



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Qualidade na educação infantil:  
o olhar da criança sobre a pré-escola

MÔNICA MARIA SILVA DE SOUZA

FORTALEZA-CE  
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA MARIA SILVA DE SOUZA

Qualidade na educação infantil:  
o olhar da criança sobre a pré-escola

Dissertação apresentada para a Faculdade de Educação,  
Universidade Federal do Ceará, como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Brasileira.

Núcleo: Desenvolvimento, Linguagem e educação da  
Criança

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Helena Vieira  
Cruz

FORTALEZA-CE  
2006

Souza, Mônica Maria Silva  
Qualidade na educação infantil: olhar da criança sobre a  
pré-escola / Mônica Maria Silva de Souza. - 2006.  
113. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do  
Ceará, Núcleo de Desenvolvimento, linguagem e educação  
da criança, 2006.

Orientação: Prof. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, Núcleo  
de Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.

1. Qualidade na educação. 2. Educação Infantil. 3.  
Criança. I. Título.

MÔNICA MARIA SILVA DE SOUZA

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o olhar da criança sobre a pré-escola

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará - UFC, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação Brasileira.

DATA DA APROVAÇÃO: 30/10/2006

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Profa. Dra. Bernadete Porto  
Faculdade 7 de Setembro

Dedico este trabalho as crianças que tornaram possível a sua realização. Foi pelo profundo respeito ao que dizem e ao que desejam que encontrei forças para concluí-lo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida e pela força nos momentos em que perdi o vigor.

Às crianças das pré-escolas que viveram comigo esta aventura, meus agradecimentos. Muito obrigada pela mensagem de esperança que deixaram registrada nos desenhos que ilustram este trabalho.

Aos diretores, coordenadores, professores e auxiliares de serviço das pré-escolas, muito obrigada pela parceria, pela disponibilidade, pela ajuda no trabalho com as crianças.

Aos colegas da Secretaria de Educação e Cultura de Solonópole, um grande muito obrigada, pelo acolhimento, pela ajuda e pela cobertura nos momentos de ausência.

À professora Sílvia Helena Viera Cruz pelo companheirismo, pela solidariedade, pela parceria, por tudo que coube, cabe, e caberá nesta nossa convivência de conhecimento, trabalho e amizade.

À professora Inês Cristina de Melo Mamede que orientou os primeiros e significativos passos desta pesquisa.

À amiga Nohemy Rezende Ibanez, pelo convívio sempre muito profícuo para o meu trabalho e a minha formação e pelo enorme respeito que sempre demonstrou ao processo de construção que desenvolvi nesta dissertação. Sua ajuda é parte indelével do corpo deste trabalho.

À minha mãe Zenita pelos momentos em que assumiu os papéis de mãe e avó para meu filho e pela coragem que sempre me ensinou a ter.

Ao meu filho Vinícius que ao compreender minha ausência fortalece minhas convicções.

Ao meu pai Inácio por ter me ensinado o caminho, sem volta, do prazer da leitura e da descoberta de novos caminhos.

Aos meus irmãos, Marcelo e Marcos, pelos momentos de incentivo e por acreditarem na conclusão deste trabalho.

Ao amigo e companheiro Mairton Pinheiro que compartilhou comigo da riqueza que foi registrar os relatos das crianças.

À amiga Maria de Jesus por ter me ensinado a amar a educação infantil.

À amiga Stela Napolini (em memória) que com sua força e determinação me mostrou o quanto ainda temos por caminhar nessa luta pela garantia dos direitos das crianças.

Aos amigos Ana Cássia, Sandra Leite, Mariana França, Rui Aguiar e Elder Sales pelas preciosas contribuições e pelo companheirismo presente em todos os momentos.

Ao amigo Valdo Pinheiro (em memória) que ao me permitir o recolhimento no Monte Alto possibilitou inspirações e reflexões expressas neste trabalho.

A todos, meu muito obrigada.

“... as flores do pensamento, depois de voarem bem alto, descem do céu e se enfiam na casa das pessoas. Pousam na testa das pessoas que estão dormindo, sonhando... e se transformam em novos pensamentos”.

(Monika Feth)

## RESUMO

O objetivo central que norteou este estudo foi “conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que freqüentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele”. Para o alcance deste objetivo, foi feita a opção de escutar crianças atendidas em uma pré-escola que também oferta o ensino fundamental; em um Centro de Educação Infantil; e em uma pré-escola da zona rural que abriga uma única turma de crianças. O referencial teórico que subsidiou a reflexão desta pesquisa tem como base: a) o aparato legal que garante o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escola com condições básicas de funcionamento; b) autores que vêm apontando novos rumos para a discussão do tema qualidade na educação; c) estudos que defendem a importância de se escutar crianças e considerá-las como sujeitos de direito e como sujeitos competentes. A investigação mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caso múltiplo. A partir da problemática central, dois eixos delimitaram o campo de análise: as percepções e desejos das crianças acerca da pré-escola; e os elementos que compõem o conceito de qualidade para as crianças. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância de uma política de formação, inicial e continuada, e uma reflexão sobre o fazer pedagógico; do compromisso com a proposta pedagógica construída coletivamente; de uma gestão participativa; do financiamento para este nível de atendimento; e da escuta atenta aos desejos das crianças.

Palavras chave: 1. Qualidade na educação. 2. Educação Infantil. 3. Criança

## **ABSTRACT**

The main objective that guided this research was to know and analyze what children of five years of age point out as quality in the kindergarten they attend and how they give another meaning to this environment based on a reflection on it. In order to achieve this objective it was made an option to listen to children in a kindergarten where it also runs an elementary school; in an Education Center for Children; and in a kindergarten of the country side that runs a single group of children. The theoretical reference is based in the following legal material: a) documents for children from zero to 6 years of age in working nursery and kindergartens; b) theoretical authors that point out new elements for discussions about quality in education; c) researches that defend the importance in listening to children and consider them as subject competent and with rights. There are researches of multiple cases. Based on the central problem, the field of study is characterized by two axes: the perception and desires of the children on the kindergarten; and the elements that form the definition on quality to the children. The results of the research pointed out for the importance of a policy of training, initial and permanent, and a reflection on what education is doing; on the commitment with the educational proposal built in group; on the management with participation; on the budget for this level of assistance; on careful assistance to the desires of children.

Keywords: 1. Quality in education. 2. Early Childhood Education. 3. child

## SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

LBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

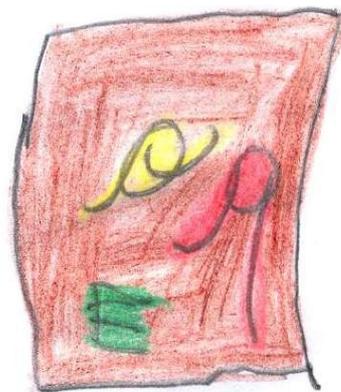
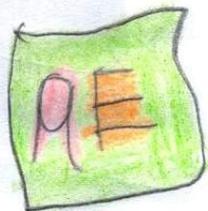
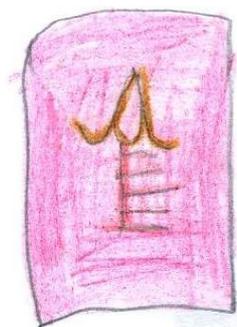
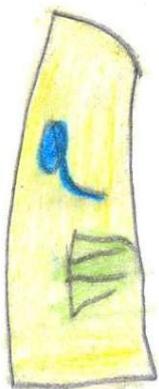
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

<u>QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANIL E A ESCUTA DA CRIANÇA.....</u>	<u>24</u>
<u>    Por que ouvir as crianças?.....</u>	<u>29</u>
<u>    Bianca, 5 anos .....</u>	<u>60</u>
<u>    Pré-escola Lápis e Papel .....</u>	<u>60</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>61</u>

Ficar o tempo todo fazendo tarefas



## INTRODUÇÃO

Na década de 80, com a abertura política no Brasil, o tema qualidade na educação aparece nas discussões sobre políticas públicas. Surgem debates não só sobre acesso, mas a permanência/repetência dos alunos nas escolas passa a ser questionada. Segundo Campos (2000), medidas como: implantação de ciclos nas primeiras séries do primeiro grau para minimizar a repetência; criação de canais de participação das famílias nas escolas, como, por exemplo, conselho de escola e eleições para diretor; realização de concursos de acesso e introdução de novos planos de carreira para professores e técnicos; dentre outras, foram apontadas como alternativas para melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, tais medidas significavam um investimento financeiro que, com o ajuste econômico pelo qual passava o Brasil, não aconteceu. As medidas eram significativas e representavam um anseio de muitos atores envolvidos com a educação.

Com o movimento em torno da elaboração da LDB/96<sup>1</sup>, muitas dessas medidas passam a fazer parte do que estava sendo proposto pela lei: a gestão colegiada, o plano de carreira para professores, concurso para ingresso no magistério público e outras mais. Garantir tais medidas representava um avanço na luta pela qualidade na educação que, com a lei, se efetiva enquanto direito.

Há, também neste período, uma forte influência do setor privado com os conhecidos programas de qualidade total que passam a fundamentar as relações estabelecidas nos sistemas educacionais. Baseado em “método de gerenciamento de produção nas empresas procurando obter ganhos de produtividade – maior qualidade dos produtos com menor custo de produção...” (Campos, 2000, p. 49).

Tais programas fortalecem a idéia de enxugamento dos investimentos em políticas públicas, propagam a idéia da qualidade a baixo custo e disseminam um modelo fortemente alicerçado na participação. Dessa forma, os profissionais e comunidade são chamados a assumir o papel de protagonistas na construção de uma educação de qualidade.

A escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se esforçar, ao máximo, para conseguir a excelência proclamada.

---

<sup>1</sup> Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Os alunos são os consumidores das mercadorias que chegam às escolas: livros didáticos, professores capacitados, tecnologia, e ainda são responsáveis, juntamente com todos os demais componentes da grande empresa que é a escola, por avaliar a qualidade do serviço de forma participativa. Servindo, inclusive, para economizar para os cofres públicos os custos com qualquer tipo de avaliação externa; a própria comunidade escolar avalia.

O modelo de sistema baseado no toyotismo<sup>2</sup> passa a influenciar na definição das políticas públicas, contribuindo para a ausência do Poder Público sob o discurso da participação. A comunidade escolar passa a ser responsável pelo padrão de qualidade da escola.

Nesse cenário, a busca pela qualidade vai sendo delineada em nosso país. Forças políticas, ideológicas, conceituais ora se confrontam, ora se complementam, na tentativa de materializar tais reflexões no cotidiano das escolas.

Na LDB/96, o tema qualidade é mencionado como princípio, no Art. 3º, inciso IX, *garantia de padrão de qualidade*; e como dever do Estado no Art. 4º, inciso IX, *padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*. Aponta ações que garantam o acompanhamento da qualidade na educação quando, no Art. 70, inciso IV, considera necessários os *levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino, manutenção e desenvolvimento do ensino*.

Todas estas definições legais respaldam vários programas da avaliação em nível federal, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, realizado pela primeira vez em 1990; Exame Nacional de Cursos (provão), iniciado em 1996; e o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Em nível estadual, a Secretaria da Educação Básica realiza o Spaace.

É preciso destacar que avaliações focalizadas especificamente nos conhecimentos e habilidades dos alunos não avaliam aspectos que interferem, de forma muito clara, na qualidade como: espaços adequados, material didático, formação de professores, gestão participativa.

Campos (2000, p. 69) destaca que:

---

<sup>2</sup> Toyotismo – modelo de sistema produtivo criado na indústria japonesa de automóveis Toyota, onde o computador (máquina flexível, por ser reprogramável e até mesmo autoprogramável) ocupa lugar central. Nesse modelo há uma reaproximação entre trabalho de concepção e de execução. Disso resulta um sistema de trabalho polivalente, flexível, integrado em equipe, menos hierárquico.

“no caso da educação infantil, já existem em funcionamento muitos programas de melhoria de qualidade baseados em princípios como direitos e necessidades das crianças, das famílias e dos profissionais, que adotam instrumentos que podem ao mesmo tempo ser utilizados para o trabalho diagnóstico e planejamento das equipes das unidades, assim como para promover comparações entre diferentes equipamentos e ao longo dos anos. Diversamente dos sistemas de avaliação de monitoramento do tipo Saeb, esses instrumentos não avaliam crianças individualmente, mas sim o ambiente humano, físico e pedagógico no qual estão sendo atendidas, observando-as em grupo”.

Programas de avaliação com indicadores significativos para a etapa e construídos a partir da escuta de todos os envolvidos com a educação das crianças, inclusive a própria criança, representam um avanço na área e precisam constituir-se enquanto política pública.

Pesquisas, estudos, referenciais teóricos, experiências exitosas possibilitam, certamente, uma reflexão em torno do que se considera como condição básica para o atendimento desta etapa da educação. É preciso, porém, possibilitar um acompanhamento das ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas, sob pena de se pensar a qualidade destas instituições de uma forma muito estéril, sem ouvir os sujeitos envolvidos com o processo. Como política pública isto ainda não foi garantido à educação infantil.

Algumas iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de possibilitar um olhar mais aproximado do que se vivencia nos espaços de educação infantil. Com o intuito de ouvir os diversos sujeitos que participam, direta ou indiretamente, das instituições de Educação Infantil, a Campanha Nacional pelo Direito a Educação realizou, em 2004, uma Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil<sup>3</sup>, com o apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação da Professora Maria Malta Campos.

Um objetivo, a que se propôs a Campanha Nacional pelo Direito à Educação com essa iniciativa, apresentou-se como bastante problematizador:

“Desvelar a complexidade do tema qualidade a fim de construir um conceito mais humanista e holístico sobre qualidade, incluindo categorias nos âmbitos: cognitivo, relacional, afetivo, estético, etc e considerando recortes de equidade de raça/etnia, gênero, rural/urbano etc” (Texto mimeo., 2004).

---

<sup>3</sup> Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. 2006

Construir um conceito “humanista e holístico sobre qualidade” não é um desafio pequeno, mas é a maneira de garantir que este conceito não se torne algo meramente burocrático, que possibilite um repensar constante, uma busca de todos por uma educação que torne as crianças sujeitos de sua própria história.

A Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil foi realizada nos Estados do Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e a escuta das opiniões das crianças que frequentam creche e pré-escolas foi incluída como forma de garantir que todos os sujeitos pudessem expor seu ponto de vista e, assim, ampliar a compreensão sobre a qualidade na educação infantil.

Foram ouvidos também: pais, mães, professoras(es), funcionárias(os), diretoras(es) e pessoas da comunidade. Todos foram submetidos a um questionário composto por questões de ordem sócio-econômica e por questões que tratavam de assuntos específicos da escola, que juntos compunham um panorama de como os atores percebem a escola e sua participação no contexto.

Além dos questionários, específicos para cada segmento, foram apresentados itens relacionados a aspectos físicos da instituição, gestão, acompanhamento pedagógico, respeito às diferenças, valorização profissional, participação e os entrevistados qualificavam a creche/pré-escola utilizando uma escala de valores (muito importante, importante, mais ou menos importante, pouco importante, nada importante).

No Ceará, o trabalho de pesquisa da Consulta foi realizado nos meses de junho e julho de 2004 em instituições com as seguintes especificações: escolas públicas municipais, filantrópicas, particulares (pequeno e médio porte), situadas na zona urbana e na zona rural.

Para atender as características próprias da faixa etária a estratégia utilizada para possibilitar a escuta das crianças diferenciou-se das dos demais segmentos. Em cada instituição, foi formado um grupo de cinco crianças, num total de 254 crianças. O grupo foi composto por meninos e meninas de cinco e/ou seis anos, de turmas diferentes, garantindo a representação das etnias presentes na instituição e crianças com alguma deficiência física, se houvesse na instituição.

As crianças que participaram da Consulta foram convidadas a ouvir o início de uma história que falava de uma escola que seria construída por governantes, mas eles não sabiam como construir a escola e as crianças precisavam ajudá-los a construí-la. A partir das seguintes questões as crianças passaram a dar suas opiniões: *o que precisa ter para essa escola ser bem legal? De todas as coisas que vocês disseram, qual é a mais importante? O que não pode faltar*

*de jeito nenhum na escola que vai ser construída? O que não pode ter nessa escola porque senão ela fica ruim?*

Em seguida, as crianças foram convidadas a conversar sobre a sua própria escola: *o que vocês mais gostam aqui na escola de vocês? E o que vocês não gostam aqui na escola de vocês?* Retornaram para a história contada no início e fizeram a seguinte reflexão: *por que as pessoas grandes e o governo acharam que precisava de escola para as crianças pequenas? Por que vocês acham que precisa ter uma escola para criança pequena?*

Expressaram, também, o que consideram uma boa escola através de desenhos.

Na condição de auxiliar de pesquisa, no grupo do Ceará, foi possível aplicar questionários em duas instituições com realidades bem distintas. Uma instituição mantida por uma ONG, localizada numa comunidade da periferia de Fortaleza e outra localizada na zona rural de um município da região metropolitana.

A partir desta significativa experiência o interesse em aprofundar o tema sobre a qualidade do atendimento a crianças em creches e pré-escolas e, especificamente, sobre como a criança percebe o espaço e as relações, surgiu como algo que merecesse um aprofundamento teórico e conceitual.

No momento da aplicação dos instrumentais alguns questionamentos surgiram:

- O que leva uma criança a considerar como um excelente espaço para brincar um salão com pouco mais de 5 metros quadrados, com aproximadamente 90 crianças brincando num mesmo horário e sem nenhum brinquedo disponível?
- O que a leva a destacar como ação mais importante desenvolvida na escola a realização de tarefas de leitura, muitas vezes feitas sem a compreensão das crianças; tarefas que se resumem a cobrir letras e operações matemáticas que não têm sentido para crianças daquela idade?

Estes e outros questionamentos justificam um pensar sobre o conceito de qualidade e de como ele é elaborado pelas crianças. Quais os elementos que compõem este conceito para as crianças? É o espaço físico? São os brinquedos disponíveis? São as relações com os professores e com os colegas? São as tarefas de classe e de casa? São as brincadeiras? As atividades realizadas fora da sala? É a merenda?

Alguns destes questionamentos foram explorados na Consulta. Outros, no entanto, continuaram a suscitar novas investigações. Dessa forma, neste trabalho se fez a opção por

também investigar crianças com 5 anos por se considerar uma oportunidade para um aprofundamento teórico e metodológico.

O recorte para o olhar da criança foi uma tentativa de compreender a forma como a criança se apropria do espaço que lhe é dado, como ela transforma este espaço a partir de suas necessidades sem, no entanto, deixar de desejar outros espaços. E que não necessariamente são os espaços que os adultos consideram como de qualidade para elas.

Ouvir as crianças causa surpresas e, na maioria das vezes, exige do pesquisador uma análise do que se está pensando propor como trabalho com qualidade e que deve ter como principal foco a própria criança. Foi esta a sensação que permeou a realização da pesquisa, de que o conceito de qualidade na educação infantil elaborado, e constantemente ressignificado por professores, estudiosos e pesquisadores poderá se tornar mais próximo, mais fácil de ser perseguido, menos abstrato, se estiver em sintonia com o que pensam as crianças sobre o assunto.

Afinal, a pré-escola de qualidade almejada por professores, estudiosos, pesquisadores está sendo pensada, planejada e construída para crianças que cotidianamente ocupam esses espaços. É necessário, portanto, ouvi-las para nos aproximarmos daquilo que, para elas, é capaz de tornar uma escola viva, prazerosa, bonita, onde se aprende e se ensina, e que precisa ter sempre como foco a criança. Referencial teórico e aparato legal não faltam, mas certamente ainda se está longe de compreender que elementos são destacados pelas crianças e por quê.

Esperou-se com este trabalho de pesquisa conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que freqüentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele. Para tanto foram investigadas as percepções e desejos das crianças acerca da pré-escola e identificados os elementos que compõem o conceito de qualidade, para as crianças, a partir da exploração do espaço institucional da sua pré-escola.

A investigação foi guiada pela necessidade de escutar as crianças, saber de suas necessidades, do que as deixam felizes, se gostam do que fazem quando estão na pré-escola. Esta escuta é indispensável para ampliar o repertório na busca pela qualidade da educação infantil, uma vez que as crianças são parte fundamental da pré-escola.

A fundamentação teórica desta pesquisa teve como base o tema qualidade na educação infantil e se buscou apoio em autores como Zabalza (1998), Bondioli (2004), Dahlberg (2003), Formosinho (s/d) que discutem o tema sob diversas perspectivas.

Documentos que norteiam a política de atendimento em pré-escolas serviram de fundamento para uma reflexão sobre o proposto e o desejado por crianças que freqüentam a pré-escola.

Embora a crença de que as próprias crianças são capazes de dar, em primeira mão, informações e opiniões sobre o que vivenciam cotidianamente, ainda não seja algo que se firmou, esta pesquisa compartilhou esta crença com autores como Malaguzzi, que em entrevista a Gandini (1999, p. 61), diz:

“Informamos às mães que nós, exatamente como as crianças, tínhamos muito o que aprender. Um pensamento simples e confortador veio em meu auxílio: que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”.

Com essa visão, defende-se que as crianças precisam ser ouvidas numa relação menos hierarquizada. O desafio posto impõe uma reconstrução de relações estabelecidas entre adulto-criança, pesquisador-pesquisado, onde o poder que um exerce sobre o outro não pode ser polarizado. Há que se buscar equilíbrio nesta relação para que a escuta não se torne algo parecido com apropriação de informações.

Esta pesquisa teve como horizonte a aprendizagem, o conhecimento, num trabalho conjunto com as crianças. E, principalmente, a convicção de que se estas relações se solidificarem, baseadas nestes princípios, muitas outras realidades poderão ser repensadas tendo como reflexão o aprendizado deste trabalho, que teve como indagação central o que crianças pensam sobre a pré-escola que freqüentam e quais elementos são indicadores de qualidade para elas.

Como forma de aproximação do pensamento das crianças, foram propostas situações em que elas puderam ser protagonistas na relação estabelecida com a pesquisadora. As crianças apresentaram o espaço da sua pré-escola, descreveram as atividades que ali realizam, as relações que estabelecem entre si e com outros sujeitos da pré-escola. A escuta permitiu, também, uma aproximação no que se refere às percepções e desejos que as crianças têm acerca dessa pré-escola. Os diálogos estabelecidos possibilitaram reflexões sobre o que as crianças têm acesso na pré-escola que freqüentam, o que apontam como indicadores de qualidade, e o que pesquisadores e estudiosos apresentam como condição básica para um atendimento com qualidade.

O que mais gosta na pré-escola...



Brincar com  
os amigos

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCUTA DA CRIANÇA

### O atendimento a criança de 0 a 6 anos no Brasil

O atendimento a criança de 0 a 6 anos teve início no Brasil na década de 30, em pleno Estado Novo, período em que a preocupação com a criança tinha uma relação direta com sua família. Considerava-se que a família não possuía condições para tratar de questões básicas como: a higiene, a limpeza, a prevenção de doenças. A família pobre era considerada desprovida de condições para cuidar de suas crianças, isso sem que se estabelecesse nenhuma discussão sobre questões econômicas e sociais, ao contrário a questão social só era tratada enquanto filantropia. A preocupação com a criança pequena se dava na perspectiva da formação do “do homem de amanhã”.

Referido período alicerçava-se em políticas sociais que ostentavam como lógica de proteção a higienização e o assistencialismo. Os problemas sociais enfrentados pelas crianças eram tratados enquanto decorrência da desestrutura familiar, da ignorância e da pobreza.

Dessa forma, o atendimento se fortalecia enquanto higienização, contava com forte apoio de médicos e de liberais, que tinham a intenção de prevenir doenças transmissíveis e controlar da saúde infantil. Sob essa ótica, o apoio das damas de caridade era total. Elas esperavam moralizar as relações intrafamiliares através do controle e da disciplina. As crianças passam a ser reconhecidas enquanto porta de entrada para o trabalho com as famílias pobres. O foco do trabalho não era diretamente voltado à criança, mas às famílias.

Para Kramer (1987, p.58), o Estado, marcado pelo autoritarismo vivido na época, entendia que “o atendimento sistemático das crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado”. Representava uma preocupação com a massa de crianças consideradas “não-aproveitadas”.

Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou o Departamento Nacional da Criança, órgão que unificou os serviços de atendimento à família e à criança, e que funcionou durante quase trinta anos.

Na década de 70, o governo legitimou e financiou a privatização da assistência à criança de 0 a 6 anos através das organizações não governamentais. Implantou-se no país o

sistema de creches conveniadas da LBA<sup>4</sup>. Dentre as ações que desenvolveu está o Projeto Casulo<sup>5</sup>, cuja meta era atender ao maior número possível de crianças sem que isto representasse, entretanto, muito investimento.

Campos (1995, p. 32) apresenta algumas características estáveis do Programa de Creches da LBA:

“trata-se de um programa nacional (provavelmente o único), seja por sua abrangência territorial, seja por definir metas nacionais de atendimento, apesar da diversidade das creches a ele vinculadas;(…) atende prioritariamente a população de baixa renda; a jornada diária pode ser de 4 ou 8 horas (correspondendo a *per capita* diferentes); as creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços “ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil”.

A preocupação com a qualidade deste atendimento passou à margem de todo o processo. O atendimento era para crianças pobres, portanto, podia ser ofertada em espaços “arranjados”, sob a desculpa do “simples”. O assistencialismo, o clientelismo político, o baixo investimento em recursos humanos representavam, à época, os elementos responsáveis por alavancar o atendimento em creches no país.

No final da década de 70, iniciaram-se os movimentos sociais e as creches surgiram como uma das bandeiras do movimento popular e das reivindicações feministas.

Para Kuhlmann (1998, p. 198), “*Creche* passou a ser sinônimo de *conquista*. E por isso mesmo é que elas *tinham* que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistencialistas, anteriores a este movimento”. (Grifo do autor)

Defendia-se uma creche que avançasse dos modelos de atendimento até então desenvolvidos no país. O momento exigia uma tomada de consciência de que creches funcionando como depósitos de crianças e pré-escolas voltadas para uma educação compensatória já não atendiam mais aos anseios dos que ora estavam envolvidos neste movimento. A defesa era por creches e pré-escolas que tivessem um projeto educacional.

---

<sup>4</sup> LBA – Legião Brasileira de Assistência. Surge em 1942, sob a inspiração de D. Darcy Vargas e com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias. Seu principal objetivo era “congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado” (Kramer, 1987).

<sup>5</sup> As Unidades Casulo visam prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade.

A construção de projetos educacionais requeria, no entanto, mais que desejo, mais que indignação com a realidade que se apresentava. Era preciso dar o passo seguinte para que se efetivasse nas creches e pré-escolas um atendimento de qualidade. Kuhlmann (idem, p. 201) destaca que, “... trata-se de uma armadilha construída por nós mesmos, no afã de transformar a triste realidade das instituições. (...) Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal...”. Não só as instituições precisavam apropriar-se do “caráter educacional”, mas também os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais.

A garantia do atendimento, como direito conquistado pelos movimentos sociais, agregado a fatores como: “a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea” (Barreto, 1998), e aos estudos que comprovam a importância do atendimento nos primeiros anos de vida impulsionaram a expansão do atendimento.

Segundo Rosemberg (2002) o período entre 1970 a 1988 apresentou um crescimento de 802%<sup>6</sup> no atendimento à educação pré-escolar. Período correspondente à forte influência do UNICEF e da UNESCO, reforçando o modelo de pré-escola compensatória e alicerçada nos recursos da comunidade. A meta era expandir o atendimento sem que isso representasse expandir investimentos. A expansão do atendimento apresentava-se como tentativa de se minimizar problemas estruturais de ordem econômica, política, social, em países subdesenvolvidos. A criança continuava a ser atendida enquanto problema social e não como sujeito social.

Continuava-se a realizar atendimento como um favor aos pobres, “por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário” Kuhlmann (idem, p. 202).

Como mais uma conquista dos movimentos sociais, a Constituição/1988 afirma o direito da criança à educação infantil no Inciso IV do artigo 208 “o dever do estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”. No artigo 53, Inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” é reafirmado. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº. 9.394/06), o capítulo sobre a Educação Básica, Seção II, trata especificamente da educação infantil:

---

<sup>6</sup> Censos Escolares

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Além das leis acima elencadas, uma série de diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas Municipais complementaram aspectos a serem considerados pelos sistemas educacionais quando do atendimento em creches e pré-escolas.

Paralelo a todo este movimento de implementação de um aparato legal, reconhecedor da criança com um sujeito de direitos e que busca a regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade da educação, o Brasil assiste à entrada do Banco Mundial, entre as organizações multilaterais, como difusora de um modelo de política educacional fundamentado no conceito de desenvolvimento infantil. Reanimam-se discussões a respeito de redes de proteção social, atendimento a crianças pobres, atendimento em massa e a baixo custo, e em espaços como a rua, a casa, a brinquedoteca. Longe de ser apresentado enquanto complementação ao atendimento em creche e pré-escola, tal iniciativa só reanima modelos assistencialistas.

Neste cenário de conflitos ideológicos os municípios assistiram, imobilizados, à expiração do prazo para integrarem as instituições de educação infantil a seus sistemas de ensino. As leis garantiam o atendimento em creches e pré-escolas, vinculadas aos sistemas municipais de ensino, mas os recursos continuavam vinculados a políticas de assistência, já que o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério não incluía recursos para educação infantil. Era preciso atender a demanda com recursos próprios.

Somam-se a este uma série de outros conflitos, também explicitados em leis, diretrizes, decretos, resoluções, pareceres e demais documentos oficiais que trazem, em seu conteúdo, a legalização do direito da criança à educação e trazem também toda uma concepção de qualidade descrita como condição para que se efetive o atendimento. O discurso oficial/legal é pertinente e responde aos anseios do movimento social, mas as condições explicitadas como fundamentais para a sua concretização não são dadas pelo próprio poder.

Na Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>7</sup>, ao se explicitar os “princípios, fundamentos e procedimentos” como forma de orientar “as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (Art. 2º), percebe-se o Poder Público estabelecendo elementos necessários para um atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil.

Em 1998, a SEF/COEDI editou o documento *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, organizado por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC. Teve como objetivo “definir critérios de qualidade e orientações para o credenciamento das instituições de Educação Infantil nos sistemas de ensino” (MEC/SEF 2002, p. 109). Também em 1998, o MEC/SEF/COEDI publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), representando um “conjunto de referências e orientações pedagógicas, não obrigatórias, que visa a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas” (idem, 2002, p. 94).

O MEC/SEF deixou claro no documento *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação – Um Balanço Institucional* (2002) sua intenção de fornecer subsídios teóricos aos professores e às instituições no atendimento de crianças de zero a seis anos e *garantir certa unidade qualitativa*.

Percebe-se, portanto, que, no Brasil, não diferente do que tem acontecido no cenário mundial, há um incessante debate em torno do tema qualidade na educação. E na educação infantil, ao mesmo tempo em que se discute sobre a qualidade, ainda se luta pela garantia ao atendimento, pelo financiamento desta etapa da educação básica, ou seja, ainda se luta por um direito que está assegurado apenas no ‘papel’.

Embora haja vários documentos oficiais produzidos, como forma de orientar o atendimento a esta etapa da educação básica, muito ainda precisa ser discutido. Os sujeitos que fazem parte desta etapa precisam ter seus papéis melhor definidos e compreendidos, a formação desses sujeitos necessita ser significativa e contextualizada, assim como a proposta pedagógica construída deve ter presente a concepção de educar e cuidar, como fio condutor do processo,

---

<sup>7</sup> Resolução CEB nº 1, de 07/04/1999.

aliada à adequação dos espaços físicos e dos materiais didáticos. É a construção da identidade desta etapa da educação que está posta como desafio. A que se propõe? De que forma espera contribuir para a formação integral da criança que ocupa seu espaço?

## **A qualidade na educação infantil**

A qualidade na educação infantil precisa ser pensada no âmbito da interseção do que está na lei, nos documentos oficiais, no referencial teórico e do que está sendo experimentado, neste momento, pelos sujeitos que fazem a educação infantil nas diversas instituições de educação infantil espalhadas pelo Brasil. Com seus formatos, com suas culturas, com seus saberes, todas precisam, no entanto, buscar garantir o atendimento com qualidade.

Formosinho (s/d, p. 167) informa que a última década trouxe para a educação a discussão sobre qualidade e destaca que

“No âmbito da educação de infância, o movimento tornou-se presente, quer pela criação de perspectivas sobre a qualidade que organizam um conjunto de conceptualizações, questões e critérios para pensar a qualidade (Zabalza, 1996), quer pelo desenvolvimento de formatos para avaliar e desenvolver colaborativamente a qualidade (Pascal e Bertram, 1999), quer ainda através de instrumentos para medir a qualidade, ou desenhados no âmbito de um modelo curricular, tal como o PIP (High/Scope, 1995), ou desenhados isoladamente como uma escala de avaliação da qualidade geral dos contextos de educação de infância, de que é um exemplo conhecido em Portugal a escala ECERS<sup>8</sup>”.

Todas estas perspectivas apresentadas compõem, também, as discussões sobre a qualidade da educação infantil.

Alguns autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003) trabalham esta temática e trazem com ela uma reflexão filosófica e sociológica extremamente pertinente, consideram que o conceito de qualidade tem sido desenvolvido no contexto do *discurso da qualidade*. Discurso este que sofre influências da modernidade, do pensamento iluminista e de “*um desejo democrático de métodos de avaliação imparciais e transparentes para substituir os julgamentos pessoais*”.

---

<sup>8</sup> ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale (Harms e Clifford, 1980)

Assim, coloca-se nas mãos de especialistas a missão de definir e medir a qualidade das instituições de educação infantil. Busca-se a qualidade da educação como algo pronto, como um “check list”, onde se relaciona o que tem e o que não tem qualidade, problematizam o produto e não o processo.

Dahlberg (2003) considera que se vive a “era da qualidade” e destaca como freqüente a utilização do termo sem uma preocupação com sua definição, tornando-o vazio de significado. Sugere a superação do “discurso da qualidade” e propõe a “construção de significado”. Destaca que, embora tanto o discurso da qualidade quanto o discurso da construção de significado possam ser motivados “pelo desejo de construir sentido a partir do que está acontecendo”, o caminho que percorrem são distintos.

“Os dois discursos têm entendimentos muito particulares e diferentes do que significa construir sentido e inquirir sobre o bom trabalho, (...) na pós-modernidade, o bom não é entendido como uma categoria inerente, substancial e universal, uma idéia na qual o Iluminismo acreditava e a qual tentou legitimar. Em vez disso, o bom é entendido como o produto da prática discursiva, e é sempre contextualizado (específico do tempo e do lugar), muitas vezes, sujeito a desacordo e, inevitavelmente, sujeito a negociação” (Dahlberg, 2003, p.143).

O que a autora sugere é um deslocamento conceitual de “escolhas técnicas desprovidas de valor” para “escolhas explicitamente éticas e filosóficas” (idem, p.144). É o desejo de criar sentido para a realidade existente, e não homogeneizar a qualidade com um conceito pautado numa realidade objetiva e universal.

Nesta prática “discursiva e contextualizada”, descrita no paradigma da pós-modernidade, os sujeitos são chamados à participação, são chamados a se relacionarem e a compreenderem as instituições de educação infantil de forma mais integrada. Como uma grande rede onde as ações, as reflexões, os sentidos dados por um membro da rede geram uma reorganização de sentidos, de ações, de reflexões em outros membros da rede. A qualidade de uma instituição está sendo constantemente reorganizada a partir dos elementos trazidos pelos sujeitos. Portanto, ouvir idéias, perguntas, respostas, dando significado a tudo isso, parece ser um caminho que permitirá uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade que buscamos para as instituições de educação infantil.

Formosinho (s/d, p. 169) evidencia a complexidade do conceito de qualidade, ressalta que tal complexidade “exige problematização, reflexão, debate”. Destaca a necessidade da participação de todos os sujeitos na elaboração do conceito e considera que tal definição não pode ser abandonada, haja vista a necessidade de se exigir a qualidade dos serviços educacionais.

A autora propõe “um olhar dialógico a partir do interior”, ou seja, um olhar dos sujeitos que são “para o processo e para o progresso” do conceito de qualidade: educadores, crianças e pais. A intenção é possibilitar um diálogo do sujeito com o seu próprio olhar. Mas

“esse olhar, como todo o olhar criativo, é comunicativo, não se encerra em si mesmo. Isto é: dialoga: dialoga com as decisões políticas, dialoga com os dados da investigação, dialoga com as teorias correntes, dialoga com a cultura envolvente, dialoga –antes e depois de todos os outros diálogos – com a criança” (id. *ibid*, p. 174).

## A qualidade do atendimento e a criança

A criança tem sido ponto central para a análise da qualidade do atendimento. No entanto, são pequenos os passos no sentido da escuta das crianças na problematização, reflexão, análise do conceito de qualidade. Há necessidade de encontrar formas que garantam, efetivamente a participação da criança no “processo-em-progresso” da qualidade.

Para que esta participação se efetive é necessário que a criança tenha o poder de participar, o que significa “encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir presença, envolvimento e não estranheza” (id. *ibid.*, p. 175).

Observa-se que iniciativas como a da Associação Criança<sup>9</sup>, sediada em Braga-Portugal, e a de Reggio Emília<sup>10</sup>-Itália, representam passos firmes na valorização, no reconhecimento, na efetivação da escuta de crianças. Tais experiências mostram o quanto a criança participa, reflete, ressignifica e constrói saberes, quando há relacionamentos nos espaços onde estão.

É comum, ainda, nos depararmos com discussões sobre qualidade que desconsideram a importância da participação dos sujeitos que tecem o olhar aproximado do contexto, tais como professores, pais, diretores, coordenadores, funcionários e principalmente as crianças.

Insiste-se numa discussão sobre infra-estrutura, formação de professores, material didático, equipamentos, como algo apartado do vivido, experimentado, problematizado no dia-a-dia das instituições, tornando esses aspectos, apenas itens relacionados como blocos, sem nenhuma relação entre si, descritos por pessoas que pensam a qualidade de forma descontextualizada.

Aspectos considerados em leis, diretrizes, decretos, resoluções, pareceres documentos oficiais, livros tornam-se importantes na medida em que são tomados como ponto de partida para uma reflexão contextualizada, participativa. Possibilitar isso nas instituições de educação infantil é um requisito para a construção do conceito de qualidade que acreditamos ser definidor de políticas

---

<sup>9</sup> Associação Criança (sigla de Criando Infância Autônoma Numa Comunidade Aberta) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que têm como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Formosinho, s/d, p. 28).

<sup>10</sup> Cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Edwards, 1999, p. 21).

públicas, desencadeador de uma avaliação permanente da proposta pedagógica, fonte de reflexão para as práticas desenvolvidas e para o processo de formação de todos.

Zabalza (1998, p. 49) destaca dez itens que considera como fundamentais para qualquer proposta de educação infantil e os descreve como “os dez aspectos-chaves de uma educação infantil de qualidade”. Para subsidiar a escuta das crianças, utilizaremos esses aspectos como fundamentação para elaboração das categorias de análise. São os itens:

- *Organização dos espaços – espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados;*
- *Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – autonomia da iniciativa própria das crianças (...); os professores (as) precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular;*
- *Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. (...) Requer também que sejam criadas oportunidades de expressão emotiva...;*
- *Utilização de uma linguagem enriquecida – criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem;*
- *Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto;*
- *Rotinas estáveis – as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas (...); costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa;*
- *Materiais diversificados – deve conter materiais de todos os tipos e condições (...); uma das tarefas fundamentais de um (a) professor (a) de educação infantil é saber organizar um ambiente estimulante;*
- *Atenção individualizada a cada criança – a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade;*
- *Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças – todo bom educador(a) infantil (...) precisa também ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global;*
- *Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta) enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola.*

Definir qualidade na educação demanda um processo amplo de participação, de negociação, de flexibilização de critérios. E isto não significa abrir mão do que se considera

básico no espaço para atendimento de crianças, mas considerar os contextos locais, os valores e as identidades dos sujeitos que participam deste atendimento.

Construir o conceito de qualidade a partir de um olhar caleidoscópico certamente apontará diversas possibilidades. Isso justifica a participação de todos os sujeitos, porque é também este olhar que dará a todos a condição de avaliar e de contribuir para a educação que se quer para todos.

### **A participação das crianças**

A interação é de fundamental importância para a construção desse sujeito histórico - a criança, daí justificar-se a urgência em reconhecer, respeitar e promover a sua participação. Considera-se que cada uma traz consigo expectativas, necessidades e desejos que se juntam aos de outras crianças e aos dos adultos, de forma dinâmica e constante. Dessa forma, a tentativa de definição do conceito de 'qualidade' não pode ser privilégio de algumas "mentes brilhantes". Esta definição precisa ser discutida com todos, para que todos possam ter a compreensão do que essa qualidade representa no cotidiano da escola. Essa qualidade precisa ser compreendida como parte do trabalho diário de cada um.

Para que isso aconteça, o princípio da participação é fundamental. É preciso lembrar, entretanto, que a participação não é algo que está dado ou se encontra guardado em algum lugar e que alguém, ao encontrar, distribui com todos que, conseqüentemente, ficam eternamente gratos por poder participar, e tudo transcorre na mais perfeita harmonia, tudo resolvido a partir de consensos.

Os espaços onde a participação efetiva acontece são locais marcados por conflitos. "O conflito e a confrontação, longe de serem sinais de imperfeição, indicam uma democracia que é vivida e habitada pelo pluralismo" (Dahlberg, 2003, p.99).

Só será possível lidar com conflitos quando eles concretamente existirem, é esse um exercício que precisa ser experimentado no cotidiano da creche/pré-escola. Tais conflitos só se estabelecem em espaços onde a participação é legítima, e esta requer:

*"condições de respeito moral universal e reciprocidade igualitária* (Benhabib, 1992, p. 105). O princípio do respeito moral universal diz respeito ao *direito de todos os seres capazes de falar e agir* participarem da conversação moral, o que implica na participação das crianças. Já o princípio da reciprocidade igualitária requer que cada participante tenha os mesmos direitos *a vários atos de fala, a introduzir novos tópicos, a buscar reflexão sobre os pressupostos da conversa*. O cultivo de habilidades morais e cognitivas é também importante, como, por exemplo, a capacidade *para reverter perspectivas, ou seja, a disposição para raciocinar segundo o ponto de vista dos Outros, a sensibilidade para ouvir a sua voz* e a capacidade para enxergar o Outro como igual, mas diferente" (Dahlberg, 2003, p.102).

É preciso ter coragem para ousar, para experimentar, buscar novos caminhos. Perceber a criança como parceira é fundamental ou, quem sabe, condição para se ampliar o conhecimento que se tem sobre ela. Dialogar para entender, o que experimentam, o que sentem, o que descobrem nos diferentes espaços de educação infantil poderá nos dar pista sobre como constroem o conceito de qualidade.

Talvez não seja suficiente reconhecer a criança como um sujeito de direitos, um sujeito competente. Talvez seja preciso navegar por caminhos que nos possibilitem efetivar esses direitos. Mais uma vez Malaguzzi (1999, p. 101-102) nos fortalece quando diz:

“O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender. (...) Todo esse bom-senso não compensa o que não sabemos. Contudo, não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido estamos na mesma situação que as crianças. Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos idéias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem como fonte de recursos, mais nos auxiliam”.

São essas “trilhas” que a busca pela qualidade precisa seguir. As trilhas indicadas pelas crianças.

### **A criança e suas interações com o meio**

A criança aprende e se desenvolve num ambiente fecundo de interação, de participação, de reflexão. Vygotsky (1989) coloca que nascemos para ser, mas aprendemos com as práticas sociais. É preciso que haja situações que possibilitem a fala, a participação das crianças e isso não

se dá só com a presença do outro, o desafio está na escuta, na sensibilidade, na troca, no sentido. A criança precisa perceber tudo isso para sentir o desafio de opinar, de contribuir, de construir sentidos.

O autor nos lembra, ainda, que a forma como cada indivíduo se apropria dos conhecimentos sociais é diferente para cada um, está relacionada com o grupo social a que pertence e à sua cultura. Logo, a interação entre criança-criança, criança-adulto, fortalece o conceito de criança competente, de criança capaz, de criança que transforma e é transformada pelo meio, remetendo à compreensão de que ela aprende e se desenvolve a partir das interações que estabelece.

A existência do outro e a interação estabelecida são desencadeadores do sentimento de pertencimento a uma cultura<sup>11</sup>, que é determinante para o desenvolvimento dos sujeitos. No entanto este sentimento não torna o sujeito passivo, a cultura e o ambiente social também se modificam a partir do desenvolvimento do sujeito. Este é o fundamento da concepção sociointeracionista.

Rego afirma que para Vygotsky (1995, p. 60) “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”. Assim, o sujeito se desenvolve, constrói conhecimento, insere-se enquanto sujeito no meio social a partir das interações que estabelece. E é esta possibilidade de interagir que possibilita ao sujeito modificar o meio social em está inserido.

Esta relação recíproca entre o sujeito e o meio é também fundamento para a teoria de desenvolvimento de Wallon (1989), considerando que o meio sofre transformações juntamente com as transformações pelas quais as crianças passam no seu processo de desenvolvimento, não sendo, portanto, o meio um elemento estático de onde a criança absorve o que necessita sem modificá-lo.

Wallon (1989) descreve o desenvolvimento da pessoa como etapas progressivas, contemplando uma alternância entre fases onde a afetividade se sobrepõe e fases onde cognitivo se destaca. Estas fases vão sendo compostas e sofrendo alternância, porque a criança interage com o meio e com os recursos disponíveis. Segundo Galvão (1995, p. 43-44) a psicogenética walloniana apresenta cinco estágios:

- *Estágio impulsivo-emocional*, primeiro ano de vida, a afetividade predomina. O choro, o sorriso, os pequenos gestos intermediarão a relação da criança com o meio;

---

<sup>11</sup> O conceito de cultura apontado por Oliveira (1997) e defendido por Vygotsky não se refere apenas a fatores gerais como país onde vive ou situação sócio-econômica da família, mas a pertencimento a um grupo cultural estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado. Uma multiplicidade de elementos identifica o mundo em que o indivíduo irá se desenvolver.

- *Estágio sensório motor*, vai até o terceiro ano, as relações cognitivas são marcantes, a exploração do meio, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem modificam as relações com o meio;
- *Estágio do personalismo*, dos três aos seis anos, formação da personalidade. A criança toma consciência de si, percebe-se e percebe o outro a partir das interações que estabelece. As relações afetivas ganham força.
- *Estágio categorial*, por volta dos seis anos, a criança aponta seu interesse para as coisas, para o conhecimento. O aspecto cognitivo ganha espaço tendo com sustentação uma função simbólica consolidada e a formação da personalidade com seus primeiros contornos.
- *Estágio da adolescência*, a afetividade ganha destaque novamente, redefinição da personalidade provocadas pelas mudanças corporais. Questões pessoais, morais e existências predominam.

Longe de parecerem estanques, as fases apresentadas na teoria de Wallon são reveladoras do desenvolvimento como uma construção progressiva, cujas fases se sucedem, com alternância entre o afetivo e cognitivo, e, em cada uma, as conquistas anteriores são incorporadas. Assim, sempre que os aspectos afetivo e cognitivo re-aparecem, o que foi consolidado em fases anteriores compõe a nova fase.

Para Wallon (apud Galvão, 1995), as relações que a criança estabelece com outros sujeitos, com os objetos físicos e de conhecimento, todos inseridos em contextos culturais específicos, compõem o conceito de meio. Considera que é no meio que “a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação” (Idem, p.100). Esta interação com o meio possibilita o desenvolvimento da criança e a transformação do meio.

### **Por que ouvir as crianças?**

É recente o reconhecimento da criança como sujeito de direito. No Brasil, isso vem acontecendo acompanhado de uma série de definições legais<sup>12</sup>. A ciência, a história e os adultos já conseguem perceber que a criança não é um vir a ser, alguém que precisa viver para ser formado. Tal percepção expõe uma fragilidade: o adulto ainda procura na criança a si próprio. É a partir do olhar adulto que se continua a descrever os desejos, as necessidades e a expectativa das crianças. As

<sup>12</sup> BRASIL. Constituição de 1988; ECA 1990; Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças – MEC/COEDI 1995; LDB 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entre outras.

diversas áreas do conhecimento têm dedicado um espaço significativo em seus estudos mapeando a criança, no entanto, raros são os estudos que se propõem a ouvir a criança, tê-la não só como ponto de partida, como referencial para os estudos, mas como alguém que é viva, que é presente, que é real.

As pesquisas já realizadas contribuem para fortalecer a concepção de que é preciso ouvir as crianças sem interlocuções ou mediações e que as mesmas possibilitam uma reflexão sobre as abordagens metodológicas e instrumentos de pesquisa, e com tendências a se expandir, tecendo um novo cenário para o estudo com crianças.

Oliveira (2001) realizou pesquisa buscando um diálogo com as crianças sobre questões que envolvem a infância no espaço da creche e pré-escola. Analisou desenhos produzidos pelas crianças, fez registros visuais e audiovisuais. Constatou que práticas (como o ensino de letras e números) e posturas representam uma antecipação do processo de escolarização, desde a organização do tempo e do espaço a normas e valores, sendo percebidos na interação criança-criança e criança-adulto. Segundo a autora, nos desenhos e nos diálogos estabelecidos enquanto desenhavam, as crianças explicitaram o desejo de contato com a natureza.

Cruz (2003) pesquisou sobre a realidade vivida pelas crianças que freqüentam creches comunitárias, tendo como foco o que as crianças apreendem desses espaços, suas percepções e desejos. A autora destaca que para as crianças o que mais atrai é a possibilidade de brincar, e que elas percebem que a professora espera delas um “bom comportamento”. A partir de observações e das produções das crianças, foi possível constatar que as crianças passam grande parte de seu dia num ambiente de rotina rígida e pobre, com poucas possibilidades de interação e onde seus desejos não representam o ponto de partida para o trabalho desenvolvido.

Martins (2001) teve como objetivo, em sua pesquisa, construir o significado de “ser criança” a partir da própria criança, na tentativa de superar o conhecimento da criança pela perspectiva do adulto. As análises realizadas possibilitaram à autora afirmar que o conceito de infância para a criança não corresponde ao conceito elaborado pelo adulto.

Acreditar que a interlocução com a criança é possível, que ela é capaz de explicitar seus desejos, suas necessidades, suas expectativas parece ser o caminho a ser percorrido. É preciso pensar estratégias que garantam à criança, efetivamente, o deslocamento conceitual da criança como sujeito de direitos descrito pelo adulto, sob a perspectiva do adulto, para o conceito de criança como sujeito de direitos que participa da construção deste conceito, que interage e que modifica esse conceito a partir do que pensa, do que deseja.

Zabalza (1998) destaca no seu conceito de criança pequena, que serve para a ação educativa, duas idéias básicas: a criança como sujeito de direitos e a criança como pessoa competente.

Diversos autores<sup>13</sup> compartilham com essa idéia de criança competente. É preciso criar condições para que possam exercer e exercitar essa competência. As instituições de educação infantil possuem um ambiente propício, caso sua concepção objetive a criação de um ambiente de trocas afetivas; rico em experiências; com trocas sociais estabelecidas a partir do diálogo criança-criança, criança-adulto, criança-mundo; onde se constrói e se partilha conhecimento e onde se utilizam todas as linguagens.

Compreender e reconhecer a criança sob esse prisma é um passo significativo, mas é preciso garantir que ela se expresse, que seja ouvida e que esta escuta represente o ponto de partida na definição de políticas públicas, na definição de propostas pedagógicas, na formação dos professores, na organização do tempo e do espaço dos ambientes institucionais, na definição do que é educação infantil de qualidade.

Cruz (2005) observa que “numa recente publicação (Save the Children, 2003), são apresentadas justificativas para que as crianças sejam envolvidas”. Recorre à Convenção dos Direitos da Criança que “afirma o direito delas expressarem livremente sua visão acerca de temas que as afetam; por outro lado, alerta que assegurar essa expressão aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas”. Deixa claro, portanto, que ouvir crianças sobre temas que lhe dizem respeito é condição para que se possa garantir seus direitos. Esta escuta possibilitará escolhas com idéias e finalidades claras.

---

<sup>13</sup> Malaguzzi (1999); Dahlberg, Moss, Pence (2003); Formosinho (s/d); Edwards (1999); Machado (1995).

O que mais gosta na pré-escola...



## **METODOLOGIA**

Ao considerar a problemática apresentada e seu enfoque específico, o presente estudo teve uma abordagem de pesquisa qualitativa. A tentativa foi de compreender o significado que cada criança dá aos elementos que compõem o ambiente escolar. Portanto, há neste estudo uma forte presença das subjetividades de cada sujeito.

A análise dos dados coletados, substanciada de valores e significados, não se preocupou com a mensuração das informações adquiridas, mas com a interpretação dos dados.

André (1995, p. 17) ressalta que ao realizamos uma pesquisa qualitativa estamos “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, o estudo aproximou-se das características do estudo de caso.

“O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a respeito do objeto ou propor uma ação transformadora” (Chizzotti, 1995, p. 102).

O estudo de caso destaca o conhecimento particular, seleciona uma unidade, que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição e busca compreendê-la. O objetivo é captar uma imagem que mais se aproxime do real, com maior profundidade e reflexão.

Assim, partindo de discussões com grupos de crianças sobre a qualidade de uma pré-escola, buscou-se a máxima profundidade e reflexão sobre o tema.

É preciso destacar que os “estudos de caso são descrições sumamente seletivas e que todo o processo de seleção reduz a complexidade da vida real, e comporta um ponto de vista interpretativo” (Erickson & Wilson 1982, In: Pacheco, 1995, p.75). Portanto, o pesquisador tem uma responsabilidade muito grande na interpretação dos dados coletados. Os instrumentos de coleta de informações precisam apontar possibilidades, caminhos que se aproximem o máximo possível do real, sem desconsiderar as subjetividades de cada sujeito envolvido com a pesquisa.

À luz do tema qualidade, as indagações feitas às crianças foram organizadas em subcategorias, o que possibilitou uma escuta focada em elementos que compõem o ambiente educativo do qual fazem parte e uma reflexão sobre como as crianças percebem esses elementos. Portanto, as atividades realizadas em sala e no recreio, relacionamento com professores e funcionários, participação dos pais, espaços para brincar, importância da pré-escola, foram investigados a partir de alguns instrumentais.

A pesquisa foi realizada no município de Solonópole, localizado a 280 quilômetros da capital, na região do sertão central. Sua população, em 2000, era de 16.902 habitantes, 54,35% da população está concentrada na zona rural. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais do município é em torno de 34,36%, superior à média do Estado que é de 7,82%. Apenas 26% dos chefes de domicílio têm renda superior a um salário mínimo, indicando que 74% vivem em condições de pobreza (Censo 2000 – IBGE).

A escolha pelo município aconteceu devido ao interesse da pesquisadora em conhecer um pouco mais sobre o atendimento em creche e pré-escola no município em que a mesma exercia a função de secretária municipal da educação. Foi agregado o desejo à necessidade de saber o que pesam as crianças sobre o atendimento realizado.

Embora em muitos momentos fossem levantados questionamentos sobre como aconteceria as reflexões a cerca do que as crianças apresentariam, a tentativa foi sempre de entender a realidade a partir do olhar da criança.

A pesquisa representou uma oportunidade de aproximação com os sujeitos/crianças que, numa perspectiva da gestão municipal, provavelmente não seriam ouvidos.

No município, há 11 escolas que ofertam educação infantil e ensino fundamental, e foram recentemente nucleadas. Em 1998, deu-se início ao processo de nucleação das escolas e foi finalizado em 2002. O objetivo era acabar com as salas multisseriadas e diminuir os custos com o atendimento. No entanto, atualmente há um grande desafio a ser superado a partir da nucleação, o transporte escolar.

Funcionam, também, dois Centros de Educação Infantil, um na sede do município e outro num distrito a 26 quilômetros da sede, com atendimento a crianças de três a cinco anos. Além de 15 salas localizadas na zona rural, também com atendimento de três a cinco anos.

As escolas de educação infantil e ensino fundamental possuem um grupo gestor, composto por diretor e coordenadores, conselho escolar e grêmios estudantis. Os Centros de Educação Infantil são constituídos por uma coordenação pedagógica, uma professora e uma auxiliar em cada uma das salas de aula, uma auxiliar de serviços gerais e uma auxiliar

responsável pela merenda. Nas pré-escolas da zona rural, professoras e auxiliares são acompanhadas pelos coordenadores pedagógicos das escolas ou centros a que estão vinculadas e pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município.

No ano de 2005, o município tinha em sua rede um total de 4.124 alunos, sendo 684 da educação infantil, destes, 480 estavam na pré-escola (3 a 5 anos). Nos sítios localizados na zona rural, atende-se a crianças em idade pré-escolar, em 15 salas de aula.

Conforme o objetivo do presente estudo, fez-se necessário escolher crianças que, inseridas em contextos distintos, pudessem apontar indicadores de qualidade das pré-escolas que freqüentam. Era importante que crianças das unidades pré-escolares da zona urbana e da zona rural fossem ouvidas, para que se pudessem perceber algumas especificidades. Constituiu-se, portanto, como um estudo de caso múltiplo.

Com este propósito, o estudo foi realizado em três realidades de atendimento distintas, integrantes da Rede de Educação Municipal. Buscou-se ouvir crianças atendidas em uma escola que também ofertava ensino fundamental; em um Centro de Educação Infantil; e em uma pré-escola da zona rural onde funcionava uma única turma de crianças.

Em cada grupo da pesquisa participaram quatro crianças, todas com cinco anos. A idade selecionada, além de possibilitar um aprofundamento metodológico a partir do proposto pela Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil (2006), tentou garantir a escuta de crianças que estavam há dois anos na pré-escola, e por representarem o número maior de crianças atendidas nesta etapa.

A escolha dessas crianças aconteceu a partir de um período de observação da pesquisadora e levou em conta o nível de envolvimento da criança com os colegas, com os adultos, a desenvoltura para conversar e o desejo de participar da pesquisa.

O grupo de quatro crianças foi composto por dois meninos e duas meninas, também se garantiu a representação de etnias presentes na instituição. Por não se encontrarem no espaço pesquisado, não foram ouvidas crianças com algum tipo de deficiência. Tais critérios foram considerados, porque questões referentes a gênero, etnia e deficiência ainda são fortemente marcadas pela exclusão.

O processo de coleta de dados, que aconteceu num período de quatro meses, março a junho de 2006. Provocou mudanças nos conceitos, nas certezas e nas repostas. Por diversas vezes, a realidade pôde ser percebida com toda a sua complexidade. As leituras e conhecimentos sobre o assunto tornam-se relativos, a fragilidade das respostas para os supostos problemas tornou-se evidente.

A pesquisa de campo compreendeu uma fase inicial, na qual foram realizadas visitas as três pré-escolas para uma maior aproximação com o grupo – crianças e adultos. Nesta fase de imersão no grupo foi feita a escolha das crianças participariam diretamente da pesquisa.

Os equipamentos utilizados para registro durante a pesquisa – filmadora, câmera digital, gravador de voz – foram introduzidos nessa fase, para que as crianças pudessem ir se familiarizando com cada um. As crianças foram filmadas e viram suas imagens na televisão, tiraram muitas fotografias dos colegas e gravaram e ouviram suas vozes no gravador.

Durante as visitas foram feitas algumas observações com o objetivo de subsidiar reflexões. A observação caracteriza-se como um importante instrumento metodológico numa abordagem qualitativa. LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 26) afirmam que:

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Delineou-se o foco de interesse das observações com base nos propósitos específicos do estudo e do referencial teórico que tratou do tema qualidade na educação infantil.

Numa das visitas, foi realizada uma reunião com os adultos, professores, grupo gestor e demais funcionários, com o objetivo de esclarecer sobre os objetivos da pesquisa e sobre as estratégias que seriam utilizadas.

Com as crianças, a conversa sobre o que seria a pesquisa e a importância de captar a percepção de cada uma, embora bem informal, assegurou-lhes todas as explicações sobre o que seria feito.

### **A apreensão da perspectiva das crianças**

Os instrumentos para coleta dos dados foram organizados em dois blocos. O primeiro, composto por instrumentos e estratégias utilizadas em grupo, teve por objetivo garantir uma melhor interação entre criança e pesquisador, criança e criança.

A condução em pequenos grupos permitiu que se criasse um clima de confiança e empatia muito forte, o que colaborou para que todos ficassem à vontade durante os momentos em que se buscou escutar as crianças.

Nesse primeiro bloco, foram utilizadas: a exploração do ambiente da pré-escola, a história para completar e a discussão sobre um vídeo apresentado.

#### a) A exploração do ambiente da pré-escola

A apresentação do ambiente teve como objetivo saber o que as crianças pensam sobre os espaços onde circulam diariamente, o que há em cada um desses locais, as atividades que realizam – que gostam e que não gostam, as pessoas que trabalham na pré-escola e as relações que estabelecem com elas.

Inicialmente conversou-se com as crianças sobre a necessidade de mostrarem o ambiente da pré-escola. Em cada lugar, foi-lhes solicitado que fizessem uma apresentação, considerando os seguintes aspectos: em que lugar gostavam de ficar e podiam circular, descrever tudo o que ali existia. As crianças souberam que seriam filmadas. Como anteriormente já haviam se familiarizado como a filmadora, não houve nenhuma dificuldade com a utilização deste equipamento.

As crianças apresentaram o ambiente com muita segurança. Nas três pré-escolas, agiram com muita naturalidade e circularam tranquilamente por todos os lugares que julgaram importantes de serem apresentados.

A seqüência utilizada pelas crianças foi estabelecida ou pelo ordenamento dos espaços ou pelo desejo de uma das crianças que acabou liderando a atividade. Talvez se, numa etapa anterior ao momento da apresentação, o grupo pudesse ter discutido o que apresentar e em que seqüência, isso teria facilitado a condução pelo grupo, além de favorecer o surgimento de outros elementos. Algumas crianças acabaram dominando o momento e suas idéias prevalecendo.

#### b) A história para completar

A história para completar teve como objetivo que as crianças relatassem, com a ajuda de personagens de uma história, como é o dia-a-dia numa pré-escola, o que as crianças fazem na

chegada à pré-escola, as atividades que realizam e com quem, quais os profissionais que trabalham, que interações estabelecem, como é a relação família e pré-escola. (Anexo A).

Os personagens da história foram apresentados para o grupo, como uma menina e um menino que tinham a mesma idade que eles e freqüentavam uma pré-escola. Em seguida as frases que iniciavam cada assunto eram lidas e as crianças iam se colocando, de acordo com o interesse pelo assunto. Toda a história foi gravada em áudio e, em seguida, feita a transcrição, na íntegra.

Feita coletivamente, a história para completar contribuiu para uma maior aproximação com as crianças. Elas se sentiram mais à vontade e a interação possibilitou complementação em algumas respostas e discordância em outras.

Foi possível perceber, também, que quando uma das crianças falava sobre um assunto não tão familiar ou pouco explorado pelas outras, o silêncio e a atenção pelo que estava sendo dito pelo(a) colega tomava conta do momento.

Um ponto a ser considerado como dificuldade se refere à diversidade de assuntos que a história tentou contemplar. As crianças não estavam preocupadas em completar a história na seqüência de fatos proposta, começavam falando e já descreviam toda uma rotina, sem os cortes propostos pela história. Por diversas vezes foi preciso interromper o pensamento da criança para dar continuidade a seqüência da história. Com isso, muito do que poderia ter surgido espontaneamente acabou sendo organizado a partir, mais uma vez, da lógica do adulto.

O tempo destinado a esta atividade pareceu longo, cerca de vinte minutos. As crianças já demonstravam certo desinteresse pelo que estava sendo trabalhado.

### c) A apresentação do vídeo

Com o objetivo de trazer novos elementos para reflexão, apresentou-se para cada grupo de crianças o vídeo “Um ambiente para a infância – Programa no canto da tela” (2002). O vídeo apresenta um espaço com muitas possibilidades de exploração e interação, crianças com liberdade e com muitos materiais disponíveis.

Antes da projeção do vídeo houve uma conversa com as crianças sobre o que iriam assistir. As imagens seriam de uma pré-escola, elas teriam que observar o que tinha de “legal” e o que as crianças faziam, para em seguida o grupo poder conversar.

Após o vídeo, o grupo foi estimulado a falar sobre o que viu e que gostaria que tivesse na pré-escola que frequenta.

Esse momento, gravado em vídeo, permitiu captar as expressões e os comentários feitos por cada um.

Durante a apresentação do vídeo as crianças ficaram bastante concentradas e interessadas. Algumas já foram interagindo enquanto viam, com expressões de surpresa, de alegria, de desejo.

A possibilidade de apresentar ambientes diferentes do que as crianças frequentam favoreceu um aprofundamento de questões sobre objetos e espaços possíveis de serem utilizados também na suas pré-escolas, do que não era possível de ter e de como as crianças ocupavam os espaços e como utilizavam os materiais e objetos disponíveis.

No segundo bloco, os instrumentos utilizados, para os momentos individuais foram: a entrevista individual semi-estruturada e o desenho.

#### a) As entrevistas individuais

Nas entrevistas individuais, o objetivo foi ouvir mais as crianças para melhor entendê-las e estabelecer um diálogo mais reflexivo e aprofundado sobre as questões que levantaram. Foram conduzidas através de roteiro semi-estruturado, o que possibilitou o acréscimo de outras questões que aprofundavam as temáticas. (Anexo B)

Os aspectos propostos no roteiro referiram-se ao convívio com outras crianças, ao convívio com a professora, à rotina da escola, ao espaço físico, às atividades que desenvolve, aos recursos didáticos, às aprendizagens, ou seja, às sub-categorias de análise.

O roteiro possibilitou conhecer o que as crianças valorizam e o que não gostam na pré-escola. Explorou-se, também, a percepção das crianças sobre as brincadeiras e sobre as tarefas que realizam.

Cada entrevista durou em média 10 minutos, as crianças não demonstraram cansaço, entenderam todas as perguntas e responderam com bastante coerência.

O material foi gravado em áudio e transcrito na íntegra, o que possibilitou um contato mais aprofundado com os dados obtidos.

## a) Os desenhos

Solicitou-se a cada criança três desenhos: um sobre o que ela mais gosta na pré-escola que frequenta, outro sobre o que ela não gosta na pré-escola e outro sobre algo que ela gosta muito, mas que não tem na pré-escola que frequenta.

As crianças demonstraram muito prazer em realizar os desenhos. Algumas crianças desenharam com riqueza de detalhes o que desejavam e o que gostam na pré-escola.

Ao lado de cada desenho, registrou-se o que estava sendo representado pelas crianças como forma de esclarecer o significado subjetivo dos desenhos.

Em nenhum grupo houve falta de interesse por parte das crianças em realizar os desenhos. Demonstraram curiosidade em saber o que o colega havia desenhado, no entanto a preocupação expressa estava relacionada com a “beleza” dos desenhos, muitas vezes a partir do conceito de beleza do adulto, e não como o que representavam.

As informações que as crianças explicitaram nesta pesquisa serviram de base para reflexões e interpretações. Tais reflexões, sobre o que pensam crianças de cinco anos que frequentam a pré-escola com relação à qualidade, não se constituíram tentativas de validar ou não os indicadores apontados como condição básica para o atendimento em pré-escola. Pretendeu-se, sim, gerar uma reflexão fundamentada no pensamento da criança.

Esta interação entre o que está descrito nos referenciais teóricos e o descrito pelas crianças reafirmou a necessidade do conceito de qualidade, bem como seus indicadores, ser construído e reconstruído constantemente, e como a participação de todos, a partir das necessidades, dos desejos e das reflexões do coletivo da pré-escola.

Tornou-se possível, também, fazer um movimento de aproximação da realidade de cada contexto com a realidade social mais ampla. A tentativa de compreender o que acontece no cotidiano de uma pré-escola e o movimento dos sujeitos que a compõe não pode acontecer sem que se faça uma relação com a realidade que a circunda e interfere no local.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a relação com o macro se dá a partir da construção teórica dos conceitos utilizados na análise dos dados, que permite levar em conta o contexto social, além da pré-escola e da comunidade. Significa, portanto, complementar as informações da pesquisa de campo com informações relativas a outras ordens sociais e buscar interpretações, revelando interações e situações distintas entre a pré-escola e a sua ambiência social.

O que gostaria que tivesse na pré-escola...



## AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO

### Breve perfil das pré-escolas

#### Pré-escolar Lápis e Papel

A pré-escola Lápis e Papel está localizada na sede de um distrito. O prédio é pequeno para o número de crianças que atende, mas possui uma boa área de lazer. Fica localizado numa das principais ruas do distrito que permite fácil acesso.

Conta com duas salas de aula pequenas, com banheiros em cada sala (e um para os adultos), uma cozinha, despensa para a merenda e material de limpeza, e uma salinha pequena, que acumula várias funções, tais como, sala da coordenação pedagógica, serviços de secretaria e local para guardar o material didático-pedagógico. Há, também, um salão coberto, uma área na qual estão instalados três chuveiros e uma piscina.

A área dos brinquedos é bem ampla. Nela estão os balanços e as gangorras e uma árvore. O restante da área não é explorada por falta de espaço com sombra para as crianças. O muro que cerca a parte de trás caiu e ainda não foi recuperado.

No ano de 2006, foram matriculadas 82 crianças, distribuídas em dois turnos e nas seguintes turmas: primeiro período (três a quatro anos), segundo período (quatro a cinco anos) e terceiro período (cinco a seis anos). A turma do terceiro período funciona no período da tarde.

O quadro dos profissionais da pré-escola é constituído por: Júlia (professora do primeiro período), Laura (professora auxiliar do primeiro período), Jane (professora do segundo período), Sílvia (professora auxiliar do segundo período), Francisca (professora do terceiro período), Mila (professora auxiliar do terceiro período), Sandra (coordenadora pedagógica), Ana (secretária), Lena e Milu (merenda e limpeza).

Segundo a coordenadora, os pais estão presentes na pré-escola em momentos específicos: quando são convidados a participar de festinhas comemorativas como dia das mães, páscoa, dia dos pais, 7 de setembro, natal; quando há reunião para entregar as atividades que as crianças realizaram durante o bimestre; quando alguma criança está com alguma dificuldade,

geralmente relacionada a comportamento; e quando é feito algum mutirão em benefício da pré-escola.

A pré-escola não possui uma proposta pedagógica escrita. Os profissionais que nela trabalham a consideram muito importante, mas aguardam uma orientação da secretaria de educação do município para começar a construí-la.

O planejamento do trabalho pedagógico da pré-escola acontece em dois momentos. Primeiro as professoras e a coordenadora participam, mensalmente, de uma reunião com a equipe da secretaria de educação para receber orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o mês e sugestões sobre projetos. Na ocasião, também acontecem momentos de estudo sobre os eixos curriculares propostos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

O segundo momento do planejamento acontece na própria pré-escola, professores e coordenadores reúnem-se para discutir sobre quais adaptações precisam ser feitas no sentido de viabilizar o proposto pela secretaria de educação e para elaborar atividades.

#### Pré-escola Luar do Sertão

Localizada na zona rural do município, cerca de 20 quilômetros da sede, o atendimento pré-escolar da Luar do Sertão acontece num prédio com duas salas, uma pequena cozinha e dois banheiros para as crianças (não adaptados).

Trabalham na pré-escola a professora Dora e a auxiliar de serviço e merendeira Vilma. A coordenadora pedagógica Kelma faz uma visita quinzenal para acompanhar as atividades. Na pré-escola, são atendidas 13 crianças, com idades entre 4 e 5 anos.

Não há muro nem cerca no entorno da pré-escola, o que dificulta, segundo a professora, a utilização do espaço externo porque as crianças só podem ficar no local acompanhadas de um adulto.

A professora considera a participação dos pais muito boa, pois costumam vir à pré-escola quando convidados para participar das festas. A maioria contribui com a organização e a alimentação das comemorações. Ela disse, ainda, que não precisa fazer reuniões com os pais porque

são da comunidade, moram todos próximos, e que conversa sobre o comportamento e aprendizagem das crianças quando passam para pegar ou deixar seus filhos.

A pré-escola não possui uma proposta pedagógica escrita. A professora disse que a pré-escola Luar do Sertão está vinculada a uma escola de ensino fundamental, localizada num distrito a 9 quilômetros, e que segue as orientações da coordenadora dessa escola. Afirmou que nunca ouviu falar em proposta pedagógica.

O planejamento do trabalho pedagógico acontece, mensalmente, na sede do município com a equipe da secretaria de educação. Na ocasião, ela recebe orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados e participa de momentos de formação.

Ao retornar para o seu local de trabalho, a professora não conta com a ajuda de mais ninguém. A cada dois meses a técnica responsável pela educação infantil do município faz uma visita para acompanhar o trabalho realizado.

#### Pré-escola Crescer Brincando

A pré-escola Crescer Brincando está localizada na sede do município. Funciona numa escola que atende, também, a alunos do ensino fundamental. As atividades dessa escola estão sendo desenvolvidas em espaços separados, porque o prédio desabou há aproximadamente 1 ano. O ensino fundamental II funciona no anexo, o fundamental I numa casa alugada e a pré-escola em outra casa.

A casa onde funciona a pré-escola conta com cinco salas (antigos quartos), com dois banheiros, sem adaptações para crianças, uma cozinha, despensa para a merenda e material de limpeza, um pequeno quarto, onde são guardados os brinquedos e materiais didático-pedagógicos. Existe ainda uma área coberta onde as crianças assistem a filmes no horário do recreio, uma varanda na entrada do prédio utilizada para dança e brincadeiras e um quintal, com uma única árvore e um chuveiro.

No ano de 2006, foram matriculadas 107 crianças, todas atendidas no turno da manhã e nas seguintes turmas: primeiro período (três a quatro anos), duas turmas do segundo período (quatro a cinco anos) e terceiro período (cinco a seis anos).

Os profissionais que compõem a equipe da pré-escola são: Joelma (professora do primeiro período), Helena (professora auxiliar do primeiro período), Francisca (professora do segundo período), Rita (professora auxiliar do segundo período), Antônia (professora do terceiro

período), Telma (professora auxiliar do terceiro período), Laura (coordenadora pedagógica), Rosa, Consuelo, Sandra e Lúcia (merenda e limpeza).

A coordenadora afirmou que os pais participam das ações que a pré-escola desenvolve. São chamados para reuniões mensais que oportunizam um momento com a diretora e a coordenadora, e conversas sobre os trabalhos desenvolvidos com as crianças. Há um outro momento destinado a uma conversa com as professoras de cada turma sobre a aprendizagem das crianças e sobre os critérios de avaliação. Os pais também participam das festas comemorativas.

A pré-escola tem seu reconhecimento pelo Conselho de Educação do Ceará - CEC, portanto tem uma proposta pedagógica redigida. Entretanto, a coordenadora desconhece essa proposta e diz pautar suas ações com base no material que a equipe da secretaria de educação trabalha nas reuniões mensais.

O planejamento do trabalho pedagógico da pré-escola também acontece em dois momentos. Inicialmente, as professoras e a coordenadora participam da reunião promovida pela secretaria de educação. A coordenadora afirmou gostar dos encontros porque sempre há sugestões para o trabalho com projetos e muito entusiasmo, por parte do grupo, para o trabalho com literatura infantil. Também considera positivo o trabalho de formação, os conteúdos explorados fundamentam as ações que desenvolvem com as crianças.

Quando retornam da reunião com a equipe da secretaria, a coordenadora, as professoras e as professoras auxiliares se reúnem para realizar o planejamento para cada turma. Nesse momento, também avaliam como está o desenvolvimento dos projetos planejados em momentos anteriores. Uma vez por semana acontecem, também, os “coletivos de estudo”, para discussão sobre o dia-a-dia da pré-escola.

## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

### Pré-escola Lápis e Papel

#### a) A apresentação da pré-escola à pesquisadora

A atividade de ‘apresentação dos espaços’, realizada na Pré-escola Lápis e Papel, ocorreu no turno da tarde, período em que são atendidas apenas as crianças foco da pesquisa. As crianças estavam em sala e foram convidadas a sair para que pudessem conhecer a proposta da atividade.

Inicialmente, a pesquisadora estabeleceu uma conversa com as crianças, explicitando o objetivo da atividade e a justificativa da filmagem como forma de registrar toda a dinâmica da atividade de apresentação.

As crianças ficaram à vontade para começar a apresentação pelo local que desejassem. Assim, fizeram a opção por seguir a ordem em que os espaços iam surgindo, ou seja, um roteiro baseado na seqüência da estrutura física. Não tomaram por base espaços agradáveis, ou espaços onde passam a maior parte do tempo, por exemplo.

As crianças conduziram a pesquisadora através dos espaços da pré-escola, ao mesmo tempo foram descrevendo as atividades desenvolvidas em cada um deles. Assim, foi possível perceber o interesse e a familiaridade das crianças em cada um dos ambientes onde acontece sua experiência escolar.

Durante a apresentação, as crianças estabeleceram uma relação entre os espaços e as pessoas que trabalham em cada um desses locais. Fato que fortalece a idéia de que os espaços não são vazios de significados, ao contrário, sua organização e utilização têm relação com as subjetividades de todos que o utilizam, adultos e crianças, e, portanto, são percebidos, também, a partir disso.

A visita começou pela entrada da pré-escola, um espaço que parece não ser valorizado porque as crianças passaram diversas vezes por este local quando estavam mostrando outros

espaços, mas não fizeram referência ao seu uso. A não utilização deste espaço foi confirmada ao serem indagadas sobre se realizavam alguma atividade neste espaço.

Por outro lado, passaram um bom tempo a apresentar uma sala onde trabalha a secretária escolar. Começaram por apresentar a funcionária e, em seguida, foram para perto dos materiais da sala e relataram sobre o que havia nas prateleiras “*tem caneta, livros, tarefas, folhas, trabalhos, coisa de fazer tarefa (mimeógrafo), coisa de fazer jogo (jogos)...*” (Iara, 5 anos). Quando indagadas se podiam vir sempre àquela sala, a resposta foi negativa e acompanhada de uma expressão de pesar.

A sala das crianças de 3 anos foi apresentada com muita familiaridade. Ao entrarem na sala, logo apontaram para os brinquedos expostos nas prateleiras e descreveram as atividades que resultaram nos cartazes que estavam colados na parede. Disseram que em sua sala também fizeram as mesmas atividades e cartazes. “*É tudo igual ao da nossa sala, as tias fazem tudo junto*”. (Bianca, 5 anos).

Ao se referirem à sua sala, as crianças deram sinais de insatisfação quando falaram sobre a utilização do “cantinho da beleza”, local onde a imaginação deveria ter lugar garantido. Descreveram-no como um local utilizado somente depois do banho e pela professora. As crianças demonstraram saber o que fazer neste espaço, mas expressaram que é a professora quem diz a hora e o que utilizar: “*É sempre a professora que passa o perfume*” (Bianca, 5 anos).

As atividades desenvolvidas em sala de aula não foram descritas pelas crianças durante a apresentação da sala. Hugo apontou para o quadro de chamada e descreveu como era feito “*todo dia a tia vai chamando e colocando o nome da gente lá*”. Em seguida apresentaram um cartaz com gravuras que elas tinham colado sem, no entanto, relatar sobre como tinha sido feito ou sobre o assunto abordado.

Ao mostrarem a piscina da escola, as crianças disseram que brincam no local, mas Rafael fez questão de dizer que era “sem água”. Lamentaram isso e disseram que só tomaram banho dois dias e lembraram o tempo em que isso acontecia com mais frequência. Este parece ser outro exemplo de utilização de espaço a partir da percepção do adulto, e sem uma reflexão a respeito das interações que as crianças estabeleceriam entre si e as brincadeiras possíveis de serem realizadas.

O espaço do chuveiro foi apresentado sem muito prazer. Uma hipótese plausível para isso é que o horário do banho é tratado na escola apenas como um momento de higienização, isto é, as crianças são conduzidas ao banho para que fiquem limpas e cheirosas antes de ir para casa. Esta atividade é realizada todos os dias e consome cerca de uma hora da rotina.

As crianças indicaram o parque como o melhor lugar da escola. No local, há duas gangorras e três balanços. As crianças correram, brincaram, falaram ao mesmo tempo e descreveram, com clareza, o brincar realizado no parque como uma ação que se opõe ao trabalho que vivenciam em sala de aula. Só é possível brincar *“na hora do recreio, porque na sala a gente aprende as coisas...”* (Rafael, 5 anos).

Quando se reportaram à utilização dos materiais, entre eles os brinquedos, as crianças revelaram que os utilizam, principalmente, a partir da escolha do adulto. *“A tia escolhe e dá pra gente brincar”* (Bianca, 5 anos). Apontaram para os materiais existentes nas prateleiras e, mais uma vez, reforçaram que só podem utilizar o que a professora determina. É ela quem seleciona com que material desenvolver as tarefas, com que brinquedos é possível brincar e em que momentos.

As crianças estabeleceram uma relação direta entre os espaços, as atividades que realizam e quem as determina. Relataram com segurança sobre espaços onde desenvolvem atividades em parceria com adultos. Demonstraram proximidade e satisfação ao apresentar a cozinha da escola, descreveram a função da merendeira e da auxiliar e, em vários momentos, demonstraram familiaridade com o local.

Os demais funcionários, como a auxiliar de secretaria, a coordenadora e mesmo os professores, foram pouco citados durante a exploração do espaço.

Este fato chama atenção, especialmente, em se tratando das professoras da turma das crianças. Elas não demonstraram nenhum interesse em apresentá-las e, nos relatos, não foi feita menção a nenhuma atividade conduzida por elas.

Apresentar o espaço da pré-escola proporcionou muito prazer às crianças, todas estavam motivadas a mostrar tudo que consideravam importante. O fato de essa atividade haver sido realizada num período em que a pré-escola é pouco utilizada, somente a turma das crianças de 05/06 anos estava na pré-escola neste horário, permitiu-lhes uma maior tranquilidade para entrar em todos os locais, manipular materiais, e conversar com os adultos.

O registro, através da filmagem, foi tranquilo. As crianças ficaram bastante à vontade, apresentaram os espaços com a mesma naturalidade com que conversaram em outros momentos. Filmá-las em momentos informais durante as primeiras visitas e possibilitar-lhes assistir a essas gravações, parece ter contribuído para que esse tipo de registro não interferisse no que as crianças expressavam.

b) A história para completar

As crianças iniciaram a história para completar com uma descrição da rotina. A clareza e a naturalidade com que descreveram as ações diárias expressam certa rigidez na rotina, ou seja, as mudanças parecem ser pouco comuns.

Na história para completar, aparece a personagem da professora com a frase: *A professora de Ana e Pedro pede que eles...*, as crianças completaram com as ações que realizam em sala de aula. Surgiram, então, termos ou expressões como “trabalho” e “tarefas de matemática, de português”. Apresentaram uma rotina empobrecida de atividades, resumiram as ações no ato de *fazer tarefa*, tendo como foco a alfabetização, sendo, portanto, imprescindível “*escrever as letras a, b, c, d, e, f...*” (Iara, 5 anos).

Descreveram as atividades de sala como *tarefas de pintar, ligar, tarefa de a-b-c, circular e datas comemorativas*, as crianças indicaram uma provável fragilidade da proposta pedagógica da pré-escola.

Outro aspecto descrito pelas crianças diz respeito à forma como a brincadeira é tratada pelos adultos. Só há espaço para brincar no horário do recreio. Os brinquedos do parque (gangorra e balanço) são os mais citados. Sentiram falta de um escorregador, lembraram de uma época em que o escorregador existia na escola. Citaram algumas brincadeiras que vivenciaram e músicas que costumam cantar no recreio, todas as músicas veiculadas na mídia.

Uma criança chamou atenção para o contato com a natureza, descrevendo como atividade realizada no recreio: “ver a borboleta nascendo” (Rafael - 5 anos), “ver a lagarta morrendo” (Iara - 5 anos).

O trabalho que os adultos desenvolvem na pré-escola foi abordado quando a história conduziu para isto, mas não houve, por parte das crianças, nenhum interesse no momento em que o tema foi inserido.

Os profissionais foram introduzidos na história com a seguinte frase: “além da professora, trabalham outras pessoas...”, imediatamente uma criança respondeu “o professor”, a diferença de gênero foi logo ressaltada. Não foi investigado, no entanto, se há algum tipo de incômodo para a criança o fato de ter em sala um professor, ou se ela quis apenas destacar o fato.

As crianças falaram com muita facilidade sobre a participação dos pais e demonstraram clareza sobre o que os pais vêm fazer no ambiente da pré-escola. Informaram que os pais são chamados em dia de festa para visitar a escola. Às vezes, a professora convida-os para saber como estão seus filhos. Rafael disse que “*foram chamados para ver as lições, saber se os filhos estavam fazendo as tarefas bem ou mal*”.

A participação das crianças foi intensa, mas o tempo de duração da atividade, em média 20 minutos, pareceu longo, o que contribuiu para externarem o desejo de concluí-la. Deram sinais de cansaço quando começaram a explorar objetos e cartazes que estavam à sua volta.

Outro fator que precisou ser administrado foi a mudança de assuntos abordados em cada nova frase introduzida. Mesmo aguardando que todas falassem, até que esgotassem as contribuições, a cada mudança as crianças demoravam um pouco para responder com coerência. Quando a pergunta era repetida ou refeita com outros elementos explicativos, as crianças voltavam a completar a história.

Em alguns momentos, as crianças descreveram suas próprias ações para exemplificar as respostas: *“não tem aquelas mães pregadas na parede?”* (referindo-se aos trabalhos com figuras de mães expostos na sala), *a gente fez agora*” (Bianca, 5 anos), quando faziam referência às atividades solicitadas pelas professoras e, em outros momentos, ao tratar sobre os pais dos personagens: *“talvez também foram chamados para ver as lições”* (Rafael, 5 anos), referindo-se à participação dos pais.

Percebia-se que as crianças sabiam que estavam completando a história dos personagens, e traziam situações de seu cotidiano para apoiar as idéias, o que permitiu aflorar suas percepções.

### c) As entrevistas individuais

As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado mas algumas respostas precisavam ser melhor investigadas e, portanto, perguntas complementares foram realizadas. O momento aconteceu numa ambiente silencioso, sem interferência de adultos.

Em uma sala, ao lado da sala da coordenação, a entrevista com cada criança foi precedida de uma conversa inicial, na qual a pesquisadora esclareceu que lhe seriam feitas perguntas sobre a pré-escola e sobre tudo o que fazia durante o tempo que estava naquele ambiente, do que gostava e do que não gostava. Reafirmou-se-lhe a importância de sua opinião nessa conversa.

As crianças consideraram a pré-escola como boa e apresentaram como justificativa a possibilidade de estudar, aprender a fazer tarefa, números, letras, desenho. Destacaram que a escola é importante para *“estudar para quando crescer não ser burra”* (Iara, 5 anos). *“Se não vier para a escola não aprende nada”* (Hugo, 5 anos).

O recreio é considerado o melhor momento da escola e, como as crianças ficam no parque nesse horário, é o local que mais gostam. Descreveram brincadeiras de castelinhos, de carrinhos, com as “*coisinhas*” (panelas, pratinhos, fogão), “*de fazer números na areia*”, e com “*alguns brinquedos que sobraram (...) como uma caçambinha e uns animalzinhos*” (Rafael, 5 anos), como atividades realizadas no parque. Também disseram que brincam na gangorra, no balanço e com um boliche que eles confeccionaram.

Conforme já haviam explicitado em outros instrumentos, as crianças mais uma vez falaram da piscina, disseram que aproveitam o espaço para brincar de polícia e bandido, de esconde-esconde. Elas reinventam o espaço, quando a professora permite.

Os sonhos e desejos de construir uma educação de qualidade se reacendem, quando ouvimos as crianças falarem de uma caixa com “*brinquedos que até os adultos queriam brincar*” (Rafael, 5 anos). Na pré-escola que desejam não podem faltar brinquedos, muita maquiagem no cantinho da beleza e um recreio bem grande.

Para as crianças, calor e sujeira não podem existir em uma pré-escola. As duas questões têm reflexo direto na qualidade do espaço oferecido às crianças.

A violência expressa nas brigas com os colegas, no castigo para crianças que se comportam mal na sala, no perigo, porque a escola está sem muro no quintal ou porque as crianças podem subir nas árvores e se machucar, revelam a preocupação das crianças com o bem estar coletivo.

Ficar sem fazer nada é algo que as crianças disseram não gostar. A ociosidade geralmente é percebida em instituições onde há ausência de planejamento. Sentem-se insatisfeitas por não poderem mexer nos materiais, o que só é possível com a permissão da professora.

Revelaram gostar de tarefas de fazer o nome, de desenhar, de ligar, de tarefas com as vogais, de tarefas de repetir: “*porque é fácil fazer*” (Rafael, 5 anos). E disseram não gostar de fazer um monte de números, escrever, porque “*é difícil aprender a escrever*” (Rafael, 5 anos), “*é difícil fazer os nomes sem ver*” (Iara, 5 anos).

Cada entrevista demorou certa de 10 minutos, tempo que não causou cansaço nem desinteresse.

As visitas e observações realizadas anteriormente permitiram uma aproximação das crianças com a pesquisadora e facilitaram a interação durante a realização das entrevistas. No entanto, individualmente, as crianças falam com mais cautela, por melhor que seja a relação adulto-criança, a figura do adulto acaba não sendo minimizada. Elas não abordaram questões diferentes das apresentadas em momentos coletivos, mas se revelaram bem menos.

#### d) Os desenhos

Todas as crianças solicitaram lápis grafite para que pudessem desenhar e em seguida colorir.

Na tentativa de garantir que os significados dos desenhos pudessem ser explicitados, as crianças foram falando sobre o que desenhavam ou quando o concluíam, e a pesquisadora fazia as anotações necessárias.

Brincar de balanço, de gangorra, tomar banho de chuveiro. São algumas das ações que as crianças destacaram como as que mais gostam de realizar. A brincadeira para elas está mediada pela relação com os amigos, cuja figura esteve sempre presente. Já os adultos não foram representados nos desenhos. O que pode significar a ausência dos mesmos nos momentos em que a brincadeira é a principal atividade.

Brinquedos para melhorar o parque (escorregador, roda onde as crianças sentam e ficam girando), boneca (com cabelo), casa de boneca e um dado gigante (do tamanho do da Xuxa), são os desejos que as crianças explicitam através de desenhos. (Anexo C)

As crianças reafirmaram que não gostam: da violência, representada com o desenho de uma criança jogando pedra no colega e uma criança de castigo, de ficar sozinha, porque foi “mal criada” e bateu no colega.

O risco de acidentes apareceu num desenho de uma criança subindo em árvores. Assim como quando falam da violência, apareceu de forma explícita a necessidade de as crianças se sentirem seguras no ambiente da pré-escola, seja nas relações com colegas e adultos seja na organização dos espaços.

O período que ficam sentados, ociosos, também foi registrado pelas crianças em seus desenhos, demonstrando em vários momentos o incômodo que sentem. (Anexo C)

No desenho, embora estivessem sozinhas com a pesquisadora, as crianças ficaram bastante à vontade. Talvez porque não haja, no desenho, uma relação com os conceitos de certo e errado que estratégias como a entrevista acabam incorporando.

A liberdade para se expressar contribui para o prazer que demonstraram ao realizar o desenho. No entanto, no primeiro desenho as crianças perguntavam se poderiam desenhar “de qualquer jeito”, revelando uma preocupação com o desenho “bem feito”, “bonito”, com o certo e

com o errado. A partir do momento que foram incentivados a desenhar sem esta preocupação, o dia-a-dia da pré-escola começou a ser revelado.

#### e) A apresentação do vídeo

As crianças foram conduzidas pela pesquisadora para uma sala onde assistiriam a um vídeo de uma pré-escola diferente da que freqüentam, e foi-lhes solicitado que observassem as diferenças que existiam entre a pré-escola do vídeo e a pré-escola delas.

Depois de assistirem ao vídeo conversaram sobre o que viram e sobre o que gostaram. A conversa foi filmada para que fosse possível registrar as expressões e gestos das crianças durante a apresentação do vídeo e no momento da conversa no grupo.

A necessidade das crianças de contato com a natureza tornou-se evidente quando expressaram o desejo de mexer com água, de brincar com areia. Todos comentaram sobre a cena em que as crianças brincavam com um barquinho de papel.

Os espaços onde a brincadeira acontece foram aparecendo no vídeo e as crianças pareciam se transportar para o local. A casinha onde as crianças brincavam, o espaço do faz-de-conta onde as crianças vestiam roupas para brincar, o cantinho da beleza, onde as crianças manipulavam todos os objetos. Bianca demonstrou surpresa *“Olha a menina passando batom!”* (Bianca, 5 anos), porque na sua sala há um cantinho da beleza, mas quem passa o perfume e o batom é a professora, depois do banho.

Compararam os brinquedos do vídeo com os da sua pré-escola dizendo: *“aqui os nosso tudo é amassado!”* (Hugo, 5 anos).

Chamaram a atenção das crianças as inúmeras possibilidades de utilização dos espaços e dos materiais. A liberdade para brincar foi o que mais as encantou: *“os meninos podem brincar com água”* (Hugo, 5 anos).

No vídeo, a casinha onde as crianças brincavam, os utensílios domésticos, a possibilidade de vestir roupas e fantasias, passar maquiagem, pentear os cabelos sem que nenhum adulto fizesse por elas, tudo isso foi observado pelo grupo e expresso como: *“brincar de Chapeuzinho, passar batom, poder vestir vestido...”* (Bianca, 5 anos).

Todas as crianças concordaram em dizer que a escola que viram é muito legal e diferente de sua escola. Porém, quando foi feita a pergunta se era melhor estudar na escola delas ou na

apresentada no vídeo, uma das crianças começou a procurar argumentos que justificassem a escolha por sua pré-escola.

Quando os argumentos, que justificariam a permanência na pré-escola, começaram a surgir, foi possível perceber que as crianças compreenderam a pergunta no sentido de terem que sair da pré-escola em que estavam para se deslocar para a apresentada no vídeo. Isso deixou algumas crianças com receio de sair do espaço familiar.

A utilização desta estratégia foi importante para reafirmar todas as questões apontadas anteriormente pelas crianças. Ao assistirem o vídeo, as crianças se sentiram mais seguras nas argumentações a respeito do que desejam ou sobre como o que consideram importante existir numa pré-escola.

Outro ponto importante foi perceber que as crianças conversavam com entusiasmo e faziam questão de destacar o que, anteriormente, já haviam considerado importante como a casinha, a roda para crianças, o escorregador. Como se buscassem fundamentar seus desejos.

O diálogo foi interessante porque a argumentação e contra-argumentação estiveram presentes. Mas as crianças não pareciam preocupadas em convencer umas as outras, estavam muito mais interessadas em continuar falando do que viram e do que vivenciam diariamente.

#### f) Síntese

Nas entrevistas individuais, as crianças descreveram a função da pré-escola como sendo um lugar onde se pode estudar, aprender a fazer tarefa. Mas em todos os instrumentos a brincadeira foi considerada como a atividade que mais gostam. A brincadeira aparece na fala das crianças como uma atividade que se faz no horário do recreio, quando não se está estudando, nem aprendendo.

O brincar apareceu já na primeira estratégia utilizada, quando as crianças apresentaram os espaços. As crianças passaram por vários locais, como a piscina e o chuveiro, mas lhes deram pouca importância. Já o parque é o lugar que as crianças apresentaram com grande desenvoltura. Correram, pularam e se balançaram enquanto o apresentavam.

Desejam brinquedos para o parque, tais como um escorregador, uma “roda”. Desejam brinquedos novos e em maior quantidade. Desejam poder usar os brinquedos que quiserem e não os que a professora escolhe. Enfim, desejam brinquedos, brinquedos, brinquedos. E o recreio precisa ser “bem grande”.

Quando as crianças relatam que músicas cantam no recreio, percebe-se que são as músicas apresentadas na mídia, não há nenhuma própria da cultura local.

Brincadeiras tradicionais (como brincar de roda, de amarelinha, pular corda) também não foram citadas. Essas ausências podem revelar pouca contribuição dos adultos no desenvolvimento destas atividades. De fato, segundo as crianças, os adultos não participam dos momentos de brincadeiras.

As interações que as crianças estabelecem no ambiente da pré-escola apareceram de forma espontânea e de forma induzida, quando os instrumentos levaram a isto.

Os pais só foram citados no momento da história para completar e nas entrevistas individuais, quando questões foram levantadas a respeito da forma como participam e se gostam da pré-escola. Segundo as crianças vão à escola em dia de festa, para serem homenageados e para saber com está a aprendizagem e o comportamento dos filhos. As crianças percebem esta relação distante e informal, mas parecem vê-la como natural, não expressam surpresa ou desaprovação, por exemplo.

Os colegas aparecem relacionados à brincadeira: nos desenhos, quando estão retratando o momento que consideraram como o preferido e quando estão apresentando o parque. Com os colegas as crianças compartilham as horas mais prazerosas em que estão na pré-escola.

A professora, que em tese seria o adulto mais próximo, só ganha espaço na fala das crianças quando os instrumentos a introduzem na conversa. Seu papel tem relação direta com as tarefas, com as obrigações e com as regras. Na história para completar, a professora é a personagem que pede que as crianças façam trabalhos e tarefas “...de matemática e português”(Bianca, 5 anos).

Chama a atenção o fato das professoras não serem citadas pelas crianças durante a apresentação das diversas dependências da escola. Mas, quando chegaram à cozinha, tiveram muita satisfação em apresentar a auxiliar de serviços e a cozinheira (merendeira), inclusive falando do trabalho que esses funcionários fazem e que, às vezes, ajudam a servir a merenda. A participação na atividade desenvolvida pela merendeira possibilita o envolvimento, a interação e as crianças deixam claro a importância disso no espaço da pré-escola.

A rotina da pré-escola é fortemente percebida e claramente descrita pelas crianças. A rigidez explicitada pelas crianças é reveladora de uma falta de planejamento que considere a criança como sujeito do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como de uma provável inexistência de proposta pedagógica, visto que alguns conceitos, princípios e valores são desconsiderados em favor de uma “rotina estável”. Nessa rotina, estão em destaque as ações voltadas para a higiene e alimentação: lavar as mãos, merendar, tomar banho. As crianças referem-

se diversas vezes ao ato de lavar as mãos e ao banho, que acontece ao final do dia. Além desses momentos terem sido incorporados na rotina das crianças como um ato mecânico ainda gera, durante sua realização, um longo período de espera.

As tarefas aparecem também na descrição do que fazem na pré-escola. Segundo esses relatos, são sempre feitas em sala, e priorizam a aquisição da escrita e noções de número. Quando as tarefas referem-se a pintar, copiar ou fazer o que já sabem, as crianças gostam. Se forem “atividades de escrever”, acham difícil. Talvez estejam sendo avaliadas por estas atividades e querem receber a aprovação do adulto, portanto, preferem o que já dominam. As crianças não parecem ter interesse em falar sobre as atividades que realizam. Também não citaram atividades diferentes das tarefas mimeografadas.

Contrapondo-se a este tipo de atividade, as crianças trouxeram a necessidade de contato com a natureza quando revelam que no horário do recreio gostam de “*ver a borboleta nascendo*” (Rafael, 5 anos), ou quando, surpresos, comentam que, na pré-escola apresentada no vídeo, “*as crianças brincam com água*”. (Rafael, 5 anos)

As crianças percebem quando ficam sem programação, sem atividades e dizem não gostar de ficar ociosas, “*ficar sentado sozinho sem fazer nada*”(Hugo, 5 anos).

A falta de autonomia das crianças é expressa quando apresentam os espaços e os materiais, quando falam sobre o que podem e não podem mexer, em especial sobre os materiais disponíveis em sala. Elas precisam da autorização da professora, é ela quem escolhe os materiais a serem utilizados e em que momentos, quem determina que brinquedos e quando podem ser levados ao parque e somente ela pode passar, nas crianças, o perfume e o batom que estão no “cantinho da beleza”.

Esta insatisfação torna-se evidente quando, ao assistirem ao vídeo de outra instituição, Bianca fala do “*vestidinho da menina, do batom que a menina estava passando*” referindo-se à utilização do “cantinho da beleza”.

A violência é descrita como brigas entre colegas e castigos (como, por exemplo, ficar sozinho na sala). Os perigos a que estão expostos, o calor e a sujeira, aparecem como o que não gostam no ambiente da pré-escola, revelando uma preocupação com o bem estar coletivo e com aspecto estético.

## **Pré-escola Luar do Sertão**

a) A apresentação da pré-escola à pesquisadora

Esta atividade realizou-se num dia de em que todas as crianças estavam na pré-escola. A pesquisadora solicitou que as crianças do grupo da pesquisa se deslocassem para a sala vizinha onde teriam uma conversa sobre o que fariam naquela manhã. Esta conversa sobre o que seria feito e sobre a necessidade de todos estarem envolvidos com a atividade e interessados em mostrar a sua pré-escola foi suficiente para que mostrassem disposição em realizar a atividade.

As crianças logo seguiram para primeiro espaço a ser apresentado. Conduziram a pesquisadora para a sala de aula e o primeiro destaque foi o local onde a agente de saúde registra, junto com eles, semanalmente, a altura e o peso de cada um, o quadro está fixado na altura das crianças e é preenchido por eles.

Um outro painel, grande e também fixado na altura das crianças, foi o segundo a ser apresentado. Tem o formato de uma árvore e nos frutos há a foto e o nome de cada um. Elas apresentaram o painel, se reconheceram, reconheceram os colegas e a professora.

Deram continuidade e saíram a apresentar o que havia nas paredes da sala - um quadro de rotina, onde *“a tia escreve o que a gente vai fazer”* (Ana, 5 anos), um calendário, um mural com o nome dos aniversariantes, um quadro de chamada (as crianças identificaram seu nome e dos colegas), uma centopéia com as letras do alfabeto, *“aqui tem as letras pra escrever”* (Valéria, 5 anos) e um varal com sacolas com o nome de todas as crianças, onde são guardadas as atividades desenvolvidas. Elas foram todas para perto das suas respectivas sacolas e pediram para ser filmadas.

Após explorarem o que havia fixado nas paredes, as crianças passaram a apresentar os objetos. Mostraram um baú onde são guardados *“os brinquedos que nós brincamos no terreiro”* (Ney, 5 anos), muitos brinquedos foram confeccionados pela professora: boliche, memória, dominó. O baú elas fizeram questão de dizer que foi decorado por elas e pela professora.

Depois passaram para *“cantinho da beleza”*. As meninas gostam muito do local, passaram batom, colocaram os colares e as pulseiras, passaram perfume e disseram que fazem penteados umas nas outras, enfim, exploram todas as possibilidades que o local oferece. No entanto, Ney encerrou a brincadeira e conduziu o grupo para fora da sala.

Rapidamente as crianças apresentaram os banheiros. Um banheiro para os meninos e um banheiro para as meninas, *“o das meninas tá quebrado aí todo mundo tem que usar o dos meninos, eu não gosto”* (Ana, 5 anos).

Também não demoraram muito para apresentar a cozinha que, aparentemente, não é um espaço valorizado pelas crianças, há pouco familiaridade com o local. As crianças apontaram a auxiliar como responsável por fazer a merenda e o almoço, mas não demonstraram proximidade com a mesma.

Passaram, então, para a outra sala. As crianças disseram que *“quando tá quente lá fora a gente brinca aqui”* (Paula, 5 anos). Quando indagadas sobre as brincadeiras que realizam naquele local elas citaram: jogar bola, jogar peteca e brincar de roda.

Por último, as crianças seguiram para a área externa da pré-escola. Disseram que brincam no local todos os dias, depois que participam da conversa na rodinha. A apresentação aconteceu seguida de uma extensa lista de brincadeiras que desenvolvem “no terreiro”, na maioria delas a professora está presente. Demonstraram muita satisfação em brincar ao ar livre, *“pena que o sol fica quente aí a tia leva a gente pra sala”* (Ney, 5 anos).

A apresentação do espaço foi uma atividade que envolveu todas as crianças de forma muito intensa, todas demonstraram interesse em mostrar o que havia de mais significativo no espaço da pré-escola.

A interação entre as crianças e a pesquisadora, consolidada em momentos anteriores, permitiu que os espaços fossem apresentados com riqueza de detalhes.

A filmagem foi realizada sem que as crianças demonstrassem preocupação com o equipamento utilizado. Agiram com naturalidade, pareciam estar preocupadas, apenas, em não esquecer de mostrar tudo.

## b) História para completar

A atividade foi realizada com a participação das quatro crianças, após a pesquisadora ter solicitado à professora que autorizasse a saída das crianças para a sala utilizada como espaço para brincadeiras.

Depois de acomodar as crianças, a pesquisadora conversou sobre a história de Ana e Pedro, duas crianças que têm cinco anos e que frequentam uma pré-escola. Explicou que a história estava incompleta e que precisaria da ajuda das crianças para completá-la. Também deixou claro que elas teriam tempo suficiente para falar e que somente daria continuidade à história quando o grupo concluísse o que tinha para falar. Por fim, justificou o uso do gravador como forma de garantir o registro das idéias do grupo.

A história tem início com a chegada de Ana e Pedro à pré-escola e as crianças apontaram como ações desempenhadas quando chegam como: *sentar, brincar e fazer dever*. A continuidade do assunto foi pautada no brincar. Elas exemplificaram com o jogo de bila, de boliche e até brinquedos que não existem na escola, caso do vídeo game apareceu na fala de uma criança.

Mesmo que o início da história se referisse apenas ao momento de chegada à pré-escola, as crianças descreveram a rotina de forma geral. Uma criança resumiu a rotina assim: *“aí depois a professora manda eles vir para dentro porque não é hora de brincar ainda, aí quando vai dar 3 horas eles vão brincar do lado de fora de bola, de boliche...”* (Ney, 5 anos).

Quando as crianças tiveram que falar sobre as atividades realizadas na pré-escola, o “fazer dever” foi destacado por todas. Disseram que fazem “dever de português”, e exemplificaram, imitaram a professora no quadro escrevendo as letras. Disseram que fazem, também, “dever de matemática”, *“a tia ensina nós, e nós vai botando”* (Paula, 5 anos).

As atividades relacionadas com o brincar foram descritas como realizadas em grupo. As crianças citaram um número significativo de brincadeiras e músicas com um forte valor cultural, são brincadeiras que os pais e os avós brincavam. Quando indagadas sobre como aprenderam as brincadeiras que apresentaram, elas referiram-se à professora como responsável por ensiná-las.

Um outro assunto que gerou discussão no grupo esteve relacionado à questão de gênero, quando as crianças disseram que brincadeira de menino é diferente de brincadeira de menina. Foram enfáticos ao afirmar que meninas e meninos brincam de coisas diferentes, como se pode observar no diálogo abaixo registrado entre uma das meninas e a pesquisadora:

*“C: Os meninos brincam de bila*

*P: E as meninas brincam de bila?*

*C: Não. Menina brinca de boneca*

*P: Por que Valéria?*

*C: Porque é falta de educação”.* (Valéria, 5 anos)

Os adultos que trabalham na pré-escola foram citados pelas crianças como sendo a professora e a agente de saúde. A auxiliar de serviço não foi citada. Indagadas sobre quem faz a merenda responderam pelo nome da funcionária, mas não apresentaram sua outra função que está relacionada com a limpeza dos espaços que ocupam.

Segundo as crianças, os pais vêm buscar os filhos quando a escola termina. Quando a pergunta foi repetida, com a intenção de captar um pouco mais de informações sobre o assunto, elas acrescentaram “*vem para deixar e pegar*” (Paula, 5 anos) ou “*no dia das mães*” (Ney, 5 anos).

As crianças gostaram de participar da entrevista, apesar de o grupo parecer muito disperso. Por diversas vezes foi necessário retomar assuntos, as crianças introduziam assuntos diversos como: “*a minha mãe tem um relóginho, tem dois relógios*” (Ana, 5 anos). Assim era necessário refazer perguntas, solicitar que ficassem atentos ao assunto em discussão.

A mudança de assuntos abordados em cada nova frase contribuiu com dispersão do grupo. A história não fluiu como uma única história, pareceu que as crianças estavam completando pequenas histórias isoladas. As crianças não estabeleceram relação com os personagens da história. Elas descreviam suas próprias ações.

### c) Entrevista individual

As entrevistas individuais foram realizadas na pré-escola, no horário em que estavam em sala. A pesquisadora solicitou que a professora enviasse uma a uma as crianças para “a sala das brincadeiras”, para que participassem da entrevista. Todas as crianças foram entrevistadas no mesmo dia. Houve uma conversa inicial com a criança para esclarecer sobre o andamento da atividade e reafirmar a importância da opinião de cada uma.

As crianças afirmaram que a escola é boa porque brincam e a brincadeira o que mais gostam de fazer. Citaram diversos materiais que utilizam na brincadeira como massinha, batom, esmalte. Apontaram os colegas como os principais parceiros na brincadeira e, quando indagados sobre o que precisaria ter na pré-escola para que ela ficasse bem legal, foram enfáticos em afirmar “*mais bolas*” (Ney e Valéria, 5 anos), “*bicicleta*” (Valéria, 5 anos), “*bonequinhos para brincar, boneca*” (Paula, 5 anos).

O local escolhido pelas crianças como o que mais gostam tem uma relação direta com o que realizam nesse local. Assim, “o terreiro” aparece em quase todas as respostas. A variação na resposta aponta para o espaço da sala de aula, mas explicitaram que gostam da sala quando podem brincar.

As brincadeiras mais citadas: brincar no cantinho da beleza, brincar com massinha de modelar, bola, bila, pedra, viuvinha, piu-piu, brincadeiras de roda e “*nas cadeiras fazendo de conta que é moto*” (Ney – 5 anos).

Embora o brincar esteja presente em quase todas as respostas, as crianças também consideraram importante “fazer dever” e estudar, *“é importante fazer dever, brincar, passear, ir para o terreiro”* (Valéria, 5 anos). Uma criança acrescentou dizendo que o que mais gosta são as tarefas e gostaria que tivesse na pré-escola *“uma bolsa para colocar o caderno e bonequinhos para pintar”* (Ana, 5 anos).

As crianças afirmaram não gostar das tarefas que realizam, na maioria das respostas justificaram baseados na dificuldade que têm ao realizá-las, são tarefas que, em sua maioria, estão relacionadas à aquisição da escrita como *“o alfabeto”* (Paula, 5 anos), *“escrever o A, o C, o D”* (Ana, 5 anos), *“fazer tarefa com a letra A, eu aprendo o AEIOU”* (Ney, 5 anos), ou noções elementares sobre números, geralmente relacionando o numeral à quantidade que representa como *“A de contar”* (Valéria, 5 anos).

Uma criança disse não gostar de ir para o terreiro, o motivo vem de casa, os pais não gostam *“eles não gostam que eu brinque, eles querem que eu faça dever”* (Valéria, 5 anos). Outra criança afirmou não gostar do arroz da merenda.

O que torna a pré-escola ruim, segundo as crianças, é ter muita tarefa e criança danada.

O grupo também ressaltou, no relato, o fato de somente utilizarem os materiais disponíveis com autorização da professora, como se pode observar nas falas: *“no bumerangue só pode mexer na hora que ela deixa, quando vai lá para fora”* (Ney, 5 anos), *“esmalte, ela é quem pinta”* (Ana, 5 anos), *“não posso mexer em nada, só se a tia deixar”* (Paula, 5 anos).

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 10 minutos e as crianças mostraram-se concentradas na conversa. Algumas perguntas tiveram que ser aprofundadas com outras perguntas, devido à necessidade de maiores esclarecimentos.

Os momentos de aproximação do pesquisador com as crianças facilitaram a interação durante a realização das entrevistas.

#### d) Desenho

Os desenhos foram feitos, um a um, à medida que cada criança concluía. Durante a realização da atividade a criança conversava sobre o que estava desenhando, a pesquisadora realizava anotações e no final escrevia, ao lado dos desenhos e com aprovação da criança, o que estava sendo representado no desenho.

Brincar é o que mais gostam de fazer na pré-escola. As crianças retrataram em seus desenhos brincadeiras que vivenciam, em especial as que realizam ao ar livre, como jogar bola, bila, boliche.

Uma das crianças desenhou uma boneca e duas crianças ao lado representando seus amigos. Outra criança desenhou a si própria, pintando. Gostariam que existisse na pré-escola brinquedos, um aparelho de som e o contato com a natureza, disseram que deveria ter animais na pré-escola.

As crianças, em sua maioria, desenharam cenas em que estão a “fazer deveres”, desenharam a si próprios, uma criança desenhou a si juntamente com uma amiga, fazendo tarefas. Todas referentes ao que não gostam de fazer na pré-escola.

Uma criança desenhou o banheiro das meninas que se encontra interditado. Ela afirmou, ao desenhar, que “*é muito ruim usar banheiro de menino*” (Ana, 5 anos).

A realização da atividade foi muito tranqüila. As crianças gostaram de desenhar e, com exceção de uma criança, não demonstraram preocupação em fazer um desenho “bonito”, estavam interessadas em registrar seus desejos e suas frustrações com relação à pré-escola que freqüentam.

Todas as crianças compreenderam as solicitações feitas antes de cada desenho, portanto não apresentaram dificuldade em realizar.

#### e) Apresentação do vídeo

O grupo das quatro crianças foi convidado a assistir a um vídeo na “sala da brincadeira”. O ambiente foi organizado para recebê-los, com tv, vídeo e cadeirinhas.

Quando chegaram à sala onde seria feita a projeção, a pesquisadora conversou sobre o tema do vídeo e da necessidade de ficarem atentos para, em seguida, debaterem sobre o que viram na pré-escola retratada.

Durante a apresentação do vídeo, as crianças ficaram bastante concentradas e interessadas. Algumas já foram interagindo enquanto assistiam, com expressões de surpresa, de alegria, de desejo.

As casinhas onde as crianças brincam, o local do faz-de-conta e o cantinho da beleza, fizeram sucesso entre as crianças. “*Olha como tem coisa pra se fantasiar!*” (Vitória, 5 anos). Também falaram dos brinquedos da cozinha, panelas, pratos, fogão, “*é tudo do tamanho da menina!*” (Paula, 5 anos).

As crianças demonstraram muita surpresa com a forma como as crianças do vídeo passeavam por vários lugares e, na maioria das vezes, sem a presença da professora. *“Eles podem ir pra todo lugar sozinho”* (Ana, 5 anos). Disseram que na pré-escola delas a professora não as deixavam ir ao terreiro sem que ela as acompanhasse.

Todas as crianças concordaram em dizer que a escola que viram é bonita e diferente da escola delas. Porém, quando foi feita a pergunta se era melhor na pré-escola do vídeo ou na pré-escola delas, todas responderam que a acharam um local muito bonito, mas na pré-escola delas também era muito bom.

Quando a pergunta referiu-se a ir para a pré-escola apresentada no vídeo Paula perguntou: *“se a gente fosse pra essa escola, a tia Alice podia ir também?”*. O desejo de poder estar naquele ambiente era grande, mas para Paula só teria sentido se fosse com a professora.

Em seguida, Ney perguntou: *“dá pra trazer aquele parque pra o terreiro da gente? Ai já fica legal”*. O que demonstra o interesse pelos brinquedos sem, no entanto, significar que gostaria de sair da pré-escola dele.

Há, portanto, o reconhecimento de que existem coisas boas na pré-escola apresentada no vídeo que a sua pré-escola não oferece. Mas o fato da pergunta ter permitido um entendimento de que teriam que sair da comunidade delas, deixar a professora, provocou no grupo um sentimento de perda.

A apresentação do vídeo possibilitou um momento de muita conversa, troca de idéias e provocou uma reflexão a respeito do espaço da pré-escola por parte das crianças. Elas puderam conhecer outro espaço, diferente do delas, e a partir do vídeo pensar sobre a pré-escola que freqüentam.

#### f) Síntese

A pré-escola é percebida como um lugar para se fazer dever e estudar. Mas as crianças a consideraram boa porque podem brincar. Dessa maneira, as crianças compreendem a pré-escola como um local onde se aprende e se brinca de forma dissociada. Uma das crianças destacou, ainda, que vem à pré-escola por gostar do passeio que faz de casa até o local.

A rotina da pré-escola foi apresentada, inicialmente, com ações do tipo “sentar, brincar e fazer dever”. Ressalte-se que as crianças se detiveram em descrever as brincadeiras que desenvolvem: brincadeira de roda, tradicionais, com jogos, com brinquedos. Afirmaram que gostam

de “*jogo bola no terreiro, bila, bumerangue, jogar pedra*” (Ney, 5 anos), de “*...boliche, piu-piu, viuvinha*” (Valéria, 5 anos) e “*pau-no-gato, brincadeiras de roda*” (Paula, 5 anos).

O terreiro é o local onde as crianças gostam de brincar. Descrevem várias brincadeiras e pareceram lamentar o período que a temperatura aumenta, por causa do horário, e a professora as leva para a sala. Também gostam da sala, quando podem brincar e costumam jogar boliche, desafiar os amigos com jogo da memória e, principalmente, brincar no “cantinho da beleza”, porque “*tem esmalte e batom*” (Valéria, 5 anos).

As crianças demonstraram em seus relatos uma forte separação entre brincadeiras de menino e de menina, Ney afirmou que “*eles brincam de carro, só que os meninos brincam diferente das meninas*” e Valéria reforçou dizendo “*menina brinca de boneca*”. A questão de gênero esteve presente em outros momentos quando, por exemplo, uma das crianças ao desenhar sobre o que não gostava na pré-escola desenhou o banheiro das meninas interditado e afirmou não gostar de usar o banheiro dos meninos.

Ao falarem sobre o que gostariam de encontrar na pré-escola, as crianças desejaram brinquedos: bola, bicicleta e boneca. Quando assistiram ao vídeo de uma outra instituição, comentaram sobre a casinha com brinquedos do tamanho das crianças, o “*cantinho da beleza*” com muitos objetos, o local do faz-de-conta com fantasias. Completaram suas reivindicações com um aparelho de som e alguns animais, revelando a vontade de estabelecerem contato com a natureza.

O espaço da instituição apresentada no vídeo provocou encantamento nas crianças, mas o grupo apresentou segurança ao afirmar que não gostaria de sair da pré-escola que frequenta. A partir do vídeo, surgiu o comentário sobre a possibilidade de terem um parque no terreiro da escola.

Os colegas são os parceiros nas brincadeiras que acontecem no terreiro e na sala de aula. Não há relatos de outras atividades, ou “deveres”, que contassem com a participação dos colegas. Ou seja, as crianças não se referiram a tarefas feitas em grupo, por exemplo.

As relações que as crianças estabelecem com os colegas e com os adultos, no cotidiano da pré-escola, foram descritas em todos os instrumentos utilizados durante a pesquisa. Revelaram envolvimento bem consolidados, como o existente entre as crianças e a professora, e os pouco revelados como a auxiliar de serviços.

A figura da professora esteve presente em grande parte dos relatos das crianças. Quando falavam das tarefas que a professora ensinava “*é aquele dever oh... que é assim, a titia faz no quadro assim...*” (Ney, 5 anos), afirmaram que a professora brinca com elas e que confeccionam muitos brinquedos juntas.

Quando na história para completar, as crianças falaram sobre os adultos que trabalham na pré-escola, referiram-se à professora e à agente de saúde, que vem pesá-las e medi-las, somente falaram da auxiliar de serviços quando indagadas sobre quem faz a merenda, sem estabelecer relação com o trabalho referente à limpeza do espaço.

A participação dos pais no dia-a-dia da pré-escola foi resumida pelas crianças como sendo o momento em que eles são chamados para *“vim buscar nós na hora que a escola terminou”* (Ney, 5 anos). Assim, os pais trazem e levam as crianças para a pré-escola. Eles também participam das festas realizadas para homenageá-los como dia das mães, por exemplo.

As crianças relataram sua insatisfação em realizar tarefas em diversos momentos da pesquisa. Fazem tarefas de português e matemática. Tarefas longas e em grande quantidade parecem não agradar as crianças *“...eu não consigo terminar, tem muitas tarefas assim”* (Paula, 5 anos), *“dever, é ruim porque a tia passa um monte para mim, a letra N é muito difícil”* (Ney, 5 anos).

Os painéis existentes na sala de aula e explorados durante a apresentação do espaço à pesquisadora pareceram ser utilizados pelas crianças diariamente. Embora as crianças os tenham apresentado de maneira enfática, elas não os incluem quando se reportam a tarefas que realizam. Demonstraram compreender por tarefa as relacionadas aos conteúdos de português e matemática.

## **Pré-escola Crescer Brincando**

### **a) Apresentação da pré-escola**

Para iniciar a atividade, as quatro crianças foram convidadas a sair da sala de aula para uma conversa com a pesquisadora. Sentaram-se numa área coberta ao lado da sala delas e a pesquisadora conversou sobre a sistemática do trabalho a ser realizado.

As crianças começaram a apresentação do espaço pelo quintal, por ser a área que mais gostam. No final do quintal, há uma árvore que parece ser visitada por todos. Eles subiram na árvore com muita naturalidade e disseram que, na hora do recreio, gostam de brincar ali.

As crianças sobem na árvore, jogam bola, correm e brincam de monstro. São estas atividades descritas pelo grupo e que acontecem no horário do recreio. Segundo as crianças, neste horário é possível brincar livremente.

Também são disponibilizados jogos de quebra-cabeça, pescaria, dominó; brinquedos como carrinhos e bonecas; filmes infantis. Para o quintal eles podem levar a bola e o elástico.

O dia do banho de chuveiro foi apresentado como uma atividade que gostam muito. Acontece uma vez por semana, a outra turma de cinco anos também participa. As crianças gostam muito porque participam de brincadeiras com água, penteiam cabelos umas das outras, trocam de roupa de uma forma bastante independente.

Ao lado do quintal, há um pequeno espaço que, no horário do recreio, é utilizado para passar filmes infantis para as crianças. É um espaço interessante, mas as crianças não o apresentaram com muita motivação. Talvez porque no momento da filmagem não tivesse sendo utilizado ou, quem sabe, porque seja preciso compreender a importância de se produzir espaços para e com as crianças.

O espaço da cozinha foi apresentado com naturalidade, as crianças sabiam que lá era feita a comida e demonstraram muita familiaridade com as merendeiras.

Numa sala pequena, ao lado da cozinha, funciona a coordenação. Lá também são guardados todos os materiais utilizados por todos os professores da escola. As crianças apresentaram o local e reconhecem todo o material exposto nas estantes, mas disseram não ter acesso a eles, a não ser através da tia. “*Só a tia vem aqui...*” (Luana, 5 anos). Ficaram agitadas, abriram e fecharam armários. Conheciam todos, nenhum parecia ser novidade, mas a oportunidade de tocar, explorar sem que um adulto estivesse ao lado dizendo qual o que poderia ser levado fez a diferença naquele momento.

Um fato curioso aconteceu durante a apresentação do banheiro. A professora disse que eles gostam muito de ir ao banheiro porque acham bonito. A arquitetura é igual ao de uma casa – a pia, o box, o vaso sanitário não adaptado, portanto diferente do banheiro que a maioria das crianças que frequentam aquela pré-escola conhece. Mas, quando mostraram os banheiros, nenhuma criança fez referência ao que a professora tinha chamado atenção.

As crianças apresentaram todas as salas, reconheceram todas as professoras, essa familiaridade, provavelmente, se deve ao fato de o grupo conviver há mais de dois anos. Sentem-se seguros, conhecem todos pelo nome e sabem o que cada um faz.

Ao entrarem nas salas, as crianças perguntavam a idade das crianças de cada sala. Ao saírem da sala das crianças de 3 anos, comentaram sobre as atividades que a professora estava realizando, um desenho coletivo numa cartolina usando tinta guache. Ficaram surpresos com a professora sentada no chão “*ensinando a tarefa para crianças pequenas*” (Luana, 5 anos).

Ao chegarem à varanda da casa, demonstraram muita satisfação, apontaram para um som colocado num banquinho e disseram que no horário do recreio elas podem ficar dançando. Enquanto umas falavam, outras aproveitavam para escorregar e dançar. Embora as salas de aula sejam apertadas e algumas com um número significativo de mesas e cadeiras, a varanda parece só ser utilizada no horário do recreio.

Ao retornarem para apresentar a sala de aula, os colegas estavam merendando, elas mostraram o quadro de chamada, o calendário, os trabalhos que tinham realizado no dia anterior e as letras do alfabeto coladas acima do quadro.

Foi muito rápida a apresentação, porque o interesse do grupo se voltou para a merenda que estava sendo servida.

A aplicação deste instrumental foi um desafio para crianças e pesquisadora. As condições físicas da pré-escola, pouco espaço para que o grupo pudesse se locomover e o número excessivo de crianças, dificultaram o acesso a alguns lugares.

As dificuldades que surgiram durante a realização da atividade não representaram, no entanto, perdas no processo, visto que o grupo demonstrou muito interesse em apresentar a pré-escola.

#### b) A história para completar

As crianças foram reunidas na sala da coordenação, local considerado como o menos barulhento. A pesquisadora descreveu para o grupo como seria realizada a atividade: completar a história de duas crianças, Ana e Pedro, que tinham a mesma idade que elas, que também freqüentavam uma pré-escola e que a história era sobre a pré-escola desses personagens. Esclareceu, ainda, que cada criança poderia falar o quanto quisesse sobre cada assunto apresentado.

Ao iniciarem a complementação da primeira parte da história, as crianças apontaram uma série de atividades que representavam ações realizadas durante o período que ficam na pré-escola e não somente às que se referiam ao momento da chegada, como foi proposto pela história.

As atividades evidenciadas pelas crianças têm uma relação muito próxima com a professora, a maioria refere-se a sua solicitação ou autorização como: tirar o copo para beber água, fazer tarefa, escrever na lousa, tomar banho, ir ao banheiro, escovar os dentes, rezar, fazer silêncio e brincar.

O ato de escrever e algumas brincadeiras foram consideradas pelas crianças como possíveis de serem realizadas sozinhas. Já quando mencionam atividades que fazem junto com outros colegas, além de brincar e dançar, as crianças citaram a realização de “tarefas difíceis”. Luana revela isso quando disse que com os colegas ela “faz tarefa difícil”. Isso pode significar que a professora possibilita no espaço da sala de aula a troca, a interação entre as crianças.

O tema da brincadeira trouxe para o grupo uma discussão sobre a questão de gênero. Uma criança (menino) disse que jogar bola é só para menino. Uma das meninas tentou ponderar a questão dizendo que gosta de assistir. O menino ficou em silêncio alguns segundos e pareceu não querer arriscar continuar a falar de futebol. Então, rapidamente, encontrou outra brincadeira, que, para ele, só os meninos realizam: jogar pião. A justificativa para o fato de menina não poder jogar pião veio em seguida: “*porque é perigoso*” (André, 5 anos). As meninas então concordaram e trouxeram até argumentos que uma mãe tinha utilizado: “*minha mãe disse que era para sair do meio quando os meninos fossem soltar pião se não se fura*” (Lia, 5 anos). Finalizaram dizendo que menina brinca de boneca.

As crianças falaram muito pouco sobre os profissionais da pré-escola, embora tenham demonstrado muita familiaridade com eles. Reconheceram a presença da diretora, da coordenadora, dos professores e dos auxiliares de serviço e relacionaram as atividades que fazem e as valorizam. Entretanto, não parece ser foco de suas observações.

A relação escola e pais também não foi um assunto que as crianças demonstraram interesse em falar. Uma das crianças (André, 5 anos) disse que os pais da história foram chamados porque a criança estava dando trabalho. Vale ressaltar que a criança que estava dando trabalho era o menino, Pedro, e não Ana. Mais uma vez a questão de gênero aparece no cenário das reflexões das crianças.

Quando questionados se a mãe só era chamada quando o filho estava “dando trabalho” disseram que não, também vinha deixar e pegar o filho na escola. Disseram ainda: “*quando ela vem me buscar ela fica na porta da escola*” (André, 5 anos). A ausência dos pais é percebida com atitude de esperar o filho na saída.

A realização desta atividade em grupo possibilitou uma complementação de idéias. Foi possível perceber como as crianças valorizavam a opinião dos colegas, ora concordando, ora discordando, mas sempre atentos ao que estava sendo discutido.

O tempo destinado à realização da atividade contribuiu, no entanto, para alguns momentos de dispersão de algumas crianças. Neste grupo, as crianças não demonstraram dificuldade para mudar de assunto a cada nova etapa da história.

Ao ser indagada se atividades como esta de completar histórias eram freqüentes na sala de aula a professora afirmou que sim. Talvez isto tenha influenciado na forma como as crianças mudaram de assunto sem grandes dificuldades.

### c) As entrevistas individuais

As entrevistas individuais foram realizadas também na sala da coordenação. A professora foi enviando as crianças, uma a uma, para o momento com a pesquisadora. Todas as entrevistas aconteceram no mesmo dia.

A pesquisadora estabeleceu um diálogo inicial com cada criança para explicar que o momento era destinado a uma outra oportunidade de falar sobre a pré-escola que freqüentavam.

As crianças consideraram a pré-escola boa porque tem brinquedos e brincadeiras. Gostariam, no entanto, que houvesse mais brinquedos e um parquinho, “*um escorregador, com aquela casinha lá em cima*” (Lia, 5 anos). Também não podem faltar, segundo as crianças, livros, lápis, tarefas e som.

Uma criança citou a área onde a televisão fica ligada no horário do recreio porque “passa história”, revelaram, no então, que não participam da escolha dos vídeos.

O banho de chuveiro foi citado como algo que gostam muito. Elas tomam banho uma vez por semana e podem brincar naquele horário, além do recreio.

Destacaram que não pode faltar um recreio, “com sino para tocar” quando começar e terminar. O recreio aparece como significativo para as crianças, tanto quando dizem que no banho de chuveiro também podem brincar, como quando falam do sino informando o horário em que começa e em que termina.

Objetos relacionados ao brincar fazem parte dos desejos das crianças: um parquinho e uma brinquedoteca. Uma das crianças comentou que não gostaria que houvesse uma brinquedoteca na pré-escola, preferia ir uma vez por semana a uma que funciona a dois quarteirões da sua pré-escola. Quando indagada sobre o motivo da preferência, respondeu que gostava do passeio que fazia até lá, o que sugere a necessidade de explorar outros espaços.

Brincar é o que mais gostam de fazer na pré-escola e o local onde mais gostam de fazer isso é no quintal. “*A árvore que tem no quintal*” (Lia, 5 anos) parece minimizar a ausência de um parque. André disse que gosta muito do quintal, mas “*no quintal não tem brinquedo, eu trago os brinquedos da minha casa*” (casinhas de montar e carrinho).

Outros espaços são apresentados como opções para as brincadeiras: “*na área eu assisto televisão, passa história, e na sala eu brinco de pescaria e de montar*” (André, 5 anos).

As brincadeiras que mais gostam são realizadas com brinquedos confeccionados pela professora como: pescaria, vai-vem, boliche, jogo de memória. A bola e a boneca também aparecem.

Os adultos participam das brincadeiras: a professora, a diretora e a coordenadora confeccionam a maioria dos brinquedos que são utilizados no horário do recreio e brincam junto com as crianças.

Constatou-se que as crianças reproduziram o discurso dos adultos, quando afirmaram que a pré-escola é um local onde se faz muita tarefa, onde se vem “*para estudar e aprender*” (Luana, 5 anos). Afirmaram, porém, que “*circular e fazer o alfabeto, é difícil*” (Luana, 5 anos). Uma criança disse considerar a escola boa porque não paga.

Pintar e desenhar aparecem como as atividades que as crianças gostam muito. Já as tarefas que não gostam estão relacionadas às letras do alfabeto, elas aparecem nas respostas de três crianças: “*Circular e fazer o alfabeto, é difícil*” (Luana, 5 anos); Jaime disse que não gosta de “*uma das letras, porque eu não aprendi as letras*”; a fala de André revela preocupação com o fato de o amigo não ter aprendido as letras e queira ter na escola “*Letrinhas para montar*” e assim poder ajudá-lo.

A diretoria e todos os funcionários da pré-escola foram citados como indispensáveis para seu funcionamento. Demonstraram compreender que a pré-escola precisa de todos estes atores para que possa funcionar. Não se limitam à figura da professora. A proximidade das crianças com as pessoas da escola parece contribuir para que isso ocorra.

Para as crianças as “*danações*” foram destaque entre o que não gostam. Elas afirmaram, ainda, que não gostam de brigar, de “*se danar*” (Jaime, 5 anos) e uma delas disse que não gosta de “*ir para a diretoria*” (Luana, 5 anos). Esta afirmou que nunca precisou ir, mas alguns colegas já foram.

As entrevistas individuais foram aceitas pelas crianças que não demonstraram dificuldades com as perguntas feitas. Sempre que foi preciso, acrescentaram-se perguntas, porém o tempo das entrevistas não ultrapassou dez minutos.

d) Os desenhos

O desenho foi uma atividade realizada individualmente. Cada criança foi levada para a sala da coordenação e recebeu as orientações da pesquisadora sobre as solicitações a respeito de cada desenho.

O brincar apareceu retratado com desenhos de crianças brincando de bola, de quebra-cabeça e até mesmo desenhando. São atividades que as crianças gostam de realizar na pré-escola. Gostariam que a sua pré-escola oferecesse um parque, com destaque para um escorregador e um carrossel, *“uma roda onde as crianças sentam e ficam girando”* (Lia, 5 anos).

A brincadeira esteve presente, no relato das crianças, como a principal atividade realizam e com uma diversidade de formas e desejos.

Uma criança desenhou, com muitos detalhes, sua sala de aula e disse gostar de estudar.

Ficar o tempo todo fazendo tarefa não é algo que as crianças gostem. André disse: *“gosto de matemática, mas sou muito pequeno para fazer muita tarefa, eu gosto de desenhar”*.

As crianças realizaram os desenhos sem grandes dificuldades e com muita rapidez. Demonstraram muita segurança para apontar o que agrada e o que desagrada na pré-escola delas. Utilizaram os materiais disponíveis e conversaram bastante sobre os desenhos.

#### e) A apresentação do vídeo

O vídeo também foi projetado na sala da coordenação. Antes que as crianças o assistissem, a pesquisadora conversou sobre o que seria apresentado e o que esperava do grupo.

As crianças demonstraram muito interesse pelo vídeo. O que mais causou surpresa e, ao mesmo tempo arrancou alguns suspiros do grupo, foi o tamanho do lugar, *“Isso tudo é uma escola!”* (Jaime, 5 anos), fato que se justifica quando se conhece o local que frequentam.

O parque também chamou muita atenção das crianças. Os brinquedos e a casinha em cima do escorregador. Lia não esperou terminar a projeção para dizer *“Olha! É do jeito que eu disse pra tia, quando chagar a reforma da nossa<sup>14</sup>”*.

A casinha onde as crianças brincavam e a possibilidade de usar fantasias para brincar também foram destaques por parte das meninas.

---

<sup>14</sup> A comunidade escolar aguarda a reforma do prédio da escola que caiu a quase 1 ano.

Elas também gostaram de ver as crianças brincando com o barquinho de papel no riacho. O Jaime disse: “*dá pra fazer lá no quintal*”.

Todas perceberam a forma como as crianças do vídeo exploravam o espaço, o que foi objeto de comentários e as várias expressões de admiração reafirmaram isso. Cada vez que um novo local lhes era apresentado, elas faziam comentários sobre o que havia em cada um, que materiais estavam disponíveis e como eram utilizados.

A pré-escola apresentada no vídeo foi considerada pelas crianças como muito legal. Quando foi feita a pergunta se era melhor na escola do vídeo ou na escola delas todas responderam que lá era muito melhor e que queriam ir estudar lá, porque poderiam passar o dia todo brincando e ainda “*tinha lugar pra ir*”. Demonstraram maior autonomia e aceitaram a mudança como naturalidade, diferente das crianças da zona rural e do distrito.

As crianças gostaram de tudo que viram, interagiram entre si, fizeram comentários sobre o vídeo e pensaram, até, em possíveis adaptações.

O vídeo agregou ao pensamento das crianças uma série de possibilidades de espaços, de brinquedos, de exploração do ambiente e de relacionamentos.

#### f) Síntese

As crianças descreveram a pré-escola como um lugar onde se estuda e se aprende, onde se tem muito trabalho e se faz muita tarefa. Entretanto, quando justificaram porque consideram a pré-escola como boa não foram estas ações que fizeram parte da argumentação e, sim, a possibilidade de se ter brinquedos disponíveis e muito tempo para brincar.

As interações estabelecidas entre as crianças do grupo da pesquisa e seus colegas apareceram em diversas atividades. Com os colegas elas brincam e dançam, ou seja, constituem os momentos significativos dos quais as crianças mais gostam. Os colegas não apareceram somente nas brincadeiras, eles foram citados também nos momentos em que contam com ajuda para “*faz tarefa difícil*” (Luana, 5 anos).

Com os funcionários da pré-escola, as crianças pareceram reconhecer a importância que têm para o funcionamento de todas as atividades. Todos os profissionais foram citados, inclusive quando a pergunta na entrevista semi-estruturada referia-se ao que não poderia faltar “*a professora, as merendeiras, a coordenadora, a diretora...*” (Jaime, 5 anos).

A professora mereceu destaque em vários outros pontos da pesquisa. É a professora que aparece quando falaram dos brinquedos e jogos confeccionados, é ela quem “*brinca com nós, faz brincadeiras*” (Luana, 5 anos), também a evocaram na história para completar, quando a relacionam com as solicitações diárias como “*tirar a tarefa e tirar o copo*” (Luana, 5 anos), “*faz silêncio*” (todos).

Verificou-se que os pais não compõem, para as crianças, o cenário da pré-escola. Elas não demonstraram interesse em falar sobre a participação deles. Os relacionaram a momentos de repreensão, a comportamentos difíceis, ou seja, os pais são chamados quando as crianças não estão com comportamento aceitável. Além desse momento, as crianças consideram que os pais as trazem e as apanham todos os dias.

As crianças descreveram a rotina baseadas nas solicitações da professora, isto é, quando indagadas sobre o que fazem quando chegam à pré-escola soltam a fala e dizem que entram, brincam, tiram da mochila a tarefa e o copo, fazem silêncio, fazem a tarefa, rezam, tomam banho, escovam os dentes... todas são ações que seguem a orientação da professora. Nesta rotina, o brincar, que aparece em todos os instrumentos como o que mais gostam de fazer, apareceu timidamente, no início da manhã, conduzido pela professora, não há recreio na rotina descrita.

As tarefas também tiveram presença nos relatos das crianças sobre o que fazem quando explicitaram sobre o que gostam “*pintar, desenhar e fazer leitura*” (Luana, 5 anos) e sobre o que não gostam “*uma das letras, porque eu não aprendi as letras*” (Jaime, 5 anos).

Há um desejo das crianças por uma relação mais próxima com ambientes abertos que permitam um maior contato com a natureza. Isso esteve presente quando apresentaram os espaços e revelaram que gostam de subir na única árvore existente, quando relataram com prazer o banho de chuveiro e a possibilidade de brincar com água, e quando, ao assistirem ao vídeo de uma outra instituição, comentaram sobre a brincadeira com água e ainda apontaram a possibilidade de realizar a mesma atividade no espaço da pré-escola.

As crianças relataram o quanto brincam na pré-escola. Descreveram brincadeiras e relacionaram uma série de brinquedos disponíveis. Disseram que o que mais gostam de fazer na pré-escola é brincar e que é no quintal que preferem fazer isso. Revelaram em seus desejos a vontade de que em sua pré-escola existisse um parque, com escorregador e “*uma roda que gira com as crianças*” (Carrossel). Ao assistirem ao vídeo de outra instituição, destacaram e demonstraram, novamente, um encanto pelo parque e pelos brinquedos e disseram, ainda, que gostariam de ir para a pré-escola apresentada, porque lá poderiam brincar o dia inteiro e ainda não seria suficiente para dar conta de tantas possibilidades.

É assim que as crianças expressam seu fascínio pela brincadeira. Ainda assim a pré-escola ocupa grande parte do tempo das crianças com a realização de tarefas, objeto constante da reclamação das crianças em seus relatos.

## **DESEJOS E LIMITAÇÕES: a pré-escola que as crianças descortinam**

Na presente pesquisa foram utilizadas diversas estratégias para alcançar o objetivo de conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que frequentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele.

A metodologia utilizada se justifica pela complexidade do objeto de pesquisa, pois há diversos fatores que tornam a apreensão da perspectiva da criança bastante difícil:

Quintero (2002, p. 42 Apud. CERISARA) destaca os desafios teórico-metodológicos colocados aos pesquisadores que se propõem a “ouvir” as crianças:

“As questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente, as relações: sujeito-objeto; criança-adulto; infância-criança-escola; criança-aluno e aluno-professor e além dos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso de entrevista, da enquete, produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador”.

A multiplicidade de estratégias permitiu captar diferentes nuances e obter informações originadas em diferentes esferas do pensamento infantil. A entrevista, especialmente, apelou mais para a racionalidade da criança e trouxe, portanto, a marca da sua crítica ao que estava sendo revelado. Outras estratégias (como os desenhos) permitiram que a criança expressasse os seus sentimentos e opiniões de maneira indireta.

Por outro lado, a utilização dessa diversidade de instrumentos, aliado ao fato da pesquisa ter acontecido em pré-escolas com características distintas, tornou a sistematização das informações coletadas um grande desafio.

As visitas iniciais, o período de quatro meses de observações, de utilização das estratégias, de trocas estabelecidas permitiu descobertas, fortaleceu o referencial teórico e gerou inquietações.

Entre as descobertas permitidas por essa pesquisa, merece destaque a forma como as crianças percebem as exigências que lhes são feitas pela professora no processo de ensino e

aprendizagem, a rotina a que são submetidas na sua pré-escola, a organização e os usos dos espaços escolares, e os papéis dos diferentes profissionais que nela atuam.

Um tema que já vem sendo bastante apontado por pesquisadores de várias áreas é a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança. O valor que as crianças atribuíram às oportunidades de brincar, aos brinquedos e aos espaços onde a brincadeira acontece reafirma o que a literatura tem refletido:

“Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância” (Abramowicz, 1995, p. 56).

Dentre as inquietações, destaca-se a distância entre os desejos das crianças e a realidade vivida, esta indelévelmente marcada pela rotina, descrita sempre pelas crianças como um elemento bastante inflexível na dinâmica pré-escolar. Relatavam sobre as atividades diárias com desenvoltura e, nas diversas estratégias, as atividades se repetiram.

As variações de rotinas entre as pré-escolas evidenciam a relação entre o que se tem como proposta de trabalho e as concepções dos sujeitos envolvidos na elaboração de tal proposta. Foi possível ouvir crianças que ressaltaram em sua rotina ações pautadas na higiene corporal, crianças que dividiram a rotina em dois momentos – brincar e fazer dever e crianças que relacionaram a rotina ao direcionamento diário dado pelo professor.

Zabalza (1998, p.52) destaca que rotinas estáveis trazem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia das crianças. Isto não significa, no entanto, que rotinas pobres de significados e que não contribuam para a formação das crianças não precisem ser avaliadas e modificadas. O autor diz, ainda, “elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto”.

Embora a rotina funcione como organizadora das atividades diárias e se constitua como um excelente instrumento para dar mais segurança e possibilitar uma maior autonomia da criança, quanto é estruturada de forma a não permitir uma certa movimentação de professores e crianças, o efeito será contrário. Onde não existe a condição de intervir, de propor, de modificar, não existe o crescimento, a mudança, a participação. E onde não há isso não há construção coletiva de uma pré-escola de qualidade.

A condução de todos os momentos da rotina das crianças torna o ambiente muito previsível. As crianças não participam das escolhas, não experimentam o novo. Sempre há um

adulto conduzindo suas escolhas, resolvendo seus conflitos. A construção da autonomia destas crianças no espaço da pré-escola torna-se profundamente comprometida.

Quando assistiram ao vídeo de outra instituição as crianças demonstraram muita surpresa com a forma como as crianças passeavam por vários lugares e, na maioria das vezes, sem a presença da professora. “Eles podem ir pra todo lugar sozinho” (Ana, 5 anos).

As crianças não mostraram, em suas falas, situações em que participaram da escolha de atividades a serem realizadas ou se tiveram oportunidade de propor mudanças na rotina. Mas, na pré-escola Lápis e Papel, tornaram visível seu descontentamento quando afirmaram não gostar de ficar sem fazer nada.

Em algumas das visitas, foi possível perceber o quanto as crianças ficam expostas a essa situação.

Andrade (2004, p.153) descreve ociosidade assim:

“...quando acontecem as esperas sem que sejam propostas nenhuma atividade (brincadeira, música, história etc.) para as crianças fazerem, tampouco são lhes dadas oportunidades para optar entre fazer ou não fazer alguma coisa neste intervalo de tempo e elas têm que permanecer paradas, aguardando, tem-se então, a ociosidade”.

A ociosidade está presente em ambientes onde há ausência de planejamento. A naturalidade com que é tratada a posição de passividade das crianças pelas professoras e coordenadoras revelam uma fragilidade na formação dos profissionais e desrespeito pelas crianças.

Um instrumento que permitiu perceber como as crianças circulam e utilizam os espaços da pré-escola foi a apresentação realizada por elas à pesquisadora. A forma como conduziram a apresentação, os detalhes descritos em locais importantes para elas, a manipulação de objetos e materiais aos quais frequentemente não têm acesso, revelou o quanto as crianças circulam pouco pelos espaços e, provavelmente, não são incentivados a explorá-los.

Forneiro (1998, p.233) amplia o conceito de espaço e prefere utilizar o termo ambiente, pois considera que o mesmo engloba os componentes do espaço físico e os que se referem a relações interpessoais. Define o ambiente como:

“um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”,

transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Com um olhar baseado nesta definição, pode-se interpretar porque as crianças invadiram as salas, as cozinhas, os terreiros e quintais para mostrar o que fazem na pré-escola.

As crianças reclamaram o fato de só poderem mexer nos materiais com a permissão da professora. Mexer nos materiais, escolher os brinquedos e onde quer brincar pode ser uma atividade experimentada por todos. Os conflitos vão existir e serão discutidos, negociados, solucionados no grupo e pelo grupo. Assim é possível contribuir para o processo de autonomia da criança.

Zabalza (1998, p. 53) diz que uma sala de educação infantil precisa ser um local rico em possibilidades:

“Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc.”

A pouca acessibilidade das crianças aos materiais e brinquedos disponíveis na pré-escola precisa ser discutida tanto quanto a existência desses materiais.

O professor precisa observar a forma como as crianças ocupam e utilizam os espaços, o interesse que demonstram pelos objetos e materiais expostos e, principalmente, perceber interações adulto-criança, criança-criança, possíveis de serem desenvolvidas. Essas observações necessitam fazer parte do planejamento, reconhecidos como flexíveis, sujeitos a modificações, adaptáveis, dinâmicos. Afinal, afirma Gandini (1999, p.157):

“(...) o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela”.

Atividades como pintar, desenhar, correr no “terreiro”, contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes que poderão auxiliar na construção de conceitos matemáticos, por exemplo. Mas, mais importante que isso é saber que ao permitir que a criança vivencie estas atividades se estará permitindo que fatores como atenção, imaginação, memória, percepção interajam simultaneamente, sem que a criança seja vista em pedaços: corpo, emoção, cognição.

As crianças expressaram uma necessidade de contato com a natureza, afirmaram que gostariam de encontrar animais na pré-escola, apontaram as atividades com água como muito prazerosas, assim como subir em árvores, mostrando-se satisfeitas com as escolas onde isso era permitido. A importância do contato com a natureza faz parte das orientações dos RCNEI:

“O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a de idéias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali (RCNEI, 2001, v.3, p. 178).

Campos (1997) considera importante que as crianças mantenham contato com a natureza, para tanto é preciso que se tenha na pré-escola plantas e canteiros em espaços disponíveis, e que se oportunize às crianças brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza para que possam observar, amar e preservar a natureza.

Vale ressaltar que em todas as pré-escolas pesquisadas há espaço físico com areia e inúmeras possibilidades de brincadeiras com água. Portanto, as condições físicas para que esse direito seja garantido existe. Falta compreensão a respeito para que se possa viabilizar esse trabalho e sensibilidade por parte dos adultos, porque as crianças demonstraram profunda sensibilidade.

Segundo Foni (1998 p.149):

“a realização de experiências nas quais as crianças se sintam fisicamente e psicologicamente à vontade requer, por parte dos educadores, um estágio profissional muito específico, para que consigam medir com exatidão a múltipla relação entre as motivações da criança, as finalidades educacionais, as intervenções do adulto e a predisposição de um ambiente funcional para tudo isso”.

É preciso mais que sensibilidade para equacionar todas as variáveis que envolvem a exploração do ambiente da pré-escola.

As tarefas realizadas em sala de aula foram investigadas a partir do olhar das crianças sobre elas. As atividades podem se constituir como excelentes instrumentos mediadores da aprendizagem se forem ricas de significado e desafiadoras.

As observações feitas em sala durante a realização de tarefas e o acesso a atividades mimeografadas, realizadas diariamente, com solicitações para que escrevam letras e números de forma totalmente descontextualizados, evidenciam a fala das crianças quando disseram não gostar

de fazer um monte de números, escrever porque “*é difícil aprender a escrever*” (Rafael, 5 anos) ou “*É difícil fazer os nomes sem ver*” (Iara, 5 anos).

As crianças revelam com essas observações como o tempo tem sido ‘planejado’, ou ‘desperdiçado’ pelos atores comprometidos com o seu desenvolvimento e aprendizagem. A pré-escola necessita perceber a criança na sua inteireza, como sujeito que interage com o meio, experimenta a aquisição de novos saberes e mergulha no universo sócio-histórico-cultural. Portanto,

“nada mais urgente que a escola se abrir para a expressão poética, a literatura, a música, a expressão plástica, para os jornais e as revistas, as cartas, para os relatos de experiência, despertando a feição adormecida das crianças e dos professores, encantando-se e atraindo-os com a criação de linguagem e com as infinitas possibilidades que esta lhes fornece de formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações” (Kramer, 1993, p. 96).

As crianças denotam, em suas falas, uma pré-escola preocupada em antecipar processos de aquisição de leitura e escrita, em repassar informações, em planejar a partir dos conteúdos de cartilhas. Pouco preocupada em socializar e produzir conhecimentos, construir valores, desenvolver plenamente os sujeitos.

As atividades trabalhadas não atingem a dimensão da construção do conhecimento que uma pré-escola deveria possibilitar. Enquanto a leitura e escrita forem tratadas da forma fragmentada como a prática relatada denuncia, teremos crianças sem gostar das “tarefas” que realizam, afirmando que “não aprenderam as letras” e que precisam de “letrinhas para montar”, quem sabe, de repente, ao brincar ela aprende.

“Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais-vivenciais das crianças e os conhecimentos ‘escolares’” (Kramer, 1993, p. 82).

As atividades que oportunizam às crianças são, em grande parte, pobres de significado. Certamente uma das variáveis que justificam a ausência no relato das crianças de situações didáticas. Falam das tarefas de forma fragmentada, sem conexão com o conhecimento contextualizado culturalmente construído.

Mesmo tendo como foco a alfabetização, a pré-escola não contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Kramer (1993, p. 83) descreve a produção da escrita como um processo de interação da criança com a língua e denuncia a falta de competência da escola para lidar com esse processo.

“Faltam na escola as condições para que a criança produza – e não apenas reproduza – escrita, para que seja autora. Ser autora significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marca-se a si a aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens...Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história”.

As crianças revelaram insatisfação quando afirmaram que não gostam de brigas entre colegas e dizem, ainda, que a solução encontrada pelos adultos tem sido o castigo. É preciso fortalecer a atuação do adulto como mediador de conflitos a partir de um trabalho com limites.

Os poucos momentos oportunizados e mediados pelos adultos como de cooperação acabam por inviabilizar que as relações se fortaleçam e que as crianças equilibrem o crescimento de sua autonomia e o respeito ao crescimento do outro. Como são poucos estes momentos, acabam também por ser uma novidade para os adultos que, muitas vezes, não conseguem intervir de forma coerente em situações de conflito.

Os limites são importantes de serem trabalhados com todas as crianças, porque, são fundamentais para a construção da identidade e da moralidade da criança, mas é preciso levar em conta as especificidades de cada idade e a situação que se apresenta. O adulto tem um papel importante como mediador, como parceiro mais experiente.

Para que a construção da autonomia da criança possa ser estimulada na pré-escola é necessário que as regras de convivência sejam estabelecidas com o grupo e pelo grupo. Dessa forma, o poder do adulto pode ser minimizado sem que isso represente para a criança um estado de soberania. Conhecedora dos limites que lhe permitem conviver com o grupo, a criança experimentará a construção de seus valores.

La Taille (2006, p. 10) afirma que por volta dos 4 anos a moralidade começa a fazer sentido para a criança, fase em que o “despertar moral, que se traduz pelo início da compreensão de que há coisas que se fazem (hábitos, rotinas) e coisas que devem ser feitas (os deveres morais)”. Assim, pode-se considerar que um ambiente onde a violência está presente pode ter efeitos sobre o

despertar do senso moral. A pré-escola precisa se constituir num ambiente onde as crianças possam experimentar o sentimento de confiança, possam ter a certeza que serão bem tratadas e que conviverão com pessoas coerentes e leais.

Os professores necessitam, para isso, de um olhar atento, de uma postura investigativa, de um envolvimento com as crianças. Não é por acaso que as crianças elegem a brincadeira como a melhor atividade que realizam na pré-escola, o recreio como o melhor momento e os espaços onde isso acontece como os mais significativos. No momento da brincadeira, as interações se estabelecem, seja com os objetos, seja com os sujeitos, é na brincadeira que a criança se reconhece.

Portanto, o horário do recreio não deve ser percebido como um momento em que o professor “fica livre” das crianças. É o momento em que as interações acontecem mais livremente e que o professor pode se constituir como um excelente parceiro para as brincadeiras que possam acontecer ou que possam ser sugeridas por ele. Abramowicz (1995, p.56) afirma que:

“a criança aprende a brincar assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades. Os adultos e as crianças mais velhas têm papel importante nessa aprendizagem, quando se dispõem a brincar.(...) A brincadeira é uma atividade social. Depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas incessantemente pelas crianças que brincam”.

Portanto, o professor como parceiro mais experiente precisa estar presente, como colega de brincadeira ou como observador, sabedor da riqueza que é o momento da brincadeira para se conhecer a criança.

O que as crianças denunciaram em seus relatos é a falta de participação dos adultos, “...a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento” (Dantas, 1998, p.112).

A brincadeira ainda é percebida como

“algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que são vistas como praticando ou simulando ações reais e relações entre pessoas, numa espécie de faz-de-conta que, construída socialmente como o traço dominante das brincadeiras, as dissocia da realidade social imediata da qual fazem parte. Esta mesma natureza, tem levado à desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e, portanto, à sua infantilização. Brincar seria, assim, sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a preparação para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais” (Ferreira, 2004, p.82-83).

É urgente, então, se conhecer sobre a importância que a brincadeira tem para o desenvolvimento da criança. Os professores precisam apropriar-se desse conhecimento

“de forma vivencial para que possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Para isso, é necessário que, além de conhecer o significado do brinquedo para o desenvolvimento da criança, o professor brinque” (Porto e Cruz, 2004, p.227).

As brincadeiras de rua, as rimas, poesias, canções e parlendas se constituem num inesgotável recurso para valorizar a cultura e estabelecer uma interação entre a pré-escola e demais espaços de socialização dos quais as crianças participam.

“Nas brincadeiras, as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com pequena supervisão do adulto solucionam problemas. Bruner entende supervisão como um sistema de trocas interativas. O supervisor procede, conforme sua compreensão, daquele que aprende, a fim de engajá-lo na ação, reduzindo os graus de liberdade da tarefa aos limites adequados, mantendo a orientação para a resolução de problemas, assinalando características determinantes, controlando a frustração e mostrando soluções possíveis. Embora valorize a ação livre e iniciada pela criança, a exploração requer ambiente que propicie estímulo e orientação (Kishimoto, 1998, p.145).

No entanto, as crianças não percebem a brincadeira como parte das atividades que realizam na pré-escola. Quando falaram sobre atividades que realizavam, logo o “dever” apareceu como destaque.

É preciso ressaltar que as atividades foram descritas quando a pesquisadora se referiu diretamente ao tema. As crianças não desconsideram a relação adulto-criança, sabem que os adultos têm expectativas em suas respostas e, portanto, apontam as tarefas como a ação que realizam.

A brincadeira, na rotina da pré-escola, parece ter como objetivo mesclar atividades para que a aula não fique tão cansativa e, de certa forma, oferecer algumas experiências prazerosas para o aluno. O jogo a brincadeira ainda não são compreendidos como

“(…) estratégias que a criança utiliza para construir conhecimento nessa faixa de idade, se destacam por sua importância e frequência. É através do jogo que a criança estabelece diferenciações. Cada brinquedo define um acontecimento, uma significação especial. No ato de brincar a criança projeta seus desejos, os seus sonhos, as suas intenções. Ao brincar, a criança desempenha vários papéis sociais, representando sua realidade. Nesse jogo simbólico, as crianças são ao mesmo

tempo símbolos (representam coisas, objetos, etc.) e criadores de símbolos (usam objetos, instrumentos para representar suas imaginações), fazem do jogo seu instrumento de leitura e de compreensão significativa desse mundo e, conseqüentemente, vão construindo seu conhecimento” (Belo Horizonte, 1999, p. 24)

Na rotina diária, a brincadeira representa um momento de relaxamento, de atividade livre, um espaço de criação, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, sociocultural e estético.

Pensar que

“...a brincadeira provavelmente se constitua num dos raros momentos em que conseguimos trabalhar o desenvolvimento de forma completamente integrada, pois a brincadeira abrange, de modo imbricado, tanto a cognição da criança como a sua psicomotricidade, a sua afetividade e a sua sociabilidade”(Porto e Cruz, 2004, p.227).

Mas a professora ainda não se apropriou do conhecimento sobre a importância da brincadeira para as crianças e a pré-escola não conta com brinquedos em quantidade suficiente para possibilitar a brincadeira em outros espaços.

A brincadeira está presente no relato das crianças numa diversidade de formas e desejos. Para um trabalho de qualidade, professoras e coordenação precisam conhecer um pouco mais sobre a criança nesta faixa etária e planejar a ocupação do espaço. Condição para garantir que as crianças se expressem e se comuniquem.

Valorizar a brincadeira no espaço da pré-escola e

“reconhecer nas brincadeiras e jogos um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É necessário também que ele veja a criança como um sujeito ativo e criador no seu processo de construção do conhecimento...” (Professor da pré-escola v.1, p. 115).

Neste sentido, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A brincadeira é planejada para acontecer no horário do recreio, como dito anteriormente, numa dicotomia entre tarefas versus brincadeira, atividades versus diversão. Não há uma crença que a brincadeira possa, efetivamente, contribuir com a construção do conhecimento das crianças.

Cabe ao coletivo institucional discutir sobre o tema, apropriar-se da riqueza que ele oferece, planejar os espaços, suscitar brincadeiras, observar as interações e propor intervenções. Pais, professores, funcionários e crianças devem conhecer sobre a importância do brincar na vida das crianças.

Investir num processo de formação para os adultos que interagem com as crianças é uma condição para uma educação com qualidade, no entanto, não é uma formação descontextualizada que será capaz de produzir “efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais”, é preciso compreender que “as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Formosinho, s/d, p. 75). Portanto, a discussão sobre formação precisa acontecer no contexto da escola, a partir de uma reflexão sobre o que acontece na pré-escola em que trabalham.

A promoção de situações de formação para todos os adultos que interagem com a criança e contribuem para seu processo de construção de conhecimento exige, por parte dos que coordenam a pré-escola, uma postura aberta à participação, para que as reflexões sobre o contexto da pré-escola se constituam como principal conteúdo da formação.

Na pré-escola Lápis e Papel, a ausência da figura da professora e da coordenadora nos relatos das crianças denotam um certo distanciamento e uma relação um tanto quanto unilateral. As crianças em poucos momentos trouxeram a professora como parte do cotidiano. Relataram uma proximidade muito mais significativa com a auxiliar de serviço e a merendeira que, segundo as crianças, permitem que elas as ajudem em suas atividades, como servir a merenda, por exemplo. Dessa forma, afirmam que gostam de contribuir, de participar das ações diversas da pré-escola, não estão ali somente para aprender aquilo que a professora determina. Elas nos mostraram o quanto sentem as imposições que os adultos as submetem.

Nas demais pré-escolas, a presença da professora foi destacada em diversos momentos, coincidentemente são as mesmas onde a participação da professora nas brincadeiras, seja como mediadora, seja como alguém que brinca junto, também foi relatada. Assim, quando a professora rompe com o paradigma de que tem que ensinar e as crianças têm que aprender e compreende que o processo de aprendizagem é coletivo e ambos vivenciam isso, as crianças conseguem senti-la mais próxima.

Zabalza (1998, p. 44) afirma que no que se refere “à qualidade das experiências formativas, a relação interpessoal entre professor(a) (ou, melhor, adulto em geral) e crianças é outro fator fundamental”. Nesse sentido, uma reflexão sobre as relações interpessoais que se estabelecem na pré-escola precisa ser estimulada, condição para construção de uma pré-escola baseada no relacionamento e na participação.

Na pré-escola Crescer Brincando, as crianças também perceberam uma interação entre todos os funcionários e foi nesta pré-escola que as crianças relataram a presença de todos como algo que não pode deixar de existir, ou seja, elas demonstraram compreensão de que todos têm importância no funcionamento da pré-escola.

A pré-escola precisa ser considerada como um espaço de experiências coletivas, assim todos os que convivem neste espaço têm muito o que trocar, o que construir, o que experimentar de suas vivências culturais.

“O significado cultural corresponde às oportunidades de trocas entre trabalhadores de creche, pais e comunidade local, através das quais os trabalhadores de creche e pais não só socializam e compartilham seus problemas, recursos e estratégias, como também contribuem para a disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e às necessidades sociais das famílias” (Gredini, 1994, p. 205).

É para esta participação que a pré-escola, com todos os que dela fazem parte, precisa estar aberta. Para discutir sobre o que se passa não só dentro dela, mas o que se passa na vida das crianças e dos pais. Saber quais são os desejos e as necessidades dos pais com relação à pré-escola, que serviço ele espera ter para seus filhos.

“(…) o objetivo é definir e promover condições para que pais e trabalhadores de creche sejam aliados em prol do bem-estar do objeto de seu cuidado: a criança. E definir, conjuntamente, uma estratégia comum, valorizando as respectivas capacidades específicas” (Gredini, 1994, p.208).

Entretanto, o que as crianças explicitaram em relatos é que na pré-escola os pais pouco participam, só são chamados quando se trata de resolver problemas referentes à disciplina do filho.

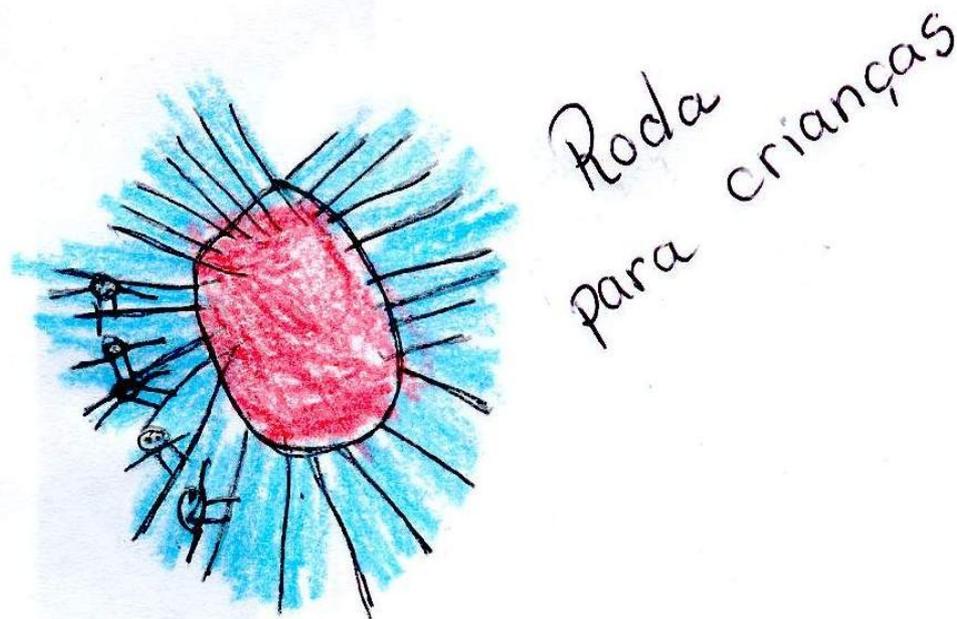
A pré-escola é um dos espaços onde a criança se desenvolve, abrir este espaço para a participação da família é compartilhar com ela os sucessos e as dificuldades e, principalmente, realizar um trabalho em colaboração mútua, em que o diálogo permanente permita que os papéis possam ser melhor definidos.

Pode-se dizer que as crianças trouxeram importantes contribuições para que se compreenda um pouco mais sobre seus desejos, suas necessidades. A maneira como percebem a organização do tempo e do espaço dentro da pré-escola, as interações que se estabelecem entre os sujeitos e as atividades que realizam, dentre elas a brincadeira, são elementos fundamentais para

dirigir um novo olhar ao que o olhar adulto já estigmatizou, rotulou, ou que já tornou tão óbvio que não o percebe mais.

Considerar suas opiniões, por conseguinte, possibilitará um planejamento, no nível da pré-escola e no nível de políticas públicas, que se aproxime um pouco mais da função indissociável, de educar e cuidar, a que se propõe o atendimento da educação infantil.

**O que gostaria que tivesse na pré-escola...**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A QUALIDADE QUE AS CRIANÇAS SUGEREM

O desejo de escutar as crianças orientou este estudo e permitiu que fosse registrado aqui uma das impressões mais fortes guardadas para a finalização desta pesquisa: a certeza de que as crianças quando têm oportunidade de falar o fazem com propriedade, opinam, refletem e gostam disso.

A questão principal a que se propôs esta pesquisa foi conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que freqüentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele. E o diálogo estabelecido entre crianças e pesquisadora, sobre as questões que envolvem o tema qualidade, possibilitou que, mutuamente, percepções e concepções fossem se constituindo com maior clareza.

Ter as crianças como parceiras no processo de investigação ampliou a compreensão sobre a forma como pensam a qualidade nas instituições de educação infantil. Considerar a criança como protagonista nessa investigação permitiu agregar um novo filtro na compreensão da realidade da educação infantil e do quanto a construção desta etapa da educação básica pode ser repensada sob a ótica da criança.

Para fomentar o diálogo estabelecido entre as crianças e a pesquisadora buscou-se aporte teórico em Zabalza (1998) com “os dez aspectos-chaves de uma educação infantil de qualidade”.

Dos aspectos sugeridos pelo autor, alguns são claramente percebidos pelas crianças como significativos para uma educação infantil de qualidade, outros não se constituem elementos para a qualidade captada pelas crianças em seus relatos.

Os espaços empobrecidos da pré-escola que freqüentam foram amplamente explorados durante a caminhada da apresentação. Enquanto mostravam os espaços, fizeram descobertas sobre os locais, e à medida que iam falando sobre os mesmos, tomaram posse de locais nunca antes visitados. O desejo de utilizar os espaços a partir de suas próprias perspectivas, as possíveis adaptações desses locais e a acessibilidade aos materiais disponíveis mereceu destaque na fala das crianças e revelou um desencontro entre o que o adulto deseja quando organiza os espaços e o que as crianças necessitam experimentar nesses espaços.

Equilibrar as iniciativas das crianças e o trabalho dirigido da professora é uma necessidade que as crianças revelaram quando falaram do pouco tempo do recreio, quando demonstraram surpresa ao descobrirem que há pré-escolas em que as crianças realizam atividades

diferenciadas, ao mesmo tempo, e a professora não toma para si o foco das atenções infantis. Nos falamos, também, de suas insatisfações pelo longo período dedicado a realizar tarefas.

Situações que envolveram medo, condutas defensivas, relacionamentos dependentes, foram descritos pelas crianças quando relataram sobre as brigas e os castigos impostos a elas. Isso pode significar uma inconsistência no trabalho voltado para a construção da autonomia. Poucos foram os relatos sobre momentos na rotina que possibilitassem a expressividade emotiva das crianças, que permitissem a superação dos conflitos a partir de uma reflexão mais coletiva, que a individualidade de cada criança fosse valorizada. As crianças necessitam, no ambiente da pré-escola, que se esteja atento aos seus aspectos emocionais.

Rotinas estáveis contribuem para a organização do cotidiano pré-escolar e são, também, a imagem das concepções e valores que permeiam a prática pedagógica da instituição. Quando a estabilidade é confundida com rigidez, ao invés de provocar segurança nas crianças, geram apatia diante da monotonia imposta. Em cenários como estes, encontramos profissionais pouco seguros de seus objetivos, autoritários ao lidarem com conflitos e sem disposição para ouvir crianças que, com palavras, gestos e expressões, demonstram insatisfações, desejos, inquietações, prazer.

As tarefas de português e matemática foram as atividades mais ‘denunciadas’ pelas crianças. Por diversas vezes se referiam a elas como cansativas e de difícil compreensão. Zabalza (1998, p. 51) diz que *“é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender”*. As crianças revelaram, no entanto, que a pré-escola está mais preocupada em introduzir conceitos abstratos do que possibilitar que a linguagem, em todas as formas e expressões, seja explorada.

As crianças apresentaram, fortemente, nesta pesquisa uma insatisfação com o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola. O excesso de atividades de “português e matemática”, a organização do tempo e do espaço sedimentada numa concepção escolarizante, a forma fragmentada com que trabalham os aspectos de seu desenvolvimento, distante de suas necessidades, a pouca valorização e o pouco estímulo às diversas linguagens da criança, as mínimas oportunidades de interação entre criança-criança e criança-adulto, foram aparecendo sob diversas formas, desenhando com detalhes as entranhas de uma prática pedagógica ainda retrógrada, apesar dos discursos modernizantes.

E reforçaram esse descontentamento ao trazerem a brincadeira como a principal atividade da pré-escola. Desejam uma pré-escola com tempo para brincar, com espaços adequados e com brinquedos novos e suficientes.

A Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (2006, p.48) já destacava a brincadeira como um desejo das crianças e a pouca ênfase dada pelos adultos ao brinquedo. As expectativas dos adultos com a pré-escola estão voltadas para o ensino, “para a preparação das crianças para a alfabetização”, o desejo está voltado para a necessidade de, num curto espaço de tempo, perceberem as crianças escolarizadas. As crianças apreende esta visão do adulto e reproduzem esse pensamento colocando o brincar em oposição ao trabalho pedagógico.

Campos (1997, p. 12) estabeleceu como um dos critérios de uma creche que respeita a criança o *direito à brincadeira*, para isso “os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; as salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas”.

Os espaços adequados para a brincadeira, brinquedos em quantidade suficiente e em bom estado de uso e tempo para brincar, representam desejos e necessidades das crianças que, tendo o direito a brincadeira respeitado, tem a possibilidade de se desenvolver com maior inteireza.

O desafio de pensar a pré-escola como um lugar que assegura esse direito é pensar uma pré-escola onde a criança cria, aprende, troca e se percebe como sujeito de sua cultura e de sua história.

Essas mudanças precisam acontecer no ambiente da pré-escola, numa reflexão conjunta entre coordenadores, professores, funcionários, pais e crianças. Por outro lado, para que uma nova perspectiva sobre o brincar seja concebida enquanto política pública de educação é necessário, também, que estas reflexões aconteçam em outros espaços e fomentem discussões sobre outros aspectos, de forma a viabilizar a compreensão sobre o brincar e sobre a qualidade que as crianças descreveram em seus relatos. Transformada em política educacional, é possível, portanto, instituir e ampliar essa visão e concepção para o conjunto do sistema educativo, com impactos e resultados nas escolas e nos sujeitos que a constroem cotidianamente.

Uma política de formação de professores que, como formação inicial, garanta o estudo sobre a criança, sobre o trabalho pedagógico específico para esta faixa etária, sobre a função da educação infantil e uma série de outros aspectos que diferenciam esse trabalho sem, no entanto, isolá-lo das demais etapas da educação básica.

Na formação continuada, os conteúdos a serem tomados como fundamentos precisam vir dos desafios enfrentados no cotidiano da pré-escola. É preciso trabalhar um olhar reflexivo no professor, para que diante dos desafios que a realidade lhe impõe possa buscar alternativas para melhorar sua prática. Pensar sobre a prática para iluminar uma nova prática, ação que exige, para

além de um esforço individual, um compromisso compartilhado pelos educadores que atuam nessa etapa. E o eixo agregador desse esforço coletivo constitui-se a proposta pedagógica.

A construção coletiva de uma proposta pedagógica, além de possibilitar que o grupo construa, compreenda, eleja prioridades para o trabalho oferecido na pré-escola, permite fortalecer a concepção de que as reflexões compartilhadas geram novas perspectivas de atuação.

Além de representar um caminhar coletivo, fortalece a gestão participativa, congrega vontades e sonhos de todos. Abrir o espaço da pré-escola para toda a comunidade permitirá, por exemplo, que os pais possam ser vistos na pré-escola pelas crianças, não somente como “visitas em dias de festa”, mas como parceiros capazes de pensar sobre a qualidade do serviço oferecido a seus filhos.

É preciso que as políticas públicas garantam recursos para equipar pré-escolas com padrões básicos de atendimento, traduzidos em espaços com infra-estrutura e equipamentos adequados. A discussão sobre qualidade, com todos os sujeitos da pré-escola, precisa partir desses padrões básicos, direitos que toda criança deveria ter.

Reorganizar espaços, repensar a proposta pedagógica, a prática docente de professores e coordenadores, desenvolver um amplo processo de formação onde profissionais, pais e crianças ressignifiquem saberes, são sinalizadores para um trabalho de qualidade.

Finalmente, fortalecer sempre a idéia da criança como sujeito de direitos e sujeito competente. Uma criança que tem “cem linguagens”, e que precisa ser valorizada, reconhecida e estimulada a usar todas elas. Essa crença exige de todos profundo respeito e sensibilidade. Talvez, quem sabe, se houver disposição para ouvi-las seja possível aprender com elas o sentido do humano, do coletivo.



Jogando bola  
com as amigas



**Bianca, 5 anos**  
**Pré-escola Lápis e Papel**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de fortaleza no período de adaptação das crianças**. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP.: Papirus, 1995.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília, 1998. v.2.

BELO HORIZONTE. **Infância: o primeiro ciclo de idade de formação**. Belo Horizonte: CPP/SMED, 1999.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394/96** Brasília/DF: 23/12c1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Fortaleza: SETAS, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professor da pré-escola**. Fundação Roberto Marinho. 4ª edição. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. v.1.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. MEC/SEF, 1998. v.3.

CAMPOS. Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 edição. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

\_\_\_\_\_. Maria Malta. **A qualidade da educação em debate**. Cadernos do observatório. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2000

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução n.º 361/2000**. Fortaleza: SEDUC/CEC, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais. Primeiras aproximações**. Texto digitado, 2005. IN: SARMENTO, M.; CERISARA, Ana Beatriz

(orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Portugal, Editora Asa, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre a qualidade na educação infantil. Relatório inicial das entrevistas coletivas com as crianças.** Texto digitado, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança.** IN: Educação e debate. Fortaleza, v.2, n.º 44, 2003.

DAHLBERG, Gunilla. Moss, Peter. e Pence, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloísa. **Brincar e trabalhar.** IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Manuela. **Do “avesso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância.** IN: SARMENTO, M.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal, Editora Asa, 2004.

FONI, Augusta. **A programação.** IN: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil.** IN: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal.** IN: EDWARDS, Carolyn et al (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GREDDINI, Patrizia Orsola. **Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália.** IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves. **A violência e despertar do senso moral.** Revista Pátio. Ano IV, n.º 11 julho/outubro, 2006.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. IN: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofia básica**. IN: EDWARDS, Carolyn et al (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- MARTINS, C. A. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – UFC. Fortaleza, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação – Um Balanço Institucional**. Brasília, 2002.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Dissertação de mestrado. CED/UFSC, Florianópolis, 2001.
- OLIVEIRA-FORMISINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto**. Braga, Portugal. Coleção Minho Universitária.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- PORTO, Bernadete de Souza; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Uma pirueta, duas piruetas...Bravo! Bravo! A importância do brincar na educação das crianças e de seus professores**. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXO 1 - História para completar**

**ANEXO 2 - Entrevista semi-estruturada**

**ANEXO 3 – Desenhos das Crianças**

## **ANEXO - A**

### **História para completar**

- Ana e Pedro têm cinco anos. Todos os dias eles vão para a pré-escola. Quando chegam eles...
- A professora de Ana e de Pedro pede que eles...
- Ana faz muitas atividades na pré-escola...
- Algumas atividades Ana faz sozinha...
- Outras atividades Ana faz junto com outros colegas...
- No recreio Ana vai...
- No recreio Pedro vai...
- Além da professora, trabalham na pré-escola de Ana e Pedro...
- Um dia o pai e a mãe de Ana e Pedro foram chamados na pré-escola para...

## ANEXO - B

### Entrevista semi-estruturada

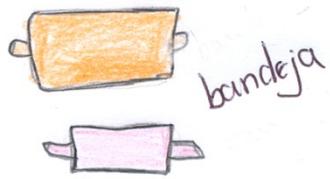
- O que você pensa sobre a sua pré-escola. É boa? É ruim? Por quê?
- Que local da pré-escola você gosta de ficar? Por quê? O que você faz nesse local?
- O que você mais gosta de fazer na pré-escola?
- O que você não gosta de fazer na pré-escola?
- O que você acha que precisa ter na sua pré-escola para ficar bem legal?
- Que atividades você faz na pré-escola?
- Quais você gosta? Por quê?
- Quais você não gosta? Por quê?
- Em que lugares da pré-escola você pode brincar?
- Quem brinca com você?
- Quais são suas brincadeiras preferidas?
- Você acha importante criança vir para a pré-escola? Por quê?
- Você gosta quando seu pai e sua mãe vêm para a sua pré-escola?
- Seus pais gostam da sua pré-escola? Por quê?
- Se você pudesse fazer uma pré-escola o que não poderia faltar?
- E o que não poderia ter de jeito nenhum na pré-escola?

ANEXO - C

□ O que mais gostam na pré-escola



□ O que mais gostam na pré-escola



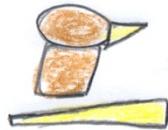
bandeja



gangorras



carne



bandeja  
com xícaras



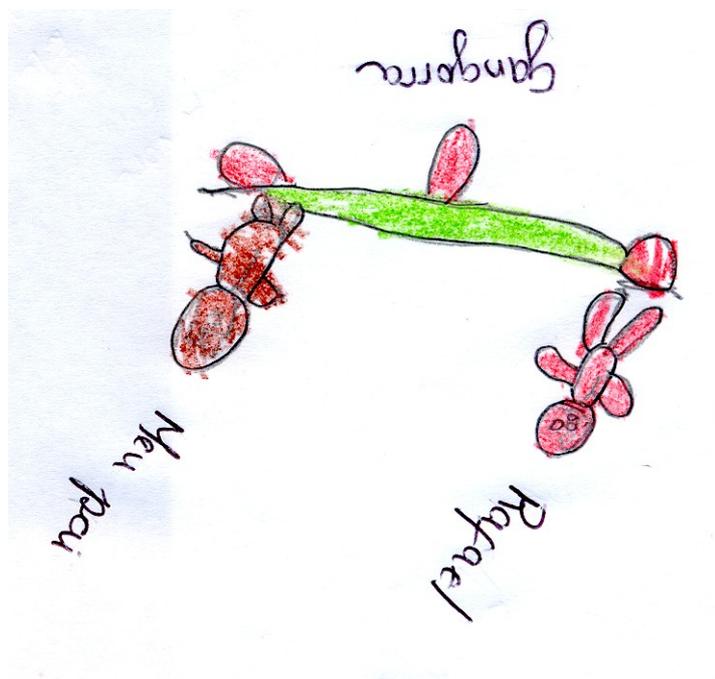
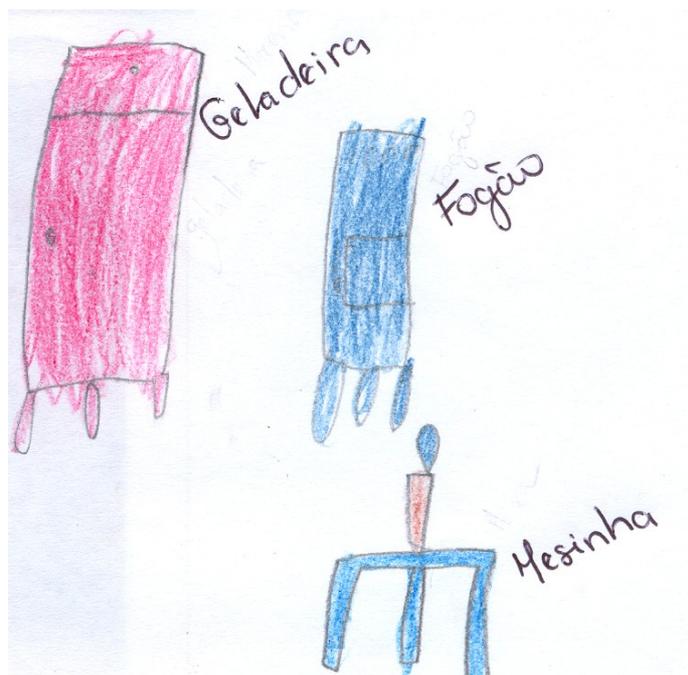
brincar  
de casinha



Jogando bola  
com as amigas

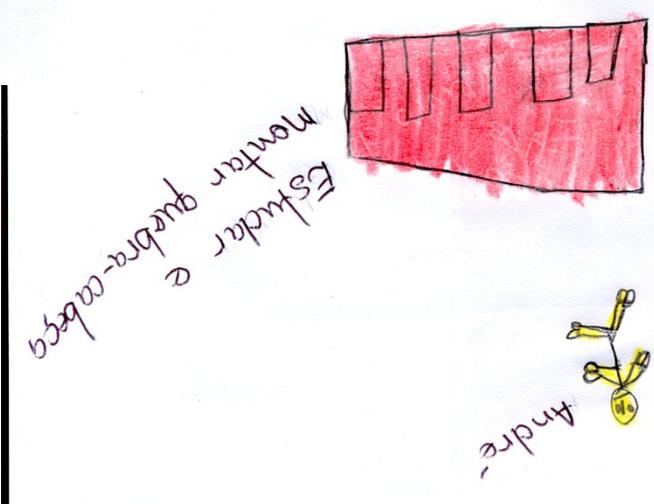
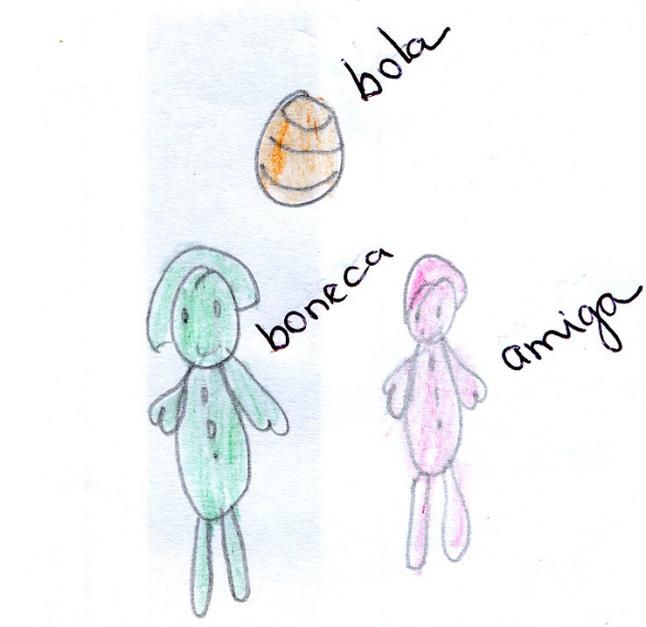


□ O que mais gostam na pré-escola



□ **O que mais gostam na pré-escola**

O que mais gostam na pré-escola



□ O que não gostam na pré-escola que freqüentam



□ O que não gostam na pré-escola que freqüentam

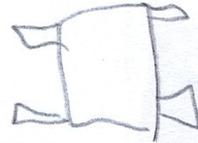


Ficar sem  
fazer nada



Tarefas  
de escrever

Tarefas que  
não gostam

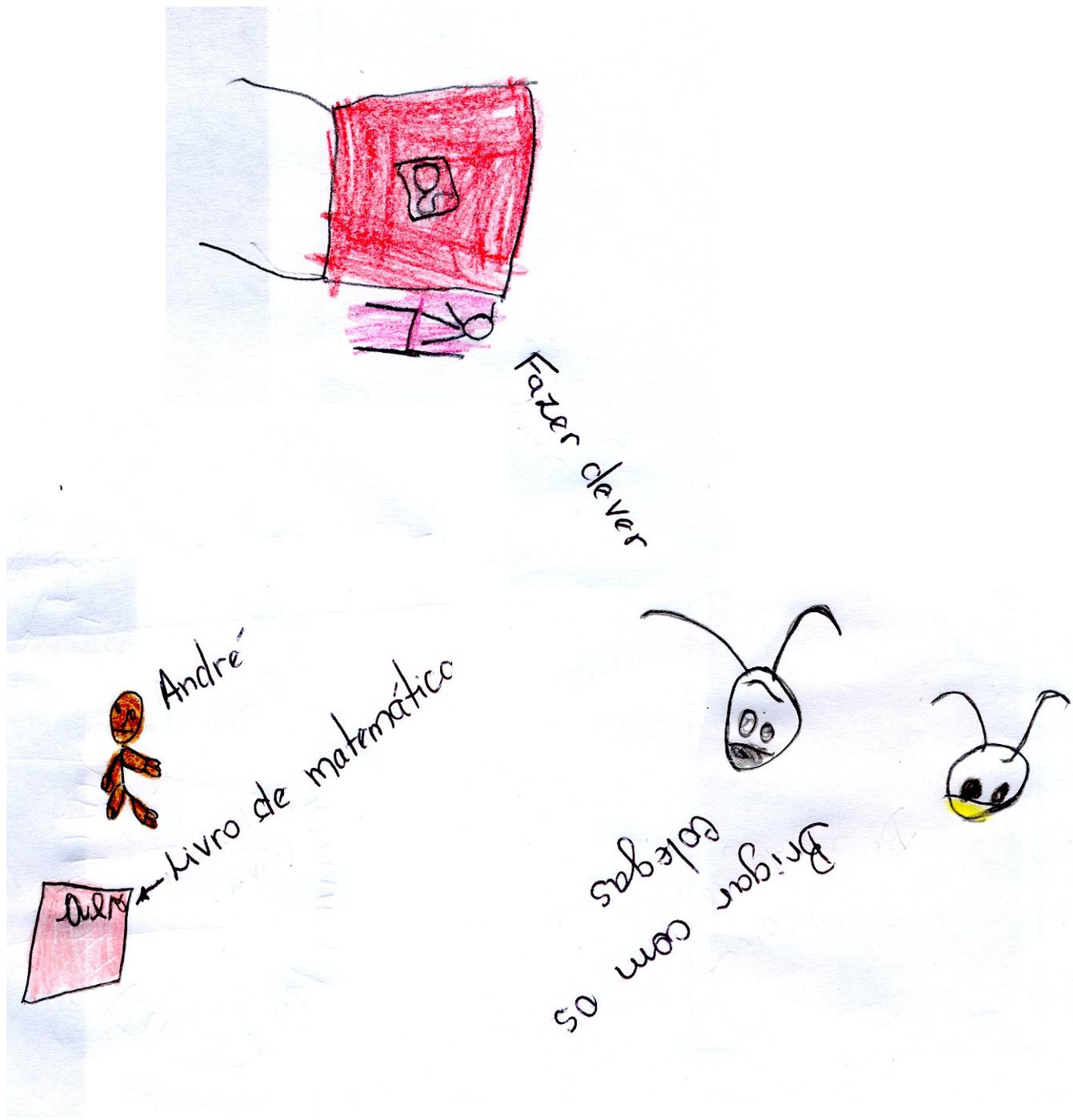


Valeria

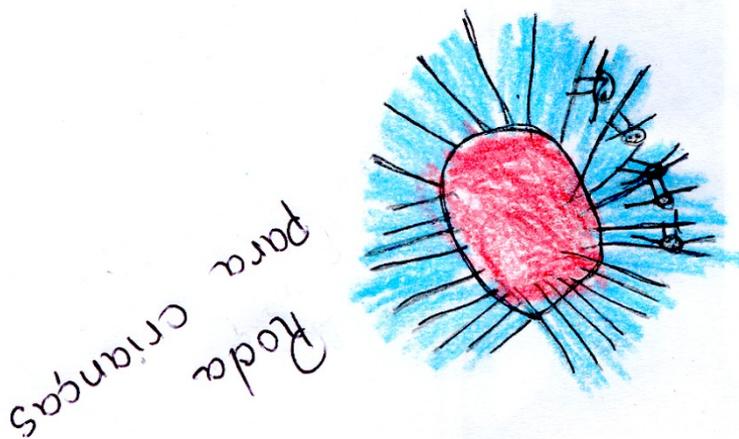
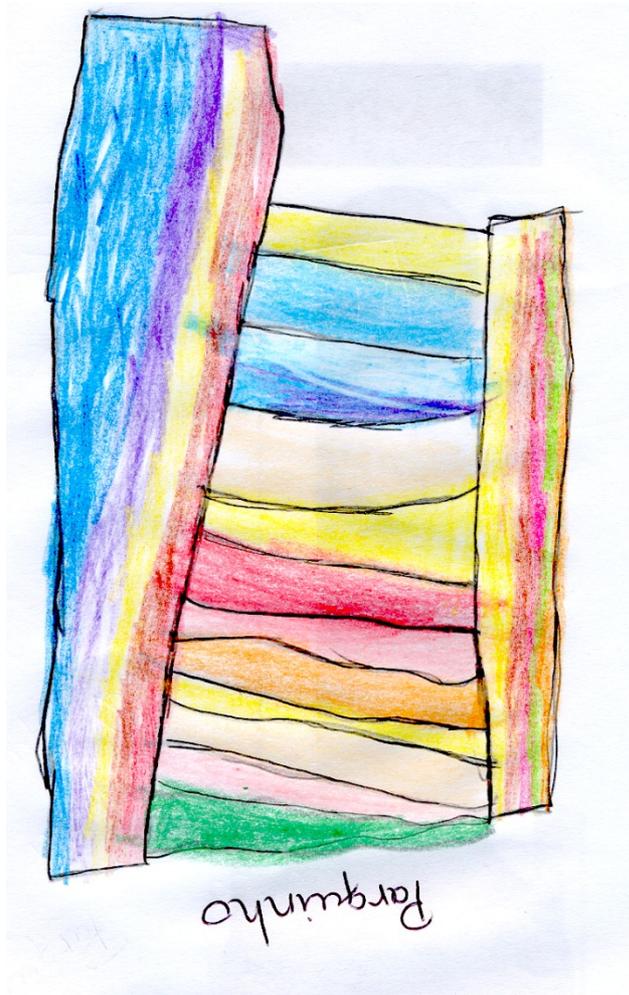


Paula

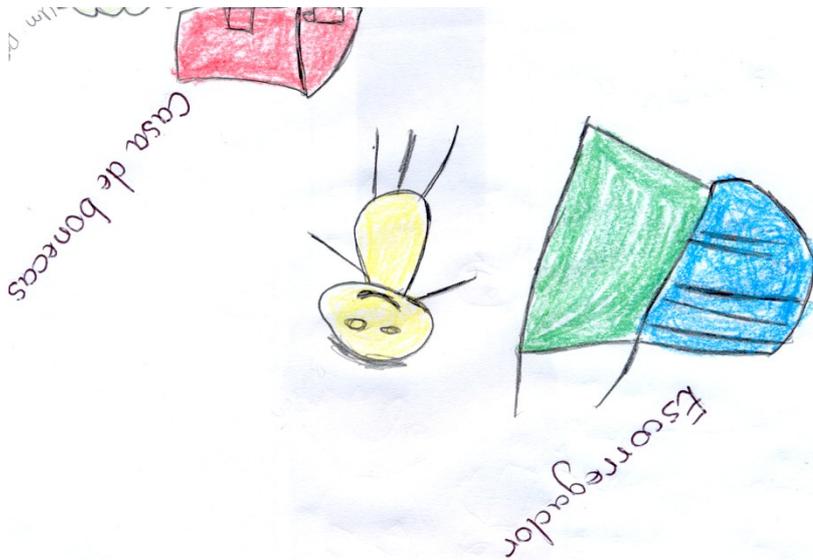
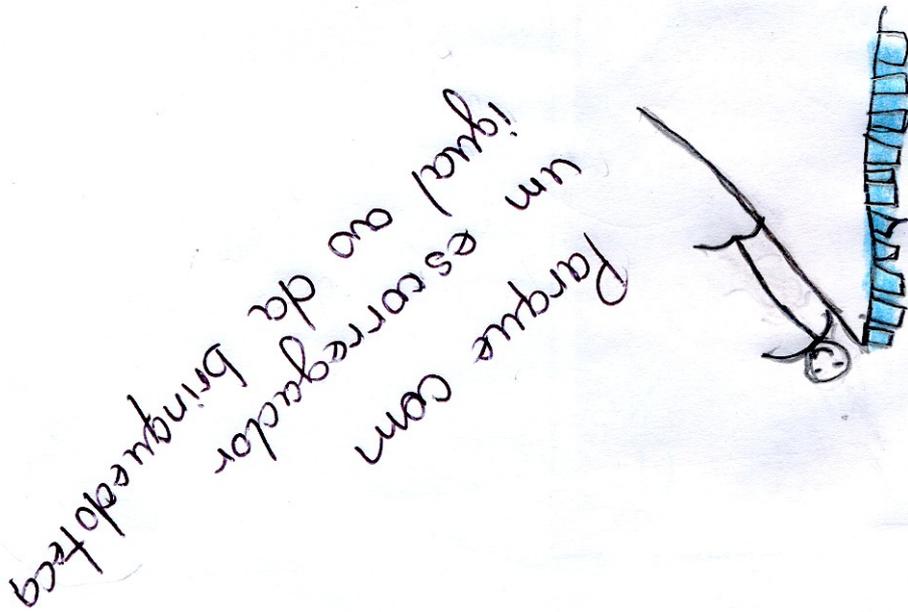
□ O que não gostam na pré-escola que freqüentam



O que gostam muito, mas que não tem na pré-escola que freqüentam



- O que gostam muito, mas que não tem na pré-escola que freqüentam



- O que gostam muito, mas que não tem na pré-escola que freqüentam

