



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FACED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Sandra Maria de Oliveira Schramm

A CONSTRUÇÃO DO EU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS DA ESCOLA E A PERSPECTIVA DA CRIANÇA SOBRE ESSE PROCESSO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz

Fortaleza – CE
2009

Sandra Maria de Oliveira Schramm

**A CONSTRUÇÃO DO EU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INFLUÊNCIAS DA ESCOLA E A PERSPECTIVA DA CRIANÇA
SOBRE ESSE PROCESSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
ORIENTADORA

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Francisco Silva Cavalcante Júnior
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedicatória

“Tese, tese, tese... Por que minha mãe adora tese?”

Marcelo Antônio

A esse menininho questionador, alegria de minha vida, que desde os primeiros meses de existência precisou ter o valioso tempo de sua mãe dividido com a tese.

Agradecimentos

Meu agradecimento especial à minha orientadora, que também se tornou amiga querida, Silvia Helena Vieira Cruz, que, com muita sabedoria, competência, apoio e extremo zelo esteve sempre presente na condução deste trabalho.

À professora e às crianças, personagens focados, pela corajosa e generosa aceitação de minha inserção no cotidiano 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 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC por contribuições e apoio recebidos.

Às colegas do trabalho de “Pesquisa e formação pela qualidade na Educação Infantil”, pelas experiências compartilhadas que contribuíram significativamente na construção deste trabalho.

Às professoras Ana Elisabeth Bastos de Miranda e Fátima Sampaio Silva, pelas importantes contribuições teórico-metodológicas na constituição deste trabalho.

À professora Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, pelas valiosas e essenciais contribuições teórico-metodológicas, fundamentais para o rumo deste trabalho.

À Universidade Estadual do Ceará - UECE pelo incentivo oferecido, concedendo-me afastamento da função docente para realizar este trabalho.

Aos colegas professores do Centro de Educação – UECE, por todo apoio recebido e o esforço feito para me possibilitar permanecer afastada dedicando-me a este trabalho.

À FUNCAP, pela concessão de bolsa de estudo, essencial para a realização deste trabalho.

À querida amiga Cristiane Amorim Martins, pelo seu afeto, apoio em horas difíceis, otimismo, incentivo, idéias partilhadas e tantas indicações de leitura.

À Professora Ticiane Teles Melo, querida amiga de infância, pela forma carinhosa em como traduziu o resumo para o francês.

Aos meus amados pais Pedro Evaldo e Neném pelo amor incondicional, carinho, apoio e incentivo em todas as horas.

Ao meu amado filho Marcelo Antônio, ao meu marido Henrique e queridos irmãos, sobrinhos e tia Stella pela presença 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 a pré-escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, tendo como um dos focos a escuta das crianças sobre esse processo. O referencial teórico básico foi a abordagem psicogenética de Henri Wallon, mas buscou-se também fundamentação na perspectiva de Michel Foucault acerca do poder disciplinar, na Sociologia da Infância e na Psicanálise. A investigação empírica aconteceu numa instituição da rede municipal de ensino de Fortaleza, onde vinha sendo desenvolvido há três anos um trabalho de investigação e desenvolvimento profissional contextualizado e teve como foco uma classe de crianças de 5 anos da Educação Infantil. A pesquisa situou-se no enfoque qualitativo e consistiu de um estudo de caso. Diversos instrumentos foram utilizados na coleta de dados: observação, entrevistas e consulta a documentos. Foram definidas três categorias a partir das fases do estágio personalista proposto por Wallon, a saber: oposição, sedução e imitação como focos de observação e de filmagens, o que possibilitou que cenas de cada categoria fossem captadas e utilizadas em entrevistas de explicitação com a professora e com um grupo de seis crianças. A análise dos dados revelou que as práticas pedagógicas e os estilos de interação estabelecidos na escola parecem prejudicar as possibilidades de expansão de potencialidades pelas crianças, na medida em que elas são pouco escutadas, pouco desafiadas e pouco incentivadas a criar, opinar ou participar ativamente da dinâmica escolar. Foram percebidas ocorrências mínimas de conflitos entre as crianças e entre as crianças e a professora. As situações de oposição, em geral, eram inibidas pela professora antes de se transformarem em conflitos, configurando um ambiente pouco propiciador à diferenciação. Foram identificados momentos significativos para o exercício da sedução pelas crianças, ocasiões necessárias para se sentirem valorizadas. O modelo expositor e disciplinar das aulas da professora manifestou-se nas imitações das crianças e foi por elas identificado como algo difícil de ser suportado. A escola parece estar contribuindo, prioritariamente, para a constituição de um sujeito submisso, dependente, passivo, pouco crítico e pouco criativo. A excessiva tônica no controle disciplinar contribui para a produção de um determinado tipo de individualidade: sujeitos “assujeitados” a uma sempre real ou suposta autoridade. No entanto, a insubordinação também se manifesta e as crianças demonstram sinal de protesto em situações onde se sentem injustiçadas, embora mais frequentemente de forma camuflada. As respostas das crianças, no geral, apontam que elas introjetaram o discurso disciplinar da escola, mas também revelam competência em manifestar o mal estar que sentem em diversas situações escolares. As falas das crianças também sugerem que a escola raramente oferece momentos de prazer e alegria. Concepções arraigadas sobre infância e compartilhadas socialmente parecem embasar a postura disciplinadora da professora e ajudam a compreender suas ações traduzidas em expresso compromisso com a aprendizagem das crianças, zelo nos cuidados com a integridade física delas, mas pouca atenção às suas manifestações emotivas relativas a sofrimento psicológico. No percurso metodológico da pesquisa, sem intenção interventiva, a professora revelou ter tomado consciência de ações inadequadas em sua conduta, o que fortalece a idéia de que um trabalho constante, onde as professoras pudessem compartilhar experiências e refletir sobre a prática docente que desenvolvem, teria um impacto positivo no trabalho delas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância, Desenvolvimento Infantil; Subjetividade

ABSTRACT

The present research was performed with the aim of understanding how kindergarten is contributing to child individual development, with the focus on listening to the children in the process. The basic theoretical reference was Henri Wallon's psychogenetic approach, but fundamentals were also based on Michel Foucault's perspective on discipline power, Sociology of Childhood and psychoanalysis. The empiric research was focused on a 5-year old Childhood education classroom and took place in a public school of Fortaleza, where a contextualized research and professional development program has been developed for the last three years. 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. Three categories were defined according to Wallon's personalism stages as follows: opposition, seduction and imitation for observation and filming purposes, which enabled to capture and use scenes from each category in explicitation interviews with the teacher and a group of six children. 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 submissive, passive, dependant, uncritical and uncreative individual. The excessive stress on discipline control contributes to the development of a certain personality type: subjects "subjected" to an ever present real or supposed authority. However, insubordination is also manifested and children use it as a means to protest in situations in which they feel unfairly treated, however most frequently in a somewhat disguised way. Children responses, in general, reveal that they have introjected the school's discipline policy, but they also show their capacity to express their discomfort in different situations. Children's speeches also suggest that school rarely offers moments of pleasure and joy. 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 Education, Childhood, Childhood Development; Subjectivity.

RÉSUMÉ

La recherche que nous présentons a été réalisée avec l'objectif de comprendre comment l'école maternelle contribue pour que l'enfant se construise comme sujet, ayant pour l'un des axes l'écoute d'enfants à propos de ce processus. Le référentiel théorique de base a été l'approche psychogénétique d'Henri Wallon ainsi que la perspective apportée par Michel Foucault en ce qui concerne le pouvoir disciplinaire, dans la Sociologie de l'enfance et la Psychanalyse. L'investigation empirique, faite auprès d'une classe d'enfants âgés de cinq ans de l'école maternelle, a eu lieu dans une institution municipale d'enseignement de Fortaleza, où, depuis trois ans, on menait, un travail d'investigation et de développement professionnel contextualisé. La recherche, de caractère qualitatif, s'est constituée d'une étude de cas. Plusieurs instruments ont été utilisés lors de la collecte des données: l'observation, l'interview et la consultation de documents. Trois catégories ont été définies à partir des phases du stade du personnalisme proposé par Wallon: l'opposition, la séduction et l'imitation – axes qui ont conduit l'observation et l'enregistrement d'images, procédés qui ont permis la prise et l'utilisation des scènes de chaque catégorie lors des interviews d'explicitation menées avec l'institutrice et avec six des enfants de sa classe. L'analyse des données a montré que les pratiques pédagogiques et les styles d'interaction établis au sein de l'école semblent porter préjudice aux possibilités d'expansion de potentialité des enfants, une fois que ceux-ci ne sont pas assez écoutés, ni assez confrontés à des situations de défi, ainsi que peu stimulés à créer, à donner leur avis ou à participer activement à la dynamique scolaire. Des occurrences minimales de conflit entre les enfants et entre ceux-ci et leur institutrice ont été perçues. Les situations d'opposition, en général, étaient inhibées par l'institutrice avant qu'elles ne deviennent des conflits, ce qui construisait une ambiance peu propice à la différenciation. On a pu identifier des moments significatifs pour l'exercice de la séduction par les enfants, des occasions nécessaires pour qu'ils se sentent valorisés. Le modèle expositif et disciplinaire des cours de l'institutrice s'est manifesté dans les imitations des enfants, qui l'ont identifié comme difficile à supporter. L'école paraît contribuer, prioritairement, à la constitution d'un sujet soumis, dépendant, passif, peu critique et peu créatif. L'accent mis sur le contrôle disciplinaire contribue à la production d'un certain type d'individualité: des sujets "assujettis" à une toujours réelle ou supposée autorité. Cependant, et ceci d'une façon souvent dissimulée, l'insubordination s'est aussi manifestée et les enfants ont démontré des signes de protestation dans des situations où ils se perçoivent en tant que victimes d'injustice. Les réponses données par les enfants, généralement, indiquent qu'ils ont assimilé le discours disciplinaire de l'école, mais révèlent aussi une compétence dans la manifestation d'un malaise vécu dans différentes situations scolaires. Les discours des enfants suggèrent également que l'école n'offre que rarement des moments de plaisir et de joie. Des conceptions fossilisées et partagées socialement à propos de l'enfance paraissent justifier l'attitude disciplinaire de l'institutrice et permettent la compréhension de ses actions traduites dans un compromis marqué avec l'apprentissage des enfants et dans du zèle dans les soins de leur intégrité physique, mais démontrant peu d'attention menée à leurs manifestations émotives relatives à la souffrance psychologique. Lors du parcours méthodologique de la recherche, qui n'a pas eu de but interventionniste, l'institutrice a révélé avoir pris conscience des actions inadéquates de sa conduite, ce qui renforce l'idée qu'un travail constant, où les institutrices pourraient partager des idées et réfléchir à propos de la pratique pédagogique adoptée, aurait un impact positif dans leur travail.

Mots-clés: Éducation enfantine, Enfance, Développement enfantin, Subjectivité

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
O delineamento teórico	25
O Percorso metodológico	48
CAPÍTULO 2	
O CONTEXTO E OS PERSONAGENS DA PESQUISA	62
A Escola Aldeia	62
A Pré-escola da Aldeia	64
A Sala de aula de vidraças coloridas	65
O Funcionamento da Pré-Escola	67
A Equipe técnica: a diretora e a supervisora e suas concepções sobre infância e Educação Infantil	69
A Diretora	69
A Supervisora	70
A professora Camila e seu itinerário profissional	73
A professora Camila, suas concepções sobre infância e Educação Infantil e sua percepção sobre o trabalho desenvolvido na Escola	76
As Crianças da classe	91
CAPÍTULO 3	
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	97
A rotina da classe de Camila	98
O cotidiano da sala de aula e as condições para a construção do sujeito	109
1. O Cuidado dispensado às crianças	109
2. Relações de gênero	113
3. Os Conflitos que emergem	116
4. Valores	119
5. As escassas possibilidades das crianças se expressarem	122
6. As atividades e seus significados	130
7. Oportunidades de fazer escolhas	133
8. Regras e ordens	137
CAPÍTULO 4	
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM FOCO: As possibilidades para o processo de construção de si nas experiências escolares das crianças	141
CAPÍTULO 5	
A PRÉ-ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA E DAS CRIANÇAS	155
A Pré-Escola e a constituição do sujeito na perspectiva da professora	157
A Pré-Escola e a constituição do sujeito na perspectiva das crianças	169
A apreensão da escola e das vivências escolares pelas crianças: desenhos e falas	177
As falas cruzadas	177
As falas individuais	182

Entrelaçando todas as vozes.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	214
Anexo 1: SEMENTE: uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional em Educação Infantil	215
Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para a direção da escola	240
Anexo 3 Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora	241
Anexo 4 Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais.....	242
Anexo 5 Termo de consentimento livre e esclarecido para a supervisora.....	243
Anexo 6 Roteiro de entrevista com a professora.....	244
Anexo 7 Roteiro de entrevista com a diretora.....	245
Anexo 8 Roteiro de entrevista com a supervisora	246
Anexo 9 Roteiro de entrevista com os pais	247
Anexo 10 Roteiro de entrevista com as crianças.....	248
Anexo 11 Cenas utilizadas nas entrevistas com a professora e com as crianças.....	249
Anexo 12 Roteiro de entrevista de explicitação com a professora	251
Anexo 13 Desenhos (do 1 ao 17)	253
Desenho 1	254
Desenho 2	255
Desenho 3	256
Desenho 4	257
Desenho 5	258
Desenho 6	259
Desenho 7	260
Desenho 8	261
Desenho 9	262
Desenho 10	263
Desenho 11	264
Desenho 12	265
Desenho 13	266
Desenho 14	267
Desenho 15	268
Desenho 16	269
Desenho 17	270

INTRODUÇÃO

Da inutilidade da infância

Rubem Alves

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

– Que é que você vai ser quando crescer?

Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona.

– Há! Quando eu crescer, acho que vou ser médico.

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho (e ao seu obviamente)... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista...

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que “vai ser quando crescer”, mas que simplesmente é, por enquanto... É que ele sofre de leucemia e, por isso mesmo, não vai ser nem médico, nem mecânico e nem ascensorista. Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos “os futuros possíveis e gloriosos” e, dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, se aproxima dela com toda a ternura e lhe diz: “Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo...”

É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança.

São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança.

Eu me lembro daquelas propagandas curtinhas que se fizeram por ocasião do ano da criança deficiente, para provar que ainda havia alguma esperança, para dizer que alguma coisa estava sendo feita. E apareciam lá, na tela, as crianças e adolescentes, cada uma excepcional a seu modo, desde a síndrome de Down até a cegueira, e aquilo que estávamos fazendo com elas... Ensinando, com muito amor, muita paciência. E tudo ia bem até que o ideólogo da educação dos excepcionais para explicar que, daquela forma, esperava-se que as crianças viessem a ser úteis, socialmente... E fiquei a me perguntar se não havia uma pessoa sequer que dissesse coisa diferente, que aquelas escolas não eram para transformar cegos em fazedores de vassouras nem para automatizar os mongolóides para que aprendessem a pregar botões sem fazer confusão. Será que é isto? Sou o que faço? Ali estavam crianças excepcionais, não seres, que virariam seres sociais e receberiam o reconhecimento público se, e somente se, fossem transformados em meios de produção. Não encontrei nem um só que dissesse:

Através desta coisa toda que estamos fazendo esperamos que as crianças sejam felizes, dêem muitas risadas, descubram que a vida é boa... Mesmo um excepcional pode ser feliz. Se uma borboleta, se um pardal e se uma ignorada rãzinha podem encontrar alegria na vida, por que não estas crianças, só porque nasceram diferentes...?

Voltamos ao pai e ao seu filhinho leucêmico.

Que temos a lhes dizer?

Que tudo está perdido? Que o seu filho é um não-ser porque nunca chegará a ser útil, socialmente? E ele nos respondeu:

Mas não pode ser... Sabe? Ele dá risadas. Adora o jardim zoológico... E está mesmo criando uns peixinhos, num aquário. Você não imagina a alegria que ele tem quando nascem os filhotinhos. De noite nós nos sentamos e conversamos. Lemos estórias, vemos figuras de arte, ouvimos música, rezamos... Você acha que tudo isto é inútil? Que tudo isto não faz uma pessoa? Que uma criança não é, que ela só será depois de transformada em meio de produção?

E eu me pergunto sobre a escola... Que crianças ela toma pelas mãos?...

Claro, se a coisa importante é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e suculento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute? Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje... Ora, a muda de repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mas precisamente, os lucros que delas se obterá... utilidade social.

Reconheçamos: as crianças são inúteis...

Entre nós inutilidade é nome feio. Já houve tempo, entretanto, em que ela era a marca de uma virtude teologal. Duvidam? Invoco Santo Agostinho, mestre venerável que declara em **De Doctrina Christiana**: “Que há coisas para serem usufruídas, e outras para serem usadas”. E ele acrescenta: “Aqueles que são para serem usufruídas nos tornam bem aventurados”. Coisas que podem ser usadas são úteis: são meios para um fim exterior a elas. Mas as coisas que são usufruídas nunca são meio para nada... São fim em si mesmas. Elas nos dão prazer. São inúteis.

Uma sonata de Scarlatti é útil? E um poema? E um jogo de xadrez? Ou empinar papagaios?

Inúteis.

Ninguém fica mais rico.

Nenhuma dívida é paga.

Por que nos envolvemos nestas atividades, se lhes falta a seriedade do pragmatismo responsável e os resultados práticos de toda atividade técnica? É que, muito embora não produzam nada, elas produzem o prazer.

O primeiro pai fazia ao filho a pergunta da utilidade: “Qual o nome do meio de produção em que você deseja ser transformado?” O segundo, impossibilitado de fazer tal pergunta, descobriu um filho que nunca descobriria, de outra forma: “Vamos brincar juntos, no domingo?”

E as nossas escolas? Para quê? .

Muitas inquietações são provocadas por estas instigantes palavras de Rubem Alves. Elas me levam a refletir sobre como a escola está cuidando da formação da criança, sobre como a escola das crianças pequenas, convencionalmente chamada pré-escola, está dando conta de 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? Se ainda não é, não pode ainda ter reconhecido seu direito de opinar sobre sua vida e sobre o que os adultos estão fazendo para ela. E as crianças, o que têm a dizer sobre isso?

A categoria central desta investigação é a construção do sujeito, compreendendo esse conceito na perspectiva psicogenética de Henri Wallon. O autor concebe o processo de subjetivação ou construção da pessoa como um

caminho de constante individuação que é possibilitado pelas interações sociais, sendo:

por meio da união com o meio ambiente que o sujeito começa não somente a viver, mas a experimentar sua vida. E é deste primeiro amálgama que deverá extrair o necessário para tomar consciência do seu *eu* e para opô-lo ao que, simultaneamente, lhe pareça pertencer àquilo que não é ele mesmo. (1999, p. 93)

Assim, assimilando o que capta do outro, identificando-se e se diferenciando deste outro, a criança vai se constituindo como pessoa. Nas palavras de Wallon, no processo de construção de sua subjetividade, a criança.

eliminará reações que a fazem misturar-se com o meio, com o que não é ela própria, com o que é estranho à sua pessoa. A criança tem que operar as necessárias diferenciações na sua experiência real (1981,p. 216)

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 do sujeito criança como o processo de subjetivação em que a criança se forma (e se transforma) indivíduo a partir de suas relações sociais.

O desejo em realizar esta pesquisa surgiu a partir da minha trajetória de vida, tanto no que se relaciona ao campo pessoal quanto profissional. Embora a vida profissional esteja inserida na pessoal, considero importante discriminar esses dois campos por conterem experiências bem distintas. Quanto ao pessoal, faz remeter às minhas lembranças enquanto criança na minha família, escola e outros grupos sociais dos quais fazia parte. São resquícios de lembranças de uma percepção do mundo *com olhos de criança*¹. Olhos muito mais capazes de captar, sentir, perceber e de guardar para a posteridade as experiências vividas do que pode supor um adulto pouco sensível às demandas infantis.

Já no campo profissional, as experiências mais significativas que vivenciei e que me motivaram ao tema que me propus pesquisar aconteceram quando exercia a função de psicóloga escolar, observando crianças interagindo entre si e com os adultos, embora *com olhos de adulto*, mas buscando ser sensível às necessidades e desejos infantis. Tais lembranças me sensibilizaram e me provocaram o desejo de compreender como as crianças se sentem diante da forma como os adultos, no caso

¹ Expressão usada pelo italiano Francesco Tonucci e que dá nome a um livro de sua autoria: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

os adultos da escola, lidam com suas demandas individuais. Dessa maneira, pude apreender, numa pequena fração, elementos que me possibilitaram também uma melhor compreensão de como a escola, mais especificamente, a pré-escola está contribuindo para a construção da criança como sujeito. Nessa trilha, deu-se continuidade, de certa forma, numa perspectiva mais ampla, a um caminho já iniciado no curso de mestrado. Na época, investiguei sobre a autonomia moral, me interessando em entender como a escola influencia na construção do desenvolvimento moral pela criança, focando, portanto, esse determinado aspecto da construção do sujeito.

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 constituição do sujeito. 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 se torna 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 de suas crianças, levando, talvez, a melhorias nos serviços voltados para essa etapa da educação básica.

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 idéia 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 as 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 idéias da criança como sujeito de direitos e competente já não são novas, mas continuam sendo novidade no que se refere às práticas cotidianas, 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 diversidade² 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 sócio-cultural se constitui num ambiente rico de trocas sociais em que o professor de educação

² 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.

infantil pode e deve interferir, buscando enriquecimento coletivo na construção de idéias, conceitos e valores. Dessa forma, as crianças vão co-construindo³ sentimentos e idéias 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 de si pela 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 idéia 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.

A experiência vivenciada no grupo de pesquisa e formação de professores, SEMENTE (anexo 1), possibilitou o conhecimento, de forma aprofundada, acerca da realidade de um específico contexto de Educação Infantil, o que permite inferir que seja representativo dos contextos de educação infantil das escolas públicas municipais de Fortaleza. Ou seja, aquela realidade, certamente, é muito similar à grande parte das demais escolas do município e das demais escolas que existem no Brasil e, possivelmente até, em outras partes do mundo. Embora não haja intenção, neste presente estudo, em buscar generalizações, acredito que um determinado estudo científico possibilite melhor compreender outros contextos. Essas reflexões sobre o contexto específico focado na pesquisa citada, corroboram a idéia da relevância e da necessidade em se investigar o tema proposto.

É importante destacar algumas cenas captadas e registradas por membros do SEMENTE que chamaram atenção pela forma como, nessas situações, a criança não estava sendo respeitada na sua individualidade, nos seus desejos, assim como não estava sendo considerada como cidadã, sujeito de direitos e competente. As cenas relatadas expressam o quanto as professoras⁴ e demais profissionais envolvidos na Educação Infantil ainda carecem de uma formação qualificada que daria maiores possibilidades de uma postura, mais constante, de respeito às necessidades e competências infantis.

³ Este termo em que se utiliza o prefixo “co” tem sido utilizado pelos teóricos da Sociologia da Infância, como Sarmento (2005a; 2005 b), assim como por pensadores pós-modernistas, como Dahlberg, Moss e Pence (2003), significando “co-construção” um processo de construção social, não individual.

⁴ Opto pelo uso no feminino, “professoras” considerando que a grande maioria de docentes da Educação Infantil são mulheres.

Cena 1: Um menino, no jardim II, mostra o que fez para sua professora, que diz: “A tia Débora⁵ vai ficar muito feliz, olha, (diz a professora olhando para pesquisadora) ele veio da Débora, lá ele não fazia nada, não fazia tarefa, ela diz que ele não acompanhava... aqui ele faz tudo, olha, copia até do quadro. Eu vou dizer prá Débora”. A criança diz “Ela não gosta de mim”, a professora diz “gosta sim, ela ama você”. A criança insiste em dizer que a Débora não gosta dela e a professora retruca que sim, que Débora gosta dele, que o ama...

Na cena 1 percebe-se a situação de uma criança que não está sendo ouvida, no sentido de compreendida. Está lhe sendo privado o direito de manifestar seu verdadeiro sentimento em relação a uma professora que, possivelmente, com ela tenha vivenciado experiências negativas. A censura arbitrária do adulto e, de certa forma, moralista, revelando que toda professora tem que “amar” seu aluno, desqualifica a competência infantil de captar e perceber como age o outro em relação a ela.

Cena 2: As crianças de uma turma de Jardim I estão recebendo a farda da escola (bermuda e camisa padronizada) que havia chegado naquele dia. Elas são solicitadas a se despirem de suas roupas e colocarem as fardas, coletivamente. Algumas crianças manifestam desconforto, se encobrem, entre estas há uma menina cuja religião não permite que se dispa diante de alguém do sexo oposto.⁶

Nesta cena 2 verifica-se que não houve um cuidado suficiente no trato das necessidades individuais das crianças. Parece não ter sido considerado o desejo de privacidade de algumas crianças, não sendo percebido como importante a diversidade presente, quanto aos valores e religião.

Cena 3: 19 de abril de 2004, dia do índio. A professora está expondo para as crianças o modo de vida dos índios brasileiros no passado, o hábito de pescar. Um menino, neste momento, intervém, e comenta que seu pai é pescador, tem uma jangada. A professora se irrita, pede para ele prestar atenção, pois ela está falando sobre índios e não sobre jangadas.

Nesta cena 3, chama atenção a falta de oportunidade que a criança tem de expressar suas idéias, conhecimento do mundo e sentimentos. Nessa situação, a professora perdeu uma excelente ocasião para conhecer melhor esta criança, sua família e a realidade do contexto em que vive, o que lhe daria indícios tanto para buscar uma relação mais próxima com esta e outras crianças, como também para refinar suas intervenções pedagógicas. Sobre essa situação, nos aponta Zabalza ser um desafio da educação infantil, consolidar um trabalho pedagógico que parta da experiência extra-escolar dos sujeitos “como referencial constante na hora de

⁵ Os nomes são fictícios, codinomes escolhidos, cada, pela própria professora correspondente.

⁶ As cenas 2 e 3 são citadas indiretamente, diferentemente da cena 1, pois não foram presenciadas por mim, mas por outras pesquisadoras do SEMENTE.

planejar processos formativos destinados a enriquecer e completar essa experiência extra-escola.” (1998, p.20)

Essa cena, no entanto, leva à reflexão de que, muito aquém de procurar enriquecer a experiência extra-escolar, parece que não se busca sequer conhecer essa experiência. Isso leva a pensar o quanto são desconectadas da realidade do contexto de vida dessas crianças muitas das experiências pedagógicas que essa instituição proporciona, dificultando-lhes uma identificação com o que é vivido na escola. No campo afetivo, isso representa um aspecto prejudicial à construção da identidade pela criança, que pode desenvolver sentimento de baixa auto-estima e incompetência em relação a sua experiência escolar.

No Brasil, a maioria das crianças entre 3 e 5 anos atendidas pela Educação Infantil estão na pré-escola da rede pública (Política Nacional de Educação Infantil, 2006). Dentre os motivos para essa opção, ressalta-se a pouca oferta de creches públicas e/ou comunitárias que acolhem também crianças nessa faixa etária e a impossibilidade financeira das famílias em buscar o serviço de educação privado. Essa realidade e a experiência de trabalho que vinha acumulando na época da pesquisa naquele contexto de pré-escola da rede pública reforçaram a idéia da necessidade de pesquisas que viessem elucidar conhecimentos e contribuir para o enriquecimento das vivências escolares dessas crianças.

Um recente contato mais próximo com a emergente sociologia da infância (Sarmiento, 1997, 2001, 2004, 2005a, 2005b; Corsaro, 2001, 2005; Jenks, 2001) e outros estudos e pesquisas que vêm ousando em metodologias que captam a voz das crianças⁷, tomando-as como parceiras de investigação, me levou a acreditar na possibilidade de, no processo investigativo, captar também a perspectiva da criança acerca da contribuição da escola na construção do sujeito-criança.

Escutar as crianças numa pesquisa que investiga um tema tão fundamental para suas vidas: a escola que freqüentam e a construção de si mesmas como sujeito teve motivações diversas. Entre essas, destaco duas justificativas citadas por Cruz, presentes na recente publicação *Save the children* (2006) acerca de se envolver crianças nas discussões de temas que lhe dizem respeito:

O direito das crianças expressarem livremente sua visão acerca de temas que as afetam (...) assegurar que aqueles que diretamente vivenciam a situação focada tenham as suas vozes ouvidas aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas. (CRUZ, 2006”, p. 176)

⁷ Consultar anais do *Seminário Ouvindo Crianças*, Fortaleza - CE, agosto de 2005.

Dessa forma, me senti ainda mais encorajada e otimista pela possibilidade dessa pesquisa ser mais uma forma de buscar uma contribuição capaz de provocar algum impacto em termos de praticáveis decisões *relevantes e apropriadas*, ou seja, transformadoras.

Muito já se vem pesquisando sobre as crianças, a partir do que pensam os adultos sobre elas e o que fazem os adultos para elas, mas ainda estão engatinhando as propostas de pesquisas que ousam ouvir as crianças, considerando-as sujeitos capazes de expressar o que pensam, podendo, assim, serem parceiras daqueles que se interessam pelas melhorias dos serviços destinados a elas próprias, crianças.

Rocha (2004) faz uma reflexão acerca de um levantamento que realizou a respeito de pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil. Nas suas análises, percebeu que nos anos 70 e 80 do século XX, predominaram pesquisas de perspectiva psicológica numa abordagem piagetiana. Em tais pesquisas, apesar de se apontar para uma noção de criança como *sujeito* (grifo da autora) no processo educativo, centrava-se num “sujeito-aluno e não num sujeito-criança, visto que se destacava a cognição e priorizava-se o processo ensino-aprendizagem” (2004, p. 249).

A partir dos anos noventa, verificou a autora, as pesquisas passaram a se caracterizar por uma metodologia referenciada numa perspectiva sócio-histórica. Percebeu, portanto, um olhar diferente sobre as crianças, vistas, dessa forma, como parceiras sociais nas suas relações, não sendo mais o adulto concebido como o único agente de socialização da criança. Preconiza a autora que o final dos anos 90 é um tempo marcado por pesquisas que enfatizam as crianças como sujeitos de suas ações na relação pedagógica, vistas como “múltiplos sujeitos múltiplos – no âmbito das determinações socioculturais e mesmo no âmbito individual” (2004, p.252).

Pinto e Sarmento (1997), refletindo sobre as produções acadêmicas na década de 90 em Portugal, apontam que os estudos sobre a criança ultrapassaram os tradicionais limites de focos na medicina, psicologia do desenvolvimento e pedagogia. Complementam os autores que esses estudos passaram a considerar o fenômeno social da infância, “concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social” (1997, p. 10). Esta

afirmação nos mostra que a mudança na forma de perceber a criança nas pesquisas acadêmicas tem sido um fenômeno recente no cenário internacional.

Na concepção de Rocha, essas mudanças no foco da produção acadêmica passaram a fortalecer a preocupação em escutar a criança. Essas idéias resultaram num reconhecimento de que investigar sobre a criança e Educação Infantil “implica considerar a criança como agente cultural e informante qualificado” (2004, p. 252).

Algumas pesquisas, realizadas no Brasil, que enfocam uma temática semelhante a que se propõe neste trabalho foram identificadas e estão destacadas a seguir. São consideradas temáticas semelhantes pelo fato de focarem a experiência escolar, mais especificamente, em educação infantil, na construção de categorias psicológicas humanas, como identidade, personalidade, autonomia, construção do eu ou da pessoa e auto-imagem.

Pedrosa (1989) investigou em sua tese de doutorado as interações entre crianças como um lugar de construção do sujeito. Partiu de uma perspectiva denominada psicoetológica que, segundo a autora, sugere ser a interação social um fenômeno ecologicamente relevante da natureza biologicamente social do ser humano, utilizando-se, também, da perspectiva construtivista sócio-interacionista. Os resultados indicaram a participação desse processo de interação na constituição da função simbólica e do processo de construção do sujeito.

Pacheco (1996), em sua pesquisa de mestrado, analisou a interferência do trabalho pedagógico na construção da pessoa, mais especificamente da sua confiança, e nesse processo, considerou também a auto-imagem das crianças. Teve como enfoque teórico básico a abordagem walloniana e a pesquisa empírica consistiu de um trabalho realizado pela pesquisadora, que consistia de vivências de percepção, reestruturação e fortalecimento do eu, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança. Concluiu que o trabalho pedagógico é um importante catalisador na construção da auto-imagem e da autoconfiança das crianças.

Ribeiro (1997), em sua pesquisa de doutorado, investigou questões referentes à identidade, à criança e à escola, buscando compreender os processos que envolvem a constituição da identidade pessoal. Assim analisou as percepções e imagens que a criança expressa sobre si mesma e tentou identificar o papel da escola e das relações sociais estabelecidas entre alunos e professores nesse processo de constituição. Ao final, a autora considerou que o processo de constituição da identidade pessoal é relacional, dinâmico, contraditório e, muitas

vezes, conflituoso e ambivalente, estabelecendo interface com as identidades sociais e culturais.

Cechin (1997) realizou pesquisa de mestrado, investigando o cotidiano de crianças, em uma escola infantil, com a finalidade de compreender as relações entre suas vivências e a construção de sua identidade do gênero, considerando as esferas da interação adulto/ criança, do lúdico e da sexualidade. Segundo a autora foi possível inferir que a escola atua, de forma decisiva, na construção da identidade de meninos e meninas, difundindo estereótipos e reforçando os papéis socialmente atribuídos a cada gênero, ao mesmo tempo em que cria condições para questionar tais estereótipos e papéis. Desta forma, essas vivências e significações das crianças na escola aparecem como relevantes no processo de construção de sua identidade de gênero.

Nascimento (1997) apresentou sua dissertação de mestrado em que pesquisou o processo de percepção de si pela criança ou, como chamou, "o prelúdio da constituição da pessoa" tendo como enfoque teórico a teoria psicogenética de Henri Wallon. Observou crianças no terceiro ano de vida, analisando suas condutas e interações, buscando compreender se a organização de mini-grupos nas creches favorece a percepção de si e a diferenciação eu-outro e como acontece a constituição nesse ambiente coletivo.

A mesma autora citada acima, em sua tese de doutorado (2003), investigou como as crianças, em torno dos três anos de idade, que convivem num espaço coletivo de período integral, percebem-se e são percebidas como um "eu" no ambiente familiar e na creche, por meio das representações sobre elas, presentes nos dois contextos, e da observação dos caminhos que percorrem nas situações interativas ou em suas brincadeiras espontâneas. Segundo a autora, o entrecruzamento dos diferentes pontos de vista revelou que famílias e educadores percebem algumas condutas e habilidades das crianças presentes no cotidiano, embora, às vezes, de forma idealizada. Percebeu que as condutas relacionadas aos desafios corporais apresentam-se como centro dos interesses das crianças e indicam a constituição de um "eu" e que elas estabelecem relações entre si, recriando os valores e práticas, produzindo "culturas infantis".

Ligocki Silva (1999), em sua dissertação de mestrado, investigou alguns fatores responsáveis pelo processo de construção da autonomia, em crianças de uma pré-escola. Segundo ela, em nível estrutural, os resultados indicaram que as

necessidades das crianças são muitas vezes desconsideradas. Percebeu que o cotidiano desta instituição era propício às interações criança-criança que levam à autonomia, especialmente nos momentos de brincadeira. Já as interações educadora/criança indicaram ocorrer com mais frequência nos momentos da atividade dirigida. Encontrou diferenças quanto à forma de tratamento que as educadoras proporcionavam às crianças nos dois turnos, apontando-se a qualificação daquelas como um dos fatores prováveis para essa discrepância. Concluiu que o espaço oferecido para uma formação moral autônoma das crianças ainda é reduzido naquela instituição e salientou a importância da formação das educadoras e da criação de um espaço para discussão na instituição, com vistas à construção da autonomia.

Amadeu (2001) realizou pesquisa de mestrado onde analisou como as equipes profissionais das creches estão correspondendo aos desafios de suas missões, através de suas práticas. Assim, buscou compreender as expectativas e os valores subjetivos comuns às práticas instituídas e particulares dos educadores infantis brasileiros e das instituições de educação infantil. A metodologia usada foi a observação participante, entrevistas e questionários com educadores infantis. Os dados indicaram, na percepção dela, que ainda não se estabeleceram práticas e atitudes que confirmem a importância das crianças como cidadãos e sujeitos de seus direitos, enquanto ainda dependentes dos adultos nas atitudes, nos cuidados e na proteção.

Tucci (2003) realizou pesquisa de doutorado que teve por objetivo refletir, a partir da teoria de Winnicott e de alguns estudiosos da escola de Frankfurt, como: Adorno, Horkheimer e Benjamin, sobre a importância da relação ambiente - criança na constituição de um indivíduo autônomo, trazendo o brincar e a experiência viva em geral como importante motor dessa relação. Concluiu que o acolhimento necessário à constituição de um indivíduo autônomo deve se dar também em creches e pré-escolas, que cada vez mais têm um papel fundamental na formação do sujeito. Nesse acolhimento, salientou dever estar incluído o brincar, que leva a criança à fruição da experiência cultural, onde esta pode construir um novo mundo.

As nove pesquisas relatadas, realizadas pelas seis citadas pesquisadoras revelam um considerável interesse acadêmico na investigação de temas concernentes ao processo de constituição da criança. As pesquisas realizadas por Nascimento (1997 e 2003), Ligocki Silva (1999), Amadeu (2001) e Tucci (2003)

parecem representar um crescente interesse por pesquisas sobre temas relativos à formação da criança na Educação Infantil. Estas últimas pesquisas citadas se relacionam intimamente com minha proposta de pesquisa, uma vez que investigam aspectos do desenvolvimento infantil relacionados ao contexto da Educação Infantil. Porém, há especificidades que as distinguem, pois além de partirem de questões centrais diversas, proponho o diferencial de investigar o ponto de vista da criança acerca dessa problemática.

Assim, delimito como objetivo central dessa investigação compreender como a escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, tendo como um dos focos a escuta das crianças. Dessa forma busquei apreender uma fração de toda uma cadeia de relações que dá pistas de como a escola está contribuindo para a construção de si pela 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 constituição do sujeito-criança; **c)** captar a perspectiva da criança acerca das ações da escola direcionadas a ela, no que se refere a como a escola atende suas necessidades individuais e coletivas e como trata suas peculiaridades; e **d)** identificar as formas e as estratégias que a criança se utiliza para expressar essas suas peculiaridades.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

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

Florabela Espanca

O objeto de estudo proposto nesta pesquisa demandou um suporte teórico e um percurso metodológico que possibilitasse a compreensão do processo de construção de si pela criança e a responsabilidade do ambiente escolar nesse propósito. A difícil e quase impossível missão em apreender a constituição da subjetividade fez apontar a multirreferencialidade como o caminho mais rico para uma compreensão, ao mesmo tempo, mais abrangente e profunda do fenômeno investigado.

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, fazendo também destacar a perspectiva da criança acerca das suas vivências escolares.

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 constituição de si pela criança, conforme será melhor explicitado. Mas outras abordagens também foram consideradas.

A perspectiva do epistemólogo francês Michel Foucault (1927-1984) acerca das relações de poder e, mais especificamente, do poder disciplinar, foi utilizada como uma importante referência para a compreensão de como as formas de interações intergeracionais estabelecidas no âmbito da escola se articulam aos processos de subjetivação na criança. Também se considerou 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 pela psicologia e outras abordagens das ciências humanas que têm a infância como tema de estudo. E, por fim, a psicanálise proposta por Sigmund Freud (1856 – 1939) e reestruturada pelo francês Jacques Lacan (1901-1980) auxiliou na compreensão de alguns dados não suficientemente explicados por outras abordagens uma vez que, de forma única e utilizando-se de conceitos próprios e específicos se debruça no estudo do inconsciente.

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.

O delineamento teórico

Neste tópico estão destacadas as idéias fundamentais da abordagem walloniana acerca da construção da pessoa, como se refere o autor. Em seguida está delineada uma exposição sobre os pensamentos de Michel Foucault. Estão esboçadas também algumas idéias construídas no âmbito da sociologia da infância, segundo alguns estudiosos da área, com destaque nas concepções de Corsaro (2005) e Sarmiento (2005 a; 2005 b). E, enfim, estão expostos os conceitos fundamentais da psicanálise, destacando as idéias de Freud, seu fundador, e de algumas contribuições de Lacan.

Um caminho já trilhado na apropriação das abordagens psicogenéticas para o aprofundamento da compreensão acerca da constituição do sujeito humano levou a 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, econômico, 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 idéias 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 consequência “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” (WALLON, 1975, p.63).

O bebê 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 bebê 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 bebê 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 bebê 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”. (WALLON, 1981, p.216). 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 apóia-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).

Wallon foi o primeiro autor a analisar a atitude do bebê em idades diferentes diante da imagem especular e relacionar essas manifestações a uma construção paulatina da consciência corporal, estudo que despertou no psicanalista Jacques Lacan (1901-1980) interesse em analisar a constituição do eu na perspectiva psicanalítica. Analisando observações relatadas por diversos autores acerca de bebês de diferentes idades diante da própria imagem refletida no espelho, Wallon (1981), descreve o caminho que a criança percorre para perceber a imagem e relacioná-la consigo mesma.

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 conseqüência 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 vêm 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 freqüentes 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).

Com a intenção de compreender as implicações do poder disciplinar que se estabelece no cotidiano de sala de aula na constituição da criança como sujeito, buscou-se o referencial teórico de Michel Foucault (1926 - 1984). As reflexões feitas pelo autor sobre o tema em questão são uma importante referência para esclarecer como a veiculação desse poder se articula com o processo de subjetivação da criança no contexto escolar.

Foucault (2005), tendo como base o estudo das instituições penitenciárias européias, elaborou uma profunda análise acerca das relações de poder. O autor, fazendo um resgate histórico sobre as relações de poder, buscou compreender como essas relações se articulam em contextos e épocas diferenciadas, submetendo o corpo, modelando e controlando o indivíduo.

Seus estudos apontam que na idade média os suplícios dos corpos em rituais públicos pareciam assegurar o controle social pelo terror. Já na idade moderna, a sociedade capitalista substituiu os suplícios pelo sistema penitenciário. O objetivo passou a ser transformar o transgressor da norma estabelecida, suspendendo sua

liberdade e submetendo-o a um regime de métodos disciplinares visando sua sujeição e docilidade. Nas palavras de Foucault, as “disciplinas permitem o controle minucioso das operações do corpo (...) realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (2005, p. 118).

Os mecanismos disciplinares, embora já existissem muito antes em conventos e exércitos, por exemplo, conforme o autor, acabaram por tornar-se, no século XVIII, cada vez mais elaborados e eficientes e se transformaram em fórmulas gerais de dominação. Foi construída uma elaborada tecnologia disciplinar cujo propósito era o controle absoluto e o conseqüente assujeitamento do indivíduo dominado.

Foucault (2005) destaca que a disciplina, como uma eficiente técnica de dominação, apareceu num determinado momento histórico, quando surgiu uma “arte do corpo humano”, que na sua perspectiva

visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (Idem, ibidem, p. 119).

Essa “arte do corpo humano” se constitui, então, em sujeitar o indivíduo, fazendo-o obediente, ao mesmo tempo em que o torna útil, fazendo-o mais hábil. Para o autor passa a ser formada uma política de coerção sobre o corpo através de uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos e comportamento: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o decompõe” (Idem, Ibidem, p. 119).

Para Foucault, a disciplina é um elemento tão poderoso que consegue dissociar o poder do corpo. Diz o autor: “ela (a disciplina) faz do corpo 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”. (Idem, ibidem, p. 119). Dessa forma, o autor aponta, de forma inédita e inovadora, uma concepção de poder que reflete sobre seu caráter também positivo e transformador e não somente repressivo e destrutivo, como convencionalmente foi identificado.

Foucault destaca que o poder disciplinar molda o tipo de homem que convém à sociedade capitalista. Para ele esse poder “é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’” (FOUCAULT, 2005, p.143). Na sua visão, o poder disciplinar, de forma estratégica, é eficaz e produtivo,

tomando como alvo o corpo humano para aprimorá-lo e adestrá-lo. Como afirma Machado (2000):

O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir os exercícios de suas atividades, e sim gerir as vidas dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. (Idem, p. XVII).

Nas suas reflexões sobre o direito judiciário, Foucault (2000) se interessou em compreender o problema da dominação e da sujeição. O autor não concebe uma dominação global de alguns sobre outros, mas “as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (Idem, Ibidem, p. 181), assim também como investiga “as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social”. (Idem, Ibidem, p. 181).

O autor alerta para algumas precauções metodológicas necessárias para o desenvolvimento da linha de análise que propõe, quais sejam: captar o poder não a partir de seu centro, mas de suas ramificações; buscar a compreensão dos “processos contínuos e ininterruptos que sujeitam corpos, dirigem gestos, regem os comportamentos, etc” (Idem, Ibidem, p. 182); não tomar o poder como uma dominação homogênea, mas como algo que circula e funciona em cadeia; não fazer uma análise descendente do poder, mas ascendente, compreendendo-o não como algo que parte do topo e repercute nos setores micros, mas analisar os procedimentos que atuam no nível mais molecular e, por fim, compreender os mecanismos sutis para captar aparelhos de saber que não são construções ideológicas.

Para Foucault, o poder disciplinar se mantém e se torna um sistema “integrado” por uma vigilância hierarquizada que permite a organização de um “poder múltiplo, automático e anônimo” (2005, p. 149). O alvo da vigilância é o indivíduo, mas o seu funcionamento acontece numa rede de relações que se realiza em todas as direções. Ou seja, tanto de alto a baixo, como também de baixo para cima e lateralmente, numa cadeia onde todos se transformam em fiscais uns dos outros. Diz o autor: “essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (Idem, p. 148).

Nessa perspectiva, o poder não está centralizado nas mãos de um único dominador (indivíduo ou grupos), mas está pulverizado e presente em todas as camadas da sociedade. Dessa forma, mesmo quem parece poderoso também é

vítima ou, pelo menos, está sujeito ou subordinado, de alguma forma, a uma relação de poder.

Os estudos de Foucault acerca da história das técnicas disciplinares acabaram por desvendar um emaranhado de relações de poder que atuam sobre os corpos e constitui uma psique. Em suas análises sobre as técnicas disciplinares ou os “recursos para o bom adestramento” (2005), o autor se refere à tríade “vigilância hierárquica”, “sanção normalizadora” e o “exame” que busca “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Idem). Esses recursos, ao mesmo tempo em que buscam uma homogeneização de comportamentos, também produzem individualidades.

A punição, como se refere o autor, por exemplo, não é o objetivo maior do poder disciplinar, mas um mecanismo que ela lança mão para regulamentar ou normalizar os indivíduos. Mas, se o poder de regulamentar, por um lado, homogeneiza, por outro, também individualiza, uma vez que mensura desvios, determina níveis, fixa especialidades e marca as diferenças (FOUCAULT, 2005). Como afirma o autor:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais. (Idem, *Ibidem*, p. 154).

Assim, ao contrário do que convencionalmente se postula de que o poder somente massifica e descaracteriza um indivíduo que lhe é anterior, o poder disciplinar, na verdade, também constitui o indivíduo.

Nessa perspectiva, Foucault destaca que o poder disciplinar é produtor de individualidade, afirmando que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (2005, p. 143). Complementa o autor:

Na verdade, o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. (FOUCAULT, 2005, p. 161).

O autor (Idem) aponta que se nas sociedades monárquicas e feudais a individualidade era ascendente, no regime disciplinar, ela é descendente. Ou seja, no primeiro modelo apenas os nobres tinham seus nomes e seus feitos registrados e, assim, quanto mais nobre, mais marcado como indivíduo. Já no segundo, as pessoas sobre as quais o poder é mais exercido tendem a ser mais fortemente

individualizadas, por fiscalizações e normalizações. Dessa forma, por exemplo, como afirma o autor, “num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são...” (Idem, *Ibidem*, p. 161).

Esse panorama de regime disciplinar com suas conseqüentes individualidades produzidas foi, de certa forma e ao mesmo tempo, causa e efeito da constituição de novos saberes e conhecimentos científicos sobre o homem, como afirma o autor: “todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização” (Idem, *Ibidem*, p. 161).

Se o autor, por um lado, afirma que o indivíduo é uma **produção fictícia** e ideológica da sociedade, admite, por outro, que “é uma **realidade** fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’” (Idem, *Ibidem*, p. 161. Grifos meus). Dessa forma, o espaço social da instituição pré-escolar e o regime disciplinar lá estabelecido, que sujeita corpos e mentes, engendram a constituição da individualidade das crianças.

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 críticas⁸ por esses autores, essa abordagem parece compatível com a idéia 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, assim como para uma nova forma de escutar as crianças nas metodologias de pesquisa que se interessam pela infância.

Corsaro (2001), influenciando pesquisadores de nacionalidades diversas, passou a denominar esses modelos de pesquisas “com crianças” e não “sobre crianças”. Sem dúvida, essa forma diferente de considerar a criança nas pesquisas tem elucidado e, certamente, ainda elucidará novos conhecimentos acerca da infância.

⁸ Os críticos, em geral, ao se fundamentarem, elencam características do modelo behaviorista e, algumas vezes, da perspectiva psicogenética piagetiana. A fim de minimizarem os equívocos generalistas, Ana Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira, (2000), co-autores de “Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia” optam por se referir sempre às Psicologias, no plural, considerando as diversas concepções de homem e os decorrentes diversos objetos de estudos das diversas abordagens psicológicas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), defensores da “perspectiva pós-moderna” sobre a infância, bastante consonante com as idéias 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 SARMENTO, 2005a) definem cultura de infância como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (2005a, p.372). Essa idéia 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 idéias 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 presentes 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 (2005 a), 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 idiossincrasias, 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 é 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 (2005 a, 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 gênero etc". (2005 a, 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 referência 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 idéias 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 idéia 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 embasadas nas concepções de infância de seus gestores e professores. Para ele, a idéia de

incompletude e inadequação das crianças justificam ações que nelas provocam atitudes de apatia e sentimento de baixa auto-estima.

As abordagens citadas até o momento parecem possuir em comum o propósito de compreender como se constitui o sujeito social. Estão apresentadas agora, conforme foi anunciado, algumas idéias fundamentais da psicanálise acerca da constituição do sujeito inconsciente, destacando os principais conceitos propostos por Sigmund Freud e por seu seguidor, Jacques Lacan.

Embora a psicanálise postule conceitos bastante específicos, que só façam sentido no âmbito da própria psicanálise, partindo de premissas que a torna uma ciência diferenciada da(s) psicologia(s), como a idéia de inconsciente e, portanto, seus estudiosos possam até refutar uma tentativa de comparação da psicanálise com abordagens psicológicas, optou por se iniciar a exposição da psicanálise fazendo uma analogia com a abordagem walloniana.

Parece ser comum entre Wallon e Freud a idéia de que uma função somática pode dar início a uma função psicológica. Se para Wallon os espasmos do recém-nascido logo vão tomando uma dimensão emocional, direcionada ao outro; para Freud o sugar, função alimentar, deixa de ser uma necessidade meramente física para se tornar uma fonte de prazer. Nas duas abordagens, embora com conceitos diferenciados e focos específicos: inconsciente e sexualidade, na psicanálise, e construção da pessoa completa em Wallon, o outro exerce uma função fundamental na construção do sujeito.

Sob uma função inicialmente somente física, movida pela necessidade de alimentação e transformada em prazer, afirma Freud:

No chuchar ou sugar com deleite já podemos observar as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Esta nasce apoiando-se numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo auto-erótica, e seu alvo acha-se no domínio de uma zona erógena. (FREUD, 1975b, Vol. VII p. 171)

O termo *apoio* utilizado por Freud significa a relação que as pulsões sexuais têm, em sua origem, com as funções vitais. Deve-se observar que na perspectiva psicanalítica, a sexualidade é uma função muito mais abrangente que a função estritamente sexual. A libido, energia sexual, mobiliza todas as ações de nossa vida. O ser humano, portanto, não busca apenas saciar suas necessidades vitais, ele

busca realizar desejos⁹. Desde a mais tenra idade, apoiado nas funções vitais, ele se relaciona com o mundo, construindo significado na relação com outro, e, assim, se construindo como sujeito na relação com o outro.

Ao longo do desenvolvimento psicosssexual da criança, outras áreas do corpo vão se configurando em novas zonas erógenas¹⁰. Nesse percurso, Freud enumerou 4 etapas de constituição da sexualidade, a saber: a fase oral, já citada; a anal ou sádica; a fálica e a genital. Sobre essas fases, etapas de constituição de si pelo sujeito, resume Freud:

Numa primeira fase, muito precoce, o *erotismo oral* fica em primeiro plano; uma segunda dessas organizações "*pré-genitais*" caracteriza-se pela predominância do sadismo e do *erotismo anal*; somente numa terceira fase (desenvolvida na criança apenas até a primazia do falo) é que a vida sexual passa a ser determinada pela contribuição das zonas genitais propriamente ditas. (FREUD, 1975b Vol. VII, p 136).

Na fase oral, a satisfação pela saciedade, funda o desejo, o prazer que proporciona o contato com o seio da mãe (ou o substituto desse). Na fase anal, se constitui a polaridade ativo-passivo (relacionada à retenção/expulsão das fezes). A fase seguinte, a fálica, é muito rica e essencialmente importante para o processo de identificação sexual da criança. Nessa fase, a organização da libido já se dá por um domínio genital, mas somente do ponto de vista da masculinidade (possuir ou não um falo). A polaridade *ativo-passivo* da fase precedente é substituída pela a de *fálico-castrado*. A vivência do Complexo de Édipo¹¹ ocorre nessa fase e seu declínio, que ocorre por volta dos cinco anos de idade, se dá com a identificação da criança com o genitor (ou um substituto) do mesmo sexo. Vem a seguir um período de latência, onde não ocorre uma nova organização libidinal. A próxima e última fase é a genital que acontece a partir das modificações ocorridas na puberdade, onde as pulsões sexuais, antes marcadas pelo auto-erotismo encontram, enfim, um objeto sexual e as vivências amorosas vão se concretizar fora do âmbito familiar.

Em dois momentos diferentes de sua produção intelectual, Freud apresenta diferentes modelos sobre a estrutura e o funcionamento do aparelho psíquico. Na

⁹ Foi Jacques Lacan (1901 – 1980), psicanalista francês, que fazendo uma releitura da teoria freudiana a recentrou na noção de desejo (GARCIA – ROZA, 1983), tornando mais claro a diferença entre desejo e necessidade.

¹⁰ Segundo Freud, *zona erógena* "trata-se de uma parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade". (FREUD, S. Obras Completas. Vol. VII. (1975. Rio de Janeiro, Imago. p. 210).

¹¹ Com inspiração na mitologia grega que narra a história de Édipo-Rei, Freud definiu esse conceito que se refere aos sentimentos amorosos e hostis da criança em relação aos pais, sendo fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo.

sua primeira concepção (FREUD, 1975a), ele se refere a três instâncias psíquicas: inconsciente, pré-consciente e consciente.

O inconsciente se constitui por conteúdos que não podem tornar-se conscientes devido à ação de uma censura interna. É a instância mais ampla do nosso aparelho psíquico. Assim Freud se refere ao inconsciente:

O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto a realidade do mundo externo, e é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência quanto o é o mundo externo pelas comunicações dos nossos órgãos sensoriais. (FREUD, Obras completas, vol. V, 1975a, p 554)

Esse postulado psicanalítico de que o sujeito é muito mais inconsciente que consciente, explica a célebre afirmação de Jacques Lacan reformulando o pensamento cartesiano¹²: “penso onde não sou, portanto sou onde não me penso” (LACAN, 1995, p.253).

O pré-consciente é constituído por conteúdos que, embora inconscientes, são passíveis de se tornarem conscientes, “situa-se como uma tela entre o sistema inconsciente e a consciência” (FREUD, vol.V, 1975a, p 554). E, enfim, o consciente constitui naquilo que se torna consciente e no que podemos captar pelos órgãos dos sentidos.

Na segunda concepção (FREUD, 1975e), o autor propõe os conceitos de Id (ou “isso”), Superego (“super – eu”) e Ego (“eu”). O Id, totalmente inconsciente, representa a instância onde não há qualquer censura, nem noção de tempo e é movido somente pelo princípio do prazer¹³. O Superego, constituído a partir do complexo de Édipo, é o lugar da ordem e da moral e é movido pelo princípio da realidade. O Ego faz a mediação entre o id e o mundo externo, sofrendo as pressões do superego e é confrontado tanto pelo princípio do prazer como pelo princípio da realidade.

Lacan afirma que o ego psicanalítico nada tem a ver com o ego da psicologia clássica, não designando nem unidade do sujeito, nem lugar da verdade. O sujeito da psicanálise é atropelado por um outro sujeito “que ele desconhece e que lhe impõe uma fala que é vivida pelo sujeito consciente como estranha, lacunar e sem sentido” (GARCIA-ROZA, 1983, p. 210). Esse Outro (com “o” maiúsculo) é o nosso

¹² A partir da afirmação do pensador francês Renè Descartes (1596-1650): “penso, logo existo”.

¹³ O princípio do prazer e o princípio da realidade são princípios reguladores do aparelho psíquico.

eu inconsciente, é o que de nós mesmo desconhecemos, diferente do outro (com “o” minúsculo), nosso semelhante.

Considerar o Outro como algo também constituinte do sujeito, contribuição inédita e original da psicanálise, nos auxilia a melhor compreender as ações do sujeito na interação com o outro. É um referencial importante para ampliar a percepção do pesquisador sobre como a escola está influenciando no processo de construção do sujeito, por possibilitar a leitura e compreensão de linguagens camufladas no âmbito escolar.

Para finalizar, cabe fazer referência a uma importante contribuição de Lacan para a compreensão do processo de identificação do sujeito. Apoiando-se nas experiências de Wallon com crianças diante de um espelho, Lacan propôs o conceito de “Estágio do espelho”. Vale ressaltar que para Lacan o espelho é o outro e, em consonância com as idéias do autor que o inspirou, ele defende que é através do outro que a criança se reconhece como sujeito.

Essa fase ocorre por volta dos seis aos dezoito meses de idade, diz respeito a uma etapa em que a criança constrói uma representação de sua unidade corporal a partir da identificação com a imagem do outro. Nesse processo, Lacan enfatiza a “transformação produzida no sujeito quando esse assume uma imagem” (LACAN, 1998, p. 112). A criança constrói uma estrutura primária do ego, o eu especular, mas ainda não é sujeito e sim objeto, pois, embora já fale, ainda não se nomeia, sendo na terceira pessoa que exprime suas necessidades. É o outro que vai significar sua fala. Ainda não há o Outro.

A constituição do sujeito só se dá com a vivência e declínio do Complexo de Édipo, quando o pai (ou substituto) surge como interventor, representante da cultura, da lei, da moral, da proibição do incesto. Nesse momento se opera a passagem do imaginário para o simbólico e através dessa castração simbólica, a criança se constitui como sujeito.

Importante ressaltar, mais uma vez, que a psicanálise utiliza de uma linguagem própria, seus conceitos, mesmo quando utiliza uma mesma palavra da filosofia ou da psicologia, seu sentido é específico da concepção psicanalítica. Constitui-se numa outra forma de compreender o fenômeno psicológico, buscando “razões” inconscientes. Neste trabalho a psicanálise é utilizada como apoio, por ser uma abordagem que preenche lacunas só passíveis de compreensão quando se é considerado o inconsciente.

Como afirma Cristina Kupfer (2003), embora as vivências escolares tenham importante peso na construção do sujeito social, tem pouca (ou talvez nenhuma) influência no sujeito da psicanálise (sujeito do inconsciente). São as relações com “os sujeitos do inconsciente” de seus pais (ou substitutos) que vai imprimir marcas significativas na constituição do inconsciente da criança. Mesmo assim, aos olhos da psicanálise, a escola pode fazer muito pelo sujeito-criança quando o percebe como um sujeito desejante (KUPFER, 2003). Destaca a autora que

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito que, ansioso por se fazer representar e apresentar com as palavras e os objetos da cultura, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. (KUPFER, 2003, p. 44)

A valiosa reflexão feita por Kupfer auxilia contextualizar em que perspectiva a psicanálise é considerada e utilizada como apoio nesta investigação.

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 idéias em construção da sociologia da infância, tendo também como auxílio para a ampliação dessa compreensão a abordagem psicanalítica.

O percurso metodológico

O delineamento da trilha metodológica da pesquisa situou-se no enfoque qualitativo devido a complexidade do objeto de investigação. A abordagem qualitativa se apresentou como necessária uma vez que se buscou uma compreensão aprofundada sobre o fenômeno de investigação proposto. Para tanto foi lançado mão de várias estratégias para obtenção de dados importantes que auxiliaram a compreensão almejada.

Bicudo e Martins (1994) consideram uma agressão à idéia de liberdade da pesquisa qualitativa determinar elementos que a definam, devido à própria dinâmica dessa abordagem. Porém, considera-se importante identificar algumas características desta perspectiva, justificando a opção por esse caminho. Bogdan e

Biklen (1999) se referem a cinco características embora nem sempre estejam todas presentes numa abordagem qualitativa, quais sejam: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; os dados são descritivos; o interesse deve estar centrado no processo; a análise tende a ser indutiva e é de vital importância o significado atribuído pelas pessoas aos fatos. Chama atenção apontarem ser o investigador o instrumento principal na coleta de dados, sendo, pois, a postura e a sensibilidade do pesquisador que vai conferir o predicado qualitativo à sua investigação e análise.

Dada a natureza do objeto de pesquisa, fez-se necessário adentrar o espaço de uma instituição de educação infantil, uma vez que se buscou compreender como a Pré-Escola está cumprindo o seu papel mais fundamental que é contribuir para o processo de construção de si como sujeito pela criança. Nesse âmbito, também houve um interesse especial pela perspectiva da criança sobre suas experiências escolares mais especificamente relacionadas à construção de si. Sendo assim, tornou-se essencial uma apreensão do contexto escolar onde as crianças estavam imersas, o que favoreceu também uma melhor compreensão sobre como as crianças construíram as idéias que exprimiram nas entrevistas.

A escola *Aldeia*¹⁴, onde vinha sendo desenvolvido há três anos um trabalho de formação docente pelo grupo SEMENTE (ver anexo 1) do qual eu era integrante, foi escolhido como lócus da pesquisa. Foi o contato com esta escola que fez acentuar reflexões sobre o papel que vinham desempenhando as pré-escolas no desenvolvimento integral da criança. O fato da referida escola ser bastante semelhante à maioria das instituições de Educação Infantil que existem em Fortaleza e, portanto, a maioria das crianças que freqüentam a pré-escola vivenciam experiências bastante semelhantes as das crianças da escola *Aldeia*, justificou a escolha. Assim, já estava também favorecida com dados importantes sobre a instituição e já estabelecido uma relação amistosa com as professoras do grupo de trabalho.

Considerando que a pesquisa tinha por interesse uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, foi escolhida uma sala de aula como foco da pesquisa. Essa opção possibilitou uma análise mais minuciosa e cuidadosa, como é recomendável num estudo de caso (STAKE, 1999). Foi escolhida, portanto, uma turma de jardim II, última série da Educação Infantil, pelo fato das crianças estarem

¹⁴ Nome fictício.

com a idade média de cinco anos, estando com maiores condições de comunicação verbal em relação às crianças menores. Dessa forma, foi mais fácil estabelecer um delineamento metodológico para a escuta das crianças sobre um tema tão complexo. A opção deu-se pela sala da professora Camila, pois entre as duas professoras de jardim II da escola foi com ela que eu havia estabelecido um vínculo mais próximo durante as reuniões do SEMENTE.

A pesquisa de campo englobou observações, registros em diário de campo, filmagens; entrevistas e consulta a documentos da escola. As observações, registros e filmagens focaram a classe de jardim II citada. As entrevistas foram realizadas com a professora da classe; com um grupo de seis crianças; com a equipe técnica da escola, diretora e supervisora, e com as mães¹⁵ das seis crianças e tiveram objetivos diferenciados, conforme será melhor explicado. Os documentos da escola foram consultados para esclarecer dados sobre a instituição e para conhecer algumas informações sobre as crianças, sujeitos da pesquisa.

As observações tiveram por objetivo apreender tanto as interações que se estabeleciam durante as atividades desenvolvidas pela professora da classe como as que aconteciam em outros contextos da escola que envolviam as crianças. O olhar investigador esteve direcionado para captar situações mais especificamente relacionadas a aspectos que dizem respeito à construção do sujeito ou à edificação da pessoa, como se refere Wallon (1981; 1995). Para tanto, foram eleitas como categorias, que dirigiram a observação, os aspectos centrais das três “etapas” do personalismo descritas pelo autor, a saber: a *oposição*, marcada pelo conflito com outro; a *sedução*, marcada pelo desejo de aprovação social e a *imitação*, marcada pelo apego ao outro. Essas categorias elencadas direcionaram a captação de cenas cujas filmagens foram utilizadas em entrevistas com a professora e com as crianças, como será melhor esclarecido posteriormente.

No entanto, também foi utilizado como estratégia um estilo de observação inspirada na atenção flutuante¹⁶ própria da técnica psicanalítica a fim de uma maior apropriação de elementos que se relacionavam com o objeto de pesquisa e que possibilitaram uma interpretação mais rica no momento de análise de dados, como,

¹⁵ Embora a intenção inicial fosse entrevistar os pais ou responsável/eis por cada criança, apenas as mães se dispuseram. Os pais estavam, na ocasião das entrevistas, trabalhando.

¹⁶ Termo cunhado por Freud e empregado na psicanálise, consistindo num esforço em evitar que a atenção do analista seja fixada, intencionalmente, num elemento determinado, evitando que pré-conceitos ou expectativas interfiram e selecionem o que deve ser analisado.

por exemplo, os estilos de interação predominantes em sala de aula ou a forma como as regras eram estabelecidas.

Procurei captar o cotidiano da escola para compreender como o contexto da Educação Infantil influencia a constituição do sujeito criança. A minha participação no SEMENTE facilitou um processo de atribuição de significado acerca do que vivenciei durante o período da pesquisa empírica. Dessa forma, tentei me aproximar a um estilo de “descrição densa”¹⁷, como se refere Clifford Geertz (1989), na forma como apreendi e analisei os dados.

Foram realizadas 20 observações da turma, incluindo os momentos também fora da sala de aula, como hora de chegada e saída das crianças, hora da merenda, recreio e outras ocasiões onde alguma atividade acontecia no pátio ou varanda do parque. Embora tivesse sido prevista a possibilidade de se observar atividades desenvolvidas fora do contexto escolar, esse fato não ocorreu¹⁸. O registro das observações foi feito manualmente em diário de campo, onde eram anotadas falas, situações presenciadas e impressões diversas acerca do que era percebido no próprio contexto de campo, sendo esses escritos, posteriormente, organizados e digitados. As filmagens também aconteceram durante as observações.

Para melhor apreender a rotina de classe, as observações foram realizadas todos os dias ao longo de semanas, durante o turno completo. Tal estratégia possibilitou melhor captar o encadeamento das situações vivenciadas no contexto, ampliando as possibilidades de compreensão dos dados registrados. Ao longo deste período foi mantida uma postura de não-interferência no contexto durante as observações e, para tanto, a professora e as crianças foram comunicadas dessa postura, para compreender a presença de uma estranha sem finalidade de interagir efetivamente ou ajudar explicitamente.

Os primeiros dias foram essenciais para que crianças e professoras se acostumassem com a minha quase muda presença e eu pudesse me tornar quase *invisível* aos sujeitos (SCHRAMM, 2000), o que, provavelmente, facilitou uma expressão mais espontânea dos personagens da pesquisa (EZPELETA & ROCKWELL, 1986). O período inteiro de visitas de observação me tornou também

¹⁷ Para Clifford Geertz, a *descrição densa* deve ser a meta do pesquisador etnógrafo que busca interpretar o fato descrito procurando suas motivações e seus objetivos. Portanto, mais do que uma descrição minuciosa, é uma interpretação.

¹⁸ Durante minha estada como pesquisadora na escola ou como integrante do Semente, as crianças não tiveram oportunidade de realizar passeios ou qualquer outra atividade fora dos muros da escola promovido pela instituição.

familiar às crianças que foram entrevistadas, facilitando o estabelecimento do necessário *rapport*, isto é, uma relação de confiança e aceitação mútua.

A utilização da câmera, durante as observações, no início provocou certa curiosidade entre as crianças. Elas faziam perguntas sobre o instrumento e pediam para serem filmadas. Algumas vezes, durante a captação de uma cena, uma criança percebia estar sendo filmada e interagiu com a câmera. No entanto, por volta do quarto dia de observação, as crianças não pareciam mais estar interessadas nem na câmera nem na pesquisadora.

O recurso da filmagem foi utilizado com o objetivo de captar cenas do cotidiano de sala de aula cujo conteúdo pudesse ser identificado com uma das três categorias elencadas, às quais já foi feita referência, a fim de serem utilizadas em entrevistas com a professora e as crianças. Também foi considerada a possibilidade de registrar situações, não relacionadas com uma dessas três categorias, mas cujo conteúdo pudesse ser identificado com experiências que se relacionam, de forma mais específica à construção do sujeito¹⁹. Dessa forma, a cena registrada focando Gabriela a chorar em desamparo foi utilizada na entrevista com a professora (cena 06, anexo 11).

Em todos os dias de observação, a câmera estava sempre preparada para filmar uma cena, que fosse julgada interessante, a qualquer momento. Dessa forma, a filmagem não acontecia durante todo o período de observação, mas somente quando se percebia uma situação cujo conteúdo a caracterizava como possível de ser aproveitada para melhor análise em outro momento, ou para utilização nas entrevistas com as crianças e com a professora.

É importante registrar que em algumas situações, no início das observações, não foram realizadas filmagens de cenas ricas em potencial para a pesquisa. Em sua maioria, essas cenas abordavam conflito de relação entre a professora e as crianças, gerando grande tensão e desgaste emocional. Percebi que, naquelas circunstâncias, o recurso da filmagem poderia prejudicar irreversivelmente a postura

¹⁹ Embora se possa dizer, de uma forma mais ampla, que todos as experiências vivenciadas pelo ser humano contribuam para seu processo de construção de si como sujeito, é inegável que há específicos tipos de experiências que implicam mais diretamente nessa construção. Por exemplo, há aspectos das interações que são estabelecidas em sala de aula que mais se configuram em experiências capazes de fortalecer, um sentimento positivo de auto-estima e competência pelas crianças, promovendo sua autonomia e, num pólo oposto, prejudicar, no sentido de construir sentimentos de baixa auto-estima, incompetência e excessiva dependência do adulto, considerando, no entanto, que há várias possibilidades entre esses dois pólos.

da professora durante a pesquisa, por poder provocar-lhe sentimentos persecutórios e comprometer, dessa forma, sua colaboração no processo de investigação.

Outro aspecto que merece registro se refere a uma alteração no meu estado emocional durante o período de observação. Em alguns momentos, senti-me tomada por uma sensação de desânimo, angústia e depressão ao acompanhar toda a jornada letiva diária. Certamente fui contagiada, como analisa Wallon (1981, 1995), pela atmosfera escolar, marcada por espaços e rotina pobres e entediantes. Vale refletir que, mesmo quando adotada uma postura mais passiva²⁰ de observação, jamais a subjetividade do pesquisador está anulada no processo investigativo.

As observações findaram quando já haviam sido captadas cenas suficientes para a realização das entrevistas e, principalmente, não se percebia mais novidades em relação aos dados que já haviam sido apreendidos. Portanto, a suspensão das observações aconteceu quando foi percebido “saturação” dos dados, ou seja, as situações captadas na observação estavam se repetindo e nada de essencialmente diferente se acrescentava ao que já estava registrado (EZPELETA & ROCKWELL, 1986).

As entrevistas realizadas com a diretora e a supervisora educacional deram-se num modelo semi-estruturado (anexos 7 e 8) e tiveram por objetivo conhecer suas concepções sobre infância e criança, desenvolvimento infantil; objetivos da Educação Infantil e papel do professor de Educação Infantil e o papel delas, na função de técnicas, no desempenho do serviço de Educação Infantil oferecido pela escola. Assim, como nas entrevistas aos demais sujeitos da pesquisa, o roteiro de perguntas teve uma função orientadora, mas não era seguido rigidamente, algumas perguntas eram suprimidas, quando consideradas já previamente respondidas ou outras eram acrescentadas, conforme o desenrolar da entrevista, quando uma determinada resposta suscita uma nova pergunta. Ser integrante do SEMENTE e, portanto, já ter tido acesso a várias informações necessárias sobre a escola²¹, dispensou, com a equipe técnica, um roteiro mais extenso de perguntas.

Entrevistar a equipe técnica foi considerado importante por acreditar que as possibilidades da prática docente acontecem sob o impacto do contexto mais amplo

²⁰ Deve-se, no entanto, considerar que, ao mesmo tempo em que eu assumia um papel mais passivo nesta pesquisa, eu também assumia um papel diferente, participativo e até mesmo interventivo como integrante do SEMENTE.

²¹ Assim, muitas informações relativas ao funcionamento da escola e às estratégias pedagógicas desenvolvidas já me eram conhecidas.

da escola, como apontam os estudos de Bronfenbrenner (1996). Assim, conhecer as concepções e postura dos componentes da equipe técnica é importante para ampliar a compreensão acerca das interações que acontecem na escola e das ações da professora nesse âmbito.

As mães foram entrevistadas, também num modelo semi-estruturado, com o objetivo de conhecer um pouco melhor as particularidades da vida de cada criança e suas famílias (anexo 9). Com a professora foram utilizados dois tipos de entrevistas. Uma, semi-estruturada (anexo 6), com o objetivo tanto de conhecer seu itinerário profissional e a opção pela Educação Infantil nesse contexto, como para apreender suas concepções de infância, criança, objetivos da Educação Infantil e papel do professor de Educação Infantil. A outra entrevista foi realizada a partir da apresentação de cenas ocorridas em sala de aula, com o objetivo de compreender as ações da professora naquelas situações específicas, suas concepções e sentimentos acerca de sua postura e das manifestações das crianças na ocasião.

A entrevista sobre as cenas, realizada com a professora, deu-se num modelo inspirado na técnica de questionamento *entretien d'explicitation* desenvolvida pelo francês Pierre Vermesch (1994) que busca do entrevistado uma verbalização reflexiva de sua ação, inclusive ações mentais, acerca de uma experiência vivenciada recentemente. Para a realização dessa entrevista de explicitação (anexo 12)., conforme já relatado, foram apresentadas à professora seis cenas, previamente selecionadas de filmagens registradas durante as observações em sala de aula

Assim, foram apresentadas seis cenas (anexo 11), duas identificadas com a categoria *conflito*, duas com a categoria *graça e sedução*, uma com a categoria *imitação* e uma cena não associada a nenhuma das categorias, a de uma criança que chora sem receber amparo da professora, como já mencionado. A quantidade de cenas por categoria não teve nenhuma razão especial, apenas considerou-se interessante haver mais possibilidades para escutar as impressões da professora sobre uma problemática semelhante em situações diferentes. Como na categoria *imitação* só uma cena captada foi assim identificada, não foi possível diversificação.

Após cada cena, a professora era solicitada a falar sobre a situação, lembrando do dia e das circunstâncias em que ocorreu, explicando sobre sua ação e sobre os motivos que a levaram à ação. Acreditou-se que a condição de estar na posição de expectadora de sua própria atuação, possibilitaria um certo afastamento da situação vivida, facilitando uma auto avaliação de sua prática como professora.

Com o objetivo de facilitar a explicitação do vivido pela professora, foi previamente elaborado um roteiro de pontos e questões, num estilo de entrevista semi-estruturada (anexo 12). No entanto, como já era esperado, no desenvolvimento da entrevista, de acordo com os idéias e comentários que iam sendo destacados pela professora, outras questões, não planejadas, precisavam ser apresentadas.

A entrevista de explicitação com a professora aconteceu quando já haviam sido concluídas as observações em sala de aula. Acreditou-se que seria mais oportuno, tanto por já se ter um registro suficiente de cenas, como para não comprometer o ambiente que havia sido conquistado para as observações, ou seja, a plena aceitação sobre as condições das observações. O fato de haver registros de cenas “perturbadoras” que expunham a vulnerabilidade da professora, em especial, as que envolviam conflitos, a serem expostas e abordadas na situação de entrevista, poderia alterar a postura da professora em sala de aula posteriormente, o que não seria mal em si, mas não foi prevista a análise desse material nesta pesquisa.

Optou-se também, pelos mesmos motivos descritos acima, em realizar primeiramente a entrevista convencional e somente em seguida a de explicitação. Da mesma forma, a ordem das cenas apresentadas na entrevista de explicitação foi organizada de modo que as situações mais delicadas estivessem no final, como está exposto no “Roteiro de entrevista de explicitação”. A ordem, portanto foi: cena 5; cena 3, cena 4, cena 1; cena 2 e cena 6 (anexo 12). Esses cuidados foram considerados necessários para favorecer mais descontração no início das entrevistas, amenizando um possível constrangimento na apresentação das cenas mais difíceis.

As entrevistas com as crianças aconteceram de forma coletiva e individual e tiveram por objetivo tanto conhecê-las melhor, como apreender o que elas pensavam e como se sentiam acerca das suas experiências escolares mais intimamente relacionadas a aspectos da construção de si mesma. As seis crianças que participaram das entrevistas foram sorteadas entre as que faziam parte da classe, recorte da pesquisa. Os únicos critérios para o sorteio foram: número igual de meninas e meninos e o fator assiduidade, ou seja, foram sorteadas crianças entre as que não costumavam faltar à escola a não ser por um motivo justificável. O primeiro cuidado deu-se para haver um equilíbrio entre gêneros. O segundo foi tomado por possibilitar maiores chances de continuidade nas sessões de entrevistas coletivas com as crianças.

Captar a perspectiva da criança foi o grande desafio desta pesquisa, tanto no que diz respeito a elaboração de estratégias facilitadoras, uma vez que não é viável se entrevistar crianças de uma forma convencional como se faz com adultos, como na realização. Foi necessário, portanto, a utilização de uma abordagem adaptada às peculiaridades das crianças pequenas. Foi considerado, por exemplo, as orientações de autores que vêm desenvolvendo estratégias específicas para se escutar crianças em pesquisa. Sobre esse aspecto, alerta Rocha acerca da inadequação da entrevista direta que “estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais” (ROCHA, 2006, p.33).

Complementa a autora que

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural - de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativas. (Idem, Ibidem. p. 33)

As recentes reflexões acerca da importância de metodologias de pesquisa que investigam *com* a criança em vez de *sobre* a criança, colocando-a verdadeiramente como protagonista, encorajam o pesquisador na busca de formas criativas de ouvi-la, mesmo que sobre temas bem complexos. Como afirmam Delgado e Muller (2005), pelos inúmeros desafios que nos são colocados, especialmente ao que diz respeito à distância entre criança e adultos, a investigação com crianças precisa ser um processo criativo. Foi assim que delineei o caminho que me ajudou a captar e investigar as narrativas das crianças para conhecer suas idéias e sentimentos acerca de suas experiências escolares que se relacionavam mais intimamente com aspectos da construção de si como sujeitos.

As entrevistas com as crianças aconteceram com estratégias diferenciadas, em dois modelos de entrevistas coletivas e uma individual. O primeiro encontro de entrevista coletiva deu-se com apoio de cenas de vídeo previamente selecionadas, levando em consideração as categorias destacadas a partir da teoria walloniana. Para esse modelo de entrevista, embora tenha sido programado somente um encontro, foram necessários acontecer dois, pois houve falha técnica no aparelho de televisão no dia da entrevista, provocando sua interrupção e, assim, foi agendado um novo encontro para conclusão, no dia seguinte.

Foram apresentadas as mesmas cinco cenas, referentes às categorias: *conflito*, *graça e sedução* e *imitação* que foram apresentadas à professora²². No entanto, optou-se por não apresentar a cena da criança chorando em desamparo. Esse cuidado foi tomado para preservar e resguardar a criança da cena que, por coincidência, integrava o grupo das crianças sorteadas. Seguiu-se também a mesma ordem das cenas apresentadas à professora.

As crianças eram convidadas a assistir cada cena e, logo após, era provocada uma discussão sobre a cena assistida. Algumas questões fomentavam o início dessa discussão, para que as crianças relembassem da situação ocorrida, contextualizassem e compreendessem melhor a cena transcorrida. Assim, era importante identificar quem aparecia na cena, o dia em que a cena havia acontecido e qual a atividade que estava sendo proposta. As demais perguntas eram mais específicas e procuravam compreender, principalmente, como as crianças captavam as intenções e sentimentos dos personagens envolvidos na situação. Da mesma forma como aconteceu nas outras entrevistas, foi elaborado um roteiro de perguntas, que serviu de orientação, mas não foi seguido à risca (anexo 10).

No segundo modelo de entrevista coletiva, as crianças foram solicitadas a desenhar, em um primeiro momento, “uma coisa bem legal que acontece na escola” e, noutro momento, a desenharem “uma coisa ruim que acontece na escola”. Após cada desenho, era provocada uma discussão, tendo como apoio esses desenhos. O objetivo dessa entrevista foi captar como a criança se sente na escola e como avalia os serviços educacionais voltados para elas.

Os desenhos tiveram função meramente de apoio tanto nessa entrevista coletiva como nas individuais. Não houve intenção em se interpretar esses desenhos e quando as crianças se negavam a falar sobre o desenho ou até mesmo a desenhar, seus desejos eram logo respeitados. Houve ocasiões onde a fala da criança, pelo menos aparentemente, não tinha qualquer relação com seu desenho.

Com o mesmo objetivo do segundo modelo de entrevista coletiva, foi realizado um bloco de entrevista individual com cada criança. As crianças eram solicitadas a desenhar uma criança na escola, “do jeito que elas quisessem”, sendo o objetivo do desenho servir de mote para induzir a criança a falar sobre a escola. Como as crianças mantiveram-se caladas diante da solicitação de falar acerca de seu

²² E da mesma forma, a apresentação de mais de uma cena para as categorias “conflito” e “graça e sedução” deu-se por considerar interessante haver mais possibilidades para escutar as opiniões das crianças sobre uma problemática semelhante em situações diferentes.

desenho, inicialmente, duas questões lhe foram colocadas, a saber: “o que deixa a criança contente na escola?” e “o que deixa a criança chateada na escola?”. Outras perguntas eram formuladas de acordo com as respostas que as crianças forneciam. Quando elas insistiam em permanecer caladas, algumas solicitações ou perguntas eram feitas, como: “me fala um pouco sobre essa pessoa que você desenhou, o que ela está fazendo agora? Ela está gostando do que está fazendo?”. Houve a intenção de buscar informações adicionais, de forma mais aprofundada, já que as atenções do entrevistador estavam direcionadas a uma única criança.

Em todas as entrevistas foi utilizado o gravador o que me possibilitou, ao estar livre da necessidade de escrever, melhor perceber nuances de expressões faciais e mudanças no tom de voz em reação às perguntas que eram formuladas ou de acordo com as respostas ou comentários fornecidos pelos sujeitos. Nas entrevistas com as crianças também foi utilizado o recurso da filmagem para facilitar a identificação da fala de cada criança. Nessa situação foi utilizada a câmera no tripé.

A fim de me sentir melhor preparada em realizar a entrevista às crianças, com apoio das cenas, foram realizados dois pré-testes. O primeiro pré-teste foi realizado numa turma do turno da tarde, também uma classe de Jardim 2 da professora Camila. Para me familiarizar com as crianças, permaneci um turno letivo em sala de aula registrando cenas, conforme os mesmos critérios estabelecidos na sala foco. Foram escolhidas, aleatoriamente, seis crianças, três meninos e três meninas. No momento da entrevista, as crianças se apresentaram muito inquietas e agitadas, corriam pela sala e não se concentravam na situação da entrevista, talvez por estarem pouco familiarizadas comigo. Dessa forma, senti necessidade em realizar um segundo pré-teste, desta vez com crianças da sala foco.

Para a realização do segundo pré-teste foram escolhidas crianças entre as que não haviam sido sorteadas para a entrevista, também três meninos e três meninas. Foram utilizadas as mesmas cenas selecionadas para a entrevista. A realização desse pré-teste tanto me auxiliou a elaborar melhor as questões que foram colocadas na entrevista, como também me ajudou a aprimorar os recursos para captação das falas. Assim, percebi sobre a importância em se oferecer contra argumentos a algumas respostas fornecidas pela criança, quando eu suspeitava que essas suas respostas poderiam ter a intenção em atender à expectativa do adulto. Como afirma Cruz, 2006:

Aos cinco anos, a criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que um adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais as suas opiniões e

desejos considerados “bons” ou não; aliado a isso, começa a ter a possibilidade de exercer algum controle sobre o que quer ou não dizer ao pesquisador. (Idem, *Ibidem*, p. 180)

Nessa ocasião, também foi percebida que a filmagem aliada à gravação das falas facilitava a identificação das mesmas. Foi também sentida a necessidade em se repetir cada cena vista, pois na primeira exibição, as crianças ficavam tão excitadas em se verem ou aos seus colegas na televisão, rindo e apontando para suas imagens e a dos colegas, que pareciam não estar atentas ao conteúdo de cada cena. Na segunda exibição, elas já estavam mais tranquilas, apresentando maior possibilidade de concentração ao que acontecia na cena, o que também aconteceu na entrevista.

Alguns comportamentos manifestados pelas crianças na realização da entrevista merecem ser mencionados uma vez que podem tanto alertar o pesquisador para mais cuidado na opção pelo tipo de escolha dos sujeitos, como também inspirar a construção de posturas mais sensíveis às demandas das crianças. Durante o segundo encontro de entrevista com as cenas, a partir da discussão da segunda cena, Raquel²³ começou a manifestar impaciência, tanto nas suas expressões faciais e corporais como em suas falas, como as seguintes: “Ah, tia, bota mais filme pra gente ver, bota” e “Ah, tia, bota a gente no recreio!”.

Considerando a importância e necessidade em se respeitar o desejo da criança numa entrevista dessa natureza e, também, por perceber que as falas e comportamento de Raquel podiam interferir negativamente no desempenho da entrevista, resolvi perguntei à Raquel: “Você quer voltar para classe? Se quiser, não tem problema, pode ir”. Como Raquel confirmou que sim, perguntei se alguém mais gostaria de sair com ela, ao que João se apresentou. João não havia manifestado impaciência, mas se posicionou quase o tempo todo da entrevista calado, numa postura pouco participativa, estando mais a observar os colegas. Ao analisar, posteriormente, sobre minha postura, percebi que houve um grande risco em se desperdiçar aquele precioso momento de pesquisa, pois o restante das crianças poderia também ter optado por sair. No entanto, é preciso deixar prevalecer uma postura ética que indica a necessidade em respeitar o desejo da criança de não participar ou de interromper sua participação.

²³ Como de praxe em trabalhos desta natureza, todos os nomes que aparecem são fictícios. Os codinomes das crianças foram escolhidos por elas mesmas.

Embora as crianças, em unanimidade, tenham apresentado entusiasmo ao serem comunicadas que participariam das entrevistas, como foi possível perceber, Rachel e João não se sentiram muito à vontade na situação de entrevista. João parecia uma criança tímida, que falava muito pouco em sala de aula. E Raquel, embora não apresentasse timidez, muitas vezes em classe manifestava pouca paciência, por exemplo, em responder uma pergunta que lhe era feita, o que sugere indisposição em falar. Portanto, deve-se refletir acerca dos diversos aspectos implicados na estratégia de incluir todas as crianças no sorteio para a escolha dos sujeitos.

É importante refletir que por um lado, poderia ser mais interessante um sorteio feito apenas entre as crianças que se apresentam mais dispostas em falar, o que diminui as chances de manifestação de impaciência entre as crianças. Por outro lado, a inclusão de todas as crianças possibilita uma “amostragem” mais significativa como representante da realidade específica. Ou seja, sentir-se pouco à vontade em falar ou sentir impaciência em falar é indício de que na escola são escassas as oportunidades do exercício da expressão oral pela criança.

Deve-se destacar que a direção da escola sempre colaborou efetivamente em todos os passos da pesquisa, fornecendo informações, possibilitando pesquisa aos documentos da instituição e disponibilizando salas e recursos²⁴ da própria escola para a realização das entrevistas. As entrevistas com a professora aconteceram em sala de aula. As entrevistas com a diretora e supervisora aconteceram, respectivamente, em cada de suas salas, ocasião em que, embora tenham alegado estarem com pouca disponibilidade de tempo, desligaram seus telefones celulares e trancaram as portas para que não fôssemos interrompidas.

As entrevistas com as mães aconteceram em ambientes diferenciados. Cinco mães foram entrevistadas na escola, em salas diversas: sala de aula desocupada, auditório e salão que dá acesso à sala da professora Camila. Uma mãe foi entrevistada na sala de estar de sua residência, a pedido dela própria uma vez que não pôde comparecer à escola no dia combinado.

As entrevistas com as crianças, sobre as cenas, aconteceram no auditório, pois foi o único espaço disponível da escola, naquela ocasião, que oferecia condições para se trabalhar em ambiente fechado, com os recursos necessários. Nesse espaço, foi delimitado um lugar específico para o momento da entrevista. Vale

²⁴

Por duas vezes foi utilizada uma televisão da escola nas entrevistas.

salientar que, embora seja chamada de auditório, essa sala possui cadeiras móveis e suas dimensões não ultrapassam muito o tamanho da sala de aula que as crianças freqüentam. As demais entrevistas com as crianças aconteceram numa sala de aula, que ficou disponível a partir daquela ocasião.

Nas entrevistas sobre as cenas foram colocadas cadeiras pequenas em semi-círculo defronte à televisão. Nas entrevistas apoiadas em desenhos, foram usadas duas mesas pequenas juntas com cadeiras pequenas ao redor. Nas entrevistas individuais foi disponibilizada uma única mesa e duas cadeiras pequenas. Nas entrevistas com apoio em desenhos, eram dispostos sobre as mesas papel sulfite, lápis grafite e lápis de cor.

Após o processo de análise das falas dos sujeitos nas diversas entrevistas, foram selecionadas àquelas consideradas mais importantes para a compreensão do fenômeno investigado nesta pesquisa. Assim, na elaboração do texto que se refere à entrevista com a professora sobre as cenas, estão destacadas somente as falas selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos. Dessa forma, por exemplo, a cena 4 não foi mencionada na análise.

Foi formalizado o consentimento dos sujeitos da pesquisa, estando todos os passos metodológicos descritos em documento de forma detalhada (anexos 2, 3, 4, 5), ressaltando a forma de participação solicitada por cada sujeito. Esse documento foi lido juntamente com esses sujeitos, no caso das crianças, com a presença de um dos pais ou responsável da família, e foram assinados pelos concedentes. Como é de praxe nas pesquisas, foram resguardados tanto a identidade da escola como a dos sujeitos envolvidos. As crianças foram nomeadas por codinomes por elas escolhidos. Já com os adultos, uma vez que os codinomes escolhidos tinham se tornado públicos entre as professoras, com o cuidado de maior resguardo, optou-se por outros.

O projeto desta pesquisa e, especialmente, seu delineamento metodológico foi submetido a uma avaliação pela comissão de ética da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa de campo, portanto, foi iniciada logo após o projeto ter obtido a devida aprovação.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO E OS PERSONAGENS DA PESQUISA

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

Mário Quintana

A Escola Aldeia

A escola *Aldeia* é uma instituição pública da rede municipal de ensino, situada numa região praiana de Fortaleza. Trata-se de uma área nobre da cidade, sendo, porém, um bairro marcado pela contradição social e econômica, onde condomínios e hotéis de alto luxo contrastam com favelas, seus barracos e a miséria. Sua localização pode ser considerada privilegiada, pois o acesso é fácil para quase todos, alunos²⁵, professores e funcionários, circulando transportes públicos nas proximidades.

Chamam atenção as condições miseráveis de vida que se observa no entorno da escola. Por detrás da avenida onde ela se situa, longe da vista de quem por lá transita de carro, aglomeram-se minúsculas casas, em ruelas estreitas de areia batida que forma lama em período chuvoso e onde lixo e esgoto a céu aberto compõem o cenário.

A clientela atendida pela *Aldeia* é de baixa renda e muitas famílias vivem em situação de acentuada pobreza. Os pais, em sua maioria, são trabalhadores braçais e as mães, donas de casa ou empregadas domésticas. Muitos se encontram desempregados e alguns não têm profissão definida, trabalhando na informalidade.

É considerada uma escola de grande porte, levando-se em conta o número de alunos atendidos. Em 2006, época da pesquisa, ao todo se somava o número de 1304 alunos. Oferece Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, funcionando também, no período noturno, Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Estão matriculadas no turno da manhã, 499 crianças, sendo 69 da Educação Infantil e no da tarde, 549, e dessas, 116 da Educação Infantil. No EJA estão matriculados 256 alunos. O fato do turno da tarde concentrar um número maior de

²⁵ Alguns pais se queixam da distância e da necessidade de precisarem gastar com transporte público, mas tratam-se de casos de mudança de endereço ou da família não ter encontrado vaga numa escola mais próxima na época da matrícula.

crianças parece ser explicado por peculiaridades da vida cotidiana do bairro. Muitos moradores buscam meios de subsistência trabalhando em bares e restaurantes da redondeza. Há também pescadores, profissão de muitos pais e familiares, que costumam sair em suas jangadas na madrugada. Esses fatos parecem interferir nos hábitos familiares²⁶ no que se refere aos horários de dormir. Assim, grande parte das crianças se recolhe tarde da noite às suas casas e têm dificuldade de acordarem-se cedo da manhã, sendo o turno da tarde mais escolhido e até mais disputado entre os moradores da comunidade.

A escola ocupa um prédio patrimonial e foi inaugurada em 2002, tendo anteriormente, ocupado outra instalação na condição de anexo²⁷. Funciona em dois prédios situados num mesmo terreno²⁸. No da frente, de dois andares, estão as salas de 2ª à 5ª séries do ensino fundamental, que são usadas no turno da noite também pelo EJA. No prédio dos fundos, todo térreo, estão as salas destinadas exclusivamente à Educação Infantil e 1ªs séries²⁹ do ensino fundamental.

As instalações físicas da escola são satisfatórias se considerarmos os amplos espaços que possui que são, porém, mal aproveitados (SEMENTE, anexo 1). No entanto, apesar de tratar-se de um prédio novo, já se percebe desgaste nas instalações, o que revela pouca manutenção e, principalmente, a baixa qualidade da construção. No segundo semestre de 2006, uma parte do teto do piso superior rachou e a quadra coberta, inaugurada no ano anterior, teve todas as telhas arrancadas pelo vento³⁰.

O portão de entrada da escola dá acesso a um grande pátio, que apesar de não ser suficientemente sombreado, é fresco no período da manhã. Árvores próximas ao muro fazem sombras sobre mesinhas e bancos de alvenaria, ambiente convidativo a atividades de grupo. No entanto, esse espaço é utilizado para estacionamento de carros de professores, funcionários e visitantes, que ocupam os poucos espaços de sombra, limitando sua utilização. Há também um espaço amplo

²⁶ Essas informações foram fornecidas pela supervisora e alguns outros funcionários da escola.

²⁷ As escolas anexas funcionam em prédios alugados ou cedidos, estando subordinada a uma escola patrimonial e, portanto, sem autonomia financeira. Essa prática vem sendo desativada desde 2005, com a “política de superação dos anexos” adotada pela atual gestão.

²⁸ Até o ano de 2005, somente o prédio da frente era utilizado tanto para salas de educação infantil como para ensino fundamental.

²⁹ A escola respeitou, dessa forma, as características das crianças de primeira série, que até 2005, eram atendidas pela Educação Infantil.

³⁰ No ano de 2007, todo espaço do prédio da frente destinado às salas de aula, teve sua estrutura física comprometida e precisou ser demolido. Assim, o espaço que fora em 2006 destinado à educação infantil, foi redimensionado, tendo que ser compartilhado também com o ensino fundamental, prejudicando seriamente a qualidade dos espaços.

entre os dois prédios, mas sem estrutura para utilização pelas crianças, onde estão espalhados restos de material de construção.

No entanto, também espaços possíveis de utilização pelas crianças da Educação Infantil são negligenciados pelas professoras. Não foi presenciado, por exemplo, a grande quadra coberta, mesmo quando estava em plena condições de uso, ser utilizada pelas turmas de Educação Infantil.

No prédio da frente, além das 13 salas destinadas ao ensino fundamental, localizam-se uma sala para a biblioteca³¹, uma sala de informática, uma sala (desativada) para acompanhamento de crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, uma sala destinada a laboratório de informática, uma cozinha equipada com fogão industrial, um refeitório e seis banheiros, 3 femininos e 3 masculinos. Também estão situadas as salas da secretaria, da diretoria, da supervisão e sala dos professores. Todas essas salas têm instalações adequadas e, com exceção da secretaria, possuem aparelhos de ar condicionado. Há três banheiros exclusivos para uso dos funcionários.

Pode-se afirmar que a escola também está razoavelmente equipada com recursos de apoio às atividades didáticas. Há quatro televisores, dois aparelhos de DVD, um aparelho de videocassete, uma mesa de som, quatro mini-sons, quinze computadores, quatro impressoras e três máquinas fotocopadoras. No entanto, não se percebe que a utilização desses recursos esteja beneficiando a qualidade das atividades desenvolvidas na Pré-escola. Por exemplo, não foi observada a utilização de aparelho de som ou mini-som durante o andamento da pesquisa de campo.

A Pré-escola da Aldeia

O prédio dos fundos abriga, além das turmas de primeira série, 3 turmas de Educação Infantil no turno da manhã (um Jardim 1 e dois jardins 2) e 5 turmas no turno da tarde (três Jardins 1 e dois Jardins 2). Essa construção consta numa área dividida em duas. Na primeira, considerando o acesso pelo prédio da frente³² há um vasto espaço retangular cujo centro é utilizado por uma horta e o parque, que consta de dois blocos de brinquedos de madeira coloridos, com balanços e escorregadores fixados num areal escuro. Essa areia negra, que se espalha com as pisadas das

³¹ Durante o segundo semestre de 2006, a biblioteca foi ocupada por uma classe de 2ª série cuja sala de aula encontrava-se com a estrutura comprometida.

³² Pois também há um acesso pela rua detrás, mas está bloqueado.

crianças sujando todo o piso do prédio, passa uma impressão desagradável a quem por lá transita. Em dias de chuva, a formação de um lamaçal inviabiliza o uso do parque.

Ao redor do parque e da horta, há uma área avarandada, que dá acesso a sete salas de aula, um refeitório improvisado³³, dois “auditórios³⁴”, um utilizado para as aulas de artes às crianças de ensino fundamental e outro que permanece fechado. Há ainda três banheiros, um destinado a professores e funcionários e os outros dois, um feminino e outro masculino, às crianças.

O segundo espaço desse prédio, inicialmente projetado para abrigar um centro comunitário, que nunca funcionou, há um salão, com um balcão e vários bancos de alvenaria, além de três mesas de sinuca desativadas, que fazem a alegria da criançada na hora do recreio. Elas utilizam esse espaço a contragosto das professoras que preferem que as crianças fiquem concentradas no parque, o que, certamente, facilita o controle como analisa Foucault (2000; 2005).

Têm entrada para esse salão, as salas da professora Camila e da professora Lorena, também de Jardim II, uma sala onde funciona um serviço assistencial e mais três pequenas salas destinadas a depósitos com prateleiras de alvenaria. As professoras costumam mostrar preocupação quando essas salas-depósito estão com as portas destrancadas, pois, segundo elas, já foram encontradas nesse espaço crianças em brincadeiras de cunho sexual.

Como pano de fundo desse espaço da Pré-escola, além da constante sujeira ocasionada pelo areal escuro, do qual já se fez referência, há um constante e desagradável odor proveniente do esgoto do prédio. Dessa forma todos, crianças e adultos, indiscriminadamente, estão submetidos a esse permanente mal estar.

A sala de aula de vidraças coloridas

A sala de aula da turma da professora Camila é bem ampla, ocupa um espaço de cerca de 30 metros quadrados³⁵. Portanto, a sala dispõe de bastante espaço possível de se realizar atividades de movimento, o que raramente acontece. O chão

³³ Nesta sala há um fogão doméstico, duas geladeiras, uma dispensa e uma grande mesa, sem cadeiras. O refeitório “oficial” e devidamente equipado com mesas e cadeiras se localiza no primeiro prédio.

³⁴ São salas amplas, com cerca de 60 metros quadrados, com um desnível para o palco.

³⁵ Com exceção da sala de aula da professora Clara, também de jardim 2 e da professora Francisca, de primeira série, as demais salas de aula desse segundo prédio são bastante amplas.

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 Camila a pintar, ela mesma, a vidraça.

Compõem a mobília, além de mesinhas e cadeirinhas em número maior que a quantidade de crianças que freqüentam a classe³⁶, 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”³⁷ 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 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

³⁶ Essa sala é usada no turno da tarde por uma turma mais numerosa.
³⁷ Do autor brasileiro Maurício de Sousa.

crianças nos espaços da sala. As transformações cotidianas, inerentes ao movimento da vida, não estão expressas nesse ambiente. Ao contrário, tudo parece estático.

Chama atenção a falta de um espelho³⁸, 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.

O funcionamento da Pré-escola

Vários elementos que caracterizam o ambiente da Pré-escola da instituição ajudam a compreender seu funcionamento e, nesse contexto, as possibilidades para Camila realizar sua prática docente. É válido, portanto, destacar elementos diversos que interferem na qualidade do trabalho realizado na Educação Infantil que acaba por se refletir no baixo envolvimento³⁹ das crianças nas atividades que são desenvolvidas em suas classes.

No que se refere à formação inicial das professoras lotadas na Pré-escola da instituição, todas possuem a titulação legalmente exigida para atuarem na área. Em sua totalidade, as cinco professoras têm diploma em nível superior. Quatro são graduadas em pedagogia. Portanto, apenas uma não é pedagoga, sendo graduada em teologia, possuindo, curso de magistério e especialização na área de educação. Deve-se apontar, no entanto, a lacuna que existe em grande parte dos cursos de pedagogia no que se refere a um currículo que qualifique um professor para atuar na área específica de Educação Infantil.

³⁸ A importância da presença do espelho nos ambientes educativos para crianças pode ser constatada, por exemplo, no relato de Silvia Helena Vieira Cruz sobre uma criança de uma creche comunitária da cidade 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 costume de ser fotografada, não convivía 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. (comunicação pessoal da autora sobre esse fato, ocorrido em 2006, durante realização de uma pesquisa)

³⁹ A pesquisa realizada pelo SEMENTE (Anexo1) constatou a predominância de um nível preocupantemente baixo de envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas no contexto da pré-escola dessa instituição.

A partir de uma análise mais macro do contexto, conforme sugerem os estudos de Bronfenbrenner (1996), é preciso uma referência às iniciativas de formação continuada destinadas aos professores de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza. Nessa perspectiva, embora há décadas exista investimento nesse tipo de formação pelo município, só recentemente vem sendo construída⁴⁰ uma política específica para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Portanto, ainda não existe um trabalho de acompanhamento sistemático às professoras de Educação Infantil por técnicos qualificados.

No contexto delimitado da *Aldeia*, destaca-se o trabalho realizado em parceria com o SEMENTE (ver anexo 1). No entanto, devido às características de uma proposta dessa natureza, aliada a ausência de uma cultura de participação mais ativa do professor no seu processo de formação e transformação, o tempo transcorrido parece ainda ter sido curto para que sejam percebidas mudanças significativas nas práticas educativas desenvolvidas nesse contexto.

Outro dado que merece destaque se refere a uma instabilidade na permanência das professoras na Pré-Escola. Algumas estão na instituição sob o contrato de *aditivo*⁴¹, muitas trabalhando em outro turno numa escola diferente, sendo comum, também, a presença de professoras substitutas. Da mesma forma, é comum as professoras transitarem entre o ensino fundamental e Pré-Escola, intercalando suas estadas ora numa etapa da Educação, ora em outra. Essa rotatividade e falta de estabilidade das professoras não favorecem, portanto, a um compromisso em relação à Educação Infantil e à instituição escolar.

Somando-se a todos esses fatores, outro dado que chama atenção diz respeito à pouca assistência que as professoras da Pré-Escola recebem do serviço de supervisão pedagógica. Lucia, a profissional que ocupa essa função, sob alegação de ser curto seu tempo de trabalho⁴², prioriza o ensino fundamental. Desta forma, as professoras da pré-escola são pouco assistidas e recebem reduzida orientação no trabalho que desenvolvem e praticamente inexistente um acompanhamento deste trabalho. As reuniões de planejamento não acontecem sistematicamente conforme

⁴⁰ Uma assessoria, firmada através de um convênio da SME com a Universidade Federal do Ceará, nos anos de 2006 e 2007 qualificou técnicos da SME para realizar trabalho específico em Educação Infantil. Essa informação foi fornecida por uma técnica da SME, não havendo registro oficial sobre esse dado.

⁴¹ Contrato que permite a um professor concursado, da rede municipal de Fortaleza, para trabalhar em apenas um turno, assumir mais um, recebendo uma remuneração extra. No entanto, esse tipo de contrato é temporário tornando instável o vínculo do professor com a instituição na qual está lotado.

⁴² Seu contrato de trabalho, de 20 horas semanais, se restringe ao turno da manhã.

determina a SME⁴³ e, muitas vezes, são realizadas sem a presença da orientadora. Portanto, o trabalho dessas professoras é marcado pelo isolamento e solidão, sendo raríssimas as oportunidades proporcionadas no ambiente escolar às trocas de experiências entre elas.

A marca histórica do descaso com a Educação Infantil no nosso país (KRAMER, 1982; 1989; KUHLMANN Jr, 1996) parece transparecer na escola, quando exclui as crianças das atividades diversificadas que são oferecidas às turmas ensino fundamental, tais como artes, educação física e biblioteca. Esse é um dado a mais que ilustra o panorama do funcionamento da Pré-escola no âmbito da escola *Aldeia*.

Equipe técnica: a diretora e a supervisora e suas concepções sobre Infância e Educação Infantil

Conhecer um pouco como pensam e se comportam os componentes da equipe técnica da escola ajuda a compreender o ambiente social que possibilita e limita a atuação do corpo docente da Educação Infantil e as relações entre escola e família no contexto da *Aldeia*.

A diretora

Vilma já tem 33 anos trilhados na Educação, tendo iniciado sua carreira de professora na rede estadual de ensino do Ceará, da qual já está aposentada, em meados dos anos setenta. No final dos anos oitenta, ingressou na rede municipal de ensino de Fortaleza, também como professora, mas há oito anos vem exercendo a função de diretora escolar. É pedagoga e possui três títulos de especialização na área de educação, um deles em Educação Infantil. Na *Aldeia*, segundo afirmou, suas atribuições administrativas tomam seu tempo e a impede de se envolver com assuntos pedagógicos.

Apesar de sua formação específica em Educação Infantil, transparece não vir se atualizando no que se refere a concepções mais contemporâneas que vem sendo difundidas na bibliografia especializada e em documentos oficiais. Assim, Vilma atribui à Educação Infantil um papel exclusivamente preparatório quando se refere à função principal dessa etapa da educação:

⁴³ No calendário oficial da SME, um sábado por mês deve ser dedicado à reuniões de planejamento pedagógico.

Preparar a criança no sentido da socialização, da convivência, pra daqui ela estar se abarcando ao processo de crescimento e ao processo de desenvolvimento.

Em seu discurso, apesar de acreditar que “toda criança é dotada de uma grande capacidade de aprender”, revela uma visão pouco otimista e determinista das crianças da *Aldeia*, quando afirma:

As nossas crianças aqui, elas não têm condições favoráveis para aprender, para se desenvolver, que **elas não têm apoio da família, são crianças largadas da família, diferentes** da classe média... são **crianças desamparadas**.

Vilma acredita que as professoras da Educação Infantil da escola são bem qualificadas para a função que exercem, depositando muita confiança no investimento que elas fazem em formação continuada, como é possível perceber na sua fala:

Eu acho que as professoras, elas têm muito empenho, **elas se reciclam**, elas **estudam** e elas têm um empenho muito grande em preparar essas crianças.

Observa-se também seu reconhecimento do esforço das professoras em realizar o trabalho com eficiência. E, dessa forma, também acredita que a escola está desempenhando bem sua função de contemplar o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, ao afirmar que

As professoras ensinam as crianças a se sentarem, ensinam a comerem, ensinam a orar, ensinam a respeitar os colegas, não se limitam só a conteúdo.

Chama atenção a forma como Vilma pensa o que significa proporcionar o desenvolvimento integral da criança. O que ela revela acreditar é que o ensino de regras morais e sociais, além dos conteúdos escolares, cumpre a função de uma formação integral da criança. O seu desconhecimento acerca das necessidades educativas de uma criança pequena e do que caracteriza uma Educação Infantil de qualidade a impede de perceber as falhas da prática desempenhada na *Aldeia*.

Assim, Vilma defende que a escola está desenvolvendo um bom trabalho na Educação Infantil e, se os resultados não são satisfatórios, é porque existem problemas de ordem externa, como está explícito na sua seguinte fala:

Porque uma criança da escola pública não se sobressai? Só uma minoria. **Não é porque o ensino seja ruim**, o que eu acho é que nessas condições elas não têm... **as crianças não têm condições de aprender: falta de alimentação, de orientação, elas são largadas mesmo**.

Dessa forma, Vilma exime a escola da responsabilidade em buscar formas de garantir a aprendizagem das crianças. Atribui diretamente às famílias, incrustadas em condições de miséria, a culpa pelo fracasso escolar.

As impressões apresentadas por Vilma são reveladoras de uma prática que ignora a parceria entre escola e família. O distanciamento entre essas duas instituições não favorece o conhecimento e a compreensão mútua. No âmbito da escola pública, onde predomina a contradição de classes sociais entre alunos e professores, esse distanciamento parece tornar-se ainda mais agravante, ao provocar uma relação permeada pelo preconceito.

A supervisora

Lucia é pedagoga, com mestrado na área de educação. Envolveu-se com essa área numa fase muito precoce de sua vida, ainda na época escolar, por influência de familiares, também educadores. Trabalhou em instituição privada como professora de Educação Infantil e séries e iniciais do ensino fundamental, assim como exerceu funções técnicas de coordenação e direção antes de ingressar na rede municipal de educação. Há pouco mais de dez anos, prestou concurso público para o cargo que agora exerce. Atualmente, além dessa sua ocupação, também é professora de uma instituição educativa privada.

Lucia trabalha na escola somente pela manhã e, sob a alegação de que seu tempo é reduzido, elege como prioridade assistir às professoras do ensino fundamental, dando pouca atenção à Educação Infantil. Sua relação com a equipe técnica e com algumas professoras da escola se revela, em muitas ocasiões, difícil e conflituosa.

Seu discurso parece permeado por um auto-policiamento no sentido de não pronunciar algo que não esteja em consonância com discursos mais atuais sobre infância, divulgados em bibliografia especializada. Dessa forma, insiste em enfatizar alguns conceitos, como se pode perceber na sua seguinte fala ao definir uma criança:

É um **sujeito completo** com características do momento de vida que ela passa. Eu acho **a criança um sujeito totalmente completo** para aquele momento que está vivendo, né?

Assim, Lucia, certamente receosa em transparecer que compartilha de uma visão de criança como um ser incompleto, afirma e reafirma a idéia de completude infantil, mas não explica o sentido em que percebe essa completude.

Seu discurso já parece mais espontâneo quando se refere às crianças específicas da *Aldeia*. Acerca dessas crianças, Lucia apresenta uma idéia ao mesmo tempo preconceituosa e parcial, quando foca sua atenção naquilo que as crianças apresentam de menos satisfatório:

Eu acho que são **crianças muito passivas** até... não sei se eu tô comparando com a escola particular, que eles falam, que eles reclamam... São crianças é... **boazinhas** sabe?... Eu acho que **elas têm um pouco mais de medo**. Eu não vejo elas desafiarem. Um ou outro desafia, mas a **grande maioria tem essa passividade**.

Percebe-se sua preocupação em transparecer a idéia de que o ideal seria uma criança crítica e desafiadora da ordem e da autoridade, o que, na sua visão, não é o perfil dessas crianças. Deve-se reconhecer também ser positiva essa sua preocupação e crença, uma vez que é comum uma educação opressiva e direcionada para a subalternidade (ROSEMBERG, 1997), quando a clientela é originária das classes oprimidas. No entanto, chama atenção a leitura que faz acerca das competências intelectuais e lingüísticas das crianças e das famílias da *Aldeia*:

Linguagem e pensamento é uma coisa inconfundível, eu acho que se torna um elemento só. A oralidade, a comunicação (...) **Na família essa relação atrapalha, por quê?** Porque as mães **têm carga excessiva de trabalho**, também **não têm escolarização devida** e elas **chegam já com essa carência grande**, que eu acho que essa seja a maior carência...

Lucia, assim, parece compartilhar com as idéias da *teoria da carência cultural*⁴⁴, surgida nos Estados Unidos e difundida no Brasil nos anos sessenta e setenta e já, há muito tempo, discutida, criticada e superada (KRAMMER, 1982; PATTO, 1990). Certamente, esse seu pensamento está na base de sua concepção sobre Educação Infantil como uma etapa preparatória para as séries seguintes, justificando o uso de apostilas, com tarefas cuja proposta é o treino e a repetição.

Sua interpretação acerca de como a Educação Infantil da *Aldeia* está desempenhando sua função transparece pouco compromisso no que diz respeito a uma educação de qualidade, quando afirma:

Eu acho que não podemos dizer que não estamos fazendo nada porque ainda é **o único espaço que a criança pode ter para ela ser criança**. Em casa elas têm obrigações, elas não brincam, elas trabalham, elas muitas

44

Para essa "teoria" a desnutrição, a deficiência cognitiva e a ausência de estímulos culturais são os fatores responsáveis pelo fracasso escolar de alunos pobres.

vezes não têm casa. Não têm uma vida de criança. O espaço que elas têm como crianças é esse (...) **de ter um lápis de cor, um parquinho, de ter um livrinho de história, de conversar com outras crianças...**

Sem dúvida, seu discurso transparece preocupação em denunciar uma infância explorada e em defender o direito à brincadeira. No entanto, chama atenção Lucia elencar itens tão elementares como lápis e “livrinhos”, além de um parque descuidado e sujo, para afirmar que é um espaço interessante para as crianças, “é o único espaço que a criança pode ter para ela ser criança”. Assim, Lucia, além de desconsiderar que as culturas infantis estão presentes no cotidiano extra escolar de uma comunidade de baixa renda, também parece compartilhar com a idéia de que é suficiente uma “escola pobre para pobres”, como reflete Kuhlmann Jr (1996). Deve-se, outrossim, registrar que Lucia não se refere a estratégias de intervenção desenvolvidas na escola ao justificar sua afirmação: “não podemos dizer que não estamos fazendo nada”.

É importante, por fim, destacar que a forma como Lucia se comporta e interage com o grupo de professoras é predominantemente autoritária. O diálogo e a troca de pontos de vista não parecem ser a tônica de sua postura. Em várias ocasiões foi possível perceber esse seu estilo de interação. Uma vez afirmou ter elaborado sozinha a proposta pedagógica da *Aldeia*, atendendo a uma solicitação da SME à escola. Da mesma forma, ao apontar a importância de sua função na escola, afirmou que ela era a “secretária” das professoras, pois pesquisava em revistas, elaborava atividades e as entregava prontas.

Como foi possível perceber, Vilma e Lucia compartilham uma visão denegrada das crianças e das famílias, clientela da Educação Infantil da *Aldeia*. Dessa forma, tomam como referência as condições miseráveis de vida desses sujeitos, e não o que precisam e têm direito, e consideram que a escola, mesmo com suas deficiências, faz muito para essa sua clientela, assim como também percebeu CRUZ (2001) na pesquisa que realizou em creches comunitárias.

A atuação da equipe técnica é um reflexo do que pensam e das condições de trabalho às quais estão submetidas. Assim, por um lado, Vilma, envolvida nas providências administrativas e com pouco conhecimento da área de Educação Infantil, não consegue bem avaliar nem orientar o trabalho desenvolvido pelas professoras. Por outro, Lucia, tendo priorizado o ensino fundamental e com pouca disposição ao diálogo e à escuta, se mantém distante das necessidades das professoras.

As características das duas componentes da equipe técnica, suas crenças e a forma como interagem com o grupo de professoras ajudam a compreender a atmosfera social da escola e os tipos de apoio que as professoras da Educação Infantil recebem no cotidiano de seu trabalho.

A Professora Camila e seu itinerário profissional

Ser professora não foi inicialmente algo desejado por Camila, 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 telensino⁴⁵, e “acabei gostando, né?”, afirma ela. O ingresso de Camila 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)⁴⁶.

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

⁴⁵ O sistema de telensino funcionou no estado do Ceará de 1974 até a década de noventa. Constituíam-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).

⁴⁶ Essa afirmação também baseia-se em depoimentos já escutados de professoras de educação infantil e ensino fundamental.

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 Camila 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, em intervalos durante as reuniões do SEMENTE, Camila 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 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 *Aldeia* 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 *Aldeia*, 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 rede municipal de ensino de Fortaleza, através de concurso público, em 2001. Foi lotada já na *Aldeia*, que, na época, funcionava como um anexo. No processo de lotação, foi informada, por telefone, pela diretora⁴⁷ que assumiria uma “classe de aceleração”⁴⁸. Porém, ao chegar à escola, a diretora, constrangidamente, lhe avisou que uma outra professora, antiga na casa, havia ocupado a vaga. Mas Camila destaca a contra oferta que recebeu: “ela disse assim:

⁴⁷ Essa diretora é a mesma que ocupa essa função na ocasião da pesquisa.

⁴⁸ As “classes de aceleração” faziam parte do “sistema de ensino por ciclos”, adotado pela prefeitura de Fortaleza 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, como um tempo, o problema de grandes diferenças de idade entre as crianças de uma mesma classe, resultado de um histórico de reprovações sucessivas.

‘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”.

Camila, 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, 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, Camila 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, Camila 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, informar 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. O trabalho do SEMENTE (anexo 1), já citado, é uma dessas experiências. No decorrer desse trabalho, ela e suas colegas professoras refletiram sobre a qualidade dos serviços de Educação Infantil prestados pela escola *Aldeia*, 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 e

Assistência Social –SEDAS⁴⁹- da Prefeitura de Fortaleza. Esse projeto incluiu palestras⁵⁰ ministradas por profissionais renomados e ciclos de oficinas⁵¹.

No entanto, infelizmente, não se percebe ainda uma influência significativa das idéias discutidas nas reuniões com o SEMENTE e durante a realização do referido projeto de formação, nem no discurso de Camila e nem, principalmente, em sua prática pedagógica, como é analisado ao longo deste trabalho.

A Professora Camila, suas concepções sobre infância e 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 Vygotsky (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 idéias 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

⁴⁹ Atual Secretaria Municipal de Educação- SME.

⁵⁰ As palestras tiveram como temas: “Artes na Educação Infantil”; “Jogos e brincadeiras na Educação Infantil”; Criança e ação docente na Educação Infantil; “Literatura na Educação Infantil” e foram ministradas, respectivamente pelas professoras doutoras: Ana Angélica Albano da UNICAMP, Bernadete Porto da Faculdade 7 de Setembro, Heloysa Dantas da USP e Inês Mamede da UFC. É importante salientar que os temas focados foram escolhidos a partir de demandas das próprias professoras da pré-escola do município de Fortaleza.

⁵¹ As oficinas abordaram os mesmos temas das palestras e aconteceram em quatro etapas, nos meses de junho, agosto, setembro e outubro de 2005, totalizando uma carga horária de 20 horas para cada tema. Ministraram as oficinas profissionais qualificados nas áreas em questão. O tema “Artes na educação infantil” foi subdividido em: artes plásticas, música e expressão dramática.

reflexões conclusivas, apontado a pouca influência da formação acadêmica e outras experiências de formação inicial e continuada nas idéias 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, freqüentemente, inalterada.

Camila precisou trabalhar desde muito cedo e, com esforço, conciliou trabalho e estudos. O curso de magistério, na modalidade de telecurso, 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, Camila está inserida num ambiente escolar que não lhe oferece uma supervisão sistemática, nem momentos de estudo e reflexão, nem oportunidade de troca de experiência⁵² e, nessa solidão, vai estabelecendo sua rotina de aula, muitas vezes sem o devido planejamento. Apresenta em seu discurso algumas idéias 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

⁵² Essa afirmação refere-se às oportunidades oferecidas no seu ambiente profissional. O trabalho realizado pelo SEMENTE proporcionou momentos de estudos e reflexão, mas, além de ser uma iniciativa recente, não substitui uma ação que precisa ser realizada rotineiramente pelos profissionais da escola

desenvolvimento integral da criança. Essa atribuição da Educação Infantil aparece na sua fala a seguir, quando explica:

...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."

Camila, 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 idéia de que cabe ao professor "acionar" esse desenvolvimento.

Camila 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.

Camila 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, elege 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, a área mais negligenciada, de acordo com a pesquisa do SEMENTE, apontou que a inexistência de fantoches (material solicitado e não adquirido) foi a principal razão dessa falha. Certamente, a pesquisa sobre a qualidade realizada pelo SEMENTE (anexo1), na qual foi apontada uma ênfase exagerada em trabalhos com linguagem escrita em detrimento de outras áreas investigadas⁵³ e propiciou discussões sobre a necessidade do trabalho ser ampliado e enriquecido, influenciou a fala de Camila.

Vale salientar que não foi presenciada nenhuma atividade que envolvesse expressão dramática nem durante as observações do trabalho do SEMENTE, nem nas observações em campo desta pesquisa. A justificativa de Camila 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...

Camila 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, Camila 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

⁵³ As áreas investigadas foram as seguintes: Formação pessoal e social; Matemática; Conhecimento do mundo, Expressão plástica, Expressão dramática (inexistente), e expressão musical (ver Anexo1, gráfico 3, p.195.)

muito a criança, anima, né? Eles gostam do lúdico, né? Então a gente trabalhou muito nisso no primeiro semestre.

O discurso de Camila 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, Camila, se esforça em não subestimar essas crianças, oferecendo-lhes esse “ambiente letrado”.

Mais uma vez, é importante destacar a influência do trabalho do SEMENTE no discurso de Camila. 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. E Camila, no momento dessa fala, está fazendo um relato para alguém que também é integrante do SEMENTE. 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.

Camila 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 Camila, são acessórias, talvez utilizadas como passa-tempo. Embora consideradas “interessantes”, foram realizadas porque

a ferramenta que parece eleita como fundamental para que a aula transcorra, a apostila⁵⁴, ainda não estava disponível para utilização com as crianças.

É importante destacar que em várias passagens da fala de Camila 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 docentes⁵⁵. 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 idéia 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 idéias tradicionais, já arraigadas, sobre educação e escola.

Camila, 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 Camila superposições de idéias e contradições na forma como concebe a criança. Ao mesmo tempo que afirma que a criança “é

⁵⁴ 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.

⁵⁵ 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 SEMENTE, durante o trabalho de formação.

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 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, Camila 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 embasando 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 Camila 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 idéia da criança “bibelot”, ou inocente e pura, como identificou Áries (1981). Assim, no discurso de Camila, 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 idéia bastante positiva das crianças do contexto específico da *Aldeia*:

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 Camila, idéias 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 Emilia⁵⁶:

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 E PENCE, 2003, p.72)

As impressões de Camila destacam-se quando comparadas às idéias 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 Camila 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 Camila 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 importantes para a compreensão dessas incoerências. Diz o autor:

... Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma conseqüência; 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

⁵⁶ Reggio Emilia, cidade na região norte da Itália, é reconhecida por oferecer à comunidade uma educação infantil de qualidade superior e de vanguarda, atraindo estudiosos, pesquisadores e educadores interessados em Educação Infantil de diversos lugares do mundo.

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 embasar 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. Camila, ao se referir ao desenvolvimento infantil, cita Jean Piaget, com certeza um dos teóricos que mais teve suas idéias 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. Sobre essa idéia, Heloysa Dantas (2005), numa palestra proferida aos professores de Educação Infantil da rede

municipal de Fortaleza⁵⁷, fez uma interessante reflexão, se reportando mais especificamente à abordagem walloniana: “a teoria nos ajuda muito, o Wallon nos ajuda a afinar a nossa sensibilidade... a teoria ajuda a melhorar a nossa afetividade, a nossa sensibilidade”.

Uma sensibilidade pouco aguçada e pouco domínio teórico prejudicam também a avaliação do trabalho realizado. Assim, Camila manifesta limitados critérios de julgamento na forma como aprecia as contribuições que a escola está oferecendo para que a criança se construa como sujeito:

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 Camila dá aos deveres e responsabilidades como os únicos atributos necessários à constituição do sujeito. No seu discurso, Camila 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).

⁵⁷ Essa palestra foi realizada durante o Projeto de formação continuada para professores da pré-escola promovido pela Secretaria de Educação e Assistência Social da Prefeitura de Fortaleza. Mais referências a esse projeto serão feitas ainda neste capítulo.

Camila havia ressaltado, em sua fala, que a escola está mais empenhada nas questões que envolvem a construção do sujeito 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 xilitos 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, Camila 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, Camila aponta falhas que acredita serem inerentes à escola pública e coloca a “escola particular”, na categoria de uma instância única e homogênea, como parâmetro de qualidade. Apresenta idéias 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 repensei com as leituras do SEMENTE, eu dei uma repensada nisso... Eu tava seguindo direções, um caminho assim, que os outros tavam seguindo.

Parece ser com pesar que Camila 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 trabalho⁵⁸. 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, Camila 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?...”).

Camila 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,

⁵⁸ É importante destacar que Camila é sempre pontual na chegada e saída do expediente de trabalho, raramente falta e expressa sempre muita preocupação com o desempenho cognitivo das crianças.

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 idéia 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. Camila 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.

Camila cita, como em diversas passagens, o trabalho realizado pelo SEMENTE 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... O SEMENTE foi pra mim... uma pesquisa boa. Foi uma pesquisa que era um resultado, foi uma pesquisa boa **para ter um entendimento na cabeça das outras professoras que a gente tava seguindo para um lado que não era pra seguir**, né? Eu vi que foi uma pesquisa boa, com resultado negativo que repercutiu, mas que era preciso

acontecer isso, foi um momento muito importante pro grupo, eu dei muito valor a isso.

Conforme já destacou anteriormente, Camila revela que conhece o caminho, o *savoir-faire* de como realizar um trabalho rico que oportunize à criança 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 trabalho do SEMENTE 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 Camila 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 Camila 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. Camila 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 Camila 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 pelo SEMENTE. Porém, ela estava diante de um fato incontestável, uma vez que ela e o grupo participaram de todo o processo de avaliação. Esse seu incômodo é tão grande que a referência à pesquisa do SEMENTE aparece constantemente no seu discurso, embora a pesquisa em questão seja outra.

Camila 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 idéia de que também tem outras competências apropriadas a uma professora de Educação Infantil.

É oportuno também lembrar que Camila, nos últimos quatro anos, teve sua sala de aula, reduto de seu trabalho, bastante devassada, iniciando com o trabalho do SEMENTE 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 ajuda⁵⁹.

As crianças da classe

São vinte três crianças, catorze meninas e nove meninos, que interagem entre si e com a professora cotidianamente. Desse número total, há sempre alguns que faltam, numa média de três ou um pouco mais por dia. Portanto, a quantidade de crianças atendidas pela professora respeita o que determina o Conselho de Educação do Estado do Ceará – CEC⁶⁰ para as classes de Educação Infantil, vinte e cinco. A ampla área da sala também é favorável e contribui para que as crianças transitem tranquilamente.

As crianças, em sua totalidade, são moradoras da proximidade da escola e integram uma população de baixa renda. Grande parte dos pais trabalha no mercado informal, não possuem carteira assinada, nem qualquer outro direito trabalhista garantido, como já referido.

⁵⁹ Camila também comunicou que não participaria mais, daquele momento em diante, dos trabalhos do SEMENTE, pois iria cursar uma especialização e seu tempo estaria muito reduzido para outros compromissos.

⁶⁰ Resolução CEC 362/2000.

Não parece existir uma grande heterogeneidade quanto às necessidades de assistência das crianças pela professora. Não há criança com necessidades especiais, por exemplo. As crianças também parecem compartilhar muitas experiências em comum no contexto extra-escolar. O fato de integrarem uma mesma comunidade de um mesmo bairro, aliado ao baixo poder aquisitivo, contribui para que freqüentem quase os mesmos espaços sociais. Assim, as crianças da classe, em quase sua totalidade, freqüentam o *clubinho*⁶¹, no turno da tarde e têm a praia como preferencial local de lazer.

As crianças chegam à escola sempre acompanhadas de um responsável, em geral, um dos pais ou um irmão ou irmã mais velha, que costumam permanecer com elas até a chegada da professora. Quase sempre, vêm asseados, com farda limpa⁶² e penteados, o que também denota sinal de zelo e cuidado da família.

Observa-se que prevalece um clima cordial entre as crianças. Em geral, chegam alegres, olhos brilhantes e aparentando muita disposição para a jornada letiva. Os conflitos e desentendimentos que surgem entre elas no cotidiano não são a tônica das interações entre si. Ao contrário, considerando a idade em que se encontram, parecem saber muito bem compartilhar os espaços, os brinquedos e as brincadeiras de forma predominantemente harmônica.

As crianças sorteadas, **Gabriel, Gabriela, João; Rafaela; Raquel e Vítor**, sujeitos únicos e singulares, na diversidade de seus estilos de família, crenças e comportamentos, compartilham também experiências comuns: os precoces sofrimentos da pobreza e de privações no usufruto dos bens materiais e culturais produzidos na sociedade, mas também a alegria das brincadeiras livres na areia da praia, quintal de suas casas, e do prazer dos freqüentes banhos de mar.

Gabriel tem 5 anos e 4 meses, corpo franzino rosto sorridente e uma cativante simpatia. Parece estar sempre alegre, é extrovertido e relaciona-se bem com todos os colegas da turma. Mora com os avós, sua mãe, o companheiro atual de sua mãe, duas tias, dois tios e duas primas, de 7 e 9 anos. Sua mãe tem 23 anos, terminou a oitava série, nunca teve um emprego e está grávida. Seu pai tem 25 anos, estudou até a quarta série do ensino fundamental e trabalha consertando pranchas de surf. A

⁶¹ Essa instituição, bastante popular na comunidade escolar, é mantida por uma igreja evangélica e dá assistência gratuita às crianças de baixa renda da região. Lá, essas crianças participam de atividades dirigidas e recebem lanche e almoço (no turno da manhã) e jantar (no turno da tarde). Algumas crianças dizem que lá louvam a Deus e recebem presentes.

⁶² Há de se considerar que cada criança recebe somente um fardamento por ano, o que dificulta sua manutenção e assiduidade no seu uso.

família é sustentada pelo avô, 54 anos, proprietário de uma pequena venda de peixes. Quem assume a responsabilidade pela educação de Gabriel é sua avó materna, 52 anos, dona de casa, analfabeta. É ela quem participa das reuniões da escola, conversa com a professora sobre a aprendizagem de Gabriel e o matricula na escola. Gabriel é aluno da *Aldeia* desde o ano anterior e nunca havia freqüentado outra escola ou creche anteriormente.

Gabriel vai para a escola a pé, na companhia da mãe e, no período da tarde, freqüenta o *Clubinho*. Nos finais de semana, costuma ir à praia com os tios e, nas horas vagas, gosta de brincar e assistir televisão. Sua mãe considera a escola *Aldeia* boa e organizada, não tendo queixas dos serviços oferecidos na Educação Infantil. No entanto, se diz insatisfeita com as professoras de seus irmãos, alunos do ensino fundamental, porque “faltam mais do que dão aula”.

Gabriela tem 5 anos e 11 meses, é bem alta para a idade e está sempre com um franco sorriso estampado na face. É simpática, muito falante e especialmente carinhosa com os adultos da escola. Mora com sua mãe, seu avô materno, seu padrasto e uma prima de 4 anos, que tendo ficado órfã de pais, ficou sob a guarda da tia. Sua mãe já havia tido um filho com outro companheiro, atualmente com 13 anos de idade e morando com o pai, antes de conceber Gabriela, mas os dois irmãos pouco convivem. A família já passou por muitas dificuldades financeiras até Gabriela completar 3 anos, quando sua mãe uniu-se ao seu atual companheiro que proporciona à família estabilidade emocional e financeira, a quem Gabriela chama de pai. Sua mãe tem 33 anos, estudou até a sétima série e trabalha como faxineira diarista. Seu padrasto tem 44 anos, ensino fundamental concluído e é vigilante. Gabriela já freqüentou uma creche durante dois anos antes de ingressar na *Aldeia*, onde estuda desde o ano anterior.

Gabriela costuma ir para a escola a pé na companhia de sua mãe ou de seu avô materno. À tarde, durante a semana, freqüenta o *Clubinho* e, nos finais de semana, o lazer mais habitual é ir à praia com a mãe e parentes. Nas horas vagas, gosta de brincar e desenhar. Na concepção de sua mãe, a *Aldeia* é uma boa escola, melhor que outras escolas públicas que já teve a oportunidade de conhecer: “é uma escola que tem controle dos alunos”, disse. Manifestou também seu contentamento com as professoras: “Elas são ótimas. Eu gostava tanto da professora do ano passado que eu jamais teria tirado dela, se pudesse...”

João tem 5 anos e 11 meses, o olhar muito expressivo e está sempre com um semblante sorridente. Parece ser uma criança calma, um pouco tímida, mas tem um relacionamento bom com todos os colegas da classe. Mora com a mãe, a avó, uma tia e três irmãos: dois meninos, de 9 e 4 anos, e uma menina de dois anos. A irmã mais nova tem problemas neurológicos e hidrocefalia, precisando de muita atenção da mãe que, por esse motivo, não pode trabalhar fora. Seu pai, 23 anos, estudou até o primeiro ano do ensino médio, é serigrafista e trabalha numa “estamparia”. Sua mãe tem 26 anos, estudou até a sexta série do ensino fundamental e é dona de casa. Os pais estão separados há dois anos, sendo que o pai já está com uma nova companheira, mas sem filhos dessa segunda união. O pai ajuda financeiramente na criação dos filhos e os visita de vez em quando, mas, segundo a mãe, João não o aceita bem e fica encabulado na sua presença, alegando essa dificuldade à falta de convívio entre os dois.

João frequentou uma escola particular, onde seu avô paterno trabalha, durante um ano antes de ingressar na *Aldeia*. Como perdeu o desconto que tinha na mensalidade escolar, a família não teve outra alternativa senão a escola pública. A residência da família fica próxima à escola e é a pé que para lá João vai todos os dias na companhia do irmão mais velho. No turno da tarde, ele frequenta o *Clubinho*. Nos finais de semana, João costuma ir à praia com parentes e sua atividade preferida nos demais momentos livres é brincar e assistir televisão.

A mãe diz estar satisfeita com a escola *Aldeia*: “Pra mim e pra eles (filhos) é sempre bom”, mas acredita que na escola particular as crianças aprendem mais e sempre pensa em um dia voltar a matricular os filhos numa instituição particular, pois “todos eles (os filhos) pedem pra sair daqui”. Acredita que as professoras são muito dedicadas, mas queixa-se das constantes e intermináveis greves.

Rafaela tem 5 anos e 6 meses e um sorriso meigo, que mostra as falhas próprias de quem está trocando os dentes. Parece uma criança tranqüila e é bem comunicativa, embora um pouco tímida. Em sala de aula parece ser bem aceita pelos colegas, mantendo um bom relacionamento com todos. Mora com sua mãe, seu pai, sua avó materna, seu irmão de quatro anos e dois primos, um de oito e outro de nove anos, sobrinhos da mãe, que ficaram recentemente órfãos de pai. Sua mãe tem 27 anos, concluiu o ensino médio e está sendo, atualmente, dona de casa, mas faz um curso de “auxiliar de odontologia”, acreditando que esse caminho lhe

possa oferecer melhores oportunidades de emprego. Seu pai, 36 anos, também possui ensino médio completo e trabalha como recepcionista de um restaurante.

Rafaela já havia freqüentado duas creches particulares antes de ingressar na *Aldeia*, uma durante o ano de 2004 e outra durante o ano de 2005, mas seu pai ficou desempregado e a escola pública se tornou a única opção. Sua mãe escolheu esta escola porque não tinha mais vaga numa mais próxima à sua residência, mas reclama que é muito cansativo para ela e para a criança vir diariamente à pé para a *Aldeia*. No turno da tarde, Rafaela fica em casa, onde brinca com os primos e faz tarefinhas de reforço que a própria mãe elabora a partir do que vê na apostila da escola.

Sobre a escola, a mãe avalia que “não tem a qualidade muito boa” e aponta várias falhas: o encurtamento do tempo de permanência da criança na escola; o ensino deficiente; as tarefas com nível de exigência aquém da capacidade da criança e o fato das professoras não ficarem cuidando das crianças até o horário dos pais as buscarem. Destaca como fator positivo “a boa estrutura física da escola”, mas reclama da “areia preta” do parquinho e do constante cheiro de esgoto no ar.

Raquel tem 5 anos e sete meses, olhos vivos e penetrantes e um sorriso enigmático nos lábios. Parece oscilante em seu humor, ora muito sorridente e com disposição para conversar, ora zangada, impaciente e monossilábica. Ao relacionar-se com seus colegas, é comum discutir ou reclamar de algo que a tenha desagradado e parece nem sempre encontrar um companheiro mais permanente para brincar, estando sempre buscando novos grupos. Assim, como a maioria das crianças, manifestou muita satisfação quando soube ter sido sorteada para a pesquisa, mas mostrou-se impaciente em muitos momentos das entrevistas. É a caçula de sete irmãos, três do sexo feminino (22, 9 e 6 anos) e quatro do sexo masculino (18, 16, 15 e 12 anos). Mora com seu pai, sua mãe, sua avó materna e seus seis irmãos. Sua mãe tem 40 anos, estudou apenas até a terceira série do ensino fundamental e é dona de casa, já tendo trabalhado como doméstica no passado. Seu pai tem 42 anos, concluiu a quinta série do ensino fundamental e trabalha como pintor na construção civil. Os três irmãos mais velhos ajudam no orçamento doméstico. Os rapazes auxiliam o pai no seu trabalho diário e a moça trabalha como babá.

Raquel foi aluna de outra escola pública no ano anterior, mas a mãe não gostava dessa escola por achá-la desorganizada. Diz agora estar bastante satisfeita

com a escola *Aldeia* e com a professora Camila, “Ela (Camila) é excelente, a Raquel nem falava direito, agora já pede caderno, risca e chega da escola cantando...”.

Raquel vem a pé para a escola todos os dias, na companhia de uma irmã mais velha. No período da tarde fica em casa ou vai ao *Clubinho*. Nos finais de semana a família costuma ir sempre à praia e nos demais tempos livres, o que mais Raquel gosta de fazer é brincar de trocar de roupa, maquiarse e fantasiarse.

Vitor tem 5 anos e 9 meses, um freqüente sorriso estampado no rosto e um olhar meio desconfiado quando um adulto busca aproximação. Parece ser uma criança dócil, que se submete facilmente a uma figura de autoridade. Ao mesmo tempo, manifesta ser alegre, brincalhão e extrovertido com seus colegas. É o mais velho de quatro irmãos e mora com a família: pai; mãe; duas irmãs, de 4 e 3 anos e o irmãozinho caçula, um bebê de 8 meses. Seu pai tem 34 anos, estudou até a quinta série do ensino fundamental e não possui qualificação profissional, trabalhando com lavagem de carros nos finais de semana. Da mesma forma, sua mãe, 24 anos, estudou até a quarta série do ensino fundamental, sem qualificação profissional, ajuda na renda familiar vendendo roupas e rifas, além de cuidar das crianças e da casa. No início do ano, a irmãzinha de 4 anos contraiu meningite e, como seqüela, perdeu quase completamente a audição, precisando de cuidados maiores da mãe, diminuindo, assim, suas possibilidades de trabalho. Vitor já havia freqüentado uma creche quando a família morava num bairro distante do atual, antes de sua entrada na escola.

Vitor costumeiramente vem a pé para a escola, na companhia da mãe e de sua irmã de quatro anos. Mas, eventualmente, sua tia o traz de bicicleta. No turno da tarde, freqüenta o *Clubinho*. Nos finais de semana, vai à praia com a mãe, irmãos e parentes. Talvez a vida de extrema pobreza explique a resposta de Vitor para a pergunta sobre o que ele mais gostava de fazer quando estava em casa: “almoçar”. Disse que, muitas vezes, à noite, dorme com fome. No entanto, também afirma gostar de brincar e ficar na companhia de colegas nas horas vagas.

CAPÍTULO 3

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NO COTIDIANO DA SALA DE CAMILA

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses

Rubem Alves

Este capítulo analisa como as possibilidades para a constituição do sujeito vão sendo tecidas nas interações sociais que acontecem no contexto da Pré-escola da *Aldeia*. Inicia com uma descrição sobre a rotina que Camila delinea em sua classe. Em seguida é feita uma apreciação acerca das interações interpessoais que, em grande parte, são proporcionadas pelas ações e intervenções de Camila. 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.

Todas as ações de Camila no exercício de sua profissão devem ser compreendidas dentro de uma complexa teia de circunstâncias. Assim como tantas outras professoras de Educação Infantil que atuam em tantas outras instituições neste país, Camila é muito mais vítima de uma realidade perversa, que inclui desde uma formação inicial precária a uma falta de apoio técnico e pedagógico, que possivelmente lhe daria suporte para realizar seu trabalho com mais qualidade, do que culpada por seu desempenho.

Deve-se ressaltar também que as ações de professores são regidas por idéias (sobre infância, criança, educação etc.) construídas ao longo de uma trajetória de vida. As experiências e modelos a que teve acesso como aluna, filha e membro da sociedade reforçam suas, nem sempre conscientes, opções. Percebe-se que ela busca a todo custo desempenhar com esmero sua função da melhor forma como aprendeu, de acordo o modelo de professora que os pais e a sociedade dela esperam.

Esse capítulo, portanto, tem como objetivo compreender como as ações de uma professora, nas circunstâncias vivenciadas por Camila em todo o seu itinerário profissional e desempenhando suas ações pedagógicas no determinado contexto institucional do qual faz parte, interferem na construção do eu pela criança.

A rotina da classe de Camila

Camila sempre chega à escola bem cedo, é uma das primeiras professoras a chegar, geralmente cumprindo com o horário estabelecido, sete e vinte da manhã⁶³. 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. Camila 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 Camila entregar lápis de cor e papel 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. Camila, 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 roda”. Então, ela resolveu passar a iniciar as aulas não mais pela “roda⁶⁴”, 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 Camila, costuma durar até por volta de 8 horas e 10 minutos, quando Camila 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 Camila parece ser interessante uma vez que as crianças extravasam a necessidade de conversar, “se acomodam e se socializam” para estarem mais tranqüilas e mais atentas no início da aula propriamente dita. Representa também um momento de pouco esforço para ela,

⁶³ Embora o horário oficial, estabelecido pela SME seja 7:00 h, houve um acordo entre a diretoria e as professoras que na *Aldeia* o horário seria 7:20h, estando, pois, Camila a cumprir o horário estipulado.

⁶⁴ Momento em que as crianças ficam sentadas, posicionadas em círculo em frente à professora.

uma vez que ela considera que não necessita intervir, já que eles ficam “bem à vontade”.

Embora Camila tenha estabelecido a “acomodação” como fazendo parte da rotina, parece que nesse momento a aula propriamente dita ainda não iniciou. Nessa hora, Camila 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, 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 et al. (1989), Campos et al (1989, 1993) e Rosemberg et al (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 cotidianas e quase únicas de brincadeiras e realização de desenhos livres pelas crianças em sala de aula.

Camila 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, Camila 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 cotidiana, 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 sutilezas que só são possíveis de serem construídas no próprio exercício dessa postura atenta e cuidadosa.

Após a chamada, Camila, 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, Camila faz uma oração cristã. Ela vai ditando uns versos e as crianças vão repetindo. Da mesma forma, sem comunicar previamente, Camila inicia uma canção religiosa e as crianças, que já conhecem a letra, cantam junto com ela.

Após orar e cantar, Camila 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 seqüência repetitiva em que essas atividades ritualísticas 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 ritualísticas preliminares, parece principiar-se a aula propriamente dita. É o momento da exposição de algum conteúdo por Camila, 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 sociais⁶⁵.

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 Camila dizer: “vamos conversar sobre um assunto, antes da roda” ou “vamos cantar antes da roda.”

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, Camila 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 Camila. 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 Camila que as

⁶⁵ A pesquisa realizada pelo SEMENTE já havia averiguado uma ênfase exagerada em trabalhos na área de linguagem escrita (Anexo1) em detrimento das demais áreas, como já referido.

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 desconhecimento⁶⁶ que Camila 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 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 Camila 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 em pedagogia) e da formação continuada que a professora vem vivenciando (como a participação no trabalho do SEMENTE e nas recentes oficinas do “Projeto de formação continuada para professores da pré-escola” organizado pela SME, já citadas) ainda não se percebe na sua postura a valorização da escuta das crianças

⁶⁶ Esse desconhecimento parece não ser só teórico, mas também resultado de uma postura pouco atenta às manifestações 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 embasamento 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 apostila⁶⁷. 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 Camila 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 sexo⁶⁸.

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.

Camila, 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

⁶⁷ A “apostila” é um material didático que vem sendo adotado na escola, contrariando as orientações da SME. Trata-se de uma coletânea de atividades de treino para escrita de letras e números e o custo desse material é pago pelos pais.

⁶⁸ As freqüentes cenas de tensão e conflito ocasionadas por essa proibição estipulada por Camila despertaram a necessidade de se analisar essa postura da professora contextualizada na categoria relativa a conflito e às relações de gênero, como será exposta ainda neste capítulo.

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 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. Camila 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, Camila 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 exigida⁶⁹.

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, Camila 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.

⁶⁹ Várias pesquisas realizadas em contextos 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 Diagnóstico sobre Educação Infantil realizado pela UNESCO/OECD (UNESCO/OECD, 2005). É importante se referir que a avaliação realizada pelo SEMENTE (anexo1) e a pesquisa realizada por Andrade (2007) detectaram longo tempo de espera e ociosidade durante a rotina das crianças. Andrade (ibdem) chegou a contabilizar 61 minutos de espera coletiva durante um turno numa sala de Educação Infantil.

Quando as crianças estão concluindo suas tarefas, Camila 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 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, Camila 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 refeitório⁷⁰, 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, biscoitos recheados, salgadinhos, iogurtes e “tubaínas”⁷¹, despertam os olhares desejosos dos que somente têm como opção a merenda oferecida pela escola, raramente convidativa ao paladar infantil. A sopa, oferta muito freqüente no cardápio, é rejeitada por muitas crianças, que preferem ficar com fome.

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

⁷⁰ O refeitório utilizado pelas crianças da 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 café para as professoras e funcionários. O refeitório “oficial” está situado no primeiro prédio que serve ao ensino fundamental.

⁷¹ Refrigerantes de marcas pouco conhecidas, vendidos a preço popular.

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 tranqüilidade. 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 olhos⁷². 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 preocupadas com o perigo iminente devido a pouca segurança do parque, que é freqüentado 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

⁷² Na *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito* (Campos e Cruz, 2006), o recreio foi apontado como algo bastante prazeroso pelas crianças.

professoras Camila e Clara colocam, cada, uma cadeira na área avarandada em frente ao parque, sentam-se e ficam supervisionando as crianças. Elas levantam-se, porém, freqüentemente 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 sinuca e os balcões e bancos de alvenaria do salão também são lugares escolhidos para brincadeiras inventadas pelas crianças. Elas brincam de lobo⁷³, 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 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.

⁷³ 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.

Subvertendo a ordem dos espaços e a ordem explícita das autoridades da escola, ocupando e dando vida e sentido a “lugares mortos⁷⁴”, 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 *Aldeia*, 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 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, Camila 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.

⁷⁴ Os balcões e mesas de sinuca, como já referido, são espaços não utilizados nas atividades escolares e nem em qualquer outra situação.

Camila 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.

O Cotidiano da sala de aula e as condições para a construção do sujeito

Aspectos observados acerca da postura de Camila e as condições que ela oferecia para a construção do sujeito, 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 idéias que foram sendo elaboradas.

As categorias definidas 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.

1. O cuidado dispensado às crianças

É importante apontar qualidades essenciais que Camila 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 aprendizagem⁷⁵.

Camila expressa sempre muito zelo com a segurança das crianças, alertando-as constantemente sobre possíveis perigos. Na hora do recreio, por exemplo, ela circula freqüentemente, recolhendo objetos cortantes que encontra ou isolando as crianças de áreas de riscos, como canos descobertos e metais enferrujados. Nesses

⁷⁵ No trabalho realizado pelo SEMENTE também foram apontados 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 a escassas ofertas de formação continuada centrada nessa prática, conforme já foi apontado anteriormente.

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 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 Camila, 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 indiciam 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, Gabriela, Sabrina, Raquel e Lidiane levantam-se e vão até Camila que está sentada atrás de sua mesa empilhando as apostilas. Camila, 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 Camila 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.

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

Vitor está chorando com a cabeça baixa apoiada sobre a mesa. Camila 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, Camila leva a turma para uma aula na área avarandada ao redor do parque, onde passam cerca de 30 minutos fazendo atividades de movimento corporal. Vitor permanece em sala de aula. Camila, 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 Vitor ter permanecido em sala. (Diário de Campo)

Gabriela 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 filmar Gabriela chorando, a professora vai até ela e procura acalmá-la⁷⁶. (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 Camila. O que parece é que, na verdade, ela não está sendo negligente com a criança, mas age 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:

⁷⁶

Essa cena foi discutida na entrevista de explicitação com a 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, resumí-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 Camila a idéia 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 Camila, como se pode perceber no seguinte episódio:

No início da aula, Vítor está chorando. Anda com dificuldade e reclama de seu pé que fora machucado no dia anterior. Camila 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 *Critérios 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 Camila 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, Camila lembra que é o aniversário de João e diz que na hora do lanche será cantado parabéns para ele. Bárbara diz que lhe dará um pedaço de bolo que trouxe de casa. João, sem nada dizer, sorri encabulado. Nesse dia, no entanto, a promessa foi esquecida. O lanche transcorreu normalmente, João 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 cotidianamente: o especial único dia do ano em que se lembra o marco da existência da pessoa não foi considerado. João, certamente, ainda sofreu com a expectativa criada e não concretizada: sequer recebeu um abraço ou outro cumprimento pelo seu dia.

2. Relações de gênero

Logo quando Camila 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, Camila, ainda próxima à sua escrivadinha 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, Camila, 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 Gabriela, Mariana e Raquel:

Gabriela diz à Raquel: “Vai tu. Eu, eu vou ficar aqui, eu cheguei primeiro, eu quero ficar com a Mariana”. Raquel, 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 Camila pergunta: “Quem vai trocar de lugar? Estou esperando, eu quero que vocês decidam...”. A fala de Camila pode sugerir a idéia 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 Camila 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. Camila, 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 Camila 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 conflitos⁷⁷. 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. Camila se reportou a um episódio ocorrido durante o trabalho do SEMENTE, quando um dos

⁷⁷ Deve-se registrar que o conflito quando banalizado e não discutido não pode ser considerando dinâmico, como reflete Galvão (2004). Nesse caso, estaria sendo desencadeado por uma inadequação do comportamento do professor no atendimento às necessidades da criança.

membros do grupo observava uma atividade previamente planejada, a qual seria, posteriormente, discutida com o grupo de professoras:

Uma das coisas que “pá” me chamou atenção foi quando a Alice 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 Alice 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 Alice 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 Camila incita várias reflexões. O fato de ter havido uma compreensão equivocada da observação feita pela componente do SEMENTE acerca da 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 eqüitativa entre meninos e meninas passou a ter importância capital.

A postura de Camila, 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. E, possivelmente, o fato da atual observadora também fazer parte do SEMENTE tenha provocado um auto-policimento de Camila para não se repetir uma situação por ela percebida como criticável no seu trabalho. Isso passa a ser mais importante que os episódios de conflito e tensão, gerados a partir da forma como Camila 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, Camila, 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. 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 freqüentes. 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 Camila 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 Camila 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, pois, como adverte Galvão (*Ibidem*), “a

ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte” (p.15).

Bárbara e Ítalo pareceram ser os principais protagonistas das situações de conflito. As cenas mais fortes presenciadas envolveram uma dessas crianças. Bárbara 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 Camila. 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. Camila, 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, Camila 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 escola⁷⁸. Bárbara, ao vê-los, pega um e começa a manuseá-lo. Camila, ao perceber esse fato, diz com voz muito irritada e em altíssimo tom: **“Ah, não, ver o jornal agora não, coloca na mesa, Bárbara!”**. Bárbara não faz o que pede a professora. Camila fica ainda mais irritada e aumenta o tom de voz: **“Coloca já na mesa, Bárbara!”** Bárbara ainda resiste. Camila se levanta e diz bem alto: **“Isso não posso admitir”**. Vai até Bárbara tomá-lo o jornal de sua mão e o recoloca junto aos que estão empilhados. Bárbara está agora emburrada e, de cabeça baixa, passa um lápis na sua cadeira. Lidiane delata: **“Olha tia, a Bárbara tá riscando a cadeira”**. Camila diz muito alto e irritadamente: **“Bárbara! 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, Bárbara somente

⁷⁸ Esses jornais são organizados pela escola e impressos gratuitamente por uma instituição social, divulgando produções das crianças da escola.

folheou 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 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.

Camila 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 tranqüilidade, passam a ser fonte de constantes desgastes.

A cena foi forte e constrangedora, principalmente, por ter ocorrido no primeiro dia de observação em classe. Apesar de estar de câmara filmadora em punho, não considerei oportuno registrar o fato, pois, naquele momento, refleti acerca da inconveniência de iniciar o processo de filmagem por uma cena tão perturbadora, considerando que Camila, constantemente, manifestava resistência a observações acerca de sua prática docente durante o trabalho com o SEMENTE. 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, Camila 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, Camila 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 Ítalo:

As crianças estão guardando peças de jogos espalhadas pelo chão. Ítalo coloca a mochila nas costas e pergunta à Camila se já pode sair. Camila responde rispidamente que não e que ele precisa “arrumar os brinquedos”. Ítalo se encosta na parede e fica a observar os colegas. Camila, então, o pega pelo braço e fala bem alto: “você vai ajudar porque todos tão ajudando”. Ítalo ainda tenta resistir. Camila fala ainda mais alto, insistindo

na sua obrigação em ajudar. Ítalo, então, em passos de tartaruga, passa a apanhar as peças. (Diário de Campo)⁷⁹.

Parece compreensível a indignação de Camila diante da recusa de Ítalo. No entanto, Camila, 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.

Camila 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 Bárbara e Ítalo, tentam resistir às imposições dela. Mas a inaptidão emocional de Camila 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 freqüência 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).

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

⁷⁹ Essa cena também está analisada no próximo capítulo, focando a atitude e os sentimentos de Ítalo.

econômicas 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 seqüelas 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 apostilas⁸⁰ não gratuitas pela escola já demarca fronteiras socioeconômicas no seu âmbito. Apesar de ser proibida a utilização de qualquer material didático que exija ônus 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 Camila 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 2006, foi acertado o custo de dez reais para cada cópia já encadernada. O valor, aparentemente irrisório para alguns pais e pago com sacrifício por vários, representa um custo alto e inviável para alguns outros, embora minoria. As crianças sem apostilas, apesar de não serem criticadas pela professora⁸¹, 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.

⁸⁰ Já foi feita referência à adoção desse recurso pedagógico nesta escola.

⁸¹ Camila 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.

Camila 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 Camila freqüentemente 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.

Camila 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 trocas cognitivas, possibilitando e potencializando Zonas de Desenvolvimento Proximal⁸² 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:

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

Léo (se dirigindo à Rachel): “Agora pinta tu.”

Raquel: “Num quero mais, tu deixou só a boca pr’eu pintar”.

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

Raquel 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, Camila chama atenção de Gabriela que, segundo ela, não deixou Bianca ajudá-la na atividade. Diz: “Você foi egoísta, não deixou a coleguinha fazer. Você fez maldade com a Bianca”. 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

⁸² O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é proposto pelo autor russo Vygostky 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).

materiais existentes no atual mundo globalizado em que vivem, passam a ser excluídos também na escola que freqüentam. 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 situação, como ocorreu nesse momento de atividade:

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

Vítor 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.

5. As escassas possibilidades das crianças se expressarem

Como afirma Galvão (1996), no processo de construção de si, 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 Camila 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, Camila 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, Camila 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. Camila 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 Camila 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:

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

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

Camila 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, Camila 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 *Aldeia*, como já foi referido, nem sequer uma “permissão” para a criança se expressar oralmente acontece cotidianamente. Algumas raras iniciativas de Camila, 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 Camila, 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”⁸³, Mariana fala sobre um gato que teve e foi perdido. Bárbara também conta uma história que vivenciou sobre um gato e várias crianças manifestam desejo de falar. Assim, Camila vai apontando para que cada criança conte um fato vivenciado com um animal doméstico. As crianças ficaram muito ansiosas para falar, o que fez Camila controlar o tempo de suas falas. (Diário de Campo)

Como já referido, pode-se analisar como bastante positiva a postura de Camila 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 Camila, 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 Camila 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”. Camila, 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, mecânica e, para alguns, obrigatória.

Certamente, se fossem mais freqüentes 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 Camila em disciplinar e regulamentar o comportamento das crianças em todas as situações em sala de aula. Talvez essa “escravização” ao controle disciplinar que Camila se auto impõe a impeça de vislumbrar outras formas de interação em classe. Na verdade, como se refere Foucault (2000), o poder não é

⁸³ 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...”

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 Camila 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 Camila, entretanto, é destinada para exposição de conteúdos. Como já foi feito referência, quando Camila 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 Camila, 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 Camila 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 Camila 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 Camila, 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:

Camila: “zipt, zapt, zum minha boca eu vou fechar, pois é hora de...”

Crianças: “escutar”

Camila: “Atenção, concentração, se não prestar atenção...” **Crianças:** “não vão aprender não”

Camila 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 Camila a idéia 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 Camila.

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 Camila, 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 Camila. Certa vez, na hora do descanso, após o recreio, algumas crianças estavam desenhando e Camila, 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. Camila 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 idéias por meio verbal,

precisando, ainda mais que as crianças maiores e adultos, 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 Vygostky 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 idéias 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 Camila explica o seu descompromisso em proporcioná-las.

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 freqüente 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:

Camila 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. Alexandre começa a pintar com um lápis azul. Igor interfere:

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

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

Enquanto, a professora, no final, recolhe os lápis, Rachel pergunta o que fazer com a máscara. Camila responde que todos podem guardá-la na mochila. Rachel pede um elástico, mas Camila 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 Camila 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 e 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:

Camila, 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. Camila segura o livro de forma que as crianças o visualizem bem e faz movimentar cuidadosamente as gravuras, enquanto realiza a leitura com tranqüilidade 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 freqüenta. É interessante que essa suposta escola proporciona atividades ricas e variadas aos seus alunos, muitas delas jamais vivenciadas na escola *Aldeia*⁸⁴

Após a leitura do livro, as crianças manifestaram em suas feições o prazer que vivenciaram. Nesse momento, Léo 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 parte ser admirado.

A observação feita por Léo 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 idéia, também afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003) que a criança pequena “tem idéias 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,

⁸⁴ No livro da ratinha *Ninoca*, de forma muito diferente ao que ocorre na *Aldeia*, 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 da escola em questão é “fazer continhas”.

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 cotidianamente 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 Camila 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 cotidianamente submetidas. Na *Aldeia*, 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.

7. Oportunidades de fazer escolhas

No cotidiano da classe de Camila 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 Camila 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:

Camila estava muito aflita por estar sem a chave do armário⁸⁵ 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 fundamental⁸⁶, Camila acomodou as crianças na calçada do pátio de entrada da escola, ao lado da biblioteca, sentadas no chão e foi lá buscar alguns livros. Logo mais, Camila retornou com um caixote de livros⁸⁷ 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. Gabriel disse: “Tia, eu não quero ficar aqui não, eu quero ficar com Vítor”. Ao que Camila 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. Camila interferiu dizendo: “cada um olhando para o seu livro”. Logo mais, Gabriel virou-se, ficando de costas para o grupinho onde foi alocado, mas continuou olhando e

⁸⁵ Uma professora, que a havia substituído na tarde anterior, esqueceu de devolver a chave.

⁸⁶ A sala de aula dessa turma estava com a estrutura física comprometida e teve que ser desativada.

⁸⁷ Os livros trazidos faziam parte de uma recente aquisição feita pela Rede Municipal de ensino de Fortaleza, tendo sido recomendados por profissionais qualificados que prestaram consultoria à Secretaria de Educação desse município.

folheando seu livro. Na mesma hora, Camila percebeu o que se passava e o ordenou que voltasse ficar de frente para o seu grupo. Passados alguns minutos, Camila 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”. Camila, então, pediu a todos que se sentassem no batente, olhando para ela. O livro foi lido e brevemente comentado por ela e, em seguida, Camila organizou as crianças em fila para irem lanchar no refeitório. (Diário de Campo)

Pode-se perceber o esforço de Camila em assegurar o controle permanente da 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 Gabriel 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 idéias, 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 controle 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 Camila 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 gênero de texto, como destacam Bettelheim (1994) Dantas & 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”. Camila 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:

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

Bárbara pede: Deixa eu tia, eu, eu...

Camila: Não, e quem ficar com raiva eu não chamo mais.” Bianca, faz muito tempo que você não vai, né? Tava faltando...

Bianca nada diz, está calada e assim permanece.

Camila: Quer ir?

Bianca afirma apenas sinalizando com a cabeça. (Diário de Campo)

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

Mas, certamente, nessa na tentativa em exercer seu papel de professora, justa e guardiã da ordem estabelecida em sala de aula, não consiga perceber que está sempre a assujeitar 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 autonomia⁸⁸ 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)⁸⁹, 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 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

⁸⁸ 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.

⁸⁹ O autor se refere, inclusive, a uma impossibilidade neurológica da criança pequena em exercer esse controle.

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 Camila estão sendo pouco favorecedoras ao desenvolvimento da autonomia e da auto-confiança das crianças.

8. Regras e ordens

Pelas cenas destacadas do cotidiano da sala de Camila 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. Camila está passando entre as mesas, orientando a realização da atividade. Bárbara já a concluiu. Estabelece-se o diálogo:

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

Camila: Claro que não!

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

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

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

Bárbara: O que faço agora, então?

Camila: Fica aí, esperando quietinha.

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

A ansiedade de Camila 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 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:

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

Regina: "Tia, posso beber água?"

Camila: "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 conivência da professora. Em outras ocasiões semelhantes, Camila faz intermináveis intervenções, como: "Senta, Raquel!"; "É pra ficar passeando pela sala, Gabriela?" "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:

Raquel, Lidiane e Rafaela estão correndo e rindo pela sala. Camila, muito zangada diz, de forma bem enfática: "Raquel, 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 Camila 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, Camila vai até a mesa onde estão Gabriela, Rafaela, Mariana e Diego e dissolve a mesa, fazendo uma menina sair do grupo.

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

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

Camila: "Não, ali tá 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, Camila não busca saber quem foi o autor de uma infração e impõe uma reparação ao erro injustamente, como num momento de execução de tarefas:

Camila 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:

Camila: “Raquel, apanha já esse papel e joga no lixo, já disse tantas vezes pra não jogar papel no chão!”

Léo: “Não foi a Raquel, foi a Bianca”

Camila: “Então, apanha, Bianca!” (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 Camila se constitui num ambiente tão obscuro quanto às regras estabelecidas. Para tanto, deve-se perceber o contexto institucional em que está inserida. Na *Aldeia* 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 SEDAS 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, freqüentemente 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 Camila 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 Camila e a forma como gerencia sua classe.

CAPÍTULO 4

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM FOCO: As possibilidades para o processo de construção de si nas experiências escolares das crianças

Criança, era outro...
 Naquele em que me tornei
 Cresci e esqueci.
 Tenho de meu, agora, um silêncio, uma lei.
 Ganhei ou perdi?

Fernando Pessoa

Nos meandros das interações estabelecidas no contexto escolar, imbricam-se situações que vão configurando as condições para a construção do sujeito. 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 de si.

Portanto, neste capítulo são destacadas as situações cujos conteúdos referem-se mais especificamente à construção do sujeito, 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, onde se tentou captar, nas palavras Foucault, “a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos” (Ibidem, 2000, p. 183).

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

Ao fim da roda, Camila anuncia que as crianças, como de costume, deverão organizar-se nas mesas para fazer a tarefa do dia e avisa: “**é pra ir misturando, menino com menina, não quero ter trabalho de separar**”. As crianças, assim, vão arrumando as mesas e se acomodando nelas. Forma-se uma mesa só com meninos: Igor, Anderson, Vítor e Gabriel e outra só com meninas: Sabrina e Bárbara. Ao perceber, a professora chama logo Igor para outra mesa e Gabriel para uma outra. Os meninos seguem, sem reclamar, a ordem da professora, embora Gabriel

esteja aparentando muito contrariado. Logo após, a professora manda Bárbara e Sabrina sentarem em mesas onde há meninos. Bárbara movimentava a cabeça, expressando negação e fica bem séria. A professora fala bem alto: **BÁBARBARA!**, pegando e arrastando sua cadeira, junto com sua mochila, para outra mesa. Bárbara vai, mas continua balançando a cabeça negativamente, manifestando claramente sua indignação⁹⁰. (Diário de Campo)

É certo que a professora é invencível, o que, certamente, já fez a maioria das crianças desistirem de lutar contra suas imposições. Até Bárbara, com sua costumeira e corajosa atitude de resistência ao autoritarismo, não encontra outro caminho a não ser ceder aos caprichos da professora. Deve-se registrar que, nessa situação, Bárbara, parece desafiar Camila, que achou necessário interferir mais concretamente, de forma física e não somente através de palavras. Bárbara busca delimitar seu espaço, não só de insubordinação, mas de existência, de sujeito.

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

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

Esse episódio é ilustrativo da forma como Camila 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 Bárbara publicamente, não havendo de sua parte qualquer tentativa de conquistá-la ou de negociação. Camila parece sempre temerosa em ter sua autoridade estremecida.

Na cena, provavelmente, não houve por parte de Bárbara intenção desafiadora, pois não havia atividade proposta naquela situação, tendo a própria professora me dito: **“Eles vão ficar assim mesmo, bem à vontade, conversando”**. Mais uma vez, percebe-se um sentimento narcísico movendo a interpretação de Camila. Como afirma Mrech:

É bastante comum os professores acreditarem que as ações das crianças foram feitas para chamar a atenção deles. Ou seja, eles tomam as ações das crianças como tendo um só direcionamento, um só sentido, uma só intencionalidade: aqueles que eles atribuem... os adultos desejam ser o centro de atenção da vida da criança. Como Narciso, ficam cegos e fascinados pela própria imagem, que acreditam ver nas ações das crianças. (MRECH, 2003, p.109)

⁹⁰

Essa cena foi utilizada nas entrevistas com as crianças e com a professora.

Esse pensamento auto-centrado da professora prejudica seu conhecimento sobre as crianças e sobre aquela criança específica, trazendo conseqüências negativas para seu relacionamento com os alunos e para as formas de interação que propõe.

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. A cena a seguir exemplifica essa evidência e envolve uma situação de conflito entre a ordem da professora e o desejo da criança, tendo transcorrido durante o momento em que as crianças devem organizar-se nas mesas, sempre “misturando meninos com meninas”:

Numa mesa sentaram-se Gabriela, Mariana e Rachel e, em outra, Léo, João e Alexandre. De longe, Camila, arrumando apostilas sobre sua mesa, observa os grupos e fala: “Não quero aborrecimentos, vocês tem que misturar meninos e meninas, eu não quero precisar mexer.”. Ao terminar a arrumação das apostilas, Camila se aproxima das mesas e indaga quem vai trocar de lugar, para “ficar misturados” meninos e meninas. As crianças entolham-se, fazem comentários baixinho, demonstrando, claramente, a insatisfação de terem que trocar de lugar. Mas, diante do apelo de Camila, Léo se prontifica a sair e é elogiado pela professora: “**Muito bem, Léo!**”. Logo, certamente motivada pelos elogios recebidos por Léo, Gabriela também se prontifica a sair de sua mesa. (Diário de Campo)

Vale destacar, neste exemplo, que a criança que se subordina é digna de apreço, um dado importante para a constituição de si. A renúncia de seu desejo, pela criança, para prevalecer o desejo da professora, abafa uma possível situação de conflito e é movido por um outro desejo, o de ser apreciado pela professora.

O comportamento das duas crianças ilustra também a segunda fase do estágio personalista descrito por Wallon, a *idade da sedução*, época que se torna essencial à criança agradar ao outro para ser, por esse outro, reconhecida e valorizada. Segundo o autor, “a aprovação de que (a criança) tem necessidade é a sobrevivência da participação que antes a ligava às outras pessoas” (Wallon, 1981, p. 220). Trata-se de uma fase delicada e essencial à constituição de si pela criança. Certamente sem consciência da dimensão de sua atitude, Camila acaba se utilizando de uma susceptibilidade infantil, exercendo muito eficazmente sua autoridade e reforçando a subserviência das crianças. De forma quase sutil, opera-se muito precocemente a “docilização” de corpos e adestramento (ou anulação) de desejos. Assim, embora para Foucault (2000) o poder esteja pulverizado e não centralizado, estando Camila também sujeita às relações de poder que se instauram no contexto institucional, em sala de aula, no entanto, ela busca nela centralizar

esse poder. Dessa forma, a assimetria nas relações adulto-criança torna-se um fator agravante nos mecanismos que levam ao “assujeitamento” das crianças.

No entanto, as crianças utilizam de canais de escapes para manifestar suas insatisfações. Os corpos parecem dóceis e domesticados, mas nem sempre as mentes e os sentimentos, como na seguinte passagem, num momento de formação da roda:

Bianca é convocada, por Camila, a trocar de lugar, pois está a conversar com a colega sentada ao lado. Ela obedece sem protestos, mas em sua fisionomia é possível perceber sua insatisfação e revolta. Logo após o ocorrido, Camila convida as meninas a cantar em pé no centro da roda. Ao perceber que Bianca não se juntou ao grupo chamado, Camila a convida: “Vamos também, Bianca, deixa a preguiça de fora!” Mas Bianca permanece calada e emburrada, nem olha para Camila. (Diário de Campo)

Camila certamente convidou Bianca por ela sempre participar desses momentos com entusiasmo. Mas, diante de sua recusa, não insistiu, talvez por relacioná-la ao acontecimento anterior. Assim, respeitou o sentimento da criança, o que não ocorreu no episódio a seguir, cujo protagonista é Ítalo. Como se percebe, mais do que resistência a uma ordem, ele registra, com um certo sentido de autonomia, a marca de seu desejo.

Estão todos reunidos na roda. A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão presentes. A cada número que ela vai falando, vai apontando para uma criança, em sentido horário, a qual deve se levantar e voltar a sentar-se rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem da professora até chegar a vez do Ítalo, pois ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: **“Se levanta Ítalo! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros... E aí? A gente vai ficar assim até você se levantar? SE LEVAANTA!”** Mas Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a ordem da professora. Regina pede: **“Oh Ítalo, se levanta, vai”**. Outras crianças também repetem o apelo de Regina, mas ele está irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar e depois sentar-se de novo. Assim, continua a atividade e os demais colegas vão se levantando, fazendo fluir a contagem da professora⁹¹. (Diário de Campo)

Um aspecto fundamental a ser considerado nessa situação refere-se à desconsideração à alteridade, no caso, à alteridade infantil. Ou seja, parece haver pouca habilidade em apreender o outro, mais especificamente, o “outro-criança”, no que diz respeito à plenitude de sua dignidade, sua diferença e seus direitos como se refere Frei Beto (2003). A falta de desejo em realizar uma ação não essencial poderia ser aceita como um sinal de respeito ao sentimento e desejo do outro. De forma semelhante à Bárbara, Ítalo negou-se a fazer algo que por algum motivo o

⁹¹

Esta cena também foi utilizada nas entrevistas com as crianças e com a professora.

desagradava, afirmando, assim, sua existência como sujeito desejante (LACAN, 1995) ou, até mesmo, “indesejante”, mas de qualquer forma, sujeito.

Como lhe era habitual, Camila costumava propor uma atividade pronta, sem discussão, sem possibilidade das crianças sugerirem modificações, de opinarem se queriam ou não participar. Pode-se supor que, por envolver o corpo, deixando a pessoa mais exposta, essa atividade tenha provocado constrangimento em Ítalo, que costumava realizar todas as atividades gráficas sem qualquer protesto.

Ao afirmar “**Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros...**”, Camila, deixa transparecer seu desejo de governar uma classe homogênea e indiferenciada, onde a única vontade a ser considerada é a sua e, conseqüentemente, sua pouca tolerância ao que a ela se opõe. Mas, ao contrário, Ítalo imprime a diferença, tentando delimitar o espaço da alteridade. Como declarou Heloysa Dantas (1992a), “na oposição ao outro e a seus produtos o sujeito simultaneamente se constrói e se liberta” (DANTAS, 1992a, p. 107).

Deve-se também ressaltar que a ausência de participação das crianças nas decisões tomadas em classe e a forma mecânica e impositiva de como costumeiramente as atividades são propostas, como foi mencionada na cena que se passa com Ítalo, por si só, corrobora ao assujeitamento a que as crianças são submetidas cotidianamente.

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, Bárbara e Ítalo 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 Bárbara, aluna de Camila 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 Bárbara à ordem expressa pela professora, diante de uma platéia diversificada, o que, certamente, contribuiu ainda mais para acirrar a tensão que a situação em si já provocaria.

É hora do recreio, Bárbara está no parque, tira seus tênis e fica só de meias sobre o módulo de brinquedo de madeira. Camila se dirige à Bárbara e lhe ordena, falando bem alto: “**Bárbara, coloca já os sapatos, você já**

sabe que tem que ficar de sapatos no parque!”. Bárbara não os calça, olha a professora, nada diz e volta a brincar. Camila 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. Bárbara 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 Ítalo, 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, Ítalo, admitindo a assimetria da relação, se submete ao dominador, mas registra sua revolta. Sutilmente, ele contorna a situação de domínio e reverte sua ira buscando atingir Camila.

Assim como Bárbara e Ítalo, Gabriela também se afirma como sujeito ao impor a sua “forma de ser”, mesmo que em construção:

Após Gabriela 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, Camila dela se aproxima e pergunta:

Camila: “Tu promete que não vai mais chorar na hora da chegada?”

Gabriela: movimenta a cabeça negativamente

Camila: “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, Gabriela vingava-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 de si é o sentimento de auto-estima ou valorização que a criança se auto atribui. Nesse âmbito, o constrangimento social e econômico 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, Camila 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:

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

Camila: Na sua casa, onde fica o sofá?

Raquel: Na minha casa não tem sofá...

Camila: Mas se tivesse, onde seria?

Raquel permanece em silêncio

Lidiane: (interfere) Na sala

Raquel: Na sala (repetindo o discurso de Lidiane)

Lidiane: Na minha casa tem um sofá bem lindo! (Diário de Campo)

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

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

Bianca fica calada

Camila: Onde cola o sofá?

Bianca permanece em silêncio.

Camila Qual é o lugar de receber as visitas?

Bianca, 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 Camila, Lidiane 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. Lidiane 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 Raquel, repetir o discurso de Lidiane 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 econômicas, 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 cômodo exclusivo para ser a sala na casa de Raquel? Como se sentiu Raquel por não ter sofá em sua casa?

Talvez a falta de conhecimento das circunstâncias reais de vida das crianças leva Camila 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:

Camila, após escutar um comentário de duas crianças, Vítor e Gabriel, 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 Vítor e do Gabriel, de roubo. É muito sério”**. Camila se reportou a uma situação onde ela havia encontrado uma carteira com dinheiro e se esforçou até conseguir devolver intacta a carteira ao dono. Camila, 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 Camila 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 Camila, 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 Camila 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 Camila 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, Camila 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. Vítor 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 católica⁹², a igreja evangélica tem presença forte na comunidade, oferecendo serviços assistenciais e imprimindo sua marca. Camila parece respeitar a diversidade religiosa da sala, pois suas orações, apesar de cristãs, não são direcionadas especificamente à sua confissão religiosa católica⁹³. No entanto em algumas situações, compactua ou ressalta alguns valores morais e religiosos cristãos, algumas vezes questionáveis do ponto de vista pedagógico.

É freqüente, 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 Camila ser bastante religiosa, possivelmente, colabora para essa sua postura de tolerância e acolhimento desses gestos das crianças. Pois, embora as músicas trazidas tenham uma origem evangélica, Camila acolhe muito bem a atitude das crianças em todas essas situações, cantando e gesticulando com elas. Por esse

⁹² As seis mães entrevistadas informaram que a religião da família era católica. Nas fichas de matrícula dos alunos da classe de Camila apenas as religiões católica (predominante) e evangélica (duas famílias) foram citadas como seguidas pelas famílias. Talvez as condições de pobreza expliquem o motivo que levam a quase totalidade de crianças da sala de Camila, apesar de serem oriundas de famílias que se proclamem católicas, freqüentarem os espaços e serviços assistenciais mantidos pela igreja evangélica.

⁹³ Camila sempre se refere à Deus, não propõe rezas estritamente católicas e nunca menciona os santos da igreja católica.

prisma parece positiva a postura de Camila 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 Camila 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

Camila (dirigindo-se à Albinha): “Tu não é da igreja?”

Albinha balança a cabeça afirmativamente.

Camila: “Na tua igreja pode usar batom?”

Albinha: “Pode”

Camila: “Mas pode se sujar assim de batom? Tá toda suja!” (Diário de Campo)

Camila 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, Camila 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 Bárbara e Ítalo, 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. Vítor está em pé, sorrindo e conversando com Gabriel. Camila, ao ver que Vítor 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 Vítor: 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 Camila, sem protestar.

O comportamento de Vítor 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 freqüentes 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”. O episódio abaixo ilustra uma situação que é freqüente:

Igor: Tia, posso mijar?

Camila: Não, vamos fazer isso tudo junto: beber água e ir no banheiro. (Diário de Campo)

Parece haver um movimento no discurso e ações de Camila 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 controle 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 Camila e ela responde: “Por favor, deixem de enredar os colegas”. Vítor brinca de passar o lápis no espiral de um caderno, enquanto Raquel faz desenhos com a borracha sobre a mesa. De vez em quando, Vítor interage com algum colega e faz ruídos diferentes, do lápis no espiral. Raquel e Vítor

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 Camila 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 controle.

Embora que timidamente, o prenúncio em algumas atitudes de Camila 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: exhibir-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, Camila anuncia:

Camila: Vamos rezar, vem Bárbara, você vai fazer a oração e a gente repete.

Bárbara: Obrigada senhor, pela nossa vida, pelo nosso lanche, pelos que não tem... (sic)

Camila intervém: “pelo alimento de todo dia...” e deixa Bárbara prosseguir (Diário de Campo)

Assim, Camila 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 de si pela criança, que tem habilidades e competências reconhecidas.

CAPÍTULO 5

A PRÉ-ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA E DAS CRIANÇAS

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

Hans Christian Andersen.

Compreendendo que o desenvolvimento da criança - sua formação e transformação - se processa num movimento dialético e não linear (Wallon, 1975, 1979, 1996), as “fases” do estágio personalista de Wallon estão focadas como categorias que foram destacadas para melhor compreender como as experiências escolares estão influenciando a construção de si pelas 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 e, noutro contexto, com um grupo seis crianças em entrevista coletiva, conforme consta o capítulo referente à metodologia da pesquisa. 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. As percepções da professora e das crianças sobre as cenas estão analisadas em itens separados.

Neste capítulo também consta uma avaliação feita pelas crianças acerca de suas vivências escolares tendo por suporte desenhos por elas elaborados tanto numa situação coletiva como em uma situação individual. Com esses dados foi possível formular uma compreensão acerca de como as crianças percebem os serviços educacionais a elas destinados pela escola que freqüentam e, assim, inferir como as crianças se sentem na instituição na qual passam considerável tempo de suas vidas.

A seguir estão descritas as cenas utilizadas nas entrevistas com a professora e com as crianças. 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

Esta cena envolve o *conflito* entre o desejo das crianças de sentarem junto com quem querem, colegas do mesmo sexo, e o desejo da professora de se mesclar meninos com meninas nas mesas.

Ao fim da roda, a professora anuncia que as crianças, como de costume, deverão ir para as mesas para fazerem a atividade e vai logo avisando: “é para ir misturando, menino com menina, não quero ter trabalho de separar”. As crianças, assim, vão arrumando as mesas e se acomodando nelas. É formada uma mesa só com meninos: Igor, Anderson, Vítor e Gabriel e outra só com meninas: Sabrina e Bárbara. Ao perceber, a professora chama logo Igor para outra mesa e Gabriel para uma outra. Os meninos seguem sem reclamar a ordem da professora, embora Gabriel esteja aparentando muito chateado. Logo após, a professora manda Bárbara e Sabrina sentarem em mesas onde há meninos. Bárbara faz movimento com a cabeça, expressando não e fica bem séria. A professora fala bem alto: BÁRBARAA!, vai até onde está Bárbara e transfere sua mochila para outra mesa, fazendo gesto de pegar no seu braço, mas Bárbara já se encaminha para a outra mesa. Bárbara vai, mas continua balançando a cabeça negativamente, manifestando claramente sua indignação.

CENA 02 Conflito de oposição ao outro

Cena que também aborda *conflito*, dessa vez 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.

Estão todos reunidos na roda. A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão presentes. A cada número que diz, ela aponta sucessivamente para uma criança em sentido horário e a criança apontada deve levantar-se e voltar a sentar-se bem rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem da professora até que quando chega a vez de Ítalo, ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: “SE LEVANTA ÍTALOOO! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros. E aí?, A gente vai ficar assim até você se levantar?, Se levanta!” Mas o Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a determinação da professora. As crianças pedem: “Oh Ítalo, se levanta!”, mas ele fica irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar a força. Assim continua a contagem e os demais colegas vão se levantando, fazendo fluir a contagem da professora

CENA 03 Graça e Sedução

Essa cena aborda a categoria *graça e sedução*, destacando um suposto desejo, pelas crianças, de que haja platéia 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 04 Graça e Sedução

Cena que também aborda a categoria *graça e sedução*, focando a empenho das crianças em realizarem a função de ajudantes de sala:

Nessa cena, Gabriela está varrendo a sala e parece realizar essa atividade de forma caprichosa. Rafaela se aproxima e tenta tomar a vassoura, mas Gabriela não permite e a diz que mais tarde lhe dará a vassoura. Logo mais, Rafaela já está com a vassoura e começa a varrer também. A professora pergunta sobre quem vai limpar as mesas e Albinha logo se prontifica a ir, pega um pano com a professora e vai passando nas mesas, limpando-as.

CENA 05 Imitação

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

Camila 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 06

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 Gabriela 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 filmar Gabriela chorando, a professora vai até ela e procura acalmá-la.

A Pré-escola e a constituição do sujeito na perspectiva da professora

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

Em seu discurso, Camila 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 de si se configuram.

CENA 01:

Inicialmente, as impressões de Camila 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:

Bem, o que eu percebo é que na sala, eles queriam formar grupinhos só de meninos e, então, eu tinha que intervir. Eu intervim de uma maneira até um **pouco negativa**, mas para eles perceberem que o grupo é uma união completa, né? Entre meninos e menina. Então, eu fui assim até um pouco **meio assim ríspida** com eles porque **tem situações que tem menina que se impõe**. A partir do momento que eu via, que eu colocava aquelas meninas em outra mesa e meninos em outra mesa, rapidinho num estralar de dedos já tava tudo bem já tavam ali tudo naquela socialização normal.

Dessa forma, manifestou reconhecer, em parte, a inadequação de seu gesto, mas apontou sua atitude como necessária para evitar, segundo ela, agrupamentos fechados e separatistas entre os sexos. No entanto, o que parece temer Camila 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, Camila explicita melhor essa idéia:

Na cena, eu fui assim meio sisuda, mas é porque você vê que **tem aquela aluna, a Bárbara, ela tava assim numa fase de querer muito se impor né? Ela sentou ali na mesa e ficou assim, é, como se quisesse, pela expressão dela, a todo custo impor assim, que não queria sentar, que não queria, que não queria e, de repente, tudo fica normal**, depois eles trocam idéias, vão nas mesas dos outros e fica aquela socialização.

A professora apresenta sua insatisfação diante do comportamento de Bárbara ao mesmo tempo que revela uma dupla inabilidade em lidar com crianças dessa idade: a atitude autoritária em determinar a forma de organização dos grupos e a forma como reage ao comportamento da criança⁹⁴. Dessa forma, como já mencionado, estabelece um “circuito perverso”, como se refere Dantas (1992).

Camila apreende a reação de Bárbara como uma afronta à sua autoridade. Certamente suas representações sobre o papel do professor e idéias relacionadas a esse papel, como o de disciplinamento, estejam na base do seu comportamento. Camila 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, depois eles trocam idéias, vão nas mesas dos outros e fica aquela socialização”.

⁹⁴

Ver capítulo 2, onde é feita referência a essa cena.

De fato, a maioria das crianças não afronta nem enfrenta Camila e até mesmo Bárbara 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.

No momento em que justifica sua atitude parece que Camila vai percebendo suas próprias incoerências e toma consciência de uma falha, como está descrito abaixo:

O que eu tava observando no jardim II é que as crianças gostam muito de formar grupinhos. Como vêm da mesma sala, jardim I, né? Eles gostam muito de querer formar grupinhos. Querer ficar ali só com o amigo fulano de tal, ah, tu não fica na minha mesa porque aqui é lugar de fulano, ficam guardando lugares, lugar do outro e isso, assim, é violar, é tirar o direito do colega de querer sentar aonde ele quiser, né? **É certo que, eu tava tirando o direito deles, né? Deles quererem sentar onde eles querem,** mas, assim, tem um lado que não era tão ruim porque a gente trabalha com a visão de que na sala de aula não pode existir mesa só de menino e mesa só de menina. Por quê? Por que essa divisão?

Parece que a oportunidade que está tendo de refletir sua prática, o que é raro no contexto de trabalho de Camila, a auxilia a conscientizar-se de alguns equívocos que comete quando reconhece que ela também estava tirando o direito das crianças de sentarem onde desejavam.

No entanto, acredita que sua intervenção seja movida por um motivo nobre, objetivando uma maior integração entre crianças de sexos diferentes, como justifica. Parece que para Camila, 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 idéia de uma natureza infantil rebelde, nas palavras de Camila: 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. Camila 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 Camila é levada a refletir sobre o sentimento de Bárbara 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 Camila 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 Bárbara 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 Bárbara, 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?

Camila: 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 no grupo e se socializou muito bem. Contanto que depois com o passar do tempo, ela não deu mais esse trabalho.

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

Eu fiquei assim um pouquinho, né? Quando vi a cena, né? Na filmagem, o mau da 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 cena, que podemos inferir que

Camila, embora não tenha se referido diretamente, pelo menos pensou sobre o sentimento de Bárbara.

Esse dado reforça a idéia 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 Camila sobre sua prática.

Camila também fornece uma outra explicação para o comportamento de Bárbara: 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 Bárbara, a Bárbara quis impor, né? Quis impor que tinha que sentar naquele dia ali...

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”. Camila 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 (ver capítulo 2). Aliado a esse sentimento deve-se considerar que Camila 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 Camila 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 idéia de criança competente e sujeito de direitos, que tem capacidade de expor idéias 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, como ilustra a fala de Camila quando se manifesta a respeito do sentimento das crianças diante da solicitação de “estarem sempre nas mesas ‘misturados’ meninas com meninos”: “Isso é bom pra eles porque na, na realidade eles não vão ter socialização só com meninos, e as meninas não vão se socializar só com meninas. Então, pra que fechar os grupos?” Camila defende que todos os seus esforços, os “circuitos perversos” (DANTAS, 1992) instaurados na classe valeram a pena, quando diz:

Tanto é que depois, eu já não pedia às crianças pra sentar. “Vamos ver, essa mesa só tem menina, como é que nós vamos fazer?” Você vê que as crianças (...) ‘não tia, vou pra outra mesa’, já trocavam de mesa, **naturalmente**, né? (...) criança que **vem naturalmente**, elas aceitam aquilo dali, elas sentam lá e ficam super bem com aquele grupinho ali e não tem problema nenhum, né? Mas tinha o problema da Bárbara... Eu tive que várias vezes fazer essa coisa positiva e negativa dentro da sala de aula.

Camila 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: sentarem-se sempre em mesas com parceiros do sexo oposto, assim justificasse, “eu tive que fazer essa coisa positiva e negativa”. Essa postura, na sua concepção, embora “negativa” proporciona que, depois, “naturalmente” as crianças estejam por si só mesclando os grupos, portanto sua finalidade é “positiva”, pois traz benefícios para as crianças.

Assim, Camila 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? É **pra ela perceber que a coisa é o contrário**. Não pode ser tudo do jeito que ela quer, sentar perto das pessoas com quem ela quer, você entendeu?... **Depois, ela não deu mais esse trabalho...**

Conforme está explícito na sua fala acima, parece importante para Camila 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 Camila 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:

Camila inicia o relato de suas impressões sobre a cena referindo-se as supostas conquistas que já conseguiu com Ítalo, aluno novato, tendo chegado à sua sala, segundo acredita, com maus hábitos e conduta indisciplinada. No seu ponto de vista, Ítalo já está educado na sua rebeldia, falta agora “socializá-lo” e “integrá-lo ao grupo” e foi movida por esse intuito que insistiu para que a criança participasse da atividade proposta na ocasião.

Ele é assim muito parado ... ele não tinha essa disposição como os outros, né? Então eu queria incentivar isso nele. Acordar isso nele que parece que tava assim meio adormecido. Ce vê que quando eu peguei na mão dele, ele fez assim uma... eu falei, falei, pensei, mas outras crianças, quando eu falava, as outras crianças também me ajudavam, incentivando, incentivando. Porque ali, falta um pouco mais de trabalhar o incentivo dele. **Você vê que ele mudou totalmente a personalidade dele dentro da sala, ele já tinha outra, ele já se relacionava bem com os colegas, né?** Na outra sala isso não acontecia, né? Você via que aqui ele não pulava mesa, né? Não jogava cadeira, não jogava brinquedos na cabeça dos meninos. Então, ele já tinha **uma outra postura dentro dessa sala... mas estava muito adormecido isso nele, né?**

De acordo como se percebe na cena, Camila não aceitou por hipótese alguma que Ítalo deixasse de participar da atividade, o que a fez ir até ele e levá-lo à força. No entanto, Camila acredita que apenas solicitou, “pediu”, embora no seu discurso, ela revela reconhecer que exagerou na sua atitude e pode ter dado margem a uma impressão distorcida a um expectador de fora, como está destacado a seguir:

Então, eu senti a necessidade de tanto estar pedindo pra ele se levantar, eu não falei assim de um modo grosseiro, eu não sei, não sei se são as expressões. Até achei que... que eu não falei assim, não falei grosseiro, mas teve um momento, assim, na minha própria expressão, que achei que, talvez, pudesse parecer pra ele que eu tava sendo grosseira, entendeu?

Mais uma vez, Camila acredita estar fazendo um bem quando disciplina e controla cada gesto, cada ação e impõe à criança a conduta que supõe ser a melhor. Nas suas mãos, ele já teve seus instintos mais rebeldes domesticados, resta agora refinar e uniformizar seus gestos e ações. Camila admite que pode até ter parecido, aos olhos dos outros, estar sendo agressiva ou “grosseira” com Ítalo. Revelando grande preocupação com sua imagem, ela justifica que essa não era sua intenção. Na verdade, estava apenas incentivando-o a fazer o que, no íntimo, segundo sua suposição, era o que ele desejava, como exprime na sua seguinte fala:

Ele tava com vontade de se levantar, né? Tava com muita vontade. Ele olhava pros lados. O olhar dele era de quem tava assim percebendo que tava sendo motivado a fazer aquilo. Ele tava, pela timidez dele, por ele não

ser trabalhado isso, essa questão dele não querer se levantar. Porque ele se expressava muito pouco na rodinha. Não sei se você observava isso. Ele era diferente, assim, em termos de expressão... Ele já se mantinha ali um pouco afastado, sentado, só olhando. E **ele achava tudo interessante. (...) vendo as expressões dele, ele olhava e dava, assim, um aspecto de ânimo no rosto dele.** E eu achei que, que eu tinha que intervir, né? Levantando e tentando pegar na mão dele. Tentando ajudá-lo a se manifestar, né?

Camila reconhece as diferenças entre as crianças, quando infere a timidez de Ítalo e quando faz algumas observações acerca de seu comportamento, como expressar-se pouco e manter-se afastado, na posição de observador diante de atividades que envolvem movimentos corporais. No entanto, essas suas percepções não são suficientes para aceitar a legitimação dessas diferenças.

Em nome de uma homogeneização do grupo, o que parece sugerir disciplina, pois a medida que todos fazem sempre juntos uma mesma atividade, multiplicam-se as forças (FOUCAULT, 2000; 2005), otimizando melhor o tempo, a diferença é pouco tolerada. Destarte, Camila nega o desejo do outro/criança (e talvez não de qualquer outro) e numa onipotência narcísica, como define a psicanálise, supõe conhecer o desejo desse outro-criança.

Alguns trechos da fala de Camila, no entanto, indicam que sua atitude foi movida pela necessidade de disciplinar Ítalo. Ela alude a uma situação onde ocorre um jogo de força e ela, no papel de professora, responsável pela ordem da turma, não pode deixar o domínio na mão da criança: “É que... né? Ele achava isso, logo que ele chegou, né? Então, ele já sintonizou com a sala, entendeu? Então, eu achei que ele teve um crescimento nessa parte”. Camila, assim, pareceu se trair em seu próprio discurso, ora alegando que sua ação é movida por imaginar o desejo da criança e supor conhecer o melhor para ele, ora, para colocar um freio na situação: “ele achava que tudo tinha que ser ao modo dele”, como destacou, e não *ao modo dela*.

Camila encerra sua fala a respeito da cena focada, relatando sobre fatos não percebidos durante o período de observação. Mais uma vez, ela destaca os bons frutos obtidos a partir de suas intervenções, reafirmando seu papel de boa professora:

Então foi assim uma fase de teste esse momento (...) Depois (os dias que transcorreram depois da cena), ele se manifestou e já tava pedindo, quando eu chegava, ele já levantava mão, já estava começando a se manifestar. Foi uma coisa, digamos, boa, né? Foi assim uma experiência que, digamos, foi uma que deu certo.

Vale ressaltar que o episódio em foco ocorreu num dos últimos dias de aula do ano. Na verdade, apesar do que percebe ou quer transmitir Camila, Ítalo não parecia desejar “se manifestar” da mesma forma que as demais crianças e, ao contrário, persistia na sua forma peculiar de ser e agir, apesar dos esforços de Camila de fazer uniformizar os comportamentos em sala de aula. Deve-se, no entanto, concordar com Camila de que suas intervenções e controle são eficientes no sentido de disciplinar a turma, como apontam os estudos de Foucault (2000; 2005)

CENA 03:

Camila 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 gravação 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, Camila 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 ta participando da coreografia dela, criada por ela, né?...”

Camila 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 empolgação 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”, Camila 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?”. Camila, assim, também revela o quanto sente-se avaliada e julgada no seu trabalho.

CENA 05:

A respeito dessa cena, Camila, 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, Camila 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.

Camila 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 Camila 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 Camila 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”, Camila, 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 06:

Nessa última cena analisada, está em foco uma criança, Gabriela, chorando num estado de desamparo, situação comum em sala de aula, circunstâncias em que Camila não procurava consolar a criança e argumentava tratar-se de “manha”, “mimo” ou “dengo”:

Camila 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 Gabriela, Camila 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 idéia de criança “corruptível”, já referido, trazem luzes para que sejam melhor compreendidas as ações de Camila. Certa de que está fazendo um bem, eliminando-lhe um comportamento indesejável, Camila não o reforça, o choro é ignorado, até ser morto pelo cansaço. Camila encontra respaldo, inclusive, nas palavras da mãe da criança, ao qualificar o comportamento de Gabriela:

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 idéia de criança “corruptível” (CHARLOT, 1983) e a necessidade manifestada por Camila de estar sempre a controlar as crianças parecem que a fazem perceber o comportamento de Gabriela 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 idéia de um comportamento leviano, não passível de seriedade, “estava toda dengosa”, é apontado um possível motivo para o choro de Gabriela:

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 chilliquizinho na entrada dela... a mãe não comentou o que foi.

Embora, conforme o relato de Camila, 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 Camila 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 idéia de um comportamento leviano e inadequado que, muito mais que compreendido, necessita ser eliminado. Quando Camila é levada a pensar sobre o sentimento de Gabriela 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 Gabriela, 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 Vygotsky (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 idéia 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 idéias destacadas, é importante apontar, portanto, que na perspectiva de Camila, o papel do professor deve ser o de fazer extinguir esses comportamentos perniciosos, estando ela, mais uma vez a bem desempenhar a sua função.

A Pré-escola e a constituição do sujeito-criança na perspectiva das crianças

Este item tem por objetivo conhecer e compreender a perspectiva da criança acerca das experiências vivenciadas em sala de aula que se relacionam mais especificamente com a construção de si mesmas. De forma semelhante a como foi feito com a professora, as cenas⁹⁵ identificadas às categorias “oposição ao outro”; “imitação” e “sedução” foram usadas como mote de discussão com as crianças.

Os desenhos elaborados pelas crianças, como já referido, tiveram apenas a função de apoiar suas falas. Na maioria das vezes, o desenho, pelo menos na sua aparência, não se relacionava ao que a criança falava sobre ele. Portanto, a atenção deu-se não ao desenho em si, mas ao discurso das crianças sobre o seu desenho. Talvez a falta de disposição das crianças em estar pensando e reproduzindo graficamente sobre questões relacionadas à escola que freqüentam explique a aparente falta de relação entre o desenhos e os discursos sobre eles.

CENA 01:

Como num movimento gestáltico, onde alguns elementos vão ganhando contorno de figura enquanto outros viram fundo, como se referem Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva (2004) ao delinear sobre a *Rede de Significações*, as crianças iam apontando aspectos que inicialmente lhes causaram maior impacto: “A Bárbara levou um carão da tia”. Com uma aparente imparcialidade, as crianças pronunciaram seus primeiros comentários: “Levou carão porque eram cinco meninas”, “é, a Bárbara não quer ficar com menino, não”, “num quis misturar, não”.

Aos poucos, no entanto, as crianças revelaram ter introjetado o discurso da professora, defendendo a necessidade de seguir sempre a orientação de “misturar meninos com meninas” ao tomarem lugar nas mesas da sala. Ao se pronunciarem como se sentem a ter que sentar-se sempre “misturados” meninas com meninos, as respostas foram muito semelhantes e posicionadas na perspectiva da professora, de acordo com o diálogo a seguir:

Pesquisadora: E como as crianças se sentem tendo que sempre misturar meninos com meninas?

Vítor: Eu gosto.

Pesquisadora: Algumas vezes as crianças gostam de ficar só meninas ou só meninos?

Crianças (em uníssono): não, não...

Pesquisadora: Mas a Bárbara gosta...

⁹⁵ Conforme está descrito na metodologia, a cena da criança a chorar em desamparo não foi apresentada na entrevista com as crianças.

Crianças: (em uníssono); gosta...

O que se percebe é que o desejo parece não poder ser pronunciado uma vez que não coincide com o que é permitido. Na sujeição ao outro (ao desejo da professora) as crianças se auto-anulam ao negarem o próprio desejo. Admitem que Bárbara, e apenas ela, já conhecida e reconhecida por sua rebeldia, deseja algo diferente do que é permitido.

Numa tentativa de minimizar a assimetria da relação naquela situação de entrevista, me inspirei no método clínico de Piaget (1995, 1999) propondo um contra argumento, acreditando na possibilidade das crianças sentirem-se mais à vontade de colocarem seus pontos de vista. Assim, citei uma professora imaginária, numa suposta escola onde as crianças podiam sentar-se com quem queriam, inclusive meninas com meninas e meninos com meninos:

Pesquisadora: Tem uma escola que eu conheço, onde a professora deixa as crianças sentarem do jeito que quiserem. Pode sentar só menina, só menino. O que vocês acham disso?

Vítor: Ruim

Pesquisadora: Por que é ruim, Vítor?

Vítor: Porque tá errado...

Vítor, apoiado mesmo que mudamente pelas demais crianças, opina sobre a suposta situação. Novamente a perspectiva da professora é assumida. Mais uma vez, não é o desejo que é considerado, mas a regra imposta já assimilada que sobressai para qualificar a suposta situação como certa/errada ou ruim/boa.

Algo que chamou atenção, no entanto, foi a autenticidade e plena compreensão, pelas crianças, do que se queria captar, quando solicitadas a se posicionarem sobre o sentimento (e não comportamento) de Bárbara. Enquanto Camila se reportou sempre às ações de Bárbara nesse item, as crianças conseguiram apontar, com alguma dose de solidariedade o sentimento da colega, indicando serem capazes de se colocarem no lugar do outro:

Pesquisadora: E como é que a Bárbara se sentiu?

Rafaela: Ruim

Gabriela: Triste

(...)

Pesquisadora: Se ela pudesse sentar na mesa com as meninas, ela teria ficado mais alegre?

Uma criança: não

Gabriela: ia... (sim, iria ficar mais alegre)

Portanto, o sentimento da criança acerca da experiência vivenciada é identificado, o que é um indício de que as crianças reconhecem um mal estar na

situação que desencadeia “tristeza” ou uma disposição afetiva “ruim”. Elas também parecem sentir-se tristes quando obrigadas a trocar de lugar. Embora, como já mencionado, nesse momento do processo de disciplinamento, algumas crianças gostam de atender ao que é exigido, para agradar à professora. No discurso delas, no entanto, o que se destaca é que se não condenam a atitude da professora, pelo menos há o reconhecimento que o desfecho do acontecido é desagradável.

No final da discussão sobre a cena em questão, as crianças foram levadas a refletirem se elas se sentiriam melhor caso fosse permitido sentar-se com quem desejasse nas mesas em sala de aula. Chamou atenção a fala de Gabriela quando afirmou num certo tom de zombaria: “é, sente, porque ela é desobediente, há, há, há”, disse gargalhando. Certamente, estava se referindo à Bárbara, especificamente e não a turma como um todo, conforme a proposta da questão. A zombaria e a risada parecem significar um misto entre condenação e admiração acerca do comportamento da colega, que consegue desafiar a professora, “ser desobediente”.

Percebe-se que no movimento de reconhecer ou não a legitimidade do comportamento e sentimento da colega, emerge um sentimento ambíguo e contraditório. Ora, aparece como figura a identificação com o sentimento de Bárbara, que sofre, fica “triste” e “ruim”, diante de uma ordem intransigente. Ora, e de forma mais persistente, são as regras de disciplinamento às quais são cotidianamente submetidas que surgem como figura e se configuram como norteadoras do que está certo ou errado, bom ou ruim.

CENA 02:

Ao se pronunciarem acerca da cena, as falas das crianças se dirigem mais especificamente ao comportamento de Ítalo, percebido como rebelde, indisciplinado e condenável. Em suas falas, as crianças parecem reproduzir os discursos dos adultos. Talvez mais do que uma apropriação desses discursos, as crianças os tomam-lhes de empréstimo ao se manifestarem a uma pessoa adulta, que supostamente pensa como a professora, portanto convém atender-lhes suas expectativas, como ilustra as falas abaixo:

Gabriel: eu acho fei [feio].

Vítor: Eu também acho fei.

João: É, é fei...

Gabriela: Ele é preguiçoso.

Rafaela: Ele fica só se espreguiçando

Mesmo quando lhes são dadas oportunidades de repensarem suas idéias e analisar a postura da professora, as crianças persistem no foco do comportamento de Ítalo, condenando-o:

Pesquisadora: O que vocês acham de um adulto dizer para uma criança que ela tem que fazer uma coisa que ela não quer fazer de jeito nenhum?

Gabriel: fei.

Pesquisadora: Acha feio o que?

Gabriel: Acho feio, que ele tem que fazer.

Pesquisadora: Mas olhem: a criança não quer fazer e a professora insiste, diz que ela tem que fazer...

Gabriela: É porque ela é danada.

Vítor: É teimosa

Certamente, se as crianças convivessem em contextos onde as suas vontades, sentimentos e opiniões fossem mais consideradas e onde o impacto da assimetria na relação adulto-criança fosse menor, elas poderiam mais facilmente perceber a situação em foco com outros olhos. A responsabilidade ou culpa pela situação de mal estar provocada pelo conflito recai somente para a criança, que é “danada” e cujo comportamento é “feio”.

Assim como na outra cena de conflito cuja protagonista era Bárbara, as crianças conseguiram distinguir “comportamento” de “sentimento”, elas também identificam o sentimento de Ítalo:

Pesquisadora: Como é que vocês acham que o Ítalo estava se sentido ali?

Gabriel e Vítor: fei, fei. (dizem quase em uníssono)

Gabriela: com raiva.

Vítor: “aborrecisto”.

Gabriela: “a-bor-re-ci-do”. (diz corrigindo Vítor)

A interação entre as crianças, o cruzamento de suas falas vão possibilitando que elas se desvencilhem de preconceitos até que seja identificado em Ítalo um sentimento mais compatível com o que sugere a cena, mais livre dos estereótipos que costumam ser aludidos. Primeiro é feita referência um sentimento “feio”, fala embutida de um grande juízo de valor, ao sugerir algo absolutamente condenável. Logo em seguida, é apontado outro sentimento, raiva, disposição afetiva talvez não muito nobre, mas, de qualquer forma mais aceita, legítima. Enfim, outro sentimento é identificado: “aborrecido”, que parece remeter a alguém que está sofrido ou foi injustiçado.

Parece que as crianças, quando levadas a pensar sobre os sentimentos de um coetâneo conseguem desprender-se dos estereótipos que comumente fazem alusão quando analisam situações que abordam as relações adulto-crianças. Quando são levadas a analisarem a situação em si, suas falas sugerem que elas persistem em

idéias que parecem captar da perspectiva do adulto. Nesse sentido, analisa os posicionamentos da professora, mesmo quando intransigentes, anti-democráticos, como únicos modelos de prática possível. Nas opiniões que emitem, as crianças que se rebelam, agem de forma “feia”, são “danadas”, “preguiçosas” e “desobedientes”.

Mas, ao serem convidadas a pensar pelo prisma da afetividade, ou seja, a imaginar como chegam para as crianças as ações dos adultos, as amarras que as prendem aos conceitos e pré-conceitos disseminados⁹⁶ e por elas captados, afrouxam-se. As crianças, assim, parecem sentir-se mais livres e mais capazes de se colocarem no lugar do colega (certamente já experienciaram em sala um sentimento semelhante) e identificam-se com o sentimento que imaginam estar sofrendo.

O colega que antes é apontado como vilão da situação, pois é o que desobedece, infringe regras e desorganiza o ambiente da sala, agora é também visto como alguém que sofre. E se ele está triste ou aborrecido, possivelmente, de alguma forma, está sendo mal compreendido e até injustiçado.

CENA 03:

As crianças revelam captar muito bem o que a professora ou um outro adulto esperam delas. O elemento essencial da categoria sedução e graça é referido nas falas das crianças, quando mencionam captar que existe uma intencionalidade em agradar à professora, como ilustra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Por que vocês acham que as crianças estavam cantando e dançando?

Vítor: Tavam louvando

Pesquisadora: Era? E o que a professora achava disso?

Rafaela: Bom

Gabriela: Ela tava cantando também

Pesquisadora: E se a professora não estivesse gostando o que as crianças fariam?

Gabriela: Nada (outras crianças repetem o que diz Gabriela)

Pesquisadora: E como vocês sabem que a professora estava gostando?

Gabriela: Porque ela tava batendo palma

Pesquisadora: E como a professora estava gostando, o que as crianças faziam?

Gabriel: ficava queto (quieto)...

⁹⁶ A Referência aqui diz respeito às falas que as crianças costumam escutar da professora: “você tem que fazer o que os outros fazem”, “você não pode fazer só o que quer” que sugerem concepções de criança corruptível (como reflete Charlot, 1983), que precisa ser domada e disciplinada.

As crianças se referem a uma intenção que se efetiva em seus fins: a professora está seduzida, pois não só permite que a cena aconteça como também se envolve, acompanhando os cânticos e batendo palmas. E como afirma Wallon, a sensação de que agrada ao outro é o que possibilita uma auto-admiração ou auto-valorização (Wallon, 1981), o que é essencial à construção da auto-imagem pela criança.

A fala de Gabriel permite algumas suposições. Ele pode não ter bem compreendido a pergunta e ter captado: “Se a professora não estivesse gostando, o que as crianças fariam?” Respondeu, então, que nada mais as crianças poderiam fazer, talvez, a não ser ficarem quietas.

No entanto, vale mais uma vez refletir sobre a ênfase que é dada ao aspecto disciplinar nesse contexto que as crianças convivem, o que explica a grande ocorrência, em suas falas, de alusão ao que está ou não nos conformes da ordem estabelecida, o “ficar quieto”, portanto, é algo que é lhes é constantemente solicitado. A mobilidade dos corpos e a expressão espontânea de alegria só são possíveis nos momentos permitidos pela professora.

CENA 04:

No início do diálogo sobre a cena em questão, conforme está explicitado nas falas das crianças, percebe-se a apropriação de um discurso adulto estereotipado:

Pesquisadora: Vocês lembram desse dia? O que vocês acham disso, das crianças limpando a sala?

Gabriel: É bonito

Pesquisadora: Por que é bonito?

Rafaela: Porque tão ajudando

Gabriel: porque é obediente

Certamente, ser “bonito” significa dizer que possui méritos uma criança que está a executar algo que agrada ao adulto. Conforme as palavras de Wallon, “a criança fica atenta ao efeito que pode produzir no outro, à imponência de seu porte, por uma espécie de narcisismo motor” (Idem, 1996, p. 120). Como foi enfatizado na análise da cena anterior, a criança, ao sentir que agrada ao adulto, passa a se auto-atribuir valor.

A apreensão, pelas crianças, da ênfase na disciplina e controle no exercício da prática docente pela professora também se manifesta em suas falas: A menina limpa a sala “porque é obediente”. Vale se referir que ser obediente, característica

valorizada por Camila, também é pelas crianças captado como motivo de apreço pelo professor. Como já foi discutido no capítulo referente à análise das observações em sala de aula, a criança que se subordina é digna de apreço. Nesse contexto, submeter-se ou assujeitar-se é um caminho necessário para conquistar apreço e admiração pela professora, elemento o qual as crianças não podem abrir mão (Wallon, 1981;1996).

No entanto, Gabriela, criança destacada na cena e participante da pesquisa, toma a palavra:

Pesquisadora: E as crianças só limpam porque são obedientes?

Gabriela: Não, limpa porque tava a maior sujeira

Assim, Gabriela parece defender em seu discurso um valor utilitário e social na sua ação e não apenas um gesto para agradar a professora. Talvez, captando minha tentativa em buscar outras razões para o comportamento da criança para além da subserviência, Gabriela, protagonista da cena, sente-se à vontade em apontar outra explicação para o seu gesto. Pode-se até supor que, nessa situação de entrevista, a criança passou a desejar conquistar o lugar de admiração e apreço na imagem que a entrevistadora estava dela formulando.

Outras falas das crianças, acerca da cena em foco também são possíveis de serem melhor compreendidas à luz da abordagem walloniana, como a explicação de Vítor sobre a atitude de Rafaela em tomar a vassoura de Gabriela:

Pesquisadora: Por que será que a Rafaela também quis varrer o chão?

Gabriel: Porque ela precisa

Pesquisador: E por que ela precisa varrer o chão?

Gabriel: Porque ela quis ajudar a tia

Pesquisadora: Era por causa disso, Rafaela? Você queria ajudar a professora?

Rafaela faz sinal que sim, com a cabeça.

Gabriel parece defender a idéia de que é preciso proporcionar à criança o direito de realizar tarefas que são valorizadas no mundo social adulto. Vale referir que no dia que transcorreu o episódio, a ajudante de sala era Rafaela, mas Gabriela, sem pedir licença, tomou seu lugar. Portanto, era preciso resgatar esse importante papel que lhe era de direito.

As falas das crianças ao se referirem à Albinha, também ajudante de sala no dia, da mesma forma, são reveladoras do quanto parece importante para as crianças estarem num posto onde podem ter suas habilidades apreciadas pela professora. Ao comentarem sobre o comportamento de Albinha quando rapidamente se oferece

para limpar a mesa, Vítor observou: “ela quer ajudar o tempo todo”, e logo depois complementou: “ela já foi duas vezes”, disse numa entonação um pouco crítica, de quem não está achando muito justa a frequência na execução desse papel por uma mesma criança. Pensamento que foi reforçado por Rafaela: “É, ela pede o tempo todo”.

Vítor resumiu o sentimento de uma criança quando escolhido para ser ajudante de sala: “é porque sente feliz”. De forma simbólica, Gabriel se referiu a uma suposta recompensa para quem desempenha bem seu papel de ajudante de turma: “a tia vai dar ‘bate-gute’⁹⁷ pra ela”. Vale referir que o “bate-gute”, merenda oferecida ocasionalmente na escola é a mais festejada, desejada e eleita unanimemente como a melhor por todas as crianças. Certamente, ser ajudante de sala é tão prazeroso quanto degustar essa tão rara iguaria, que na verdade nunca é ofertada como um prêmio a alguém na escola.

CENA 05:

Ao se reportarem ao comportamento de imitar a professora, as crianças, em geral, ressaltaram o que tem de bom no exercício desse papel. No entanto, chamou atenção a fala de Vítor que, ao contrário dos demais colegas que se identificaram com o papel da professora, se identificou com um aluno na aludida situação, como está exposto no diálogo destacado abaixo:

Pesquisadora: Por que vocês acham que as crianças brincam de ser professora?

Gabriela: Porque elas gostam

Vítor: É porque é ruim

Pesquisadora: É ruim? A Gabriela disse que as crianças gos...

Vítor: É ruim, é ruim

Gabriel: É muito bom.

Rafaela: Eu gosto

Pesquisadora: E porque as crianças gostam?

Rafaela: É porque a gente faz as coisa de escrever, de pintar...

Vítor: É mau

Pesquisadora: Por que Vítor?

Vítor: Porque tem que ser obediente...

Vítor insistiu na sua idéia de que não é bom estar no lugar do aluno, mesmo sem o incentivo da pesquisadora que, inicialmente, não conseguiu acolher bem a opinião da criança e sem o reforço dos colegas. A fala de Vítor pareceu um desabafo de como se sente na posição de aluno: assujeitado e oprimido diante de uma situação à qual precisa cotidianamente submeter-se: o controle e a disciplina.

⁹⁷

logurte liquidificado.

A apreensão da escola e das vivências escolares pelas crianças: desenhos e falas

Em dois momentos, os desenhos serviram de mote para que as crianças expressassem suas opiniões e sentimentos acerca da escola que freqüentam e de suas vivências escolares. Na primeira ocasião, num contexto coletivo, as falas se cruzaram, provocando um estímulo mútuo de outras falas. Discursos se produziram e, entre acordos e desacordos, se pronunciaram. No segundo momento, um clima mais intimista foi proporcionado e as crianças revelaram suas impressões, num contexto individual.

As falas cruzadas

Foi possível perceber que na representação gráfica das crianças acerca de algo bom na escola, elas, aparentemente, não levaram muito em consideração a solicitação recebida: “uma coisa bem legal na escola”. O que podemos inferir, no entanto, é que, na percepção delas, não exista algo concretamente “muito bom” ou “bem legal” na escola que freqüentam, o que as levam a buscar elementos que não correspondem a algo que esteja relacionado ao contexto da escola *Aldeia*, como ilustram as falas a seguir:

Gabriela: Fiz uma árvore e um capim e só. (desenho 1, anexo 13)

Pesquisadora: O que você desenhou tem nesta escola?

Silêncio

Pesquisadora: Você mostra pra gente o que desenhou?

Gabriela: Não

Pesquisadora: E você Vítor, mostra pra gente, o que você desenhou?

Vítor: silêncio

Pesquisadora: Então diz: o que você desenhou?

Vítor: Uma árvore, uma casa e um menino (desenho 2, anexo 13)

Pesquisadora: E você João?

João: Desenhei uma casa, um sol e uma nuvem. (desenho 3, anexo 13)

Percebe-se também, nesse diálogo, crianças pouco à vontade em falar ou com pouca vontade de falar. Considerando que nas entrevistas sobre as cenas, as crianças apresentaram boa disposição em verbalizar suas posições, pode-se supor que a solicitação em si seja algo difícil de ser cumprida. Certamente, é difícil pensar e representar uma escola onde haja alegria e prazer em se estar lá, quando as vivências que se tem não são compatíveis com essa representação. Esse tipo de recusa em seguir a orientação de representar ou se referir a fatores positivos ou

“coisas boas” na escola também foi observado nas pesquisas de CRUZ (1987; 2002) e Andrade (2008).

Na falas das crianças em que foi mencionada a escola, essa menção foi feita de forma genérica, sem especificar um fato que possa ser identificado como algo interessante, como é possível perceber nas verbalizações de Rafaela: “Desenhei a escola, os capins...” (desenho 4, anexo 13) e Gabriel: “A escola, o homem e um menino aqui com uma árvore” (desenho 5, anexo 13).

Do grupo, Rachel não quis se pronunciar e o desenho por ela realizado não é possível de ser identificado, em seu objetivo, por outra pessoa (desenho 6, anexo 13).

Os fatos destacados no que diz respeito à postura das crianças e ao conteúdo de seus desenhos e falas, tais como: pouca disposição em falar sobre os desenhos, recusa em realizar o que foi solicitado, recusa em se pronunciar e falas evasivas acerca dos desenhos que mencionam a escola corroboram a idéia de que se tratam, na verdade, de “sintomas” que significam e traduzem uma vivência pobre e pouco prazerosa de escola. Razões inconscientes, como explica a psicanálise (LACAN, 1995), movidas pelo desejo, direcionam as manifestações das crianças.

Nesse aspecto também chama atenção a padronização dos desenhos realizados pelas crianças. Cinco dos seis desenhos relativos a “uma coisa bem legal que acontece na escola” apresentam uma casa, com um mesmo formato e “adereços” muitos semelhantes, como árvore, sol e nuvens (desenhos 1; 2; 3 e 5, anexo 13). Essa homogeneização dos desenhos numa idade ainda tão precoce da vida merece uma reflexão de como estão sendo consideradas e abordadas as diferenças individuais e a diversidade cultural presente no contexto educacional. O que parece é que as ações na escola estão sendo constantemente direcionadas a uma uniformização de gostos, comportamentos e atitudes. Nessas condições, as possibilidades de diferenciação individual (WALLON, 1999), são empobrecidas.

As crianças se manifestaram de forma mais explícita tanto nos desenhos quanto nas verbalizações ao se referirem a uma “coisa ruim na escola”. Percebe-se, nas suas falas, fatos reais por elas vivenciados no contexto escolar, assim como também foi observado na *Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito* (CAMPOS & CRUZ, 2006). A imagem da professora punitiva e encolerizada aparece como um dos destaques, entre as vivências negativas na escola, conforme as falas de Vítor e Rafaela:

Vítor: A tia dá uns carão (desenho 7 , anexo 13)

Rafaela: Os menino tava riscando todinha a lousa e a tia brigando (desenho 8, anexo 13)

Referência a maus tratos recebidos de companheiros também são apresentados como uma característica ruim da escola, como estão destacadas nas falas de Rachel e Gabriel:

Rachel: Colegas batendo em nós (desenho 9, anexo 13)

Gabriel: Chamar nomes (desenho 10, anexo 13)

As falas de Rachel e Gabriel, embora digam respeito a situações que não dependam diretamente dos serviços oferecidos pela escola, merecem reflexão. É evidente que a escola não tem o poder de eliminar ou impedir atos de xingamentos, palavrões e agressões físicas entre as crianças. Deve-se considerar, também, que tratam-se de situações que comumente acontecem tanto no espaço escolar como no contexto extra-escolar. No entanto, quando esses fatos são destacados numa entrevista desse cunho, deve-se imaginar que a frequência desse tipo de comportamento esteja acima de um limiar de suportável pelas crianças. O que sugere estar sendo negligenciada a função de cuidar e proteger a criança. Parece também ser um indício de que a escola não está sendo suficientemente atrativa para ocupar o interesse da criança nas atividades que propõe. Sobre esse aspecto cabe a reflexão de Guimarães (1996) ao afirmar que a “quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência” (Idem, *ibidem*, p.81).

Interessante a fala de Gabriela quando explica o seu desenho, apontando “uma coisa ruim na escola”: “A tia vai ajudar a mulher e a gente fica sozinha”. (desenho 11, anexo 13). Explicando melhor sua fala, Gabriela se referiu a situações em que algum adulto (geralmente do sexo feminino) se dirige à professora pedindo informação sobre onde se localizam os serviços de assistência médica e social⁹⁸ e a professora passa muito tempo fora de sala ao atender essas pessoas.

Pode-se afirmar que a fala de Gabriela apresenta uma maturidade crítica ao apontar uma falha da professora, que desvia com certa frequência a sua atenção do foco que deveria ser prioritário: as crianças. Deve-se ressaltar, conforme já citado, que Camila costumava se ausentar de sala constantemente, passando até 12

⁹⁸ Como já foi referido, no mesmo salão onde se localiza a entrada da sala de Camila, também está localizada uma sala destinada a serviços assistenciais à comunidade e ao lado do prédio da escola funciona um posto de saúde.

minutos fora. Isso, muitas vezes, sem sequer informar claramente às crianças onde iria ou o que iria fazer, apesar de, ambigualmente, também mostrar-se zelosa no que se refere aos cuidados com as crianças.

Gabriela, em sua fala, denuncia um sentimento de abandono, o que certamente também é compartilhado por outras crianças nos momentos de ausência da professora. Esse exemplo reforça a idéia da precoce competência das crianças em avaliar questões que são significativas para elas, entre as quais os serviços educacionais a elas direcionados, o que é corroborado pelas idéias Zabalza (1998), Bondioli & Mantovani (1998) e Cruz (2006), entre outros autores.

Quanto à observação feita por Gabriela, pode-se perceber que, de forma contraditória, escuta-se na escola reclamações sobre a falta de tempo em se “trabalhar o conteúdo⁹⁹” e, ao mesmo tempo, se busca todas as possibilidades existentes em se encurtar o tempo das aulas¹⁰⁰ e se proporciona momentos prolongados de ociosidade. Essas várias ocasiões em que a professora se ausentava da sala somam-se aos prolongados momentos de espera¹⁰¹ e resulta em um considerável período de tempo que, só não são desperdiçados, porque as crianças inventam e reinventam situações lúdicas nesses interstícios. No entanto, é inegável um descaso da escola no que se refere a proporcionar vivências escolares que, em sua intenção, sejam significativas para as crianças.

Parece unânime entre as professoras esse desejo em se encurtar o máximo possível o tempo de um dia letivo. Assim, justificam a necessidade de dias sem recreio e antecipação em meia hora do horário de saída da escola e o grande número de dias “imprensados” a um feriado, o que resulta em um elevado número de dias sem aula ao final do ano. Parecem, assim, desenvolver “estratégias de sobrevivência”, como se refere Patto (1990) para suportarem conviver num ambiente onde o prazer quase inexistente¹⁰².

⁹⁹ Esse “conteúdo” refere-se ao treino da escrita e memorização de letras. Ressalta-se que faço aqui uma análise dos discursos das professoras e suas contradições. Não defendo a necessidade de se cumprir com essa meta que, aliás, percebo-a como pedagogicamente inadequada.

¹⁰⁰ Embora Camila figure entre as professoras mais responsáveis quanto ao cumprimento dos horários, parece unânime entre elas uma ansiedade em se encurtar o máximo possível o tempo de um dia letivo. Assim, justificam a necessidade de dias sem recreio e antecipação em meia hora do horário de saída da escola e o grande número de dias “imprensados” a um feriado, o que resulta em um elevado número de dias sem aula ao final do ano letivo.

¹⁰¹ Como já mencionado, os momentos de espera se referem às ocasiões em que as crianças esperam, ociosamente, a orientação da professora para fazer tarefa, a merenda, a hora da sida etc.

¹⁰² Parece ser compartilhado por todos: crianças, professores, funcionários, pais, visitantes e pesquisador uma sensação de mal estar diante de vários elementos que se somam no contexto, entre os quais se destacam: a rotina pobre e destituída de significado, um constante odor de fossa

Esses dados são sugestivos de não haver, pelos profissionais da escola, uma compreensão da criança como sujeito competente, como já vem sendo refletido neste trabalho. Certamente, os professores não percebiam que as crianças sentem e se ressentem de uma prática pedagógica de pouca qualidade ou descomprometida com as necessidades delas.

É animador se perceber uma criança que não só tem uma oralidade bem desenvolvida como denuncia as falhas que percebe na escola, apesar de estar numa instituição onde essas características não são incentivadas ou estimuladas. Portanto, deve-se apontar que a postura da professora que se alterna em momentos de absoluto controle disciplinar e outros de pouca assistência às crianças está contribuindo para a construção de um indivíduo assujeitado às contingências em que vive e não em um sujeito crítico e transformador da realidade a qual está submetido.

De todo o grupo, João foi o único que não quis se manifestar verbalmente, além de não ter realizado o desenho solicitado. Pode-se considerar que o comportamento de Rachel e João, que se mantiveram calados a maior parte do tempo das entrevistas, manifestando não estar muito “à vontade” em falar e explicitar seus pontos de vista, parece representar, de forma mais extremada, o resultado do pouco exercício da oralidade e das poucas oportunidades de serem escutados no contexto escolar. Há de se considerar também um provável sentimento de mal estar por essas crianças diante da presença da pesquisadora provocado por constrangimentos devido à assimetria geracional e sócio-econômica nessa interação de entrevista (CAMPOS & CRUZ, 2006).

No outro extremo, observou-se a desenvoltura de Gabriela, que não só se disponibilizava a falar e dar sua contribuição como se esforçava em explicitar bem suas idéias e sentimentos. Como já foi salientado, esse é um dado importante que sugere que as crianças são capazes de driblar as condições adversas que enfrentam e não se deixam facilmente assujeitarem-se às manobras do mundo adulto.

Chama atenção o comportamento de Gabriel, que, embora manifestando empolgação em estar participando da entrevista, se expressava com poucas palavras, quase monossilabicamente. Certamente, se ele tivesse mais oportunidade

que toma conta do ambiente, a areia suja do parque que se espalha por corredores e salas de aula e os “circuitos perversos” (DANTAS, 1992) que emergem nas interações adulto-crianças. Somado a esses fatores, devemos também considerar que as professoras, como já referido, desenvolvem suas práticas numa sofrida solidão.

de se expressar na escola, teria melhor explicitado suas idéias. De forma semelhante, Rafaela e Vítor, embora tenham se expressado mais que o colega nas entrevistas, supõe-se que teriam tido ainda um melhor desempenho, no sentido de falar mais e oferecer mais pistas avaliativas sobre a escola, caso o contexto escolar propiciasse mais o exercício da expressão, mais especificamente, da expressão oral, pelas crianças. Outras pesquisas como as realizadas por Campos e Cruz (2006) e Oliveira-Formosinho (2008) têm também refletido que os contextos educacionais exercem influência importante nas competências lingüísticas desenvolvidas pelas crianças. Devemos, no entanto, também considerar as idiossincrasias individuais que se refletem na forma como cada sujeito se manifesta na vida social.

As falas individuais

Em contraste com os desenhos realizados (desenhos 12; 13; 14; 15; 16 e 17, anexo 13), em sua maioria, alegres e coloridos, as falas das crianças no contexto de entrevista individual se reportaram a uma escola onde não se percebe o que sugerem suas representações gráficas. Na verdade, quando se referem ao que deixa uma criança contente na escola, suas respostas não parecem, em sua maioria, corresponder ao que acontece na escola que freqüentam. Talvez, por não conseguirem encontrar algo prazeroso na escola, elas imaginam outras situações possíveis. Já, ao contrário, quando a solicitação é sobre o que deixa uma criança chateada na escola, elas se reportam, mais especificamente, a fatos concretos ocorridos na escola *Aldeia*.

Assim, da mesma forma como ocorreu no contexto de entrevista coletiva, as crianças são mais genéricas em suas falas, quando se referem a situações escolares que despertam prazer nas crianças, como podemos verificar no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Fala um pouco sobre este teu desenho. o que essa criança faz na escola?

Rafaela: Ela tá sentada, brincando com os brinquedos, depois ela foi pra rodinha, depois ela se sentou e foi merendar... (desenho 12, anexo 13)

Pesquisadora: E o que deixa a criança mais contente na escola?

Rafaela: A escola é muito boa.

Ao se reportar à rotina da suposta escola que retratou, Rafaela descreve uma rotina, que se não é rica e diversificada¹⁰³, também não contém elementos comumente não apreciados pelas crianças, como as tarefas, que fazem parte necessária da rotina e são notavelmente valorizadas pelas professoras de sua escola. Assim, parece que Rafaela se refere a uma escola imaginária, onde atividades enfadonhas não têm vez e onde a brincadeira parece ser a tônica do contexto, descrevendo essa suposta instituição escolar como uma “escola muito boa”.

Já Gabriela parece estar centrada na sua escola específica, e não numa suposta e imaginária escola, ao falar sobre o seu desenho. Destaca, no entanto, como elemento que deixa uma criança contente na escola, algo que não é feito por sua professora, ou seja, algo que não acontece na escola *Aldeia*, como se percebe no diálogo abaixo:

Pesquisadora: O que deixa a criança bem contente na escola?

Gabriela: A tia deixando ela brincar todos os dias. (desenho 13, anexo 13)

Pesquisadora: E a professora deixa ela brincar todos os dias?

Gabriela: Não, porque ainda vai fazer a tarefa.

Se na fala de Rafaela, a ausência das tarefas na rotina parece fator importante para constituir uma escola “muito boa”, para Gabriela, num sentido contrário, mas de forma semelhante, as tarefas são propostas interrompendo a brincadeira, frustrando, portanto, o desejo da criança e o prazer que sente por essa atividade.

A brincadeira é apontada, quase unanimemente, como principal elemento capaz de fazer uma criança contente na escola¹⁰⁴, estando presente também nas falas a seguir: “brincar com os amigos” (João, desenho 14, anexo 13) ou, simplesmente, “brincar” (Vítor, desenho 15, anexo 13). Deve-se considerar que, como indica a literatura sobre o assunto, a brincadeira, além de ser uma atividade importante e necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, também é algo que lhe proporciona prazer. No entanto, o que chama mais atenção nessas

¹⁰³ Deve se considerar que embora as crianças revelem competência em avaliar a qualidade das escolas que freqüentam, quando são utilizados instrumentos apropriados para uma averiguação com esse propósito, como ficou destacado na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito (CAMPOS e CRUZ 2006), é esperável que tenham como parâmetro a realidade que conhecem. Ou seja, é difícil para as crianças imaginarem um modelo possível de escola bastante diferente daquele único que está ao seu alcance.

¹⁰⁴ Na Consulta sobre a qualidade da Educação Infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos deste direito (CAMPOS e CRUZ 2006), os brinquedos e as brincadeiras também foram destacados, nos discursos das crianças, como elementos necessários para uma escola de qualidade superior.

falas é que parecem ser conseqüência de uma rotina pobre, onde a maioria das atividades propostas é destituída de significado e prazer. Assim, a brincadeira se constitui praticamente como o único elemento que pode ser destacado como bom ou prazeroso na escola, de forma semelhante a como observou Cruz (2002).

No entanto, também foi percebido, assim como no contexto de entrevista coletiva, falas estereotipadas, numa aparente reprodução dos discursos dos adultos, conforme está destacado abaixo nas falas de Raquel e, principalmente, de Gabriel:

Pesquisadora: Fala pra mim sobre o seu desenho. O que você desenhou?

Raquel: Eu num quero falar não. (desenho 16, anexo 13).

Pesquisadora: Então me diz uma coisa: o que deixa uma criança bem contente na escola?

Raquel: Cristo. (Jesus Cristo)

(...)

Pesquisadora: O que o menino está fazendo? (Gabriel havia relatado a presença de um menino no desenho)

Gabriel: Ta **ficando quieto**. (desenho 17, anexo 13).

Pesquisadora: Por que ele ta ficando quieto?

Gabriel: Ele baixa a cabeça, que a tia pede pra ele baixar

Pesquisadora: Por que a professora pede pra ele baixar a cabeça?

Gabriel: Pra descansar da hora do recreio

Pesquisadora: E o que o menino mais gosta na escola?

Gabriel: Ficar quieto

Pesquisadora: E o que deixa o menino mais contente na escola?

Gabriel: o coração limpo.

Raquel e Gabriel, ao se referirem a elementos relativos à religiosidade como aqueles que fazem uma criança contente, parecem distanciarem-se ou desviarem suas atenções de fatos concretos que têm impacto direto na vida escolar cotidiana deles, numa aparente intenção de corresponder ao anseio do adulto. Deve-se considerar, no entanto, que Raquel, assim como em outros momentos da pesquisa, demonstrou impaciência nessa entrevista individual e sua resposta deve estar contextualizada nessa sua (in) disposição.

Já Gabriel pareceu estar bem envolvido na situação, revelando esforço em elaborar suas respostas, sendo sua fala, talvez, mais significativa no que se refere a representar mais fielmente suas idéias. Dessa forma, chama atenção como Gabriel submete se não seu desejo (que pode estar até sabiamente¹⁰⁵ camuflado), mas seu discurso ao estilo de interação adulto-criança predominante no contexto escolar, centrado em transmissão de conteúdos e no controle do comportamento das crianças pela professora. “Ficar quieto” é, então, captado como o ideal de um bom aluno, o que pode sugerir também que Gabriel esteja se esforçando para agradar a pesquisadora. De qualquer forma, percebe-se que se estabelece, de forma eficiente,

¹⁰⁵

A criança pode estar utilizando estratégias para agradar o adulto.

uma pedagogia para a subalternidade (Rosemberg, 1992) ou uma “*pedagogia da submissão*, centrada no cumprimento estrito de normas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 50) e desse disciplinamento, um conseqüente adestramento do corpo (Foucault, 2000; 2003).

Nas falas das crianças acerca do que as desagrada na escola, como já referido, fatos mais ilustrativos de suas vivências cotidianas são apontados, como é possível se perceber nas falas destacadas a seguir:

Rafaela: Porque a tia briga com ela

Gabriela: É quando o menino diz: tia a menina me bateu...

Gabriel: Chamar nome feio e chamar palavrão.

Vítor: Arengar, dá murro.

Chama atenção o fato das crianças identificarem, prioritariamente, como algo ruim na escola, aspectos relativos às interações, revelando que mais do que a falta de um ambiente físico atrativo, as crianças, se ressentem de um ambiente social, marcado pelo controle dos comportamentos e pela e tensão nas relações. Esse fato também foi percebido por Cruz (2006b).

Nas falas de Rafaela e Gabriela, identifica-se, mais uma vez, uma maturidade crítica ao identificarem um clima tenso, continuamente propício a um *circuito perverso* (DANTAS, 1992) que contagia o ambiente e provoca mal estar em todos. Assim, apontam a professora punitiva e as delações dos colegas¹⁰⁶. Esse dado reafirma a precoce competência infantil de fornecer pontos de vista acerca de questões que lhe digam respeito¹⁰⁷.

Essa percepção, embora de forma menos elaborada, também está presente nas falas de Gabriel e Vítor, que, da mesma forma, expressam sentirem-se mal num ambiente de pouca afabilidade, mas parecem não ousar indicar a professora como também responsável por essa situação. Assim, são as crianças, mal educadas e indisciplinadas, que não se submetem às ordens, as responsáveis pelo clima tenso gerado em sala de aula.

Vale se referir aos comentários feitos por Gabriela ao estender sua resposta sobre o que deixa uma criança chateada na escola: “é muito ruim brincar na areia”, justificando depois sua afirmativa: “porque na areia tem ‘micóbio’ (micróbio), tem bicho... é ruim ficar no vapor (poeira) da areia...”. Mais uma vez, Gabriela revela sua

¹⁰⁶ Episódios de delação entre crianças parecem ser comuns em ambientes punitivos, onde a disciplina é imposta e vigiada, como também indicou a pesquisa de Cruz (2000).

¹⁰⁷ CRUZ (2002; 2004), CAMPOS & CRUZ (2006), e OLIVEIRA-FORMOSINHO, entre outros.

competência e denuncia graves problemas estruturais de sua escola que prejudicam o bem estar das crianças. Ela se refere às condições do parque destinado às crianças na hora do recreio, uma das poucas oportunidades oferecidas intencionalmente para a brincadeira livre. A areia suja e escura do parque, que se espalha pelos corredores e salas da escola, parece provocar repugnância a adultos e crianças. Se brincar é algo tão fundamental e valorizado pelas crianças, as condições para o brincar na escola são desagradáveis e insalubres, o que significa que elas não estão sendo respeitadas em seus direitos quanto a existência de um lugar seguro e apropriado às atividades lúdicas.

Entrelaçando todas as vozes

Com base nas falas destacadas e nas análises produzidas, cabe fazer uma síntese do conjunto de percepções, desejos e frustrações identificados, buscando uma maior compreensão do contexto escolar e das possibilidades que são oferecidas para a constituição do sujeito. Dessa forma estão delineados aspectos centrais das impressões de Camila e das crianças acerca das cenas que foram objetos de discussão, assim como também das percepções das crianças sobre suas vivências escolares.

O discurso de Camila corrobora as impressões construídas a partir das observações em sala de aula. A disciplina ocupa lugar central nas ações pedagógicas desempenhadas, estando a necessidade de controlar os comportamentos, tanto no nível coletivo, como individual sempre presente nas suas falas, justificando atitudes tomadas, como nessa sua fala: “Ela (Bárbara) tava querendo se impor e tava querendo também dar uma contra regra negativa, né? Então (...) **eu tinha que ter pulso forte pra tentar resgatar essa coisa, né?**” ou “Por que eu fiz isso, né? **É pra ela perceber que a coisa é o contrário. Não pode ser tudo do jeito que ela quer**, sentar perto das pessoas com quem ela quer, você entendeu? Nesse exemplo, Camila ao afirmar que Bárbara precisa perceber que “a coisa é o contrário”, assume o lugar do poder e seu desejo de estar sob seu domínio o controle absoluto das crianças. Talvez ela não perceba que, ao fazer essa afirmação, está destacando que *tudo tem que ser do jeito que ela (Camila) quer*.

Não há dúvida de que as crianças precisam aprender a respeitar regras sociais, importantes para a construção da moralidade e para a convivência social, o problema é a forma como Camila acredita que o disciplinamento deva ocorrer. Deve-

se registrar também a dimensão que parece representar para ela a importância desse controle e disciplinamento, que acaba sendo a tônica da sua relação com as crianças.

Um tom de justificativa acerca de suas ações, quando diz, por exemplo: “**eu intervim de uma maneira até um pouco negativa**, mas para eles perceberem que o grupo é uma união completa... **eu tinha que ser bem sisuda mesmo**”, é indício de que Camila reconhece que algumas de suas posturas são condenáveis aos olhos de quem tem conhecimentos acerca de uma educação infantil comprometida com os direitos do sujeito-criança. No entanto, Camila acredita que as estratégias por ela utilizadas para garantir a ordem e disciplina, mesmo que pouco democráticas, são necessárias e legítimas, uma vez que ela, no papel de professora, sabe o que é o bom para as crianças.

A eficiência dos métodos disciplinares (Foucault, 2000; 2005) é reconhecida por Camila, quando diz: “**rapidinho, num estalar de dedos já tava tudo bem**, já tavam tudo ali naquela **socialização normal**” ou “de repente, tudo fica normal”, ao justificar porque interveio conforme mostrava o vídeo na CENA 1. Nessas suas falas, inclusive, ao mesmo tempo em que se percebe um tom de justificativa, como já referido, também transparece seu orgulho numa aparente crença sua de que está fazendo um bem para as crianças, desvencilhando-as da selvageria que lhes é natural (Charlot, 1983).

Outro aspecto importante a ser relatado refere-se a pouca tolerância que Camila manifesta ter com as diferenças individuais que se exprimem entre as crianças cotidianamente. Essa sua postura ficou muito clara na cena 2, quando obrigou Ítalo a participar de uma atividade e explicou sua atitude como necessária para que ele fizesse igual aos colegas: “**Ele era diferente**, assim em termos de expressão e **eu achei que tinha que intervir**, né?, levantando e tentando pegar na mão dele”.

Essa postura de Camila e seu aparente desejo por uma homogeneização da turma parecem constituir um mesmo conjunto de forças que contribuem para uma padronização nas expressões plásticas das crianças. Dessa forma, vale registrar, mais uma vez, a uniformização e padronização dos desenhos produzidos pelas crianças por ocasião das entrevistas, indicando consonância com um ambiente de pouca tolerância às diferenças individuais.

As vozes das crianças, em muitos aspectos, ilustram a eficiência dos métodos disciplinares, como reflete Foucault (2000; 2005) e transparecem o assujeitamento ao qual as crianças são submetidas. Assim, percebeu-se em muitas de suas falas uma apropriação do discurso da professora, como nas impressões fornecidas acerca da Cena 2 que destacava a recusa de Ítalo em participar da atividade proposta: “eu acho fei” ou “ele é preguiçoso”.

Mas como o poder está pulverizado, conforme também propõe Foucault (Ibdem), a sua direção não se dá num plano unilateral. Dessa forma, as crianças também dele se apropriam e o utilizam nas brechas que encontram para escapar do domínio adulto. Assim como Bárbara e Ítalo não se submetem facilmente, as crianças, de forma competente, conforme descreve a recente literatura (Zabalza, 1998, entre outros), fornecem impressões mais livres da opressão adulta, quando se sentem à vontade para tal. Nesse âmbito, identificam uma criança “triste”, “aborrecida” quando subjugada por esse adulto.

Nesse contexto, deve-se destacar também a fala de Vítor quando justifica ser ruim brincar de ser professora: “é ruim porque tem que ser obediente”, invertendo a posição do suposto brincante e se colocando no lugar do aluno que se submete. Sua fala parece significar o quanto ele se encontra amarrado ao modelo de aluno que desempenha, o que o impede de fazer diferente numa situação lúdica, tão propícia a situações de catarse. Se por um lado, Vítor revela seu aguçado senso crítico ao se referir, mesmo que indiretamente, à postura controladora da professora, por outro, revela o quanto se rende e se subordina ao regime de controle ao qual está submetido.

Uma compreensão mais ampla acerca de elementos identificados nas entrevistas apoiadas em desenhos, coletivas e individuais, portanto, vai se tornando possível quando confrontados com a entrevista com a professora e a análise dos registros de observação. Nesse propósito, vale destacar os desenhos e falas das crianças acerca de “uma coisa muito boa na escola”, que foram sintomáticos de uma vivência escolar pobre e pouco prazerosa.

A centralidade no disciplinamento e o poder associado à figura da professora estão sempre presentes nas falas das crianças, como se observa na fala de Gabriel quando se refere ao que deixa uma criança contente na escola: “**Ficar quieto**”, numa aparente tentativa de associar sua resposta ao que percebe como desejo da professora. É possível refletir também que ao corresponder ao desejo da professora,

ficando quieta, a criança tem sua aprovação e, portanto, passa a ter esse motivo para “ficar feliz”, o que é importante e necessário para ela no processo de construção de si (WALLON, 1981; 1996; 2007).

Como já referido, a brincadeira, apontada quase que unanimemente como algo que deixa as crianças contentes na escola, assim apareceu na fala de uma criança acerca do desenho que produziu: “**A tia deixando ela brincar** todos os dias”. Confrontando essa fala com uma observação de Camila referente à cena 3: “Para mim, o maior empolgamento deles **é eu deixar eles irem fazer** (dançar e cantar músicas religiosas), que eles adoram fazer”, percebe-se que as crianças apreendem muito bem que quase tudo que é possibilitado em sala de aula é regulado pelo desejo e permissão da professora.

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 *Aldeia*, assim como tantas outras crianças que convivem em contextos de educação coletiva semelhantes, felizmente, não são 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 impostos¹⁰⁸.

No entanto, como já foi referido, é inegável que a escola exerce uma influência significativa no processo de constituição do sujeito, limitando ou expandindo as potencialidades da criança. Nessa perspectiva, e em resposta ao objetivo geral que foi destacado: “como a escola está contribuindo para a construção de si, como sujeito, pela criança” está elaborada a seguir uma discussão, onde está organizada uma síntese das idéias 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 de si pela 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 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 Camila

¹⁰⁸ O termo limite está empregado no sentido de redução das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

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 específicas da *Aldeia*.

Nos discursos de Vilma e Lucia, 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 idéia 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 Camila. 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 *Aldeia*, Camila 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 conflitivas, 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, Bárbara e Ítalo, o que reforça a idéia 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. Movida 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 Bárbara pintava as unhas com esmalte num momento em que a ordem era “ficar bem à vontade” e que Camila interveio: “você faz isso pra me desafiar, Bárbara?” (capítulo 4).

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 Infantil¹⁰⁹, leva Camila a conferir exagerada importância à aprendizagem de conteúdos escolares¹¹⁰ 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 entediantes, 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

¹⁰⁹ A 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)

¹¹⁰ Como já referido, a pesquisa realizada pelo SEMENTE constatou uma ênfase exagerada nas atividades de linguagem e escrita, em contraste com pouquíssimas atividades na área de musicalização, artes ou dramatização, por exemplo.

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).

Aponta-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 *Aldeia* desperdiça os talentos e potenciais infantis.

É possível supor que tais práticas, que pensam as crianças “pobrememente”, levam a 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*, perdem suas habilidades com o passar do tempo” (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2003, p. 72)

Destarte, 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 *Aldeia*, predomina um clima de insatisfação entre as professoras que estão sempre a se queixar das condições materiais deficientes e da pouca assistência em relação às dificuldades cotidianas que enfrentam. Uma função de responsabilidades tão amplas ou “alargadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2000; 2002) requer apoio de uma equipe 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 “dengo”, 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 Camila, também ajudam a compreender suas ações. A frágil formação profissional inicial a que Camila 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 Camila. Assim, os frágeis canais de comunicação, as freqüentes modificações nas normas que regem o funcionamento escolar, que por sua vez pareciam ser motivados por uma constante mudança nas posições definidas pela SEDAS (calendário escolar, dias de planejamento, entrega de documentos etc), ajudam a compreender o ambiente nebuloso quanto às regras de convivência na classe de Camila. Essa atmosfera de insegurança que se refletia nas ações de Camila, 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 coetâneos, 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 (capítulo 4). Dessa forma, os constrangimentos de ordem social (criança que habita casa com pouca mobília – capítulo 4), religioso (a criança evangélica que usa batom – capítulo 4) e de exclusão (as crianças sem apostila - capítulo 4) 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 se referir aos momentos em que Camila 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 (capítulo 3). Camila 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 (capítulo 3).

O manifesto zelo e cuidado com a integridade física das crianças, revelado por Camila, também merecem ser destacados. Se não acolhedor de manifestações emotivas relativas a sofrimento psicológico (tristeza, saudade da mãe, capítulos 3 e 4), 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 constituição do sujeito-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 Camila, sobretudo, a idéia de que a criança precisa ser domada em seus impulsos o que ajuda a entender sua postura disciplinadora, como esta sua fala ao justificar sua atitude em relação à Bárbara, quando a criança resistiu a trocar de mesa: “Eu tinha que ser assim bem sisuda mesmo, ter pulso forte pra tentar resgatar essa coisa (sua autoridade), né?” (capítulo 5). O temor de Camila em ter sua autoridade abalada é tão forte que tem dificuldade em captar o sentimento de Bárbara, ressaltando que a percebia “com a cara de quem estava querendo se impor” (capítulo 5).

Em outra passagem, parece reforçada a idéia de criança de natureza “corruptível” (CHARLOT, 1983) quando Camila diante da cena de Gabriela a chorar em desamparo, se expressa: “estava toda dengosa, querendo que a mãe tivesse acatado as ordens dela, né?” (tivesse a levado para casa - capítulo 5). Mais uma forma de disciplinar, dessa vez as emoções da criança. Essa concepção também explica a atitude de pouca atenção ao choro de Vítor, por ela identificado como “dengo”, contrastando com seu zelo diante dele quando chora por ter machucado o pé (capítulo 3).

No entanto, vale se referir também que, durante a entrevista de explicitação, as impressões que Camila 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 expectadora, lhe possibilitaram, de alguma forma, uma auto-reflexão.

Em outras situações, Camila 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 (capítulo 5). 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.(capítulo 5)

Essa metodologia pode inspirar caminhos a serem traçados nas iniciativas de formação continuada oferecidas aos professores de Educação Infantil. Esse dado também denota que Camila, assim como as demais professoras da escola *Aldeia*, se ressentem de maiores oportunidades para refletir sobre sua própria atuação pedagógica. Com o trabalho do SEMENTE (anexo 1), ocasiões onde foram proporcionados momentos de reflexão, foi possível perceber que esse tipo de prática era novidade para as professoras da escola e, portanto, um tipo de iniciativa não usual naquele contexto. 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 Camila.

O maior desafio desta pesquisa foi captar a perspectiva da criança acerca das ações da escola direcionadas a ela, no que se refere a como a escola atende suas necessidades individuais e coletivas e como trata suas peculiaridades, terceiro objetivo específico definido.

As impressões das crianças, no geral, revelaram que elas haviam introjetado o discurso disciplinar da instituição escolar, que a fazem, por exemplo, identificar como “feia” a conduta de Ítalo ao se negar levantar-se durante a contagem das crianças (cena 2 - capítulo 5) e acreditar ser “danada” e “teimosa” uma criança que se comporta como ele. Da mesma forma, as crianças revelaram ser “bonita” e sinal de obediência a ação de meninas que varrem e arrumam a sala de aula (cena 4 - capítulo 5). Sugestiva de apropriação do discurso disciplinar também é a fala de Gabriel, que mesmo tendo como estímulo uma cena em que as crianças estão em movimento a cantar e a dançar sob a convivência da professora, afirma que uma criança “quieta” é o que mais agrada à professora (cena 3 - capítulo 5).

Felizmente, a subordinação não é absoluta e quando é apresentada uma contra-argumentação, as crianças sentem-se à vontade em apresentar idéias mais livres de uma conotação disciplinar, o que faz Gabriela justificar a ação das meninas a varrerem o chão, “por que tava a maior bagunça”. Deve-se destacar também que, ao contrário da professora, as crianças foram capazes de mais rapidamente captar o sentimento de crianças sob opressão, assim perceberam a tristeza de Bárbara e o aborrecimento de Ítalo quando obrigados a obedecer a professora (cenas 1 e 2, respectivamente – capítulo 5).

Interessante também se referir a uma certa admiração que Gabriela revela sentir por Bárbara, quando num tom de zombaria, ou talvez catarse, uma vez que se identifica com a colega, ela se refere à atitude de Bárbara na cena 1: “Ela é desobediente, há há há... (gargalha)”

É importante destacar as reações das crianças diante da cena 4, referente à categoria “Graça e sedução”, onde foi possível identificar o valor e o significado que as crianças atribuem ao realizar ações que agradam a professora. Assim, elas criticam as crianças que querem “ajudar o tempo todo” ou quem “pede o tempo todo para ser ajudante”, pois dessa forma tiram a oportunidade de outros também exercerem esse tão importante e necessário posto. Afinal, como defende Wallon (2007) a criança só pode se valorizar se sentir-se valorizada pelo outro.

Nas entrevistas com apoio em desenhos foi curioso verificar que os desenhos, pelo menos em sua aparência, raramente se relacionavam ao que era proposto ou às narrativas das crianças sobre os mesmos. Tais dados parecem sugerir que os sentimentos das crianças acerca da escola onde estudam não lhes despertam interesse suficiente em representá-la graficamente, como na fala de Gabriela acerca do desenho solicitado sobre algo muito bom que acontece na escola: “fiz uma árvore e um capim e só” (Desenho 1, anexo 12). Aos olhos da psicanálise (FREUD, 1975a) podemos compreender essa “distorção” entre o desenho solicitado e o realizado como ocasionado por um desejo da criança em evitar deter-se num tema que lhe remete a lembranças desagradáveis.

O fato das crianças terem sido mais genéricas ao se referirem a algo bom que acontece na escola sugere que a escola raramente oferece momentos de prazer e alegria. Assim, no mesmo sentido, se manifestaram de forma mais explícita ao se referirem a algo ruim que acontece na escola. Dessa forma, foi possível elas identificarem situações concretas vivenciadas em seu cotidiano que lhes desagradam, como na fala de Gabriela: “A tia vai ajudar a mulher e a gente fica sozinha” (capítulo 5).

A pouca disposição em falar manifestada pelas crianças, em geral, parece indicativo de um contexto escolar que não está incentivando suficientemente o desenvolvimento de competências lingüísticas. Esse dado é reforçado pelas diversas situações presenciadas em sala de aula em que foram percebidas escassas possibilidades de expressão pelas crianças (capítulo 3). Da mesma forma, esse fator também reforça a idéia de que falar sobre a escola, para as crianças, não

seja algo fácil de ser expressado pelo que essa instituição representa de desprazer, como explica a psicanálise (FREUD, 1975a; 1975d).

Além das impressões da criança acerca da escola, também foi importante identificar as formas e as estratégias que as crianças se utilizam para expressar as suas peculiaridades, quarto 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). Bárbara e Ítalo 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 Bianca 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 (capítulo 4). Da mesma forma, Gabriela responde negativamente, quando a professora lhe pede para prometer não mais chorar na hora da chegada (Capítulo 4).

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 (capítulo 4). 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 (TONNUCI, 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.

A padronização nos desenhos realizados pelas crianças durante as entrevistas parece reveladora desse ambiente que propicia pouco espaço para a diferença. Camila manifestou-se pouco tolerante em situações onde não conseguia que o grupo aceitasse unanimemente realizar um comando seu, como na situação em que se irritou com Ítalo por ele ter se negado a participar de uma atividade de grupo que exigia um comportamento unificado (capítulo 4).

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 Camila 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 5 – capítulo 5).

Bastante significativa foi a fala de Vítor ao analisar essa cena, se identificando com a criança no seu lugar de passividade e obediência: “É ruim, é mau, porque tem que ser obediente” (capítulo 5). 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 cotidianamente 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 dinamogênicas, colocados como objeto de reflexão. Nesse caso ocorreria a oposição, mas não destruição do outro.

No entanto, a excessiva tônica no controle 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 Rafaela, Vítor e Gabriela, a rebeldia de Bárbara e Ítalo (capítulos 3, 4 e 5) 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 idéia 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 Camila 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 controle.

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”¹¹¹ 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 realizar 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 autônomo, competente, ativo, crítico e criativo.

¹¹¹ 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.

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) se refere acerca da necessária “educação da emoção”¹¹². Certamente, um trabalho dessa ordem requer uma auto-educação, um controle 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 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, melhor auto-conhecimento e uma nova percepção acerca do seu próprio comportamento por cada professor.

Algumas idéias que foram elaboradas a partir da pesquisa de campo, já estavam, embora ainda incipientes, antecipadas. Como integrante do SEMENTE era comum perceber, por exemplo, uma prática pedagógica transmissiva, 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 conflitiva.

Nesse aspecto vale referência também ao discurso explícito de Camila acerca de como concebe criança e infância em que ela ressaltou aspectos bem positivos quando se reportou, inclusive, às crianças específicas da *Aldeia*: “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

¹¹² Citação presente no item “Os conflitos que emergem”, p. 102, capítulo 3 deste trabalho.

manifestado sinais de preconceito e desesperança, tão comuns nos discursos sobre as crianças pobres, parece indício de abertura a novas aprendizagens.

Toda pesquisa em que se escutam sujeitos, em especial sujeitos-crianças, pode colocar o pesquisador diante de situações inusitadas. As respostas de Gabriel (“ficar quieto” e “coração limpo”) e de Rachel (“Cristo”) para a questão sobre o que deixa uma criança bem contente na escola induzem à reflexão sobre a necessidade em se refinar técnicas em entrevistas com crianças visando uma melhor compreensão sobre as questões formuladas. Isso pode fazê-las sentirem-se mais à vontade em fornecer respostas independentes do que elas suponham que possam agradar ao adulto.

No mesmo sentido, ao contrário do que foi suposto, uma vez que as crianças sorteadas foram consultadas sobre seus desejos em participarem da pesquisa e todas aceitaram e manifestaram empolgação, no decorrer do processo de escuta, nem todas as crianças manifestaram estar à vontade na situação de entrevista. Dessa forma, foi necessário arriscar, quando foi percebida a impaciência manifesta de Raquel (capítulo 5), o que me levou a perguntar se ela ou alguém mais gostaria de retornar para sala. Mesmo diante do perigo de todos se retirarem, foi necessário que o dever ético: o respeito pelo desejo da criança fosse priorizado.

Deve-se ressaltar que embora as análises da pesquisa tenham se centrado nas relações de Camila 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 as quais as crianças são cotidianamente 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 Camila, os modelos de professor 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 idéia 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 magistério¹¹³, que estiveram presentes na sala de Camila durante a pesquisa de campo. Em algumas ocasiões elas assumiam o posto de professora da sala¹¹⁴. Foi possível perceber, nesse ínterim, que a marca de Camila 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 Camila. 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...”**

¹¹³ Curso de magistério para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, oferecido pela rede estadual de ensino do estado do Ceará.

¹¹⁴ Em uma situação em que Camila, por motivo de doença, precisou sair mais cedo e as duas a substituíram e em outras duas ocasiões em que Camila permitiu que elas assumissem a turma enquanto ela preparava atividades para as crianças.

Camila, 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 idéias solidificadas pelo senso comum, de natureza infantil, como reflete Charlot (1983) faz prevalecer a idéia de uma criança “cognitivamente 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 idéias 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, Virgínia, M. **A creche e a construção social da infância**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?**- Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis – R. J. Ed. Vozes, 2006.

AMORIM, Kátia. ROSSETI-FERREIRA, Clotilde. & SILVA, Ana Paula P. Rede de significações: alguns conceitos básicos In AMORIM, Kátia; CARVALHO, Ana Maria; ROSSETI-FERREIRA, Clotilde. & SILVA, Ana Paula (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRADE, R. C. **A Rotina da Pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de Doutorado – FACED / Universidade Federal do Ceará, 2007.

AQUINO, Júlio G. *Ética na escola: a diferença que faz diferença*. In AQUINO, Júlio G. (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1998.

ARAÚJO, S. & OLIVEIRA-FORMOSINHO. O Envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise pedagógica* (2004), p. 81-93.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 2001.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 01, jan/jun 2006, p. 56-69.

BARRA, Sandra; SARMENTO, M. Os saberes das crianças e as interações na rede In *Revista Eletrônica* editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – Centro de Ciências da Educação – UFSC Nº 14 agosto/dezembro/ 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BICUDO, M. A & MARTINS, J. S **Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1994.

BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. (1998). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre, Artmed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil**. Brasília, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1997b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 2006.

- BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta et al. **A Constituição de 1998 e a Educação de Crianças Pequenas**. São Paulo, FDE, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- _____ & CRUZ, Silvia. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Educação Infantil (7º artigo) In Projeto Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil melhor. Editoras Ática e Scipione, 2006. Disponível em: < <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006>.
- CECHIN, Andréa F. **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, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1983.
- CORSARO, W. **A reprodução interpretativa do brincar**. In Revista Educação, Sociedade e Cultura: “Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância, n.17. Universidade do Porto. Porto, Portugal: ed. Afrontamento, 2001.
- _____. **Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças / Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol 26, n. 91, p. 443 – 464. São Paulo: Cortez; Campinas, Maio/; Agosto, 2005a.
- CRUZ, Silvia H. V. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**, São Paulo, 1987. 2 v. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- _____. Infância e Educação Infantil: resgatando em pouco da história In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história**. Sílvia Helena Vieira Cruz. Fortaleza, SEDUC, 2000.
- _____. V. **A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias**, Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 16, p. 48 – 60, 2001
- _____ *Fala menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança*. **Educação em Debate**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, n. 44, ano 24, p.20-35, v.2, 2002.
- _____. **Ouvindo Crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. In Lins, Sylvie, D. e CRUZ, Silvia H. Vieira. Linguagens, Literatura e Escola. Fortaleza, Editora UFC, 2006a.
- _____ **“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. São Paulo: Cortez, 2006b.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. & DE LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**, São Paulo, Summus, 1992.

_____. & PRADO, Elisabeth. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In AZEVEDO, Amélia & MARQUES, Maria Lúcia. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Entender e atender: o educador poliglota**", 2005. (No Prelo)

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

DELEUZE, g. & FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze In FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro - RJ: Ed. Graal, 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll ; MULLER, F. . Em busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E., **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

FAGUNDES, José O. O poder dos ideais e a idealização do poder. Artigos do XX Congresso Brasileiro de Psicanálise. *Poder, Sofrimento Psíquico e Contemporaneidade*, 2005. Disponível em: ><http://abp.org.br>

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. Aurélio Século XXI: o **dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza. In ROSEMBERG, F. (ORG.) **Creche**. São Paulo, ed. Cortez, 1989.

FREI BETO, Alteridade. Adital: Agência de informação Frei Tito para a América Latina. Disponível em: < <http://www.adital.com.br/2003>

FREINET, Celestin. **O método natural**. Lisboa : Estampa, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREUD, S. O Inconsciente e a Consciência – Realidade In **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol V, Rio de Janeiro: Imago, 1975a. p. 552 -561.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol VII, Rio de Janeiro: Imago, 1975b. p. 118 -307.

_____. Sobre o Narcisismo: uma introdução In **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1975c. p 91-92.

_____. Além do princípio do prazer In **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1975d. .

_____. O Ego e o Id In **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1975e. p.13 83

- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In AQUINO, J.G. **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- JENKS, C. **Constituindo a Criança**. In Revista Educação, Sociedade e Cultura: “Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância”, n.17. Universidade do Porto. Porto, Portugal: ed. Afrontamento, 2001.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- _____. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (42): pp. 54-62, ago.
- _____. (org). **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São paulo, Ática, 1989.
- KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999.
- KUPFER, MARIA Cristina M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editora, 2003.
- LACAN, J. Seminário. Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- _____. “O estádio do espelho como formador da função do eu” In **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder (Introdução) In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de janeiro: Graal, 2000.
- NASCIMENTO, Maria L. B. P. **Corpo e fala na Constituição do Eu**. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 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, 2003.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de educação em contexto**. Coleção Mundo universitário. Braga -Portugal: Livraria Minho, 2000.
- _____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In KISHIMOTO, t. & OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A Formação em Contexto: uma estratégia de investigação**. São Paulo: Thomson, 2002.
- _____. (org.). A escola vista pelas crianças. Porto – Portugal: Porto Editora, 2008a.

_____.A construção social da moralidade: a voz das crianças. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A escola vista pelas crianças. Porto – Portugal: Porto Editora, 2008b.

_____.Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A escola vista pelas crianças. Porto – Portugal: Porto Editora, 2008c.

PACHECO, Lígia R. **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, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : TA Queiroz, 1990

PEDROSA, Maria I. P. C. **Interação criança – criança: um lugar de construção do sujeito**. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1989.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

----- . **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PINTO, M.; Sarmiento, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo** (introdução) In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (coord.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho Centro de Estudos da Criança, 1997 (Coleção Infans).

RIBEIRO, Márcia, M. G. **A Criança e o outro: um estudo sobre a construção da identidade pessoal**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

RINALDI, Carlina, Reggio Emilia: A Imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental In EDWARDS, C. & GANDINI, L. **Banbini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloísa A C. **Criança e Educação: Caminhos da pesquisa** In Sarmiento, M & Cerisara, A.B.(orgs) Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa, 2004.

_____. *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, 2005. (mimeo.)

ROSEMBERG, Fúlvia et al (orgs). A Formação do Educador de Creche: Sugestões e propostas Curriculares. São Paulo, Departamento de pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSSETI-FERREIRA, Clotilde. e SILVA, Ana Paula, **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

SARMENTO, M. J. Infância, **Exclusão Social e Educação como utopia realizável**. In Revista Educação, Sociedade e Cultura: “Crescer e Aparecer ou ... para uma sociologia da Infância, n.17. Universidade do Porto. Porto, Portugal: ed. Afrontamento, 2001.

_____ **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.** In SARMENTO, M & Cerisara, A. B.(orgs) Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa, 2004.

_____ **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças / Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol 26, n. 91, p. 361 – 378. São Paulo: Cortez; Campinas, Maio/; Agosto, 2005a.

_____ **Crianças: Educação, Culturas e Cidadania na Pequena Infância** In Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação – vol. 23, n. 01, p. 17 - 40. Florianópolis: Editora da Universidade Federal da Santa Catarina, jan. / jul. 2005b.

SILVA, Patrícia L. **A pré-escola e a construção da autonomia.** Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

SCHRAMM, Sandra M. O. **A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2000.

STAKE, R. **Investigación com estúdio de casos,** Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre, Artmed, 2005.

TUCCI, Lisange. **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, 2003.

VERMESCH, Pierre. **L'Entretien d'explicitation.** Issy-le-Moulineux: ESF: 3 ed 2004.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In LURIA, LEONTIEV e VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Moraes, 1991.

_____ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Lisboa, Moraes Editores, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

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

_____. **As grandes etapas do desenvolvimento** In GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1

SEMENTE:

**uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional
em Educação Infantil**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**FORTALEZA
2005**

SEMENTE:**uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional em Educação Infantil****INTRODUÇÃO**

O grupo Formação e práticas pedagógicas na Educação Infantil - SEMENTE - é um grupo de pesquisa e formação docente em Educação Infantil. Através desses dois eixos, procura contribuir para a promoção da qualidade das práticas educativas em Educação Infantil, entendendo esse processo como subjetivo, relativo, dinâmico e situado (WILLIAMS, 1995; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2004).

O SEMENTE faz parte do núcleo de pesquisa em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – NUDELEC¹¹⁵ do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC¹¹⁶ e integra a Rede Contextos Integrados de Educação Infantil, coordenada pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. No Brasil, esta Rede é composta atualmente, por 10 grupos de pesquisa: seis grupos em São Paulo, dois em Minas Gerais, um em Goiás e o SEMENTE, no Ceará e conta com o apoio da Associação Criança¹¹⁷ (Braga, Portugal), coordenada pela Profa. Dra. Julia de Oliveira-Formosinho, da Universidade do Minho.

Este grupo¹¹⁸ foi formado a partir de um convite formulado pela professora Tizuko, aos participantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, formulado no final de 2000. As primeiras reuniões do grupo aconteceram em 2001, quando se iniciaram os estudos acerca do referencial teórico-metodológico, que se estenderam até o ano seguinte.¹¹⁹

¹¹⁵ Atual LIDELEC - Linha de pesquisa em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança

¹¹⁶ Durante o ano de 2005, o grupo foi composto por seis integrantes deste Núcleo: a Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, coordenadora do grupo, e as doutorandas Cristiane Amorim Martins, professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão, professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, da UFC, Mônica Petralanda de Hollanda, professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Rosimeire Costa de Andrade e Sandra Maria de Oliveira Schramm, também professora da UECE. Outros integrantes do mesmo Núcleo já participaram do SEMENTE: a Profa. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede, a doutoranda Laura Jeane Lobão Loiola e a mestranda Regiane Nepomuceno, que contribuíram significativamente com o trabalho então desenvolvido.

¹¹⁷ A Associação Criança é “uma associação privada de profissionais em desenvolvimento humano, actuando predominantemente no distrito de Braga, desde 1996, que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2000).

¹¹⁸ O SEMENTE, atualmente, é composto por seis integrantes. A coordenadora é professora doutora do Programa de Pós-Graduação da UFC e faz parte do LIDELEC. Os demais membros são doutorandos do programa. Os nomes não estão exibidos como uma forma de preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos da pesquisa de campo apresentada na tese.

¹¹⁹ Desde o início, o SEMENTE tem mantido uma frequência regular de reuniões semanais, onde é planejado e discutido o trabalho de campo e são aprofundados os estudos sobre os temas tratados.

O trabalho realizado pelo SEMENTE tem inspiração no projeto Aprendizagem pré-escolar efetiva: um plano de ação para mudança - APE¹²⁰, do Reino Unido, que busca promover a qualidade na educação de crianças pequenas utilizando-se de estratégias que têm impacto no desenvolvimento dos profissionais e na aprendizagem das crianças (PASCAL & BERTRAM, 1999).

Nesta proposta, apesar do detalhamento das ações ser definido durante o processo, são delineados quatro passos progressivos.

- a primeira etapa se constitui como uma consultoria pedagógica e/ou organizacional em que é realizado o levantamento de como se encontra o trabalho desenvolvido pela instituição;
- a segunda etapa é a etapa em que acontece o planejamento das ações; segundo Pascal e Bertram (1996), neste momento é importante se fazer um levantamento das prioridades de ação, especialmente, dos recursos e das competências necessárias para concretizá-las;
- a terceira etapa se caracteriza pela intervenção, sendo o patamar essencialmente pedagógico da intervenção; nesta etapa se iniciam as ações de apoio ao *desenvolvimento profissional sustentado* que consiste numa formação em contexto, acompanhada de *supervisão em contexto* (FORMOSINHO, 2002);
- na quarta etapa, que se configura um patamar integrador, as orientações das atividades pedagógicas passam para outras instâncias da escola, tornando-se mais global.

No presente artigo, apresentaremos o trabalho que temos realizado numa escola da rede pública municipal de Fortaleza, o qual envolve, concomitantemente, uma pesquisa coletiva acerca da qualidade das práticas educativas na área de Educação Infantil e uma intervenção que tem como objetivo o desenvolvimento profissional das professoras desta escola que trabalham com crianças de quatro a seis anos. Para explicitar melhor a natureza das duas ações, o texto está dividido em duas partes: a primeira é dedicada a informações relativas à investigação realizada, que se desenvolveu de forma mais intensa na primeira etapa do projeto geral, e na segunda parte são detalhadas as ações de caráter mais claramente formativo que foram desenvolvidas nas demais etapas e que aconteceram até o mês de novembro de 2005.

1. A PESQUISA: UMA INVESTIGAÇÃO EM PARCERIA ACERCA DA QUALIDADE NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

1.1. Opções teórico-metodológicas

A investigação realizada objetivou o conhecimento da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição enfocada, na área da Educação Infantil, através de um processo compartilhado. Nessa abordagem, portanto, é essencial o envolvimento dos personagens do contexto, especialmente os educadores, que

¹²⁰

No original, Effective Early Learning an Action Plan for Change.

devem ser integrados nas diversas etapas da pesquisa. Suas necessidades e anseios devem ser contemplados, assim como as suas opiniões consideradas nas decisões a serem tomadas.

É importante destacar que o conceito de qualidade no campo da Educação Infantil vem sendo questionado, problematizado e re-definido. A partir dos anos 90, tem havido uma crescente consciência de aspectos antes não considerados, o que tem ampliado a consciência sobre a complexidade e pluralidade inerentes a ele. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2004, p.15), um número cada vez maior de pesquisadores¹²¹ tem:

- identificado a importância do *processo* de definir a qualidade – quem está envolvido e como isto é feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de *perspectivas múltiplas* ou de entendimentos do que seja qualidade;
- defendido que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade.

Também Oliveira-Formosinho (2001) faz uma leitura da produção mais recente acerca deste tema e ressalta como características comuns à definição de qualidade o fato dela ser entendida como “processo problematizador, participativo, dinâmico valorativo, situado”. Ela enfatiza a complexidade e amplitude do conceito de qualidade na Educação Infantil, tanto pela existência de múltiplos fatores que intervêm na aprendizagem das crianças pequenas como pelas diferentes perspectivas adotadas pelos diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, o que o torna um conceito polissêmico por excelência.

A concretização do objetivo desta investigação teve como referência as dez dimensões estruturais da qualidade adotadas pelo projeto Aprendizagem pré-escolar efetiva -APE (PASCAL & BERTRAM, 1994; PASCAL *et al.*, 1995; Williams, 1995; PASCAL *et al.*, 1996; PASCAL E BERTRAM, 1999). Estas dimensões são¹²²:

- **objetivos** - esta dimensão diz respeito aos objetivos do modelo de educação que é ministrado; refere-se à maneira como foram formulados os princípios orientadores do projeto pedagógico da escola, quem se envolveu na sua formulação e como são partilhados e compreendidos pelas partes envolvidas (alunos, professores, funcionários e comunidade escolar); esses objetivos estão presentes nos documentos da escola e na fala dos integrantes da comunidade escolar;

¹²¹ Citam, por exemplo, os trabalhos de Balanguer, Mestres e Penn (1992), Daghlberg, Lundgren e Asén (1991), European Commission Childcare Network (1996), Evans (1994) Moss e Pence (1994), Pascal, Bertram e Ramsden (1994), Williams (1994) e Woodhead (1994).

¹²² A síntese apresentada a seguir fé uma adaptação realizada pelo SEMENTE que foi discutida em reuniões com os professores.

- **profissionais** - considera as oportunidades que os profissionais têm de se envolver na aprendizagem das crianças: sua competência e experiência, a relação número de alunos/professor, as políticas administrativas, as práticas de ensino e as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional;
- **acompanhamento** e avaliação do trabalho educativo desenvolvido pela escola - trata dos procedimentos através dos quais a qualidade e a eficácia dos processos de aprendizagem desenvolvidas pela escola são acompanhadas e avaliadas. Inclui também as condições e recursos de que a escola dispõe para isso; são consideradas todas as pessoas envolvidas no processo e a utilização dos resultados obtidos;
- **relações e interações** - diz respeito às interações que se desenvolvem entre as crianças e entre estas e os adultos, inclusive no decorrer das atividades de aprendizagem; são consideradas também, as oportunidades para auto-aprendizagem e o grau de intervenção dos profissionais; o grau de envolvimento das crianças nas atividades e interações vivenciadas reflete a qualidade da experiência educativa vividas;
- **experiências de aprendizagem/currículo** - esta dimensão refere-se à qualidade e variedade das atividades de aprendizagem (relativas à linguagem, matemática, literatura, ciências, artes, etc) que são proporcionadas às crianças, levando em conta os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social do desenvolvimento. Investiga se as experiências de aprendizagem propostas consideram os progressos já alcançados e respeitam as necessidades individuais das crianças;
- **planejamento de atividades e elaboração de relatórios** - trata do modo como é feito o planejamento das atividades propostas para as crianças, considerando a avaliação feita pelo professor sobre o que foi anteriormente trabalhado, com base em relatórios escritos; considera o uso que se faz dos relatórios e quais as pessoas que têm acesso aos mesmos;
- **parceria pais-escola-comunidade** - esta dimensão foca a natureza das parcerias que são formadas com os pais e as famílias das crianças, e o modo, através do qual, essas pessoas e outros membros da comunidade local, se envolvem no processo de aprendizagem das crianças;
- **igualdade de oportunidades** - refere-se ao modo como a escola e as aprendizagens que nela se desenrolam refletem e exaltam as diversidades existentes entre crianças (culturais, religiosas, físicas, cognitivas, comportamentais), pondo em questão os preconceitos e estereótipos. Considera, também, o nível de integração das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças com necessidades educativas especiais, evitando que aquelas se desenvolvam em paralelo;
- **estratégias de ensino e aprendizagem** - diz respeito ao modo como são organizadas e estruturadas as experiências e as atividades para encorajar a aprendizagem e a descoberta. Nela são consideradas a

capacidade de autonomia das crianças e as regras pelas quais o seu comportamento e a sua participação são orientados;

- **espaço físico** - esta dimensão examina como os espaços internos (sala de aula, biblioteca, refeitório, etc.) e externos (pátio, quadras, etc.) são utilizados de modo a proporcionar adequadamente o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; considera-se aqui o estado de conservação e adequação dos recursos materiais e equipamentos.

Na investigação acerca das práticas pedagógicas presentes no contexto em foco, fizemos opção pela estratégia do estudo de caso qualitativo inserido na abordagem ecológica (BROFENBRENNER, 1996) e socioconstrutivista (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002), assentada numa visão contextualista de mundo. As contribuições das abordagens psicogenéticas e socioconstrutivistas de Piaget (1975, 1978a, 1978b e 1986); Wallon (1981, 1989 e 1995) e Vygotsky (1989a, 1989b e 1996), foram importantes para analisar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e as interações sociais em curso no contexto.

As primeiras reuniões com as professoras da escola se iniciaram em maio de 2003, mas as férias que vieram logo depois, uma greve dos professores da rede municipal e um curso de formação continuada para os professores da Educação Infantil oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), que aconteceram durante o segundo semestre, fizeram com que esse trabalho fosse bastante interrompido nesse ano. Foi necessário ainda quase todo o ano seguinte para realizar e discutir com as professoras esse diagnóstico, o que totalizou cerca de 20 reuniões na escola.

Tem havido grande preocupação com o registro de todo o trabalho realizado. Todas as reuniões do SEMENTE e as reuniões e visitas na escola são registradas minuciosamente. Além do registro escrito, são feitas fotos das variadas ações realizadas e também dos eventos da escola dos quais o SEMENTE participou e guardados vários materiais produzidos nessas ocasiões.

1.2. A escolha do contexto

O processo de escolha do contexto foi iniciado no começo de 2003, com a definição dos critérios para a escolha da escola. O grupo acordou que ela deveria ser uma instituição pública que dispusesse do mínimo necessário em termos de espaço físico; ter um profissional da gestão escolar, direção e/ou supervisão, interessado em apoiar o processo coletivo, dele participando; número igual ou superior de professores de Educação Infantil e Básico Fundamental - BF¹²³ em relação ao número de componentes do Parque; e ser patrimonial¹²⁴. Além disso, o critério fundamental era a manifestação explícita dos professores quanto ao desejo de se envolver no trabalho.

¹²³ Classe que corresponde à antiga “alfabetização”, mas que hoje se constitui a 1ª série do ensino fundamental, sendo que as crianças que a freqüentam, em sua maioria, têm aproximadamente seis anos, o que levou à sua inclusão neste trabalho.

¹²⁴ Na rede municipal de ensino de Fortaleza, muitas das turmas de Educação Infantil encontram-se em escolas anexas, que funcionam em prédios alugados pela Prefeitura para atender tanto à EI como às séries iniciais do Ensino Fundamental; que não possuem grupo gestor e ficam submetidos a uma escola patrimonial, tanto no que diz respeito à gestão como aos recursos materiais e financeiros.

Para possibilitar esse envolvimento, várias visitas a escolas da rede municipal de ensino que reuniam os critérios pré-estabelecidos foram realizadas pelos membros do SEMENTE a partir de março deste ano. Nessas visitas era apresentada a proposta da pesquisa aos gestores da escola, sendo entregue um folheto explicativo sobre a proposta e etapas da pesquisa e esclarecida a necessidade de uma decisão coletiva, com as professoras. Nessa visita, caso a direção mostrasse interesse pelo projeto, se solicitava que as professoras fossem consultadas e, caso elas também se dispusessem a fazer parte desse projeto, entrar em contato com o SEMENTE.

Na primeira reunião na escola escolhida, foi possível reunir o grupo de professoras da Educação infantil e BF para melhor esclarecer o que já havia sido informado a elas através da direção da escola. Após esse contato, em que já havia sido percebido o clima receptivo da escola, houve a confirmação do aceite pelas próprias professoras. Assim, a escola Aldeia¹²⁵ escolheu e foi escolhida para este trabalho.

Trata-se de uma instituição da rede municipal de ensino, localizada num bairro periférico e próximo à praia de Fortaleza. Atende a uma clientela de baixa renda, muitos vivendo em condições miseráveis. Oferece nos turnos da manhã e tarde, turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No turno da noite são oferecidas turmas de Educação de jovens e adultos. – EJA. O número total de alunos, incluindo os três turnos, é em torno de 1265, sendo cerca de 310 o número de crianças matriculadas na educação infantil e primeira série. Em 2003 eram oferecidas, ao todo, 12 turmas de Educação Infantil e BF (seis pela manhã e seis à tarde). Já neste ano de 2005, são oferecidas 13 turmas ao todo (sete pela manhã e seis à tarde). Vale ressaltar que, embora tenha aumentado duas turmas de 1ª série em relação ao ano de 2003 (de cinco para sete), diminuiu a oferta de jardim 1 (de três para duas turmas).

A maioria das professoras da escola que têm turmas de Educação Infantil ou de 1ª série tem participado do trabalho do SEMENTE. Ao longo do tempo, houve alteração no grupo de professoras, com saída de algumas e inserção de outras. As saídas das professoras aconteceram por motivos diversos, tais como mudança para a segunda série, necessidade de assumir função diferente na escola e saída da escola. Uma das professoras do BF que de início havia se recusado a participar chegou a integrar o grupo, na época da discussão do diagnóstico realizado, porém, logo após, não participou mais. As professoras novatas foram se integrando ao grupo, que sempre era consultado a esse respeito.

Atualmente são seis professoras participantes: Cíntia¹²⁶, a única professora do jardim I, com turmas pela manhã e à tarde; Camila e Júlia, professoras do jardim II nos turnos da manhã e tarde; Leila e Bianca, professoras de 1ª série pela manhã e à tarde e Taís, professora também da 1ª série do turno da manhã. Atualmente, todas as professoras da Educação Infantil estão participando, e apenas duas professoras de 1ª série preferiram não se integrar a esse projeto.

Embora tenha sido um dos critérios para a escolha da escola a presença de uma supervisora, a Profa. Lucia, que ocupa essa função, mesmo sendo enfaticamente convidada, só tem participado de forma bastante esporádica, estando completamente ausente do grupo neste segundo semestre de 2005. De qualquer maneira, ela não tem se mostrado um apoio ao trabalho desenvolvido,

¹²⁵ Esse foi o nome escolhido através de votação entre as professoras e as integrantes do SEMENTE para identificar a escola.

¹²⁶ Os nomes fictícios das professoras foram escolhidos por cada uma delas.

provavelmente por não compartilhar as nossas posições teóricas, mas, principalmente, por sentir-se vulnerável em relação a possíveis críticas a seu trabalho ou mesmo por perceber esse trabalho como ameaçador ao seu poder, que estaria sendo disputado.

1.3. As estratégias utilizadas

A fim de viabilizar a investigação acerca das dimensões da qualidade no contexto em foco, foram empregadas diversas estratégias¹²⁷, em especial a observação das próprias reuniões que aconteciam entre os membros do SEMENTE e as professoras, e do trabalho desenvolvido nas salas de aula (o que incluiu a aplicação da Escala de envolvimento da criança). Também foram enfocadas as interações que aconteciam nos variados espaços e nas diversas atividades e ocasiões que compõem o cotidiano da escola (o que foi possível devido às visitas feitas à escola, com objetivos diversos, como comparecer a eventos festivos, participar da “semana pedagógica”, assistir a reuniões com pais, obter informações adicionais sobre a escola, entregar convites lembrando uma R.E.¹²⁸, entre outros), que forneceram ricos elementos para apreender a realidade investigada. A seguir serão detalhadas as observações das reuniões na escola e as observações em sala de aula.

As R.Es., se constituem na espinha dorsal do trabalho realizado, tanto de investigação como de desenvolvimento profissional. No início da pesquisa, ainda no ano de 2003, estas reuniões, aconteciam aos sábados pela manhã. Nessa época, eram constantes as ausências de algumas professoras, devido aos seus compromissos, sejam por cursar, nesses dias, graduação, especialização ou mesmo por precisarem estar presentes em outra escola onde também trabalhavam. Foi necessário, então, passar a reunião para um dia da semana. Para ser possível que as professoras se retirassem de suas salas de aula sem dispensar as crianças, a estratégia adotada tem sido a substituição das professoras. No primeiro semestre de 2004, o SEMENTE entrou em contato com professoras que ocasionalmente substituíam as professoras da escola e assumiu a remuneração dessas professoras nos dias de R.E. No segundo semestre daquele ano tivemos a colaboração de alunas da disciplina de Prática em Educação Infantil, da FACED - UFC. No primeiro semestre de 2005 as professoras foram substituídas por alunas do curso de Pedagogia da FACED - UFC e da Faculdade Sete de Setembro – FA7. No primeiro semestre de 2005, contamos com a colaboração de alunas do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do curso de Pedagogia da FACED da UFC. Ao longo do segundo semestre de 2005, as alunas do curso de magistério do Instituto de Educação do Ceará, realizando o estágio obrigatório e supervisionado, substituíram as professoras. Para viabilizar essa colaboração, o SEMENTE e as professoras (pela primeira vez) assumiram as despesas com o transporte das estagiárias; o recurso necessário para isto foi obtido através da

¹²⁷ Foi também realizada a análise de documentos da escola (material usado em reuniões com a supervisão, a proposta pedagógica, o regimento interno etc.) e feitas entrevistas com a direção da escola e supervisora.

¹²⁸ Reuniões que acontecem entre as professoras da escola e as integrantes do SEMENTE. Durante os anos de 2003 e 2004, era costume que integrantes do SEMENTE entregassem às professoras, antecipadamente, um convite para cada R.E. Essa prática foi extinta, após uma discussão conjunta no sentido de que o compromisso pela realização da reunião deveria ser também partilhado pelas professoras e não se constituir numa iniciativa do SEMENTE.

realização de uma feira de objetos usados na escola, sendo pais e professores os consumidores.

As R.Es. seguem, normalmente, uma mesma seqüência. Iniciam-se por uma dinâmica com a finalidade tanto de descontrair o grupo como de se fazer uma reflexão sobre algum assunto percebido como importante de ser abordado na ocasião. É feito um revezamento para que numa RE a responsabilidade pela dinâmica seja do SEMENTE e na outra, das professoras. O segundo passo é uma breve síntese da RE anterior, a fim de garantir que todas memorizem ou fiquem a par do que foi tratado. O terceiro passo é reservado ao assunto principal da reunião, que varia de acordo com o momento do trabalho (a reflexão sobre algum aspecto da prática pedagógica captada através de observações, a discussão de um texto etc.). O quarto passo é uma sessão de informes tanto do Parque (eventos científicos, assuntos de interesse da Educação Infantil etc), como da escola (geralmente, assuntos relacionados ao funcionamento da própria escola ou, menos freqüente, da rede municipal). Seguem-se os momentos de planejamento das próximas ações e avaliação da reunião. Nos intervalos há sempre um lanche, também providenciado de forma revezada pelo SEMENTE e pelas professoras. No início do trabalho, as R.Es costumavam realizar-se na sala de aula de uma das professoras do grupo ou na sala de apoio pedagógico; depois passaram a acontecer na biblioteca. No último ano, no entanto, a diretora da escola concedeu o uso de uma sala¹²⁹ definitiva na qual materiais utilizados nas R.Es podem ficar lá guardados. As R.Es têm duração média de três horas e quinze minutos.

O objetivo das primeiras reuniões foi compartilhar com as professoras os aspectos teóricos relativos às Dimensões da qualidade adotadas como referência, uma vez que, como já mencionado, o trabalho proposto pelo SEMENTE tem como uma de suas premissas a participação das professoras da escola em todas as suas etapas. Esses contatos iniciais se caracterizaram, portanto, como uma consultoria pedagógica, a qual tomou as cinco primeiras R.Es., ocorridas no segundo semestre de 2003 e início de 2004. Na ocasião, foram utilizadas dinâmicas de grupo e realizados trabalhos em dupla e em equipe para discutir a leitura de material produzido pelo SEMENTE, como a síntese das dez dimensões estruturais da qualidade, já referida. Várias reuniões foram necessárias para preparar a participação das professoras na aplicação da Escala de envolvimento da criança: umas foram dedicadas ao conhecimento dos objetivos da escala e de seus indicadores, determinação dos níveis etc.; outras se constituíram em oficinas para que as professoras se familiarizassem com o uso da filmadora; e as últimas foram tomadas pela organização da aplicação (recomendações acerca da conduta das professoras das salas durante as filmagens, sorteio das crianças, agendamento da substituição de cada professora no momento em que estivesse filmando a classe da colega etc.). Praticamente todas as reuniões do segundo semestre de 2004 foram dedicadas à discussão das percepções, trazidas pelo SEMENTE, acerca de cada uma das dimensões da qualidade naquele contexto.

As observações de cada integrante do SEMENTE acerca de como transcorreu a reunião, especialmente acerca da participação das professoras (envolvimento, compreensão dos temas tratados etc.) têm sido primordial para a compreensão do processo em curso e subsidiam as decisões a serem tomadas acerca da

¹²⁹ Esta sala também é utilizada para guardar material do E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos do turno da noite.

continuidade do mesmo. O registro destas reuniões, sempre a cargo de uma das componentes do grupo de pesquisa, tem se mostrado fundamental nesse sentido¹³⁰.

As **observações de salas de aula** foram realizadas, em média, duas vezes em cada uma das salas por no mínimo duas integrantes do SEMENTE, no decorrer do primeiro semestre de 2004. Todas aconteceram durante todo um turno, matutino ou vespertino, a fim de possibilitar uma maior compreensão da rotina, dos conteúdos, das estratégias utilizadas pelas professoras, das relações estabelecidas etc.; além de procurar diminuir o impacto da interferência de um observador (que provavelmente seria maior caso se inserisse no ambiente interrompendo uma atividade em curso).

A utilização da Escala de Envolvimento Leuven para Crianças Pequenas (LISYC), ou **Escala de envolvimento da criança** (Oliveira-Formosinho, no prelo) teve o intuito de dirigir o olhar do observador às ações e interações que as crianças realizam e estabelecem, uma vez que um bom envolvimento da criança revela a adequação dos conteúdos trabalhados, das atividades propostas, dos materiais com os quais trabalha, etc.; portanto, é útil para aferir a qualidade da educação que lhes é oferecida. Nesta escala, o envolvimento é avaliado por indícios, tais como a *concentração* (atenção orientada para a atividade), *energia* (esforço investido pela criança na atividade), *expressão facial e postura* (importantes indicadores não verbais de envolvimento), *persistência* (durabilidade da concentração, que pode variar conforme o desenvolvimento da criança), *linguagem* (comentários feitos durante a atividade) e a *satisfação* (percebida quando as crianças demonstram grande prazer com os resultados alcançados). Estes indicadores possibilitam a classificação do envolvimento da criança em cinco níveis, do nível 1 (a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva, sem exigência cognitiva e a criança mostra-se ausente e sem energia) ao nível 5 (a atividade é continuada e intensa, a criança demonstra estar completamente envolvida na atividade que realiza).

O uso dessa escala tornou necessário que fossem feitas filmagens das salas de aula, que aconteceram nos meses de maio e junho de 2004¹³¹. Estas filmagens constaram de duas sessões, enfocando dez crianças (cinco meninos e cinco meninas) sorteadas de cada turma de professoras envolvidas no trabalho conosco. As primeiras sessões de observações, por sugestão das professoras, foram realizadas pelo SEMENTE e as últimas por elas. Ao todo, oito salas participaram desse processo, quatro do turno da manhã e quatro do turno da tarde.

Com o propósito de que a participação das professoras se desse de forma ativa em todo o processo de Diagnóstico, elas também foram convidadas aplicar a Escala de Envolvimento da Criança. A princípio, a adesão ao convite foi parcial. Mas no decorrer das reuniões que aconteciam na escola, todas as professoras aceitaram o desafio. (CRUZ, 2005).

1.4. A qualidade na escola Aldeia¹³², segundo as dimensões adotadas

Quanto aos **objetivos**, ficou patente o desconhecimento das professoras acerca da proposta pedagógica da escola, que foi elaborada apenas pela supervisora e parece

¹³⁰ Estas observações são compartilhadas e discutidas nas reuniões semanais do SEMENTE, conhecidas como RP.

¹³¹ Sobre o uso desta Escala, veja Cruz (2005) e Andrade, Cruz e Hollanda (2005).

¹³² Para um maior detalhamento sobre a percepção do SEMENTE acerca de cada uma das dez dimensões estruturais da qualidade nesta escola, veja Cruz, Martins e Schramm (2005) e Andrade, Cruz e Hollanda (2005).

cumprir função puramente burocrática. A escolha e discussão de conteúdos e estratégias para trabalhar com as crianças são dificultadas também pela ausência de objetivos comuns para a Educação Infantil partilhados pelo grupo.

Todas as **profissionais** envolvidas neste trabalho com o SEMENTE possuem a titulação legalmente exigida para atuarem na área. A maioria, aliás, em nível superior e algumas, com pós-graduação *lato sensu*. Todavia, a necessidade de processos de formação continuada mais sistematizados e que abordem conteúdos específicos de educação e cuidado da criança pequena ainda se faz muito necessária, haja vista a ausência de disciplinas específicas para o trabalho com a faixa de 0 a 6 ser uma marca que caracteriza grande parte dos cursos de formação inicial. Soma-se à fragilidade na formação dessas profissionais a ausência de um trabalho de supervisão e, em alguns casos, o fato da razão adulto/criança extrapolar o que recomenda a Resolução Nº. 361/2000 do Conselho Estadual do Ceará (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

No que se refere ao **acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pela escola** foi constatado que as ações da escola não são alvo de avaliação. Quanto às crianças, as atividades avaliativas restringem-se ao desempenho diante de “provinhas” ou atividades elaboradas pelas professoras.

As diferentes concepções acerca dos conceitos e implicações de ensino e aprendizagem fundamentam as condutas heterogêneas das professoras e, conseqüentemente, das **relações e interações** que acontecem na escola, principalmente no interior de cada sala de aula, onde geralmente prevalece o modelo do ensino tradicional. As crianças são pouco estimuladas a se expressarem e participarem de forma mais ativa de seu processo escolar (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005). A ausência de diálogo com as crianças parece refletir o que acontece entre os adultos que trabalham na instituição em que decisões são tomadas sem que tenha havido discussões coletivas, por exemplo.

A ausência de objetivos comuns para a educação infantil, partilhados pelo grupo, assim como a postura tradicional de ensino e a frágil formação das professoras, dentre outros aspectos, têm conseqüências imediatas nas **experiências de aprendizagem/currículo**: pouca integração entre as áreas de conhecimentos trabalhadas; conteúdos pouco diversificados com grande concentração na Linguagem escrita à medida que aumenta a idade das crianças; utilização de atividades motoras e plásticas geralmente como meio para a aprendizagem das áreas de Linguagem ou Matemática; presença ínfima de atividades de expressão dramática etc. (ANDRADE, CRUZ e HOLLANDA, 2005; CRUZ, 2005; CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

Com relação ao **planejamento de atividades e elaboração de relatórios**, também a falta de objetivos comuns e de acompanhamento da supervisora concorre para que as professoras elejam solitariamente o que consideram mais importante para trabalhar com as crianças. Assim, as avaliações, ou melhor, as “provinhas” escritas elaboradas por elas e, em alguns casos, pela supervisora, se prestam exclusivamente a verificar o “domínio” pelas crianças dos conteúdos eleitos por cada professora ou imposto pela supervisora.

Não existe na escola uma relação de **parceria entre pais, escola e comunidade**, embora haja uma certa abertura aos pais dispostos a colaborar (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005). Assim como as crianças e as professoras, as famílias têm pouco poder de decisão na vida da escola, não participando das discussões para tomada

de decisões. Os contatos entre famílias e escola quase sempre se restringem ao momento de deixar ou pegar as crianças na escola. Também são insuficientes e pouco freqüentes as reuniões de pais, que acontecem semestralmente com o intuito de entregar aos pais o resultado das avaliações de seus filhos.

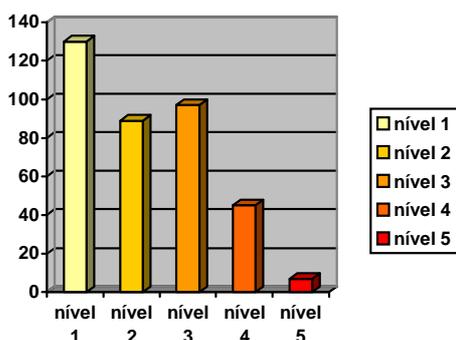
Quanto à dimensão **igualdade de oportunidades**, as oportunidades de escolhas oferecidas às crianças dessa escola ainda são bem poucas. Geralmente o lugar onde sentar, o brinquedo a ser utilizado, o (a) companheiro (a) de brincadeira e de “tarefa”, as músicas e orações religiosas, qual aluno irá ou não à lousa etc. são determinados arbitrariamente pelos adultos. Esta determinação é considerada autoritária pelas professoras, mas necessária ao bom andamento do trabalho pedagógico em sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Mais do que a capacidade de expressão das crianças, é a preocupação com a transmissão de conteúdos e o ensino de regras que tem prevalecido nas relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças.

A memorização, a repetição e a realização de tarefas escritas caracterizam as **estratégias de ensino e aprendizagem** utilizadas pelas professoras. Também aqui o poder de decisão quanto aos conteúdos e às atividades a serem desenvolvidas não é partilhado com as crianças. Os dados fornecidos pela aplicação da Escala de envolvimento da criança foram fundamentais para a constatação de que as atividades propostas, de maneira geral, não conseguem envolver as crianças. No entanto, como indica Cruz (2005), há diferenças significativas entre as turmas pesquisadas: o Jardim I apresentou o menor envolvimento da escola, havendo grande predomínio do nível 1 e nenhuma observação classificada no nível 5; nas salas de Jardim II também predomina os níveis de mais baixo envolvimento, apesar de existir um número expressivo de observações que foram consideradas de um nível intermediário de envolvimento, o nível três; já nas turmas do BF houve uma variação significativa entre os resultados obtidos em cada sala, uma vez que uma delas obteve 41 observações classificadas como de nível 1 e nenhuma nível 5 e em outra sala houve apenas cinco observações do nível 1 e 5 observações de nível 5 (que são todas as registradas nessa turma), o que mostra que as médias podem encobrir peculiaridades importantes e, portanto, há necessidade de se proceder à análise em cada um dos níveis (sala, turma e escola).

Como pode ser constatado no gráfico abaixo, no conjunto das classes pesquisadas há um predomínio de observações classificadas como nível 1 e 2 em relação ao nível 4 ou 5¹³³..

Gráfico 1: Nível de envolvimento das crianças da escola

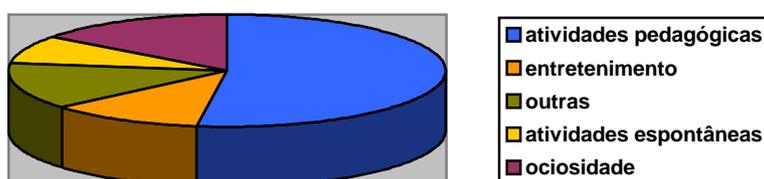
¹³³ É necessário esclarecer ainda que a maior parte das observações que indicava o nível 5 de envolvimento está entre as classificadas como de entretenimento.



Como Cruz (2005, p. 8) afirma: “as atividades propostas pelas professoras não têm sido adequadas aos interesses e capacidades da maioria das crianças”.

O uso do tempo nesta rotina de atividades pouco envolventes foi outro aspecto que pode ser sistematizado com o uso da Escala de Envolvimento da criança. Alguns aspectos foram destacados por Cruz (2005) referentes ao modelo curricular em curso: o predomínio das atividades pedagógicas, propostas pela professora, a existência de poucas atividades espontâneas, criadas pelas crianças nos momentos em que estão ociosas (individual ou coletivamente); a grande presença de períodos em que as crianças permanecem totalmente ociosas. Essa distribuição das atividades pode ser verificada no gráfico abaixo:

Gráfico 2: O uso do tempo na escola - 2004



Para Cruz (2005, p. 10) essa configuração parece ser resultado “de um modelo pedagógico que não valoriza a capacidade e a necessidade de autonomia das crianças, não considera adequadamente os seus ritmos diferenciados”, assumindo o professor uma postura centralizadora. Nesse sentido, vale destacar que, apesar das crianças permanecerem sentadas em grupo (quatro crianças em cada mesa, por exemplo), suas “tarefas” são feitas, via de regra, individualmente (ANDRADE, CRUZ e HOLLANDA, 2005; CRUZ, 2005; CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

Quanto ao **espaço físico** disponível, na época em que foi feito este Diagnóstico, a escola contava com área ampla, porém com aproveitamento pouco otimizado. O espaço externo não conta com área sombreada e o pátio, situado atrás da escola, também sem sombra, por conta do alicerce de antiga construção sob a areia não oferece segurança. A quadra, recém construída, ainda não está sendo utilizada. No que diz respeito ao espaço interno, a escola dispõe de biblioteca, “escovódromo”¹³⁴, banheiros, cozinha, refeitório, salas de aulas, salas para a diretoria, a supervisão e a

134

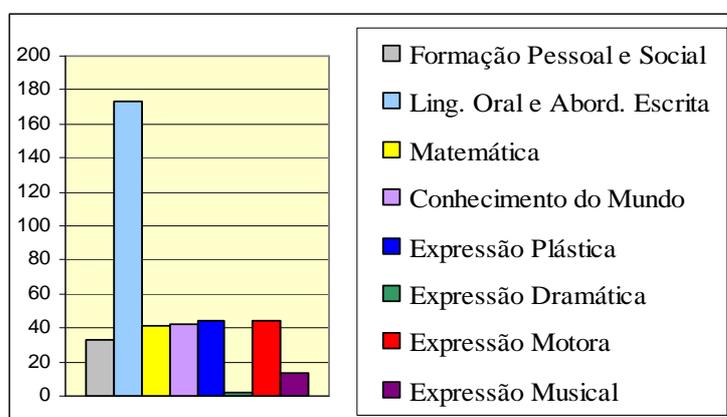
Local destinado à escovação de dentes pelas crianças.

secretaria. No entanto, parte destas instalações está desativada (biblioteca, “escovódromo” e banheiros, destinado às crianças pequenas) e o refeitório é inadequado às crianças, especialmente às do jardim I. As salas de aula, em geral, são espaçosas, ventiladas e naturalmente iluminadas. Em algumas delas há “cantinhos” destinados às áreas de conhecimentos trabalhadas com os alunos; porém, a sua utilização e exploração não são freqüentes. O acesso das crianças aos poucos materiais e brinquedos presentes nas salas é dificultado tanto pela postura das professoras quanto pela inexistência de prateleiras e armários na altura das crianças. Outro aspecto observado em relação aos equipamentos e materiais disponíveis para as atividades das crianças diz respeito à sua qualidade, diversidade e adequação insuficientes. Também são precárias a limpeza e higiene da escola de maneira geral.

Em relação às **Estratégias de Ensino e Aprendizagem** nas salas observadas ainda predominam estratégias de memorização, repetições e realização de “tarefas” gráficas conforme apontam Andrade, Cruz e Hollanda (2005). A alfabetização parece ser o objetivo da maior parte das atividades realizadas, especialmente nas turmas das crianças de cinco e seis anos de idade, sendo compreendida como uma atividade mecânica e repetitiva. Os adultos costumam definir e direcionar o conteúdo e a forma de aprendizagem, parecendo ser os únicos protagonistas deste complexo processo. O que as crianças sabem nem sempre é investigado pois a preocupação com o conteúdo a ser ensinado é o que geralmente prevalece. Há necessidade de maior estímulo à cooperação, pois as crianças trabalham individualmente, apesar de permanecerem sentadas em grupos nas mesas. As brincadeiras e jogos infantis poderiam ser excelentes oportunidades para trocas interindividuais. No entanto, como Andrade, Cruz e Hollanda (2005, p.8) comentam, o uso destas atividades lúdicas é geralmente feito com o “objetivo de proporcionar algum entretenimento para as crianças enquanto as professoras estão ocupadas com outras atividades (chamada, correção de “tarefas” e agendas etc.), não se constituindo em oportunidades para a professora conhecer melhor as crianças”.

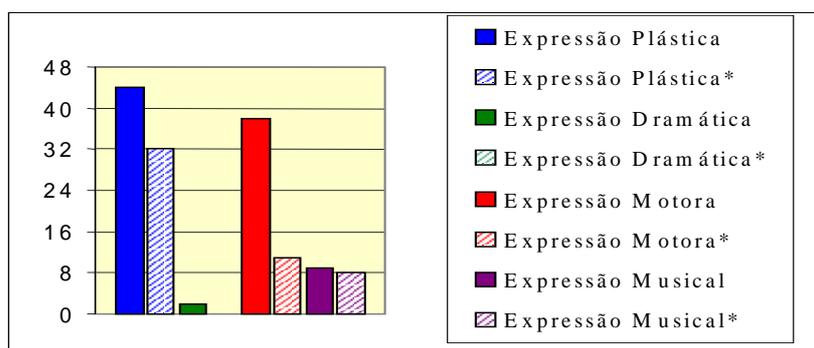
Na análise da dimensão **Currículo ou Experiências de Aprendizagem**, as informações fornecidas pela Escala de envolvimento tornaram possível focar a freqüência do trabalho com as diversas áreas ou domínios do conhecimento.

Gráfico 3: Áreas do conhecimento trabalhadas na escola – 2004



Analisando o gráfico acima, Cruz (2005) ressalta o tempo despendido com a área da Linguagem, o que é agravado pelo fato do trabalho pedagógico reduzir-se a atividades que visam quase que exclusivamente a aquisição da leitura e da escrita (especialmente nas salas de BF, onde essa predominância é ainda maior). Os conteúdos do currículo praticado foram considerados pouco diversificados. Destaca-se também que a expressão dramática praticamente não é trabalhada, enquanto as atividades motoras e plásticas geralmente são usadas como estratégias para alcançar objetivos das áreas de Linguagem ou Matemática, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Áreas de expressão trabalhadas na escola - 2004



Em síntese, pode-se afirmar que a ausência de objetivos claros e a inexistência de uma proposta pedagógica que direcione a prática se refletem no diagnóstico de todas as dimensões da qualidade. O currículo pouco diversificado e concentrado em linguagem, baseando-se numa visão mecanicista da leitura e escrita, parece resultar do desconhecimento das necessidades educativas das crianças pequenas e de uma visão simplista e fragmentada do processo de alfabetização. As estratégias de ensino, predominantemente tradicionais, refletem uma visão de criança passiva e dependente do adulto, revelando uma postura autoritária, onde a criança é pouco ouvida. Ressalta-se como um aspecto positivo as instalações físicas adequadas da escola, o que é um fator facilitador para atividades dinâmicas e de movimento, apesar de ser pouco aproveitado pelas professoras (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM 2005).

1.5. Algumas considerações acerca dessa investigação, no contexto em foco

Como Andrade, Cruz e Hollanda (2005) apontam, a discussão coletiva sobre as dimensões da qualidade possibilitou momentos ricos de reflexões conjuntas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças pequenas, quando muitos dos comentários feitos pelas professoras complementavam ou enfatizavam a visão das integrantes do SEMENTE, que trouxe um quadro de bastante precariedade. Em alguns momentos, as professoras pareciam tomar consciência de que precisam rever alguns conceitos incorporados em suas práticas, chegando a reconhecer, por exemplo, a necessidade de maior diálogo com as crianças.

Um dos aspectos apontados pelas professoras como tendo facilitado esse trabalho consistiu na regularidade dos encontros, que aconteceram de forma sistemática no decorrer de todo o ano de 2004. Houve também, o reconhecimento explícito das

professoras da fidedignidade dos dados discutidos, para o qual a participação delas na aplicação da Escala de envolvimento da criança muito contribuiu. Contudo, o que foi mais ressaltado como facilitador para a discussão dos dados relativos a cada uma das dimensões da qualidade foi a forma com que o SEMENTE conduziu essas discussões, isto é, sem ter como foco o julgamento acerca do quadro que foi sendo montado (especialmente não colocando toda a responsabilidade nas próprias professoras), mas procurando entender onde estavam os obstáculos que precisariam ser enfrentados. Tudo isso contribuiu para que elas pudessem reconhecer as deficiências que foram sendo apontadas, mesmo que isso não fosse fácil, chegando, em alguns casos, a provocar insegurança e ansiedade. Assim, estes momentos de reflexão possibilitaram que as professoras percebessem e debatessem as limitações da sua prática pedagógica.

Por outro lado, Andrade, Cruz e Hollanda (2005) apontam que foram percebidos alguns sinais de resistência ao trabalho desenvolvido, no percurso desta investigação. Esta resistência manifestou-se através do levantamento de problemas para manter os encontros quinzenais agendados no início de cada semestre pelo grupo, esquecimentos de compromissos previamente assumidos, atrasos, saídas antecipadas, faltas às reuniões (raras), ou mesmo a algumas referências a ações como sendo exclusivamente de interesse do SEMENTE, sem se incluírem neste processo. No geral, durante a maior parte desta investigação pareceu predominar uma ambigüidade entre o desejo de participar do trabalho e a resistência a ele.

Contudo, tais dificuldades podem ser consideradas previsíveis, pois a reflexão acerca do trabalho realizado “põe na berlinda” a identidade profissional e a própria auto-imagem das professoras. Além disso, é preciso considerar que este tipo de trabalho de avaliação dos serviços educacionais é inexistente na rede pública municipal de Fortaleza.

Andrade, Cruz e Hollanda (2005) destacam também a importância que as professoras atribuíram a este diagnóstico, o que pode ser evidenciado, por exemplo, quando elas apontaram a necessidade de que estas informações fossem compartilhadas com a supervisora e a diretora da escola, durante a semana pedagógica seguinte.

2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de formação, na perspectiva de desenvolvimento profissional baseia-se no reconhecimento da importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores e no consenso acerca do caráter sistêmico do processo de desenvolvimento dos professores e do processo de melhoria da escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

A necessidade de um trabalho nessa área parte da constatação de que, no Brasil, a formação desses profissionais tem-se mostrado deficiente (ROSEMBERG *et al*, 1992; MEC, 1994; MACHADO, 1998). E a formação docente é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional, o que se torna mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que o professor desta área ainda está construindo a sua identidade, que inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias), mas precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso

significa que este professor precisa construir uma profissionalidade¹³⁵ específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professores de crianças pequenas.

O processo de desenvolvimento profissional realizado pelo SEMENTE passou a se explicitar mais nitidamente a partir da definição, pelas professoras da escola, de qual dimensão (ou dimensões) do trabalho realizado pela escola seria priorizada, o que aconteceu na segunda etapa dessa abordagem, a etapa de planejamento das ações. Mas foi na terceira etapa do processo mais amplo em curso que aconteceram, de maneira mais clara, as ações de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado, que consiste numa formação em contexto.

Não se desconsidera, no entanto, que a participação das professoras em todo o processo de diagnóstico tenha tido um claro valor formativo. E isso não só devido à possibilidade de maior conhecimento acerca de variados aspectos da prática pedagógica e de informações sobre temas específicos (como os relativos à qualidade na Educação Infantil e à Escala de Envolvimento da Criança), mas também como decorrência da própria vivência das reuniões e outras atividades realizadas. Essa afirmação se fundamenta na forma em como o SEMENTE faz os planejamentos dessas atividades e as realiza, sempre com muita organização e compromisso, transparecendo concepções e valores que foram percebidos pelas professoras. E havia a consciência, desde o princípio, do papel formador de todos esses elementos.

2.1. O planejamento das ações

Como já foi referido, trata-se da segunda etapa do trabalho realizado nesta abordagem. Pascal e Bertram (1996) apontam que, neste momento, é importante se fazer um levantamento das prioridades de ação, especialmente, dos recursos e das competências necessárias para concretizá-las.

No trabalho desenvolvido pelo SEMENTE na escola Aldeia, essa etapa aconteceu em dois momentos. O primeiro deles, logo após a conclusão da discussão das dimensões da qualidade, no final de 2004, teve como objetivo definir em qual (ou quais) dessas dimensões seriam centrados os esforços do grupo.

Durante a apresentação e discussão das várias dimensões, a equipe do SEMENTE já vinha percebendo que, entre as muitas necessidades de investimento na escola em foco, duas, bastante relacionadas entre si, se destacavam: *Experiências de aprendizagem/currículo* e *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Assim, havia o consenso da pertinência de pô-las em evidência por ocasião da escolha das dimensões que seriam priorizadas, a ser realizada com as professoras.

A estratégia planejada para esse momento consistiu na leitura do texto: *As dimensões estruturais da qualidade na escola Aldeia (síntese realizada a partir das discussões do grupo de professoras da escola e do SEMENTE)*. Como o título já explicita, esse texto foi fruto do trabalho conjunto entre o SEMENTE e as professoras, uma vez que incorporou comentários emitidos por elas ao longo das apresentações e discussões das dimensões e na apresentação da síntese

¹³⁵ Segundo Katz, 1993 (apud Oliveira Formosinho e Formosinho, s/d), o conceito de profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância.

elaborada pelo SEMENTE¹³⁶. Este aspecto do trabalho em parceria esteve sempre muito presente ao longo deste projeto, pois, como já foi referido, nessa proposta de trabalho, é fundamental o envolvimento das professoras em todas as suas etapas.

Após a leitura desse texto, feita em duplas formadas por integrantes do SEMENTE e professoras, houve uma votação: cada dupla votava em duas dimensões. Além das já identificadas pelo SEMENTE como mais carentes de investimento, a dimensão *Planejamento de atividades e elaboração de relatórios* também foi apontada, uma vez que as professoras sentiam bastante necessidade de discutir as avaliações que realizam com os seus alunos. No entanto, ficou acordado que, prioritariamente, o foco do trabalho deveria estar nas dimensões *Experiências de aprendizagem/currículo e Estratégias de ensino e aprendizagem*.

O segundo momento de planejamento, enfocou a forma como aconteceria o trabalho nessas dimensões escolhidas. No início de 2005, ao serem retomadas as reuniões na escola, o processo de planejamento das ações foi retomado, agora com o objetivo de definir como seriam enfocadas as dimensões da qualidade escolhidas anteriormente. Nesse sentido, foi feito um resgate de como aconteceu essa escolha e foram destacados os temas que foram alvos de maior atenção durante algumas visitas realizadas a escolas no final do ano anterior: os processos de aquisição da leitura e da escrita, os projetos de trabalho, as formas de avaliação/acompanhamento dos alunos. As professoras decidiram, sem dificuldades, o tema que gostariam de primeiro trabalhar: os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança e as práticas pedagógicas relativas a eles.

2.2. As estratégias adotadas

Logo após ser definido pelas professoras o tema da aquisição da leitura e da escrita, foi feito um esclarecimento a elas de que há diferentes formas dele ser entendido, com diferentes conseqüências para a prática pedagógica. No entanto, a Psicogênese da língua escrita era a que parecia mais adequada aos integrantes do SEMENTE, que consideravam que essa perspectiva poderia fornecer as bases para uma atuação pedagógica mais eficaz e prazerosa. Portanto, as contribuições que poderiam trazer ao tratar desse assunto seriam feitas a partir desta perspectiva. A discussão acerca dessa definição pareceu pertinente, uma vez que em vários momentos anteriores já havia sido explicitada nesse contexto, a presença marcante de uma postura bastante “tradicional” (como as professoras a definiam) acerca desse processo, apesar de algumas professoras já terem conhecimento da perspectiva sócio-construtivista, especialmente as que cursaram o PROFA¹³⁷. A própria supervisora da escola se afirmava “tradicional” e já havia deixado clara a sua discordância com o “modelo construtivista”, o que chegou a ocasionar atritos entre ela e duas professoras que assumiam uma prática baseada nos princípios dessa perspectiva. Assim, foi importante que todas (inclusive essa supervisora) se dispusessem a conhecê-la melhor.

¹³⁶ A leitura da primeira síntese, elaborada pelo SEMENTE, foi lida por duplas compostas por professoras e integrantes do PAQUE, sendo cada dupla responsável pela leitura e comentário de duas dimensões. Logo após, cada dupla apresentou para o grupo todo a sua versão das dimensões que havia lido, indicando e justificando as alterações que fez no texto.

¹³⁷ Trata-se de um programa de formação para alfabetização desenvolvido no MEC, sob a coordenação de Telma Weis. Foi oferecido pela SEDAS aos professores que estavam com classes de Básico Fundamental durante o ano de 2004. Seriam quatro módulos, mas o último deles não foi oferecido.

As estratégias escolhidas para tratar desse tema foram:

- a) o aprofundamento dos conhecimentos teóricos,
- b) a experimentação de atividades embasadas nessa perspectiva e
- c) a realização de visitas a contextos que adotam essa perspectiva, a fim de observar as atividades lá desenvolvidas.

O aprofundamento dos conhecimentos teóricos

Para concretizar a necessidade de rever e aprimorar os conhecimentos sobre essa perspectiva teórica, foi realizada, inicialmente, a discussão de um vídeo¹³⁸, que trata da história da construção social que historicamente a humanidade fez até chegar ao sistema atual de escrita. Esse vídeo traz também várias situações experimentais, nas quais crianças, que estão em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, são solicitadas a escrever palavras e frases e suas produções são comentadas à luz da Psicogênese da Língua escrita. As professoras se interessaram muito por todo esse material, especialmente pelas produções das crianças, que provocaram muitas observações e perguntas. Ficou a impressão de que esse material propiciou o estabelecimento de relações com a experiência delas e facilitou a compreensão da aquisição da escrita como um processo mais complexo do que supunham. Sobretudo, pareceu ter início uma reconsideração acerca dos esforços despendidos pela criança para compreender e lidar com esse sistema.

A partir daí, as discussões passaram a ser baseadas em leituras, como a do texto *As contribuições da Psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização* (WEIS, 1988), e de livros, *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*, (LIMA, 2002) e *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (TEBEROSKY e COLOMER, 2003). Essas leituras foram escolhidas por trazer tanto aspectos teóricos como várias indicações acerca da mediação pedagógica, aspecto que acreditamos especialmente importante para esse grupo.

As discussões foram realizadas através de estratégias que mesclavam atividades em duplas, pequenos grupos e todo o grupo com o objetivo de levantar pontos principais, fazer comparações, realizar sínteses (apenas faladas, escritas ou com auxílio de fotos e desenhos). De um modo geral, tanto a preparação para essas discussões (muitas vezes estimuladas por questões lançadas na reunião anterior, para serem pensadas individualmente ou em grupo pelas professoras), como o envolvimento nesses momentos foi crescente, o que pode ser constatado nos últimos encontros, quando vários grupos continuavam o trabalho em curso, apesar de chamados para o lanche. O SEMENTE tem buscado tratar cada tema quase que exaustivamente, sem pressa, procurando estimular que as dúvidas sejam explicitadas.

¹³⁸ Educação Infantil - Programa Parametros em Ação (MEC). Fita 01. Primeira parte: A construção da Escrita.

Visitas a diferentes contextos

Ao serem definidas as dimensões *Experiências de aprendizagem/currículo* e *Estratégias de ensino e aprendizagem* como prioritárias para o trabalho de desenvolvimento profissional que seria realizado, o SEMENTE sugeriu que fosse aproveitado o final do ano letivo para conhecer, “sem compromisso” outras experiências educativas com crianças pequenas, creches e pré-escolas que, na percepção deste grupo, realizam um trabalho de qualidade. O objetivo era ampliar o leque de possibilidades conhecidas por estas professoras e, por contraste com as suas experiências naquela ou em outra escola, suscitar a reflexão acerca das práticas por elas desenvolvidas. As professoras aceitaram prontamente a sugestão e as visitas aconteceram em seguida.

As escolas sugeridas pelo SEMENTE foram a Escola Vila, da rede particular de ensino, o Núcleo de Desenvolvimento da Criança - NDC, da Universidade Federal do Ceará e o Projeto Bem Estar Social, uma instituição filantrópica mantida pelo Fundo Cristão para Criança. Foi considerado importante que fosse observada essa seqüência, a fim de que a última visita acontecesse numa instituição que atende crianças de condições sociais semelhantes (provavelmente até piores) às das crianças com as quais as professoras trabalham, uma vez que um dos comentários já feitos acerca da Psicogênese da língua escrita é que ela se aplica apenas a crianças de classe média.

As visitas foram agendadas previamente com cada escola e seguiram basicamente o mesmo roteiro: explicações acerca da proposta pedagógica da instituição, feitas pela diretora e/ou coordenadora pedagógica e contando com a participação de pelo menos uma professora (no Projeto Bem Estar Social todas as professoras da Educação Infantil participaram deste momento); as professoras da escola Aldeia faziam perguntas, guiadas por um roteiro acerca de aspectos relativos às duas dimensões escolhidas. Em seguida, as visitantes percorriam todos os espaços da escola, na companhia da coordenadora ou uma professora, que davam explicações complementares. As professoras observam com curiosidade e faziam comentários acerca do espaço físico e dos recursos materiais disponíveis, da forma como as salas eram organizadas, das produções das crianças expostas nas paredes etc.

Ao longo dessas visitas, as professoras levantaram questões e fizeram reflexões sobre diferentes temas. Foram feitas muitas perguntas sobre a rotina (Como se caracteriza?; De que forma é definida?), sobre a avaliação da aprendizagem das crianças (Como é feita a avaliação? Com que frequência?), sobre o material didático e atividades em geral (Quem elabora?), sobre o processo de alfabetização (Qual a metodologia adotada? Como é o encerramento dessa classe?), sobre a relação com os pais e a comunidade (Como são as reuniões de pais?; Com que frequência acontecem? Como é a relação com a família das crianças? E com a comunidade?), sobre a adaptação das crianças à escola no início do ano (Como é a adaptação?), sobre os projetos realizados (É sempre o mesmo projeto? Quem planeja?), sobre religião e diferenças (Como a religião é trabalhada? Como se trata as diferenças econômicas entre as crianças no NDC?), sobre formação continuada (Os professores estudam?; Tem grupo de estudo?), sobre o currículo (Quem define?), sobre as regras de convivência (Como são construídas?), sobre o planejamento (Quem participa dele? Com que frequência ele é feito?).

Ao mesmo tempo em que chamavam a atenção para a relação entre os aspectos positivos da prática pedagógica e as ótimas condições de trabalho da escola

visitada, contrastando-os com as que elas tinham na Aldeia (o que, segundo elas, praticamente inviabilizaria um bom trabalho), as professoras, em alguns momentos, faziam uma autocrítica. (“A nossa forma de trabalhar deixa muito a desejar”; “Na Aldeia eu faço o meu trabalho de professora e acabou! Eu faço de tudo pra não ficar depois da aula.”; “O espaço, a maneira como está organizado... Dá uma pena saber que a gente poderia fazer algo parecido e não tem... A gente tem espaço, mas não é aproveitado”).

Em alguns momentos, o contato com essas experiências provocou nas professoras o desejo de mudança, que expressavam falando sobre novas possibilidades: “A coisa só funciona se tiver unidade... é preciso ter um objetivo comum, ter disponibilidade e se despir”, “Por que a gente não faz um trabalho só [mesmo sem a ajuda da supervisora], com a ajuda das meninas¹³⁹?”, “A gente poderia formar um grupo de estudos, com encontros pelo menos uma vez por mês”.

Tais comentários se contrapõem à disposição, ainda predominante, de atribuir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela escola às condições econômicas da escola, à ausência de supervisão pedagógica e às características negativas da clientela, não evidenciando adequadamente o trabalho docente enquanto um fator decisivo na construção desse quadro.

Ao final de cada uma dessas três visitas, era feita uma avaliação daquela experiência, com base em um roteiro¹⁴⁰. Em todas elas a avaliação foi bastante positiva, reforçando a impressão de que o objetivo principal dessa proposta foi atingido.

Num momento posterior do trabalho de desenvolvimento profissional, também aconteceu uma visita, desta feita com o objetivo mais direcionado às práticas de leitura e escrita desenvolvidas em uma das instituições já visitadas, o NDC, da UFC. Desta feita, a sugestão da visita partiu das próprias professoras e aconteceu em dois turnos: as professoras das turmas de jardim I e II assistiram as atividades das turmas com idades semelhantes às de suas turmas, no turno da manhã enquanto as professoras da primeira série foram à tarde observar as atividades com as crianças maiores. As suas observações foram feitas tanto no próprio local como na R.E. seguinte. Expressaram bastante interesse pelo trabalho (especialmente as professoras que passaram a integrar o trabalho a partir de 2005 e, portanto, não haviam participado da visita anterior).

Atividades experimentais

As atividades experimentais foram propostas a fim de que as professoras tivessem possibilidade de vivenciar a realização de uma atividade planejada com base nos pressupostos teóricos que vinham sendo estudados e analisar, individual e coletivamente, essa experiência.

Esse tipo de ação foi inspirado nas experiências relatadas por Teberosky e Cardoso (1993) na escola Casas, em Barcelona. A leitura de um dos capítulos do referido livro, que traz o documento de classe elaborado a partir do relato e da reflexão da professora e demais participantes da pesquisa sobre a atividade desenvolvida em

¹³⁹ “As meninas” a que se referem são as integrantes do PARQUE.

¹⁴⁰ O roteiro abordava: 1) O que mais chamou a sua atenção na instituição?; 2) O que você aprendeu, nessa visita, com relação às dimensões “currículo” e “experiência de aprendizagem”?; 3) Que pontos precisam de mais aprofundamento?; 4) O que gostaria que tivesse sido diferente?

sala de aula, foi muito importante para que as professoras compreendessem a proposta de ação sugerida e definissem seu papel no processo.

De um modo geral, as atividades experimentais seguiram o mesmo esquema: foram planejadas em parceria pelas professoras e as pesquisadoras do SEMENTE; desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, com a observação e o registro das pesquisadoras do SEMENTE; realizadas discussões entre professoras e pesquisadora que assistiu a atividade sobre as impressões que ela provocou (o que envolveu aspectos como descrição da atividade, forma de proposição da atividade pela professora, participação e envolvimento das crianças, aproveitamento da professora da participação das crianças, dificuldades encontradas e pontos positivos da experiência) a fim de escreverem um relatório que deveria ser apresentado e analisado pelo grupo todo, na RE seguinte. A partir da terceira série de atividades experimentais, foi sugerido um roteiro para a realização do planejamento (agora realizado apenas pelas professoras, coletivamente) e outro para a elaboração do relatório¹⁴¹, o que facilitou bastante a análise conjunta entre integrantes do SEMENTE e professoras da atividade desenvolvida. Estas atividades foram realizadas nos meses de maio (todas na mesma manhã), junho (em dias variados) e em novembro (novamente num único dia) de 2005. Além dos relatos escritos, todas foram registradas em fotografias.

A apresentação e discussão de cada um dos relatórios em reunião envolvendo todas as participantes se constituíram numa importante oportunidade para as professoras trocarem suas experiências. Como afirma Teberosky (1993), elas puderam, assim, “criar uma situação de interação... servir como instrumento de reflexão e discussão da prática pedagógica” Também foi possível perceber que, como afirma a mesma autora, essa discussão dos relatórios pode divulgar um fazer diferente na prática pedagógica e expressar a capacidade de reflexão e de observação dos professores sobre esse momento de sua prática. Além disso, a consciência de que os relatórios possuem um caráter público contribuiu para uma maior preocupação na sua elaboração, na divulgação das idéias a serem partilhadas, o que pode possibilitar um maior aprofundamento nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que essas discussões, as quais incluíram o esclarecimento de pontos que não ficaram muito claros nos relatórios, foram realizadas a partir dos conteúdos de linguagem trabalhados nos momentos de estudos de textos ocorridos nas reuniões na escola, procurando fazer conexões entre ambos.

É importante registrar também que a aceitação da realização dessas atividades não foi uma unanimidade: a princípio, uma professora recusou-se a participar, justificando-se que ainda precisava de tempo para aceitar esse tipo de atividade; o que só aconteceu na terceira série realizada. O respeito que o SEMENTE expressou acerca desta posição mostrou-se muito importante para que as professoras sentissem que há espaço para que suas dificuldades sejam acolhidas. Isto é, ao mesmo tempo em que está claramente colocada a necessidade de mudanças e são

¹⁴¹ Este roteiro inclui a descrição das condições gerais do desenvolvimento da atividade (data, número de alunos e alguma informação relevante sobre a sala); aspectos ligados à atividade (descrição da atividade, objetivo da atividade e sua justificativa) e ao seu desenvolvimento (hora do início da atividade, forma de proposição da atividade pela professora, reação das crianças e sua participação, como aconteceu a atividade incluindo comentários das crianças, episódio interessante e hora do término da atividade); e finalmente, os comentários referentes à atividade e seu desenvolvimento (dificuldades na realização, pontos positivos, sugestões futuras e algum comentário complementar).

feitas propostas para apoiar esse processo, há a consciência de que se trata de um processo complexo, que envolve múltiplos sentimentos e desejos (por vezes contraditórios); portanto, um processo difícil que exige sensibilidade, cuidado e paciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Rosimeire, CRUZ, Sílvia Helena V. e HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Discutindo duas dimensões da qualidade na educação infantil numa escola municipal de Fortaleza. [CD-ROM]. In: **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**, Pará, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2005.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CRUZ, Sílvia Helena V. O uso da Escala de Envolvimento da Criança no acompanhamento do trabalho pedagógico. [CD-ROM]. In: **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**, Pará, 2005.
- CRUZ, Sílvia H. Vieira, MARTINS, Cristiane Amorim e SCHRAMM, Sandra M. de Oliveira. Qualidade em parceria na educação infantil: análise de um contexto de pesquisa. In: **XIII Colóquio Internacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação**. Manaus, 2005 (mimeo.).
- DAHLBERG, Gunilla, MOS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância : perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, Marina Célia Moraes e NICOLAU Marieta Lúcia Machado (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- LAEVERS, Ferre. Deep Level Learning – An Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol.1, nº 1, p. 53-68, 1993.
- LAEVERS, Ferre. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and Video Tape, Experiential Education Series. N.1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a criança pequena**. São Paulo, Sobradinho, 2002.
- _____. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. São Paulo, Sobradinho, 2002.
- MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação Profissional para a Educação Infantil: Subsídios para Idealização e Implementação de Projetos**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A visão de qualidade da Associação Criança: contribuindo para uma definição*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João. *Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância* In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs.) **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2000.
- PASCAL, Cristine e BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto (Portugal), Porto Editora, 1999.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- _____. **Piaget**. São Paulo: Abril, 1978a (Coleção Os Pensadores).
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978b.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos*. In: Brasil. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita** Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.
- TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989b.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WEISZ, Telma, *As contribuições da Psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização* . In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico**. São Paulo, FDE, 1988 (vol. 1)
- WILLIAMS, P. **Making sense of quality: a review of approaches to quality in early childhood services**. London: National Children's Bureau Early Childhood Unit, 1995.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1981.

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Estou realizando uma pesquisa intitulada *A construção do eu no contexto da educação infantil: Influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* 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 e através de filmagens e fotos. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola, com o pai ou mãe ou responsável pela criança e com um grupo de seis crianças, com utilização de gravador portátil.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada nesta escola e para sua participação nesta.

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.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Sandra Maria de Oliveira Schramm, residente à rua Dom Expedito, 530, Telefone: (85) 32 65 42 27, Celular: 99.96.64.87, E-mail: sandra@netbandalarga.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, _____ de _____ de 2006

Assinatura da diretora

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Estou realizando uma pesquisa intitulada *A construção do eu no contexto da educação infantil: Influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* 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 e através de filmagens e fotos. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola, com o pai ou mãe ou responsável pela criança e com um grupo de seis crianças, 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.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Sandra Maria de Oliveira Schramm, residente à rua Dom Expedito, 530, Telefone: (85) 32 65 42 27, Celular: 99.96.64.87, E-mail: sandra@netbandalarga.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2006

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Estou realizando uma pesquisa intitulada *A construção do eu no contexto da educação infantil: Influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* 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 e através de filmagens e fotos. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola, com o pai ou mãe ou responsável pela criança e com um grupo de seis crianças, 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.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Sandra Maria de Oliveira Schramm, residente à rua Dom Expedito, 530, Telefone: (85) 32 65 42 27, Celular: 99.96.64.87, E-mail: sandra@netbandalarga.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2006

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A SUPERVISORA

Estou realizando uma pesquisa intitulada *A construção do eu no contexto da Educação infantil: Influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* 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 e através de filmagens e fotos. Também serão realizadas entrevistas com profissionais da escola, com o pai ou mãe ou responsável pela criança e com um grupo de seis crianças, com utilização de gravador portátil.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação.

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.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Sandra Maria de Oliveira Schramm, residente à rua Dom Expedito, 530, Telefone: (85) 32 65 42 27, Celular: 99.96.64.87, E-mail: sandra@netbandalarga.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, _____ de _____ de 2006

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo 6

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 Fortaleza?
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 LDB?
11. Como você acha que esse objetivo, desenvolvimento integral da criança, está sendo efetivado com suas crianças nessa escola?

Anexo 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

Codiname:

Idade:

1. Tempo de experiência na rede municipal de ensino de Fortaleza?
2. Qual a principal função da Educação Infantil?
3. Como esta escola está cumprindo essa função?
4. O que é uma criança?
5. Como se desenvolve uma criança?
6. Qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança?
7. Você sabe qual é o objetivo da educação infantil, destacado na LDB?
8. Como você acha que esse objetivo, desenvolvimento integral da criança, está sendo efetivado com as crianças nessa escola?
9. Como você tem colaborado para a efetivação desse objetivo?

Anexo 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA

Codinome:

Idade:

1. Tempo de experiência na rede municipal de ensino de Fortaleza?
2. Qual a principal função da Educação Infantil?
3. Como esta escola está cumprindo essa função?
4. O que é uma criança?
5. Como se desenvolve uma criança?
6. Qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança?
7. Você sabe qual é o objetivo da educação infantil, destacado na LDB?
8. Como você acha que esse objetivo, desenvolvimento integral da criança, está sendo efetivado com as crianças nessa escola?
9. Como você tem colaborado para a efetivação desse objetivo?

Anexo 9

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

Codinome do entrevistado (pai ou mãe ou responsável):

Idade do pai;

Idade da mãe:

1. Quem mora em casa com a criança?
2. Quem são ou quem é responsável pela criança?
3. Quantos irmãos a criança tem?
4. Ordem de nascimento da criança, entre os irmãos?
5. Já frequentou outra escola ou creche?
6. O que faz a criança além de ir para a escola?

Anexo 10

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM As CRIANÇAS

Codiname da criança:

Idade da criança:

1. Quem aparece nessa cena?
2. Vocês lembram desse dia?
3. O que aconteceu nesse dia?
4. O que vocês acham disso que aconteceu?
5. Por que aconteceu isso?
6. Acontece sempre dessa forma?
7. Como poderia ser diferente?

ANEXO 11

CENAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA E COM AS CRIANÇAS

CENA 01

Esta cena envolve o *conflito* entre o desejo das crianças de sentarem junto com quem têm afinidade, colegas do mesmo sexo, e o desejo da professora de mesclar meninos com meninas nas mesas.

Ao fim da roda, a professora anuncia que as crianças, como de costume, deverão ir para as mesas para fazerem a atividade e vai logo avisando: “é para ir misturando, menino com menina, não quero ter trabalho de separar”. As crianças, assim, vão arrumando as mesas e se acomodando nelas. É Formada uma mesa só com meninos: Igor, Anderson, Vítor e Gabriel e outra só com meninas: Sabrina e Bárbara. Ao perceber, a professora chama logo Igor para outra mesa e Gabriel para uma outra. Os meninos seguem sem reclamar a ordem da professora, embora Gabriel esteja aparentando muito chateado. Logo após, a professora manda Bárbara e Sabrina sentarem em mesas onde há meninos. Bárbara faz movimento com a cabeça, expressando não e fica bem séria. A professora fala bem alto: BÁRBARAA!, vai até onde está Bárbara e transfere sua mochila para outra mesa, fazendo gesto de pegar no seu braço, mas Bárbara já se encaminha para a outra mesa. Bárbara vai, mas continua balançando a cabeça negativamente, manifestando claramente sua indignação.

CENA 02

Cena que também aborda *conflito*, dessa vez 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.

Estão todos reunidos na roda. A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão presentes. A cada número que diz, ela aponta sucessivamente para uma criança em sentido horário e a criança apontada deve levantar-se e voltar a sentar-se bem rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem da professora até que quando chega a vez de Ítalo, ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: “SE LEVANTA ÍTALOOO! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros. E aí?, A gente vai ficar assim até você se levantar?, Se levanta!” Mas o Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a determinação da professora. As crianças pedem: “Oh Ítalo, se levanta!”, mas ele fica irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar à força. Assim continua a contagem e os demais colegas vão se levantando, fazendo fluir a contagem da professora:

CENA 03

Essa cena aborda a categoria *graça e sedução*, destacando um suposto desejo, pelas crianças, de que haja platéia para a apresentação que fazem:

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 04

Cena que também aborda a categoria *graça e sedução*, focando o empenho das crianças em realizar a função de ajudantes de sala:

Nessa cena, Gabriela está varrendo a sala e parece realizar essa atividade de forma caprichosa. Rafaela se aproxima e tenta tomar a vassoura, mas Gabriela não permite e a diz que mais tarde lhe dará a vassoura. Logo mais, Rafaela já está com a vassoura e começa a varrer também. A professora pergunta sobre quem vai limpar as mesas e Albinha logo se prontifica a ir, pega um pano com a professora e vai passando nas mesas, limpando-as.

CENA 05

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

Camila 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 06

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 Gabriela 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 na escola. Já quando vinha o avô ou outra pessoa, a criança não chorava. Depois que começo a filmar Gabriela chorando, a professora vai até ela e procura acalmá-la.

ANEXO 12

Roteiro de Entrevista de Explicitação com a professora

1ª cena apresentada: CENA 5

Questões referentes à CENA 5 (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 3

Questões referentes à CENA 3 (categoria: Graça e Sedução):

1. Que comentários você tem 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 4

Questões referentes à CENA 4 (categoria: “Graça e sedução”):

1. O que você percebe nessa cena?
2. Como se sentem as crianças?
3. Na sua opinião por que as crianças parecem gostar tanto de estar no papel de ajudantes?
4. Por que você acha que elas disputam esse papel?
5. Na sua percepção como deve agir o professor diante desse desejo das crianças de estar no papel de ajudantes?

4ª 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 as crianças se sentem diante dessa solicitação de que devem sempre sentar meninos juntos com meninas?
3. Como você acha que Bárbara se sentiu?
4. Como você analisa sua postura nessa situação?
5. Existiria uma forma menos conflituosa de se incentivar o convívio entre Crianças de sexo opostos?

5ª cena apresentada: CENA 2**Questões referentes à CENA 2 (categoria: “Conflito”):**

1. Como você percebe o que estava acontecendo nessa cena?
2. De que forma você percebe como estava se sentindo Ítalo?
3. E as demais crianças?
4. Como você analisa sua postura nessa situação?
5. Haveria uma forma menos conflituosa de se resolver essa situação?

6ª cena apresentada: CENA 6**Questões referentes à CENA 6 (“Criança em desamparo”):**

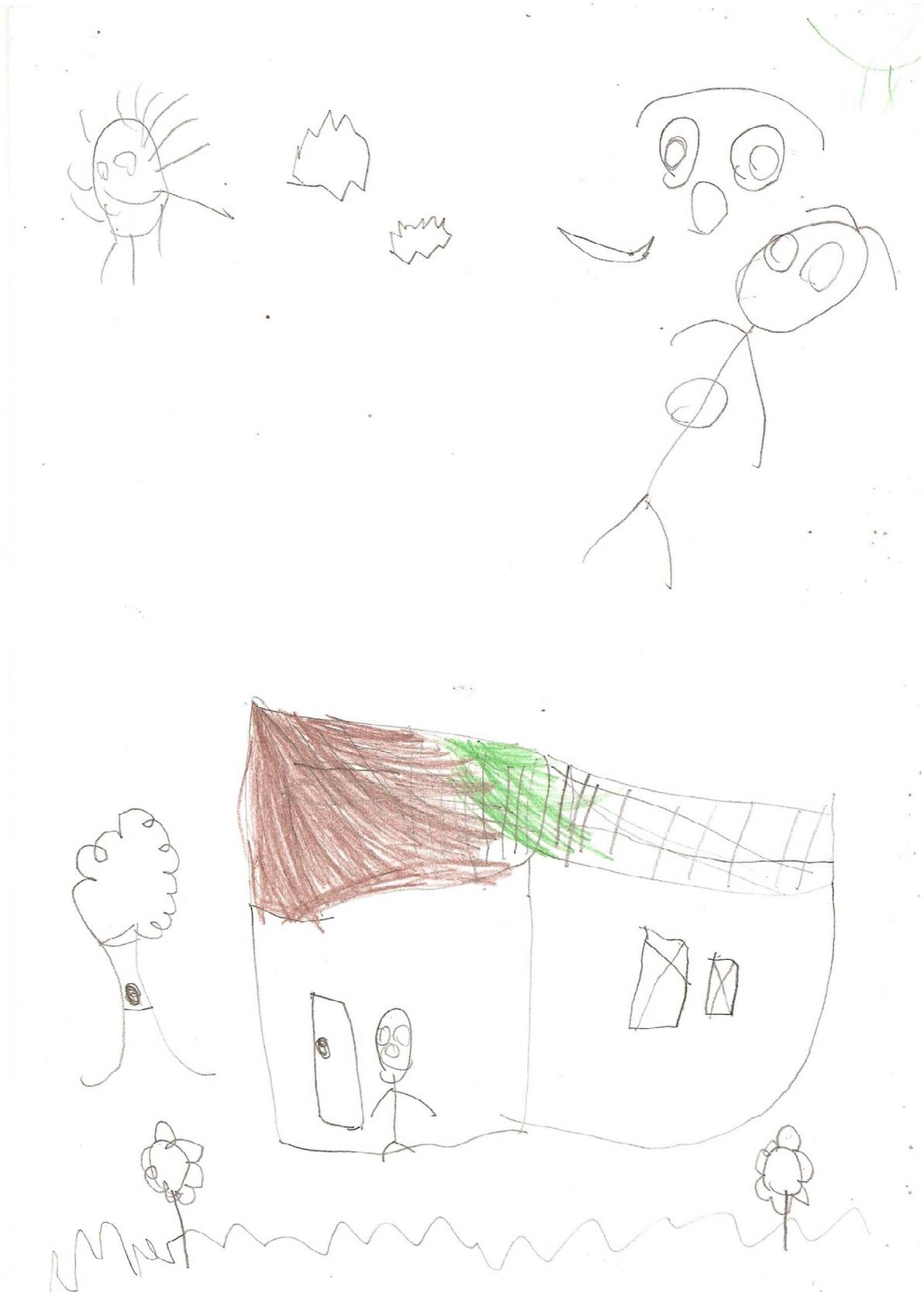
1. Você lembra desse dia?
2. Você lembra por que Gabriela estava chorando?
3. Nesse dia, perguntei por que Gabriela estava chorando e você respondeu que era um comportamento de “manha”, que ela costumava chorar quando era sua mãe que vinha lhe deixar na escola. Quando era outra pessoa que vinha, ela não chorava. Você lembra disso?
4. Como você define o que seja a manha numa criança?
5. Por que Gabriela chora quando é sua mãe que lhe acompanha?
6. Como você acha que Gabriela estava se sentindo?
7. Por que você achou melhor não dar logo atenção à Gabriela, pois quando você foi conversar com ela já fazia algum tempo que ela estava chorando?

Anexo 13**(Desenhos - do 1 ao 17)**

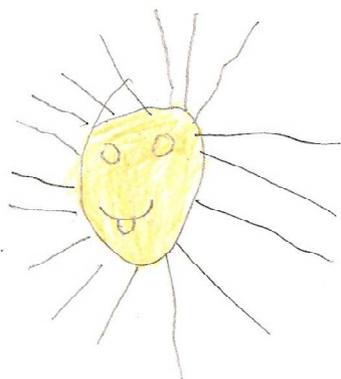
Desenho 1



Desenho 2



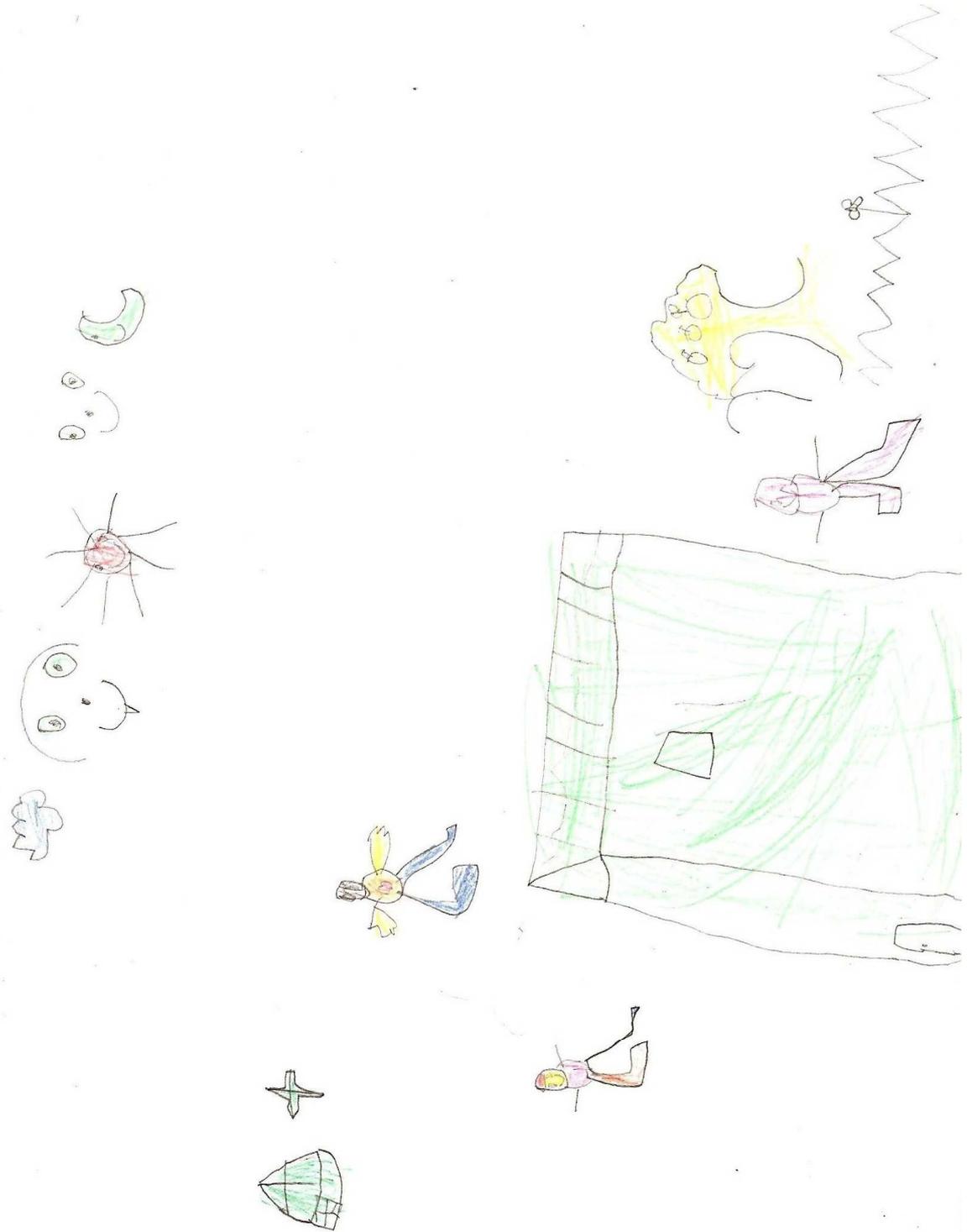
Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5

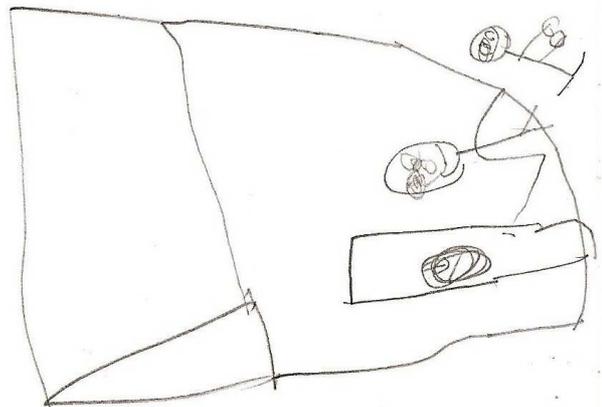


Desenho 6

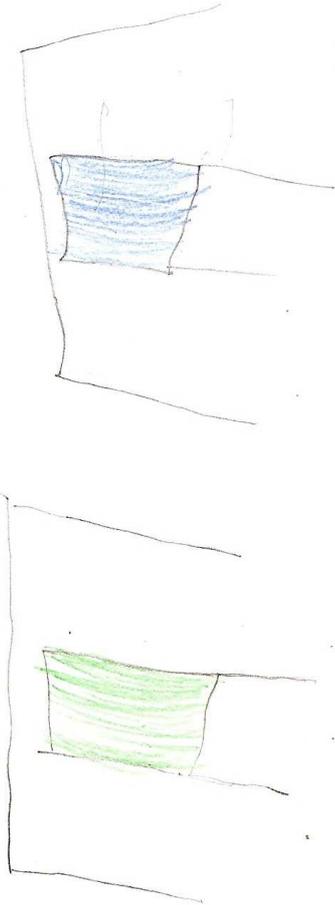
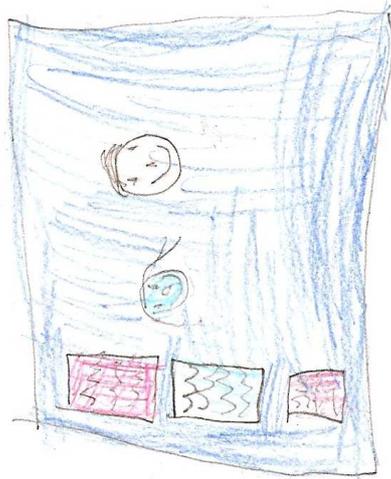


Desenho 7

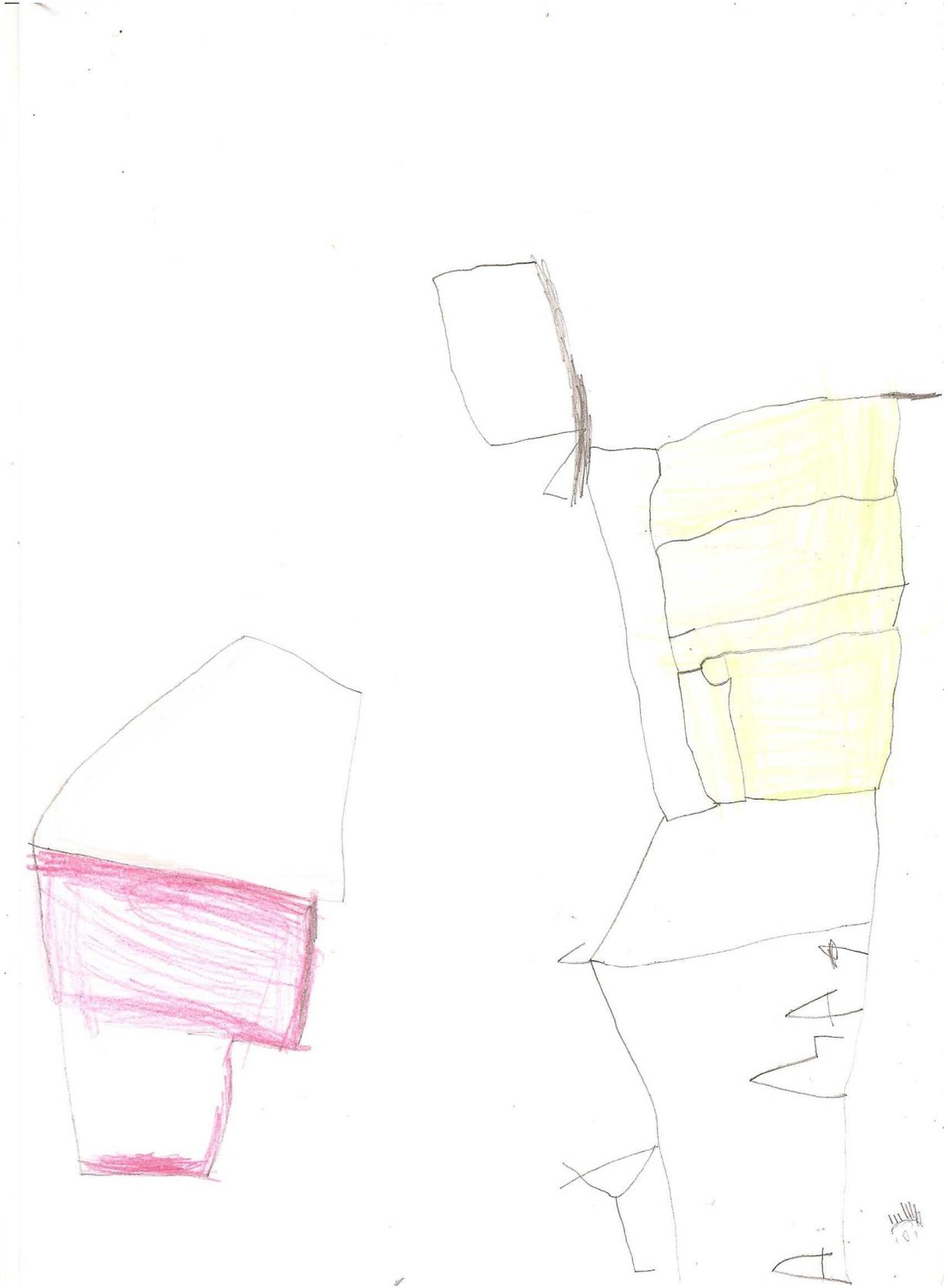
CHARL



Desenho 8



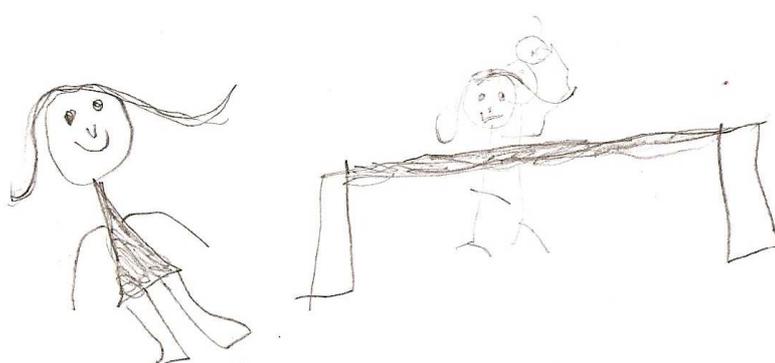
Desenho 9



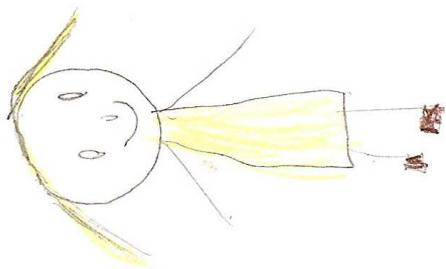
Desenho 10



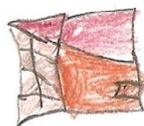
Desenho 11



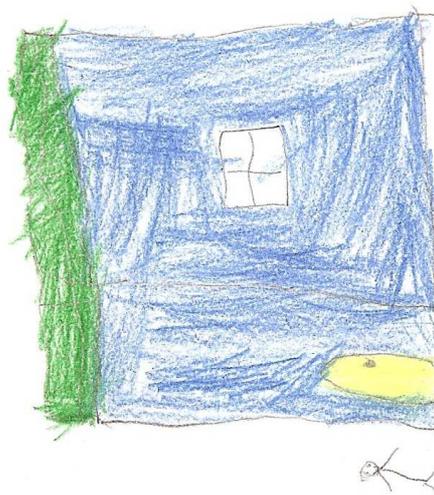
Desenho 12



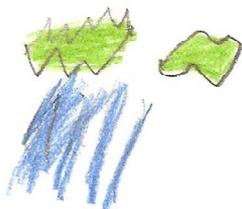
Desenho 13



Desenho 14



Desenho 15



Desenho 16



Desenho 17

