico de trocas sociais em que o professor de educação infantil pode e deve

¹ O conceito de diversidade e pluralidade cultural diz respeito à heterogeneidade cultural, social, étnica, religiosa e sexual que repercutem na forma como as pessoas se manifestam, se comportam, pensam e agem.

interferir, buscando enriquecimento coletivo na construção de ideias, conceitos e valores. Dessa forma, as crianças vão co-construindo sentimentos e ideias sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmas.

Assim, as práticas desenvolvidas nesse contexto constituem-se em um dos fatores que contribuem para a construção pessoal da criança. A família talvez seja o grupo social mais influente para a criança na sua formação como pessoa. Se existe alguma hierarquia, certamente a escola/creche constitui o segundo grupo com maior poder de influenciar nesse processo. Esta ideia reforça a importância de se investigar e compreender como as vivências nas instituições de educação infantil podem influenciar o processo de construção de si pelas crianças.

Assim, delimitámos como objetivo central dessa investigação compreender como a escola está contribuindo para que a criança se construa como pessoa. Dessa forma procurámos apreender uma fração de toda uma cadeia de relações que dá pistas de como a escola está contribuindo para a construção pessoal da criança, como sujeito. Inseridos nesse objetivo amplo, outros objetivos mais específicos, igualmente importantes e essenciais para a compreensão do que se buscou nessa investigação estão aqui identificados, a saber: **a)** compreender as formas de interações que são estabelecidas na escola entre adultos e crianças e como os adultos proporcionam as interações das crianças entre si a partir de suas concepções de criança, infância, escola e educação; **b)** captar a perspectiva da professora acerca do seu papel na construção pessoal das crianças; e **c)** identificar as formas e as estratégias que a criança se utiliza para expressar essas suas peculiaridades. O contexto sociocultural no qual a nossa investigação se desenrolou foi o Brasil, enquanto nosso país de origem, o que também explica que no trabalho que estamos a apresentar a escrita se aproxime muitas vezes do português desse país.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

(...) Quem sou? Um fogo-fátuo, uma miragem...
Sou um reflexo... um canto de paisagem
Ou apenas cenário! Um vaivém (...)

Florbela Espanca

O objeto de estudo proposto nesta pesquisa demandou um suporte teórico e um percurso metodológico que possibilitasse a compreensão do processo de construção pessoal pela criança e a responsabilidade do ambiente escolar nesse propósito.

No entanto, o cuidado em não redundar numa postura eclética e superficial dirigiu as opções na captação e análise dos dados da pesquisa. Nesse âmbito, as abordagens teóricas que se lança mão, embora partam de pressupostos diferenciados, são consonantes e ampliam as possibilidades da compreensão do objeto investigado. Nessa mesma perspectiva, vários caminhos para a apreensão dos discursos dos sujeitos e das interações que se estabelecem na escola, lócus da pesquisa de campo, foram delineados.

A abordagem psicogenética do pensador francês Henri Wallon (1879-1962) foi eleita como referencial teórico básico, da qual algumas categorias conceituais foram retiradas com o propósito de captar elementos mais especificamente relacionados com o processo de formação pessoal pela criança, conforme será melhor explicitado. Mas outras abordagens também foram consideradas.

Considerou-se pertinente e necessário contemplar os estudos da emergente sociologia da infância, como as idéias de Corsaro (2005) e Sarmiento (2005 a; 2005 b), entre outros, ampliando as possibilidades de compreensão do objeto de estudo em questão. Essa área do conhecimento vem polemizando e questionando, ao mesmo tempo em que enriquecendo e ampliando, os conhecimentos já consolidados pelas ciências humanas que têm a infância como tema de estudo.

Tendo por base as características do objeto de estudo em questão e a fundamentação teórica em que se sustenta, no percurso da pesquisa de campo, que está inserida numa perspectiva qualitativa, lançou-se mão de várias estratégias para obtenção de dados importantes que auxiliaram a compreensão almejada. A seguir, em itens distintos, estão expostos o esboço teórico e o percurso metodológico.

1. O delineamento teórico

Neste tópico estão destacadas as ideias fundamentais da abordagem walloniana acerca da construção da pessoa, como refere o autor. Estão esboçadas também algumas ideias construídas no âmbito da sociologia da infância, segundo alguns estudiosos da área, com destaque para as concepções de Corsaro (2005) e Sarmiento (2005-a; 2005-b).

Um caminho já trilhado na apropriação das abordagens psicogenéticas para o aprofundamento da compreensão acerca da constituição do sujeito humano levou à escolha da abordagem walloniana como referencial básico desta pesquisa. Para Wallon, "a psicologia genética é a psicologia que define o psiquismo na sua formação e nas suas transformações" (Wallon, 1975, p.53). O autor faz questão de ressaltar que o desenvolvimento não ocorre de forma automática e que sua progressão não é necessária (Idem, ibidem), conferindo, assim, grande relevância ao meio social nesse processo.

A teoria walloniana possibilita uma compreensão do processo de construção do sujeito como um caminho de paulatina individuação a partir das interações sociais. Oferece, dessa forma, uma contribuição importantíssima, no campo da psicologia, na elucidação tanto de características específicas da infância quanto da forma como a criança se apropria da sua cultura, tornando-se um sujeito único e diferenciado. Wallon, além de pensar a criança concreta e contextualizada na cultura, considera todas as

dimensões do desenvolvimento psicológico de forma integrada.

A afirmação de Wallon (1995) de que o ser humano é "geneticamente social" ilustra o quanto na concepção desse autor o indivíduo depende do outro para se construir como pessoa. Assim, todos os atributos individuais têm, de alguma forma, a marca do contexto familiar, cultural, social, económico, político e histórico em que vive e se constrói o sujeito.

O processo de individuação concebido por Wallon se situa no âmbito da sua perspectiva psicogenética, de influência marxista. As ideias do materialismo histórico estão impressas em sua teoria que concebe a relação entre o ser humano e o meio social mediada pelo contexto histórico, marcado pelas aquisições materiais realizadas e as modificações que elas impõem ao mundo. A ontogênese, portanto, é marcada pela historicidade, não podendo ser compreendida como uma mera repetição do caminho trilhado pela filogênese.

O autor apresenta uma teoria que estuda a pessoa - síntese dos indissociáveis fatores orgânico e psíquico - de forma integrada, como já referido, apreendendo as dimensões motora, afetiva e cognitiva das manifestações da criança como uma totalidade. As inter-relações entre fatores orgânicos e sociais e condições históricas e culturais possibilitam e limitam o desenvolvimento da criança. Ao ressaltar a necessidade de estudar a criança na sua totalidade o autor afirma:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser suscetível de desenvolvimentos e de novidade (Wallon, 1981, p. 233).

As palavras de Wallon esclarecem como ele percebe o desenvolvimento infantil, que se dá num ritmo dinâmico e descontínuo, num processo marcado por "atalhos, bifurcações e desvios" (Idem, 2007, p.13). Assim, vão-se sucedendo etapas caracterizadas por conflitos específicos de acordo com leis reguladoras, quais sejam: a da alternância funcional, a da predominância funcional e a da integração funcional.

A lei da *alternância funcional* determina que as etapas de desenvolvimento se alternem, direcionando-se por forças opostas, ora centrípetas (direcionadas para a edificação da pessoa), ora centrífugas (direcionadas para o conhecimento do mundo). A lei da *predominância funcional* condiciona que a cada etapa a forma de a criança se relacionar com o mundo seja prioritariamente nutrida ou pela função afetiva ou pela cognitiva. Já a lei da *integração funcional* estabelece que cada estágio que se sucede integra o anterior, reformulando-o. As conquistas intelectuais de cada estágio "mais cognitivo" permitem que o estágio afetivo que se sucede seja enriquecido pelo uso da razão.

Cabe fazer uma breve síntese dos estágios de desenvolvimento descritos por Wallon, indicando a faixa etária correspondente, embora este detalhe não seja enfatizado pelo autor. No entanto, essa indicação da faixa etária facilita construir uma noção de características que a criança apresenta no curso de seu processo de individuação. Ou seja, o processo de individuação é único e singular para cada sujeito, mas é possível uma certa previsão de determinadas características psicológicas que as crianças vão manifestando a medida em que crescem e ampliam suas experiências, como a forma de estruturar o pensamento, a maneira de elaborar os conceitos e a forma que exprimem seus afetos.

Em seu livro "Psychologie et Education de L'Enfance", coletânea organizada em 1959, traduzida para português com o título "Psicologia e educação da infância" (1975), Wallon, ao se referir as fases de desenvolvimento humano, afirma que a psicogênese está estreitamente relacionada aos modos sucessivos de relação com o meio humano e o meio físico. Essas relações assentadas nos meios de que cada idade dispõe têm como conseqüência "sucessivas fases da personalidade". É importante assinalar que na abordagem desse autor o desenvolvimento sugere muito mais uma reestruturação ou revolução do que uma evolução.

O primeiro estágio, que está situado entre zero e um ano de idade, é denominado **impulsivo emocional**, está sob o predomínio emocional e é voltado para a construção de si. Duas fases integram esse estágio, a impulsiva e a emocional propriamente dita. Neste período, a criança vai desenvolvendo habilidades para controlar seu corpo e seus movimentos, como forma de comunicação com o outro. O **estágio sensório-motor e projetivo**, situado entre um e três anos, tem predomínio cognitivo e está voltado para a exploração do mundo. A criança desenvolve a linguagem e habilidades motoras, como a marcha e preensão que a possibilitam uma maior autonomia. O **estágio do personalismo**, situado entre três e cinco anos, tem predomínio emocional e é voltado para a construção de si mesmo. Nesta fase, inicia-se o processo de distinção eu-outro. O **estágio categorial**, situado entre seis e onze anos, tem predomínio cognitivo e é voltado para a exploração mental do mundo físico. O último é o **estágio da puberdade**, iniciado a partir dos onze anos, de predomínio emocional e novamente voltado para a construção de si, sendo que as conquistas cognitivas dos estágios precedentes possibilitam enfrentar crises existenciais e morais que afloram a partir das relações sociais.

Dos estágios descritos acima interessa particularmente compreender as peculiaridades da etapa do personalismo, considerando que corresponde ao público das crianças de educação infantil que serão personagens da investigação em questão. Nesta fase a criança "entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai-lhe causar uma série de *conflitos*" (WALLON, 1981, p.217). Faz-se, no entanto, necessário se referir às etapas anteriores para a compreensão do percurso trilhado, contextualizando o presente.

No estágio impulsivo-emocional a emoção domina a forma como a criança interage com o meio. Neste estágio, a primeira fase, a impulsiva, que se estende até por volta dos seis meses de vida, manifesta-se por uma impulsividade no seu estado mais

puro. No entanto, afirma Wallon (1975) que, bem depressa, as impressões sensoriais que acompanham sentimentos de satisfação ou frustração "vão ligar-se às suas manifestações e vão constituir uma primeira série de associações condicionantes" (Wallon, 1975, p.63). Redes de associações fisiológicas e os efeitos que fazem surgir se transformam em canais expressivos, tornando cada vez mais intencional a manifestação emotiva.

Portanto, aos poucos, ou até *bem depressa*, como se refere Wallon, esses impulsos em estado puro se transformam numa forma de comunicação com forte conotação emocional, dando configuração à fase puramente emocional. Como diz o autor, "a partir dos seis meses a gama de trocas emotivas com o meio ambiente está quase completamente adquirida, podendo-se também dar a esta fase o nome de emocional" (Ibidem).

O bebé recém-nascido não conseguindo, sozinho, garantir sua sobrevivência, acaba, sem intenção, estabelecendo uma comunicação com o outro. As sensações de mal e de bem estar que provocam espasmos, balbucios, gritos e choros nas crianças impelem o adulto a interagir com ela, buscando atender suas necessidades. Wallon destaca o fator emocional como elemento central na relação do bebé com o adulto, afirmando que a emoção, "único meio de expressão de que dispõe o lactente em seu ambiente... estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si, independentemente de qualquer relação intelectual" (1995, p.135).

Esse poder de mobilizar o outro, numa época em que não existe consciência nem intenção explica a designação ao homem de ser *geneticamente social*, como se refere o autor. Desde os prelúdios de sua existência, o bebé *é manipulado pelo outro e é, nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma* (Wallon, 1999, p.161). A marca desse estágio fica sendo o estabelecimento de uma relação simbiótica afetiva do bebé com o mundo social. Imerso na sua emoção e nas situações emocionais

do ambiente humano, nessa fase, *o bebê é incapaz de se aperceber a si mesmo como distinto de cada uma delas e das outras pessoas* (Wallon, 1981, p. 216).

Pode-se dizer que nessa fase a emoção domina a vida da criança. Ela está tão fortemente envolvida com o ambiente humano, que não consegue se perceber como um ser diferenciado, como diz o autor: "O sujeito está totalmente imerso na sua emoção; ele é unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem, quer dizer, com o ambiente humano de que provêm, na maior parte das vezes, as situações emocionais". (Ibidem). O prelúdio da subjetividade infantil emerge dessa simbiose afetiva entre a criança e as pessoas do seu entorno. Mas, para perceber-se como indivíduo diferenciado, ele precisará superar seus impulsos que o levam a misturar-se com o meio. Isso só será possível, como diz Wallon (1981), operando as diferenciações necessárias na sua experiência real.

Embora a criança ainda esteja sob o domínio emocional, certos progressos do seu desenvolvimento, como sua atividade manual, a auxiliam no despertar de uma atitude investigativa sobre o mundo exterior. Assim, já se inicia um preparo para a fase seguinte, a fase sensório-motora, de predomínio objetivo que se estabelece por volta do oitavo ou décimo mês.

A grande conquista do estágio impulsivo-emocional pela criança é o estabelecimento de relações entre suas manifestações e as reações do meio humano. Já se inicia uma diferenciação, no nível das sensações, entre o mundo subjetivo e mundo objetivo, mas ainda não há uma noção de eu corporal que será possibilitada no estágio posterior. O alargamento de suas experiências vai permitir que o foco do seu interesse passe para o mundo externo, iniciando o estágio seguinte.

Trata-se do estágio sensório motor e projetivo, de direção centrífuga e predominantemente cognitivo. Neste, segundo Wallon, "é sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais" (1979, p.135), daí o

termo "projetivo". O pensamento apoia-se, assim, nos gestos para exteriorizar-se. Além das habilidades motoras, é o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica as marcas mais importantes dessa fase. A capacidade de representação e a consciência ou discriminação corporal, condição *sine qua non* para a diferenciação psíquica, função da etapa seguinte, são as grandes conquistas deste estágio.

Essa fase, como já foi destacado, é marcada por conquistas motoras e cognitivas que vão possibilitando ainda maior enriquecimento nas interações com o mundo físico e social. O aperfeiçoamento das capacidades manuais e o início da fala trazem conquistas grandiosas. Como diz o autor "a palavra, tal como a mão, é um meio de investigações objetivas através das realidades e das significações do mundo exterior" (Wallon, 1975, p.64).

Dessa forma, a exploração do mundo dos objetos e do próprio corpo, juntamente com a capacidade de representação, possibilitam à criança diferenciar as pessoas do mundo dos objetos e, assim, diferenciar-se também como uma unidade corporal. Como afirma Wallon:

Ao que parece é através de mil pontos de referência, utilizando analogias, e por assimilação com aquilo que já sabe perceber e representar distintamente, que a criança chega a individualizar e a discernir os diferentes aspectos sob os quais lhe é permitido ter uma representação de si mesmo... trata-se de um primeiro estado, inevitável, no conhecimento de si e do próprio corpo. (Wallon, 1995, p. 211).

Com os benefícios da função simbólica obtida neste estágio, o corpo percebido no nível das sensações passa a ser também visualmente percebido. No início, a imagem especular de si mesmo, percebida como de outrem, passa a ser reconhecida como a própria imagem, resultado de um processo de construção da noção do próprio corpo ou eu corporal. Durante o estágio subsequente, o eu corporal "se integrará mais ou menos intimamente à noção que desenvolverá na criança a consciência de sua personalidade moral frente ao outro" (1981, p.217), o eu psíquico.

Sem dúvida, a plena conquista da marcha e da fala possibilita à criança, por volta

de três anos, independência e oportunidades de diversificar sua experiência com o meio social. No entanto, a subjetividade infantil ainda está tão entrelaçada nas circunstâncias corriqueiras de sua vida que ela não consegue se perceber separada delas, como ilustra Wallon ao fornecer esse clássico exemplo: "ao entrar na escola, uma menininha diz-se chamar-se como a irmã que ali estudara antes dela" (Wallon, 2007, p.183). O autor chamou esse momento, que antecede à consciência do eu, de "estágios das personalidades permutáveis", onde a percepção da criança ainda é dominada "por um estado de indivisão entre o que se revela da situação exterior ou do próprio sujeito" (Idem, 1975, p.155).

O autor (Ibidem) chama atenção para o importante papel dos "jogos de alternância" para a superação dessa "incapacidade" pela criança, marcando o prelúdio da consciência de si como indivíduo dissociado do meio social. Assim, em diversas situações lúdicas, a criança vai assumindo papéis, alternando o lugar de ativo e passivo, daquele que dá e daquele que recebe. No começo, a criança ainda não consegue identificar-se a si própria de forma coerente como identifica o seu antagonista, mas essa alternância a possibilita tomar posição em relação ao outro.

Dessa forma, na fase personalista que se segue, de orientação subjetiva, a criança vai tomar consciência de si, consciência que é constitutiva da construção de si. Como diz Wallon, superando dificuldades da outra primeira fase subjetiva vivida anteriormente, a criança agora vai "se subtrair à alienação de si no outro, que era consequência de sua total imperícia em nada resolver por si própria, nas situações em que se encontrava" (Wallon, 1975, p.65).

O grande objetivo do estágio personalista é a diferenciação psíquica da criança em relação ao outro, o que lhe confere um caráter todo especial. Conforme aponta o autor esse estágio toma a dimensão de uma verdadeira crise e é marcado por transformações súbitas e não lineares e graduais, característica da abordagem

dialética:

É a crise da personalidade que surge por volta dos três anos. Os jogos de alternância desaparecem muito bruscamente (...) Em vez de ser alternadamente duas personagens, a criança já não fala senão em forma pessoal e abusa da fórmula ('mim eu'). (Idem, *Ibidem*, p.156).

Ao longo desse estágio se sucedem três fases distintas que, por caminhos diversos e conseqüentes características diferenciadas, cumprem o objetivo maior que as une que é possibilitar à criança perceber-se como indivíduo único, indivíduo diferenciado do meio social em que está inserido.

Na primeira fase, onde as crianças já aprendem a se auto-designarem como *eu* e *mim*, ao contrário de *ele/ela*, comum na fase anterior, é a chamada **fase de oposição**. As crianças parecem gostar de se afirmar de maneira provocante e se opõem ao outro com o exclusivo intuito de se auto-afirmarem como pessoa.

Face aos outros são opositores sem outro motivo aparente a não ser o de experimentar o sentimento da sua independência. As suas exigências, os seus caprichos, parecem proceder mais do amor próprio que do prazer desejado. (Wallon, 1975, p. 134)

A criança precisa se opor ao outro para demarcar seu espaço, em busca da afirmação de si. Mais uma vez destaca Wallon tratar-se de "uma oposição muitas vezes totalmente negativa que a faz defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir sua própria independência, a sua própria existência". (Wallon, 1981, p. 217). Ao se sentir vitoriosa, parece sentir sua individualidade fortalecida, assim como na situação inversa, quando derrotada por uma força mais forte, sente uma "dolorosa diminuição de seu ser" (Idem, 2007, p. 184). Daí a extrema significância da "vitória" para a criança nesses conflitos de oposição.

Na busca pela afirmação de si, a criança também luta pela propriedade dos objetos que uma vez conquistados já não lhes provocam interesse. O objeto, na verdade, pouco importa, mas os efeitos de seus atos no outro e nela mesma. Apropriar-se de um objeto que estava sob o domínio de um outro é um ato, ao mesmo tempo, de anulação do outro e de exaltação ou afirmação de si. Assim, da mesma

forma, se objetos seus forem dados a outrem sem o seu consentimento, a criança "sente-se frustrada não em seu desfrute das coisas, mas em sua pessoa" (Wallon, 2007, p. 185).

Nessa fase, a criança desenvolve a capacidade de reagir à situação presente, à que se recorda e à que prevê, distinguindo-as. Assim, passa a distinguir também entre seus devaneios e o real, misturando-os somente em suas brincadeiras, o que lhe dá muito prazer. Já é capaz, portanto, de simular e de inventar: "pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança esforça-se em transformar o teu no meu" (Idem, 1999, p. 163). Só se satisfaz, no entanto, se for flagrada, pois só assim implica numa clara diferenciação do *meu* e do *teu*.

Essa capacidade de duplicidade, em que a criança, por exemplo, faz de conta que age de forma contrária ao que realmente deseja é importante para sua evolução. Destaca o autor que esse é um momento decisivo do desenvolvimento infantil, onde a criança se conscientiza a respeito do que deve parecer ser e de sua vida secreta.

Esta fase, marcada pela recusa e reivindicação, cujo maior objetivo é reconhecer a existência de sua pessoa (Wallon, 1975) é sucedida por outras de "personalismo mais positivo" (Idem, 2007). Assim, uma nova necessidade, a de se fazer valer como pessoa, "de fazer admitir os seus méritos, de dar dela espetáculo para os outros" (Wallon, 1975) faz surgir novas manifestações na criança. O tom agressivo e arrogante da fase anterior se transforma em conciliador ou sedutor.

Inicia-se, portanto, a segunda fase, a da **sedução** ou a **idade da graça**, período em que a criança sente necessidade de ser admirada. Por volta dos quatro anos os gestos e movimentos da criança, antes um tanto desajeitados passam subitamente a ser aprimorados e se tornam, muitas vezes, mais importantes do que seu objetivo final quando diante de um observador. Diz o autor: "sua pessoa, inicialmente, um escudo no que concerne ao outro, preocupa-a agora mais que qualquer outra coisa em termos da

sua realização estética". (2007, p. 187). A timidez passa a ser também comum nessa fase, pois a criança passa a ficar atenta ao efeito que sua pessoa causa no outro.

Esta fase é marcada por conflitos e frustrações, pois nem sempre a criança é correspondida no seu desejo de admiração. É uma fase crucial na construção da auto-imagem, pois "a criança não se pode agradar a si mesma se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não sentir-se admirada" (Wallon, 1981, p.220). Para o autor, a necessidade que sente de ser aprovada é a sobrevivência da participação que inicialmente unia a criança ao outro. Ao ser desaprovada, portanto, essa participação pode deixar um vazio de incerteza (Wallon, 2007).

A terceira fase é marcada por uma nova mudança, onde já não basta à criança ser admirada pelos méritos que tem. Ela agora deseja se apropriar dos méritos dos outros, passa a procurar modelos (Wallon, 1975). É a **fase da imitação** em que a criança busca incorporar o outro imitando-o. Como afirma o autor: "com toda a sua sensibilidade postural, a criança guia-se pelas pessoas que a rodeiam, que a atraem e a quem procura imitar" (Wallon, 1981, p. 221).

Segundo Wallon, ao imitar, a criança tenta tomar o lugar do outro, enriquecendo-se e extinguindo o outro, seu rival. Imitar alguém representa, portanto, ao mesmo tempo, admirar e anular o outro. Como diz o autor, "imitar alguém é, primeiro, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-se-lhe" (1975, p. 67).

Essas diferentes fases que se processam ao longo do estágio personalista possibilitam a crescente individuação da criança em relação ao mundo. Ao se referir a esse estágio, como lhe é comum, Wallon ressalta o valor da educação nessa vivência do sujeito. As fases podem acontecer simultaneamente em algumas ocasiões ou uma se tornar mais exuberante que a outra, sendo vistas pelo autor como complementares entre si, embora de aparência contraditória.

De forma contraditória e sem se tomar conta, segundo o autor, a criança, durante

este estágio, está sempre se submetendo às influências de que pretende isentar-se: "a oposição sistemática não é senão uma submissão voltada do avesso; a exibição é uma submissão à aprovação dos outros; a imitação é a submissão a um sinal estranho." (Wallon, 1975, p. 67).

A criança ainda está muito incrustada em seu meio social. Ela e o lugar que ocupa são, na verdade, um todo. Sobre esse aspecto Wallon (1975) faz uma reflexão relevante, chamando atenção para a importância de que a criança conviva em ambientes sociais extra familiares, em particular, o jardim de infância, como era denominada a educação infantil na época. Alega que as relações dentro da família são invariáveis e inevitáveis. Assim, se essa etapa de conflito eu-outros é necessária para sua harmonização futura, não é recomendável que ela esteja sob influência exclusiva da família. Desta forma é importante que ela frequente outros meios "menos estritamente estruturados e menos profundamente afetivos" (1975, p 68).

Assim, Wallon (1981) explica como a criança passa de uma condição de indiferenciação entre o eu e o outro para uma crescente diferenciação. Esse processo se dá nas relações sociais, sempre marcadas por conflitos interpessoais. Os conflitos, por sua vez, são percebidos pela teoria walloniana como eventos necessários, pois, ao se opor ao outro, a criança afirma a sua existência.

Galvão (2003), pesquisadora walloniana que vem focando em seus estudos os conflitos interpessoais, se refere a uma importante função constitutiva que exercem os conflitos interativos nas crianças, particularmente durante a etapa personalista. Como afirma a autora:

É somente se opondo ao outro, isto é, negando o não-eu, que vai se destacando uma identidade mais estável, menos fundida nas situações de que participa, ou misturada no outro. As sistemáticas oposições da criança ao adulto ou os frequentes conflitos entre as crianças... teriam relação com esse fundamental processo de diferenciação, o qual permite que se construa um sentimento de unidade subjetiva. (GALVÃO, 2003, p. 81)

A construção dessa "unidade subjetiva", certamente, é fruto de muitas

interferências. A forma como os adultos reagem às situações de conflito vai ter repercussão na maneira como as crianças vão se apropriar e internalizar essas vivências. Ou seja, o adulto pode interferir de forma mais acolhedora, propiciando, na medida do possível, autonomia às crianças na resolução de conflitos que surgem entre elas ou de forma mais repressiva, negando ou abafando essas ocorrências.

É importante ressaltar, no entanto, que embora eventos "inerentes" à vida em sociedade e, em geral, benéficos e necessários para avanço pessoal e social, os conflitos não são obrigatoriamente construtivos ou propiciadores de desenvolvimento. Como aponta Galvão "é tênue a fronteira entre o potencial construtivo e destrutivo do conflito" (2004, p. 26), podendo ser confundido com violência. Na verdade, a violência não está no conflito em si, mas na forma como é conduzido visando eliminá-lo ou camuflá-lo (Galvão, 2005).

Como foi anunciado, outro referencial considerado importante nesta pesquisa são os novos paradigmas sobre infância propostos, mais especificamente, pela emergente sociologia da infância. Apesar da "ciência psicológica" não gozar de prestígio entre os difusores da sociologia da infância, alvo de críticas por esses autores, essa abordagem parece compatível com a ideia de não linearidade em como Wallon concebe o desenvolvimento humano, negando uma perspectiva evolutiva sempre direcionada para um estágio melhor, mais perfeito e racional.

Deve-se salientar que as reflexões no âmbito da sociologia da infância têm contribuído significativamente, através de novos conceitos, para ampliarmos nossa visão de infância e desenvolvimento infantil.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), defensores da "perspectiva pós-moderna" sobre a infância, bastante consonante com as ideias propagadas pela sociologia da infância, postulam que a construção da identidade deve ser pensada não em termos essencialistas, mas pluralistas, implicando que a criança "está conectada a muitos

grupos diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutável". (Idem, *Ibidem*, p.82). Assim, os autores defendem que a pedagogia não deve ser centrada na criança, mas na relação, nos diálogos e encontros.

Também se destaca como uma importante contribuição da sociologia da infância a categoria *cultura de infância*, como um conceito concreto e legítimo para se diferenciar a criança como categoria social. Corsaro e Eder (apud Sarmiento, 2005a) definem cultura de infância como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares" (2005a, p.372). Essa ideia possibilita ampliar a nossa compreensão sobre as crianças e sobre as especificidades do sujeito-criança. No entanto, tal postulado não se configura em um novo paradigma que venha romper radicalmente com as ideias propostas pelas perspectivas dialéticas de Vygotsky e Wallon. Na verdade, deve-se pensar a sociologia da infância como uma reflexão que complementa e amplia a visão de cultura presente nessas teorias.

Com a emergência da sociologia da infância, a categoria infância passa a ser constituída como um novo objeto sociológico. Segundo Sarmiento (2005), dessa forma foi possível resgatar a infância das perspectivas "biologistas" e "psicologizantes" que costumam desconsiderar as condições de existência social e histórica do sujeito. Para o autor, as crianças, assim, passam a ser objeto de investigação por direito próprio, ampliando os conhecimentos não só sobre infância como também sobre o conjunto global da sociedade. Os conceitos de "geração" e "alteridade" são por ele eleitos para compreender como se instituíram os saberes sobre a infância e como novos saberes podem ser construídos.

Para o autor (2005a), a sociologia da infância resgatou o conceito de geração, antes criticado por ocultar as diferenças e desigualdade de classes. Ele afirma que essa categoria estrutural geracional é importante para a sociologia da infância nessa própria

análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais. Mas, necessita considerar "a complexidade dos fatores de estratificação social e a convergência sincrônica de todos eles" (2005a, p. 363). Complementa o autor que:

a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (2005 a, p. 363).

Esse resgate da categoria geracional parece ser essencial na compreensão da especificidade da infância e na percepção da criança como um sujeito distinto do adulto. Dessa maneira, é facilitada a compreensão das diversas formas de expressão da criança e de suas culturas como diferentes, com suas devidas idiosincrasias, mas jamais inferiores ou deficientes em relação ao padrão adulto.

Buscando uma análise consistente do conceito de geração, considera a perspectiva estruturalista, como a defendida por Jens Qvortrup, que privilegia as relações intergeracionais em detrimento das intrageracionais e a perspectiva interacionista de Leena Alanen. Essa autora percebe o conceito de geração como simultaneamente dependente de aspectos estruturais mais vastos e como variável independente pelos efeitos estruturantes da ação das crianças como atores sociais, levando em consideração tanto as relações intergeracionais com a geração adulta, como as relações somente intrageracionais em que a infância se constitui.

Sarmiento (2005), então, propõe uma análise onde a perspectiva interacionista seja alargada, reconstruindo o conceito de geração. Para o autor o objetivo é "*historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais*" (grifo do autor; 2005 a, p.365). O autor ainda se refere ao caráter processual e mutante da geração infância que resulta do "efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe" (2005a, p.365). Finalmente, ressalta o autor a importância do conceito de geração, na perspectiva sociológica, para a compreensão da categoria infância. Para ele

o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado. (2005 a, p.366).

O autor chama atenção, no entanto, que destacar o caráter distinto da geração infância não deve redundar numa concepção uniformizadora da infância. A diversidade geracional, dentro da qual as condições sociais em que vivem as crianças são o fator mais determinante, é considerada. Mas ressalta que também devem ser analisados os fatores de homogeneidade, destacando a infância como categoria social do tipo geracional própria, devido às peculiaridades comuns a todas as crianças. Aponta o autor que além de outros aspectos inerentes à infância,

as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, constitutivos das 'culturas da infância', as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação. (2005 a, p.371)

Sarmiento (2005a, p.371) levanta uma importante distinção, semântica e conceitual entre infância, categoria social do tipo geracional e criança, sujeito concreto que integra essa categoria geracional. A criança, assim, além de pertencer a um grupo etário próprio, "é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um género etc". (2005a, p.371).

O autor institui a categoria alteridade, enfatizando as condições e características diferenciadas, específicas do grupo geracional infância, que é o foco da sociologia da infância. Para ele a alteridade da infância

constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e dependência. (2005a, p.373)

Ao criticar o pensamento moderno, o autor refere-se, de uma forma particular, à "psicologia do desenvolvimento", sem especificar qualquer abordagem teórica, logo, mais uma vez, indiscriminada. Percebe-se a importância do conteúdo crítico destacado, entre outros aspectos, quando aponta a visão equivocada de incompletude,

incompetência e imperfeição do pensamento da criança pela "psicologia do desenvolvimento". Porém, não parecem ser consideradas nessas críticas, as várias "psicologias" e suas diversas concepções, como as abordagens psicogenéticas que ressaltam a competência infantil e o poder de participação ativa da criança na construção de si mesma e do mundo. No entanto, o que propõe Sarmiento é uma mudança de perspectiva nos estudos sobre a criança para o campo interdisciplinar, especialmente, para o campo sociológico, como que para superar o equívoco que ele percebe na "psicologia do desenvolvimento".

Por fim, Sarmiento (2005b) afirma ser a ação das crianças e as culturas da infância a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância. O autor ressalta ainda mais esse seu ponto de vista ao apontar que as culturas de infância constituem o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

O autor aponta que o problema fundamental no estudo das culturas da infância é o estudo de sua autonomia em relação aos adultos. Sobre esse fato, chama atenção de que há muito já se é percebido que as crianças operacionalizam construções simbólicas específicas e genuínas, mas que são interpretadas, de forma equivocada, pelos adultos como característicos do pensamento pouco racional da criança.

Essa importante reflexão feita por Sarmiento, deve ser destacada, principalmente, por duas razões. Primeiro, para nos desvencilharmos de nossos preconceitos acerca de uma suposta inferioridade das ideias construídas pelas crianças em relação à, também suposta, superioridade racional do pensamento adulto. E, segundo, para aprimorarmos metodologias que apreendam e melhor compreendam as demandas infantis, buscando formas de ter as crianças cada vez mais como parceiras nessas investigações que por elas se interessam.

Analisando as culturas infantis, Corsaro (2001) reflete que o processo de apropriação da cultura pelas crianças não se dá por uma interiorização individual

simplesmente. Na sua concepção, elas contribuem para a reprodução (da cultura) "através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças" (p. 113). Dessa forma, "as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares" (p.114). O processo é criativo, segundo ele, por expandir a cultura de pares, transformando a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo de seus coetâneos e também porque contribui para a reprodução da cultura adulta. Assim, propõe que esse processo de apropriação criativa pode ser visto como uma *reprodução interpretativa*.

Interessante a análise que Sarmiento (2005a) faz acerca da ideia consolidada durante a modernidade (e que persiste nos dias atuais) de se perceber a criança pela negatividade. Para o autor, ao enxergar o pensamento da criança não como distinto do pensamento do adulto, mas como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado, repercutiu na regulação das relações sociais e no modelo de funcionamento das instituições, em especial, no ocidente.

Sarmiento, assim, incita a reflexão sobre as instituições de Educação Infantil e em como estas instituições estão propondo ações para as crianças baseadas nas concepções de infância de seus gestores e professores. Para ele, a ideia de incompletude e inadequação das crianças justificam ações que nelas provocam atitudes de apatia e sentimento de baixa auto-estima.

O referencial teórico proposto será a base para a compreensão de como as experiências na educação infantil estão contribuindo para que a criança se construa como sujeito. Os dados obtidos na investigação de campo serão analisados a partir do diálogo que estabelecerei entre a teoria walloniana e as ideias em construção da sociologia da infância.

2. O percurso metodológico

A pesquisa que desenvolvemos caracteriza-se como qualitativa - estudo de caso com caráter etnográfico. Por meio dessa perspectiva, foi possível compreender as práticas pedagógicas da pré-escola e sua contribuição para a construção pessoal das crianças, retratando situações vividas, sem interferir em sua dinâmica natural.

Para Bogdan (1991), a pesquisa qualitativa tem cinco características:

- a) Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal;
- b) É descritiva;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e
- e) O significado é de importância vital nessa abordagem.

Embora o autor descreva essas cinco características, adverte para o fato de que nem todos os estudos necessariamente precisam contemplar todas elas para que a investigação seja qualitativa. A pesquisa qualitativa, porém, sempre recorre à observação participante e às entrevistas em profundidade.

Para Diehl (2004), os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de permitir as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando as diversas dinâmicas vividas pelos grupos, possibilitando, em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Quanto ao estudo de caso, Diehl (2004) o define como um conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas diversas relações internas e culturais, explicando a dinâmica da situação pesquisada.

Constitui, portanto, uma técnica completa, pois considera a unidade social estudada como um todo seja uma instituição, um indivíduo ou uma comunidade. Assim, o estudo de caso foi adequado para a presente pesquisa uma vez que foi investigado especificamente a dinâmica de somente uma sala de aula com crianças da faixa etária de cinco anos de idade.

Este trabalho, como já comentado, teve um caráter etnográfico, porque foram utilizadas técnicas que são associadas à etnografia: observação participante, entrevista e análise de documentos. Embora este esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade apresente como um dos critérios uma longa permanência do pesquisador em campo (o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano), o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação. Conclui-se, portanto, que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido restrito (LUDKE & ANDRÉ, 1968). Assim, foi possível em um semestre coletar os dados para a referida pesquisa.

Segundo Anadón (2005), na pesquisa qualitativa, a etnografia é percebida como uma abordagem que requer a imersão direta do pesquisador no meio estudado, a fim de apreender o modo de vida de um grupo com base na descrição e na reconstrução analítica e interpretativa da cultura, das formas de vida e da estrutura social do grupo estudado. Assim, ela destaca que podem ser exemplos de unidades sociais e educativas a serem estudadas por uma abordagem etnográfica: uma família, uma classe ou um estabelecimento escolar.

2.1. Critérios para a escolha do campo e sujeitos da pesquisa

Quanto ao campo de pesquisa, inicialmente foi escolhida aleatoriamente uma pré-escola pública, que atendesse crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. Especificamente, os critérios de escolha do campo de pesquisa foram:

- Uma pré-escola da rede pública. Justifica-se a escolha porque é na rede pública que estão matriculados o maior percentual de crianças entre quatro a seis anos. Dados do PNAD (2007) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelam que o percentual de crianças matriculadas nessa faixa etária subiu 2,5% em todo o país, passando de 67,6% para 70,1% entre 2006 e 2007.

- Uma escola de Educação Infantil, que tenha classe com crianças de quatro a seis anos, uma vez que o tema deste estudo trata sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula para a construção pessoal das crianças dessa faixa etária.

- O estabelecimento aceitar a possibilidade de pesquisa dentro do espaço escolar.

Com base nesses critérios, foi escolhida na Escola Conhecer, a classe da professora Maria, (Jardim II) e, portanto, suas crianças passaram a constituir os sujeitos desta pesquisa. As crianças da referida classe tinham cinco anos de idade, estando, pois, na faixa etária exigível para este estudo.

2.2. Descrição do local e sujeitos da pesquisa

A Escola Conhecer² é uma instituição de Educação pertencente à rede de ensino do Município de Horizonte/Ceará/Brasil mantida, portanto, pela Prefeitura Municipal. Na altura da investigação a instituição possuía cerca de 315 alunos matriculados na faixa etária de três a seis anos de idade, distribuídos nos turnos manhã e tarde e nas modalidades creche, pré-escola e 1º ano do ensino fundamental. Tanto pela manhã quanto à tarde a instituição trabalha com as diferentes turmas: creche, Jardim I, Jardim II e 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 158 alunos pela manhã e 157 alunos à tarde.

A escola Conhecer está situada numa praça bem arborizada e de fácil acesso.

² O nome da escola e das pessoas envolvidas na pesquisa que aparecem nesse trabalho são fictícios, no intuito de preservar a privacidade da instituição e seus integrantes.

Na entrada da escola, podemos observar o pátio, a sala dos professores, a secretaria, a sala da diretora e as salas de aula. Próximo ao pátio estão localizados o refeitório e o parque. As salas de aula ficam situadas nos arredores do parque. Em cada corredor, existem cinco classes e dentro de cada classe há um banheiro.

A escola Conhecer apresentava no seu quadro funcional um núcleo gestor formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora, uma coordenadora e uma secretária. Havia três funcionários burocráticos: um auxiliar administrativo e dois agentes administrativos que trabalhavam pela manhã. Nos serviços gerais, a escola contava com a participação de duas pessoas, sendo uma funcionária que trabalhava pela manhã e a outra à tarde. Na cozinha, trabalhavam pela manhã e à tarde uma auxiliar de merendeira e uma merendeira, totalizando duas auxiliares de merendeira e duas merendeiras. Na portaria, eram três porteiros diurnos que se revezavam no trabalho e dois porteiros noturnos.

O quadro de professores estava organizado da seguinte forma: um professor de Educação Física, uma professora encarregada da biblioteca, uma professora responsável pelo apoio e gestão da escola, sete professoras efetivas e uma substituta, que trabalhavam no turno da manhã. Os professores que trabalhavam os dois turnos estavam organizados da seguinte maneira: uma substituta e cinco efetivas. À tarde havia uma professora de Educação Física, quatro professoras substitutas e cinco efetivas. No total, a escola dispunha de 27 docentes, distribuídos nas modalidades de creche, pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental.

A referida escola dispunha ainda de um Conselho Escolar, que contava com a participação de nove pessoas. Dentre essas, havia o presidente, dois suplentes (sendo um representante dos pais), uma secretária e uma tesoureira.

Na sala onde foi realizada a coleta de dados, estavam matriculadas 20 crianças de cinco anos de idade, mas, no decorrer do ano letivo, houve desistências e no momento

da pesquisa frequentavam em torno de 13 crianças. Esta sala era de responsabilidade da professora Maria³, cearense, nascida no interior do estado, 37 anos, casada, sem filhos.

Quanto às crianças, pude observar que elas, apesar de submetidas a horários rígidos e atividades repetitivas, eram bem ativas e participativas. Todas moravam perto da escola, com exceção de Bruna e Taís, que utilizavam o transporte da Prefeitura (ônibus) que vinham deixá-las na escola e as levava para suas casas. Algumas crianças moravam com seus pais, outras com seus avôs e algumas somente com a mãe. Os pais eram em sua maioria trabalhadores autônomos (pequenos vendedores). As mães, donas de casa ou trabalhadoras domésticas (diaristas), os avós aposentados (recebem um salário mínimo por mês). Alguns destes pais, estavam no momento desempregados.

Embora as famílias das crianças possam ser classificadas em um nível socio-económico desprivilegiado, as crianças apresentavam-se na escola bem vestidas (a maioria das crianças usavam a farda completa da escola, outras usavam só a blusa) e com o material escolar completo (mochila e lancheira). Vale ressaltar que a prefeitura distribui além das fardas, as mochilas, mas uma minoria as usava. Elas gostavam de exibir suas mochilas, que apresentavam seus personagens de desenho animado preferido (as princesas, homem aranha, carros "hot wheels", moranguinho, etc.). Embora a instituição fornecesse a merenda, as crianças tinham condições de todos os dias levarem seus lanches (bolachas, iogurtes, "cheetos", refrigerantes, chocolates, etc.). Na turma havia mais meninas do que meninos e todos se relacionavam muito bem. Demonstravam gostar de brincar e interagir uns com os outros. Como a pesquisa foi realizada no último semestre, algumas crianças já haviam completado seis anos. ~

2.3. Procedimentos utilizados

³ No capítulo 4 será abordado o percurso profissional da Professora Maria, suas concepções sobre infância, Educação Infantil e sua percepção sobre o trabalho desenvolvido na escola Conhecer.

2.3.1. A análise documental

A coleta de dados iniciou-se no 2º semestre de 2010 e teve seu término em Abril de 2011⁴ seguindo o que estava proposto no projeto de pesquisa.

O trabalho foi dividido em três etapas para uma melhor compreensão da realidade estudada.

Em primeiro lugar foi realizado um diagnóstico do funcionamento da escola através do estudo da Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte. Numa conversa com a diretora, ela revelou que a escola ainda estava tentando elaborar a própria proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar: as professoras, as crianças e as famílias. Portanto, o eixo orientador da escola era a proposta padronizada pela Secretaria de Educação Municipal.

A professora Maria, cujas práticas pedagógicas foram investigadas neste estudo prontamente disponibilizou um exemplar da Proposta, pois a escola teria recebido da Secretaria de Educação do Município e distribuído exemplares em número suficiente para todas as professoras.

Com a proposta pedagógica em mão, considerei que esse documento poderia me subsidiar na primeira etapa. A análise documental como instrumento de coleta de dados se fez necessário, pois o acesso à proposta pedagógica da escola foi imprescindível para conhecer seus objetivos, orientações didáticas e diretrizes metodológicas que norteiam o trabalho em sala de aula.

Para Gil (1999) as fontes de dados escritas (no caso desta pesquisa, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Horizonte) muitas vezes são capazes de proporcionar dados suficientes e ricos, ressaltando que em alguns casos a pesquisa

⁴ O ano letivo em Horizonte foi comprometido em virtude de constantes greves de professores, fato este que alterou o calendário escolar também no ano de 2010. Os alunos permaneceram em aulas até o mês de Abril para que a jornada escolar encerrasse com 200 dias letivos, exigência essa do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Município.

só é possível com documentos. Nesta pesquisa, a proposta pedagógica possibilitou obter informações e analisar os dados coletados mediante observação participante.

O referido documento que deve nortear as atividades da instituição em estudo foi publicado em Março de 2009 e é referência para todas as instituições de Educação Infantil do Município de Horizonte. Como bem ressaltou a diretora da escola Conhecer a sua própria proposta já ainda ser elaborada com todas as pessoas que faziam parte dessa instituição - professores, pais e crianças - para que sejam traçados objetivos relacionados com as reais necessidades locais desta população.

Essa proposta está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e também atende às determinações expressas na Resolução nº 01/199, de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Seu objetivo principal é:

Contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças até seis anos de idade em Fortaleza, oferecendo subsídios para que todas as instituições de Educação Infantil elaborem as próprias propostas. (Horizonte, 2009 p.5)

Vale destacar ainda que o referido documento é o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME em parceria com a Universidade Estadual. Assim a SME assegura que está assumindo com esta Proposta Pedagógica um currículo que abrange o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de cooperação e de inserção crítica da criança na sociedade e a formulação de conhecimentos pela criança.

A Proposta Pedagógica apresenta os seguintes itens e capítulos: "introdução, objetivos, referenciais teóricos, áreas do conhecimento, diretrizes educativas e relações entre a família e a instituição de Educação Infantil" (Horizonte, p.5). O capítulo mais importante para esta pesquisa é o item sobre diretrizes educacionais, no qual

encontramos o tópico sobre procedimentos metodológicos que vai subsidiar as discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para a construção de si como sujeito pelas crianças.

Discutindo sobre o assunto rotina e práticas pedagógicas o documento ressalta que,

Embora as características dos espaços e materiais (quantidade, variedade e qualidade) das instituições de Educação Infantil vinculadas à Prefeitura de Horizonte sejam semelhantes, não se pode pensar em uma mesma rotina para todas elas. [...] É preciso lembrar que cada instituição atende crianças de idades e ritmos diferenciados. Sendo assim, não podemos falar também em uma única rotina para toda a instituição, onde todas as crianças têm que fazer tudo no mesmo horário, no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Mesmo as crianças de igual idade, portanto, aquelas que ficam agrupadas numa mesma turma têm características peculiares e ritmos também diferentes. Cada criança, como ser concreto, contextualizado, age de forma diferente na mesma situação que outra da mesma idade e cada uma precisa de um tempo diferente para compreender e realizar uma atividade. (Horizonte, 2009, p. 74 e 75)

Essas observações devem ser lembradas no planejamento e nas atividades desenvolvidas em sala de aula. É necessário respeitar, sobretudo, os direitos, características e necessidades infantis, especialmente aquelas relacionadas à brincadeira, à expressão e à atenção individualizada. Segundo a Proposta, a criança precisa de um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, com espaços amplos para se movimentar e oportunidades para desenvolver a curiosidade e a imaginação. Entende-se por ambiente estimulante para a criança, aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sinta o prazer de pertencer aquele ambiente e se identifique com o mesmo, principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares.

Destaca-se ainda a relevância da análise documental, porque é a fonte de dados escrita que revela as informações diretamente, ou seja, os dados estão lá, restando fazer sua triagem, criticá-los ou não, codificá-los ou categorizá-los em função da necessidade da pesquisa. Em suma, é possível uma ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (Laville & Dionne, 1999). Esse documento

constituiu uma fonte natural de informações de onde retirei subsídios que fundamentaram a análise dos dados observados no contexto estudado.

2.3.2. Observação Participante

A observação participante com registo em um diário de campo constituiu outro procedimento utilizado para a recolha de indicadores. Como outra forma de registo foram realizadas, em seguida, as entrevistas que foram realizadas com a utilização de um gravador. As observações ocorreram no turno da manhã, que se iniciava às 7h:15min e terminava às 11h:15min. Foram registrados em todas as manhãs, durante o período que transcorreu a pesquisa, todos os acontecimentos envolvendo as crianças e a professora, desde que chegavam até a hora em que saíam, no intuito de melhor descrever o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, há descrições de atividades nos diversos espaços da escola - pátio, parque, sala de aula, cozinha e biblioteca.

No total foram realizadas 35 sessões de observações e cinco sessões de entrevistas. Vale ressaltar que a principal estratégia para a coleta de dados foi efetivamente a observação participante. Para Larrivee e Dionne (1999), a observação revela-se como um privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas.

A observação pode propiciar ampla variedade de descobertas e aprendizagens. Assim, esse procedimento permitiu caracterizar e descrever situações decorrentes do cotidiano escolar. No cotidiano da sala de Maria foram observados os seguintes aspectos: os cuidados dispensados às crianças; as relações de gênero; os conflitos; os valores; a liberdade de expressão; as atividades e seus significados; a oportunidade de fazer escolhas e as regras e ordens. A observação desses aspectos permitiriam uma análise mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas e as condições para a

construção de si como sujeito pelos alunos.

A observação participante também é denominada de observação etnológica, por dois motivos: por ter tido origem nessa ciência e por constituir atualmente o principal método de trabalho usado por ela. Pratica-se a observação participante, quando de algum modo o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Essa observação orienta-se para a observação de fenômenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observador se encontra centrado no problema a avaliar. Assim "a observação participante é fundamentalmente uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenômenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem". (Estrela, 1994 p. 34).

2.3.3. Entrevista e questionário

Em terceiro lugar, foi realizado um questionário e uma entrevista semi-estruturada com a professora da sala de aula observada, a fim de coletar informações pessoais, suas opiniões sobre o cotidiano da sala de aula bem como suas práticas pedagógicas estão influenciando a construção de si pelas crianças. Foram escolhidas cenas ocorridas em sala de aula para um maior aprofundamento sobre as concepções da professora na temática da pesquisa.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista ao lado da observação representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É na entrevista que se cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista também permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados assuntos, o que pode possibilitar o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, bem como correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Laville e Dionne (1999) ressaltam ainda que a entrevista oferece maior amplitude quanto a sua organização, pois os entrevistadores podem explicitar algumas questões e o entrevistado poderá responder às questões de maneira mais aprofundada, favorecendo uma exploração de seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores.

O tipo de entrevista realizado nesta pesquisa, como mencionado, foi a semi-estruturada. Foi elaborado um esquema básico de perguntas, que não foram apresentados de maneira rígida, com vistas a possibilitar ao entrevistador fazer as necessárias adaptações. Para Ludke e André (1968), esse tipo de entrevista é o mais adequado ao trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, pois as informações necessárias e os informantes que se quer contatar, como, por exemplo, os professores, alunos ou pais, são mais convenientemente abordáveis por via de um instrumento flexível.

Apesar de a entrevista ter sido de fundamental importância para esta pesquisa, foi percebida em alguns momentos certas limitações: às vezes a professora parecia não entender a pergunta. Para Gil (1999) a entrevista apresenta uma série de desvantagens e umas delas foi constatada nesta pesquisa: a inadequada compreensão do significado das perguntas.

O questionário foi aplicado logo após a entrevista para ter acesso às seguintes informações: identificação pessoal, formação e experiência profissional e situação familiar. Essas informações foram pertinentes, uma vez que complementaram a interpretação dos dados da entrevista

Resumidamente, os procedimentos para coleta de dados adotados nesta pesquisa foram a análise documental, a observação participante, a entrevista e o questionário. Já as formas de registros foram: diário de campo, gravador e máquina fotográfica. Esses instrumentos facilitaram a obtenção dos subsídios necessários para a

realização do estudo, uma vez que, com o suporte dos mesmos foi possível encontrar respostas para as questões levantadas.

CAPÍTULO 2

O QUOTIDIANO DA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO PESSOAL DAS CRIANÇAS

O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim para que elas venham até você.

Mário Quintana

Este capítulo analisa como as possibilidades para a construção pessoal das crianças vão sendo tecidas nas interações sociais que acontecem no contexto da escola *Conhecer*. Inicia com uma descrição sobre a estrutura e organização da sala de aula e a rotina que Maria delineia em sua classe. Em seguida é feita uma apreciação acerca das interações interpessoais que, em grande parte, são proporcionadas pelas ações e intervenções de Maria. E, por fim, está focada uma análise acerca das vivências das crianças na escola que estão mais estritamente relacionadas ao processo de construção de si.

Este capítulo, tem como objetivo compreender como as ações de uma professora, nas circunstâncias vivenciadas por Maria em todo o seu itinerário profissional e desempenhando suas ações pedagógicas no determinado contexto institucional do qual faz parte, interferem na construção pessoal das crianças.

1. A estrutura e a organização da sala de aula de Maria

A sala de aula da turma da professora Maria é bem ampla, ocupa um espaço de cerca de 30 metros quadrados. Portanto, a sala dispõe de bastante espaço possível de se realizar atividades de movimento, o que raramente acontece. O chão é cimentado, no estilo de piso industrial e é bem iluminada pelo sol que entra pelas vidraças de três janelões de basculante. Fica do lado do poente, portanto, é o turno da tarde que sofre mais impacto do calor. A vidraça da janela é pintada com cores diversas e em algumas

têm caprichosos desenhos de rosas, o que embeleza a sala e a protege da intensa luminosidade no turno da tarde. Foi esse último o motivo que levou Maria a pintar, ela mesma, a vidraça.

Compõem a mobília, além de mesinhas e cadeirinhas em número maior que a quantidade de crianças que frequentam a classe, um armário de ferro com chave, uma mini-estante de madeira, onde tem um cartaz escrito "canto da leitura" com alguns poucos livros e algumas revistas velhas expostas. Há alguns brinquedos: de encaixe (no estilo "lego", mas de qualidade inferior) blocos lógicos e alguns brinquedos de madeira, todos num padrão "pedagógico". Não há bonecos, nem qualquer brinquedo mais sugestivo de brincadeiras de faz de conta ou desvinculado de um objetivo estritamente "educativo", o que, talvez, propiciasse um ambiente mais rico para a manifestação de culturas da infância como vem refletindo a Sociologia da infância (Corsaro, 2001; Sarmiento, 2004).

Percebe-se que a professora se preocupa com a apresentação e conforto da sala. Acima do quadro branco está exposto em letras grandes, coloridas e em escrita "bastão" o alfabeto. Também está afixado um calendário do lado direito do quadro, onde diariamente a professora chama uma criança para indicar o dia da semana e do mês. Figuras de personagens da "turma da Mônica"⁵ e outros extraídos da literatura infantil estão colados pelas paredes da sala. Há um cartaz grande, com a frase "Seja bem vindo" e tarjas em lugares diferentes indicando espaços delimitados. No espaço "Artes" não existe qualquer produção exposta. No espaço "Parabéns" também não consta nome de qualquer criança. No "cantinho da matemática" há números confeccionados com papel colorido pela professora, de 0 à 9. Há também um varal com pregadores de roupa cuja finalidade é permitir a secagem de atividades de pintura, mas só raramente contém alguma exposta.

Apesar de se reconhecer o zelo e a dedicação da professora em tornar atraente o

⁵ Do autor brasileiro Maurício de Souza.

espaço da sala de aula, os cartazes e seus "cantinhos" têm uma função meramente decorativa. As marcas de participação das crianças são mínimas e, quando há, são frutos de atividades onde a criação e a subjetividade não se fazem presentes. Com exceção do varal, não se percebe outra marca de participação das crianças nos espaços da sala. As transformações quotidianas, inerentes ao movimento da vida, não estão expressas nesse ambiente. Ao contrário, tudo parece estático.

Chama atenção a falta de um espelho⁶, elemento bastante usual em contextos de Educação Infantil, já que sua utilização enriquece as possibilidades em se trabalhar o corpo, o esquema corporal e a auto-identificação, elementos importantes na construção do eu (Wallon, 1981; 1995). Esse dado parece revelador de que especificidades e necessidades da criança pequena não são consideradas ou até mesmo são desconhecidas pelos profissionais da instituição.

2. A rotina da classe de Maria

Maria sempre chega à escola bem cedo, é uma das primeiras professoras a chegar, geralmente cumprindo com o horário estabelecido, sete e vinte da manhã⁷. Chega apressada, já com a chave na mão. Na entrada, sempre já estão algumas mães com filhos/as e outros responsáveis pelas crianças, esperando a chegada da professora, sentados nos bancos de alvenaria. Maria os cumprimenta de forma apressada, abre a porta da sala, senta-se por trás de sua mesa e conversa rapidamente com alguma mãe que a procura.

O primeiro momento do dia sempre consiste em Maria entregar lápis de cor e papel

⁶ A importância da presença do espelho nos ambientes educativos para crianças no ambiente educativo pode ser constatada, por exemplo, no relato de Sílvia Helena Vieira Cruz sobre uma criança de uma creche comunitária de Fortaleza que ao contemplar uma foto que havia sido recentemente feita com as crianças da creche, não foi capaz de se reconhecer. Várias interpretações poderiam ser possíveis para essa situação, como uma suposta auto-rejeição pela criança. Mas, o dado de que essa criança, além de não ter o hábito de ser fotografada, não convivia com nenhum espelho em casa ou na creche nos leva a pensar que simplesmente ela não tinha oportunidade de auto-identificação através da própria imagem

⁷ Embora o horário oficial, estabelecido pela Secretaria de Educação do Município seja 07:00h, houve um acordo entre a diretoria e os professores que na Escola Conhecer o horário seria 07:20h, estando, pois, Maria a cumprir o horário estipulado.

ou jogos às crianças, que passam a utilizá-los, enquanto ela permanece em sua mesa realizando alguma atividade, como leitura e organização de algum material para atividade em sala de aula. Maria, uma vez, explicou ter estabelecido aquele momento inicial por solicitação das próprias crianças que haviam se queixado por não poderem conversar e brincar um pouco no início da aula: "Eles viviam se queixando que era ruim ir direto pra roda⁸". Então, ela resolveu passar a iniciar as aulas não mais pela "roda", como antes, mas por esse momento: "É um momento deles ficarem bem à vontade, desenhando, brincando, conversando... um momento para eles se acomodarem e se socializarem", diz. Esse momento, que passará a ser chamado de "acomodação", conforme foi o objetivo apontado por Maria, costuma durar até por volta de 8 horas e 10 minutos, quando Maria faz a chamada e pede às crianças para formarem a "roda".

Vale salientar que o pedido das crianças em haver um momento de descontração antes da "roda" ou antes da "aula" pode significar o quanto desagradável é essa aula para elas, sendo necessário buscar alternativas para que seja adiada, mesmo que por meia hora. A necessidade de um momento mais livre também parece significativo de que as crianças sentem-se sufocadas numa rotina onde tudo é dirigido pela professora. Para Maria parece ser interessante uma vez que as crianças extravasam a necessidade de conversar, "se acomodam e se socializam" para estarem mais tranquilas e mais atentas no início da aula propriamente dita. Representa também um momento de pouco esforço para ela, uma vez que ela considera que não necessita intervir, já que eles ficam "bem à vontade".

Embora Maria tenha estabelecido a "acomodação" como fazendo parte da rotina, parece que nesse momento a aula propriamente dita ainda não iniciou. Nessa hora, Maria só faz alguma interferência quando ocorre algum tipo de conflito entre as crianças ou quando alguma criança passa a falar muito alto ou a mover-se ostensivamente pela sala. Ao contrário de outros momentos em que acontecem atividades nas mesas,

⁸ Momento em que as crianças ficam sentadas, posicionadas em círculo em frente à professora.

nesse as crianças podem escolher seus parceiros, pois não há regras de como compor os integrantes de cada mesa.

Por um lado percebe-se um tempo ocupado pelo imprevisto, sem planejamento ou objetivo formalmente explícito, o que denota falta de compromisso pedagógico, como já concluíram Krammer (1989), Campos (1989, 1993) & Rosemberg (1992), entre outros. No entanto, por outro lado, pode-se se destacar como um aspecto positivo desses momentos o fato de se constituírem em oportunidades quotidianas e quase únicas de brincadeiras e realização de desenhos livres pelas crianças em sala de aula.

Maria parece ter consciência de que esse momento poderia ser melhor aproveitado com atividades planejadas e uma outra postura de sua parte, pois está sempre apresentando justificativas para essa sua ação. Por diversas vezes comentou comigo que foram "as próprias crianças" que pediram um tempo para ficarem "bem à vontade", como já referido, numa aparente tentativa de explicar a utilização de um tempo que, apesar de ocorrer ricas interações entre as crianças, ela nem percebe o que se passa, pois tem por principal objetivo o entretenimento das crianças.

Após o momento de "acomodação", em geral, Maria faz uma chamada dos nomes das crianças, de forma bem rápida, automática, sem sequer levantar os olhos e cada criança vai respondendo "presente" após a escuta de seu nome. Uma chamada mais acolhedora, com mais atenção a cada criança, certamente seria mais interessante para elas, pois quanto menor a criança mais necessidade tem de atenção individualizada. Como afirma Zabalza, "é justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração". (Zabalza, 1998, p. 53).

Formosinho (2000) chama atenção de que a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade, o que exige uma profissionalidade específica do

seu professor, como já foi referido. Na prática educativa quotidiana, uma das formas de considerar as necessidades da fase de desenvolvimento das crianças pequenas é dispensando-lhes atenção individualizada nos diversos momentos da rotina. Portanto, devem estar incorporadas na postura de um professor de crianças pequenas, atitudes como "olhar nos olhos" das crianças, estar atento às suas expressões faciais e corporais, entre outras subtilezas que só são possíveis de serem construídas no próprio exercício dessa postura atenta e cuidadosa.

Após a chamada, Maria, enfim, chama as crianças para fazerem a "roda", ou "rodinha" como às vezes ela chama. As crianças são solicitadas a guardarem os brinquedos em seus devidos lugares (os de encaixe são guardados num caixote no fundo da sala de aula e os de madeira dentro do armário de ferro) e colocar os desenhos na mochila para serem levados para casa. Logo após, levam, cada uma, sua cadeira e vão dispendo-as de modo a formar um semicírculo em frente à lousa. A professora fica sentada numa cadeirinha, em frente às crianças.

Logo após, sem sequer anunciar o que vai ser feito, Maria faz uma oração cristã. Ela vai ditando uns versos e as crianças vão repetindo. Da mesma forma, sem comunicar previamente, Maria inicia uma canção religiosa e as crianças, que já conhecem a letra, cantam junto com ela.

Após orar e cantar, Maria costuma fazer a escolha de dois ajudantes de sala, geralmente um menino e uma menina. Os ajudantes, além de serem solicitados a auxiliar a professora durante o turno letivo, em atividades como entregar e recolher apostilas e varrer a sala, também assumem algumas tarefas iniciais na roda que são muito desejadas pelas crianças, como apontar no calendário o dia do mês e contar o número de crianças presentes, indicando a quantidade de meninos e meninas.

A sequência repetitiva em que essas atividades ritualistas ocorrem, torna sempre

muito previsível o que vai acontecer. Os interesses e desejos das crianças são pouco considerados. Os fatos da vida cotidiana da comunidade, da cidade, do país e do mundo parecem em nada atingir a abordagem e o ritmo dos elementos focados na rotina. A forma mecânica como a aula é conduzida destitui de significado os conteúdos abordados. Essa conduta, também, além de revelar uma visão de criança passiva, minimiza as possibilidades do entusiasmo e o envolvimento das crianças pelo que é vivenciado.

Como afirma Vygotsky, "o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo" (Vygotsky, 2001b, p. 145), pois "as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo" (ibidem, p. 144). Fazer da escola um espaço de vida e movimento é o que vai possibilitar emoção, interesse e entusiasmo pelas vivências escolares.

Após as atividades ritualistas preliminares, parece principiar-se a aula propriamente dita. É o momento da exposição de algum conteúdo por Maria, o que acontece na roda, delimitando o seu início. Geralmente, é "trabalhado" (expressão bastante utilizada por ela) um conteúdo de linguagem ou matemática e, mais raramente, algum assunto relacionado a estudos sociais⁹.

Pareceu ficar claro que o objetivo principal da existência do momento da roda é possibilitar que a professora exponha o conteúdo escolhido para o dia, com a absoluta atenção por parte das crianças. Embora esse momento seja nomeado como "roda", não é o desenho geométrico arredondado formado pelas crianças em suas cadeiras que caracteriza seu início. É comum as crianças já estarem todas sentadas em forma de círculo ou semicírculo e Maria dizer: "vamos conversar sobre um assunto, antes da roda" ou "vamos cantar antes da roda."

⁹ Existe uma tendência na realização de trabalhos na área de linguagem escrita em detrimento das demais áreas.

Quando há um assunto eleito para uma conversa inicial, "antes da roda", esse sempre diz respeito a um acontecimento recente, envolvendo a escola ou as crianças, referente ao comportamento delas. Uma vez, por exemplo, Maria chamou a atenção das crianças para o caso de um garoto da sala, o Ítalo, que no dia anterior, havia saído da escola com um aluno mais velho, seu amigo, e, ao invés de irem para casa, foram tomar banho de mar. O caso teve uma repercussão séria, tendo sido acionada até a polícia para localizar as crianças. O foco naquilo que a criança não pode fazer na escola também foi percebido por Campos e Cruz (2006), o que demarca a função disciplinar da escola.

Quando formalmente começa a roda, também dá-se início a uma postura mais formal de Maria. Uma fala sua, é significativa para a compreensão do objetivo da roda na rotina da classe: "terminou a hora da conversa, é hora da roda". A ordem expressa é "hora de prestar atenção". Parece estar muito claro para Maria que as crianças aprendem melhor quando estão em silêncio e olhando para ela. Na sua perspectiva, certamente, essa é a forma das crianças estarem atentas, ouvindo e captando bem o que ela está falando.

No entanto, essas exigências posturais não são compatíveis com as possibilidades das crianças na fase de desenvolvimento em que se encontram, pois requerem um processo de consolidação de disciplinas mentais (Wallon, 1981). Sobre esse aspecto, afirma Galvão (1996):

A intensidade com que a escola exige essas condutas é superior às possibilidades da idade, o que propicia a emergência de dispersão e impulsividade, já que o cansaço provocado flexibiliza ainda mais o domínio da criança sobre sua atenção e suas reações motoras. (Idem, ibidem, p. 109)

O desconhecimento¹⁰ que Maria revela acerca das peculiaridades da fase em que as crianças estão vivenciando e sua crença de que a aprendizagem se torna mais eficaz quando elas estão paralisadas e mudas explicam sua postura controladora de

¹⁰ Esse desconhecimento não parece ser somente teórico, mas também resultado de uma postura pouco atenta às manifestações das crianças.

gestos nesse momento, que parece ser considerado o mais fundamental, o mais importante pela professora, pois é o nobre momento de sua exposição. Na roda, cada olhar, cada gesto das crianças que se direcione a algo que não está sendo por ela abordado é logo percebido e repreendido com muita irritação, gerando, muitas vezes, conflito e tensão. É o momento em que a disciplina, centrada na imobilidade e na escuta, é mais ressaltada. A disciplina é assim exercida por um trabalho coercitivo sobre o corpo da criança, "uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos" (Foucault, 2005, p. 119).

A postura de Maria no momento da roda parece reveladora de que a posição das crianças em círculo está sendo útil somente para um maior controle sobre o comportamento delas e não para favorecer as trocas sociais, como poderia ser seu objetivo. Como afirma Foucault, "a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço". (ibidem, p.121)

Impressiona perceber que apesar da formação inicial que teve (graduação e especialização em educação) e da formação continuada que a professora vem vivenciando, ministrada pela Secretaria Municipal de Educação, ainda não se percebe na sua postura a valorização da escuta das crianças e uma promoção mais efetiva de trocas sociais entre elas. As interações entre as crianças, na verdade, acontecem muito mais por uma demanda delas próprias nos momentos mais informais da aula, como na hora da acomodação, do que pela metodologia empregada pela professora.

Mais uma vez deve-se supor que as informações e conhecimentos vivenciados nesses contextos de formação não estão sendo suficientes para a apropriação dos mesmos no sentido de transformação da prática docente. O insuficiente envasamento teórico, certamente, é um dos fatores fundamentais que impossibilitam essa transformação. Porém, vale novamente lembrar que os conceitos que vão sendo construídos desde a infância e solidificados pelas experiências vivenciadas em toda

história de vida do sujeito, muitas vezes, são mais determinantes para alicerçar a prática educativa do professor, como constatou Sales (2007).

O último momento da rodinha, geralmente, é a explicação, pela professora, acerca de como deve ser executada uma atividade contida na apostila¹¹. Após essa explicação, as crianças são solicitadas a irem sentar-se em volta das mesinhas de quatro lugares para fazer a tarefa. Esse é um dos momentos mais tensos da aula, pois sempre é enfatizada por Maria a ordem de se sentar meninos com meninas. Ou seja, é explícita e estritamente proibida a composição de uma mesa exclusivamente por crianças do mesmo sexo¹².

Juntamente com o momento de exposição da professora na roda, a hora da tarefa parece se configurar num dos momentos mais nobres da aula. É quando, também, as regras são mais rigidamente exigidas, pois constituem, na concepção da professora, os momentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, aspectos mais enfatizados na escola, como já se fez referência.

Maria, em geral, solicita às próprias crianças que elas mesmas organizem-se nas mesas seguindo a ordem de "misturar" os sexos. Em seguida, ela fiscaliza o cumprimento desta regra e faz as modificações que considera necessárias, muitas vezes a contragosto das crianças e gerando situações de tensão e conflito em sala de aula.

A organização das crianças em grupos para a realização das tarefas é apenas uma ação formal pelo fato de não haver outra possibilidade de disposição das crianças, uma vez que os móveis destinados a elas são mesas coletivas de quatro lugares e cadeiras avulsas. No entanto, as tarefas nunca são coletivas, nem jamais há a

¹¹ A apostila é um material didático que vem sendo adotado na escola, contrariando as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de uma coletânea de atividades de treino para a escrita de letras e números e o custo desse material é pago pelos pais.

¹² As frequentes cenas de tensão e conflito ocasionadas por essa proibição estipulada por Maria despertaram a necessidade de se analisar essa postura da professora contextualizada na categoria relativa à conflitos e às relações de gênero, como será exposta ainda nesse capítulo.

solicitação de diálogos com os colegas. Na maioria das vezes, as atividades se restringem à escrita de letras e de números. São atividades mecânicas inseridas numa proposta de treino. Não há desafios, a criança não é levada a pensar nem é estimulada em sua criatividade.

Atividades como essas, alicerçadas numa concepção de criança passiva, pobre e dependente, contribuem para a construção de sujeitos passivos, pobres e dependentes, como bem poetizou Loris Mallaguzzi: "a criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove".

O tempo das tarefas é, em geral, o mais longo do dia. A sua duração vai, em média, de 8:40 h às 9:40 h. Maria solicita auxílio dos ajudantes de sala para entregar as apostilas e distribuir os copos com os lápis grafite e de cores. Muitas vezes, dependendo do grau de dificuldade da tarefa, as crianças são solicitadas a esperarem a ida da professora à mesa para a execução da atividade, que deve ser por ela assistida. Nessas ocasiões, Maria vai passando de mesa em mesa, numa média de dez minutos por cada, enquanto as demais crianças são orientadas a esperarem a sua vez. São longos momentos de ociosidade em que a disciplina é costumeiramente exigida¹³.

Esse momento, em algumas ocasiões, é interrompido por um funcionário que, após certificar-se da quantidade de crianças presentes, traz bandejas com a merenda do dia. No entanto, Maria prefere que a tarefa seja concluída para levar todos juntos ao refeitório para lá fazerem a refeição. Após o lanche, as crianças já passam do refeitório para o recreio no parque, que fica em frente ao mesmo.

Quando as crianças estão concluindo suas tarefas, Maria já lhes lembra para tirar as camisas para não serem sujas no parque. As meninas costumam vir com uma camisetinha por debaixo da camisa da farda e os meninos ficam só de bermuda. O

¹³ Várias pesquisas realizadas em contexto de Educação Infantil que atendem uma clientela de baixa renda no Brasil, denunciam que as crianças passam longo tempo submetidas a uma rotina pobre e a contínuos períodos de ociosidade(Campos, 2006). Essa denúncia, inclusive, está presente no Diagnostico sobre a Educação Infantil realizado pela UNESCO/OECD(UNESCO/OECD, 2005)

ritual comum, após tirarem as camisas, é o seguinte: formação de uma fila, condução da fila pela professora até o banheiro para lavar as mãos, ir ao refeitório para lanche, recreio no parque, ir ao banheiro, beber água e voltar para sala.

Parece que, em nome da ordem, Maria propõe uma rotina, onde há pouco espaço para a realização das vontades individuais. Até mesmo as necessidades básicas, como ir ao banheiro ou saciar a sede, são realizadas coletivamente. Como afirma Barbosa (2006), as rotinas

operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal (...) utilizam-se de cerimônias, castigos, imagens de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder - que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o pertencimento e coesão do grupo. (BARBOSA, 2006, p 60).

A autora faz uma interessante reflexão sobre o papel estruturante que desempenha a rotina na construção da subjetividade das crianças e professores. "As rotinas pedagógicas de Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos" (ibidem, p.60).

No refeitório¹⁴, as crianças se organizam em pé ao redor duma grande mesa, pois lá não há cadeiras e, assim, esperam ser servidas. Há crianças que sempre trazem lanche de casa, como é o caso de Lidiane, outros trazem eventualmente, sendo que a maioria depende do lanche ofertado pela escola. Os lanches trazidos, em geral, bolachas, salgadinhos, iogurtes e "tubaínas"¹⁵, despertam os olhares desejosos dos que somente têm como opção a merenda oferecida pela escola, raramente convidativa ao paladar infantil. A sopa, oferta muito frequente no cardápio, é rejeitada por muitas crianças, que preferem ficar com fome.

¹⁴ O refeitório utilizado pela Educação Infantil é um espaço improvisado, embora amplo, projetado para ser uma grande cozinha. Há um fogão doméstico e uma geladeira, onde além de armazenar alimentos para a cozinha da escola, serve para guardar lanches trazidos pelas professoras e crianças. A merenda, quando necessita de cozimento, é feita no fogão industrial da cozinha localizada no prédio que abriga o ensino fundamental. O fogão doméstico é utilizado somente para fazer cafés para as professoras e funcionários. O refeitório principal está situado no primeiro prédio que serve ao ensino fundamental.

¹⁵ Refrigerantes de marcas pouco conhecidas, vendidos a preços populares.

No entanto, a solidariedade das crianças ameniza o mal estar que a falta e a diferença provocam. São comuns situações onde as crianças dividem com os colegas o lanche que trazem de casa. Assim, os refrigerantes passam de boca em boca sendo sorvidos até o último gole e os biscoitos e salgadinhos são repartidos e disputados até o último farelo. Se não atendem às necessidades nutricionais, esses lanches cumprem o papel de serem agradáveis ao gosto infantil, quesito não zelado na merenda oferecida pela escola.

Oferecer um alimento nutritivo e saboroso num local confortável é uma forma de respeitar e bem cuidar da criança e esta recomendação está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como está destacado:

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais... É recomendável que os professores ofereçam uma variedade de alimentos... O respeito às suas preferências e às suas necessidades indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis. (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 55)

A hora da merenda, no entanto, apesar do desconforto ocasionado pela obrigatoriedade de permanência em pé e pelas constantes refeições quentes sob o clima de eterno calor, transcorre com rotineira tranquilidade. Após a merenda, a porta aberta do refeitório convida a todos para se dirigirem ao parque, corredores e salão.

O recreio é marcado pela alegria das crianças expressada em seus sorrisos e no brilho de seus olhos¹⁶. O prazer das brincadeiras e da liberdade parece fazer desse momento o mais sublime da rotina para elas. No entanto, é marcado por conflitos, agressões e violência entre os pequenos. Certamente, a precariedade do parque, o pouco espaço disponível para as brincadeiras livres e a pouca opção de brinquedos, contribuem para a irritação das crianças e faz acirrar a disputa pelos espaços.

Por parte das professoras, predomina um clima de tensão, especialmente

¹⁶ Na *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos desse direito* (Campos & Cruz, 2006), o recreio foi apontado como algo bastante prazeroso pelas crianças.

preocupadas com o perigo iminente devido a pouca segurança do parque, que é frequentado pelas crianças do jardim 1, dos dois jardins 2 e das três primeiras séries. Cada série faz seu recreio num determinado horário para não haver superlotação. As duas turmas de jardim 2 sempre utilizam o último horário. As professoras Maria e Clara colocam, cada, uma cadeira na área avarandada em frente ao parque, sentam-se e ficam supervisionando as crianças. Elas levantam-se, porém, frequentemente para chamar atenção dos alunos, alertando-os contra perigos, como um brinquedo quebrado, um cano descoberto na areia, ou repreendendo-os por brincadeiras agressivas.

No entanto, o recreio, para as crianças, como já foi referido, é um momento predominantemente prazeroso. É notória a euforia por elas demonstrada quando é anunciada sua antecipação e o desapontamento expresso quando são informadas sobre seu término.

Buscando outras alternativas para um melhor usufruto desse singular momento de liberdade e descontração, as crianças burlam a lei estabelecida Além do espaço delimitado do parque, outros espaços não oficialmente destinados ao recreio e até temidos pelas professoras, por fugir aos seus controles, são também utilizados pelas crianças nesse período.

Assim, a grande mesa do refeitório serve, às vezes, de "casinha", com o consentimento da afável merendeira. As mesas de bilhar e os balcões e bancos de alvenaria do salão também são lugares escolhidos para brincadeiras inventadas pelas crianças. Elas brincam de lobo¹⁷, sobem, correm e pulam nesses espaços, que ficam constantemente cobertos pela areia escura do parque que elas trazem em seus tênis.

Ao transgredirem a ordem quanto aos locais destinados às brincadeiras, as crianças estão afirmando a necessidade que sentem, não somente de mais espaços de

¹⁷ Essa brincadeira consiste em uma criança (que assume o papel de lobo), estando num nível inferior, tentar pegar outra criança em nível mais elevado (no caso, balcão). Quem for pego, passa a ser o lobo.

brincadeiras, como também de espaços diferentes aos convencionais, que os adultos impõem para essa finalidade. Na escola, também vale a observação de Tonucci (2005) sobre as cidades: "É preciso aceitar que os lugares apropriados ao jogo são os espaços verdadeiros da cidade: as escadas, os pátios, as praças, as ruas, os monumentos. Os espaços utilizados por todos os cidadãos". (ibidem, p. 45). Como bem expressou um garoto napolitano, "as crianças deveriam brincar, onde se pode brincar" (apud Tonucci, ibidem, p.44), pois normalmente só lhes são permitidos espaços específicos para esse fim, delimitados pelos adultos e não os lugares (quaisquer lugares) possíveis de se brincar.

Subvertendo a ordem dos espaços e a ordem explícita das autoridades da escola, ocupando e dando vida e sentido a "lugares mortos"¹⁸, inventado e adaptando brincadeiras nesses contextos, as crianças imprimem suas condições de sujeito, não só como ativamente participantes do mundo social, mas também construtores de cultura - culturas da infância - como se refere Corsaro (2001; 2005). Ao construírem estratégias para escaparem da situação de insalubridade física e psicológica a que são submetidas, as crianças parecem buscar meios próprios de superarem as adversidades da *Escola Conhecer*, em suas culturas de pares. Nas palavras de Barra e Sarmiento (2006):

A cultura de pares é fundamental para a criança pois permite-lhe, apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (idem, ibidem, p. 3)

Assim, as crianças desenvolvem formas criativas para garantir o exercício da brincadeira, algo necessário e até mesmo vital para sua existência. Construir e partilhar alternativas ao que oferece o adulto na utilização do espaço para suas

¹⁸ Os balcões e mesas de bilhar, como já referido, são espaços não utilizados nas atividades escolares e nem em qualquer outra situação.

práticas lúdicas é expressão de competência infantil na produção de novas formas de hábitos e não simplesmente reprodução do que já existe. Como afirma Sarmiento: "a identidade da criança é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas de seus adultos". (Ibidem, 2004, p. 20)

Após, em média, trinta minutos de permanência no parque, as professoras chamam as crianças para fazerem fila e retornarem à sala de aula. As crianças, já muito suadas e com areia pregada pelo corpo, aglomeram-se em frente ao bebedouro e, com sofreguidão, bebem a água gelada e com ela se refrescam, lavando seus rostos.

Já de novo em sala de aula, as crianças são solicitadas a descansarem, sentadas ao redor das mesinhas e com a luz da sala apagada. Após alguns minutos, Maria ou utiliza o restante do tempo para concluir uma orientação de atividade de mesa com alguma criança ou já solicita a todos para irem arrumando suas mochilas e aguardarem a chegada dos pais ou responsáveis que os apanham na escola.

Maria permanece em classe até 10:45 h. Após esse horário, ela conduz as crianças em fila até o corredor de entrada da área reservada à Pré-escola e as crianças ficam sob a responsabilidade do Sr. Carlos, funcionário da instituição, que se posiciona diante do portão do prédio, controlando a saída das crianças.

3. O cotidiano da sala de aula e as condições para a construção pessoal das crianças

Aspectos observados acerca da postura de Maria e as condições que ela oferecia para a construção pessoal das crianças, no decorrer da rotina de classe, estão analisados neste item. Esses aspectos foram classificados por categorias, que se relacionam ao processo de construção de si como sujeito pela criança, conforme será explicitado, a fim de facilitar a análise e melhor organizar as ideias que foram sendo elaboradas.

As categorias definidas e baseadas em alguns elementos do Best Practices Inventory-R, tradução portuguesa de Vale e Oliveira (2005) priorizaram os aspectos mais relevantes na promoção da formação pessoal da criança e foram as seguintes: o **cuidado** dispensado às crianças; as relações de **gênero**; os **conflitos** que emergem; **os valores** (conceitos e preconceitos); as escassas possibilidades de **expressão** pelas crianças; as **atividades** e seus significados; as oportunidades de fazer **escolhas** e as **regras** e **ordens**, conforme estão expostas a seguir.

3.1. O cuidado dispensado às crianças

É importante apontar qualidades essenciais que Maria apresenta no exercício de sua profissão. Sua rotineira pontualidade nos horários de chegada e de saída e seu constante cuidado com a segurança das crianças não parecem ser regra geral para todos os profissionais da escola. Deve ser ressaltado também o seu esforço em transmitir os conteúdos que considera importantes para as crianças, o que também revela sua responsabilidade profissional, embora se observe equívocos em suas concepções de ensino e aprendizagem¹⁹.

Maria expressa sempre muito zelo com a segurança das crianças, alertando-as constantemente sobre possíveis perigos. Na hora do recreio, por exemplo, ela circula frequentemente, recolhendo objetos cortantes que encontra ou isolando as crianças de áreas de riscos, como canos descobertos e metais enferrujados. Nesses momentos, ela também está sempre lembrando às crianças para não tirarem os tênis, justificando que a areia escura e suja pode transmitir micose.

Os seus cuidados estendem-se a todas as crianças da Educação Infantil e não só aos seus alunos. Certo dia, por exemplo, recolheu um pedaço de ferro que estava enterrado na areia do parque e comentou: "Que perigo! Imagine se isso fere uma

¹⁹ Foram observados muitos equívocos no que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem presentes na escola, relacionados à falta de oportunidades coletivas de reflexão sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido e as escassas ofertas de formação continuada centrada nessa prática.

criança dessa!" e o guardou para mostrar mais tarde à diretora da escola, como prova de que o parque estava precisando ser melhor mantido.

Esse seu zelo, próprio da profissionalidade docente no campo da Educação Infantil (Oliveira-Formosinho, 2000; 2002), como já foi referido, não parece ser assim compreendido por todos os profissionais desta escola. Uma cena, ocorrida na hora do recreio, expressa e exemplifica certo descompromisso em relação ao cuidado das crianças, na hora do recreio:

Uma criança aproxima-se chorando de uma professora substituta e reclama que outra criança havia jogado areia em seus olhos. Essa professora, que não tomou qualquer atitude, olha para mim e diz: "Fazer o que, né?". Logo depois, outra criança reclama que foi empurrada por um colega. Mais uma vez, sem tomar nenhuma iniciativa, ela comenta: "Grande novidade!". Mas Maria, que presencia essa segunda cena, intervém, falando para a criança agressora: "Hei, não é pra empurrar não, viu? Não faça isso!" Depois, comenta com a colega professora: "Olha, é preciso a gente falar, chamar atenção!" (Diário de Campo)

É confortante saber que o descaso manifestado pela professora substituta não acontece com a convivência das colegas, sendo, ao contrário, motivo de advertência. Em diversas ocasiões foi possível perceber que o quesito cuidado com as crianças é comum entre a maioria das professoras da Educação Infantil na escola, que parecem cumprir com responsabilidade a missão de zelar pela integridade das crianças.

No entanto, parece que esse cuidado tem se restringido mais especificamente aos aspectos físicos. Algumas cenas captadas indicam não estar havendo o zelo necessário às demandas emocionais e afetivas das crianças, dando uma ilustração de como os seus sentimentos estão sendo considerados.

A aproximação espontânea das crianças à professora, por exemplo, muitas vezes é controlada e evitada, como acontece numa certa manhã:

Ao terem retornado do refeitório, esperando alguma ordem da professora, sentadas em suas cadeiras em volta das pequenas mesas, Bianca, Tatiana, Socorro e Lídia levantam-se e vão até Maria que está sentada atrás de sua mesa empilhando as apostilas. Maria, irritada, diz: "Eu chamei alguém? Voltem para os seus lugares". (Diário de Campo)

Outras vezes, a professora parece se revestir de uma grande insensibilidade

diante do sofrimento manifestado pelas crianças. Em três situações observadas, por exemplo, há uma criança chorando e Maria parece ignorar o fato. Nessas situações ela interpreta esses comportamentos como "manha", birra ou uma forma de chamar atenção; portanto, uma inadequação que merece ser corrigida.

Ana está chorando, sentada numa cadeira num canto da sala. Maria se comporta como se nada estivesse acontecendo. Pergunto à professora sobre o motivo do choro de Ana. Maria responde: "Não é nada, é porque ela é mimada demais, não queria que o coleguinha colocasse as mãos no ombro dela" (Diário de Campo)

Wesley está chorando com a cabeça baixa apoiada sobre a mesa. Maria não parece perceber o fato. Dirijo-me até ela e mostro a criança chorando. Ela comenta comigo. "Ah, não é nada, isso é dengo. Ele é muito dengoso". Logo mais, Maria leva a turma para uma aula na área avarandada ao redor do parque, onde passam cerca de 30 minutos fazendo atividades de movimento corporal. Wesley permanece em sala de aula. Maria, que sempre se preocupa em deixar a sala trancada quando dela sua turma se ausenta, dessa vez não toma essa providência. Parece que não se incomodou com o fato de Wesley ter permanecido em sala. (Diário de Campo)

Biana está chorando muito. Pergunto à professora sobre o motivo de seu choro. Ela responde que é "manha" da criança e por isso é melhor deixá-la calar sozinha e que isso acontecia, geralmente, quando a mãe a vinha deixar. Já quando vinha o avô ou outra pessoa, a criança não chorava. Depois que começo a fazer anotações no diário de campo, a professora vai até ela e procura acalmá-la²⁰. (Diário de Campo)

Assim, o choro, uma forma de linguagem que pode ter vários significados, é interpretado de forma reducionista, sendo considerado que não há outra razão para ele, a não ser chamar a atenção do adulto. O narcisismo adulto parece impedir captar outros significados mais compatíveis com os sentimentos da criança. Como afirma a psicanalista Leny Mrech:

Não é de se espantar que a criança não tenha ainda sido percebida em toda a sua singularidade, pois o que emerge em seu lugar são imagens das teorias psicológicas, médicas, etc, e/ou as imagens sociais e individuais que os adultos fazem deles. (Mrech, 2003, p. 109).

A excessiva preocupação em disciplinar a criança, em domar sua natureza "corruptível", como afirma Bernard Charlot ao analisar visões de criança no pensamento pedagógico (1983), talvez esteja na base da ação de Maria. O que parece é que, na verdade, ela não está sendo negligente com a criança, mas age

²⁰ Essa cena foi discutida na entrevista de explicitação com a professora.

coerentemente com suas concepções sobre infância e natureza infantil. A reflexão que Charlot faz acerca das concepções contraditórias sobre infância que permeiam o pensamento pedagógico ajuda a compreender a ação da professora:

Nossa imagem contraditória da infância passa assim por ser a de um ser, em si, contraditório. Essas contradições que imputamos à natureza infantil são múltiplas. Podemos, entretanto, resumi-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. (Charlot, 1983, p. 101)

Parece prevalecer nas concepções de Maria a ideia de uma "natureza infantil má" que requer que a criança, seja domada pelo adulto. Ignorar um comportamento considerado pouco sério (porque diz respeito a aspectos subjetivos e não físicos) e corrupto (suposto "mimo", "dengo") é uma forma de eliminar esse comportamento, uma vez que a infância é "a idade da corrupção; corrupção que nos representamos em nossa imagem da criança como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, impulsividade, cólera..." (Charlot, 1983, p. 115)

Já o choro por motivos de dor corporal é reconhecido como legítimo por Maria, como se pode perceber no seguinte episódio:

No início da aula, Wesley está chorando. Anda com dificuldade e reclama de seu pé que fora machucado no dia anterior. Maria conversa com ele de forma acolhedora e manuseia o seu pé, dizendo que vai alertar sua mãe para levá-lo ao posto de saúde e passa a manhã inteira demonstrando uma atenção especial a ele. (Diário de campo)

Ainda refletindo sobre cuidados de ordem afetiva, vale fazer referência sobre como vem acontecendo uma atenção mais individualizada, mais personalizada à criança. O dia do aniversário, sem dúvida, é uma data muito significativa para a criança e a importância dessa data ser lembrada e comemorada está destacada, inclusive em documentos oficiais. É o exemplo do manual *Crítérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), organizados por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos, ao apontar a comemoração do aniversário da criança como um dos indicativos de que está sendo feito jus ao direito da criança de uma atenção individualizada.

Como já foi mencionado, na sala de Maria havia um lugar reservado para o destaque aos aniversariantes do mês. No entanto, uma característica de que esse espaço era muito mais burocrático do que uma representação da dinâmica da turma, não era devidamente atualizado. Apenas uma única vez foi feita referência ao aniversariante do dia em questão, o que não resultou em comemoração:

No momento da roda, Maria lembra que é o aniversário de Rafael e diz que na hora do lanche será cantado parabéns para ele. Renata diz que lhe dará um pedaço de bolo que trouxe de casa. Rafael, sem nada dizer, sorri encabulado. Nesse dia, no entanto, a promessa foi esquecida. O lanche transcorreu normalmente, Rafael não foi homenageado e até sua colega, certamente por falta de incentivo, esqueceu-se de lhe presentear com o pedaço do bolo. (Diário de Campo)

Acabou, portanto, prevalecendo o que ocorre quotidianamente: o especial único dia do ano em que se lembra o marco da existência da pessoa não foi considerado. Rafael, certamente, ainda sofreu com a expectativa criada e não concretizada: sequer recebeu um abraço ou outro cumprimento pelo seu dia.

3.2. Relações de gênero

Logo quando Maria anuncia o término da roda e solicita a organização das mesas, as crianças se atropelam para formar suas parcerias de mesa, de modo a obedecer a ordem da professora e, ao mesmo tempo, evitar ser o único de uma mesa só com meninas ou a única numa mesa só com meninos. Parecem buscar também a garantia de estar com um/a colega com o/a qual tenha afinidade.

Quando os grupos já estão formados, estando a maioria composto por quatro crianças, Maria, ainda próxima à sua escrivaninha e empilhando as apostilas já abertas na página da tarefa do dia, costuma alertar as crianças sobre como devem organizar-se nas mesas, como se manifestou na ocasião descrita abaixo:

"Não quero ter aborrecimento, não quero ser obrigada a mudar ninguém de lugar"; "Tem que misturar meninos e meninas"... **"Na vida não é assim de só meninas prum lado e só meninos pro outro**, tem que se relacionar com todo mundo". (Diário de Campo)

Dessa forma, Maria, buscando assegurar o cumprimento de uma regra que

acredita ser a melhor, utiliza um argumento que, certamente, não convence às crianças.

As crianças, ao aguardarem o veredicto da professora quanto à forma em que estão organizadas nas mesas, parecem sempre tensas e escuta-se delas alguns comentários, como: "tu que vai sair, eu cheguei primeiro". A insatisfação diante da ordem imposta: "meninos com meninas" é expressa nos semblantes das crianças. Algumas vezes essa ordem provoca desavenças entre as crianças, como nesse episódio ocorrido na mesa de Biana, Lys e Socorro:

Bianca diz à Socorro: "Vai tu. Eu, eu vou ficar aqui, eu cheguei primeiro, eu quero ficar com a Lys". Socorro, se sentindo rejeitada, fica emburrada todo o resto da manhã. (Diário de campo)

No entanto, as crianças nunca questionam essa ordem e, na maioria das vezes, embora demonstrem contrariedade em suas expressões faciais e corporais, prevalece uma obediência submissa à professora. É comum, inclusive, surgir voluntários a trocar de lugar, como num dia em que Maria pergunta: "Quem vai trocar de lugar? Estou esperando, eu quero que vocês decidam...". A fala de Maria pode sugerir a ideia de que ela está dando oportunidade de escolha às crianças. Mas, na verdade, ela está impondo seu desejo e delegando às crianças a desagradável tarefa de excluir um colega ou a si próprias.

Por um lado, deve-se reconhecer o esforço de Maria e sua nobre intenção em tentar promover interações entre meninos e meninas durante a execução das atividades de mesa, considerando que as trocas entre gêneros ampliam as experiências para ambos. Maria, uma vez, explicou que "na hora da tarefa, é importante misturar para se ter opinião das colegas". Assim, parece considerar a importância das trocas sociais diversificadas para a aprendizagem. Porém, estas trocas não parecem ser muito incentivadas em sua prática docente, pois a estratégia utilizada e a forma como Maria a conduz é autoritária, revelando sua incompreensão de que a imposição dificulta muito mais do que auxilia qualquer tipo de relação. Essa atitude da

professora, na perspectiva walloniana, tem o poder de acirrar tensão e conflitos²¹. A abordagem psicanalítica também alerta para os prejuízos de uma relação autoritária, como adverte Fagundes (2007): "Na onipotência o sujeito procura tornar o outro submisso, dependente e sem vida própria, colocando por identificação projetiva seus temores no outro" (Idem, Ibidem, p. 4).

Sentir-se obrigado a compor grupos com membros do sexo oposto, assim, acirra muito mais desavenças do que promove afinidades.

Analisando as condutas usuais, não questionadoras, acerca das relações entre gêneros na escola, Daniela Auad (2006) destaca:

Pode revelar-se estéril a simples coexistência entre os sexos... ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento de desigualdades (Auad, 2006, p. 55).

Movida por um sentimento de estranhamento acerca da postura da professora, solicitei esclarecimento sobre essa sua prática durante a entrevista. Maria se reportou a um episódio ocorrido durante uma formação, quando um dos formadores observava uma atividade previamente planejada, a qual seria, posteriormente, discutida com o grupo de professoras:

Uma das coisas que me chamou atenção foi quando a Conceição veio pra minha sala, a minha aula tava sendo observada, né? Pra gente trabalhar sobre como tinha sido a aula no grupo, no grupão, para ser discutido. E a Conceição observou que tinha uma mesa só com meninas, né?... Ela fez uma observação, disse: eu observei que a sua aula tava muito boa, muito bem conduzida. Eu só observei uma coisa: que tinha uma mesa formada só por meninas e uma mesa formada só com meninos, né? Então eu aí, eu disse assim: puxa vida, eu escorreguei com uma casca de banana... Então, foi a partir dessa observação dela... A Conceição veio assim como... foi importante pra mim isso. Porque na... na condução da atividade, explicando a atividade, eu deixei isso passar. Eu deixei isso passar batido. Então isso foi uma coisa muito importante pra mim...

A justificativa apresentada por Maria incita várias reflexões. O fato de ter havido uma compreensão equivocada da observação feita pela formadora acerca da

²¹ Deve-se registrar que o conflito quando banalizado e não discutido não pode ser considerado dinâmico, como reflete Galvão(2004). Nesse caso, estaria sendo desencadeado por uma inadequação do comportamento do professor no atendimento às necessidades da criança.

separação entre meninos e meninas foi agravado pelo uso que a professora fez dessa compreensão: parece que ela, que se esforçou tanto para agir corretamente na situação observada, se sentiu flagrada fazendo algo errado. A partir daí, submissa à opinião de alguém a quem atribui mais poder, passou a investir nesta energia para não "escorregar numa casca de banana". Assim, a divisão equitativa entre meninos e meninas passou a ter importância capital.

A postura de Maria, que não buscou compreender o conteúdo da observação, mas, ao contrário, o tomou como uma verdade inquestionável à qual ela teria que adaptar-se é um dado importante para a compreensão do tipo de conduta que ela parece esperar dos seus alunos: a subserviência a quem supostamente está acima de si. O autopolicimento de Maria para não se repetir uma situação por ela percebida como criticável no seu trabalho passa a ser mais importante que os episódios de conflito e tensão, gerados a partir da forma como Maria conduz esses momentos.

As ações da professora remetem a reflexões acerca da perpetuação de uma educação para a subalternidade, como se refere Fúlvia Rosemberg (1997). Na posição de "aluna", diante de quem percebe como autoridade, Maria, provavelmente reproduzindo modelos por ela vivenciados, se submete e se anula nessa relação. Assim, no papel de professora, tendo introjetado a visão do "colonizador", como discute Paulo Freire (1977), faz reproduzir a subalternidade nas crianças.

3.3. Os conflitos que emergem

Cenas geradoras de conflito e tensão na relação da professora com as crianças foram percebidas desde o primeiro dia de observação em sala de aula, o que é esperado ao se considerar a idade das crianças, pois, apesar de nessa fase, os conflitos, geralmente, já estarem num período de declínio em relação a uma época anterior, ainda costumam ser frequentes. Foi observado, no entanto, que muitas

dessas situações não chegavam a se transformar em conflito, pois as crianças, na maioria das vezes, se submetiam, mesmo que a contragosto, ao desejo da professora.

Ao analisar as maneiras como a escola normalmente lida com os conflitos, Galvão (2004) identifica três tendências, a saber: camuflá-los; atribuir toda a responsabilidade ao aluno ou vivenciar as situações explosivas de conflito como demonstração do fracasso da escola. Nesse sentido, foi possível perceber um ambiente pouco receptivo ao conflito, certamente resultado de um longo trabalho que visou inibir a manifestação de conflito entre crianças e a professora e até mesmo entre as próprias crianças. As crianças até manifestavam insatisfação quando contrariadas nos seus desejos, nas mímicas e posturas faciais, mas, raramente, na demonstração explícita ou verbalizada. Nesta pesquisa, as cenas identificadas como de caráter conflituoso foram as que houve manifestação explícita de insatisfação, que fizeram desencadear uma crise conflituosa.

O fato das observações em sala de aula terem sido realizadas já no segundo semestre e, portanto, num momento em que já havia uma longa convivência prévia da professora com as crianças, torna compreensível a pouca incidência de conflitos. Essa afirmação feita deve-se ao fato do estilo de interação de Maria com as crianças ser predominantemente autoritário. O velho ditado popular: "é de pequeno que se torce o pepino" parece se encaixar bem nessa situação. Como reflete Galvão (2004) o simples fato dos conflitos se manifestarem na escola (ou de lá não poderem se manifestar), "já traz marcas do cotidiano escolar, assim como o marca" (Idem, Ibidem, p. 26).

Na verdade, parece que já transcorreu tempo suficiente para as crianças perceberem que a vontade de Maria é a que prevalece, sendo, inclusive, mais vantajoso para elas se submeter logo às suas ordens, uma vez que é percebida como invencível. Tal situação é preocupante, pior, como adverte Galvão (Ibidem), "a ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte" (p.15).

Renata e Caio pareceram ser os principais protagonistas das situações de conflito. As cenas mais fortes presenciadas envolveram uma dessas crianças. Renata é uma garota desinibida, falante e que exerce uma certa liderança entre as meninas da classe. É ela quem sempre inicia e comanda os cânticos religiosos no começo da aula. Ítalo é novato na sala de Maria. Ele fazia parte da outra turma de jardim II do turno da manhã. Sua transferência de turma deu-se devido a recorrentes desentendimentos entre ele e um colega da turma anterior, o que provocava um constante clima de tensão e violência. Maria, então, se prontificou a recebê-lo como seu aluno para auxiliar a colega, cuja turma é conhecida como muito turbulenta. Ítalo parece ser uma criança desconfiada, não fixando o olhar nos olhos de quem o procura e baixando a cabeça com aparente timidez quando se percebe observado. Mas, em outras situações, se apresenta como gozador dos colegas, provocando-os, xingando-os ou os agredindo fisicamente. No entanto, se concentra durante as atividades de mesa e faz as tarefas de escrita e pintura com muito esmero.

Os relatos de algumas cenas de conflito que envolvem essas crianças trazem elementos importantes para a compreensão da origem dos conflitos e de como a professora lida com eles. A primeira delas ocorreu logo no primeiro dia de observação:

Na hora da roda, Maria anuncia a atividade que vai ser realizada naquele momento: exploração das palavras impressas em rótulos de produtos industrializados. Sobre sua mesa, estão empilhados jornais dos alunos da escola²². Renata, ao vê-los, pega um e começa a manuseá-lo. Maria, ao perceber esse fato, diz com voz muito irritada e em altíssimo tom: **"Ah, não, ver o jornal agora não, coloca na mesa, Renata!"**. Renata não faz o que pede a professora. Maria fica ainda mais irritada e aumenta o tom de voz: **"Coloca já na mesa, Renata!"** Renata ainda resiste. Maria se levanta e diz bem alto: **"Isso não posso admitir"**. Vai até Renata toma-lhe o jornal de sua mão e o recoloca junto aos que estão empilhados. Renata está agora emburrada e, de cabeça baixa, passa um lápis na sua cadeira. Lídia delata: **"Olha tia, a Renata tá riscando a cadeira"**. Maria diz muito alto e irritadamente: **"Renata! Você tá com a macaca, menina? O que é que você tem hoje?"** (Diário de Campo)

"Estar com a macaca" é um dito popular que parece significar que a pessoa está mais irritada ou mais agitada do que o normal. Na verdade, Renata somente folheou

²² Esses jornais são organizados pela escola e impressos gratuitamente por uma instituição social; divulgando produções das crianças da escola.

serenamente as páginas de um jornal, certamente mais atrativo do que a atividade proposta pela professora.

Como percebe Galvão (2004), conflitos dessa natureza podem ser indicadores de práticas escolares inadequadas diante das possibilidades da criança pequena. A exposição passiva (e imóvel) diante de exposição de conteúdos pela professora não é fácil de ser tolerada por crianças numa fase ainda marcada pela instabilidade mental e motora (Wallon, 2007). A primeira limita a criança no que se refere a uma atenção concentrada num único objetivo e a segunda em a criança se manter voluntariamente numa mesma posição.

Maria se encoleriza com muita facilidade diante de situações nas quais deseja e não consegue o absoluto controle. Assim, fatos que poderiam ser resolvidos com mais tranquilidade, passam a ser fonte de constantes desgastes.

A cena foi forte e constrangedora, principalmente, por ter ocorrido no primeiro dia de observação em classe. Não considerei oportuno registrar o fato, pois, naquele momento, refleti acerca da inconveniência de iniciar o processo de apontamentos no diário de campo por uma cena tão perturbadora, considerando que Maria, constantemente, manifestava resistência a observações acerca de sua prática docente durante as intervenções formativas ministradas pela escola. Certamente, a percepção dessa cena como a primeira a ser captada por mim, prejudicaria ainda mais a espontaneidade da professora, já comprometida numa situação desse tipo, assim como, principalmente, a colaboração dela ao longo da pesquisa de campo.

Logo após o ocorrido, Maria baixou o tom da voz e disse: "Tem horas que tenho que agir assim, não dá para fazer tudo o que vocês querem". Esse comentário, embora direcionado às crianças, certamente, em sua intenção, foi dirigido a mim. Possivelmente receosa do meu julgamento acerca de sua postura, Maria procurou argumentos que justificassem sua atitude, o que denota que, de alguma forma, ela

reconheceu a inadequação de sua atitude.

Outra cena que enfoca conflito e tensão aconteceu num horário de finalização de aula e envolveu Caio:

As crianças estão guardando peças de jogos espalhadas pelo chão. Caio coloca a mochila nas costas e pergunta à Maria se já pode sair. Maria responde rispidamente que não e que ele precisa "arrumar os brinquedos". Caio se encosta na parede e fica a observar os colegas. Maria, então, o pega pelo braço e fala bem alto: "você vai ajudar porque todos tão ajudando". Caio ainda tenta resistir. Maria fala ainda mais alto, insistindo na sua obrigação em ajudar. Caio, então, em passos de tartaruga, passa a apanhar as peças. (Diário de Campo).

Parece compreensível a indignação de Maria diante da recusa de Caio. No entanto, Maria, ao se descontrolar, se deixando contagiar pela tensão estabelecida em sala de aula (Dantas, 1992; Galvão, 1998, 2004), faz aumentar ainda mais esse estado de tensão.

Maria parece preocupar-se excessivamente em manter a autoridade que exerce. Assim, interpreta, constantemente, a atitude de uma criança como uma ameaça a essa autoridade que teme perder. As crianças que se apresentam como menos submissas, como Renata e Caio, tentam resistir às imposições dela. Mas a inaptidão emocional de Maria em lidar com a oposição das crianças provoca uma atmosfera de tensão em sala de aula.

Assim, estabelece-se um "circuito perverso", como se refere Heloysa Dantas (1992b). Segundo a autora, esse "circuito perverso" surge nos momentos de incompetência do adulto e devido ao antagonismo estrutural da emoção com a atividade racional gera ainda maior insuficiência cognitiva. A autora chama atenção para a grande frequência de incidência desse "circuito perverso" nas relações entre adultos e crianças, alertando que:

Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento. (Idem, ibidem, 1992, p.89)

A competência para lidar de forma racional em situações de conflito e explosões

emotivas em sala de aula, realmente, é uma função importante e necessária a ser desenvolvida por uma professora de crianças. Pode-se, inclusive, afirmar que essa competência deva fazer parte da especificidade do papel do professor de Educação Infantil, como propõe Oliveira-Formosinho (2000; 2002).

3.4. Valores

De forma subliminar ou até sem consciência do que está a fazer, a instituição escolar e as professoras provocam constrangimentos nas crianças. Aspectos relacionados à religiosidade, à moralidade, por exemplo, são abordados sem um necessário cuidado. Em outras situações, questões relativas a desigualdades económicas existentes dentro da mesma comunidade onde vivem as crianças são ressaltadas.

Deve-se considerar que uma vida marcada por grande privação material que contrasta com os apelos da sociedade de consumo imprimem sequelas na auto-estima de uma criança. É certo que o espaço escolar não é neutro e inevitavelmente reproduz as contradições da sociedade. No entanto, a política que uma escola adota deve estar pautada na igualdade de direitos no usufruto dos serviços que oferece.

A adoção de apostilas²³ não gratuitas pela escola já demarca fronteiras socioeconómicas no seu âmbito. Apesar de ser proibida a utilização de qualquer material didático que exija ónus dos pais, o uso, na Educação Infantil, de apostilas compradas pelas famílias vem sendo prática nesta escola desde a sua fundação, sob o argumento de serem importantes e fundamentais para a aprendizagem das crianças.

Segundo Maria e outras professoras, no início do ano há sempre uma reunião onde são esclarecidos os motivos da necessidade da apostila e sempre os pais vêm concordando. Nesse ano de 2010, foi acertado o custo de dez reais para cada cópia já encadernada. O valor, aparentemente irrisório para alguns pais e pago com sacrifício

²³ Já foi feito referência à adoção desse recurso pedagógico nesta escola.

por vários, representa um custo alto e inviável para alguns outros, embora minoria. As crianças sem apostilas, apesar de não serem criticadas pela professora²⁴, estão sempre colocadas em evidência, pelo transtorno causado na hora da execução da tarefa em sala. Pode-se assim dizer que eles integram uma categoria diferenciada, a dos "alunos sem apostila," em contraste com os demais, que estão nos conformes da ordem estabelecida.

Portanto, além da falta de qualidade pedagógica e de impressão da apostila, o seu uso traz outros prejuízos, como colocar as crianças que não a possuem, numa situação embaraçosa, o que, possivelmente, lhes afeta a auto-estima ao provocar insatisfação na professora. Essas crianças, muitas vezes, permanecem na situação constrangedora de ociosidade e, sem ter o que fazer, ficam a observar os colegas desempenharem suas tarefas.

Maria costuma comentar que é uma situação muito complicada trabalhar com crianças sem apostila e demonstra preocupação com o prejuízo que acredita isso causar na aprendizagem delas. A adoção da apostila ainda traz o transtorno de provocar constantes ausências da professora, pois Maria frequentemente sai de sala, deixando as crianças sós e ociosas durante alguns minutos para providenciar cópia da atividade do dia para os que não têm a apostila ou para aqueles cujas apostilas foram impressas com falhas, faltando páginas. No entanto, são muitas as vezes em que a máquina fotocopadora encontra-se quebrada.

Maria também tenta contornar o problema da falta de apostila apelando para a colaboração das crianças, no sentido delas compartilharem seu uso com o colega de mesa que não a tem, cada um fazendo uma parte da tarefa. É inegável que essa sua atitude teria um caráter positivo, pois além de incentivar a solidariedade, poderia facilitar

²⁴ Maria parece reconhecer as condições de absoluta pobreza de algumas famílias, o que justifica haver alunos sem apostilas. Mas, ao longo da minha estada na escola, escutei depoimentos de outras professoras, que se referiam à falta de boa vontade e falta de prioridade dos pais em adquirir a apostila.

trocas cognitivas, possibilitando e potencializando Zonas de Desenvolvimento Proximal²⁵ nas Crianças. No entanto, as tarefas propostas pela apostila, voltadas para o treino e repetição, não são compatíveis nem se beneficiam com uma situação interativa e gera nas crianças mais desapontamento do que prazer em compartilhar, como acontece na cena seguinte:

Socorro está muito zangada porque seu companheiro de lado, Junior, demorou muito a dar-lhe permissão para ela pintar um pouco com lápis de cor a gravura da tarefa.

Junior (se dirigindo à Socorro): "Agora pinta tu."

Socorro: "Num quero mais, tu deixou só a boca pr'eu pintar".

Junior: Não, não, eu pinteí três e você três também...

Socorro pega um lápis de cor, puxa a apostila para si e começa a pintar, com o rosto muito sério, demonstrando aborrecimento. (Diário de Campo)

Noutro episódio, Maria chama atenção de Bianca que, segundo ela, não deixou Tereza ajudá-la na atividade. Diz: "Você foi egoísta, não deixou a coleguinha fazer. Você fez maldade com a Tereza". Essa situação é um exemplo de constrangimento, onde uma criança é levada a se sentir culpada por um problema que, na verdade, é criado pela escola: a exclusão pela falta de um material cuja utilização, além de pedagogicamente desaconselhável, é ilegal.

Aos "sem-apostila" só resta a humilhação de usufruir das sobras que lhe foram dadas: o resto da gravura que o verdadeiro dono cansou de colorir. Essas crianças já tão excluídas da sociedade de consumo, já tão pouco usufruidoras dos bens materiais existentes no atual mundo globalizado em que vivem, passam a ser excluídos também na escola que frequentam. Passam a ser cidadãos de segunda categoria, entre os já tão desprivilegiados socialmente, praticamente toda a clientela escolar. São os excluídos dos excluídos.

Além do constrangimento que a falta em si da apostila provoca, ainda ocorre prejuízos adicionais, como o ócio, muitas vezes, única alternativa para a criança nessa

²⁵ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é proposto pelo autor russo Vygotsky e se refere às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e são potencializadas através das interações sociais, assim o que está no nível proximal hoje, será desenvolvimento real em breve. (VYGOTSKY, 1994).

situação, como ocorreu nesse momento de atividade:

Wesley está sentado na companhia de mais três colegas. Os três estão fazendo suas tarefas na apostila e Wesley, mexe sua cadeira segurando na mesa, como se fosse uma cadeira de balanço. Ao ver a cena, Maria se irrita e fala bem alto: "**Oh, Wesley!, pára!**" Wesley pára imediatamente e fica olhando para os colegas, permanecendo assim por cerca de cinco minutos. (Diário de Campo)

Wesley procura formas de ocupar o tempo, mesmo obrigado a permanecer na mesa como mero espectador das tarefas executadas pelos colegas, mas é frustrado nessa sua intenção. Dessa forma, a ociosidade passa a ser um ônus a mais para quem não tem apostila.

3.5. As escassas possibilidades das crianças se expressarem

Como afirma Galvão (1996), no processo de formação pessoal, a *expressão do eu* pela criança é uma necessidade fundamental. Diz a autora: "Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se" (Galvão, 1996, p. 100).

Apesar de serem várias as formas de expressão da criança, que assim como o adulto, comunica-se através da mímica facial, do corpo, do silêncio etc, este tópico aborda mais especificamente o espaço para a expressão verbal. Também consta uma análise acerca das possibilidades que as crianças estão tendo de se expressarem plasticamente.

Foi possível perceber que os espaços para essa escuta das crianças estão muito restritos no contexto escolar. Embora a posição de Maria seja ambígua, chegando a esboçar interesse pelas falas das crianças em algumas situações, prevalece, no entanto, uma postura de pouca escuta.

É comum, durante a exposição de um assunto em pauta, uma criança, por associação livre, relacionar esse assunto com algo por ela vivenciado. Em algumas ocasiões, Maria acolhe o comentário e apesar de não incentivar nem explorar essas expressões, sinaliza receptividade, o que traz um efeito muito positivo, como se

apresenta na situação a seguir:

Em sala de aula, durante uma atividade na roda, Maria mostra embalagens de produtos alimentícios, explorando a escrita das marcas. Quando apresenta a de arroz "tio João", Lídia fala baixinho sobre seu avô, que se chamava João e que havia recentemente falecido. Maria ouve e comenta esse acontecimento: "É verdade Lídia! Ele até tava doente, né mesmo? tava já bem velhinho..." (Diário de Campo)

Lídia pareceu satisfeita com a recepção de Maria ao seu comentário, possível de perceber pela expressão de conforto estampada em seu rosto. Um gesto tão simples, mas ao mesmo tempo acolhedor da professora foi suficiente para a criança sentir-se importante e apoiada.

Mas, em outras situações, sua receptividade é muito superficial, como num dia em que, no meio da aula, Gabriel tentou travar uma conversa sobre acontecimentos de sua vida extra-escolar:

João: Tia, meu irmão ficou até tarde na praia, ontem. Tava esperando um pescador...

Maria: Ah, foi? Mas, vamos fazer atividade! (Diário de campo)

Maria não repreende e até esboça um sinal de receptividade: "Ah, foi?", conferindo relevância ao fato, mas logo muda de assunto e privilegia a tarefa como um elemento mais importante. Ao agir dessa forma, Maria desperdiça uma rica oportunidade de conhecer melhor as crianças, seus hábitos e as formas de vida de sua família e comunidade. Escutar a criança requer do adulto, sentidos aguçados. Ouvir a fala da criança demanda captar sentidos de narrativas onde a racionalidade lógica do adulto nem sempre está presente. Portanto, não pode ser uma tarefa meramente "burocrática", mas é necessária uma postura receptiva ao discurso do outro. Como afirma Eloisa Candal Rocha (2005):

Faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos ouvir ou escutar, para ir um pouco além. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva ou recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança pelo adulto - sempre passará por uma interpretação. (Idem, ibidem, p.1)

No entanto, embora escutar, no seu sentido pleno, não se restrinja a simplesmente permitir que a criança fale, o espaço para a voz da criança é condição fundamental para a escuta. Na *Escola Conhecer*, como já foi referido, nem sequer uma "permissão" para a criança se expressar oralmente acontece quotidianamente. Algumas raras iniciativas de Maria, como a relatada a seguir, sugere haver alguma consciência da necessidade de possibilitar a expressão oral das crianças, mas sua postura disciplinar, controlando suas falas, prejudica o fluxo espontâneo das narrativas.

As crianças estão acomodadas em roda no chão na área avarandada ao redor do parque e Maria, antes de iniciar uma atividade de "movimentos corporais", entoava canções e é automaticamente acompanhada pelas crianças. Quando terminam de cantar uma versão modificada de "atirei o pau no gato"²⁶. Lys fala sobre um gato que teve e foi perdido. Renata também conta uma história que vivenciou sobre um gato e várias crianças manifestam desejo de falar. Assim, Maria vai apontando para que cada criança conte um fato vivenciado com um animal doméstico. As crianças ficaram muito ansiosas para falar, o que fez Maria controlar o tempo de suas falas. (Diário de Campo)

Como já referido, pode-se analisar como bastante positiva a postura de Maria ao se esforçar para dar oportunidade de fala às crianças. Ressalta-se, porém, que, certamente, por se tratar de uma oportunidade pouco usual na classe de Maria, as crianças ficaram muito ansiosas ao tentarem garantir o seu direito de fala. Elas pareciam querer agarrar-se a essa rara chance de contar e compartilhar um pouco de suas vivências extra-escolares e isso acabou por ofuscar esse momento que poderia ser bem melhor aproveitado, pois a ansiedade de falar prejudicou a escuta da fala do outro.

Nessa ocasião, algumas crianças, no entanto, não pareciam querer falar, mas Maria insistia para que lembrassem e relatassem também algum acontecimento para o grupo. Dizia a professora: "pense, lembre alguma história com animal, você deve ter uma pra contar". Maria, na sua pouca experiência de escuta e na tentativa de garantir voz a todos e de organizar os relatos, os faz acontecer de forma abreviada, controlada,

²⁶ Nessa outra versão, a letra segue uma visão "politicamente correta" propondo respeito aos animais. "Não atire o pau no gato-to, porque isso-so não se faz..."

mecânica e, para alguns, obrigatória.

Certamente, se fossem mais frequentes esses momentos de expressão pelas crianças, não teria sido necessário estabelecer que todos, naquele momento, falariam. Tanto a professora como as crianças parecem se ressentir pela falta de experiência dialógica.

Todavia, deve-se registrar que esse episódio é mais uma ilustração da necessidade manifesta de Maria em disciplinar e regulamentar o comportamento das crianças em todas as situações em sala de aula. Talvez essa "escravização" ao controle disciplinar que Maria se auto impõe a impeça de vislumbrar outras formas de interação em classe. Na verdade, como se refere Foucault (2000), o poder não é um fenômeno de dominação homogênea de um indivíduo sobre os outros. Na verdade, o poder, nas palavras do autor,

nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (Ibidem, p. 181)

Nos diversos papéis que Maria assume na hierarquia institucional da qual faz parte, participa da cadeia de dominação, estando sempre a submeter-se ou a submeter o outro. Supõe-se que, como as oportunidades de reflexão sobre as relações que se estabelecem no contexto de trabalho são escassas ou inexistentes, se tornam mais difíceis a consciência dessa rede de dominação e, conseqüentemente, mais difíceis também se configura construir formas de interação onde o poder esteja mais diluído.

O estabelecimento de uma "hora da roda" em classes de Educação Infantil, geralmente tem por objetivo propor algum tipo de "conversa informal". Na sala de Maria, entretanto, é destinada para exposição de conteúdos. Como já foi feito referência, quando Maria sente necessidade de abordar um assunto que não se relaciona ao conteúdo designado para o dia, costuma dizer: "vamos conversar antes da roda", mesmo

já estando todos organizados em forma de roda. Conversas acerca do cotidiano das crianças, dos acontecimentos dos quais participam etc não foram percebidos. Nem mesmo nas segundas feiras ou em dias precedidos por um feriado, as crianças são indagadas ou solicitadas a falar sobre o que fizeram no(s) dia(s) anterior (es).

Um constante comentário de Maria, leva a supor que, no âmbito do discurso, ela já tem uma certa compreensão da importância de se considerar e valorizar as experiências que trazem as crianças. É comum, após uma canção, um grupo de meninos fazer uma paródia de alguma música conhecida e Maria repetir diversas vezes: "Vou começar a trabalhar essas músicas que vocês trazem, vou copiar e trazer depois". No entanto, essa sua intenção não se concretiza. Certamente, ainda estão arraigados os valores de que o conteúdo importante é aquele trazido pela professora.

A postura de Maria está, quase sempre, na contra mão do que preconizam as abordagens sócio-interacionistas que ressaltam a importância das trocas sociais e do papel ativo que o sujeito deve ter na apropriação e construção do conhecimento e de si próprias. As crianças de sua classe estão sempre recebendo mensagens explícitas de que devem mais escutar e menos falar.

Essas mensagens são passadas em forma de "cânticos-bordões" entoados por Maria, costumeiramente, antes e durante uma exposição de conteúdo ou quando se sente incomodada com o barulho ocasionado pelas conversas infantis. As crianças cantam junto com a professora, ou complementam uma frase iniciada. Geralmente, elas cantam entusiasmadamente essas músicas, que têm uma melodia alegre, e acompanham com gestos sugeridos por suas letras. Algumas dessas "canções" estão destacadas a seguir:

Maria: "zipt, zapt, zum minha boca eu vou fechar, pois é hora de..."

Crianças: "escutar"

Maria: "Atenção, concentração, se não prestar atenção..."

Crianças: "não vão aprender não"

Maria e crianças: "Que boquinha tagarela, passa, passa a chave nela"
(Diário de Campo)

Nesses momentos, a professora trata as crianças de forma massificada. Em uníssono, elas falam como se estivessem prensadas numa identidade única. Como diz Wallon: "É nas grandes afluências de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de sua individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade". (1995, p.99). Embora esses momentos não se configurem exatamente em explosão de emoções, há semelhanças no que diz respeito a um certo afrouxamento das fronteiras entre o eu e o grupo ou entre a identidade pessoal e a grupal.

Refletindo sobre essa temática, Galvão (2003) afirma que a diluição da fronteira entre indivíduos, pode tanto gerar relações de solidariedade, como ocorre em grandes tragédias, como também, por outro lado, "podem resultar em ações de manipulação graças a seus efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão" (Idem, ibidem, p. 79).

Dessa forma, a professora, muito bem intencionada quanto aos seus objetivos de garantir que ocorra eficazmente o processo de ensino e aprendizagem e, certamente, desconhecendo ou sem possibilidade, naquele momento, de utilizar outras formas de envolver as crianças na atividade proposta, acaba manipulando-as, calando suas vozes, massificando-as e dissolvendo-lhes o senso crítico.

Parece também fazer parte das crenças de Maria a ideia de que a professora é a principal, senão a única, difusora do conhecimento. Várias vezes, ao iniciar a roda, ela faz referência a uma determinada "regra da rodinha" que consiste em não conversar, afirmando: "se conversar, a gente não aprende, nem deixa o colega aprender." Outras vezes, como de costume, inicia uma frase para as crianças complementarem: "agora é hora de..." e as crianças, falando bem alto e pausadamente, finalizam: "Es-cu-tar".

Ouvir as crianças atentamente, interessar-se pelos seus sentimentos, por sua vida, pelas histórias que contam e por suas opiniões são formas privilegiadas de conhecê-las melhor. Como bem aponta Dantas (2005), é preciso entendê-las para

atendê-las. A autora chama a atenção de que o afeto do professor à criança deve ser construído cognitivamente, conhecendo melhor a criança. Dantas alerta para a necessidade de escutar também o que é comunicado para além do discurso verbal, captando da criança seu olhar, sua mímica e sua postura corporal.

O professor de crianças pequenas precisa, além das habilidades comuns a qualquer professor, desenvolver competências diferenciadas para oferecer um serviço educacional de mais qualidade ao público infantil. Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2000) destaca a importância do professor reconhecer tanto as vulnerabilidades como as capacidades das crianças:

O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta 'vulnerabilidade' social das crianças e, por outro lado, reconheça suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação. (Oliveira-Formosinho, 2000, p.83)

O não reconhecimento dessas competências infantis que se reporta a autora está na base da falta de estímulo à participação das crianças e na proibição de interações entre elas que se percebe na classe de Maria.

A autora aponta para aspectos que devem ser enfatizados numa formação específica de professores de Educação Infantil. Para tanto, destaca características da criança que devem ser captadas por um professor atento e solícito. Essas, certamente, devem ser as bases para se propiciar um ambiente onde a criança se sinta segura e onde se estabeleça uma relação de confiança mútua na relação adulto-criança.

Galvão (1996) chama atenção de que, na escola, um importante canal de exteriorização do eu são as atividades no campo das artes, que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas. A ausência de atividades planejadas de desenho e pintura livres, portanto, pode ser destacada como um dos indícios de que, nessa classe de Maria, as crianças estão tendo escassos meios de livre expressão.

As crianças só são solicitadas a desenhar livremente nos momentos de "acomodação", quando a aula propriamente dita ainda não se iniciou e a maioria delas

parecem se envolver nessa atividade. Mas a monotonia dos recursos (sempre papel sulfite e lápis de cor) e a falta de um propósito maior na atividade (as crianças são orientadas a guardarem os desenhos e levá-los para casa, não havendo exposição nem qualquer forma de exploração desses), parecem resultar numa atividade pouco significativa, pouco motivante para possibilitar uma forma de expressão pelas crianças.

O desenho, assim, não parece ser considerado algo importante por Maria. Certa vez, na hora do descanso, após o recreio, algumas crianças estavam desenhando e Maria, ao perceber, disse: "Não mandei fazer nada agora, guardem os papéis, vamos fazer atividade, não é hora de desenho", deixando claro que o desenho deve ocupar as crianças nas horas de ociosidade e que, na verdade, como enfatizou, não se constitui numa "atividade".

A única proposta planejada de artes plásticas presenciada consistiu em as crianças pintarem com giz de cera sobre a superfície de um papel sulfite sob a qual a professora colocava uma gravura em papelão recortada em forma de baleia. Após passar o giz sobre o alto relevo o resultado era o contorno da baleia. Maria anunciou essa atividade como "uma mágica" e foi passando para as crianças irem produzindo, cada, sua baleia.

Foi possível perceber que as crianças manifestaram prazer em realizar essa atividade, provavelmente por se tratar de algo diferente da rotina. O tom de suspense, de momento "mágico" utilizado pela professora provocou um certo clima pedagógico lúdico, o que não é comum nesse contexto. Porém, uma atividade como essa, apesar de prazerosa para as crianças, não se configura numa possibilidade de expressão de si, não podendo ser considerada uma atividade artística e sim mecânica, pois nem sequer a cor pode ser escolhida por cada criança. Para as crianças do turno da manhã, a cor destinada à pintura da baleia era azul e para as da tarde a cor era amarelo.

As artes plásticas, em especial os desenhos e pinturas, são privilegiados canais de

expressão das crianças. Geralmente, antes dos sete anos de idade, as crianças ainda não conseguem expressar claramente sentimentos e ideias por meio verbal, precisando de outras formas de linguagem para expressar sua individualidade. Por meio das artes plásticas ainda podem ser expressos os sentimentos inconscientes, o que confere ao ato artístico e criativo uma função catártica e, portanto, promotora de auto-conhecimento, ao mesmo tempo que pode auxiliar ao adulto conhecer melhor a criança. Como afirma Vygotsky, "na arte supera-se certo aspecto do nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana" (2001b, p.308). Explica o autor que

se consideramos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso... é necessário superar criativamente o próprio sentimento, encontrar sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (2001b, p.303-314).

Embora Vygotsky defenda que a expressão artística do adulto seja diferente da infantil, havendo uma "afinidade psicológica entre a arte e o jogo para a criança" (2001b, p. 326), nos dois casos a arte ajuda a melhor lidar com a realidade, auxiliando a equilibrar nossa relação com o mundo. Para o autor (2001b), a criança aspira criar para si o mundo que vive às avessas, para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real:

Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações das ideias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam. Reforçam (e não enfraquecem) *na criança a sensação de realidade*. (2001b, p. 328)

Dessa forma a expressão artística, além de possibilitar ao professor conhecer mais cada aluno, ainda proporciona formas criativas de apropriação do mundo e de si mesmo como sujeito pela criança.

Leite (2002) refere-se a importância do desenho como expressão da individualidade do sujeito, concebendo-o como "expressão, transbordamento, fruição. Possibilidade singular de narrativa visual, desprovido de códigos preestabelecidos ou convencionados" (p. 268).

A autora lamenta a estereotipia massificada comumente presente nos desenhos das crianças em muitas escolas, o que faz com que "os traços de originalidade e autoria fiquem excessivamente diluídos no todo" (2002, p.270):

Um educador que está com a criança todo dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles 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... (p. 271)

Certamente, o desconhecimento sobre a importância das atividades artísticas como um canal de expressão das crianças por Maria explica o seu descompromisso em proporcioná-las.

3.6. As atividades e seus significados

Como já foi referido, as atividades cotidianas eram predominantemente não desafiadoras, mecânicas, repetitivas e massificantes, sendo o treino da escrita de letras e números a mais frequente entre as propostas. Atividades como essas desconsideram a competência da criança, subestimando-as e ainda as submetem a um fazer destituído de qualquer significado ou objetivo, como a atividade proposta na situação abaixo:

Maria entrega a cada uma das crianças, que estão nas mesas, uma máscara em formato de maçã feita de papel sulfite. Já está cortada no contorno da fruta, o local dos olhos já furados, assim também como o local que serve para colocar elástico ou barbante. Faz isso sem nada explicar, apenas diz que as crianças devem colorir, deixando também sobre as mesas copos com lápis de cor. Rui começa a pintar com um lápis azul. Daniel interfere:

Daniel: Tu tá pintando de azul? Mas é uma maçã...

Rui: Ah, é uma maçã? Troca imediatamente o lápis azul por um vermelho.

Enquanto, a professora, no final, recolhe os lápis, Socorro pergunta o que fazer com a máscara. Maria responde que todos podem guardá-la na mochila. Socorro pede um elástico, mas Maria responde que não há elástico na escola, pedindo para a criança guardar a máscara e levá-la para casa. (Diário de Campo)

Ao finalizar a atividade descrita, perguntei à Maria pelo seu objetivo, ao que ela respondeu tratar-se apenas de "um momento de socialização" e completou: "Quando o plano dá, eu gosto de fazer essas coisas".

Cabe refletir que a ausência de significado nas atividades vivenciadas na Educação infantil, assim como em qualquer outra etapa da educação, é um dado

relevante que aponta um trabalho de baixa qualidade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Configura-se, assim, numa prática alienante, não contribuindo nem para ampliar as capacidades cognitivas (construção do real) nem para enriquecer as experiências pessoais (construção de si). Dessa forma, não respeita as necessidades da criança pequena como propõe, por exemplo, a abordagem de Wallon (1981; 1995; 1996).

Nesse âmbito, os momentos de atividades ricas e interessantes em que se percebia um envolvimento notório das crianças eram exceção. Uma cena observada e o depoimento de uma criança ilustram essa situação:

Maria, após a conversa inicial da roda, anuncia às crianças que vai ler "uma historinha" de um livro de literatura infantil, cujo título é "Ninoca vai à escola". Esse livro proporciona que o leitor, ao manipulá-lo, mova as gravuras contidas de acordo com o texto. Maria segura o livro de forma que as crianças o visualizem bem e faz movimentar cuidadosamente as gravuras, enquanto realiza a leitura com tranquilidade e desenvoltura. As crianças se envolvem bastante, ficam atentas e manifestam empolgação com a história. (Diário de Campo)

O livro narra a estória da ratinha *Ninoca* na escola que ela frequenta. É interessante que essa suposta escola proporciona atividades ricas e variadas aos seus alunos, muitas delas jamais vivenciadas na escola *Escola Conhecer*²⁷.

Após a leitura do livro, as crianças manifestaram em suas feições o prazer que vivenciaram. Nesse momento, Junior olha para mim e comenta: "Foi tão legal essa história, né tia?". Parecia querer me dizer: "Olha, você tem visto muita coisa sem graça, mas a gente também tem alguma coisa boa, você viu?" Nessa situação, devido, possivelmente, à clareza, para aquela criança, do meu papel - alguém de fora a observar o que se passa - surge sua necessidade de expressar que aquele grupo, do qual ele faz parte, também é passível de admiração. Pode-se supor que a fusão eu-outro, eu-grupo, nunca plenamente superada e ainda muito recentemente vivida por essa criança, explica e justifica a necessidade e desejo de ter o grupo do qual ele faz

²⁷ No livro da ratinha *Ninoca*, de forma muito diferente ao que ocorre na *Escola Conhecer*, acontecem atividades como: brincar de casinha com móveis, utensílios e bonecos em miniatura; pintar quadros com aquarela num cavalete; se fantasiar e alimentar animais. Das atividades descritas na estória, a única que se assemelha às escolas em questão é "fazer continhas".

parte ser admirado.

A observação feita por Junior expressa a capacidade que as crianças têm de avaliar e apreciar as experiências que lhes são oferecidas. Como defende CRUZ (2004, p.3), "a criança é competente para distinguir suas percepções e sentimentos em relação à sua experiência educativa". Sobre essa ideia, também afirmam Dahlberg, Moss & Pence (2003) que a criança pequena "tem ideias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio" (ibidem, p. 72).

É preciso registrar que a leitura de um livro infantil pela professora, uma atividade muito simples, mas também envolvente e interessante, é pouco comum naquele contexto. Embora as crianças tenham permanecido sentadas, imóveis, numa postura geralmente associada à passividade, seus olhares atentos e as fisionomias expressivas indicavam o quanto estavam embevecidas e intensamente envolvidas com a história lida.

É possível perceber que essa atividade, além de prazerosa, é sentida como diferente pelas crianças, o que também favorece um maior envolvimento delas. Isso evidencia o quanto as atividades desenvolvidas quotidianamente são mecânicas, pouco atraentes e pouco desafiadoras.

Deve-se destacar, portanto, que o envolvimento das crianças não ocorre no vazio, mas depende das características do que é proposto e realizado pela professora. Como destacam Araújo e Oliveira-Formosinho (2004), o envolvimento das crianças é um estado mutável pela própria alteração da qualidade e entre as variáveis das quais depende, está a perspectiva pedagógica adotada. Na situação relatada, as crianças estavam atentas à história, como Maria tanto aprecia, sem que fosse necessário exigências e repreensões.

Outro aspecto também importante explica a empolgação das crianças: a

possibilidade de viajarem, através da história, a uma outra escola, diferente, onde seja possível ter prazer e vivenciar experiências significativas. Essa afirmação baseia-se na grande discrepância que há entre as experiências escolares reais das crianças e as destacadas no livro de literatura.

As ricas vivências escolares da ratinha *Ninoca* despertaram nas crianças o prazer e a emoção que quase inexistem na monótona rotina de classe a qual são quotidianamente submetidas. Na *Escola Conhecer*, as atividades realizadas não parecem estar conectadas com a vida das crianças, sendo, em geral, pouco significativas, como já foi feito referência. É importante destacar isso, pois, como afirma Vygotsky, "são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo... todo o resto é um saber morto que extermina qualquer relação viva como o mundo" (2001a, p. 144).

Outro aspecto que merece registro deve-se a não ocorrência, durante o percurso da pesquisa de campo de momentos de contagem de história, tão comuns em contextos de Educação Infantil e tão necessários. O psicanalista americano Bruno Bettelheim (1980) faz uma rica análise dos contos de fadas e aponta a importância que esses contos exercem na elaboração de conflitos internos pela criança, cumprindo, portanto, um grande papel profilático em termos de saúde mental. Deve-se ressaltar também o prazer que as crianças manifestam quando estão a escutar contos, hábito milenar em muitas culturas.

3.7. Oportunidades de fazer escolhas

No quotidiano da classe de Maria são raras as oportunidades que são dadas às crianças de fazer escolhas e, geralmente, quando elas fazem, precisam ser mediadas por regras, muitas vezes, arbitrárias e impostas pela professora, como na situação já referida de "poder sentar com quem escolher, mas desde que "misturados, meninos com meninas".

As poucas chances de escolhas para as crianças ocorrem nos momentos que parecem ser considerados menos importantes pela professora, como a hora da acomodação e os instantes em que a tarefa da apostila já foi concluída e por Maria conferida. São nessas ocasiões que as crianças podem escolher livremente seus parceiros, sem imposição de critérios e, entre os poucos disponíveis, os jogos que vão utilizar.

Nos momentos mais "nobres" da aula, como a exposição na roda, a tarefa ou alguma atividade diferenciada de pintura, de movimentos com o corpo ou leitura de livro literário, raramente é concedida à criança a oportunidade de algum tipo de escolha importante. Uma cena observada num dia em que a aula precisou ser diferente, fora da rotina, representa bem essa situação:

Maria estava muito aflita por estar sem a chave do armário²⁸ onde é guardado todo o material escolar de sua classe e, por isso, improvisou uma ida à biblioteca, deixando a turma muito empolgada com a novidade. Como não foi possível a utilização do espaço da biblioteca, que estava sendo ocupado como sala de aula por uma turma do ensino fundamental²⁹, Maria acomodou as crianças na calçada do pátio de entrada da escola, ao lado da biblioteca, sentadas no chão e foi lá buscar alguns livros³⁰. Logo mais, Maria retornou com um caixote de livros novos e de excelente qualidade. Ela retirou aleatoriamente livro por livro da caixa, foi entregando um a um a cada criança e logo após formou grupinhos de três crianças recomendando que colocassem os livros sobre as pernas para não sujá-los. João disse: "Tia, eu num quero ficar aqui não, eu quero ficar cum Wesley". Ao que Maria respondeu: "**Não, não pode não querer ficar com os coleguinhas**". As crianças folhearam os livros atentamente. Algumas expressavam mais interesse pelo livro do colega ao lado, pedindo para ver melhor as gravuras, fazendo comentários. Maria interferiu dizendo: "cada um olhando para o seu livro". Logo mais, João virou-se, ficando de costas para o grupinho onde foi alocado, mas continuou olhando e folheando seu livro. Na mesma hora, Maria percebeu o que se passava e o ordenou que voltasse ficar de frente para o seu grupo. Passados alguns minutos, Maria recolheu os livros das crianças, escolheu um para ler, justificando sua escolha: "Peguei esse porque tem que ser um pequeno, senão não vai dar tempo". Maria, então, pediu a todos que se sentassem no batente, olhando para ela. O livro foi lido e brevemente comentado por ela e, em seguida, Maria organizou as crianças em fila para irem lanchar no refeitório. (Diário de Campo)

Pode-se perceber o esforço de Maria em assegurar o controle permanente da

²⁸ Uma professora, que a havia substituído na tarde anterior, esqueceu de devolver a chave.

²⁹ A sala de aula dessa turma estava com a estrutura física comprometida e teve que ser desativada.

³⁰ Os livros trazidos faziam parte de uma recente aquisição feita pela Secretaria de Educação do Estado, tendo sido recomendados por profissionais qualificados que prestaram consultoria à Secretaria de Educação do município de Horizonte.

situação, na forma como organiza os grupinhos de crianças, como manipula os livros que traz no caixote e nas ordens expressas. Assim, as possibilidades de escolha pelas crianças estão quase nulas: as crianças não podem compor ou escolher o grupinho com quem vão sentar, não escolhem o livro que vão folhear e nem o que vai ser lido para todos pela professora.

Parece não fazer sentido chamar atenção de João quando ele fica de costas para o seu grupo, pois não existe nenhuma proposta de *trabalho em grupo*, ou seja, não há necessidade de discussão e trocas de ideias, portanto, é desnecessário ficarem todos de frente uns para os outros. Certamente, a razão para a preservação do grupo é manter a ordem e, assim, facilitar o controlo minucioso das crianças pela professora no amplo espaço do pátio. Nessa circunstância, é preciso estabelecer meios para manter o espaço disciplinar, como se refere Foucault:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2005, p. 123)

Pode-se supor também que o desejo de Maria de ser obedecida explique a necessidade em manter o grupo tal como o formou.

No que se refere ao conteúdo da atividade, o trabalho com literatura infantil, vale se referir que esse género de texto, como destacam Bettelheim (1994), Dantas e Prado (1994) e Amarilha (2006), possibilita que a criança se identifique com personagens, auxiliando-a na elaboração de conflitos internos. Portanto, a escolha do livro pela criança, numa atividade como esta, permitiria a ela uma atribuição de mais significado à história lida e à atividade, que estaria exercendo uma função maior que a pedagógica em si, atuando na formação do sujeito leitor e do sujeito criança.

É importante considerar que a atividade descrita pareceu despertar o interesse das crianças, devido ao caráter de novidade e por proporcionar o prazer de manipular livros atraentes. Infelizmente, a forma como ela foi conduzida, sendo a criança alienada no seu papel de sujeito, diminuiu esse prazer.

A participação das crianças na escolha diária dos ajudantes de turma, algo tão valorizado por elas, é quase inexistente. Nesses momentos, é comum as crianças levantarem as mãos e pedirem: "me escolhe, tia". Esses pedidos irritam a professora que responde: "quem pedir, eu não escolho". Maria costuma argumentar que vai escolher crianças que fazem algum tempo que não são escolhidas, principalmente, entre os que estiveram faltando aula. Mas os critérios para essa escolha não são discutidos, bem estabelecidos nem tampouco sempre obedecidos. Na verdade, a não expressão da vontade, a muda submissão infantil, parece ser o que é mais valorizado, como aconteceu na seguinte cena:

Maria propõe a escolha dos ajudantes do dia. Segue-se o diálogo:

Renata pede: Deixa eu tia, eu, eu...

Maria: Não, e quem ficar com raiva eu não chamo mais." Tereza, faz muito tempo que você não vai, né? Tava faltando...

Tereza nada diz, está calada e assim permanece.

Maria: Quer ir?

Tereza afirma apenas sinalizando com a cabeça. (Diário de campo)

É compreensível a irritação de Maria diante da insistência de Renata. Muitas vezes um gesto como esse é efetuado impulsivamente, sem reflexão. Vale salientar, ainda, ser positivo o esforço de Maria em fazer garantir o direito de Tereza de também em usufruir desse desejado papel.

Mas, certamente, nessa tentativa em exercer seu papel de professora, justa e guardiã da ordem estabelecida em sala de aula, não consiga perceber que está sempre a sujeitar as crianças ao seu domínio e desejo. Dessa forma, até a manifestação de sentimentos deve ser controlado ("quem ficar com raiva, eu não chamo mais"). O disciplinamento opera-se em "processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc" (Foucault, 2000, p.182).

Ser ajudante de sala parece ter um significado importante, sugere estar, de alguma forma, representando os colegas, numa posição de destaque. O não estabelecimento de critérios prévios para essa eleição, levando a professora a tomar o controle da situação e fazer a escolha sozinha, reforça um clima de dependência e passividade das crianças em relação à autoridade.

Na perspectiva piagetiana (1994), a falta de negociação nas decisões tomadas, prevalecendo o ponto de vista da autoridade, prejudica a conquista da autonomia³¹ das crianças, pois reforça a heteronomia peculiar a essa idade. Transformar a explicitação do desejo numa punição - "quem pedir, eu não escolho" - reforça ainda mais o poder da autoridade do adulto e a subserviência da criança, que, além de não poder participar da escolha, sequer tem o direito de expor o que pensa. O disciplinamento é exercido, fazendo com que a criança, docilmente, permaneça calada em seu desejo, se almeja ser pela professora a escolhida. Como afirma Foucault (2005):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'... ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 2005, p. 119)

Numa idade em que é ainda tão difícil controlar seus movimentos e impulsos, como aponta a teoria walloniana (1981; 1995; 1996; 1979; 1975)³², é ainda mais danoso o exercício do poder da autoridade que fiscaliza até a expressão do desejo, buscando produzir esse controle na criança. Assim, fica ela num estado de *sujeição estrita* ao domínio do adulto e não pode, mesmo que queira, atendê-lo, uma vez que ainda não tem a possibilidade de controle sobre si.

Deve-se salientar que fazer escolhas, desde já muito pequena, é fundamental na vida de uma criança, pois a possibilita ir desenvolvendo responsabilidades. Do ponto de

³¹ Autonomia e heteronomia são conceitos filosóficos. O primeiro significa compreender, a partir de uma perspectiva própria, que existem regras que devem ser respeitadas na sociedade e o segundo significa haver uma compreensão da existência dessas regras, mas a partir da perspectiva do outro, da autoridade. Na abordagem piagetiana, a criança passa necessariamente por uma etapa heterônoma, podendo conquistar a autonomia desde que conviva num ambiente favorável a vivências democráticas.

³² O autor se refere, inclusive, a uma impossibilidade neurológica da criança pequena em exercer esse controle.

vista da aprendizagem, proporciona a construção de significados na relação com o conhecimento.

Dahlberg; Moss e Pence (2003) destacam que o mundo impõe exigências cada vez maiores à criança, que precisa formar seu próprio entendimento da realidade e do conhecimento. Para os autores:

O processo de individuação significa ter um alto grau de autocontrole ou autonomia com relação às suas próprias escolhas e ações, individual e coletivamente. Isso requer uma confiança na própria capacidade para realizar escolhas e defender seus pontos de vista. Além disso, significa que as crianças adquirem uma maior responsabilidade em relação a si mesmas e à percepção de suas próprias responsabilidades. (Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A., 2003, p. 79)

Analisando as palavras dos autores, é possível afirmar que as experiências vivenciadas na sala de aula da professora Maria estão sendo pouco favorecedoras ao desenvolvimento da autonomia e da auto-confiança das crianças.

3.8. Regras e ordens

Pelas cenas destacadas do cotidiano da sala de Maria já é possível se ter um panorama das formas de interação predominantes na relação dela com as crianças. Sem dúvida, prevalece um modelo autoritário, com pouco diálogo, onde a vontade da professora tem quase sempre primazia. É preciso enfatizar que, além de inibir o direito de participação das crianças, o que favoreceria um clima mais democrático em sala de aula, muitas das ordens impostas são desprovidas de critérios, baseadas em supostas regras pouco claras. Abaixo está descrita um episódio que exemplifica este estilo de interação:

Estão as crianças fazendo tarefa. Maria está passando entre as mesas, orientando a realização da atividade. Renata já a concluiu. Estabelece-se o diálogo:

Renata: Tia, eu posso pintar isso? (aponta para uma ilustração numa outra página da apostila)

Maria: Claro que não!

Nas mesas que já foram "supervisionadas" pela professora, as crianças brincam com jogo de encaixe.

Renata sai do seu lugar, após ter concluído a atividade, se dirige ao armário de ferro e pega peças de um jogo.

Maria: Renata, espera aqui! Só quando todos dessa mesa terminarem, é que você vai pegar brinquedo.

Renata: O que faço agora, então?

Maria: Fica aí, esperando quietinha.

As demais crianças estão brincando ou cantando parlendas, sentadas em volta das mesas. (Diário de Campo)

A ansiedade de Maria em manter as crianças sob absoluto controle a faz criar regras absurdas que exigem das crianças a contenção do corpo e de seus desejos sem um objetivo explicável. A atitude se torna ainda mais aviltante quando a criança é obrigada a ficar "esperando quietinha" enquanto observam a convidativa brincadeira de seus companheiros. Um processo precoce de adestramento do corpo parece ser necessário para garantir a ordem e a disciplina da classe. Como afirma Foucault "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (Foucault, 2005, p. 118).

A seguir está descrita outra cena em que uma ordem sem sentido é apresentada:

Maria está numa mesa verificando a realização da tarefa. Germana, que está sem nada a fazer, se aproxima e pede:

Germana: "Tia, posso beber água?"

Maria: "Não, não pode na hora da aula. Tem hora certa para tudo!" (Diário de Campo)

No mínimo é contraditório poder ficar sem nada fazer e não poder saciar a sede. As situações expostas ilustram a atmosfera de arbitrariedade a que estão submetidas as crianças.

Talvez ainda pior que o ambiente autoritário que predomina no contexto, seja a falta de critérios pré-estabelecidos para a constituição das normas de convivência em sala, resultando num ambiente confuso. Embora a professora tenha se referido a existência de regras que, segundo ela, foram elaboradas pelas próprias crianças, elas não estão expostas em nenhum lugar da sala nem costumam ser objeto de discussão entre a professora e as crianças.

São comuns situações onde as crianças estão ociosas, como nos momentos de espera, quando elas brincam, passeiam pela sala, sorriem e conversam

descontraidamente, com aparente convivência da professora. Em outras ocasiões semelhantes, Maria faz intermináveis intervenções, como: "Senta, Socorro!"; "É pra ficar passeando pela sala, Bianca?" "Voltem para seus lugares!"

Há outros momentos onde mais de uma criança está infringindo uma mesma suposta regra e uma só é chamada a atenção, como na cena a seguir:

Socorro, Lídia e Ana estão correndo e rindo pela sala. Maria, muito zangada diz, de forma bem enfática: "Socorro, eu não vou falar mais com você, senta já!" (Diário de Campo)

Essa situação, além de expressar a pouca clareza quanto às regras de convivência em classe tanto para as crianças quanto para a própria professora, ainda sugere uma dificuldade de Maria em perceber a totalidade dos fatos que ocorre em sala. Isso a faz captar fatos de forma fragmentada como nesse episódio:

Na hora da organização das mesas para a realização das tarefas, Maria vai até a mesa onde estão Bianca, Ana, Lys e Diego e dissolve a mesa, fazendo uma menina sair do grupo.

Maria: "Aqui tem menina demais, tem que sair uma!"

Bianca: "Mas tia, ali também tem menino demais!", diz apontando para uma mesa onde há três meninos e uma menina.

Maria: "Não, ali ta tudo bem, não precisa mexer, não!" (Diário de Campo)

Percebe-se uma prática duplamente autoritária, pois ao mesmo tempo que proíbe as crianças de sentarem-se com quem quer, é a professora que vai definindo, de forma subjetiva, quais as situações possíveis ou não de, eventualmente, essas regras serem ignoradas.

Em outras situações, Maria não busca saber quem foi o autor de uma infração e impõe uma reparação ao erro injustamente, como num momento de execução de tarefas:

Maria está passando entre as mesas durante uma tarefa de recorte e olha um papel jogado no chão. Ela se dirige à mesa mais próxima, onde estão sentadas quatro crianças e inicia o diálogo:

Maria: "Socorro, apanha já esse papel e joga no lixo, já disse tantas vezes pra não jogar papel no chão!"

Junior: "Não foi a Socorro, foi a Tereza"

Maria: "Então, apanha, Tereza!" (Diário de Campo)

Nessa situação, não houve um cuidado necessário para se averiguar quem

cometeu o "delito". Mais um elemento que se soma a esse ambiente nebuloso. Portanto, pode-se afirmar que estão confusas tanto quais são as regras da sala, quanto a forma como estão sendo administradas as supostas regras.

É importante buscar compreender como a sala de Maria se constitui num ambiente tão obscuro quanto às regras estabelecidas. Para tanto, deve-se perceber o contexto institucional em que está inserida. Na *Escola Conhecer* as normas que regem o funcionamento escolar estão constantemente sendo modificadas. A instituição escolar, por sua vez, parece também refletir o contexto mais amplo do qual faz parte. As ordens, orientações e informações que vêm da Secretaria de Educação e Assistência Social são costumeiramente alteradas.

Nesse âmbito, calendários, horários de término de aula, existência ou não do tempo do recreio ou da merenda, antecipação ou prorrogação de feriados são, por exemplo, frequentemente mudadas. Os canais de comunicação, por sua vez, são frágeis, tanto no que se refere aos profissionais da escola entre si como entre a escola e as famílias. As informações que são transmitidas nem sempre são captadas e compreendidas da mesma forma por todos os professores, o que provoca um clima de incerteza e insegurança em relação a muitas decisões tomadas.

Portanto, a constituição da atmosfera da classe de Maria deve ser percebida de forma contextualizada, como alertam os estudos de Bronfenbrenner (1996). Assim, uma análise acerca do ambiente institucional também possibilita melhor compreender as atitudes de Maria e a forma como gerencia sua classe.

4. As possibilidades para o processo de construção pessoal nas experiências escolares das crianças

Nos meandros das interações estabelecidas no contexto escolar, imbricam-se situações que vão configurando as condições para a construção pessoal. Se por um

lado é possível afirmar que todas as experiências infantis contribuem, de alguma forma, para a criança se construir como pessoa, sem dúvida há vivências que estão mais estritamente relacionadas ao processo de construção pessoal.

Portanto, neste ponto são destacadas as situações cujos conteúdos referem-se mais especificamente à construção pessoal, como: aquelas nas quais se observam demandas próprias à fase personalista em que se encontram as crianças, de acordo com a concepção de Wallon (1981, 1994, 1996), em especial situações em que se observam oposição ou estão expressas necessidade de aceitação/admiração do outro. Também estão focalizadas cenas em que a religiosidade e as condições de miséria em que vivem as crianças são colocadas em evidência, provocando-lhes constrangimento. Em outras passagens observadas, é possível confrontar, por um lado, o exercício do poder disciplinar pela professora e, por outro, a manifesta sujeição e subordinação à autoridade pela criança.

A seguir está descrito um episódio de conflito, destacando-se a resistência de Renata diante de uma ordem imposta e sua aparente atitude desafiadora ao excesso de autoridade exercido pela professora.

Maria sentada em sua mesa solicita que as crianças levantem-se em grupos de quatro, mesa por mesa e formem uma fila para o momento do lanche no refeitório. Renata levantou e se encaminhou para a fila antes do momento do seu grupo ser chamado pela professora. Maria em voz alta diz que ela volte a se sentar e espere a sua vez, Renata continua em pé na fila como se não ouvindo as ordens de Maria. A professora fala ainda mais alto e espera Renata sentar novamente na cadeira e com seu grupo, como Renata não se move demonstrando obediência ao comando da professora, Maria a segura com força pelo braço e a coloca sentada em sua cadeira. Renata demonstra pela sua fisionomia uma notória insatisfação pela atitude da professora.

É certo que a professora é invencível, o que, certamente, já fez a maioria das crianças desistirem de lutar contra suas imposições. Até Renata, com sua costumeira e corajosa atitude de resistência ao autoritarismo, não encontra outro caminho a não ser ceder. Deve-se registrar que, nessa situação, Renata, parece desafiar Maria, que achou necessário interferir mais concretamente, de forma física e não somente através

de palavras. Renata busca delimitar seu espaço, não só de insubordinação, mas de existência, como pessoa.

Maria revela sentir-se ameaçada diante das infrações a regras cometidas por Renata. Em várias ocasiões, Maria indaga: "**Você faz isso pra me desafiar, Renata?**", como numa cena ocorrida na hora da "acomodação":

Renata pega um frasco de esmalte e passa a pintar suas unhas e as de uma colega. Maria, bastante irritada diz: "**Guarda já este esmalte, Renata! Você faz isso é pra me desafiar, é?**" provocando um clima tenso. Renata fica bem séria, mas logo guarda o frasco de esmalte, não prolongando a tensão. (Diário de Campo)

Esse episódio é ilustrativo da forma como Maria interage com as crianças, partindo prontamente para o enfrentamento, quando percebe algo fora da ordem por ela estabelecida. Na situação, ela chamou a atenção de Renata publicamente, não havendo de sua parte qualquer tentativa de conquistá-la ou de negociação. Maria parece sempre temerosa em ter sua autoridade estremecida.

As cenas de conflito em sala de aula, como já foi comentado, muitas vezes, são abafadas logo que se estabelecem, pois, resultado de um já percorrido processo de adestramento, como se refere Foucault (2000; 2005), a maioria das crianças atendem prontamente às ordens da professora.

Os conflitos de oposição exercem uma importante função constitutiva no processo de construção de si pelas crianças. Conforme explicita Wallon (1985), ao negar o outro ou o que vem do outro, a criança afirma sua existência. Como já foi referido, Renata e Caio parecem ser as únicas crianças da classe que manifestam resistência às imposições da professora, malgrado todo um ambiente adverso que teima em tentar uniformizar identidades, gostos e comportamentos. Assim, eles, em especial Renata, aluna de Maria desde o início do ano, levantam a voz da resistência e imprimem a marca de suas existências, enquanto únicos, diferentes, individuais, sujeitos.

A situação descrita abaixo tem como destaque a resistência de Renata à ordem expressa pela professora, diante de uma plateia diversificada, o que, certamente, contribuiu ainda mais para acirrar a tensão que a situação em si já provocaria.

É hora do recreio, Renata está no parque, tira seus tênis e fica só de meias sobre o módulo de brinquedo de madeira. Maria se dirige à Renata e lhe ordena, falando bem alto: "**Renata, coloca já os sapatos, você já sabe que tem que ficar de sapatos no parque!**". Renata não os calça, olha a professora, nada diz e volta a brincar. Maria fica muito irritada e repete a ordem. A cena dura alguns minutos e gera um clima tenso. As pessoas ao redor assistem o que se passa e parecem temer o desfecho, aguardando o que vai acontecer. Muitos ficam em silêncio. Renata ainda tenta resistir, mas, lentamente, desce do brinquedo, pega seus tênis, que estão no chão, e os calça, em ritmo de câmera lenta, parecendo um ato de protesto. (Diário de Campo)

Conforme o relato, Bárbara, não podendo lutar contra a autoridade da professora, rende-se a sua ordem, mas registra sua contestação. Parece uma estratégia para afirmar ao outro e a si própria sua individualidade.

Como se trata de uma situação semelhante, vale voltar a se referir ao episódio relatado no capítulo anterior, onde Caio, sente-se obrigado pela professora a apanhar peças de jogos espalhadas pelo chão. Na ocasião, ele primeiro resiste à ordem, depois cede, mas manifesta seu protesto, executando a ordem em "passos de tartaruga". Dessa forma, Caio, admitindo a assimetria da relação, se submete ao dominador, mas registra sua revolta. Subtilmente, ele contorna a situação de domínio e reverte sua ira buscando atingir Maria.

Assim como Renata e Caio, Bianca também se afirma como sujeito ao impor a sua "forma de ser", mesmo que em construção:

Após Bianca ter chorado, por cerca de meia hora, sem atenção da professora e das duas estagiárias que estão também presentes em sala da aula, depois que sua mãe a deixou na escola e foi embora, Maria dela se aproxima e pergunta:

Maria: "Tu promete que não vai mais chorar na hora da chegada?"

Bianca movimenta a cabeça negativamente

Maria: "Mas você é uma menina tão legal..." (Diário de Campo).

Tendo se sentido maltratada e desamparada, não recebendo qualquer menção de apoio e conforto das professoras diante de seu sofrimento pelo afastamento da mãe,

Bianca vinga-se, manifestando um sinal de rebeldia e repúdio ao tratamento recebido. Mas também delimita seu espaço e seu direito de ser e se comportar como criança.

Um importante elemento que também merece destaque por relacionar-se muito especificamente com a construção pessoal é o sentimento de auto-estima ou valorização que a criança se auto atribui. Nesse âmbito, o constrangimento social e económico pode contribuir para uma auto-desvalorização. Um exemplo disso foi uma situação que se transcorreu numa atividade de estudos sociais, onde evidenciou-se uma atitude preconceituosa da professora:

Ainda na roda, Maria fez uma breve explanação sobre os tipos diferentes de moradia, referindo-se a apartamentos e casas convencionais. A atividade de mesa do dia consiste em recortar de uma página os desenhos de alguns móveis para serem colados sobre os desenhos dos cômodos correspondentes em outra página. O seguinte diálogo transcorre:

Socorro: Onde eu colo isso? (segurando o desenho de um sofá já cortado)

Maria: Na sua casa, onde fica o sofá?

Socorro: Na minha casa não tem sofá...

Maria: Mas se tivesse, onde seria?

Socorro permanece em silêncio

Lídia(interfere): Na sala

Socorro: Na sala (repetindo o discurso de Lídia)

Lídia: Na minha casa tem um sofá bem lindo!

Maria, logo mais, percebe que Socorro colou o desenho de uma cama no cômodo referente à cozinha. Segue o diálogo:

Maria: Você não prestou atenção! É na cozinha lugar de cama Socorro? Atenção!!! Na cozinha a gente faz comida. Qual é o lugar da cama?

Socorro fica calada

Maria: Onde cola o sofá?

Socorro permanece em silêncio.

Maria Qual é o lugar de receber as visitas?

Socorro já parecendo aflita, mais uma vez não responde.(Diário de Campo)

Muitas reflexões são possíveis a partir dessa cena, desde o conteúdo apresentado pela apostila, como os valores e as concepções da professora que se manifestam na sua postura. Satisfeita por corresponder às expectativas de Maria, Lídia afirma sua condição social privilegiada em relação à maioria dos colegas e semelhante, talvez, à da professora. Além de trazer sempre lanches atraentes e novidades em brinquedo ou roupas, ela foi a única criança da sala que comprou a um vendedor de livros infantis, que veio à escola, uma coleção completa enquanto muitos não puderam comprar sequer um livrinho que custava um real. Lídia parece manifestar seu desejo em

ser apreciada, como se refere Wallon (1975, 1981, 1995), uma vez que capta a mensagem transmitida pela escola: a expectativa que todos apreendam os saberes e as verdades veiculadas pela e na classe dominante.

Para Socorro, repetir o discurso de Lídia parece significar a certeza de que está fornecendo a resposta correta à professora, uma vez que o nível social dessa criança corresponde ou, pelo menos, é mais compatível com a linguagem utilizada do meio escolar.

As gravuras estampadas na apostila reproduzem um modelo de casa de classe média. É importante mencionar que trazer um modelo da classe dominante, sem fazer uma discussão sobre como são os diversos tipos de possíveis moradias, não facilita a identificação entre as experiências de vida e experiências escolares pelas crianças. A escola se refere a um mundo que não é o da criança e não estabelece vínculos com o seu.

A escola, ao instituir como modelo ideal os valores e condições de vida da classe dominante, muitas vezes impossíveis de serem alcançados pela criança, além de contribuir para a construção de uma auto-estima baixa, ainda dificulta as relações entre a professora e crianças. Sobre esse último aspecto, vale se referir, mais uma vez, à categoria walloniana de sedução, sobre a necessidade da criança de seduzir o outro, de se sentir admirada, para poder, assim, também achar-se importante e admirar-se. Diante da impossibilidade de ter acesso às condições convencionais de moradia típicos da classe dominante e, portanto, se colocar numa posição de aceitação e admiração pela professora, a criança frustra-se no seu desejo de ser admirada. Assim, ela própria não se admira, não se valoriza. Os caminhos para a busca dessa admiração, certamente, serão muito mais tortuosos.

Há de se destacar que considerar formas de moradias fora de um padrão convencional por razões económicas, culturais ou, até mesmo, por gosto pessoal,

deveria ser um papel da escola que se pretende inclusiva e crítica. No entanto, não houve, naquela situação, sensibilidade da professora em compreender as possíveis discrepâncias entre a gravura e as reais circunstâncias de vida daquelas crianças. Não se trata de ter errado a tarefa ou de não ter escutado as explicações da professora, mas que as regras convencionais da cultura dominante nem sempre são as mesmas da classe popular. A professora não considerou as condições concretas de existência das crianças, nas quais, numa casa de um vão só, sofá, cama e fogão podem estar num único ambiente. Considerando as condições de moradia das crianças, bem diferentes da que é destacada na apostila, apresentada como modelo pela professora, alguns questionamentos caberiam ser feitos: Será que existe um cómodo exclusivo para ser a sala na casa de Socorro? Como se sentiu Socorro por não ter sofá em sua casa?

Talvez a falta de conhecimento das circunstâncias reais de vida das crianças leva Maria a uma visão simplista de fatos que se relacionam com condições de privação material. Esse dado, certamente, explica sua conduta, num episódio ocorrido no início de uma manhã, ao saber que duas crianças da sala haviam praticado um pequeno furto:

Maria, após escutar um comentário de duas crianças, Wesley e João, de que haviam furtado uma penca de bananas numa venda, anunciou: **"Antes da roda, vamos conversar sobre um assunto muito sério, sobre uma conversa do Wesley e João, de roubo. É muito sério"**. Maria se deportou a uma situação onde ela havia encontrado uma carteira com dinheiro e se esforçou até conseguir devolver intacta a carteira ao dono. Maria, voltando a falar do delito cometido pelas crianças, diz: **"Deus fica triste quando acontece um erro desses"** e comentou: **"A mãe de vocês deveriam ter levado vocês para devolverem as bananas"**. Aproveitou também o momento para se referir a objetos que somem da sala de aula, alertando às crianças que "não é correto levar as coisas da escola". (Diário de Campo)

Embora seja compreensível a preocupação de Maria com a formação ética de seus alunos, alguns aspectos de sua conduta merecem ser discutidos. Deve-se destacar, inicialmente, que as experiências vivenciadas e trazidas pelas crianças não ocupam um lugar privilegiado em sala de aula. Como destaca Maria, esses assuntos são abordados "antes da roda", ou seja, antes da aula propriamente dita, ainda que as crianças já

estejam organizadas em forma de roda. Na verdade, essas experiências trazidas referem-se a vivências negativas que são enfocadas pela professora na perspectiva de um erro que deve ser consertado. Ou seja, a vida das crianças quase só está em discussão pelo foco da falta, daquilo que é depreciado. Como de costume, a temática destacada não foi problematizada ou discutida.

Mais uma vez, é importante se referir à Wallon quando se reporta à necessidade que tem a criança de ser valorizada e apreciada, de forma especial nessa fase personalista, que as crianças da sala de Maria estão vivenciando. Diz o autor que a criança

desenvolve o gesto compassadamente para si mesma, conferindo-lhe uma espécie de valor estético... Seu nome, sua idade, seu domicílio se lhe tornam uma imagem de sua pequena personagem, de qual faz, aliás, como que uma testemunha de seus próprios pensamentos. (Wallon, 1996, p. 120)

Wallon (1996) aponta a importância que tem para a criança a valorização de elementos que dizem respeito a sua vida, sua origem, seus referenciais de família e comunidade. Portanto, podemos considerar que a escola, ao privilegiar a abordagem das crianças pelo prisma da falta e do erro, contribui para a construção de uma imagem negativa de si pela criança. Se o outro não a admira, não a aprecia, como pode, então, a criança construir uma imagem positiva de si mesma?

Vale mencionar também que, nesses momentos, apesar do assunto em foco ser a vida das crianças, como nos demais momentos em sala de aula, o discurso predominante é o da professora, permanecendo as crianças no papel de escutar. Assim, as crianças não podem assumir a posição de sujeitos de suas histórias, no contexto escolar, que estão sempre a ser narradas por outra pessoa.

Sobre a fala de Maria acerca do furto praticado pelas crianças, percebe-se ainda um discurso parcial, uma vez que destaca somente aspectos morais relacionados, mais especificamente à religiosidade, não sendo feita referência à problemática mais fundamental implicada nessa situação: a pobreza. Sem dúvida, Maria busca cumprir

seu papel de educadora, alertando sobre a falta de ética no ato do furto. No entanto, em sua análise não está presente uma reflexão acerca das desigualdades sociais, a miséria e a fome, aspectos do mundo concreto e cotidiano dessas crianças.

As duas crianças envolvidas na cena descrita são oriundas de famílias muito pobres. Wesley vive em absoluta miséria, sendo seus pais analfabetos e jamais tiveram um emprego. Enquanto sua mãe cuida dos quatro filhos, incluindo dois bebês, seu pai ganha a vida vigiando e lavando carros e a família mora, rotativamente, em casa de parentes. Nessa condição concreta de vida, certamente, o discurso de que "Deus fica triste" não é suficiente para uma compreensão do que significa o furto e do por que é necessário evitá-lo.

A religiosidade das crianças e da professora se manifesta em situações variadas, evidenciando crenças e valores próprios. Embora a maioria das famílias se denomine católica³³, a igreja evangélica tem presença forte na comunidade, oferecendo serviços assistenciais e imprimindo sua marca. Maria parece respeitar a diversidade religiosa da sala, pois suas orações, apesar de cristãs, não são direcionadas especificamente à sua confessa religião católica³⁴. No entanto em algumas situações, compactua ou ressalta alguns valores morais e religiosos cristãos, algumas vezes questionáveis do ponto de vista pedagógico.

É frequente, no momento inicial da roda, um grupo de crianças, meninas em sua maioria, entoar músicas a partir de uma inicial proposta pela professora, o que mobiliza e empolga quase todo o grupo. São canções de cunho religioso, alegres e acompanhadas por gestos e brincadeiras. São momentos descontraídos e o fato de Maria ser bastante religiosa, possivelmente, colabora para essa sua postura de

³³As famílias são predominantemente católicas, porém observou-se que talvez as condições de pobreza expliquem o motivo que levam quase a totalidade de crianças da sala de Maria, apesar de serem oriundas de famílias que se proclamem católicas, frequentarem os espaços e serviços assistenciais mantidos pela igreja evangélica.

³⁴Maria sempre se refere à Deus, não propõe rezas estritamente católicas e nunca menciona os santos da igreja católica.

tolerância e acolhimento desses gestos das crianças. Pois, embora as músicas trazidas tenham uma origem evangélica, Maria acolhe muito bem a atitude das crianças em todas essas situações, cantando e gesticulando com elas. Por esse prisma parece positiva a postura de Maria ao demonstrar tolerância e aceitação a uma religião diferente da sua, como já referido.

No entanto, as letras dessas músicas costumam se referir, de forma bem explícita, a valores questionáveis, geralmente difundidos pelos evangélicos, tais como: obediência a um Deus ameaçador e punitivo, como na referência a uma mulher que olhou pra trás (desobedecendo uma ordem divina) e "se deu mal, virou estátua de sal" e na visão pragmática-capitalista do trabalho (Gramsci, 1989), "Deus não quer preguiçoso em sua obra, porque senão cai na boca da cobra". Portanto, trazem mensagens negativas para a construção de valores cidadãos, uma vez que ressaltam a obediência acrítica e submissa a uma autoridade opressora e coercitiva.

Tais mensagens, certamente, não entram em choque com os valores de Maria que teria a alternativa de propor outras canções igualmente alegres, mas preferencialmente laicas, com qualidade estética e/ou com mensagens mais construtivas para as crianças. Vale ressaltar que, com exceção das canções religiosas trazidas pelas crianças, é muito raro a realização de atividades com música na vivência escolar dessas crianças.

O apelo a dogmas religiosos como uma forma de conseguir um comportamento disciplinado pelas crianças acontece em algumas situações, como nesse episódio:

Na hora da roda, Albinha passa a mão na boca e borra-se com o batom vermelho que está usando. Segue-se o diálogo:

Maria (dirigindo-se à Albinha): "Tu não é da igreja?"

Albinha balança a cabeça afirmativamente.

Maria: "Na tua igreja pode usar batom?"

Albinha: "Pode"

Maria: "Mas pode se sujar assim de batom? Tá toda suja!" (Diário de Campo)

Maria manifestou uma atitude que pode provocar constrangimento religioso e

moral. É compreensível uma certa preocupação pelo uso de batom por uma criança, pois pode implicar em problemas de saúde ou de exposição indevida de sua imagem. O apelo ao caráter moral e à religiosidade, no entanto, revelou-se pouco respeitoso. Nessa situação, Maria trouxe um assunto que diz respeito à vida particular de Albinha, à sua identidade, na tentativa de coibi-la de algo que a estava incomodando: uma criança usando batom.

A cena descrita acima e o insucesso em seu desfecho, a evidente frustração da professora em não conseguir convencer Albinha sobre os riscos no uso do batom por uma criança, denuncia sua falta de habilidade dialógica. A pouca prática do diálogo intergeracional na escola prejudica a qualidade das relações estabelecidas e um necessário conhecimento da vida de cada criança, que favoreceria mais respeito aos valores, à cultura e à religiosidade delas e de suas famílias. Como alerta Aquino (1998), a escola

é o lugar não só do acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem - marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. (idem, ibidem, p. 138)

Uma das formas de superar o "estranhamento" diante do que parece diferente e incomoda, certamente, é conhecendo mais e melhor a realidade que parece diferente. Certamente, estreitar os canais de comunicação entre a escola e a família deve ser um caminho importante para vencer preconceitos. E, ainda mais importante no caso de professores de crianças pequenas, deve ser desenvolver uma postura de mais escuta para o que tem a criança a comunicar.

Como já foi referido, no contexto da classe em foco não se percebe claros parâmetros indicadores do que é ou não permitido. Nesse cenário, as sanções, quando acontecem, além de serem, muitas vezes, injustas, tomam um caráter ainda mais arbitrário, ao caber somente à professora, de forma subjetiva, quando e como aplicá-

las. Se ainda sobrevive em algumas crianças, como em Renata e Caio, a semente da resistência aos arbítrios da professoras, parece que a maioria das crianças a esses se submetem subservientemente, uma prova de que os mecanismos de adestramento (Foucault, 2000; 2005) estão sendo eficazes, como aconteceu no episódio a seguir:

Já faz algum tempo que as crianças estão fazendo tarefas e algumas, que já as terminaram, vão formando uma fila na porta, para irem ao refeitório. Wesley está em pé, sorrindo e conversando com João. Maria, ao ver que Wesley não concluiu sua tarefa e deixou a mesa, chama-lhe enfaticamente a atenção e determina uma sanção: "Você vai passar o recreio todo pintando a tarefa pra aprender a não ficar brincando na hora da tarefa!" (Diário de Campo)

Não existe um acordo que as crianças devam utilizar o recreio para concluir as tarefas quando não a fizeram no horário de aula. Outro dado também a se considerar é o comportamento normalmente apresentado por Wesley: trata-se de uma criança que está sempre enquadrada nas normas, estando a fazer tudo o que solicita a professora. Dessa forma, não parece precisar aprender algo que já faz tão regularmente. Ele permaneceu tranquilamente o recreio inteiro fazendo sua tarefa ao lado de Maria, sem protestar.

O comportamento de Wesley exemplifica o resultado de um trabalho de disciplinamento e adestramento do corpo, de operações "que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (Foucault, 2005, p. 118).

Em muitas situações em sala de aula, mesmo nos infundáveis momentos de ócio, o controle dos corpos das crianças era eficazmente exercido. Em contraste com frequentes saídas da professora de sala, muitas vezes sem sequer comunicar às crianças sobre sua ausência, os constantes pedidos das crianças em ir ao banheiro ou beber água eram negados, sob argumentos, como: "tem hora pra tudo" ou "se eu deixar, vai virar festa".

Parece haver um movimento no discurso e ações de Maria no sentido de diluição da individualidade, assim como costuma induzir as falas das crianças em uníssono,

também as fronteiras da individualidade parecem precisar ser rompidas como um mecanismo que garante a disciplina.

O controlo das vontades e até das necessidades corporais é exercido, moldando-as e uniformizando-as. Mas, como analisa Foucault, um corpo social constituído pela universalização das vontades é uma fantasia, sendo que "não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo no próprio corpo dos indivíduos" (Idem, 2000, p. 146).

As crianças, de forma competente, se utilizam de canais de fuga para sobreviver às situações de "insalubridade" educativa a que são submetidas. Assim, inventam brincadeiras e passatempos para suportarem o ócio. Na falta de recursos materiais que lhes permitam ocupar melhor o tempo enquanto aguardam os colegas realizarem suas tarefas, os "sem apostilas" se utilizam dos próprios corpos e dos poucos objetos disponíveis para realizar algo a mais do que permanecer mudos e imóveis. É o que se pode constatar, por exemplo, na seguinte situação:

Anderson risca a mesa com um lápis. Alguns meninos avisam à Maria e ela responde: "Por favor, deixem de enredar os colegas". Wesley brinca de passar o lápis no espiral de um caderno, enquanto Socorro faz desenhos com a borracha sobre a mesa. De vez em quando, Wesley interage com algum colega e faz ruídos diferentes, do lápis no espiral. Socorro e Wesley brincam de bater os pés de um contra o outro sob a mesa... (Diário de Campo)

Percebe-se também nesse episódio uma atitude solidária de Maria às crianças que já são prejudicadas pela falta da apostila, ao condenar a delação dos colegas. Ela também demonstra uma postura de mais tolerância ao não manifestar seu costumeiro desagrado ao comportamento "fora da ordem" das crianças. A solidariedade parece fazer afrouxar a necessidade do constante controlo.

Embora que timidamente, o prenúncio em algumas atitudes de Maria de valorização da expressão da criança, como já mencionado, também é observado. Vale destacar as oportunidades que ela proporcionava às crianças de trazerem para o espaço da sala de aula, mesmo que nos momentos menos nobres, como antes da roda,

elementos da cultura, das suas experiências extra-escolares, como os cânticos religiosos, por exemplo, conforme já abordado. Nesses momentos, eram as crianças que "comandavam" o espaço, escolhiam as músicas e ostentavam as coreografias aprendidas em outros contextos. Essas situações, em que as crianças mostravam suas habilidades, se configuravam em importantes oportunidades de vivenciar no âmbito escolar uma experiência importante na perspectiva walloniana do estágio personalista: exibir-se para ser apreciada, condição necessária para auto-apreço (Wallon, 1975, 1981).

Nessa perspectiva, é exemplar uma situação, ocorrida já nos últimos dias de observação, onde uma criança foi colocada, pela professora, em posição de destaque, desempenhando a função de criar e coordenar uma oração na "hora da reza":

Já estão todos na roda, Maria anuncia:

Maria: Vamos rezar, vem Renata, você vai fazer a oração e a gente repete.

Renata: Obrigada senhor, pela nossa vida, pelo nosso lanche, pelos que não tem...

Maria intervém: "pelo alimento de todo dia..." e deixa Renata prosseguir (Diário de Campo)

Assim, Maria além de delegar uma função de destaque, ainda foi tolerante ao lapso cometido pela criança. Nesse posto, geralmente ocupado pela professora, a criança nomeada teve sua fala repetida pelas demais crianças e pela própria professora. Esse episódio ilustra a possibilidade do exercício da sedução, como destaca a abordagem de Wallon (1975, 1981, 1995), o que certamente é enriquecedor para o processo de construção pessoal da criança, que tem habilidades e competências reconhecidas.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO PESSOAL DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA

Só viver é insuficiente, disse a borboleta. Precisamos de sol, liberdade e uma pequena flor.

Hans Christian Andersen.

Este capítulo inicia com uma breve descrição do percurso profissional da professora Maria e suas concepções sobre infância, educação infantil e sua percepção sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Numa segunda parte do capítulo, as "fases" do estágio personalista de Wallon estão focadas como categorias que foram destacadas para melhor compreender como as experiências escolares estão influenciando na construção pessoal das crianças.

Dessa forma, de acordo com as categorias "conflito de oposição ao outro"; "imitação" e "sedução" algumas cenas captadas em sala de aula foram objeto de discussão com a professora numa situação de entrevista individual. Para a professora também foi apresentada uma cena de uma criança chorando em desamparo, pois como episódios semelhantes a esse se repetiam frequentemente em sala de aula e tratam-se de situações que se relacionam ao tema desta pesquisa, considerou-se importante compreender as razões e sentimentos que a professora apresenta diante dessa ocorrência.

1. A Professora Maria e seu itinerário profissional

Ser professora não foi inicialmente algo desejado por Maria, cearense, nascida no interior do estado, 37 anos, casada, sem filhos. Como ela se refere, foi uma opção "induzida" por alguém a quem tinha admiração e respeito: "Eu tentei fugir, né?... Eu não queria o magistério, foi uma professora de português que me induziu..." Coursou o ensino médio no modelo convencional, mas depois decidiu ingressar num curso de magistério,

oferecido na modalidade telensino³⁵, e "acabei gostando, né?", afirma ela. O ingresso de Maria na docência, como ocorre com tantas outras professoras de crianças, parece ter sido movido por algumas facilidades que apontam o caminho do magistério onde, apesar de tradicionalmente mal remunerado, há sempre oferta de trabalho, como também aponta a pesquisa de Cruz (2001)³⁶.

Sua primeira experiência profissional foi no ofício de babá, cuidando de dois meninos gêmeos. "Eles agora já são grandes, estão formados, advogados e estão estudando para serem juízes", diz orgulhosa do êxito atual das crianças que outrora ajudou a educar. Essa experiência, acredita, auxiliou-a no seu primeiro emprego como educadora, numa creche conveniada, em regime de serviço prestado, em 1992, já como aluna de magistério.

Durante o curso de magistério, além do trabalho na creche, fez vários estágios em turmas de Educação Infantil e ensino fundamental. Já com o curso concluído, deu uma pausa na carreira de educadora, por ter aparecido uma oportunidade de emprego e, assim, passou dois anos trabalhando como auxiliar de escritório. Mas retornou ao magistério e justifica que findou fazendo a opção pela carreira com a qual mais se identifica: "eu gostei muito de trabalhar com creche. Isso me motivou muito p'reu querer pular de uma área e ficar mesmo com educação".

Uma experiência, já na condição de profissional, que Maria se refere como significativa foi numa escola particular de Educação Infantil. Sobre essa instituição, afirma: "Era uma escola de Educação Infantil, mas de grande porte, com uma área de lazer muito grande... fui professora de maternal, jardim I e jardim II". Em outras ocasiões informais, Maria se referiu várias vezes a essa escola como "muito diferente da escola pública", pois lá ela era "bem orientada, era cobrada, tinha reuniões de planejamento

³⁵O sistema de telensino funcionou no Estado do Ceará de 1974 até a década de noventa. Constituiu-se de uma "modalidade de ensino marcada pelo uso da televisão como componente curricular responsável pela veiculação de mensagem didática pela utilização de material impresso (manuais de apoio e caderno de atividades) e pela presença de um profissional da educação em tempo integral, concebido como orientador de aprendizagem". (Farias, Isabel. O Telensino no Ceará: saberes e práticas docentes. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 29 a 146 p. 19 -26, Setembro 1999)

³⁶Essa afirmação também baseia-se em depoimentos já escutados de professoras de educação infantil e ensino fundamental.

regularmente e era muito organizada". Parece manifestar orgulho por ter trabalhado nessa instituição que tem uma qualidade avaliada como superior pela comunidade onde está localizada, um bairro nobre, de classe média alta da cidade. Ao mesmo tempo, talvez até sem perceber, acusa a desorganização da *Escola Conhecer* e manifesta desejo em ser melhor orientada para ter condições de realizar seu trabalho com mais competência. Reconhece que ser *cobrada*, ou seja, existir mais exigência do esforço do professor, algo que parece não perceber na *Escola Conhecer*, também é uma estratégia para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Em 1999, resolveu cursar novamente o quarto pedagógico. Desta vez, oferecido de forma convencional e com aprofundamento em educação Pré-Escolar. Durante e após o curso, até o ano de 2001, teve experiências diversificadas como professora em regime de contrato temporário na rede pública estadual e em instituições particulares em classes de ensino fundamental.

Ingressou na Prefeitura Municipal de Ensino de Horizonte, através de concurso público, em 2001. Foi lotada já na *Escola Conhecer*, que, na época, funcionava como um anexo. No processo de lotação, foi informada, por telefone, pela diretora³⁷ que assumiria uma "classe de aceleração"³⁸. Porém, ao chegar à escola, a diretora, constrangidamente, lhe avisou que uma outra professora, antiga na casa, havia ocupado a vaga. Mas Maria destaca a contra oferta que recebeu: "ela disse assim: 'Olha, mas eu tenho uma vaga de Jardim I, você quer?' Aí eu disse que essa vaga tava me esperando, era o que eu queria... A vaga que sobrou era a minha, caí no lugar certo".

Maria, assim, demonstra sua afinidade com a Educação Infantil e denuncia, de alguma forma, como essa etapa da educação básica vem sendo desvalorizada e até desprezada entre os próprios educadores. Parece representar o refugio da Educação,

³⁷Essa diretora é a mesma que ocupa essa função na ocasião da pesquisa.

³⁸As "classes de aceleração" faziam parte do "sistema de ensino por ciclos", adotado pela Prefeitura de Horizonte na época, como alternativa ao sistema clássico seriado. Essas classes abrigavam crianças de uma mesma faixa etária, mas em diferentes níveis de aprendizagem, visando eliminar, com o tempo, o problema de grandes diferenças de idade entre as crianças de uma mesma classe, resultado de um histórico de reprovações sucessivas.

sendo, assim, desprezado pelos professores antigos, e, portanto, mais prestigiados que, dessa forma, têm o privilégio de decidir pela classe que vão ser responsáveis. Cabe aos novatos, menos privilegiados, cuja competência ainda não é conhecida, assumir a Educação Infantil, esse posto de menor status.

Apesar dessa real desvalorização sofrida pela Educação Infantil no Brasil ao longo de sua história, como indicam os estudos de Cruz (2000) e Kuhlmann Junior (1996) entre outros, Maria assume e justifica sua preferência por essa etapa da educação básica, afirmando considerar o trabalho

mais prazeroso... são (as crianças) mais cativantes... a gente se apega mais. Mesmo aqueles danadinhos, mais trabalhosos... mas a gente acaba se apegando... Quando termina o ano letivo, a gente já começa a sentir falta deles, do barulho. Eu gosto muito da Educação Infantil.

Em de 2001, Maria também conquistou seu diploma em Pedagogia oferecido por uma instituição vinculada a uma universidade pública que oferece cursos pagos, em regime de licenciatura breve, destinado à formação de professoras em exercício, em período de dois anos. Destacou enfaticamente que pertenceu à primeira turma desse tipo de curso da referida universidade, talvez pelo fato dessa instituição ter se tornado popular por oferecer cursos de forma massificada e com baixa qualidade. Nesse contexto, informa ter feito parte da primeira turma parece querer dizer que seus estudos ocorreram numa época onde o ensino tinha melhor qualidade.

No seu percurso profissional, é importante fazer referência às mais recentes oportunidades de formação continuada que vêm acontecendo. No decorrer dessas formações, ela e suas colegas professoras refletiram sobre a qualidade dos serviços de Educação Infantil prestados pela escola *Conhecer*, assim como estudaram e discutiram alternativas de mudanças no contexto.

Outra experiência foi a participação no "Projeto de formação continuada para professores da pré-escola", organizado pela, então, Secretaria de Educação do Estado. Esse projeto incluiu palestras ministradas por profissionais renomados e ciclos de oficinas.

No entanto, infelizmente, não se percebe ainda uma influência significativa dos processos formativos, nem no discurso de Maria e nem, principalmente, em sua prática pedagógica, como é analisado ao longo deste trabalho.

A professora Maria, suas concepções sobre infância, Educação Infantil e sua percepção sobre o trabalho desenvolvido na escola

Desde muito cedo, já na precoce infância, vamos construindo paulatinamente nossa visão de Homem, de mundo, de sociedade e, inseridas nesse âmbito, nossas representações sobre assuntos mais específicos, como infância, criança, educação, escola, professor etc. Considerando a abordagem sócio-interacionista de Vygostsky (1989; 1994) e Wallon (1975; 1979; 1981; 1995; 2006 e 2007) podemos afirmar que no nosso processo de crescimento e desenvolvimento, interagindo com a família, vizinhança, amigos, meios de comunicação e outros grupos sociais, elaboramos, aos poucos, nossas próprias teorias a partir do senso comum.

Sem dúvida, o conhecimento científico, ao ser apropriado, pode provocar rupturas nas ideias pré-concebidas levando a mudanças na forma da pessoa pensar e agir. Mas nem sempre acontece dessa maneira. Na verdade, as representações construídas, a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida, parecem ser mais fortes e predominantes em relação ao que é "ensinado", por exemplo, no curso universitário. A teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) elucida a compreensão sobre esse fato.

Nessa perspectiva, recentemente pesquisou Sales (2007) acerca das representações sociais de professoras de Educação Infantil, tendo em suas reflexões conclusivas, apontado a pouca influência da formação acadêmica e outras experiências de formação inicial e continuada nas ideias que as professoras expressam sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor.

Há indicações, portanto, de que quando as oportunidades de estudo são

fragmentárias e de baixa qualidade ainda menos influência exerçam para uma mudança na ação pedagógica do professor. Pois quando não existe uma compreensão aprofundada acerca dos pressupostos conceituais de uma teoria, por exemplo, não há possibilidade de pensar a prática a partir desses pressupostos, perceber incoerências e construir novas formas de intervir, transformando a ação docente. Além de tudo, a apropriação do conhecimento sempre se dá na interação de uma pessoa com esses conhecimentos.

No nível do discurso, a mudança parece acontecer mais facilmente. É comum, nos meios educacionais, se escutar jargões já bastante propagados, tais como: "a criança é competente" e "a criança é sujeito de direitos" muitas vezes captados de documentos oficiais. Porém, a prática pedagógica permanece, frequentemente, inalterada.

Maria precisou trabalhar desde muito cedo e, com esforço, conciliou trabalho e estudos. O curso de magistério, na modalidade de telensino, seu primeiro investimento na formação pedagógica, certamente, não lhe ofereceu as melhores condições de aprendizagem. A oportunidade de cursar faculdade apareceu numa opção de curso aligeirado, o que compromete também uma apropriação mais significativa dos referenciais teóricos estudados e de uma reflexão sobre a prática docente.

Por outro lado, Maria está inserida num ambiente escolar que não lhe oferece uma supervisão sistemática, nem momentos de estudo e reflexão, nem oportunidade de troca de experiência³⁹ e, nessa solidão, vai estabelecendo sua rotina de aula, muitas vezes sem o devido planejamento. Apresenta em seu discurso algumas ideias que parece defender, mas não parecem fundamentar a sua prática. Ela exprime, por exemplo, ter consciência do que reza o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que destaca como função da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança. Essa atribuição da Educação Infantil aparece na sua fala a seguir, quando explica:

³⁹Essa afirmação refere-se às oportunidades oferecidas no seu ambiente profissional. O trabalho formativo proporcionou momentos de estudo e reflexão, mas além de ser uma iniciativa recente, não substitui uma ação que precisa ser realizada rotineiramente pelos profissionais da escola.

...acho que é *desenvolver na criança todos os aspectos social, afetivo, psicomotor*, toda uma estrutura, uma base, né? Para a *criança se integrar na escola*, no ambiente escolar e se desenvolver para assumir outros patamares da escolaridade."

Maria, portanto, reconhece que o papel da Educação Infantil seja o desenvolvimento integral da criança, mas a forma como se expressa: "desenvolver *na criança*" parece significar um papel passivo da criança nesse processo. Transparece a ideia de que cabe ao professor "acionar" esse desenvolvimento.

Maria complementa, ainda, que o objetivo desse desenvolvimento deve ser o de a criança "se integrar na escola". Dessa forma, ela parece explicitar o que muitas vezes percebe-se implicitamente nas ações da escola, qual seja o de pretender que as crianças se adaptem à cultura escolar, com pouca preocupação na perspectiva inversa, ou seja, da escola se adaptar à cultura do contexto no qual está inserida e, principalmente, ter uma conduta de acolhimento da criança, tendo-a como foco. Isso, repercutiria, certamente, numa flexibilização da rotina, dos conteúdos etc.

Maria reconhece, no entanto, que a escola não está cumprindo plenamente essa sua função de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, embora minimize as falhas da instituição: "eu acho que está cumprindo, mas falta alguma coisa". Aponta as deficiências na estrutura e escassez de material como um dos motivos para um trabalho "falho", mas acredita que as professoras trabalham os diversos aspectos do desenvolvimento infantil "na medida do possível". Ou seja, segundo ela, há empenho, mobilização e esforço da parte dos professores para que se atinja a meta de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Porém, atribui à falta de recursos o motivo que impede a realização de atividades diversificadas e apropriadas para esse fim.

Dessa forma, eleger a dramatização como um elemento importante para a criança se expressar, mas que não tem sido realizado na escola. Destaca, mais uma vez, a falta de recursos materiais para justificar essa ausência:

É, principalmente a parte de artes cênicas, né? Porque a arte cênica é assim uma expressão maravilhosa, um desenvolvimento muito bom para a criança. Então, as artes cênicas são assim uma das coisas que nós tínhamos feito um

pedido para virem uns fantoches para as crianças, né? São coisas assim que tem que ser trabalhadas que ainda tá um pouquinho adormecidas...

Apesar de parecer reconhecer a dramatização como um importante recurso de expressão pela criança, apontou a inexistência de fantoches (material solicitado e não adquirido).

Vale salientar que não foi presenciada nenhuma atividade que envolvesse expressão dramática durante as observações em campo desta pesquisa. A justificativa de Maria para a ausência de "artes cênicas" na escola apareceu quando foi argumentado sobre a possibilidade de acontecer dramatização mesmo sem recursos como fantasias ou fantoches:

Nós trabalhamos com isso, né?... Mas, assim, é muito atrativo pra eles, manusear, ter, sentir aquela coisa do pegar, né? Pra fazer... é tão interessante pra eles... e eles têm direito a isso...

Maria parece não compreender que as crianças devem ser os principais sujeitos-personagens de atividades de dramatização e não meros expectadores. Apesar dos recursos materiais serem importantes, podendo facilitar a identificação com personagens, a ausência dos mesmos não devem impedir a realização desse tipo de atividade.

Ainda ao identificar as falhas do trabalho pedagógico oferecido pela escola, Maria admite que o trabalho desenvolvido com a Educação Infantil na escola está muito limitado -"bitolado"- e direcionado quase apenas para a aquisição da leitura e da escrita:

Às vezes a gente se bitola em alguma coisa, né? Não ter uma visão unilateral, que aquilo dali poderia ser noutra visão, não só naquela que a gente tem... Antes eu tava até falando para as meninas [professoras] a gente tava trabalhando muito a apostila e Educação Infantil não é só isso, a gente tem que trabalhar o lúdico com eles, dar um banho de mangueira... A gente tinha que fazer acontecer tudo o que acontece na escola particular, não fazer diferenciado. A criança não é... tem a mesma potencialidade. A gente subestima a criança, porque elas não vivem num ambiente letrado. A gente fazer com que as criança vivam esse mundo letrado dentro da sala de aula é muito interessante, alguns vão gostar de ler, né? Desenvolve muito a criança, anima, né? Eles gostam do lúdico, né? Então a gente trabalhou muito nisso no primeiro semestre.

O discurso de Maria parece um pouco confuso. Ao mesmo tempo que destaca a importância de não limitar as atividades desenvolvidas com o objetivo de construção da leitura e escrita, parece justificar essa prática, pois "a gente subestima a criança porque

não vivem num ambiente letrado". Certamente, com essa fala quis afirmar que ela, Maria, se esforça em não subestimar essas crianças, oferecendo-lhes esse "ambiente letrado".

Mais uma vez, é importante destacar a influência do curso de formação mais recente realizado por Maria em seu discurso. Nas reuniões desse grupo de trabalho, ela vinha tendo oportunidade de refletir sobre a sua prática e, várias vezes, foi abordada a importância de um currículo rico e diversificado na Educação Infantil, o que as professoras concordavam. Portanto, parece ser constrangedor para ela admitir que a falha permanece, mesmo depois da tomada de consciência. É possível que o argumento de que, no primeiro semestre, o trabalho não esteve restrito à linguagem tenha aparecido, uma vez que não há ninguém (de fora) para testemunhar como ocorreu a prática pedagógica na referida época. Dessa forma, melhor resguarda a imagem do trabalho desenvolvido pelo grupo de professoras.

Maria apresenta um importante motivo de terem sido mais desenvolvidas, no primeiro semestre, atividades lúdicas e diversificadas:

Nós trabalhamos no primeiro semestre com essas atividades lúdicas e achei muito interessante. Já no segundo trabalhamos menos. Como estou dizendo, são as falhas que a gente já sabe que está errando, que procura melhorar um pouco, mas que fica só no meio do caminho, na preocupação. *As apostilas que chegaram atrasadas...* (grifo meu)

Fica bem evidente em sua fala que as atividades lúdicas e diversificadas, que ocorreram com mais frequência no primeiro semestre, foram, de certa forma, forçadas a acontecer devido ao atraso das "apostilas". Assim, o que parece é que essas atividades "lúdicas", como se refere Maria, são acessórias, talvez utilizadas como passatempo. Embora consideradas "interessantes", foram realizadas porque a ferramenta que parece eleita como fundamental para que a aula transcorra, a apostila⁴⁰, ainda não estava disponível para utilização com as crianças.

⁴⁰ A apostila, que é adotada pelas professoras de educação infantil da escola, constitui-se em um conjunto de atividades que objetivam, prioritariamente, o treino da escrita de letras, palavras e numerais, constando também de outras propostas de atividades de pintura, recorte e colagem, mas todas numa perspectiva mecânica, sem instigar a criatividade e desprovidas de propósito desafiador. Questões relativas ao uso dessas apostilas serão discutidas posteriormente.

É importante destacar que em várias passagens da fala de Maria transparece seu reconhecimento de que o trabalho está falho, que as professoras até já têm uma noção de como fazer diferente e melhor e, no entanto, não se percebe sinais de mudanças efetivas em suas práticas docentes⁴¹. Importante indagar o que está faltando para que as professoras transformem suas práticas, o que, com certeza, remete a questões muito complexas.

Possivelmente as concepções sobre criança e infância sejam as mais fundamentais influências para guiar a prática docente e as formas de interação que as professoras estabelecem em sala de aula. Embora, tradicionalmente, como afirma Charlot (1983):

a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (CHARLOT, 1983 p. 99)

Essa ideia de Charlot ajuda a entender as razões de um discurso sobre infância, apoiado, por exemplo, em concepções mais atualizadas acerca do tema não se traduzir necessariamente numa prática direcionada às crianças, coerente com esse discurso. O que mais predominam são as ideias tradicionais, já arraigadas, sobre educação e escola.

Maria, assim, define é o que é uma criança:

Eu acho que uma criança *é um ser alegre*. É uma *expressão de alegria*. Ela é uma *expressão de coisa boa*. A gente sabendo trabalhar a criança, *ela não é um ser difícil*. Não é como a gente pensa, que a criança tem problemas. *A gente acha que a criança é problemática, que está causando sérios problemas dentro da sala de aula*, mas quando nós adultos tentamos entender isso, verificar o porquê daquilo, a criança é um ser que a gente pode compreender, cheio de alegria, de energia. *Tem suas potencialidades*. (grifos meus)

Percebe-se no discurso de Maria superposições de ideias e contradições na forma como concebe a criança. Ao mesmo tempo que afirma que a criança "é problemática", complementa que ela "não é um ser difícil". Sua fala sugere uma dificuldade sua em compreender as crianças, talvez por não coincidir com o ideal de criança *rousseauiana* que parece ter como modelo. Assim, prevalece no seu discurso uma visão romântica de

⁴¹ Essa é uma percepção tanto minha, fruto das observações realizadas na sala da professora durante a presente pesquisa de campo, como de todos os integrantes do trabalho de formação.

criança, feliz e sem problemas. Embora essa forma de ver a criança possa ser considerada ingênua, destaca elementos positivos, o que não parece estar em sintonia com a forma de interação que estabelece com as crianças: diretiva e disciplinadora e até mesmo "sisuda", como chegou a admitir numa entrevista. Um certo tom de justificativa que aparece ao referir-se que: "não é como a gente pensa que a criança seja problemática", talvez tenha sido manifestado pelo fato de algumas vezes, Maria ter comentado que uma das suas crianças era muito difícil e tinha sérios problemas familiares.

Carlina Rinaldi (2002) traz uma reflexão importante sobre as raízes profundas e, portanto, difíceis de serem modificadas, das imagens construídas sobre a infância, que também ajuda a compreender como essas concepções vão estar sempre enquadrando as ações dos adultos direcionadas às crianças:

A imagem de criança é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, conseqüentemente, uma questão sóciopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças. Como resultado, existem expectativas positivas e negativas, sendo possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças. (Rinaldi, 2002, p.76).

Devemos, portanto, considerar que, possivelmente, a visão dominante de criança no contexto onde Maria viveu sua infância e convive atualmente é de um ser impulsivo e irracional, que precisa ser disciplinado, domesticado, pois essa é uma concepção bastante comum. De forma contraditória e antagônica, também persiste a ideia da criança "bibelot", ou inocente e pura, como identificou Áries (1981). Assim, no discurso de Maria, podemos perceber a coexistência dessas duas visões. No entanto, ela parece perceber qual tipo de concepção está mais de acordo com o que pensa um estudioso da área e, portanto, lhe agrada ouvir do outro. Assim, faz prevalecer uma ideia bastante positiva das crianças do contexto específico da *Escola Conhecer*.

Eu denominaria essas crianças como seres *carinhosos*, muitas crianças dotadas de especialidades assim que *num estalo capta coisas*, são crianças muito *comunicativas*, que *se expressam muito usando a linguagem oral*, para conversar com as outras crianças, com os adultos. Crianças que a gente acha até que têm o pensamento já bem amadurecido, pelas conversas. Assim, tem um diálogo de tudo o que acontece na família, que eles dizem pra gente. Também tem características da criança *raramente apática*. A maioria das crianças aqui são meigas, são crianças que são muito *ativas*, né? *Gostam de*

participar. São crianças pouco imaturas. Crianças que choram pouco. Tem mais crianças que já tem uma independência, né? De resolver algumas coisas, de criar brincadeiras. Eu acho que são crianças mesmo cativantes. A gente sente o lado humano também delas. (grifos meus)

Conforme as impressões destacadas da fala de Maria, ideias bem otimistas parecem estar na base de suas concepções sobre aquelas crianças, o que poderia ser um dado bastante animador, indicativo de uma ação pedagógica rica, pois, como dizem Dalberg, Moss e Pence (2003, p.72), "a criança rica produz outras riquezas". Esses autores citam o que é propagado pelos educadores de Reggio Emilia⁴²:

Eles argumentam que se você tem uma criança rica na sua frente, você se torna um pedagogo rico e tem pais ricos, mas se, ao contrário, tiver uma criança pobre, você se torna um pedagogo pobre e tem pais pobres. (Dalberg, Moss & Pence, 2003, p.72)

As impressões de Maria destacam-se quando comparadas às ideias de crianças apáticas, carentes e com dificuldade de aprendizagem, comuns nos discursos de professores de crianças de classes subalternas. (Cruz 2001, Kramer, 1986, entre outros).

No entanto, vale, mais uma vez, ressaltar que concepções verbalizadas e em consonância com o que vem sendo propagando por autoridades reconhecidas no assunto, muitas vezes, não são as que prevalecem, sendo mais fortes aquelas arraigadas por valores mais tradicionais. Possivelmente, a representação mais forte de criança para Maria é de alguém que precisa ser disciplinada, coexistindo com outras visões, como a visão romântica que vem aparecendo em seu discurso, como já foi referido.

Dessa forma, é importante salientar que a postura e a prática docente de Maria não pareciam estar condizentes com essa visão de criança que sabe fazer escolhas, que é criativa, que sabe se expressar bem e que aprende com muita facilidade. Não foi possível perceber uma prática que parta desses princípios e/ou os incentive.

As reflexões de Deleuze (2000) acerca das relações entre a teoria e a prática são

⁴²Reggio Emilia, cidade na região norte da Itália, é reconhecida por oferecer à comunidade educação infantil de qualidade superior e de vanguarda, atraindo estudiosos, pesquisadores e educadores interessados em Educação Infantil de diversos lugares do mundo.

importantes para a compreensão dessas incoerências. Diz o autor:

... Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro... As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias... A relação de aplicação nunca é de semelhança. (DELEUZE, 2000, p. 69).

As palavras de Deleuze ajudam a esclarecer as incoerências e contradições que são comuns nas práticas pedagógicas de qualquer professor. No entanto, quando se percebe um discurso muito diferente do que ocorre na prática, podemos supor que esse discurso não diga respeito a conceitos que foram apropriados e legitimados pelo autor da fala.

Como já foi feito referência, lacunas na formação profissional resultam numa frágil apropriação de conhecimentos teóricos. Embora uma boa fundamentação teórica nas ciências que devem emoldurar a prática docente direcionada à criança, como as teorias psicológicas, não garantam uma boa prática docente, essa fundamentação é necessária e uma das condições para tal. Maria, ao se referir ao desenvolvimento infantil, cita Jean Piaget, com certeza um dos teóricos que mais teve suas ideias difundidas nos meios educacionais no Brasil, para fundamentar suas concepções, mas demonstra ter pouco conhecimento sobre essa abordagem, ao descrever sobre o que sabe, do ponto de vista teórico, sobre desenvolvimento infantil:

Tem os passos que começa lá dos primeiros passos de desenvolvimento. Vamos usar o desenvolvimento de Piaget, né? Tem as fases, vai passando até chegar naquela fase de entendimento e vai chegando até o simbólico, o sensorio motor e tererê-tará indo nos passos, né? Passos retos...

Vale lembrar que as teorias psicogenéticas, incluindo o construtivismo piagetiano e as abordagens sócio-interacionistas de Wallon (1975; 1979; 1981; 1994; 1995) e de Vygotsky (1989; 1991; 1994), são utilizadas como fundamentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). E essas perspectivas têm sido mais focadas e estudadas nos cursos de formação inicial e continuada para professores de Educação infantil. No entanto, embora com o respaldo oficial e eleitas como base nos cursos de formação, essas teorias parecem não estar sendo efetivamente

apropriadas pelas professoras.

Com certeza um maior aprofundamento teórico sobre como se desenvolve uma criança possibilita melhor compreender suas necessidades e capacidades e pode mobilizar para uma ruptura com paradigmas tradicionais e preconceituosos sobre criança e infância, como já foi feito referência.

Uma sensibilidade pouco aguçada e pouco domínio teórico prejudicam também a avaliação do trabalho realizado. Assim, Maria manifesta limitados critérios de julgamento na forma como aprecia as contribuições que a escola está oferecendo para formação pessoal das crianças.

Eu acho que a Educação Infantil tem os educadores aqui dentro da escola que tão trabalhando melhor esse lado. *Estão trabalhando melhor esse lado* assim da criança, *de formar um ser consciente*, que ele faz parte da sociedade, *tem deveres* dentro lá da escola. *Deveres e responsabilidades*. Então, assim, eu acho que a escola ta melhorando. (grifo meu)

Percebe-se a ênfase que Maria dá aos deveres e responsabilidades como os únicos atributos necessários à construção pessoal. No seu discurso, Maria se restringe a se referir a aspectos de convivência social relativos à cidadania enquanto outros aspectos, tais como criatividade, autonomia, criticidade, por exemplo, não aparecem em sua fala. O que parece é que o disciplinamento é visto como o elemento principal para estar na base da formação do sujeito.

Foucault (2005) nos ajuda a compreender o porquê do disciplinamento ser um fator tão valorizado no meio escolar. Segundo ele, as primeiras instituições escolares no mundo ocidental tiveram como modelo o regime disciplinar dos conventos e penitenciárias:

Dentro dos antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldade para se abrigar; as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos. (Foucault, 2005, p.128)

Tais modelos deixaram profundas raízes no ideal de alunos de "corpos dóceis" e "adestrados" que ainda parecem prevalecer entre muitos professores. Diz o autor:

A organização de um espaço social foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar e fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar... A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados

corpos "dóceis" (Idem, ibidem, p.126).

Maria havia ressaltado, em sua fala, que a escola está mais empenhada nas questões que envolvem a formação pessoal em comparação a um passado recente: "Estão trabalhando melhor esse lado". Em seguida, ela elucida mais porque considera ter melhorado essa ação da escola:

A gente vê o comportamento delas assim no parquinho. Já tem crianças que... lógico, não todas, né? ... mas em termos da **criança saber que o papel do cheetos é dentro da lixeira, né? Ter essas responsabilidades de, de cumprir... com as obrigações delas, né? A questão do respeito, no parque eles já brincam mais socializados, a questão da criança se sentir mais acolhida pela escola, não ouvir tantas críticas na escola.** Eu acho que é a questão mesmo do trabalhar mesmo o humano, o lado mesmo social da criança, eu acho que melhorou muito.

Nessa fala, embora ainda esteja destacado o comportamento disciplinado das crianças, relativos a responsabilidades e obrigações como indício de que a escola melhorou sua prática pedagógica, aparece outro elemento que diz respeito ao direito da criança de ter um ambiente acolhedor e de não ser frequentemente criticada. Portanto, o papel da escola e do professor no que se relaciona à construção da pessoa, deve ser também o de favorecer interações sociais positivas, de respeito e aceitação da criança. Assim, na esfera do discurso, Maria apresenta consciência acerca de um importante atributo do papel do professor e da escola para além do de disciplinar.

Não aparece em sua fala, no entanto, elementos que sejam mais estritamente relacionados à especificidade do papel do professor de educação infantil. Tal especificidade, como se refere Oliveira-Formosinho (2000; 2002), ocorre em consequência de metas diferenciadas dessa etapa da educação básica em relação, por exemplo, às séries iniciais do ensino fundamental cujos objetivos são diferenciados. A autora se reporta a um "alargamento" de responsabilidades desse profissional devido às necessidades específicas da criança pequena que decorrem das características próprias da fase de desenvolvimento em que está e de sua peculiar vulnerabilidade.

Ao avaliar sua ação no que diz respeito a como está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, Maria aponta falhas que acredita serem inerentes à escola pública e coloca a "escola particular", na categoria de uma instância única e

homogénea, como parâmetro de qualidade. Apresenta ideias confusas, parecendo demonstrar um mal estar diante de um trabalho que ela mesma reconhece como deficiente:

Eu digo assim: teve um ano aí que eu tava muito emperrada em termos de leitura e... e isso dá um estralo assim, um entendimento pra gente de... assim, eu já vi tudo isso, na escola particular, né? A gente tinha curso, eles davam apostila pra gente e a gente via que o trabalho lá era muito mais bem dedicado com relação a essa postura, né? Na escola pública é um pouco diferente porque a gente encontra pessoas que não... não gostam de ler, não querem estar por dentro disso tudo, não querem estar a par, né, de como trabalhar esse desenvolvimento da criança, de como ser responsável com isso, né? E às vezes a gente se torna assim uma luz apagada dentro da sala de aula. Então isso, né? Foi uma das coisas que eu repensei muito nisso. Eu tava seguindo direções, um caminho assim, que os outros tavam seguindo.

Parece ser com pesar que Maria reconhece o trabalho pobre por ela e pela escola realizado. Com certeza, é difícil admitir falhas, principalmente por uma professora com o seu perfil: muito séria, preocupada com sua imagem e, ao seu modo, bastante comprometida com o seu trabalho⁴³. Demonstra, em sua fala, se sentir por vezes contagiada por um grupo de trabalho apático e incrédulo em leitura e estudos. Mas, diz vencer sua inquietação, o que a faz valorizar o estudo e repensar sua prática, uma vez que se sente "uma luz apagada dentro da sala de aula".

É curioso observar que, apesar de lamentar pelo trabalho docente que permanece ruim, Maria não consegue mudar. Ela parece oferecer pistas sobre os empecilhos a um processo de transformação da prática, quando compara os contextos da escola particular com o da sua escola pública.

No primeiro, percebe exigências e orientação ("A gente tinha curso, eles davam apostila pra gente... o trabalho lá era muito mais bem dedicado"), enquanto no segundo, além de não receber a devida orientação, encontra um grupo de trabalho desinteressado em investir na formação ("a gente encontra pessoas que não... não gostam de ler, não querem estar por dentro disso tudo, não querem estar a par, né?, de como trabalhar esse desenvolvimento da criança, de como ser responsável com isso, né?...").

⁴³É importante destacar que Maria é sempre pontual na chegada e saída do expediente de trabalho, raramente falta e expressa sempre muita preocupação com o desempenho cognitivo das crianças.

Maria parece sentir-se impotente em realizar transformações no seu trabalho, uma vez que não encontra apoio técnico nem empenho do grupo de professores. O sentimento expresso por ela é um dado importante que ajuda a explicar porque não modifica sua prática docente, mesmo tendo consciência das falhas. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002), "Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento" (idem, *Ibidem*, p. 49).

Os estudos e reflexões sobre formação docente, mais especificamente, os de formação de professores de crianças pequenas (Oliveira-Formosinho, 2000; 2001), sugerem que a tomada de consciência, apesar de ser importante etapa para um processo de mudança não é suficiente. Nessa perspectiva, a autora destaca que

a conquista da qualidade nos serviços para a infância parece estar mais ligada à perspectiva vygotskyana do aprender para se desenvolver do que à perspectiva piagetiana estrita de desenvolver-se para aprender. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 63)

Essa crença reforça, portanto, a ideia de que o desenvolvimento profissional e construção de novas práticas pedagógicas requerem um processo contínuo de aprendizagem, dificilmente concretizável no isolamento. As interações sociais, as trocas de experiência e interfaces com outras áreas do conhecimento são situações que auxiliam nessa construção. No entanto, antes de tudo, é preciso "estar aberto" às mudanças, é preciso que haja desejo, pois

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante de procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças. (Idem, *ibidem*, p. 86)

Como destaca Oliveira-Formosinho, o desejo de buscar novos saberes é condição para a devida apropriação e integração desses saberes. Maria parece, contudo, que não conseguiu acender a luz de seu próprio desejo, que continua apagada e que a faz permanecer "apagada dentro da sala de aula", conforme é a sua percepção.

Maria cita, como em diversas passagens, o programa de formação continuada como

bastante positivo, pois ensinou às outras professoras algo que ela própria já sabia, apenas "estava adormecido".

Eu resolvi dar uma parada e repensar isso, contanto que eu tou assim melhorando, eu tou fazendo o que eu fazia dentro da escola particular, trabalhando textos, música que eu trabalhava nesses anos anteriores, eu tava trabalhando com tudo isso. Mas que... eu acho que **tinha uma coisa adormecida, entendeu?** Então isso eu... eu senti que eu tava colaborando. Eu acho que o lado afetivo, né, das crianças eu trabalhava muito. Tanto que eu tinha ótimos resultados, né? Mas faltava alguma coisa, faltava algum aspecto...

Conforme já destacou anteriormente, Maria revela que conhece o caminho, o *savoir-faire* de como realizar um trabalho rico que dê à criança oportunidades de vivências significativas para sua construção como pessoa. Acredita que sua experiência na escola particular instrumentalizou-a o suficiente para poder realizar bem sua ação pedagógica com as crianças. Avalia o programa de formação como importante, uma vez que levou às demais professoras a uma conscientização sobre algo que ela já sabia. Julga que apenas havia se deixado contagiar pelo grupo, mas a verdade já era por ela apropriada, estava apenas "adormecida". Vale ressaltar o quanto é importante para Maria não mostrar desconhecimento, o que a levaria a admitir que não sabe tudo o que deveria, conforme parece ser sua concepção, o que afeta seu bom conceito como professora.

Essa postura de Maria também apareceu na nossa despedida após as observações ocorridas na pesquisa de campo. Na ocasião, me coloquei à sua disposição para orientação de estudos e para reflexão sobre a sua prática docente, tendo por fundamentação a abordagem walloniana. Maria agradeceu, mas disse não ser necessário, afirmando já ter feito muitos cursos e já conhecer a teoria de Wallon. Falou que tinha leituras, não muito aprofundadas, mas o suficiente para compreender essa teoria. No final, enfatizou que ela estava aberta a novos encontros, desde que fossem necessários para minha pesquisa, para passar informações que ficaram faltando. Portanto, ela é quem se disponibilizava para me ajudar.

O comportamento de Maria poderia até ser analisado como uma postura de onipotência para um observador menos atento. Porém, é possível melhor

compreender sua atitude se considerarmos uma soma de fatores, entre os quais se destaca sua excessiva preocupação com sua imagem como professora. Parece ter sido muito difícil admitir que o trabalho realizado por ela, juntamente com seu grupo, tenha sido avaliado como de baixa qualidade pelos formadores responsáveis pelo programa de formação continuada. Porém, ela estava diante de um fato incontestável, uma vez que ela e o grupo participaram de todo o processo de avaliação.

Maria também parece ter muito orgulho de seu percurso profissional, da experiência anterior em uma escola particular de prestígio e de ter cursado *a primeira*, e não qualquer uma, turma de licenciatura breve em pedagogia, já que oferecido por uma instituição mal afamada. Ela está sempre muito preocupada em cumprir com esmero suas obrigações profissionais e realiza bem isso da forma como sabe fazer: cumprindo com as regras de horário, de frequência e outras determinações da escola. Assim, é compreensível que, para manter sua imagem, procure preservar a ideia de que também tem outras competências apropriadas a uma professora de Educação Infantil.

É oportuno também lembrar que Maria, nos últimos quatro anos, teve sua sala de aula, reduto de seu trabalho, bastante devassada, iniciando com o trabalho de formação que contava com a observação dos formadores em sala de aula e, depois, com a presente pesquisa. Nessas duas situações, sua atuação profissional esteve sendo observada e analisada. Não se pode negar que essa é uma situação muito difícil para qualquer profissional, pois toda sua vulnerabilidade fica exposta. Portanto, é natural uma recusa de sua parte, um mecanismo de defesa que evita nova exposição, situação potencialmente traumática. O temor de uma nova exposição a leva a evitar essa situação. Nesse sentido, utiliza também o mecanismo da racionalização, apresentando argumentos que justifiquem essa recusa; assim, afirma já ter conhecimentos suficientes e não necessitar de ajuda⁴⁴.

⁴⁴Maria também comunicou que não participaria mais, daquele momento em diante, do programa de formação, pois iria cursar uma especialização e seu tempo estaria muito reduzido para outros compromissos.

2. A Educação Infantil e a construção pessoal das crianças na perspectiva da professora

As "fases" do estágio personalista de Wallon estão focadas como categorias que foram destacadas para melhor compreender como as experiências escolares estão influenciando na construção pessoal das crianças.

A seguir estão descritas as cenas utilizadas nas entrevistas com a professora. Para maior facilidade de leitura das análises, as cenas estão numeradas e identificadas quanto à categoria ou situação que focam.

CENA 01: Conflito de oposição ao outro

Cena que aborda *conflito*, entre o desejo da professora de que tudo aconteça uniformemente do jeito como ela idealiza e determina e o desejo da criança de agir conforme quer, preservando seu direito de se comportar de forma diferente da do grupo.

Maria sentada em sua mesa solicita que as crianças levantem-se em grupos de quatro, mesa por mesa e formem uma fila para o momento do lanche no refeitório. Renata levantou e se encaminhou para a fila antes do momento do seu grupo ser chamado pela professora. Maria em voz alta diz que ela volte a se sentar e espere a sua vez, Renata continua em pé na fila como se não ouvindo as ordens de Maria. A professora fala ainda mais alto e espera Renata sentar novamente na cadeira e com seu grupo, como Renata não se move demonstrando obediência ao comando da professora, Maria a segura com força pelo braço e a coloca sentada em sua cadeira. Renata demonstra pela sua fisionomia uma notória insatisfação pela atitude da professora.

CENA 02: Graça e Sedução

Essa cena aborda a categoria *graça e sedução*, destacando um suposto desejo, pelas crianças, de que haja plateia para seus cânticos e dança:

Um grupo de crianças, a maioria meninas, na hora da roda, levantam-se e cantam entusiasmadamente uma música religiosa. A música é bem alegre e é seguida de movimentos pelas crianças. No final, as meninas dão saltos e levantam as mãos. Nesse momento, muitas outras crianças se levantam, inclusive muitos meninos e imitam o salto do grupo que está apresentando. Parecem querer mostrar que têm talento, que sabem cantar, que têm ritmo e habilidade nos movimentos corporais.

CENA 03: Imitação

Essa cena aborda a categoria *imitação* do comportamento, destacando uma criança que reproduz o que a professora está fazendo concomitantemente a ela:

Maria está passando pelas mesas e orientando atividades de escrita com as crianças. Muitas vezes, ela pergunta: que letra é essa? E essa? Lídia está numa mesa com outras crianças e reproduz o modelo da professora. Pega uma apostila, abre em uma determinada página e pergunta aos colegas: Que letra é essa? E essa? As outras crianças entram na brincadeira e respondem: A, E...

CENA 04

Essa cena foca uma criança chorando em desamparo, não recebendo atenção da professora nem de duas estagiárias que estão presentes em sala de aula na ocasião.

Esta cena foi utilizada somente na entrevista com a professora, por não abordar nenhuma das três categorias elencadas.

É início de aula e Bianca está chorando muito. Pergunto á professora sobre o motivo de seu choro. Ela responde que é "manha" da criança e por isso é melhor deixá-la calar sozinha e que isso acontecia, geralmente, quando a mãe a vinha deixar. Já quando vinha o avô ou outra pessoa, a criança não chorava. Depois que começo a fazer registros no Diário de Campo de Bianca chorando, a professora vai até ela e procura acalmá-la.

Considerou-se importante apreender como a professora percebe o seu próprio comportamento e como interpreta as reações das crianças. Conhecer a percepção de Maria possibilitou uma melhor compreensão de suas intervenções em situações mais especificamente relacionadas à construção pessoal das crianças, em especial as que se identificam com as categorias do estágio personalista proposto por Wallon.

Em seu discurso, Maria fornece elementos que esclarecem como se articulam suas interações com as crianças em sala de aula e, nesse âmbito, como os elementos mais estritamente relacionados com a construção pessoal se configuram. Passamos a apresentar esse discurso.

CENA 01:

Inicialmente, as impressões de Maria sobre a cena vista foram apresentadas num tom de explicação e justificativa pela sua atitude, o que sugere que suas próprias impressões sobre sua atuação, captadas na condição de expectadora, não foram favoráveis, certamente por expor sua susceptibilidade:

Eu intervim de uma maneira até um **pouco negativa**, mas para ela perceber que precisa acatar os comandos e as regras da sala. Então, eu fui assim até

um pouco **meio assim ríspida** com ela porque **tem situações que tem menina que se impõe**.

Dessa forma, manifestou reconhecer, em parte, a inadequação de seu gesto, mas apontou sua atitude como necessária para evitar, segundo ela, a insubordinação aos seus comandos. O que parece temer Maria é que as crianças passem a fazer o que querem em sala de aula, o que ameaçaria a sua autoridade. Para ela, criança que "se impõe" significa criança que quer fazer o que tem vontade e não o que precisa ser feito. Na sua fala, a seguir, Maria explicita melhor essa ideia:

Na cena, eu fui assim meio sisuda, mas é porque você vê que tem aquela aluna, a Renata, ela tava assim numa fase de querer muito se impor né? Ela depois que eu a sentei na mesa ficou assim com raiva, é, como se quisesse, pela expressão dela, a todo custo impor a sua vontade, que não queria sentar, que não queria, que não queria e, de repente, tudo fica normal.

Maria apreende a reação de Renata como uma afronta à sua autoridade. Certamente suas representações sobre o papel do professor e ideias relacionadas a esse papel, como o de disciplinamento, estejam na base do seu comportamento. Maria inclusive parece orgulhar-se de conseguir de forma eficiente disciplinar as crianças, o que é possível identificar na sua fala: "de repente, tudo fica normal".

De fato, a maioria das crianças não afronta nem enfrenta Maria e até mesmo Renata não tem outra saída a não ser acatar as ordens da professora e, mesmo à contra gosto, subordina-se ao regime de adestramento e docilização dos corpos ao qual está submetida (Foucault, 2000; 2005). As demais crianças presentes na cena parecem observar o seu desenrolar num misto entre reprovação e admiração em relação à colega.

Maria acredita que sua intervenção seja movida por um motivo nobre, objetivando uma maior disciplina e respeito as regras. Parece que para Maria, uma mesma ação, como "violar o direito do outro" vindo de um adulto é aceitável por estar vinculada a uma função educativa. Vinda da criança, no entanto, está associada à ideia de uma natureza infantil rebelde, nas palavras de Maria: vontade de "se impor". Esse discurso parece bem explicado por Charlot (1983) quando se refere à visão da "pedagogia tradicional". Para o autor, nessa concepção, "a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância". (Idem,

ibidem, p. 117).

Portanto, a ação da criança necessita de um freio do adulto, nem que para isso seja utilizada a mesma estratégia do gesto a ser sustado: proibição, violação. Assim, os mecanismos de sujeição que utiliza são justificados como algo que é para o bem coletivo. Maria confirma sua crença de que seus métodos educativos estão sendo eficientes, quando afirma: "Você vê eles assim, raramente acontece uma discórdia entre eles. Você vê, eles estão muito bem, muito bem". Ou seja, as crianças, no geral, não se opõem a ela e nem às suas ordens, eles estão agora bem disciplinados, conforme já mencionado.

Quando Maria é levada a refletir sobre o sentimento de Renata na situação destacada, com a pergunta: "Como você acha que a Bárbara se sentiu naquela situação?", no seu discurso aparece apenas referência ao afrontamento que percebe na atitude de criança:

com a cara de quem estava querendo se impor. Assim, eu quero isso, não quero isso que você quer, né? Ela tava querendo, tava querendo impor e tava querendo também dar uma contra regra negativa, né?... Então eu tinha que ser bem sisuda mesmo, ter pulso forte pra tentar resgatar essa coisa, né?

As amarras que prendem Maria a uma rigidez disciplinar que ela mesma se auto-impõe e impõe aos outros e a decorrente necessidade do controle absoluto do grupo que está sob o seu comando parece que a impede de perceber a criança na sua totalidade, o que inclui os seus sentimentos. O temor da ameaça à sua autoridade e controle que interpreta no gesto de Renata é o que serve de justificativa para a atitude que toma, pois precisa ter "pulso forte", mesmo que pareça "sisuda". Dessa forma não ousa sequer pensar sobre o sentimento de Renata, preferindo persistir na interpretação de seus atos, como se percebe no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Mas, a minha pergunta, foi sobre o sentimento dela, como você acha que ela estava se sentindo?

Maria: Bem, ela tava se sentindo... Lógico que ela queria, achava que o que ela queria tinha que ser, né? E, é lógico que ela ia ser contrária a minha posição. Isso aí é... eu já sabia que ia ser assim, que ela ia até tentar questionar, né? Até ela perceber que depois ela sentou e se socializou muito bem. Contanto que depois com o passar do tempo, ela não deu mais esse trabalho.

Deve-se apontar, também, que Maria manifesta um certo constrangimento ao refletir sobre o sentimento de Renata na situação focada, embora não o tenha mencionado, como está destacado na sua fala a seguir:

Eu fiquei assim um pouquinho, né? A expressão dela quando ela balançou a cabeça. Mas, era um momento necessário. Foi um momento bem necessário, que ela melhorou muito com isso.

Destarte, é falando de seus próprios sentimentos: "eu fiquei assim um pouquinho, né?", do seu constrangimento ao ver a reação negativa de Renata que podemos inferir que Maria, embora não tenha se referido diretamente, pelo menos pensou sobre o sentimento de Renata.

Esse dado reforça a ideia de que mais possibilidades de reflexão acerca da prática docente desenvolvida pelo professor e oportunidades de aprender novas formas de agir, certamente, são alternativas mais favoráveis à transformação dessa prática. Pois o exercício de falar e discutir sobre suas ações, nesta entrevista de explicitação, parece já facilitar uma reflexão de Maria sobre sua prática.

Maria também fornece uma outra explicação para o comportamento de Renata: a necessidade de chamar a minha atenção para ela, exibir-se para um adulto de fora, a pesquisadora, como está explícito no seu depoimento:

Engraçado, isso aconteceu mais depois que você chegou na sala. Eu observei isso, né? Eu não tava tendo esse problema. Aí, quando você chegou pra fazer sua, seu trabalho de pesquisa, eles, eu acho que na condição de ver você ali na sala, a presença de um outro adulto diferente na sala, né? A, principalmente a Renata, a Renata quis impor, né?

Assim, atribui ao elemento estranho, o pesquisador, a responsabilidade por uma desarticulação ou até involução da turma: "isso aconteceu mais depois que você chegou na sala". Maria parece sentir-se ameaçada por todos os lados: pelas crianças, o que a faz buscar controlá-las a todo custo e também pelo pesquisador que a vigia, a julga e perturba o seu trabalho. Portanto, é compreensível a postura de defesa que a professora apresenta.

Certamente, a solidão que enfrenta no cotidiano de seu trabalho, haja vista a pouca assistência que recebe do serviço de supervisão educacional e as poucas

oportunidades de troca de experiência que vivencia, contribui para sentir-se com um grande peso de responsabilidade pelo andamento da turma. Aliado a esse sentimento deve-se considerar que Maria parece se auto-cobrar uma imagem de boa professora, que deve garantir a aprendizagem das crianças, sendo necessário para isso estabelecer a disciplina. Isso foi possível observar nas constantes ordens de Maria durante os momentos de exposição, quando costumava dizer: "quem não presta atenção, não vai aprender, não". Para tanto, é importante que as crianças estejam a atender prontamente às suas solicitações, nem que para isso seja necessário existir pouca afabilidade de sua parte, mantendo-se "sisuda".

A ideia de criança competente e sujeito de direitos, que tem capacidade de expor ideias e opiniões (CRUZ, 2003; 2006), parece não ser bem apropriada pelo professor quando supõe estar sempre a saber o que é melhor para a criança. Maria defende que todos os seus esforços, os "circuitos perversos" (DANTAS, 1992) instaurados na classe valeram a pena.

Maria reconhece sua intervenção como algo de certa forma condenável, mas necessária para fazer com que as crianças façam o que supõe ser o melhor para elas: obedecerem comandos e regras.

Assim, Maria parece ter a sensação de dever cumprido e orgulha-se das conquistas que vem obtendo como resultado de suas intervenções, como explicita em sua seguinte fala:

Porque eu fiz isso, né? **Pra ela perceber que a coisa é o contrário.** Não pode ser tudo do jeito que ela quer... **Depois, ela não deu mais esse trabalho...**

Conforme está explícito na sua fala acima, parece importante para Maria desenvolver eficientes métodos de disciplinamento das crianças. Várias vezes ela destaca, ao fornecer suas impressões sobre a cena 1, que após sua intervenção, tudo fica "normal", ou seja, conforme a ordem estabelecida. Deve-se, inclusive, ressaltar que Maria consegue realizar seu intento, sendo bem sucedida nos seus rígidos métodos haja vista o comportamento da maioria das crianças que cedem, sem se insurgirem, às

suas ordens e caprichos e a baixa frequência de situações conflituosas em classe, como foi destacado no capítulo 2, o que reforça o caráter produtivo do disciplinamento (Foucault, 2000; 2005).

CENA 02:

Maria inicia seu discurso sobre a cena se reportando ao trabalho que desenvolve com as crianças no sentido de transformar-lhes seus hábitos e comportamentos. Parece orgulhar-se ao relatar que fazia intervenções no sentido das crianças se expressarem e que, no momento da cena, elas já haviam se apropriado dessas novas formas de se comportar, pois já se manifestavam "naturalmente":

Eu gosto muito de motivá-los, né? A cantar a expressar corporalmente. E de participar junto com eles. Pra eles me verem fazendo também. Pra estimular as crianças que estão assim um pouco paradas, que no começo não faziam. Que já se manifestam, já fazem naturalmente. É muito importante a presença do professor nessa hora.

Levada a refletir sobre o papel de sua presença no ambiente e o significado desse no comportamento das crianças, Maria parece dar-se conta de que as aprendizagens, e as ações das crianças na escola não ocorrem no movimento unilateral do professor para a criança: "Como é assim, vamos inverter, é? Eu que... é prazerosa pra ela, pra criança, vê que a gente tá participando da coreografia dela, criada por ela, né?..."

Maria aponta a importância do professor permitir um espaço de expressão pelas crianças em sala de aula daquilo que elas gostam de fazer, o que as deixam satisfeitas: "Para mim o maior empolgamento deles é **eu deixar eles irem fazer**. Que eles adoram fazer. Então, isso pra eles é maravilhoso, né?". Percebe-se, no entanto, como é forte para ela, a necessidade do exercício do poder, o que a faz ressaltar como motivo pelo prazer das crianças a sua concessão ao ato, mais do que ao ato em si da cantar.

Ao ser estimulada a refletir sobre a cena na perspectiva da categoria "graça e sedução", Maria dá indícios de compreender a importância para as crianças de terem suas habilidades apreciadas pela professora: "Estão chamando atenção, estão

envolvendo, então é muito interessante pra eles eu estar ali apreciando o que eles estão fazendo". No entanto, predomina em seu discurso a necessidade de destacar seu eficiente trabalho como professora na aquisição de habilidades pelas crianças: "Então (...) eu trabalho isso neles, eu tento trabalhar muito isso neles, pra eles serem crianças desinibidas, né?". Maria, assim, também revela o quanto sente-se avaliada e julgada no seu trabalho.

CENA 03:

A respeito dessa cena, Maria, inicialmente, se reporta a generalidades: "Lá em casa, as mães comentam que eles imitam a gente, falam do jeito que a gente se expressa em sala de aula (...) eles imitam porque é interessante...". Aos poucos aparece na sua fala alguma compreensão da relação desse tipo de comportamento com a constituição da pessoa: "Eles estão em pleno desenvolvimento (...) já estão num patamar de querer explorar o outro." Certamente, em sua intenção, Maria se reporta a uma necessidade da criança apropriar-se de atributos do outro para constituir-se. Assim, reflete sobre sua responsabilidade nesse processo:

A responsabilidade de ter muito cuidado (risos) de não usar o autoritarismo, de fazer as crianças pensarem também que não estão naquele quartel general, de ser também uma coisa prazerosa (...) cuidado assim, da gente não passar para as crianças que nós somos detentores do poder, né? Que somos uns carrascos. Somos uns mandões, somos os pesquisadores.

Maria parece fazer uma auto-análise de sua postura no relacionamento com as crianças, reconhecendo que predomina em sala de aula uma atmosfera de rigor disciplinar, "quartel general". No entanto, ressalta que nem sempre os fatos acontecem nesse contexto de controle, mas também há prazer, o que leva às crianças também sentirem prazer ao imitá-la, tendo, inclusive tido retorno positivo dos pais acerca desses comportamentos imitativos, conforme sua fala anterior.

A fala de Maria também sugere um certo desabafo inconsciente, pelo mal estar que, certamente, provocava a minha constante presença em sala de aula. Aos possíveis

questionamentos que ela atribui às crianças: "somos uns carrascos... somos uns mandões", ela acrescenta: "somos os pesquisadores". O lapso da fala de Maria é sugestivo do quanto ela sentia-se incomodada com a presença de alguém que supostamente era "detentora do poder", como também se refere. Da mesma forma que supõe um possível sentimento de opressão pelas crianças, "estar num quartel general", Maria de algum modo, também parecia sentir-se constantemente "vigiada" em todos os seus passos pela pesquisadora, o que, certamente, não é uma situação confortável.

CENA 04:

Nessa última cena analisada, está em foco uma criança, Bianca, chorando num estado de desamparo, situação comum em sala de aula, circunstâncias em que Maria não procurava consolar a criança e argumentava tratar-se de "manha", "mimo" ou "dengo".

Maria comenta a cena, parecendo lembrar-se bem do dia em que se transcorreu e volta a fazer os mesmos comentários feitos no dia em questão:

Ela veio com a mãe dela. A mãe deixa sempre ela numa boa e a mãe resolveu vir, entrar, né? Com ela. Aí ela começou a chorar e começou aquela coisa da mima, né? Do dengo. A mãe costumeiramente não vem deixar dentro da sala.

Ao definir como "dengo" ou "mimo" o comportamento de Bianca, Maria menospreza seus sentimentos. Parece que o choro de uma criança não pode ser legitimado como o de um adulto. As representações construídas sobre infância acerca das quais Charlot (1983) chama atenção para a ideia de criança "corruptível", já referido, trazem luzes para que sejam melhor compreendidas as ações de Maria. Certa de que está fazendo um bem, eliminando-lhe um comportamento indesejável, Maria não o reforça, o choro é ignorado, até ser morto pelo cansaço. Maria encontra respaldo, inclusive, nas palavras da mãe da criança, ao qualificar o comportamento de Bianca:

Assim, estava toda dengosa querendo que a mãe tivesse acatado as ordens dela, né? Porque ela queria porque queria, 'ah mãe eu quero, eu quero ir pra casa', falou, falou, aí disse 'não, você vai ficar na escola', a mãe não fez o que ela queria. Simplesmente: 'ah, você vai parar com suas besteiras, você vai ficar

e pronto!. A mãe deixou ela, foi embora. E aí ela ficou, né? Chorando e aí soluçava, aquele negócio todo, né?

A ideia de criança "corruptível" (Charlot, 1983) e a necessidade manifestada por Maria de estar sempre a controlar as crianças parecem que a fazem perceber o comportamento de Bianca como uma ameaça à autoridade adulta, quando diz: "estava toda dengosa **querendo que a mãe tivesse acatado as ordens dela**, né?"

No entanto, apesar de ter persistido na ideia de um comportamento leviano, não passível de seriedade, "estava toda dengosa", é apontado um possível motivo para o choro de Bianca:

Existe um problema, que a mãe dela tá criando uma sobrinha. Então ela tá numa fase muito de ter ciúme, né? da mãe... nesses dias a mãe até me comentou isso. Ela chegou em casa num dia, ela começou a chupar o braço, ela me mostrou. Ela tá fazendo coisas pra chamar atenção da mãe, tá respondendo a mãe, né? Mas isso foi que a menina, a primazinha foi morar com ela. Então, assim, em termos desse chiliquizinho na entrada dela... a mãe não comentou o que foi.

Embora, conforme o relato de Maria, não pareça muito estar claro para ela a relação entre as mudanças ocorridas no ambiente familiar, às atenções da mãe que passa a se voltar para também uma outra criança, o fato de Maria trazer esse elemento em sua fala dá indício de que ela compreende existir alguma conexão entre esses episódios. No entanto, nada muda em torno da ideia de um comportamento leviano e inadequado que, muito mais que compreendido, necessita ser eliminado. Quando Maria é levada a pensar sobre o sentimento de Bianca na situação em foco, o que aparece, assim como em outras situações, é uma interpretação sobre o comportamento dela: "acho que foi um pouco de imaturidade dela".

Pelo enfoque do desenvolvimento infantil, parece ser presumível que uma criança, na idade de Bianca, seja "imatura" ao se comparar com o esperado comportamento adulto. Pois, tanto no plano das conquistas sociais que vão acontecendo a partir das interações com outras pessoas e até mesmo no plano da maturação do sistema nervoso, conforme também consideram os teóricos sócio- interacionistas, como Wallon (1981) e Vygostsky (1991, 1994), a criança está vivenciando uma fase mais plástica,

mas ao mesmo tempo mais vulnerável no seu processo de edificação de si mesma.

O que parece, portanto, é que a alteridade infantil não é reconhecida e legitimada. Ou seja, já é consensual e mesmo indubitável a ideia de que a criança é diferente do adulto e desenvolve formas peculiares de ser e se manifestar. No entanto, essas suas peculiaridades não são levadas suficientemente à sério. Ao contrário, a postura *adultocêntrica* interpreta essas peculiaridades como falta, falha, imperfeição e confere legitimação às intervenções do adulto no sentido de educá-las e civilizá-las.

Considerando as ideias destacadas, é importante apontar, portanto, que na perspectiva de Maria, o papel do professor deve ser o de fazer extinguir esses comportamentos perniciosos, estando ela, mais uma vez a bem desempenhar a sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança...

Sérgio Britto - Titãs

As crianças da *escola Conhecer*, assim como tantas outras crianças que convivem em contextos de educação coletiva semelhantes, não são, felizmente, exclusivamente moldadas pelas experiências que vivem na escola. Embora a instituição escolar exerça um papel importante, numa teia de multideterminações, ela é um elemento entre outros. As crianças, na interação com suas famílias, comunidade e outros grupos sociais dos quais fazem parte, desenvolvem, entre outras características, estratégias para sobreviver nas condições adversas que encontram na escola superando, muitas vezes, os limites que lhe são impostos⁴⁵.

No entanto, como já foi referido, é inegável que a escola exerce uma influência significativa no processo de construção da pessoa, limitando ou expandindo as potencialidades da criança. Nesta perspectiva, e em resposta ao objetivo geral que foi destacado para a investigação que desenvolvemos - "como a escola está contribuindo para a construção pessoal das crianças" passamos a apresentar uma discussão, onde está organizada uma síntese das ideias que foram constituídas na análise dos dados acerca de cada objetivo específico delineado. Alguns elementos importantes para a compreensão de como a escola possibilita o processo de construção pessoal da criança, apresentados ao longo dos capítulos deste trabalho, foram retomados com o objetivo de se buscar compreender como se articulam entre si, assim como de refletir sobre possíveis alternativas para superação de dificuldades e apontar aspectos que merecem ser mais aprofundados para a compreensão do tema da pesquisa.

Assim, buscando compreender as formas de interações que são estabelecidas na

⁴⁵ O tempo limite está empregado no sentido de redução das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

escola entre adultos e crianças e como os adultos proporcionam as interações das crianças entre si a partir de suas concepções de criança, infância, escola e educação, primeiro objetivo específico deste trabalho, algumas análises foram estruturadas. Nesse sentido destaca-se que a postura e ação docente de Maria não podem ser interpretadas simplesmente como resultado de uma escolha que faz entre outras opções que conhece. Na verdade, é necessário perceber suas ações de forma contextualizada na sua história de vida, na sua formação profissional e na instituição a qual pertence, que por sua vez sofre interferência de diversos fatores, como já referido. Todos esses elementos corroboram numa imagem construída acerca da infância e das crianças.

Nas situações de conversas informais com membros da equipe técnica, foi possível observar uma visão negativa acerca dessas crianças. Conceitos como "passivas", "carentes", "largadas" e "desamparadas", que as qualificam e as diferenciam das "crianças de classe média", ilustram como a "criança pobre" é percebida naquele contexto. A apreensão das ações lá desenvolvidas pareceu evidenciar que não existe um compromisso, concretizado numa práxis, com uma "criança sujeito de direitos" e sugeriu que o serviço de reconhecida baixa qualidade oferecido é julgado suficiente para as necessidades da clientela atendida. Essa é uma ideia que Franco (1989) traduz como "lidar pobremente com a pobreza". Assim, o que se observa é uma educação para a subalternidade (Rosemberg, 1992).

Os dados mencionados ajudam a explicar muitas das condutas de Maria. Certamente, buscando corresponder ao que a instituição dela espera no cumprimento de sua função como professora e também baseada nas concepções que construiu sobre infância e na forma como capta as crianças da escola *Conhecer*, Maria acredita ser necessário assumir a conduta que adota. Assim, estar sempre no controle de tudo o que acontece em sala de aula parece algo de absoluta importância para ela, o que explica a tônica disciplinar na relação que estabelece com as crianças, o que a leva a dedicar muito tempo a ensiná-las a não se insurgirem contra as normas que estabelece, por exemplo.

Dessa forma, as situações conflituosas, quando emergiam na classe, eram, em geral, frutos de tentativa de insubordinação de uma criança diante de ordens arbitrárias da professora, o que deve ser considerado positivo por representar resistência a uma situação de opressão. No entanto, o exercício de insubordinação era sempre protagonizado por duas únicas crianças, Renata e Caio, o que reforça a ideia de que o clima coercitivo da classe parecia inibidor de conflitos, aos moldes do que ocorre em sociedades totalitárias. Esses nunca eram discutidos, problematizados ou refletidos, se configurando em situações de estresse que intensificavam um clima de tensão e insatisfação em sala de aula. Portanto, em seus resultados, não eram dinamogênicos, ou propulsores de desenvolvimento, como sugere Wallon (1981; 1995), mas destrutivos, pois predominava a violência, ao anular e sujeitar o outro.

Nessas situações percebia-se um desgaste desnecessário na relação da professora com as crianças. Energia demasiada era desperdiçada e, muitas vezes, provocada por uma situação que poderia, na verdade, ser concebida como rotineira e resolvida com mais tranquilidade. A inaptidão emocional da professora em lidar com a oposição da criança às suas determinações a levava a fazer prevalecer seus poderes de autoridade, fazendo perdurar e inflamar uma situação de conflito. Movidada por um sentimento narcísico (Freud, 1975c), ela, muitas vezes, interpretava o comportamento das crianças como direcionado estritamente a sua pessoa, o que também agravava os episódios de conflito. Um exemplo foi a situação em que Renata pintava as unhas com esmalte num momento em que a ordem era "ficar bem à vontade" e que Maria interveio: "você faz isso pra me desafiar, Renata?" (cf. capítulo 2).

Aliado aos fatores descritos, o desconhecimento das necessidades das crianças pequenas, fruto de pouca fundamentação teórica e até mesmo do que orienta documentos oficiais para a Educação Infantil⁴⁶, leva Maria a conferir exagerada

⁴⁶A começar pelo artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece como finalidade da Educação Infantil "o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (BRASIL, 1986, p.12)

importância à aprendizagem de conteúdos escolares⁴⁷ pelas crianças, contemplando muito pouco outros aspectos importantes ao desenvolvimento infantil. Isso explica, por exemplo, manifestar bastante preocupação em ensinar a escrita correta de uma letra e não parecer se incomodar com o choro prolongado de uma criança em sala de aula.

Essa prática pedagógica com ênfase nos aspectos cognitivos é agravada pelo predomínio de atividades mecânicas, com objetivo de treino e destituídas de desafios, como foi percebido. Atividades dessa natureza, além de entediadas, subestimam a capacidade cognitiva e criativa das crianças. O foco da professora, na relação de ensino e aprendizagem, é direcionado a um aluno, que deve assimilar um conteúdo transmitido ou treinar habilidades determinadas. Há pouco lugar para uma criança-sujeito do desejo, o que a levaria a considerar a importância de tornar significativas as experiências escolares para a criança, ao lhe possibilitar estabelecer vínculo dessas com sua vida (Kupfer, 2003).

Apointa-se também que a priorização em propostas de atividades individuais, como foi observado, minimiza as possibilidades de confronto de opiniões e a superação das dificuldades próprias dos contextos que provocam Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1994). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *escola* Conhecer desperdiça os talentos e potenciais infantis.

É possível supor que tais práticas, que pensam as crianças "pobremente", levam à formação de crianças pobres, pobres de criatividade, pobres de autonomia, pobres de opinião, pois têm suas potencialidades podadas. Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence, "o trabalho pedagógico é produto de quem pensamos que a criança pequena seja" (2003, p. 75). Dessa forma, contribui para produzir aquilo que já tínhamos antes em mente e, assim, "a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se *desenvolver*, perde suas habilidades com o passar do tempo" (Dahlberg; Moss & Pence, 2003, p. 72)

⁴⁷ Como já referido, a pesquisa realizada constatou uma ênfase exagerada nas atividades de linguagem e escrita, em contraste com pouquíssimas atividades na área de musicalização, artes ou dramatização, por exemplo.

Desta maneira, se "a criança rica produz outras riquezas" (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.72), podemos também supor que o contrário se sustenta, ou seja, a criança pobre produz outras pobreza. Nesse sentido, uma concepção de criança passiva, pouco criativa e dependente do adulto, cuja natureza oscila na dicotomia entre a inocência e a corrupção (Charlot, 1983), gera um contexto educacional pobre e produz sujeitos pobres: professores e crianças estagnados e sem perspectivas.

Outro aspecto que precisa ser considerado refere-se ao ambiente de trabalho dos profissionais da Educação Infantil. No caso da escola *Conhecer*, predomina um clima de insatisfação entre as professoras que estão sempre a queixar-se das condições materiais deficientes e da pouca assistência em relação às dificuldades quotidianas que enfrentam. Uma função de responsabilidades tão amplas ou "alargadas" (Oliveira-Formosinho 2000; 2002) requer apoio de uma equipa técnica bem constituída.

Certamente, cuida melhor quem também recebe cuidados e atenção especial, como se manifestou Sâmia, uma dedicada e sensível professora de Educação Infantil de uma instituição de ensino que manifesta zelar pela qualidade dos serviços oferecidos: "aqui eu tenho condição de apoiar, cuidar bem das crianças e das famílias, porque também recebo muito apoio e cuidado no meu trabalho".

Assim, no que se refere aos cuidados dispensados às crianças, percebeu-se, por um lado, um zelo explícito pela sua integridade física, o que, certamente, propiciava às crianças um sentimento de segurança e confiança nos profissionais da escola. No entanto, as necessidades de compreensão e acolhimento (Dantas, 2005) das crianças não pareciam ser respeitadas. Suas expressões como tristeza, desamparo e choro, comumente interpretadas como "manha", "mimo" ou "denego", não conferiam ao ambiente escolar uma atmosfera acolhedora e receptiva necessária à vulnerabilidade infantil (Oliveira-Formosinho, 2000).

Vários fatores do contexto em que se insere a prática pedagógica de Maria, também ajudam a compreender suas ações. A frágil formação profissional inicial a que Maria teve acesso, certamente, não lhe possibilitou uma instrumentalização teórica, nem

uma apropriação das especificidades da função do professor de Educação Infantil (Oliveira-Formosinho, 2000; 2002). Deve-se citar também o pouco impacto das propostas de formação continuada, resultado da ausência de uma política pública municipal para a Educação Infantil que possibilitasse uma formação profissional continuada, com acompanhamento técnico.

Certas características observadas no contexto mais amplo da escola pareciam refletir nas ações de Maria. Assim, os frágeis canais de comunicação, as frequentes modificações nas normas que regem o funcionamento escolar, que por sua vez pareciam ser motivados por uma constante mudança nas posições definidas pela Secretaria de Educação do Município (calendário escolar, dias de planejamento, entrega de documentos etc), ajudam a compreender o ambiente nebuloso quanto às regras de convivência na classe de Maria. Essa atmosfera de insegurança que se refletia nas ações de Maria, certamente, também provocava insegurança nas crianças no que se refere às regras de convivência em classe.

É também importante destacar que a postura de pouca escuta do que a criança tem a dizer, dificulta a compreensão acerca de suas necessidades. Dessa forma, as escassas oportunidades das crianças se expressarem encolhem as possibilidades de auto-conhecimento, de suas próprias potencialidades e limitações num contexto que poderia ser um rico espaço de trocas com pares, sob a importante mediação da professora, como propõem as abordagens sócio-interacionistas.

Da mesma forma, as poucas possibilidades de escolhas, propiciadas às crianças, estão sendo prejudiciais, por não favorecerem à construção de competências, como a autonomia e a responsabilidade ética por suas ações (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Essa atmosfera pedagógica, ao contrário, fortalece o sentimento de dependência, passividade, individualismo e desinteresse pelas questões relativas ao grupo.

As crianças, muitas vezes, pareciam ser estrangeiras, no território escolar uma vez que pareciam não ter conhecidos e reconhecidos seus contextos de vida, seus hábitos, sua cultura, sua religião, suas famílias, suas maneiras de organização em comunidade e

suas moradias. O desconhecimento das circunstâncias concretas de vida das crianças, por exemplo, leva a professora a perguntar a uma criança perplexa, sem saber o que responder, pois habita uma residência quase sem mobília, onde deve ficar o sofá numa casa imaginária (cf. capítulo 2). Dessa forma, os constrangimentos de ordem social (criança que habita casa com pouca mobília – cf. capítulo 2), religioso (a criança evangélica que usa batom – cf. capítulo 2) e de exclusão (as crianças sem apostila – cf. capítulo 2) a que eram submetidas, certamente, se configuram em vivências negativas para sua auto-estima, uma vez que não pareciam sentirem-se valorizadas ou admiradas pelo outro (Wallon, 1981; 1995).

No entanto, é importante referimo-nos aos momentos em que Maria parecia sensível às demandas das crianças o que sugere haver, embora frágil, uma disposição para mudança. Destacam-se os momentos em que aceita de bom grado e até incentiva os cânticos religiosos e as coreografias das crianças, sendo tolerante, inclusive, a uma religião diferente da sua (cf. capítulo 2). Maria também se mostra receptiva a alguns comentários das crianças sobre suas vidas, como a morte do avô de Lídia e as narrativas sobre animais de estimação (cf. capítulo 2).

O manifesto zelo e cuidado com a integridade física das crianças, revelado por Maria, também merecem ser destacados. Se não acolhedor de manifestações emotivas relativas a sofrimento psicológico (tristeza, saudade da mãe, cf. capítulo 2), o ambiente proporcionado pela professora proporcionava segurança às crianças, a confortável sensação de proteção, que, inegavelmente, é um elemento importante tanto na família como em contextos de educação coletiva.

Ao buscar captar a perspectiva da professora acerca do seu papel na construção pessoal da criança, segundo objetivo específico desta pesquisa, as entrevistas de explicitação ajudaram a apreender como a professora percebe suas intervenções em situações que se referem mais especificamente à constituição de si e como significa as reações das crianças a essas intervenções. Foi possível perceber como é forte, para Maria, sobretudo a ideia de que a criança precisa ser domada em seus impulsos, o que

ajuda a entender sua postura disciplinadora, como ilustrado por esta sua fala ao justificar a sua atitude em relação à Renata, quando a criança resistiu a sair da fila e sentar-se na mesa: "Eu tinha que ser assim bem sisuda mesmo, ter pulso forte pra tentar resgatar essa coisa (sua autoridade), né?" (cf. capítulo 3). O temor de Maria em ter sua autoridade abalada é tão forte que tem dificuldade em captar o sentimento de Renata, ressaltando que a percebia "com a cara de quem estava querendo se impor" (cf. capítulo 3).

Em outra passagem, parece reforçada a ideia de criança de natureza "corruptível" (Charlot, 1983) quando Maria diante da cena de Bianca a chorar em desamparo, se expressa: "estava toda dengosa, querendo que a mãe tivesse acatado as ordens dela, né?" (tivesse a levado para casa – cf. capítulo 3). Mais uma forma de disciplinar, dessa vez as emoções da criança. Essa concepção também explica a atitude de pouca atenção ao choro de Wesley, por ela identificado como "dengo", contrastando com seu zelo diante dele quando chora por ter machucado o pé (cf. capítulo 2).

No entanto, vale se referir também que, durante a entrevista de explicitação, as impressões que Maria ia apontando acerca de cada cena iniciavam-se num tom de explicação e justificativa pela sua atitude tomada na ocasião, especialmente sobre as cenas que abordavam conflito, certamente por expor mais sua suscetibilidade. Isso sugere que suas próprias impressões sobre a situação, captadas na condição de espectadora, lhe possibilitaram, de alguma forma, uma auto-reflexão.

Em outras situações, Maria já revela mais claramente que "se inquietou" ao se defrontar com as cenas, o que foi possível perceber nesta sua fala: "É certo que eu tava tirando o direito deles, né? Deles quererem sentar onde eles querem, mas..." quando é levada a pensar sobre sua atitude de mudar as crianças de lugar nas mesas (cf. capítulo 2). Essa oportunidade que teve de reflexão parece que também a leva a pensar sobre as necessidades da criança pequena de ter um ambiente acolhedor na Educação Infantil, assim como questionar sua postura autoritária ao apontar sobre a responsabilidade ao servir de modelo para as crianças:

A responsabilidade de ter muito cuidado de não usar o autoritarismo, de fazer as crianças pensarem também que não estão naquele quartel general, de ser também uma coisa prazerosa (...) de não passar para as crianças que nós somos mandões.(cf. capítulo 3)

Essa metodologia pode inspirar caminhos a serem traçados nas iniciativas de formação continuada oferecidas aos professores de Educação Infantil. Esse dado também denota que Maria, assim como as demais professoras da escola *Conhecer*, se ressentem de maiores oportunidades para refletir sobre sua própria atuação pedagógica. Se a experiência durante a entrevista, sem intenção interventiva, já foi, de alguma forma, propiciadora de tomada de consciência, certamente, um trabalho constante com esse objetivo, onde as professoras pudessem compartilhar e trocar experiências teria um impacto positivo no trabalho delas. O trabalho solitário, com pouco apoio e acompanhamento da supervisão pedagógica, portanto, marca o contexto de trabalho de Maria.

Além de captar a perspectiva da professora acerca do seu papel na construção pessoal da criança, também foi importante identificar as formas e as estratégias que as crianças utilizam para expressar as suas peculiaridades, o terceiro objetivo específico desta pesquisa. Nesse aspecto deve-se ressaltar a postura das crianças que manifestam sinais de resistência, seja desafiando a autoridade, seja burlando clandestinamente normas, buscando cumplicidade em seus pares, construindo culturas próprias - culturas da infância (Corsaro, 2001; 2005). Renata e Caio se destacam entre as crianças, sendo as únicas que se insurgem contra às imposições arbitrárias da professora.

De forma menos explícita, outras crianças também manifestam suas insatisfações a essas imposições, como é o caso de Socorro que obedece sem protesto a ordem de trocar de lugar, mas, logo depois, permanece imóvel e emburrada quando a professora lhe chama para dançar com as colegas, como num sinal de protesto (cf. capítulo 2). Da mesma forma, Bianca responde negativamente, quando a professora lhe pede para prometer não mais chorar na hora da chegada (cf. capítulo 2).

Assim como Patto (1983) que, numa escola da periferia de São Paulo, percebeu nas crianças outras faces das práticas disciplinares não analisadas por Foucault, foi possível perceber saudáveis mecanismos de insubordinação pelas crianças. Dessa forma, compartilha-se das reflexões da autora quando afirma:

mas as técnicas de docilização dos corpos não conseguem o perfeito submetimento... a insubordinação lateja, mesmo nos corpos mais dóceis, revelando uma outra face das práticas disciplinares não examinadas por Foucault. Embora obedientes, muitas crianças frequentemente emitem sinais velados de rebeldia... (ora reclamando baixinho de alguma determinação da professora, ora encontrando uma forma sutil de questioná-la ou até mesmo de contrariá-la). (Idem, *ibidem*, p.262)

É importante destacar também as brincadeiras das crianças na hora do recreio em que buscavam espaços não convencionais para esse fim, como as brincadeiras de "casinha" sob a grande mesa do refeitório e as de "lobo" sob os balcões e mesas de sinuca (cf. capítulo 2). Mesmo que, muitas vezes, essas brincadeiras não fossem explicitamente permitidas, eram razoavelmente toleradas pelos adultos da escola.

O pouco espaço disponível no parque pode ser um incentivo para a busca desses espaços alternativos. No entanto, deve-se ressaltar aqui a necessidade das crianças de criarem e recriarem o lugar de suas atividades lúdicas, ressignificando os espaços, expressão da competência infantil, que as possibilitam de criar culturas de pares (Corsaro, 2001; 2005). Para esse exercício do potencial criativo, é importante ocupar espaços concretos e não somente àqueles artificialmente destinados às brincadeiras das crianças (Tonnucci, 2005).

Os estudos realizados neste trabalho permitiram uma compreensão de como as vivências escolares de crianças na pré-escola se articulam e se edificam no processo de subjetivação do sujeito. Nesse sentido, é importante sintetizar, inicialmente, como as três categorias destacadas: oposição, sedução e imitação, fases do estágio personalista de Wallon, se apresentavam. Vale destacar, mais uma vez, que o fato dos conflitos, em geral, serem logo abafados ou quando se manifestavam eram, predominantemente, de caráter destrutivo, configurava um ambiente pobre, pouco propiciador à diferenciação, uma vez que apropriação do que outro só se dá no sentido

único de aceitar, acatar e não, também, de contestar, anular e reconstruir.

Como propõe Wallon (1981, 2007), o caminho da paulatina construção de si próprio pelo sujeito, envolve um processo de individuação, "que leva da indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar" (Dantas, 1992, p. 107). A "pessoa", conforme Wallon, sendo "geneticamente social", precisa do outro, para, numa relação dialética de aceitação e recusa, com esse outro identificar-se e dele diferenciar-se. Um ambiente que pouco propicia espaço para os registros da individualidade parece não estar facilitando esse caminho para a criança. Deve-se acrescentar também que esse contexto não colabora para a edificação de um espírito de tolerância necessário ao convívio com as diferenças.

Por outro lado, identificou-se momentos significativos para o exercício da "graça e sedução" pelas crianças, tendo como destaque os já tão referidos momentos de cânticos e danças pelas crianças e ocasiões em que elas assumiam o papel de ajudantes de turma. É válido ressaltar o papel salutar desse exercício para a constituição do sujeito (Wallon, 1981; 1995), que necessita ser aprovado e valorizado para também poder, assim, conferir valor a si mesmo.

De forma menos intensa o espaço para a "imitação" também foi percebido. Embora tenha a professora explicitado com muita veemência a importância desse exercício pelas crianças, essa manifestação foi pouco percebida. O modelo expositor e transmissivo das aulas de Maria foram bem reproduzidos por Lídia e seus companheiros de brincadeira, manifestando como deve ser o papel do adulto e da criança numa relação de ensino e aprendizagem: "Que letra é essa? e essa?," "a", "e", (cena 3 - capítulo 3). Isso induz a acreditar que esses modelos de professor, adulto e criança não só são prejudiciais no sentido do exercício da cidadania que se dá de forma muito mais plena quando se desenvolve uma postura mais autônoma, como no próprio bem estar da criança durante sua permanência num ambiente como esse.

Pode-se considerar que as práticas pedagógicas e os estilos de interação estabelecidos na sala enfocada nessa pesquisa estão sendo limitantes. Nesse âmbito,

prejudicam as possibilidades de expansão de potencialidades pelas crianças, na medida em que, mesmo de forma não intencional, as crianças são quotidianamente oprimidas, não escutadas, não desafiadas, não incentivadas para criarem, opinarem ou participarem ativamente da dinâmica escolar.

Não se pode negar que momentos importantes e significativos de promoção da individualidade da criança ocorrem, como as situações de exercício da "graça e sedução", como já referido. Essa promoção seria ainda mais facilitada se a forma de se conduzir os conflitos fosse diferente, com tolerância às suas manifestações e, quando manifestos, propiciadores de situações dinamogénicas, colocados como objeto de reflexão. Nesse caso ocorreria a oposição, mas não destruição do outro.

No entanto, a excessiva tónica no controlo disciplinar produz um determinado tipo de individualidade: sujeitos passivos, "assujeitados" a uma sempre real ou suposta autoridade, submissos corpos amansados e dóceis (Foucault, 2005). Como afirma o autor (2000; 2005), o poder disciplinar, embora sempre associado à massificação, também produz individualidade, na medida em que mensura desvios, determina níveis, fixa especialidades e marca as diferenças (Foucault, 2005). Assim, a "manha" de Ana, Wesley e Bianca, a rebeldia de Renata e Caio (cf. capítulos 2 e 3) e a obediência, em níveis diferenciados, de quase todos os outros, por exemplo, são elementos que ao mesmo tempo que são controlados, na intenção de eliminá-los, também servem para classificar e fixar individualidades.

Por outro lado, como já foi destacado, a insubordinação não ocorre apenas de maneira claramente explícita, mas também de forma camuflada. Dessa forma, as crianças desenvolvem estratégias de manifestar seus protestos quando sentem-se injustiçadas. Parece aí caber a ideia de Foucault (2000; 2005) de que o poder nunca está concentrado numa única pessoa, mas está pulverizado e circulando em todas as instâncias sociais. Embora Maria pareça desejar centralizar esse poder, correspondendo ao que acredita dever ser o papel de uma professora, obviamente há circunstâncias em que ele lhe escapa ao controlo.

Portanto, pode-se reafirmar que o contexto investigado promove a constituição do sujeito na medida em que proporciona, de forma tanto intencional como não intencional, consciente ou inconscientemente, oportunidades de individualização da criança. No entanto, a forma como acontecem essas oportunidades, em geral, parece contribuir, prioritariamente, para a constituição de um "sujeito social"⁴⁸ submisso, subalterno, dependente, passivo, pouco crítico e pouco criativo. Assim, a instituição educativa se revelou eficiente nos modelos de disciplinamento empregados, exercendo, eficazmente, métodos que adestram as crianças e tornam dóceis os seus corpos (Foucault, 2000; 2005), emudecem suas vozes e calam seus desejos.

A intenção em contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade nos serviços de Educação Infantil, especialmente da rede pública, no Brasil, moveu o interesse em realizarmos esta pesquisa. A análise dos dados despertou a reflexão a respeito da necessidade de se pensar em metodologias alternativas nos programas de formação continuada que possibilitasse, de forma mais significativa, romper com concepções arraigadas de infância, de criança e de Educação Infantil. Dessa forma, parece mais provável que as práticas docentes sejam modificadas no sentido de promover a constituição de um sujeito social autónomo, competente, ativo, crítico e criativo.

Numa perspectiva semelhante no que diz respeito a metodologias criativas, deve-se pensar em como prevenir o desencadeamento de "circuitos perversos" (Dantas, 1992) nas relações de professores com crianças. Dantas (Idem) refere acerca da necessária "educação da emoção"⁴⁹. Certamente, um trabalho dessa ordem requer uma auto-educação, um controlo emocional por parte do adulto para fazer prevalecer a racionalidade e serenidade, mesmo diante de situações difíceis em sala de aula. O aprofundamento teórico, como afirmou a autora, "o conhecimento íntimo do seu modo

⁴⁸ Embora na expressão "sujeito" já esteja subentendido que ele é social, a utilização do termo "sujeito social" tem por finalidade ressaltar que estou me referindo à forma como esse sujeito concebe a si próprio e, assim, se coloca na sociedade no desempenho de suas funções sociais.

⁴⁹ Citação presente no item "Os conflitos que emergem", capítulo 2 deste trabalho.

de funcionamento (da emoção)", certamente, pode ajudar a aguçar a sensibilidade ou a consciência da necessidade de se construir competências para lidar com a emoção.

No entanto, certamente, a via única pelo enfoque teórico não seja suficiente, o que aponta para a necessidade de uma abordagem também vivencial. Nessa perspectiva, situações de relação adulto-criança poderiam, por exemplo, ser reproduzidas dramaticamente e ser alvo de reflexão favorecendo, assim, um melhor auto-conhecimento e uma nova percepção acerca do seu próprio comportamento por cada professor.

Algumas ideias que foram elaboradas a partir da pesquisa de campo, já estavam, embora ainda incipientes, antecipadas. Como coordenadora escolar já podíamos perceber na rede pública práticas pedagógicas meramente transmissivas, com pouco espaço para escuta e uma ênfase no disciplinamento das crianças. No entanto, a pesquisa revelou que a intensidade dessas condutas era ainda maior do que anteriormente observado. Chamou atenção, em particular, a pouca incidência de conflitos na relação das crianças com a professora. Esse dado, como já referido, certamente, foi decorrência de um razoável tempo (todo o primeiro semestre letivo) de trabalho de disciplinamento em que as crianças aprenderam a logo se sujeitarem ao desejo da professora, o que freava o desencadeamento de uma crise conflituosa.

Nesse aspecto vale referência também ao discurso explícito de Maria acerca de como concebe criança e infância em que ela ressaltou aspectos bem positivos quando se reportou, inclusive, às crianças específicas da *escola Conhecer*: "carinhosas", independentes, inteligentes ("num estalo capta as coisas"), ativas ("participantes") e criativas ("resolvem coisas, criam brincadeiras"). Embora ela não contemple essa criança na qual expressa acreditar na sua prática pedagógica, o fato de não ter manifestado sinais de preconceito e desesperança, tão comuns nos discursos sobre as crianças pobres, parece indício de abertura a novas aprendizagens.

Deve-se ressaltar que embora as análises da pesquisa tenham se centrado nas relações de Maria com as crianças, uma vez que o estudo focou uma sala de aula, a

professora não pode ser responsabilizada unicamente pela prática pedagógica que desenvolve. Muito mais do que culpada pelas experiências empobrecidas e limitantes às quais as crianças são quotidianamente submetidas, ela também é vítima de uma realidade perversa que não lhe proporciona condições necessárias para realizar um trabalho de qualidade na Educação Infantil. Se uma formação inadequada e insuficiente não instrumentaliza a professora para realizar uma prática reflexiva, a ausência de apoio e acompanhamento pedagógico a deixa numa absoluta e cruel solidão, pois suas angústias, certezas e incertezas não são compartilhadas e, conseqüentemente, dificilmente modificadas. Nessas circunstâncias, professora e crianças ficam condenadas a uma atmosfera de desesperança.

Nos caminhos percorridos por Maria, os modelos de professora a que teve acesso durante seu itinerário escolar, como já referido, possivelmente, exerceram forte influência na construção de sua prática pedagógica. É possível que o exercício docente de professores, observado quando ainda estagiária, tenham sido fontes de inspiração para desenvolver sua atuação.

Os estágios, prática obrigatória nos cursos de formação de professores, são, sem dúvida, indispensáveis e fundamentais no início do percurso profissional. O modelo do professor regente pode limitar ou expandir essa experiência do professor aprendiz. Uma sólida fundamentação teórica e uma concepção de infância em consonância com a ideia de criança competente e sujeito de direitos, como se refere Zabalza (1998) possibilita uma atitude crítica diante do modelo vivenciado.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2000; 2002) vem refletindo sobre a importância de se considerar a professora regente como colaboradora no processo de formação docente inicial, apoiando-a e elegendo-a como supervisora de estagiárias, devido ao grande poder que representa as experiências na construção do saber fazer docente.

As reflexões da autora aguçaram a observação das práticas docentes em

construção de duas estagiárias, alunas do curso de magistério⁵⁰, que estiveram presentes na sala de Maria durante a pesquisa de campo. Em algumas ocasiões elas assumiam o posto de professora da sala⁵¹. Foi possível perceber, nesse ínterim, que a marca de Maria pareceu ser muito bem apropriada pelas aprendizes. Elas reproduziam fielmente o modelo que estava ao alcance.

Assim como manifestavam o mesmo zelo e cuidado com a segurança e integridade das crianças na hora do recreio, repetiam o mesmo estilo de interação, predominando um modelo de relação autoritária. A forma mecânica de proceder aos itens da rotina (chamada, escolha dos ajudantes, hora da roda com exposição, tarefas etc.) acontecia de forma bastante semelhante a como se comportava Maria. Muitos significativos foram os momentos de organização das crianças nas mesas para as tarefas, quando se escutava, como num som de gravador: **"tem que misturar, meninos com meninas"** e, nos momentos em que as crianças insistiam em conversar, na hora da exposição das professoras, um familiar *jingle* se repetia **"que boquinha tagarela, passa, passa a chave nela..."**

Maria, no papel de professora, serve agora de modelo para novas aprendizes. Na construção da prática pedagógica, professores iniciantes, muitas vezes sem chances de conhecer alternativas ricas e diversificadas de como exercer a docência e sem instrumentalização teórica que permitiria a edificação duma postura crítica, reproduzem o único modelo que conhecem, o da opressão. Como afirma Paulo Freire, "os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem". (Freire, 1970, p. 34).

Perpetua-se, assim, uma prática docente opressora e destituída de fundamentação teórica. As ideias solidificadas pelo senso comum, de natureza infantil, como reflete Charlot (1983) faz prevalecer a idéia de uma criança "cognitivamente

⁵⁰Curso de magistério para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, oferecido pela rede estadual de ensino do estado do Ceará.

⁵¹ Em uma situação em que Maria, por motivo de doença, precisou sair mais cedo e as duas a substituíram e em outras duas ocasiões em que Maria permitiu que elas assumissem a turma enquanto ela preparava atividades para as crianças.

incompetente e, por isso, essencialmente passiva" (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.136).

Os estudos realizados nesta pesquisa, certamente, ainda permitiriam outras análises. A complexidade do tema em foco merece mais investigação. Pesquisas que aprofundem conhecimentos nesse campo, articulando as ideias que vêm sendo construídas no âmbito das diversas abordagens teóricas que refletem sobre a infância a uma compreensão das implicações das vivências escolares, no contexto da Educação Infantil, na construção da subjetividade da criança se impõem como bem-vindos e necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADEU, V. (2001). *A creche e a construção social da infância*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. 139 pp.
- AMARILHA, M. (2006) *Estão mortas as fadas? - Literatura infantil e prática pedagógica*. Ed. Vozes. Petrópolis.
- ANDRADE, R. C. (2007). *A Rotina da Pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Tese de Doutorado - FAGED / Universidade Federal do Ceará. Brasil. 321 pp.
- AQUINO, Júlio G.(1998). *Ética na escola: a diferença que faz diferença*. Summus. São Paulo.
- ARIÈS, P.(2001). *História Social da Criança e da Família*. Ed. Guanabara. Rio de Janeiro..
- AUAD, D. (2006). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. Contexto. São Paulo.
- BARBOSA, M.(2006). *A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade*. Revista Currículo sem Fronteiras, Rio Grande do Sul. v. 6: 56-69.
- BETTELHEIM, B.(1992). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- BICUDO, M. A e MARTINS, J.(1994). *Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. Moraes. São Paulo.
- BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Artmed. Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.(1997a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil*. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.(1997b). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.(2006). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília.

- BRONFENBRENNER, U.(1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- CAMPOS, M. et al.(1989). *A Constituição de 1998 e a Educação de Crianças Pequenas*. FDE. São Paulo.
- CAMPOS, M. e CRUZ, S.(2006). *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. Cortez. São Paulo.
- CECHIN, A.(1997). *O Cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil..
- CHARLOT, B.(1983). *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro.
- CORSARO, W.(2001). *A reprodução interpretativa do brincar*. In Revista Educação, Sociedade e Cultura: "Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância, n.17. ed. Afrontamento Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- CORSARO, W.(2005). *Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. In Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças / Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol 26: 443 - 464.
- CRUZ, S.(1987). *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. Brasil. 135 pp.
- CRUZ, S.(1987). *Infância e Educação Infantil: resgatando em pouco da história*. In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história*. SEDUC, Fortaleza. Brasil.

- CRUZ, S.(2001). *A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias*.
Revista Brasileira de Educação. 16: 48 - 60
- CRUZ, S.(2002). *Fala menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança*. Educação em Debate. 44: 20-35.
- CRUZ, S.(2006a). *Ouvindo Crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*. In Lins, Sylvie, D. e CRUZ, S. Linguagens, Literatura e Escola, Editora UFC, Fortaleza. Brasil.
- CRUZ, S.(2006b). "*A gente não quer só comida*", *falam as crianças*. In CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO / MIEIB. Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos deste direito. Cortez. São Paulo.
- DANTAS, H.(1992). *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. Summus. São Paulo.
- DANTAS, H. e PRADO, E.(1994). *Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?* Cortez. São Paulo.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. e PENCE, A.(2003). *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed. Porto Alegre.
- DELEUZE, G. e FOUCAULT, M.(2000). *Os intelectuais e o poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. Ed. Graal. Rio de Janeiro.
- DELGADO, A e MULLER, F.(2005). *Em busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). 35: 161-179.
- DEWEY, J.(1978). *Vida e Educação*. Melhoramentos. São Paulo.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E.(1986). *Pesquisa Participante*. Cortez/Autores

Associados. São Paulo.

FAGUNDES, J.(2005). *O poder dos ideais e a idealização do poder*. Artigos do XX

Congresso Brasileiro de Psicanálise. Poder, Sofrimento Psíquico e

Contemporaneidade. Acedido em: ><http://abp.org.br>

FERREIRA, A.(1999). *Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Ed. Nova Fronteira.

Rio de Janeiro.

FOUCAULT, M.(2000). *Microfísica do Poder*. Graal. Rio de Janeiro..

FOUCAULT, M.(2005). *Vigiar e Punir*. Vozes. Petrópolis.

FRANCO, M.(1989). *Lidando pobremente com a pobreza*. ed. Cortez. São Paulo.

FREI B.(2003). *Alteridade. Adital: Agência de informação Frei Tito para a América Latina*.

Acedido em: < <http://www.adital.com.br/>

FREINET, C.(1977). *O método natural*. Estampa. Lisboa.

FREIRE, P.(1977). *Pedagogia do Oprimido*. 4 ed, Paz e Terra. Rio de Janeiro.

FREUD, S.(1975a). *O Inconsciente e a Consciência – Realidade*. Imago. Rio de Janeiro.

FREUD, S.(1975b). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Imago. Rio de Janeiro.

FREUD, S.(1975c). *Sobre o Narcisismo: uma introdução*. Imago. Rio de Janeiro.

FREUD, S.(1975d). *Além do princípio do prazer*. Imago. Rio de Janeiro.

FREUD, S.(1975e). *O Ego e o Id*. Imago. Rio de Janeiro.

GEERTZ, C.(1989). *A Interpretação das culturas*. LTC. Rio de Janeiro.

GRAMSCI, A.(1989). *Concepção dialética da história*. 8.ed, Civilização Brasileira. Rio de

Janeiro.

GUIMARÃES, A.(1996). *Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola*.

Summus. São Paulo.

JENKS, C.(2001). *Constituindo a Criança*. Revista Educação, Sociedade e Cultura:

"Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância", v. 17, ed. Afrontamento,

Universidade do Porto, Porto, Portugal.

KRAMER, S.(1982a). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Achiamé. Rio de Janeiro.

KRAMER, S.(1982b). *Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica*. ~
Cadernos de Pesquisa. 42: 54-62.

KRAMER, S.(1989). *Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. Ática. São Paulo.

KUHLMANN, M.(1996). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*.
Mediação. Porto Alegre.

KUHLMANN, M.(1999). *Educação Infantil e Currículo*. Editora Autores associados/
UFSC/UFSCar/UNICAMP. Campinas.

KUPFER, M.(2003). *Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão*. Summus
editora. São Paulo.

LACAN, J.(1995). *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. 2 Ed, Zahar. Rio
de Janeiro.

LACAN, J.(1998). "O estádio do espelho como formador da função do eu". In *Escritos*,
Zahar. Rio de Janeiro.

MACHADO, R.(2000). *Por uma genealogia do poder (Introdução)*. In FOUCAULT, M.
Microfísica do Poder. Graal. Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, M.(1997). *Corpo e fala na Constituição do Eu*. Dissertação de mestrado -
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil. 179 pp.

NASCIMENTO, M.(1997). *Creche e Família na Constituição do Eu: um estudo sobre as
imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São
Paulo*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
Brasil. 287 pp.

- FORMOSINHO, J.(2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Associação Criança: um contexto de educação em contexto. Coleção Mundo universitário, Livraria Minho. Braga – Portugal.
- FORMOSINHO, J.(2002). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. Thomson. São Paulo.
- FORMOSINHO, J.(2008a). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto - Portugal.
- FORMOSINHO, J.(2008b). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. Porto Editora. Porto – Portugal.
- FORMOSINHO, J.(2008c). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. Porto Editora. Porto – Portugal.
- PACHECO, L.(1996). *A formação da Autoconfiança no processo de Construção do Indivíduo: Relato de uma experiência Vivida*. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil. 171 pp.
- PATTO, M.(1990). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. TA Queiroz. São Paulo.
- PEDROSA, M.(1989). *Interação criança - criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil. 278 pp.
- PIAGET, J.(1994). *O Juízo Moral na Criança*. Summus. São Paulo.
- PIAGET, J.(1999). *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, M.(1997). *A Criança e o outro: um estudo sobre a construção da identidade pessoal*. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.. 289 pp.

- RINALDI, R.(2002). *A Imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental*. In EDWARDS, C. e GANDINI, L.: a abordagem italiana à educação infantil. Artmed. Porto Alegre.
- ROCHA, E.(2004). *Criança e Educação: Caminhos da pesquisa*. In Sarmento, M & Cerisara, A.B.(orgs) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições Asa.
- ROCHA, E.(2005). *Por que ouvir a criança? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. Trabalho apresentado no Seminário Ouvindo Crianças promovido pelo MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Fortaleza- CE.
- ROSEMBERG, F. et al.(1992). *A Formação do Educador de Creche: Sugestões e propostas Curriculares*. Departamento de pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas. São Paulo.
- FERREIRA, C. e SILVA, A.(2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed. Porto Alegre.
- SALES, S. A. (2007). *As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor*. Dissertação de Mestrado - FAGED / Universidade Federal do Ceará, Brasil. 153 pp.
- SARMENTO, M.(2001). *Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável*. Revista Educação, Sociedade e Cultura: "Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância, 17, ed. Afrontamento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SARMENTO, M.(2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. Edições Asa.
- SARMENTO, M.(2005a). *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com

- Crianças / Centro de Estudos Educação e Sociedade. 26: 361 - 378.
- SARMENTO, M.(2005b). *Crianças: Educação, Culturas e Cidadania na Pequena Infância*. Revista do Centro de Ciências da Educação. 23: 17 – 40.
- SILVA, P.(1999). *A pré-escola e a construção da autonomia*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. 154 pp.
- STAKE, R.(1999). *Investigación com estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.
- TONUCCI, F.(2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Artmed. Porto Alegre.
- TUCCI, L.(2003). *A Educação Infantil e a cultura atual: o brincar e a sua influência na formação de um indivíduo autônomo*. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil. 321 pp.
- VALE, V. e OLIVEIRA, F. (2005). *Inventário de Práticas - Tradução portuguesa*. Acedido em: www.incredibleyears.com/Resources/Best-Practices_Teacher-Classroom.pdf
- VERMESCH, P.(2004). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-le-Moulineux. 3 ed, ESF.
- VYGOTSKY, L.(1991). *Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar*. In LURIA, LEONTIEV e VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, Moraes. São Paulo.
- VYGOTSKY, L.(1994). *A formação social da mente*. Martins Fontes. São Paulo.
- VYGOTSKY, L.(2001). *Psicologia da arte*. Martins Fontes. São Paulo.
- WALLON, H.(1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Editorial Estampa. Lisboa.
- WALLON, H.(1979). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Moraes Editores. Lisboa.
- WALLON, H.(1981). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70. Lisboa.
- WALLON, H.(1995). *As origens do caráter na criança*. Nova Alexandria. São Paulo.
- WALLON, H.(1996). *As grandes etapas do desenvolvimento*. Vozes. Petrópolis.
- WALLON, H.(2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes. São Paulo.

ZABALZA, M.(1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Estou realizando uma pesquisa intitulada *Crianças em Educação Infantil no Brasil: seres construtores, pensantes, competentes, capazes, brincantes, ricos e usufruidores de direitos?* cujo objetivo principal é compreender como a escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, focando a escuta das crianças.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos trará elementos para elucidar conhecimentos acerca de como a escola influencia na construção da identidade da criança e, assim, poder contribuir para o enriquecimento das vivências escolares das crianças que freqüentam a pré-escola.

Serão realizadas observações sobre as interações na rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola com utilização de gravador portátil.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação, sua e de seus alunos, nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º a identificação da escola e dos participantes será mantida em segredo; 4º qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Horizonte, ____ de _____ de 2010

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Estou realizando uma pesquisa intitulada *Crianças em Educação Infantil no Brasil: seres construtores, pensantes, competentes, capazes, brincantes, ricos e usufruidores de direitos?* Cujos objetivos principais são compreender como a escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, focando a escuta das crianças.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos trará elementos para elucidar conhecimentos acerca de como a escola influencia na construção da identidade da criança e, assim, poder contribuir para o enriquecimento das vivências escolares das crianças que frequentam a pré-escola.

Serão realizadas observações sobre as interações na rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola com utilização de gravador portátil.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua participação e autorização para que seu filho(a) possa participar, desde que o(a) mesmo(a) aceite espontaneamente.

É necessário esclarecer que: 1º a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º a identificação da escola e dos participantes será mantida em segredo; 4º qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Horizonte, ____ de _____ de 2010

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Codinome:

Idade:

1. Tempo de experiência no magistério:
2. Tempo de experiência na educação infantil:
3. Tempo de experiência como professora da rede municipal de ensino de Horizonte?
4. Tipo de vínculo com a instituição:
5. Qual a principal função da Educação Infantil?
6. Como esta escola está cumprindo essa função?
7. O que é uma criança?
8. Como se desenvolve uma criança?
9. Qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança?
10. Você sabe qual é o objetivo da educação infantil, destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação?
11. Como você acha que esse objetivo, desenvolvimento integral da criança, está sendo efetivado com suas crianças nessa escola?

ANEXO 4

CENAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA

CENA 01: Conflito de oposição ao outro

Maria sentada em sua mesa solicita que as crianças levantem-se em grupos de quatro, mesa por mesa e formem uma fila para o momento do lanche no refeitório. Renata levantou e se encaminhou para a fila antes do momento do seu grupo ser chamado pela professora. Maria em voz alta diz que ela volte a se sentar e espere a sua vez, Renata continua em pé na fila como se não ouvindo as ordens de Maria. A professora fala ainda mais alto e espera Renata sentar novamente na cadeira e com seu grupo, como Renata não se move demonstrando obediência ao comando da professora, Maria a segura com força pelo braço e a coloca sentada em sua cadeira. Renata demonstra pela sua fisionomia uma notória insatisfação pela atitude da professora.

CENA 02: Graça e Sedução

Um grupo de crianças, a maioria meninas, na hora da roda, levantam-se e cantam entusiasmadamente uma música religiosa. A música é bem alegre e é seguida de movimentos pelas crianças. No final, as meninas dão saltos e levantam as mãos. Nesse momento, muitas outras crianças se levantam, inclusive muitos meninos e imitam o salto do grupo que está apresentando. Parecem querer mostrar que têm talento, que sabem cantar, que têm ritmo e habilidade nos movimentos corporais.

CENA 03: Imitação

Maria está passando pelas mesas e orientando atividades de escrita com as crianças. Muitas vezes, ela pergunta: que letra é essa? E essa? Lídia está numa mesa com outras crianças e reproduz o modelo da professora. Pega uma apostila, abre em uma determinada página e pergunta aos colegas: Que letra é essa? E essa? As outras crianças entram na brincadeira e respondem: A, E...

CENA 04

É início de aula e Bianca está chorando muito. Pergunto á professora sobre o motivo de seu choro. Ela responde que é "manha" da criança e por isso é melhor deixá-la calar sozinha e que isso acontecia, geralmente, quando a mãe a vinha deixar. Já quando vinha o avô ou outra pessoa, a criança não chorava. Depois que começo a fazer registros no Diário de Campo de Bianca chorando, a professora vai até ela e procura acalmá-la.

ANEXO 5

Roteiro de Entrevista de Explicitação com a professora

1ª cena apresentada: CENA 3

Questões referentes à CENA 3 (categoria: Imitação):

1. Como você percebe essa cena?
2. Que tipos de sentimentos lhe despertam?
3. Você viu que um grupo de crianças estão brincando de ser professora, elas têm você como modelo. Elas reproduzem uma situação que está se passando e repetem, perguntando a outras crianças que estão do lado: "Que letra é essa? E essa?" Como você percebe essa situação: as crianças imitando, reproduzindo sua forma de agir?
4. Para você por que as crianças gostam de imitar o modelo adulto?
5. Como você percebe sua responsabilidade diante desse comportamento que parece ser comum entre crianças nessa faixa etária?

2ª cena apresentada: CENA 2

Questões referentes à CENA 2 (categoria: Graça e Sedução):

1. Que comentários você tem a fazer sobre essa cena?
2. Nessa situação vista como você percebe a importância de sua presença na cena?
3. Na sua percepção o que leva as crianças a se empolgarem tanto com o que estão fazendo?
4. As crianças parecem estar movidas pela presença do adulto que as aprecia e isso alimenta o desejo delas de se mostrarem, mostrarem seus talentos, suas habilidades em cantar, dançar e brincar. Como você percebe a importância desse comportamento para as crianças e qual o papel do adulto nesse contexto?

3ª cena apresentada: CENA 1

Questões referentes à CENA 1 (categoria: "Conflito"):

1. Como você percebe o que acontece nessa cena? Como você analisa essa cena?
2. Como você acha que Renata se sentiu?
3. Como você analisa sua postura nessa situação?

4ª cena apresentada: CENA 4**Questões referentes à CENA 4 ("Criança em desamparo"):**

1. Você lembra desse dia?
2. Você lembra por que Bianca estava chorando?
3. Nesse dia, perguntei por que Bianca estava chorando e você respondeu que era um comportamento de "manha", que ela costumava chorar quando era sua mãe que vinha lhe deixar na escola. Quando era outra pessoa que vinha, ela não chorava. Você lembra disso?
4. Como você define o que seja a manha numa criança?
5. Por que Bianca chora quando é sua mãe que lhe acompanha?
6. Como você acha que Bianca estava se sentindo?
7. Por que você achou melhor não dar logo atenção à Bianca, pois quando você foi conversar com ela já fazia algum tempo que ela estava chorando?