



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

Sinara Almeida da Costa

**“NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA:”
o papel das interações estabelecidas entre a
professora de creche e as crianças na constituição
do eu infantil**

Fortaleza – CE

2011



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

Sinara Almeida da Costa

**“NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA”:
o papel das interações estabelecidas entre a
professora de creche e as crianças na constituição
do eu infantil**

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz

Fortaleza – CE

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C875n Costa, Sinara Almeida da.
“Na ilha de Lia, no barco de Rosa” : o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil / Sinara Almeida da Costa. – 2011.
397 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Educação pré-escolar.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.
1. Professores de creches. 2. Análise de interação em educação. 3. Educação pré-escolar – Fortaleza(CE). 4. Subjetividade. I. Título.

Sinara Almeida da Costa

**“NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA”:
o papel das interações estabelecidas entre a
professora de creche e as crianças na constituição
do eu infantil**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Vieira Cruz

ORIENTADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Sampaio Silva

Universidade Federal do Ceará- UFC

Prof^ª. Dr^ª. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Universidade de São Paulo- USP

Prof^ª. Dr^ª. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Universidade Federal do Ceará- UFC

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria de Oliveira Schramm

Universidade Estadual do Ceará- UECE

DEDICATÓRIA

A todos os professores de Educação Infantil
que, apesar das intempéries inerentes à
profissão docente, mantêm firme o propósito
de contribuir positivamente com o
desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar
das crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai amado de todas as horas, que sempre me proporcionou força interior nos momentos difíceis e enviou muitos “anjos” para me apoiarem quando necessário;

À minha querida orientadora e amiga, Silvia Helena Vieira Cruz, pessoa mais sensível, dedicada e competente que já conheci, pelo exemplo de vida, carinho, cuidado, pela compreensão e pelo apoio concedidos no decorrer deste trabalho;

À professora e às crianças, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em dividir comigo momentos do seu cotidiano;

À coordenadora da creche, pela confiança e carinho;

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por ter permitido a minha inserção na creche;

Às professoras Fátima Sampaio Silva, Rosimeire Costa de Andrade Cruz e Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, pelas valiosas e decisivas contribuições para a realização deste trabalho;

Às professoras Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento e Sandra Maria de Oliveira Schramm, pela imensa gentileza em participar da minha Banca de Defesa;

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico-FUNCAP, pela concessão da bolsa de estudos;

Aos meus amados pais, Verônica Maria Almeida da Costa e José Anselmo Jesuino da Costa, pelo carinho, pela compreensão, pelo respeito e orgulho;

Ao meu querido irmão, Anselmo Sidney Almeida da Costa, e à minha sobrinha, Nayara Lima da Costa, pela admiração e pelo carinho;

Ao meu querido Cleano Façanha Lira, pelo companheirismo, pela dedicação, pelo carinho e apoio nos momentos difíceis e pela transcrição das entrevistas;

Às queridas amigas Mônica Petralanda de Hollanda, Maria de Jesus Araújo e Fátima Saboia, pelo afeto, pela disponibilidade, pelo incentivo e pela solidariedade;

Às queridas companheiras de trabalho, Wanda Peres e Marana Amarante, pela amizade, solidariedade e imensa compreensão;

À professora Giselda Medeiros, pela revisão do texto;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo carinho e respeito com que sempre me trataram;

Aos demais familiares e amigos cujo carinho me fez sentir mais fortalecida.

NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA

Quando adormecia na ilha de
 Lia, meu Deus eu só vivia a
 sonhar
 Que passava ao largo no
 barco de Rosa e queria aquela
 ilha abordar
 Prá dormir com Lia que via
 que eu ia sonhar dentro do
 barco de Rosa
 Rosa que se ria e dizia nem
 coisa com coisa
 Era uma armadilha de Lia
 com Rosa com Lia, eu não
 podia escapar
 Girava num barco num lago
 no centro da ilha num
 moinho de mar
 Era estar com Rosa nos
 braços de Lia, era Lia com
 balanço de Rosa

Era tão real, era devaneio
 Era meio a meio, meio Rosa,
 meio Lia, meio
 Rosa, meio dia, meia-lua, meio
 Lia, meio
 Era uma partilha de Rosa
 com Lia, com Rosa, eu não
 podia esperar
 Na feira do porto, meu corpo,
 minh'alma, meus sonhos
 vinham negociar
 Era poesia nos pratos de
 Rosa, era prosa na balança de
 Lia
 Era tão real, era devaneio
 Era meio a meio, meio Lia,
 meio Rosa, meio
 Lia, meia-lua, meio dia, meio
 Rosa, meio
 Na ilha de Lia, de Lia, de Lia.

(Chico Buarque)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças. A fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa foi essencialmente, a abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, especificamente os estudos de Wallon (1981, 1986, 1989) e de Vigotski (1989; 1996; 2001). A metodologia constou de observações do cotidiano do grupo investigado e de duas entrevistas realizadas com a professora das crianças. Uma das entrevistas versou sobre sua vida profissional e a outra constou da análise feita pela professora de dez cenas filmadas e quatro fotografias selecionadas entre o material coletado nas observações. As análises mostraram que a professora percebe o seu papel restrito às atividades, ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, atividades relacionadas aos demais aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, psicomotor e social) não se constituem alvo de planejamento ou de atenção da professora. Sua principal preocupação parece ser desenvolver o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática autoritária e pouco interativa. A necessidade de manter o controle nas atividades dirigidas por ela tem algumas consequências, como : a pequena participação das crianças na escolha das atividades, o desrespeito da professora em relação às iniciativas infantis e a sua postura de pouca escuta ao que as crianças dizem. Chama a atenção o fato de serem as crianças as responsáveis pelo maior número de interações estabelecidas com a docente. O interesse das crianças em tentar se aproximar da professora, entretanto, não chega a favorecer, de forma contundente, as interações com ela, não se configurando, pois, como fator determinante para a ocorrência das mesmas. Por outro lado, um maior número de interações foi observado entre a professora e aquelas crianças que mais se insubordinam às suas ordens, o que reforça a ideia de que sua prática é desenvolvida no sentido de inibir comportamentos indesejados. As análises mostraram, ainda, indícios do quanto os espaços da creche e materiais podem influenciar as interações entre a professora e as crianças, mas evidenciaram que, diante de representações arraigadas sobre o seu papel, a docente não percebe esses elementos como importantes para o seu trabalho. Assim, as interações estabelecidas entre a professora e as crianças, no grupo investigado, estão contribuindo para a constituição de pessoas passivas, dependentes, submissas e pouco críticas, uma vez que reduzem, consideravelmente, as possibilidades de elas se expressarem, manifestarem suas opiniões, dúvidas, idéias e sentimentos. A influência das representações sociais da professora em sua prática levou à reflexão sobre a necessidade de se pensar em formações continuadas que busquem romper com concepções arraigadas mantidas pelas professoras sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. Se vinculadas à prática docente, tais experiências de aprendizagem possibilitariam reflexões significativas, como foi o caso da segunda entrevista realizada nesta pesquisa. Esta entrevista, apesar de não ter tido intencionalidade interventiva, possibilitou, mesmo que de forma incipiente, algum tipo de autocrítica e sensibilização por parte da professora.

Palavras-chave: Interações; Constituição do “eu”; Crianças; Professora; Creche.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the interactions between a teacher and a group of three year old children, in a public day care center, in Fortaleza. It focused upon the influence of these interactions in the of children's development of their individuality. The theoretical foundation for the research was the Social Interactionism approach, mainly the theories of Wallon (1981, 1986,1989) and Vigotski(1989,1996,2001). The methodological procedures were daily observations of the selected group and two interviews with the teacher. One interview raised data about the teacher's professional life and the other explored the content of ten video sessions and four pictures taken during the observations. The analysis revealed that the teacher's perception of her role is restricted to the development of activities which she considers to be educational, that means, activities related to the children's intellectual development. Thus, activities aimed at developing the children's affective, psychomotor and social aspects are not included in the daily planning and routine. Her main concern appears to focus upon the disciplined behavior of the children. This fact contributes to establishing an authoritarian atmosphere in which few interactions occur. The teacher's concern with controlling the children in all activities which she proposes has many consequences such as: small children's participation in the choice of activities and the lack of the teacher's respect to the children' initiatives. Besides, the teacher does not listen to whatever the children have to say. It is also important to mention that the children initiate most of the interactions which are established with the teacher. However, their interest in talking to the teacher does not contribute in a significant way to developing meaningful interactions. On the other hand, it was observed a high number of interactions among the teacher and those children who do not strictly follow her orders. This fact reinforces the idea that her interactions aim at inhibiting undesirable behaviors. The analysis also showed that the day care spacial organization as well as the available materials may influence the interaction between the teacher and the children, but the teacher does not appear to be aware of their importance to the routine. Probably this attitude is due to her deep-rooted conceptions about her teacher role. Thus, the interactions established between the teacher and the children are contributing to turn children into passive, dependent and compliant human beings since they do not offer opportunities for the children to express their opinions, doubts, ideas and feelings. The influence of the teacher's social representations in her practices leads to the conclusion that the continuing education offered to the teachers should try to change their conceptions about children, childhood and the role of day care teacher. If continuing education is related to the teachers' practices, it will provide meaningful experiences for them. Although the interview conducted in this study has not had an intervention purpose, it has contributed to developing, even in an incipient way, the teacher's critical awareness about her own practice.

Key-words: Interactions; Development of individuality; Children; Teacher; Care center.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme objectif d'analyser les interactions établies entre l'institutrice et les enfants d'une crèche publique municipale de Fortaleza, en focalisant l'interférence de ces interactions dans le processus d'individuation des enfants. Les fondements théoriques qui ont servi de base au développement de cette recherche sont constituées essentiellement de l'approche Socio-interactionniste du Développement et de l'Apprentissage Humain, surtout à partir des études de Wallon (1981, 1986, 1989) et de Vigotski (1989, 1996, 2001). La méthodologie a été réalisée à partir d'observations du quotidien du groupe examiné, ainsi que de deux entretiens réalisés avec la maîtresse des enfants dont un sur sa vie professionnelle et un autre sur dix scènes filmées et quatre photographies sélectionnées parmi le matériel récupéré lors des observations. Ces analyses ont montré que l'enseignante reconnaît son rôle limité aux activités dites pédagogiques liées au développement intellectuel des enfants. Ainsi, les activités concernant les autres aspects du développement de l'enfant (affectif, psychomoteur et social) ne sont pas exploitées, de façon intentionnelle, par l'enseignante. Sa principale préoccupation semble être faire développer le comportement disciplinaire des enfants, ce qui provoque une pratique autoritaire et peu interactive. Son besoin d'assurer le contrôle à certains moments a quelques conséquences, parmi lesquelles nous signalons : le peu de participations des enfants au choix des activités, le non respect de l'enseignante concernant les initiatives des enfants et le peu d'écoute à leur expression. Le fait que ce sont les enfants les responsables du plus grand nombre d'interactions établies avec l'enseignante nous a particulièrement attiré l'attention. Cette disponibilité, cependant, ne favorise pas, de façon décisive, ces interactions et ne se montre pas comme un facteur déterminant afin que ces interactions se manifestent et se développent. De l'autre côté, un plus grand nombre d'interactions fut observé entre l'enseignante et les enfants les moins obéissants, ce qui renforce l'idée que la technique de l'enseignante est développée dans le sens d'inhiber des attitudes non désirables. Ces analyses ont montré également que les espaces et le matériel peuvent influencer, de façon importante, les interactions entre l'institutrice et les enfants, mais aussi que devant les représentations conventionnelles sur sa fonction, l'enseignante ne prend pas en compte l'importance de ces éléments pour son travail. Ainsi, les interactions établies entre l'institutrice et les enfants du groupe analysé contribuent à la constitution des personnes passives, dépendantes, soumises et peu critiques, puisqu'elles réduisent considérablement leurs possibilités d'expression, de manifestation de leurs opinions, de leurs incertitudes et de leurs idées. L'influence du comportement de Renata nous a amené à réfléchir sur la nécessité de promouvoir des formations continues qui recherchent à rompre des concepts conventionnels de l'enfance, de l'enfant, de l'Éducation des Enfants, et de la fonction de l'enseignant. Ces expériences d'apprentissage, une fois liées à la pratique d'enseignement, pourraient donner aux enseignants l'occasion de faire de réelles réflexions, comme fut le cas de l'entretien réalisé dans cette recherche qui, bien que nous n'ayons pas l'intention d'intervenir, nous avons pu observer qu'il y a eu une sorte d'autocritique et de sensibilisation de la part de l'enseignante.

Mots-clés : Interactions, Constitution du « moi », Enfants, Enseignante, Crèche.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	30
2.1 A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon e a importância das interações para o desenvolvimento infantil	30
2.2 Vigotski e as interações sociais	40
2.3 Alguns comentários sobre as contribuições das teorias de Wallon e Vigotski para a educação	48
2.4 Palavras finais	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	53
4 A CRECHE SEMENTE DO AMANHÃ	67
4.1 A professora Renata	80
4.2 Era uma casa muito engaçada, não tinha teto, não tinha nada... mas era feita com muito esmero...: a sala de “aula” da professora Renata	91
4.3 A rotina da turma “D”	99
4.3.1 Quando tudo começa...: a chegada	101
4.3.2 Os lanches	104
4.3.3 “Vai, vai, vai começar a brincadeira”: a atividade livre em sala	107
4.3.4 Agora tudo é diferente: a atividade pedagógica	109
4.3.5 A hora do banho	114
4.3.6 O almoço e o jantar	116
4.3.7 A escovação dos dentes e o sono	117
4.3.8 E o dia continua...: a hora do parque	123
4.3.9 Encaminhamentos para a saída	125
5. “QUANDO A LUZ DOS OLHOS MEUS E A LUZ DOS OLHOS TEUS RESOLVEM SE ENCONTRAR”: AS INTERAÇÕES DA TURMA “D” E AS CONDIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO EU INFANTIL	129
5.1 As experiências de aprendizagem oferecidas às crianças	129
5.2 A forma como a professora se relaciona com as crianças	135
5.2.1 As regras impostas pela professora	136
5.2.2 Os conflitos entre as crianças e a professora	140
5.2.3 A não escuta das crianças	143
5.2.4 A falta de oportunidades de realizar escolhas e o desrespeito às iniciativas das crianças	148
5.3 As interações entre as crianças	153
5.3.1 Os conflitos entre as crianças	153
5.3.2 A solidariedade que emerge entre as crianças	157

6 COMPREENDENDO AS INTERAÇÕES E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS E CENAS DO COTIDIANO	160
6.1 A perspectiva da professora	161
6.2 Algumas considerações sobre as cenas e fotografias analisadas	213
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
8 REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	242
Apêndice A- Ofício de solicitação para a realização da pesquisa em uma das instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza	243
Apêndice B- Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais	244
Apêndice C- Termo de consentimento livre e esclarecido da professora	246
Apêndice D- Roteiro de entrevista com a professora	247
Apêndice E- Questões sobre os vídeos e fotografias utilizados na entrevista com a professora	248

1 INTRODUÇÃO

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

(MANOEL DE BARROS)

Diversos estudos (PIAGET, 1974, 1977, 1986; VIGOTSKI¹, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1975, 1981, 1989) evidenciam que o ser humano aprende e se desenvolve essencialmente através das interações que estabelece no e com o seu meio físico e social. Wallon, apud Zazzo, chega a afirmar que “desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social” (1981, p.15), ou seja, o bebê tem a capacidade de produzir no ambiente humano, um efeito mobilizador para sobreviver.

Segundo Wallon (1981, p. 14), “incapaz de efectuar seja o que for, o recém-nascido é manipulado por outros e é no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes”. Dito de outra forma, as atitudes do outro em relação aos estados de bem-estar, indisposição ou qualquer outra necessidade do bebê, constituem a base das suas emoções e promovem significado aos seus atos. O autor continua dizendo que

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. A dependência total em relação a elas em que a coloca a satisfação das suas necessidades cedo a torna sensível aos mais pequenos indícios das suas disposições a seu respeito e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas pelas suas próprias manifestações (IBID, p.171).

Dessa forma, os gestos ou atos do bebê que são, inicialmente, algo puramente mecânico adquirem, através da interferência do ambiente e/ou do outro, um significado mental. Quando o bebê deitado no berço sacode os braços e suas mãos, acidentalmente, atingem o móvel que produz um barulho que lhe chama atenção, ele pode, por exemplo, passar a repetir o gesto para produzir o efeito desejado. Já o seu choro é útil como instrumento gerador, no outro, de atitudes desejáveis. A simples associação, por parte do bebê, de uma manifestação de desconforto a uma resposta eficaz, por parte do outro, pode fazer com que ele passe para o plano das manifestações emotivas intencionais capazes de suscitar reações adequadas às suas necessidades, o que já pode ser considerado como uma forma de consciência, conforme exemplifica Wallon:

¹ Nesta pesquisa houve a opção pela grafia “Vigotski” para o nome desse autor. No caso das citações e referências, serão mantidas as diferentes grafias adotadas nas várias publicações.

(...) Por meio dum mecanismo semelhante aos dos reflexos condicionados, vai-se organizando uma associação entre, por exemplo, as convulsões de cólera e o momento de amamentação ou o passeio nos braços da mãe. Mas esta simples associação fisiológica duplica-se pouco depois noutra que a faz passar para o plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva (1975, pp. 153 e 154).

Destarte, segundo Wallon, os significados são construídos nos relacionamentos. Objetos e expressões ganham sentido (de alegria, raiva, sofrimento etc.) no curso das interações sociais. No caso das crianças pequenas, as vocalizações, mímicas faciais e gestos que manifestam se enriquecem de sentido através das respostas que os adultos e outras crianças lhes oferecem. É possível refletir, a partir desse ponto de vista, sobre como as crianças ocupam o lugar de “outro” em relação aos adultos que com elas interagem, adquirindo, ou não, visibilidade no seu meio social e questionar: como as crianças constroem o seu “eu” nas interações com os adultos?

Sob a perspectiva walloniana, a interação social é de suma importância especialmente no que diz respeito à diferenciação eu-outro. Segundo Galvão (2008),

O recém nascido não se percebe como indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente e, a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais (p.50).

É visível a dependência absoluta do recém-nascido em relação ao meio humano. No entanto, ao mesmo tempo em que depende do outro, o bebê tem a capacidade de despertar nele determinadas emoções, através de gestos, gritos, choro e inúmeras outras formas de expressões, que o mobilizam para satisfazer as suas necessidades, garantindo, dessa forma, a sua sobrevivência.

No trecho citado acima também é notório o estado de dispersão e indiferenciação em que se encontra a criança no início do desenvolvimento. Nesse período, o bebê percebe-se como que fundido nos objetos e nos outros e aderido às situações e circunstâncias do meio. Assim sendo, não consegue diferenciar o seu corpo das superfícies exteriores.

Essa diferenciação é percebida, primeiramente, no campo sensorial. Em seguida, essa diferenciação acontece em relação aos objetos, com a criança expressando-se na forma do meu e do teu. Só posteriormente se dará a diferenciação do “eu” psíquico.

É importante destacar que, para Wallon, a construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico:

Um elemento de base indispensável à criança para formação da sua personalidade é a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que tem do seu próprio corpo (1975, p.105).

É pela interação com os objetos, com o seu próprio corpo e com o outro que a criança vai estabelecendo as primeiras relações entre os seus movimentos e suas sensações e construindo sua consciência corporal, isto é, percebendo a diferença entre o que pertence ao mundo exterior (espaço exteroceptivo) e o que pertence a seu próprio corpo (espaço interoceptivo e proprioceptivo).

Uma conquista importante para a identificação e apropriação do eu corporal pela criança é a relação estabelecida entre a sua pessoa e a sua imagem. Reconhecer a sua imagem refletida no espelho, por exemplo, configura-se como uma importante conquista cognitiva, pois “revela a compreensão de que a sua imagem pertence ao plano da representação, integrando sensação, percepção e imagem de si” (COSTA, 2000, p.37).

Segundo Schramm (2009),

Wallon foi o primeiro autor a analisar a atitude do bebê em idades diferentes diante da imagem especular e relacionar essas manifestações a uma construção paulatina da consciência corporal, estudo que despertou no psicanalista Jacques Lacan (1901-1980) interesse em analisar a constituição do eu na perspectiva psicanalítica. Analisando observações relatadas por diversos autores acerca de bebês de diferentes idades diante da própria imagem refletida no espelho, Wallon (1981), descreve o caminho que a criança percorre para perceber a imagem e relacioná-la consigo mesma (p.30).

Para Wallon (1981), inicialmente o bebê percebe a sua imagem refletida como sendo de outra pessoa. Progressivamente, vai percebendo que o reflexo é sua própria imagem, resultando na noção do eu corporal. Tal aquisição, contudo, só ocorrerá por volta dos dois anos de idade, quando a criança terá a capacidade de associar as partes do seu corpo à unidade corporal. Essa diferenciação corporal, contudo, não significa diferenciação psíquica, o que só acontecerá um pouco mais adiante, por volta dos três anos, quando se inicia o que Wallon (1981) denomina de “crise de oposição²”.

A progressiva redução da inabilidade instrumental acompanha o processo de diferenciação da criança em relação ao meio, tornando-a progressivamente autônoma para resolver parte de sua sobrevivência sem o auxílio direto de outra pessoa. Mas a participação do meio social na vida psíquica nunca se extingue - mantém-se pelo

² Esse assunto será abordado com maiores detalhes no capítulo que trata dos Referenciais Teóricos da pesquisa.

contato entre os indivíduos e pelo contato com os produtos da cultura (objetos, utensílios, escrita, arte etc.). A qualidade dessas relações é determinante na construção do conhecimento e na formação do “eu”.

Vigotski (1996) comunga com esses postulados ao afirmar que a construção de conhecimentos ocorre justamente pela interação do sujeito com o meio físico e social. Para o teórico, no desenvolvimento infantil, as interações com outras crianças e com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura revertem-se de importância primordial. É no contato com eles que a criança se apropriará dos elementos que lhe permitirão desenvolver-se num determinado tempo e espaço. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem das outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.

É importante esclarecer, contudo, como lembra Machado (2004), que o contato entre parceiros³ nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. De acordo com a autora “Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que **interagir**, isto é, **trocar, dar e receber simultaneamente**”. (grifos meus; IBID, p.30). Para a estudiosa “a ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vaivém dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no confronto de ideias, na busca de soluções, na competição, na cooperação”. (p.31). É esse o conceito de interação que será adotado nesta pesquisa.

A Educação Infantil, como um contexto de desenvolvimento⁴, é um lugar privilegiado para que, através das interações, as crianças aprendam a articular os próprios interesses e pontos de vista em relação aos demais, priorizando a vida em coletividade através, por exemplo, da colaboração, solidariedade, oposição/conflito e respeito.

Nem sempre, todavia, a Educação Infantil foi vista dessa forma, tendo sido atribuídos a ela vários papéis ao longo de sua história, como o de guarda, cuidado, alimentação e preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental (KRAMER; ABRAMOVAY, 1991; KUHLMANN JR., 1998).

³ Segundo Machado (2004), o parceiro pode ser “um companheiro mais experiente, um adulto, um educador leigo ou profissional, um professor”(p. 30).

⁴ É importante lembrar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, intelectual, afetivo e social.

A função de guarda assumida pelas creches, por exemplo, traz consigo vestígios da representação dessa instituição como mal necessário⁵, identificada por Vieira (1986), sobretudo nos documentos produzidos no Brasil pelo Departamento Nacional da Criança, a partir dos anos de 1940 e difundidos até o final dos anos de 1960, como parte da política de assistência à maternidade e à infância no Brasil. Consultando publicações desse órgão e afins, editadas durante os seus 30 anos de existência, a autora concluiu que a creche era vista como um mal, porém indispensável na luta contra a mortalidade infantil. Dessa forma, a sua existência só se justificava quando a família estava impossibilitada de cumprir a função de educar seus filhos.

Levando-se em consideração o fato de que essa representação de creche propagasse na sociedade por mais de um século, não é estranho o fato de ainda fazer parte do repertório de algumas famílias que têm necessidade de colocar seus filhos, desde bem pequenos, em uma instituição educativa. Em muitos casos, as mães costumam sentir-se culpadas e julgadas de forma negativa ao deixarem seus filhos, ainda tão pequeninos, sob os cuidados de uma instituição que atende, na maioria das vezes, um alto número de crianças em cada turma, além de outros problemas relativos à estrutura física, material pedagógico etc.⁶

Também é comum encontrar-se no discurso de professores⁷ que atuam com crianças de até três anos em instituições públicas uma representação de creche como

⁵ Segundo Vieira (1986), a creche era concebida como um mal necessário: “mal porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento das famílias, sintoma do desamparo às famílias numerosas. Necessário porque a sua inexistência acarretaria males maiores, como a delinquência infantil e um sem-número de crianças débeis-físicas e, talvez, mentais” (p.8).

⁶ De acordo com dados do Censo Escolar de 2010, a creche é a etapa com maior crescimento no número de matrículas da Educação Básica. As matrículas de crianças com até três anos de idade apresentaram um crescimento de 9%, o que corresponde a 168.290 novas matrículas. Em 2010, as matrículas somaram 2.064.653, enquanto em 2009, o censo registrou 1.896.363. Com a reorganização da pré-escola e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o censo registrou 4.692.045 matrículas. A queda de 3,6% com relação a 2009, que teve 4.866.268 matrículas, é atribuída à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Em relação a Fortaleza, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação- SME, 23.925 crianças de 4 e 5 anos foram matriculadas em pré-escolas no ano de 2010, enquanto 9.921 crianças, na faixa etária de 1 a 3 anos, foram matriculadas em creches, números que retratam um avanço em relação a décadas anteriores. Esse crescimento quantitativo, porém, não foi acompanhado pela promoção da qualidade (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002; 2007; SCHRAMM, 2009), o que não se justifica no plano legal, já que, de acordo com a legislação vigente, a oferta de Educação Infantil não só é uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

⁷ Apesar de o quadro atual de docentes da Educação Infantil ser formado predominantemente por mulheres (CENSO, 2010), houve a opção pelo emprego do masculino “professor” ao se tratar do docente dessa primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista que o uso do feminino poderia contribuir para o afastamento dos homens dessa área, o que seria negativo tendo em vista a presença já tão restrita do sexo masculino na Educação Infantil.

local de guarda, proteção e alimentação das crianças que ali passam o dia. Ao se considerarem as condições socioeconômicas das famílias que utilizam esse serviço, o fato de essa representação se manter atual torna-se ainda mais compreensivo, haja vista que tais necessidades básicas não podem ser supridas pelas famílias, o que acarreta uma maior atenção da instituição e da professora em relação a esses aspectos (SALES, 2007).

É importante destacar, entretanto, como lembra Kuhlmann Jr. (1998), que as funções de guarda, cuidado e proteção, juntamente com a função de educar, são muito importantes e inerentes a todas as instituições de educação, principalmente àquelas responsáveis pela criança pequena, tendo em vista o caráter integral do seu desenvolvimento⁸.

Acreditando, porém, que a creche tem função precípua de guardar as crianças, muitas vezes os professores elegem atividades voltadas aos cuidados corporais, como sendo aquelas mais importantes no decorrer da rotina. Dessa forma, acabam esquecendo que elas têm outras necessidades (relacionadas ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação, sociabilidade, autoestima, criatividade, motricidade etc.) que, igualmente, precisam ser atendidas (CRUZ, 2006).

É importante enfatizar, contudo, que a inserção da criança em uma instituição de caráter educativo vai-lhe possibilitar interações distintas daquelas vivenciadas junto à sua família. Ao interagir com outros adultos e crianças, vai experimentar ritmos diferentes do seu e participar de situações que lhes são desconhecidas.

A interação com diferentes objetos também ampliará as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir do momento em que lhes proporciona inúmeras descobertas (cores, texturas, tamanhos...). É necessário ressaltar, todavia, que para a interação com esses objetos poder, de fato, contribuir com o desenvolvimento infantil, eles têm que ser de boa qualidade (levando-se em consideração a faixa etária, o interesse e as necessidades das crianças), pois, como lembra Musatti (1998, p.196), “a relação entre qualidade dos objetos e qualidade da interação já foi comprovada por diversas pesquisas”.

De acordo com Machado (2004, p. 37), entretanto “(...) a elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente,

⁸ O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que as famílias, além de almejam uma boa educação para seus filhos, querem, também, que eles fiquem “bem guardados” enquanto estiverem na creche ou pré-escola.

qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar”. A autora continua, afirmando que vem daí a necessidade de estudos sobre as interações que acontecem nas instituições de Educação Infantil, no intuito “de delimitar alguns de seus elementos componentes, bem como o valor dessas interações em termos de apropriação e elaboração de conceitos pela criança” (IBID, p. 37).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que pedagogos dos dois últimos séculos têm difundido ideias que vêm contribuindo para a construção de uma nova pedagogia, denominada **pedagogia da participação**, que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (p.14). Tal pedagogia pauta-se na interatividade entre saberes, práticas e crenças construídas pelos atores na interação com os seus contextos de vida e com os contextos da ação pedagógica, o que faz dela um “espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar” (IDEM, IBID, p.19). É importante destacar, ainda, que, segundo Oliveira-Formosinho, a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.

A autora expõe três tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia:

A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (ID, IBID, p.19).

Observa-se que as características da pedagogia da participação conduzem a um fazer pedagógico descentrado do adulto, em que todos os atores são co-construtores da sua jornada de aprendizagem e na qual as interações assumem um papel privilegiado. Diante de tudo isso, não há a possibilidade de uma completa definição prévia da práxis educativa, já que os atos de ensinar e de aprender exigem a sua contextualização cotidiana. Sabe-se, entretanto, que nesse modo de fazer pedagogia, em que a criança é percebida como sujeito competente e de direitos, os seus interesses são a motivação para a experiência educativa. Assim, a participação das crianças é fundamental, pois o seu envolvimento nas atividades é considerado indispensável para promover significados às experiências, o que é essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender.

Nesse contexto, o papel do professor é de suma importância já que é esse profissional quem proporciona maiores ou menores possibilidades de interações entre as crianças e entre elas e o seu meio físico e social. Além disso, é com o professor que muitas crianças, especialmente as que ficam na instituição em período integral, passam a maior parte do seu dia e é também com ele que elaboram suas concepções sobre o mundo, constroem e ampliam conhecimentos, e vão-se constituindo, a si mesmas, como sujeitos (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Quando se trata de professores de Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2001) afirma que, embora o seu papel tenha semelhança com o papel exercido por outros professores⁹, em muitos aspectos ele é diferente. Estes aspectos configuram uma profissionalidade específica dos professores de Educação Infantil. Dessa forma, a autora (2001) apresenta um quadro de análise das características específicas da profissão, organizado em torno de três dimensões, que originam a singularidade da profissionalidade dos professores dessa primeira etapa da Educação Básica, que são:

1. características da criança pequena;
2. características dos contextos de trabalho e
3. características do processo educativo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras.

A estudiosa aponta três características específicas decorrentes do estágio de desenvolvimento da criança, dos seus processos de crescimento e de sua vulnerabilidade.

Segundo Oliveira-Formosinho, “**a criança é um todo integrado** com uma dinâmica intensa” (grifos meus, IBID, p. 82), o que requer dos professores a ampliação da responsabilidade visando ao seu pleno desenvolvimento.

Além dessa característica, a criança pequena apresenta certa **vulnerabilidade** (física, emocional, social) que a coloca em uma posição de **dependência do adulto** nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde), e que tem relação com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos socioemocionais, imprescindíveis para o progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento. É importante destacar, todavia, que essas

⁹ Entre os aspectos comuns do trabalho do professor de Educação Infantil e dos outros professores está a necessidade de planejar e avaliar a sua prática docente. Maiores informações podem ser encontradas no Parecer Nº 7 do Conselho Nacional de Educação que estipula as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

características não excluem competência desde a mais tenra idade. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2001) recomenda:

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

No que concerne às características dos contextos de trabalho, Oliveira-Formosinho (IBIDEM) apresenta uma variedade de contextos em que se prestam os serviços educacionais, entre os quais estão os contextos pedagógicos (que possuem uma intencionalidade educativa assumida) e os contextos de custódias (em que prevalece uma missão centrada na guarda segura e nos cuidados às crianças enquanto seus pais trabalham). Essa diversidade de contextos influencia as condições de trabalho dos professores no que se refere à autonomia profissional, aos processos de trabalho e ao estilo de interação com as crianças.

O âmbito alargado de relações e interações - com crianças, auxiliares, familiares, psicólogos, estagiárias etc - que se requer dos professores de Educação Infantil, a vários níveis, também é responsável pela maior abrangência do seu papel¹⁰ e se constitui mais uma singularidade de sua profissão. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2001, p.89), “podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora da infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções, actividades, interfaces”.

A especificidade da Educação Infantil revela-se, ainda, pelo fato de ser mais centrada na criança do que no processo educativo ou no professor. Assim sendo,

(...) o processo educativo na educação de infância distingue-se do processo educativo dos outros níveis de ensino, mesmo do nível de ensino subsequente que é o ensino primário, pela centralidade que confere à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo em jardim de infância (ID, IBID, p. 87).

As afirmações de Oliveira-Formosinho, portanto, evidenciam, mais uma vez, o que já vem sendo ressaltado até aqui no que se refere à importância das interações sociais no contexto da Educação Infantil e, mais especificamente das interações envolvendo crianças e professor.

¹⁰ O modelo curricular de Reggio Emilia, por exemplo, investe uma atenção especial na interação dos professores com as crianças, com as famílias e com os demais professores como sendo este aspecto imprescindível ao bom desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, ao atendimento de qualidade para as crianças (RINALDI, 2002).

Ainda segundo a estudiosa, uma vez assegurados os critérios básicos de qualidade¹¹, tais como razão adulto/criança e o tamanho do grupo, os fatores mais importantes que contribuem para uma melhor qualidade do trabalho dos professores são: a formação para a individualização do processo de ensino-aprendizagem, a ênfase na atividade auto-iniciada pela criança, o suporte pelo professor ao desenvolvimento da criança, um clima social positivo e o envolvimento dos pais. Assim, características pessoais e profissionais dos professores, como a sensibilidade e a aptidão de motivar a criança definem sua capacidade de interação no processo de ensino-aprendizagem e constituem fator crítico na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Dessa forma, a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto¹² (BERTRAM, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), instrumento metodológico utilizado em vários projetos de pesquisa, no Brasil e no Exterior, e que permite focar a visão do observador nas características da intervenção do adulto para com as crianças, selecionou como foco três âmbitos de ação do professor: a **sensibilidade** do adulto para com a criança, o grau de **autonomia** que o adulto confere à criança e o grau de **estimulação** que o adulto oferece à criança.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2001), essas três dimensões do trabalho do professor de Educação Infantil propostas pela Escala permitem “adentrar em águas profundas” no que se refere ao respeito pela criança, à crença na sua competência e, portanto, na sua estimulação mediante propostas de trabalho que partam das suas necessidades e interesses.

Em função de todas as particularidades concernentes ao trabalho do professor dessa primeira etapa da educação básica, inúmeros estudos defendem uma formação específica para esse profissional e rompem com a visão de que o modelo da escola de Ensino Fundamental (onde há separação dos conteúdos por disciplinas e é dada uma maior ênfase ao aspecto cognitivo, por exemplo) é adequado para formá-los (CERISARA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, entre outros).

Desse modo, as diferenças na formação dos professores de Educação Infantil e dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam ser explicitadas para

¹¹ Entre os critérios básicos de qualidade propostos pelo MEC estão os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil (2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

¹² Para um melhor detalhamento da Escala de Empenhamento do Adulto, ver Oliveira-Formosinho (2001) capítulo 4.

que as particularidades do trabalho dos primeiros, junto às crianças pequenas em instituições educativas, possam ser ressaltadas.

Segundo Cruz (2010), a formação inicial¹³ em nível médio e, preferencialmente, no curso de Pedagogia, precisa enfrentar grandes desafios. Entre estes, merecem destaque a formação específica, com conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas do curso. Para a autora, as informações deveriam permitir repensar dois grandes conjuntos de informações, intimamente relacionados:

1. As referentes às características do desenvolvimento e da aprendizagem infantil;
2. As relacionadas à creche e à pré-escola e ao trabalho educativo a ser desenvolvido junto às crianças e suas famílias (história da infância e da Educação Infantil, políticas de Educação Infantil, identidade profissional e o trabalho docente na Educação Infantil etc).

Além disso, Cruz (IBIDEM) acredita que os cursos de formação não podem minimizar a importância de desenvolver, no professor, as habilidades necessárias (observar e escutar as crianças, por exemplo) para instrumentalizá-lo para um trabalho mais rico, prazeroso e efetivo. Além disso, é necessário trabalhar as atitudes e opiniões do professor acerca da criança (especialmente da criança pobre) e da sua família. Nesse sentido, merece destaque a construção de um olhar e de uma escuta sensíveis para captar e compreender as crianças, lembrando que a observação e a escuta devem servir de referência para a prática.

Segundo a autora, outro problema que precisa ser enfrentado é o fato de as demais disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia ainda não incluírem em seus programas conteúdos relativos à Educação Infantil:

As disciplinas que tratam da História da Educação e das Políticas da Educação, por exemplo, não contemplam discussões acerca da constituição histórica da EI [Educação Infantil] e das políticas para a infância e para essa etapa da educação. Isso tem decorrências negativas, como a necessidade das disciplinas da área de EI precisarem dar conta de todos esses temas não tratados e, principalmente, não favorecer ao aluno em formação uma visão da EI como parte da educação (pp. 358 e 359).

¹³ A formação inicial acontece nos cursos que habilitam os professores para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que são oferecidos em dois níveis de ensino, o ensino médio e o superior. Integrada a esta, encontra-se a formação continuada, que corresponde a toda formação posterior e complementar à inicial, podendo acontecer dentro e/ou fora das escolas a partir de variadas modalidades (presenciais ou a distância) (FERNANDES, 2000).

No que se refere à formação continuada, a autora defende a importância desses cursos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na Educação Infantil, especialmente tendo em vista as lacunas existentes na formação inicial oferecida aos pedagogos. Todavia, chama atenção para o fato de os modelos tradicionais dos cursos de formação contínua, infelizmente, serem voltados para a “capacitação” e “reciclagem” de curta duração, geralmente acontecerem de forma esporádica e concebidos à margem das situações cotidianas do trabalho dos professores (CRUZ, 2010).

Vale salientar, no entanto, que apenas assegurar ao professor de Educação Infantil uma formação específica não é suficiente para garantir um trabalho educacional de qualidade. Isso é consequência dos inúmeros desafios e dificuldades enfrentados pelos professores no dia-a-dia do seu trabalho pedagógico, característicos do contexto social e educacional em que trabalham, decorrentes, dentre outros fatores, das vicissitudes das políticas públicas destinadas à área.

É razoável, no entanto, supor que a atuação profissional dos professores será influenciada não só pela melhoria das suas condições de trabalho, mas também pela possibilidade de contarem com uma formação inicial e continuada, e com um acompanhamento pedagógico especializado. Por outro lado, torna-se fundamental que tais propostas de formação possibilitem uma reflexão sobre a realidade social e institucional concreta onde trabalham estes profissionais, valorizando seus saberes, no sentido de que, compreendendo melhor os problemas do contexto profissional, possam melhor se instrumentalizar para transformá-lo.

Nesse intuito, promover momentos interativos diversificados nas creches e pré-escolas é de fundamental importância. Apesar, todavia, de não haver dúvidas sobre os benefícios das interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda é pequeno o número de pesquisas sobre esse tema na Educação Infantil, especialmente no âmbito da creche¹⁴. Entre esses estudos, estão os de Nascimento (1997; 2003), Vasconcelos; Amorim; Anjos e Rossetti-Ferreira (2008), Silva e Costa (2004) e Tristão (2004).

Subsidiada pela teoria psicogenética de Wallon, Nascimento (1997) pesquisou o processo de percepção de si por crianças no terceiro ano de vida que frequentavam uma

¹⁴ A creche deve ser aqui compreendida de acordo com o que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), isto é, como a instituição educacional que atende crianças até três anos de idade.

creche, procurando compreender se a organização de mini-grupos nas creches favorece a percepção de si e a diferenciação eu-outro. A metodologia utilizada envolveu a observação das crianças em grupo, entrevistas com o corpo diretivo da instituição e com as professoras diretamente ligadas às crianças. Os resultados apontaram que na creche, na faixa etária observada, a ruptura com o outro se revela antes pela disputa de objetos entre as próprias crianças do que pela oposição ao adulto, conduta que poderia ser explicada pela diferença entre as relações estabelecidas em contexto familiar e em espaços de convivência com adultos e crianças “estranhos”.

Essa possibilidade conduziu a autora a tentar compreender como crianças dessa faixa etária percebiam-se e eram percebidas como um “eu” no ambiente familiar e na creche, pesquisa executada no curso de Doutorado. Sua investigação foi realizada em uma creche pública, tendo como foco seis crianças. Envolveu observação e filmagem das crianças em diferentes atividades, espontâneas e dirigidas, e entrevistas com seus pais, professores e equipe técnica.

As análises revelaram que as famílias e as professoras percebem determinadas condutas (como as de oposição aos adultos e aos pares) e habilidades (como se vestir sozinho ou escrever algumas palavras) das crianças no processo de constituição do seu “eu”. Entretanto, algumas famílias idealizam suas crianças, assim como algumas professoras, o que as faz destacar alguns procedimentos e “ocultar” outros. Demonstraram, ainda, a importância do conceito de parceria entre as duas instituições, tendo em vista que se constituem as principais instâncias que oferecem às crianças a oportunidade de perceberem-se como sujeitos, a partir das práticas e dos valores nelas estabelecidos. As crianças, por sua vez, relacionam-se entre si, recriando os valores e práticas estabelecidas, produzindo “culturas infantis”.

Vasconcelos; Amorim; Anjos e Rossetti-Ferreira (2008), por sua vez, mostraram algumas características dos processos interativos de crianças fundamentalmente no 1º ano de vida, através do estudo de alguns episódios de interação, recortados de registros em vídeo, durante pesquisa em uma creche universitária, com crianças de 7 a 14 meses brincando livremente. Segundo as autoras, nessa faixa etária, os episódios de interação encontrados são bastante rápidos e desordenados, e essas características são resultantes, em grande parte, do desajeitamento motor dos bebês. Essa incompletude motora, por sua vez, pode ser um elemento capaz de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas e/ou mesmo propiciar o surgimento de novos episódios de interação.

Silva e Costa (2004) realizaram um estudo que objetivou investigar, à luz da teoria de Henri Wallon, a constituição da identidade infantil, enfatizando a diferenciação eu-outro, através das interações criança-criança, em duas creches, sendo uma pública e outra privada.

Observaram, em cada instituição, quatro crianças de 3 a 4 anos de idade, no contexto da sala de atividades, em oito sessões de vídeogravações com duração de 10 minutos cada. Foi realizada uma descrição pormenorizada dessas gravações e a análise voltou-se para a identificação das interações, que apontavam para as seguintes estratégias de oposição: a) afirmação/preservação de posse e/ou espaço; b) disputa por objeto/espaço e/ ou atenção de outros, agressão física; c) ignorar o outro; d) depreciação da imagem do outro, disputa pela liderança, imposição da vontade e contestação à fala do outro.

A análise indicou um maior número de episódios que retratavam a oposição na instituição privada, sendo que nesta os recursos utilizados pelas crianças foram mais corporais. Segundo as autoras, estes dados apontam para a discussão dos fatores situacionais que diferiram nas duas instituições e que contribuíram para a comparação das mesmas, como o papel do professor, a estruturação do espaço físico e das atividades e o despreparo das professoras diante das condutas infantis, especificamente na creche pública. O estudo reforça, portanto, a discussão a respeito do papel do professor na constituição da identidade infantil através do conhecimento das estratégias de interações sociais utilizadas pela criança em seu desenvolvimento.

Em sua pesquisa sobre professores de bebês, Tristão (2004) teve como objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professores que trabalham com bebês em instituições de educação coletiva. Tratou-se de um estudo de caso no qual a pesquisadora acompanhou o cotidiano de um berçário, pertencente a uma creche do município de Florianópolis, durante cinco meses. Segundo a autora, algumas professoras não percebiam que as sutis intervenções por elas realizadas eram características do seu trabalho como docente, evidenciando que não haviam refletido sobre o significado de suas ações para as crianças.

Todas essas pesquisas têm em comum o fato de abordarem as interações sociais na dinâmica das relações que as originam e sustentam, ao mesmo tempo em que as análises tentam captar a organização e as articulações que as influenciam. Além disso, é interessante observar que em todas as investigações a criança emerge como protagonista

de sua própria história e, como afirma Prado (1999), “ganha a cena, voz e ouvidos” (p.04).

Diante do exposto até o momento, algumas reflexões já podem ser levantadas. A primeira diz respeito à necessidade da interação das crianças com diferentes objetos para o seu pleno desenvolvimento, o que chama a atenção para os tipos de materiais que estão sendo oferecidos a elas nas instituições que frequentam e como são utilizados pelos professores.

A segunda reflexão refere-se à interação dos professores com as crianças. Ora, se é o outro que promove significado às primeiras ações da criança, o que traz como consequência maiores possibilidades para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional, é necessário e importante saber como estão acontecendo as interações dos professores com as crianças, no intuito de perceber de que forma estão contribuindo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, tendo em vista a importância do outro para a constituição do “eu” infantil, é fundamental a compreensão de como estão acontecendo as interações entre o professor e as crianças no contexto das instituições de Educação Infantil para que se perceba de que forma essas interações estão influenciando esse processo em curso.

Todas essas indagações, aliadas a aspectos da minha história de vida, contribuíram para o interesse em realizar esta pesquisa. O tema em questão faz remeter à minha infância, especialmente quando era participante da Educação Infantil de uma instituição que tinha a minha mãe como uma das proprietárias e professora, e onde sempre fui considerada uma “boa aluna”, por ser uma menina atenta, disciplinada, “estudiosa”, passiva, tímida... características que se mantiveram durante toda a minha vida escolar até a entrada na universidade. Desde então, outra realidade colocou-se diante de mim e exigiu criticidade, participação ativa e olhar reflexivo. Tudo era muito novo e demandava novas posturas, as quais fui desenvolvendo aos poucos.

Em 1999, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa promovida pelo Programa Especial de Treinamento (PET), do qual era bolsista, em uma creche comunitária¹⁵ de Fortaleza sob a orientação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, que teve como objetivo principal conhecer qual a importância da brincadeira, na rotina da creche, na

¹⁵ Creche comunitária, no Ceará, é um equipamento de atendimento em Educação Infantil de cunho privado (apesar de, no Estado, a manutenção dessas creches ser feita basicamente com recursos públicos), administrado por uma associação comunitária. Esta associação mantém convênio com órgãos governamentais ou não governamentais (ANDRADE, 2002).

perspectiva das professoras. A análise dos dados coletados respondeu à questão principal: as professoras percebem a brincadeira como uma atividade pouco importante, a ser realizada quando outras necessidades são satisfeitas. A dificuldade em mudarem suas práticas e o aparente descaso quanto à melhoria do seu trabalho junto às crianças e suas famílias também ficaram evidentes.

O envolvimento nesta pesquisa despertou outros interesses e ideias acerca das representações sociais dos professores sobre a infância, as crianças com as quais trabalham, a área em que atuam e o papel que desempenham nas instituições de Educação Infantil. Tais interesses se consolidaram durante a experiência, de dois anos, como coordenadora pedagógica de uma instituição filantrópica na cidade de Fortaleza¹⁶ e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “FALOU, TÁ FALADO”: as Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor, realizada no âmbito do Mestrado. O objetivo principal dessa investigação foi identificar as representações sociais de professores de creches e pré-escolas, públicas e particulares, sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente. Considerando que as representações sociais articulam ideias que circulam na sociedade, reconstituídas na vivência de cada sujeito, em sua história e suas relações, e que, nesse conjunto, está a formação recebida, busquei, ainda, entender como as representações sociais dos professores são influenciadas pela formação que tiveram. A análise do material coletado mostrou, entre outros resultados, a marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes, o que indica que a formação profissional, inicial ou continuada, a que esses profissionais tiveram acesso aparentemente não colaborou de forma significativa na formulação/questionamento de suas representações. Essa constatação é muito preocupante, tendo em vista a intrínseca relação entre as representações sociais e a prática pedagógica dos professores.

Nesse mesmo caminho, fui criando o interesse de observar a prática do professor de Educação Infantil, especialmente no que se refere ao papel das interações sociais estabelecidas entre ele e as crianças, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças.

¹⁶ Essa instituição funciona em um bairro da periferia de Fortaleza, oferece serviços de creche e pré-escola e possui uma realidade muito semelhante à encontrada nas creches comunitárias, qual seja, de um atendimento de baixa qualidade, com insuficiente apoio técnico e com recursos financeiros que não cobrem várias das necessidades das crianças.

Nesse sentido, algumas questões foram sendo levantadas, tais como: de que modo o professor responde às necessidades (de respeito, atenção, segurança, carinho, elogio e encorajamento) das crianças? Alguma das características (físicas, intelectuais, emocionais...) das crianças influencia de modo diferenciado as interações estabelecidas entre elas e o professor? Caso positivo, como isso acontece? Alguma das características do professor (aspectos da vida pessoal e profissional, formação...) interfere de modo diferenciado nas interações entre ele e as crianças? Caso positivo, como isso acontece? Alguma das características do espaço físico (organização dos móveis, decoração da sala etc.) e dos materiais (quantidade de brinquedos e sua adequação à faixa etária das crianças etc) facilitam/dificultam de modo diferenciado as interações entre o professor e as crianças? Caso positivo, de que forma isso acontece? Como as características do espaço físico e dos materiais podem contribuir no processo de individuação das crianças? De que forma as interações estabelecidas entre o professor e as crianças podem interferir no processo de individuação das crianças?

Diante de tais indagações, o **objetivo principal** desta pesquisa é analisar as interações estabelecidas entre a professora¹⁷ e as crianças no contexto da creche, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças, ou seja, na constituição do “eu” infantil.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são:

- Identificar e descrever as características da ação pedagógica da professora que mais interferem nas interações entre ela e as crianças;
- Identificar e descrever as características e/ou comportamentos das crianças que mais interferem nas interações entre elas e a professora;
- Identificar e descrever os fatores do espaço físico e dos materiais presentes na instituição que mais interferem nas interações entre a professora e as crianças e as possíveis influências dos mesmos no processo de individuação das crianças.

A fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa sobre a qual versa esta tese está sintetizada no segundo de seus sete capítulos. Constitui-se,

¹⁷ É importante enfatizar que, embora haja a presença de duas profissionais na turma de Educação Infantil investigada (professora e auxiliar), a presente pesquisa foi desenvolvida levando em consideração apenas as interações estabelecidas entre a professora e as crianças e das crianças entre si.

essencialmente, da abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, elaborada, sobretudo, a partir dos estudos de Wallon (1981, 1986, 1989) e de Vigotski (1989, 1996, 2001).

No capítulo 3, é descrita a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Dessa forma, faz-se uma pequena alusão à abordagem metodológica adotada, são explicitados os critérios de seleção do *locus* da pesquisa (creche pública municipal de Fortaleza), bem como fornecidas informações sobre as observações e as entrevistas, técnicas de coleta de dados aplicadas, e apontadas as formas de registro utilizadas (diário de campo, fotografias e filmagens). Este capítulo é finalizado com a descrição de como aconteceu o trabalho de campo (busca pelos sujeitos, contato inicial com estes, principais dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para contorná-las).

O Capítulo 4 situa e descreve a creche, a professora e a rotina da turma investigada, com o objetivo de contextualizar o espaço de convivência e interação das crianças, bem como fornecer subsídios para a compreensão de elementos que interferem na interação entre elas e a professora.

No Capítulo 5, são expostos e analisados alguns aspectos presentes no cotidiano da turma investigada considerados como tendo maior impacto nas interações entre a professora e as crianças, as quais influenciam a constituição de si pelas crianças. Esses aspectos foram organizados em três blocos. O primeiro deles engloba as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças. O segundo é centrado mais especificamente na forma como a professora se relaciona com as crianças. O terceiro e último bloco aborda as interações ocorridas entre as crianças.

O Capítulo 6 apresenta a perspectiva da professora sobre dez cenas filmadas e quatro fotografias selecionadas que retratam diferentes situações interativas entre ela e as crianças e das crianças entre si, no intuito tanto de aprofundar e/ou esclarecer informações já acumuladas sobre como são estruturadas essas interações, como de, principalmente, apreender as significações atribuídas pela docente a seus comportamentos e sentimentos naquelas situações específicas, bem como suas percepções sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças. Posteriormente, são feitas algumas considerações sobre a análise das cenas e fotografias.

No Capítulo 7, que trata das Considerações Finais deste trabalho, são reunidas e complementadas as ideias que foram sendo construídas ao longo da análise dos dados.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Eu não sei nada sobre as grandes coisas do mundo, mas sobre as pequenas eu sei menos.

(MANOEL DE BARROS)

O presente capítulo apresenta as proposições teóricas fundamentais da abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, por intermédio de seus principais representantes, Wallon (1981, 1986, 1989) e Vigotski (1989, 1996, 2001), que serviram de base epistemológica para esta pesquisa.

A abordagem psicogenética do estudioso francês Henri Wallon (1879-1962) foi considerada a mais adequada e, portanto, eleita como referencial teórico básico para esta pesquisa, tendo em vista as suas contribuições no que se referem ao processo de individuação do sujeito. Nesse aspecto, suas ideias foram fundamentais no propósito de compreender aspectos mais estreitamente relacionados à constituição da subjetividade infantil e ao papel das interações estabelecidas entre o professor e as crianças nesse processo.

A perspectiva do teórico russo Lev Semenovitch Vigotski (1893-1934) acerca do papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem humana, também foi utilizada como importante referência para a compreensão de como as formas de interação estabelecidas entre o professor e as crianças na instituição de Educação Infantil, interferem no processo de subjetivação das crianças.

2.1 A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon e a importância das interações para o desenvolvimento infantil

A psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento é a base da teoria walloniana. Segundo o autor, não é possível estudar, de forma isolada, determinado aspecto do ser humano. Nessa perspectiva, Wallon considera que o desenvolvimento acontece de forma integrada, englobando os vários campos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) onde se distribui a atividade infantil.

Wallon realiza um estudo centrado na criança contextualizada, isto é, posta no ambiente imediato, social e histórico. Dessa forma, é preciso estar voltado para a

totalidade das relações humanas de que a criança faz parte, para que se possa entender seu desenvolvimento. Segundo o autor (1975),

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também (p.20).

Dessa forma, para Wallon, o meio social e, portanto, as interações com outras pessoas, juntamente com a cultura, constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o ser humano.

Wallon (1981) observou algumas “leis” que regem o desenvolvimento da pessoa. São elas:

- Predominância funcional: em cada um dos estágios, fica evidente a predominância de um determinado tipo de funcionamento mental. Dessa forma, ora há o domínio do aspecto afetivo, ora do aspecto cognitivo. É importante destacar, todavia, que quando o afeto cede à dominância da cognição em determinada fase, todas as suas conquistas são incorporadas por ela, que passa a operar em bases qualitativamente diferentes. O mesmo sucede quando ocorre a inversão; aí é o afeto que incorpora as conquistas cognitivas acumuladas até então e, também, opera a partir de bases distintas; ou seja, durante a constituição do psiquismo, cognição e afeto vão-se edificando reciprocamente, em permanentes integração e indiferenciação. É importante lembrar, todavia, que, para Wallon, a razão é antagônica à emoção, como poderá ser visto mais adiante.

- Alternância funcional: na sucessão dos estágios, há uma alternância entre as formas de atividades e interesses das crianças. Assim, ora o interesse se volta para o interior, para o conhecimento de si, para a construção do eu – fase centrípeta, ora para o exterior, para a descoberta do mundo, para a construção do objeto - fase centrífuga. Essas duas direções opostas constituem o ciclo da atividade funcional do sujeito;

- Integração funcional: a relação entre os estágios pode ser descrita como uma relação entre conjuntos funcionais hierarquizados. Os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas que vão sendo incorporadas aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes conforme as possibilidades oferecidas pelo ambiente e pelas características do sujeito.

Essas leis descrevem tanto o processo de desenvolvimento, no seu todo, como em fases menores dentro de cada estágio.

De acordo com o autor (1981), o desenvolvimento da pessoa segue cinco estágios, sistematizados por Mahoney (2000) da seguinte forma :

- impulsivo emocional (0 a 1 ano)
- sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)
- personalista (3 a 6 anos)
- categorial (6 a 11 anos)
- puberdade e adolescência (11 anos em diante)

Na descrição dos estágios de desenvolvimento, de acordo com Wallon, é importante destacar que as idades propostas por ele estão de acordo com a sua época e cultura e precisam ser adaptadas para a nossa cultura atual. Mais que os limites etários, entretanto se faz necessário perceber quais os interesses e atividades que predominam em cada período.

Para a presente pesquisa interessam, de forma particular, o segundo e o terceiro estágios, e é sobre eles que se fará uma descrição um pouco mais minuciosa.

Estágio impulsivo emocional: na primeira fase desse estágio, impulsiva (0 a 3 meses), predominam atividades globais e ainda não estruturadas, com movimentos bruscos e desordenados, que visam à exploração do próprio corpo. Na segunda fase, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva, dentre outros, dando início ao processo de discriminação de formas de se comunicar através do corpo. Nesse estágio predominam as emoções, e a criança está mais voltada para o conhecimento de si.

Estágio sensório-motor e projetivo: a relação com o mundo físico, nesse estágio, é preponderantemente intelectual, voltada para o conhecimento do mundo exterior. As atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico através do agarrar, manipular, apontar... auxiliadas pela fala acompanhada por gestos. Ao manipular um objeto ou encantar-se com um movimento recém-descoberto, a criança tenta reproduzir os mesmos gestos, na tentativa de obter o mesmo efeito. Dessa forma,

Os objetos que a rodeiam começam a ser para ela uma oportunidade de movimentos que não têm muito a ver com a sua estrutura. Ela os atira ao chão, observando o seu desaparecimento. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontrá-los em cada nova posição. Se eles têm partes que se entrecrocavam, ela não pára de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (WALLON, 1981, p.148).

Essa repetição circular de movimentos permite à criança um ajustamento do gesto a seu efeito, o que refina os progressos da apreensão, da percepção e da linguagem, além

de possibilitar a descoberta das qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e elaborar seus gestos úteis. Ao organizar suas ações, a criança passa a discriminar diferentes movimentos e os efeitos sensoriais, visuais, auditivos e cinestésicos, tornando sua atividade cada vez mais planejada e organizada intencionalmente.

Para Wallon, duas novidades surgidas nesse estágio favorecem a atuação da criança em relação ao mundo que a cerca e, ao mesmo tempo, alargam a referência de si mesma. São elas: a marcha e a linguagem. Essas duas conquistas dão à criança maior independência, permitindo-lhe maior investigação e exploração do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Segundo o autor, antes de andar, as ações da criança eram limitadas ao espaço próximo, restringindo-se, muitas vezes, ao alcance dos seus braços. Com a marcha, ela pode modificar o seu ambiente, deslocar-se de um lado para o outro, buscar um objeto e transportá-lo, medir as distâncias, variar as direções, estabelecer a continuidade dos passos etc. Ao estabelecer as relações no espaço, a criança desenvolve uma inteligência prática, ou seja, ela já é capaz de perceber e fazer combinações, o que pressupõe a intuição das relações voltadas para a ação imediata, em um espaço concreto delimitado e em um tempo presente.

A linguagem também vai contribuir para essa atividade intelectual prática. A localização e nomeação dos objetos ajudam a criança a distingui-los, compará-los e agrupá-los em diferenciações gradativas, quanto à cor, tamanho e forma, por exemplo. Ao se referirem ao nome dos objetos e aos lugares em que eles se encontram, as crianças revelam a noção de sua existência. Observa-se, dessa forma, uma estreita relação entre pensamento e linguagem, podendo-se dizer que a linguagem é um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo da criança, conforme aponta Wallon (1981):

Ela [linguagem] não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos. Se há, por vezes, um atraso num ou noutro, a sua acção recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio. (...). Através da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, pela sua presença, se impõe à percepção. Ela fornece à representação das coisas que já não existem ou que poderiam existir o meio para serem evocadas, e confrontadas entre si e com o que é actualmente sentido. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Ela sobrepõe aos momentos de experiência vivida o mundo dos signos, que são os pontos de referência do pensamento, num meio em que este pode imaginar e seguir livres trajetórias, unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo (pp. 186 e 187).

A linguagem, portanto, permitirá à criança adentrar um mundo novo, o dos símbolos. É nesse momento que se inicia a segunda etapa desse estágio, a projetiva, que se caracteriza pela forma do funcionamento mental da criança: “o ato mental projeta-se em atos motores” (WALLON, 1979, p.107). Como o pensamento ainda está no seu início, necessita dos gestos para se manifestar.

Ao se deslocar da atividade sensório-motora para a projetiva, a percepção que a criança tem do mundo amplia-se. Se antes a presença do objeto era necessária para saber de sua existência, agora ela consegue localizá-los e distribuí-los no espaço e, aos poucos, torna-se capaz de elaborar seu pensamento, deixando de ordená-lo apenas pelos acontecimentos concretos e do presente.

Dois movimentos projetivos contribuirão para a expressão da atividade mental da criança: a imitação e o simulacro.

A imitação, “indução do acto por um modelo exterior” (WALLON, 1981, p.172), não é, inicialmente, uma atividade de representação, mas um recurso que a prepara. É a chamada imitação diferida. Primeiramente, a criança só imita as pessoas que exercem sobre ela uma enorme atração ou as ações que a cativaram. Apenas posteriormente, através da exploração dos objetos (a criança precisa conhecê-los, manipulá-los, estabelecer relações com eles para depois reconstituí-los), é que ela se libertará desse tipo de relação afetiva, tornando-se capaz de dominar os seus movimentos e conseguirá imitar o que vê ao seu redor.

Dessa forma, a imitação tira a criança do imediatismo vivido possibilitando-a, pela mediação da representação, realizar a diferenciação do eu e do outro, tomar consciência de si e do mundo. Nesse sentido, o papel do outro assume destaque uma vez que, por meio da imitação, a criança se iguala ao outro (fusão com o outro) e se compara com ele, reconhecendo semelhanças e diferenças (diferenciação do outro). Há todo um esforço para ajustar seu movimento postural a um equivalente ao do outro, para ser como ele, ou fazer o que ele faz. Nesse esforço de aproximar-se resulta o diferenciar-se: a imagem do outro precisa ser segmentada e sequenciada para se realizar em ato, esforço que implica uma duplicação de ações na realidade - aquelas que o outro fez e as que ela própria fez (WALLON, 1975).

O simulacro, assim como a imitação, também preludia a representação. Caracteriza-se pelo exercício ideo-motor, ou seja, pelo pensamento apoiado em gestos (pelos gestos, por exemplo, a criança simula a utilização de um objeto sem que ele

esteja presente). Os simulacros são atividades que envolvem movimentos e representação, que servem de apoio à narrativa da criança e permitem a ela lidar com a ficção, com os seus desejos inventivos e criativos. Tal atividade, em que o faz-de-conta está presente, consiste, portanto, na descoberta e no exercício do desdobramento da realidade, pressupondo o início da representação. A subordinação da atividade sensório-motora à representação será o início da organização do pensamento da criança, e ela será capaz de dar significado ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrar para um objeto sua representação e para a representação, um signo (IDEM, IBIDEM).

É importante destacar, entretanto, que, apesar dos inúmeros ganhos provenientes desse estágio, a personalidade infantil continua fechada em determinadas circunstâncias, isto é, ligada a determinados objetos ou ao ponto de vista de quem lhe fala, pois o seu eu psíquico continua indiferenciado, sincrético¹⁸. É, portanto, com o fortalecimento da função simbólica que a criança se torna capaz de se separar do conteúdo de sua percepção imediata e de distinguir sua personalidade da do outro, destacando-a das situações particulares em que se misturam.

Estágio Personalista: nesse estágio, a criança atinge uma nova etapa de sua evolução, cuja principal função é a diferenciação do eu psíquico. Nesse período, começa a fazer uso dos pronomes pessoais na primeira pessoa. A utilização do “eu”, do “meu” e do “mim” substituem a terceira pessoa que, até então, usava para designar a si própria, indicando não apenas uma evolução na linguagem, mas o início da consciência de si, do seu processo de busca de afirmação e diferenciação. O processo de construção da consciência de si é marcado por três fases distintas: oposição, sedução e imitação.

Em torno dos três anos, começa a crise de oposição ao outro; aparentemente sem motivo, essa oposição deve ser compreendida como a busca da formação de si, de um eu ainda em construção e que está iniciando seu processo de diferenciação do outro. Nesse período, a criança sente prazer em contradizer e confrontar-se com o outro pela simples função de experimentar sua independência, impondo-a. Wallon identificou essa fase como de recusa e reivindicação. Para afirmar o eu e tornar o seu ponto de vista

¹⁸ Para Wallon, o sincretismo é a principal característica do pensamento infantil. Na Psicologia, o termo “sincrético” costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis, o que faz a criança perceber e representar a realidade de forma indiferenciada (GALVÃO, 2008). Segundo Wallon, o sincretismo refere-se “ao estado primitivo da sensibilidade ou do conhecimento, em que a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição do objectivo ao subjectivo, ainda não se produziu” (1981, p.126).

dominante e exclusivo é que o movimento de oposição assume características de confronto e negatividade. Para esse teórico, tal oposição

É para começar, uma oposição muitas vezes totalmente negativa que a faz defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir a sua própria independência, a sua própria existência. O único lucro da vitória é a própria vitória: vencida por uma vontade mais forte ou pela necessidade, a criança sente uma dolorosa diminuição do seu ser; vencedora, uma exaltação que também pode ter os seus inconvenientes (1981, p.218).

A crise de oposição constitui momento ímpar para o desenvolvimento infantil, sendo, portanto, fundamental que todas as crianças o vivenciem. Nesse período, a reação do outro assume importância decisiva. Tanto a repressão em excesso ao “não” frequente dessa criança, como a total ausência de resistência por parte do outro às oposições apresentadas por ela podem contribuir para o bloqueio do “eu” em formação, que busca a sua independência. Assim é que Wallon assinala:

(...) Esta crise é-lhe [para a criança], porém, necessária: demasiado apagada, pode significar uma mole complacência, um obtuso sentimento de responsabilidade; demasiado reprimida, pode causar uma indiferença desanimada ou o gosto por vinganças dissimuladas; demasiado livre, uma jactância que lhe retira qualquer utilidade, esbatendo a existência das outras pessoas em lugar de a fazer ressaltar, o que pode ser origem de ulteriores conflitos, de onde a criança se arrisca a ser bastante mais humilhada (1981, p.218).

Nesse aspecto, no contexto da Educação Infantil, os docentes podem contribuir tanto de forma positiva para o desenvolvimento das crianças, acolhendo-as, colocando-lhes limites, possibilitando que brinquem, movimentem-se e se expressem, como de forma negativa, por meio de atitudes demasiadamente complacentes em relação aos seus desejos ou reprimindo-as excessivamente.

Segundo a teoria walloniana, a criança perceberá a distinção do eu e do outro, inicialmente, no campo sensorial, como dito anteriormente. Logo em seguida, essa diferenciação acontecerá em relação aos objetos, e a criança lutará para obter sua posse. “Este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros” (WALLON, 1975, p. 156).

Desse modo, a disputa por um objeto pode significar não apenas a apropriação do que é do outro, mas a afirmação de si próprio. Assim, “a criança sente-se frustrada, não na fruição das coisas, mas em sua pessoa, se seu bem é dado a outra sem seu consentimento” (WALLON, 1981, p.218).

Embora a criança já reconheça o direito dos outros, procura tirar vantagem no momento da partilha e sabe simular uma coisa para conseguir outra; é o que acontece, por exemplo, quando oferece um brinquedo seu a um colega como estratégia para se apossar dos brinquedos dele. Segundo Wallon (1981), “esse momento é decisivo na evolução da pessoa, pois esta toma consciência daquilo que deve parecer e da sua vida secreta” (p.219).

À fase de opsição seguem duas de personalismo mais positivo. A primeira é a da sedução, ou “idade da graça”. A criança, que antes era “um escudo em relação às outras pessoas”, ocupa-se agora com a sua própria realização. Contudo, como lembra Wallon,

Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança não se pode agradar a si mesma se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não se achar admirada (1981, p.220).

Dessa forma, a criança empenha-se em conseguir a admiração do outro, que é, pode-se dizer, condição para a admiração própria. Essa necessidade de aprovação é, ainda, resquício da condição anterior que a “misturava” ao outro.

A fase seguinte é a da imitação. Nesse momento, a criança tenta imitar as pessoas que lhe atraem como forma de reaproximação do outro que havia sido negado. Segundo Wallon,

Para o gosto de imitar, que marca este período, contribui toda a evolução mental do momento: o medo ao isolamento que causam à criança os seus próprios reflexos de oposição e de exibição; a sua curiosidade e o seu desejo dos seres que rejeita para os confins de si própria, depois de ter estado misturada com eles através das suas próprias reacções; um desejo íntimo, irresistível, de apego às outras pessoas. (...) A imitação é tanto um desejo de se substituir como uma admiração amante. Mais tarde poderá haver o domínio de uma ou de outra (IBID, p.221).

Assim sendo, a sucessão de conflitos interpessoais (expulsão e incorporação do outro) são movimentos complementares e alternantes no processo de constituição da pessoa.

Estágio Categorical: a diferenciação entre o eu e o outro possibilita condições para a exploração mental do mundo físico mediante atividades de agrupamento, seriação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias mais bem definidas possibilitará uma compreensão mais nítida de si mesma e a criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente e a ajustar suas condutas às circunstâncias particulares pela gradual e precisa redução do sincretismo da inteligência.

Estágio da puberdade e adolescência: há uma intensa exploração da pessoa como uma identidade autônoma mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, ao mesmo tempo em que se submete e se apoia em grupos e pares. Há, ainda, o domínio de categorias cognitivas de maior poder de abstração que possibilitam uma maior discriminação da sua autonomia e dependência.

Alguns outros aspectos da teoria walloniana também são importantes para os objetivos deste trabalho. O primeiro deles refere-se à importância atribuída pelo autor à emoção. Para Wallon, a emoção é um tipo particular de manifestação afetiva, que assume papel crucial no desenvolvimento da criança e constitui o primeiro recurso de que o ser humano dispõe para comunicar-se e interagir com o outro. Segundo o autor,

(...) dos três aos seis anos o apego às pessoas é inextinguível necessidade da pessoa da criança. Se for privada disso, será vítima quer de atrofia psíquicas, de que o seu gosto de viver e a sua vontade guardarão a tara, quer de angústias, que a encaminharão para paixões tristes e perversas (1981, p.221).

Assim, de acordo com Wallon, “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental” (1981, p.149). Para ele, a afetividade precede nitidamente o aparecimento das condutas cognitivas e as possibilita, daí a afirmação de que estimular a afetividade é nutrir a inteligência (WALLON, 1989).

É importante esclarecer, entretanto, que, embora a primeira forma de consciência, ainda subjetiva, surja das emoções, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com elas, tendendo constantemente a apagá-las e perturbá-las, ou ser apagada e reduzida por elas (DANTAS, 1990).

O segundo aspecto que merece maior ênfase relaciona-se às necessidades motoras das crianças, isto é, as necessidades cinéticas, de movimento, e as necessidades posturais imprescindíveis ao desenvolvimento infantil. Para Wallon (1981),

Na criança, é ao movimento que se devem os efeitos correlativamente registrados nos diferentes sentidos. Ele constitui um novo meio de coordenação no mundo das impressões, permitindo agrupar as que são relativas a uma mesma presença, a uma mesma existência, a um mesmo objecto, seguir o que se desloca de um campo sensorial para outro, enfim, substituir a permanência da causa ao polimorfismo e à fugacidade das impressões (p.169).

Dessa forma, para Wallon, é visível o papel do movimento na percepção. Para ele, a criança reage corporalmente aos estímulos externos adotando atitudes de acordo com as sensações experimentadas em cada situação, o que possibilita certa conscientização sobre as realidades externas. É através dessa “impregnação perceptiva” que a criança se

torna capaz de reproduzir determinada cena após sua execução, ou seja, de imitá-la. A imitação é, para o autor, uma forma de atitude que revela as origens motoras do ato mental.

No decorrer do desenvolvimento, os avanços cognitivos integram o movimento à inteligência, e o ato motor sofre um movimento de internalização, que resulta, justamente, na redução da motricidade exterior. No caso das crianças de três anos, sujeitos participantes dessa pesquisa, esse processo ainda está no início, sendo fundamental que o professor crie oportunidades diversificadas para que elas se expressem, o que resultará em avanços cognitivos. Assim, na perspectiva walloniana, “quem sustenta o pensamento no início é a motricidade, que será depois inibida por ele” (DANTAS, 1990, p.15).

A redução da motricidade exterior e o progressivo ajustamento do movimento ao mundo físico está ligada, também, à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor.

Segundo o autor, todavia, o controle da criança sobre o seu corpo é uma ação extremamente difícil que acontece nas direções céfalo-caudal (da região superior do corpo para a inferior) e próximo-distal (do centro do corpo para as extremidades), ou seja, é um movimento que vai de cima para baixo e de dentro para fora. A ação desse “feixe piramidal” só se pode fazer sentir após a mielinização¹⁹ que vai do corpo celular para a periferia. Wallon exemplifica a complexidade desse processo:

Se se trata de agarrar ou manipular um pequeno objecto, as grandes deslocações do corpo e dos membros vão-se a pouco e pouco reduzindo à simples agitação dos dedos. Mas a imobilização das outras partes não é neutra; a cada instante ela tem que fornecer o suporte flexível ou rígido, fixo ou plástico, que exige cada etapa da manipulação. Falta à criança durante muito tempo esta capacidade (1981, p.164).

Além disso, como lembra Galvão (2004), o estado de percepção voluntário, como é o caso da atenção, depende do controle cortical e “(...) o córtex é a última região do cérebro a amadurecer, logo as funções corticais são de desenvolvimento tardio” (p.73). Além disso, o amadurecimento cortical não se resume a um processo meramente orgânico, mas se liga estreitamente ao processo ideativo, ou seja, da aquisição do conhecimento e da linguagem.

¹⁹ Mielinização é a capa de mielina que recobre feixes nervosos e que permitem a distribuição dos estímulos nervosos do aparelho locomotor (CARREIRA, 2008).

Dessa forma, o controle da criança sobre suas próprias ações, o que Wallon denominou de “disciplinas mentais”, é um processo lento e gradual que depende de fatores orgânicos e sociais. Nesse propósito, o papel do professor é ressaltado tendo em vista que poderá contribuir de forma positiva ou negativa para construção das disciplinas mentais infantis. O professor poderá, por exemplo, auxiliar as crianças na aquisição da atenção voluntária através da realização de atividades que estimulem sua concentração, como jogos de encaixe ou quebra-cabeças. Por outro lado, se impuser uma atividade de contenção muito superior às capacidades de contenção de uma criança estará fazendo uma exigência impossível de ser atendida e, portanto, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças.

2.2 Vigotski e as interações sociais

Além da teoria de Wallon, as ideias vigotskianas também são importantes para este estudo, uma vez que evidenciam as interações sociais como indispensáveis ao desenvolvimento humano. É necessário destacar que ambas as teorias são coincidentes em muitos pontos, o que simplifica o diálogo entre elas e facilita uma breve explanação sobre as principais ideias de Vigotski, tendo em vista que a maioria delas comunga com o exposto anteriormente.

De acordo com o autor, a cultura faz parte das relações humanas e, desde que nasce, o bebê precisa apropriar-se desse universo cultural para sobreviver. Esta apropriação possibilitará a internalização das funções psíquicas superiores, desenvolvidas através das relações estabelecidas entre os seres humanos, como é o caso do planejamento e do pensamento abstrato.

Uma ideia fundamental para se compreender o processo de desenvolvimento humano como sendo sócio-histórico é a ideia de mediação. De acordo com Vigotski, a relação do ser humano com o mundo não é direta e sim mediada. Essa mediação pode ser feita através de instrumentos e signos.

A mediação por instrumentos se refere à relação com o mundo através de objetos intermediários, como, por exemplo, a utilização de uma faca para cortar a carne ou do telefone para se comunicar com alguém. Dessa forma, esses instrumentos da tecnologia fazem a mediação entre a ação concreta do homem sobre o mundo e o mundo.

Os signos são formas posteriores de mediação, mas de natureza semiótica, ou simbólica, e que fazem uma interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento de uma forma simbólica.

O primeiro plano em que aparecem os signos ainda apresenta certa concretude, mas não de natureza instrumental. É o caso da mudança da aliança da mão direita para a esquerda para simbolizar o casamento. A troca da aliança de mão é uma informação de natureza simbólica que está interposta entre a intenção de comunicar algo e a própria ação. Então ainda é uma ação concreta, que está visível aos outros, mas não de natureza instrumental porque não age diretamente sobre as coisas, mas age num plano simbólico.

O outro plano em que aparecem os signos é aquele totalmente simbólico, internalizado e no qual eles funcionam como mediadores simbólicos dentro do nosso sistema psicológico. Para tanto, aparece no ser humano uma característica exclusiva que o diferencia dos outros seres, que é a capacidade de representação mental. Assim, a relação com uma cadeira, por exemplo, longe de ser direta, é mediada pela ideia que temos do que seja esse objeto. Segundo Oliveira (1992),

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas (pp. 26 e 27).

Ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano vai internalizando as formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas (funções interpessoais) transformam-se em atividades internas (intrapsicológicas).

As contribuições de Vigotski em relação à mediação são extremamente importantes para a educação porque, a partir de seus estudos, percebe-se que grande parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência das outras pessoas, o que é fundamental para o processo de crescimento histórico, ou então cada ser humano estaria começando tudo sempre do zero (IDEM, IBIDEM).

Para Vigotski (1989), a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece recursos para a formação dos conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Assim como no reino animal, para o ser humano, pensamento e linguagem têm origens distintas. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas, mas cruzam-se. Em determinado momento, por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se, para, então, iniciar uma nova forma de comportamento. É a partir desse ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional.

Para o autor, um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se compreenda o desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental do pensamento com a linguagem, um proporcionando recursos à outra. Dessa forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

De acordo com Vigotski, a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma verbalização interior. A fala egocêntrica é entendida como uma fase de transição entre a fala exterior e a interior.

Inicialmente, a criança utiliza a fala como um meio de se comunicar com outras pessoas, o que Vigotski denominou de “discurso socializado”. Aos poucos, essa fala vai sendo internalizada, e a criança passa a apelar a si mesma para a solução de um problema. É o denominado “discurso interior”. É quando a fala, além de função emocional e comunicativa, passa a ter, também, a função de organizar o pensamento.

Ao aprender a utilizar a linguagem para planejar uma ação futura, por exemplo, a criança consegue ir além das experiências imediatas e passa a realizar operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir etc.).

No momento em que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que ela resolve, atribuindo-lhe uma nomeação. Quando lhe falta a palavra para nomear esse novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

Na perspectiva vigotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinados por um processo histórico cultural. Assim, é o grupo social que vai fornecer ao indivíduo o universo de

significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Vigotski (1989), há dois tipos de conceitos: os cotidianos, constituídos na experiência pessoal e concreta da criança, e os científicos, aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático. Essa separação foi necessária para que o autor explicasse o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, já que esta seria responsável por propiciar às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos não associados à sua vivência direta.

Ao longo do desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos passa por três fases básicas: a primeira delas é o **sincretismo**, em que a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de maneira desorganizada, formando amontoados. Assim, uma criança que se encontra nesse período, quando solicitada a formar grupos com diferentes objetos (plantas, animais, objetos de cozinha etc.), poderá colocar juntos objetos que não possuem relação entre si como, por exemplo, animais e objetos de cozinha. Nessa fase, a criança agrupará ao acaso ou por proximidade no tempo ou no espaço.

A segunda fase é o **pensamento por complexos**, no qual o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato e sim por ligações concretas entre seus componentes que podem ser os mais diferentes possíveis. Assim, a criança pode, por exemplo, agrupar por qualquer relação percebida entre os objetos, ou por características complementares entre si.

Em um estágio mais evoluído dessa mesma fase, a criança começa a se orientar por semelhanças concretas visíveis e a formar grupos de acordo com suas conexões perceptivas. Assim a criança, nesse estágio, é capaz de agrupar os animais em um grupo e as plantas em outro. Esse estágio é denominado de **pseudoconceito**. Nele, os resultados obtidos são semelhantes aos obtidos no pensamento conceitual. O processo mental que medeia a obtenção, porém, não é o mesmo que ocorre no pensamento conceitual.

O autor chama atenção, ainda, para o fato de que a aprendizagem de um conceito demanda intensa atividade mental da criança (atenção deliberada, memória lógica, abstração etc.). Logo, um conceito não pode ser aprendido por meio de um treinamento mecânico, tampouco pode ser meramente transmitido do professor ao aluno.

Para Vigotski a aprendizagem e o desenvolvimento, embora processos distintos, estão inter-relacionados, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento que, por sua vez, abre novas possibilidades de aprendizagem. Portanto, aprendizagem não é desenvolvimento, mas um processo necessário e universal para o desenvolvimento.

O teórico descreve dois níveis de desenvolvimento, denominados real e potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele já consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que o indivíduo está elaborando, mas que ainda precisa de ajuda para desenvolver.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado pelo autor, e de extrema importância para esta pesquisa, que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Esse conceito é imprescindível para a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual já que possibilita a verificação não apenas dos ciclos já completados pela criança, como também daqueles que estão em vias de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas e a realização de ações adequadas para ajudá-la no seu desenvolvimento (REGO, 1995).

Assim, para Vigotski, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Segundo o autor, para que o ensino seja realmente eficaz, ele deve dirigir-se às funções psicológicas que estão em vias de se completarem, o que só é possível através da intervenção de uma outra pessoa mais experiente. Dessa forma, a ZDP é um espaço importante de atuação do professor, tendo em vista que é intervindo nesta zona que ele trará verdadeiras contribuições para o desenvolvimento das crianças, já que irá ajudá-las a efetivar novas aprendizagens. Atuando como mediador, ele pode criar novas ZDPs e ampliar as já existentes contribuindo para que o nível de desenvolvimento potencial transforme-se em nível de desenvolvimento real através de uma mediação bem planejada das interações sociais.

Ao longo de toda a sua obra, Vigotski enfatiza, ainda, o valor da brincadeira como necessidade vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, configurando-se, essa atividade, em “uma grandiosa escola de desenvolvimento social” (REGO, 2001, p. 122).

É importante ressaltar que, para Vigotski (1996), a situação imaginária de qualquer tipo de brincadeira contém regras de comportamento, mesmo que não sejam

regras formais estabelecidas *a priori*. Ao brincar de mãe e filha com sua boneca, por exemplo, a criança segue as regras do comportamento maternal, procurando agir como a mãe age.

Segundo o autor, é no brincar que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Portanto, a brincadeira é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Além disso, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir como se ela fosse mais velha do que realmente é. Além disso, na brincadeira, a criança não se restringe às funções/significados atribuídos socialmente aos objetos (o cinto serve pra segurar calças ou saias, a toalha serve para forrar mesas, o lápis serve para escrever etc.), mas emprega-lhes os significados que ela deseja (o cinto pode se transformar numa cobra, a toalha numa capa de herói, o lápis numa faca etc.); essa separação entre significado e significante é muito importante no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, durante a brincadeira, a criança abandona seu comportamento no campo perceptivo imediato e adentra o campo dos significados, aprendendo a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos²⁰.

As brincadeiras também são importantes para o desenvolvimento moral das crianças. É na brincadeira que elas aprendem a ganhar, a perder, a negociar, a dialogar com respeito, seguindo regras, as quais são (re)construídas ou inventadas, muitas vezes, na própria brincadeira. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade e respeito aos outros são construídos.

Observa-se, com efeito, que para Vigotski (1996), a brincadeira tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, já que cria

²⁰ Nesse momento, a relação com o outro e a linguagem falada ajudam no surgimento de ideias, na formulação de significados, na interação e na conquista das relações sociais. Quando a fala está presente nas brincadeiras, o papel que a criança toma para si é mais claro e há maior negociação no jogo entre os participantes, mediante argumentos. A linguagem permite que a atividade seja coordenada, incluindo a criação de novos cenários. Portanto, com a apropriação da fala, a criança pode entregar-se a novas relações, mais complexas, porque a linguagem permite a interlocução dos sujeitos, maior clareza nas interações e ainda maior entendimento das relações que a criança estabelece com a atividade lúdica.

uma ZDP ao possibilitar à criança comportar-se fora do habitual de sua idade. Brincando, a criança lida com situações (elaboração e obediência às regras, por exemplo) que a conduzirão a um novo patamar de desenvolvimento. Dessa forma, possibilitar oportunidades diversas para que a criança possa brincar livremente é também possibilitar o seu desenvolvimento.

Em sua teoria, Vigotski (2001) também evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora de ambas.

Segundo o autor, é clara a raiz instintiva das emoções nos chamados sentimentos inferiores. Ele exemplifica essa afirmação mediante duas emoções: o medo e a ira. Segundo ele, todas as mudanças corporais acompanhadas por essas emoções possuem uma origem biologicamente explicável e foram, em determinado momento da história humana, uma espécie de reação adaptativa útil, de caráter biológico.

Segundo esse raciocínio, as emoções estão condenadas a se extinguir, haja vista que, na transformação do animal em ser humano, elas foram diminuindo e se atrofiando. Não é isso, entretanto, que acontece. Segundo Cannon, apud Vigotski (IBID), o que morre não é a emoção em si, mas seus componentes instintivos, ou seja, as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos, deslocando-se para outro plano.

Tal como a percepção e a memória, as emoções compõem o quadro das funções psicológicas dos sujeitos e, assim como as primeiras, apresentam uma dimensão social que as determina. Sendo, pois, um fenômeno psicossocial, as emoções dependem de uma consciência social fornecida pela cultura que dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir; e que estas estabeleçam, enfim, códigos legais, morais e sociais que as sustentem.

Também é evidente, segundo a teoria vigotskiana, que o comportamento humano recebe grande influência dos sentimentos, tornando-se mais complexo e diverso.

Segundo Vigotski (2001), o comportamento é resultado de uma interação do organismo com o ambiente, em que em determinado momento o primeiro predomina sobre o segundo; em outro instante ocorre o contrário e, em terceira ocasião, acontece um equilíbrio entre ambos. Assim, as emoções são resultado da avaliação feita pelo próprio organismo, de sua relação com o ambiente. Aquelas ligadas à sensação de satisfação encontram-se no primeiro grupo, as vinculadas à sensação de angústia e

sofrimento no segundo e, só no terceiro, encontra-se uma certa neutralidade no comportamento.

Deriva daí o conceito de emoção como uma reação do comportamento nos momentos críticos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta e que impõe diretamente as formas de comportamento posterior (VIGOTSKI, 2001).

Dessa forma, a reação emocional pode ser entendida como uma reação secundária, já que não antecede a ação, mas, pelo contrário, é a ação que leva à continuação ou interrupção da emoção (a ação é o estímulo). A função organizadora do comportamento, entretanto, advinda da emoção, e que perdurou durante muitos séculos garantindo a sobrevivência humana, ainda continua até hoje. Assim, as emoções são as organizadoras internas das reações e, portanto, do comportamento.

Mediante essa teoria, o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta imensamente valiosa para a educação das reações, já que as condutas são ligadas às emoções.

Além disso, o efeito emocional de algum fato ou reação serve como gancho para uma série de outras conexões emocionais. Logo, quando se pretende que uma criança sinta medo de alguma coisa, vincula-se isso a uma experiência ruim ou a alguma coisa que a atemorizou anteriormente, para que o temor ressurja. O mesmo acontece ao se vincular um novo conhecimento a uma emoção agradável. Dessa forma, o aluno apreende e recorda esse novo conhecimento com muito mais facilidade.

Ainda segundo Vigotski, o ensino de qualquer conteúdo deve ser imbuído de sentimento, pois o método “morto” e sem “alma” de alguns professores contribui de forma considerável para o aniquilamento dos sentimentos e colabora para formar pessoas frias e egoístas. De acordo com o autor, o professor não deve preocupar-se apenas com que o estudante pense no conteúdo, mas que o sinta.

Assim, para Vigotski (2001), as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar com o fato de que essa nova emoção esteja ligada ao novo conhecimento.

Quanto à educação emocional propriamente dita, Vigotski acredita que a principal tarefa pedagógica consiste em incluir essas emoções na rede geral do comportamento, para que se vinculem a todas as outras reações e não se expressem de forma perturbadora e desorganizada, o que só pode acontecer mediante um rigoroso controle

motor. Por exemplo, não fazer caretas ante um sabor desagradável é um passo para vencer a própria repulsão.

Segundo o autor, contudo, esse domínio dos sentimentos não significa uma repressão deles, mas implica uma subordinação dos sentimentos às outras formas de comportamento e a uma orientação racional.

Observa-se, assim, que, segundo a perspectiva vigotskiana, quanto mais ricas as interações, mais sofisticado será o desenvolvimento em todos os aspectos. Afinal, construir conhecimentos é uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

2.3 Alguns comentários sobre as contribuições das teorias de Wallon e Vigotski para a educação

Ao fornecerem informações e explicações sobre o desenvolvimento humano em cada uma de suas fases e, mais especificamente, ao enfatizarem a relação com o contexto e com a cultura como imprescindíveis nesse processo de desenvolvimento, as teorias de Wallon e Vigotski constituem-se preciosas ferramentas para a educação, já que possibilitam a adequação das práticas pedagógicas às características pessoais e sociais, às necessidades e possibilidades das crianças.

Considerando as contribuições dos dois autores, podem-se realizar algumas reflexões:

1. A escola oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicos, o que torna essa instituição insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada;

2. O meio, que inclui os objetos físicos e as relações humanas, é de extrema importância para o desenvolvimento da pessoa. É desse meio que a criança retira os recursos para a sua ação e é nele que aplica as condutas de que dispõe. Segundo Wallon, o meio muda conforme muda a idade e, portanto, as capacidades da criança, ou seja, cada etapa do desenvolvimento define um tipo diferenciado de relação da criança com o seu ambiente. Nesse sentido, é de fundamental importância que o ambiente físico das instituições de Educação Infantil seja planejado e estruturado de acordo com as características e possibilidades das crianças. Esse planejamento deve incluir reflexões sobre o espaço no qual a atividade será realizada e o tempo destinado à sua realização, sobre os objetos que serão disponibilizados à criança, sobre a disposição do mobiliário e sobre as possibilidades de interação oferecidas. É importante destacar, como lembra

Machado (2004), que a instituição de Educação Infantil desempenha um papel importante na formação da personalidade da criança a partir do momento que lhe possibilita uma vivência social diferente daquela experienciada no ambiente familiar. Ao interagir com outros adultos e crianças, obtém uma noção mais objetiva de si própria, o que contribui para a diferenciação eu-outro e para o enriquecimento de sua personalidade.

3. O papel do outro na construção da pessoa é indiscutível. O indivíduo se constitui enquanto tal, principalmente, através das interações que estabelece com o outro. Transpondo essa reflexão para a instituição de Educação Infantil, pode-se inferir que as interações da criança com o professor e com as outras crianças tornam-se condição para a construção não só de conhecimentos, mas da sua personalidade como um todo. Assim, cabe ao professor não apenas permitir, mas também promover situações de interação no cotidiano das instituições.

4. O papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento é evidente. O professor deixa de ser o agente exclusivo de informação e formação das crianças, uma vez que a interação com as outras crianças também assume um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas. Seu papel, contudo, é de extrema importância já que é ele quem irá possibilitar e mediar as interações das crianças entre si e delas com os objetos de conhecimento. Entretanto, para que esse profissional possa intervir de forma adequada, ou seja, para que possa planejar estratégias que permitam avanços, reestruturações e ampliações do conhecimento das crianças, ele precisa conhecê-las bem e compreender a forma como elas pensam o mundo. Dito de outra forma, esse professor precisa conhecer as características, hipóteses, descobertas, opiniões e dúvidas das crianças com as quais trabalha, o que só pode ser atingido através de uma relação de diálogo em que elas sintam-se à vontade para expressar aquilo que já sabem e o que ainda não compreenderam.

5. A prática pedagógica precisa ser pautada nas necessidades das crianças como um todo e promover o seu desenvolvimento em todos os aspectos: afetivo, social, cognitivo e psicomotor. Dessa forma, não deve haver uma ênfase exacerbada apenas no âmbito cognitivo, como é o caso de algumas propostas intelectualistas de ensino, afinal, “a inteligência ocupa um status de parte no todo constituído pela pessoa” (GALVÃO, 2008, p.98).

6. O movimento e a brincadeira assumem um lugar essencial no desenvolvimento da criança e, dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem prever espaços nos quais elas possam realizar movimentos amplos, como correr, pular, rolar, brincar... e os professores precisam programar atividades em que as crianças possam usufruir desses espaços e prever tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, desenvolvam-se e se encerrem. Segundo Dantas (2005), contudo, mesmo na imobilidade, as crianças precisam mudar de posição, isto é, quando estão paradas, não necessitam estar apenas sentadas nas cadeiras, mas podem ficar deitadas, ajoelhadas, em pé... Infelizmente, via de regra, os docentes acreditam, equivocadamente, que a única alternativa para a imobilidade é a impulsividade. Além disso, a vivência de situações em que a criança dirige a própria ação torna-se condição para que ela venha a controlá-la, isto é, para que se desenvolva seu autocontrole e sua independência. São situações simples, em que as crianças tenham a liberdade de escolher a própria atividade bem como a postura corporal para desenvolvê-la.

7. A emoção ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento do sujeito, em especial da criança pequena e, portanto, verifica-se a necessidade de uma boa relação afetiva²¹ entre o professor e a criança no contexto da Educação Infantil. Este profissional deve estar atento à forma como se refere à criança e ter consciência de que suas atitudes para com ela terão repercussões (positivas ou negativas) no seu desenvolvimento psicológico, no intelectual e no social;

8. Os conflitos, crises e contradições são pontos fecundos para a construção da pessoa humana. Sabendo da importância e necessidade das condutas de oposição da criança em relação ao outro para o processo de construção de sua personalidade, o professor pode atribuir um valor positivo ao conflito e procurar estratégias pedagógicas para contornar as situações que envolvem maior descontrole emocional. Tendo em vista o antagonismo entre razão e emoção, pode-se concluir que quanto maior clareza o professor tiver sobre os fatores que provocam as situações de conflito, maiores possibilidades ele terá para controlar suas reações emocionais e, conseqüentemente, encontrar possíveis soluções para resolvê-las. Segundo Galvão (2008), tendo consciência de que é um elemento nitidamente diferenciado do restante do grupo e, portanto, alvo privilegiado para o exercício da oposição, o professor poderá receber com

²¹ É importante lembrar que, para Wallon, as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva.

maior distanciamento as atitudes de oposição, sem tomá-las como uma afronta pessoal. É importante, contudo, que o professor tenha consciência dos fatores que provocam os conflitos para não confundir, por exemplo, aqueles acarretados pela impulsividade motora da criança, daqueles desencadeados pela oposição sistemática ao outro numa busca constante de construção do eu.

Observa-se, assim, que, no contexto da Educação Infantil, os docentes podem contribuir tanto de forma positiva para o desenvolvimento das crianças, acolhendo-as, colocando-lhes limites, possibilitando que brinquem, se movimentem e se expressem, como de forma negativa, por meio de atitudes demasiadamente complacentes em relação aos seus desejos ou reprimindo-as excessivamente.

2.4 Palavras finais

As valiosas contribuições de Wallon e Vigotski sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não podem ser esquecidas por aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham com elas.

O atendimento, entretanto, ainda é precário em muitas das instituições de Educação Infantil públicas de Fortaleza (CRUZ, 1996, 2001; ANDRADE, 2002, 2007). Por outro lado, observa-se que, ao longo dos anos, o tratamento destinado à infância evoluiu bastante, o que pode ser considerado um indicador de desenvolvimento cultural.

Como lembra Zabalza (1998, p.19), porém, “tudo o que foi dado à infância, sempre foi ‘dado’ como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que lhes fosse devido como um ‘direito’.”

Atualmente, encontra-se, ao menos no plano legal²², essa realidade: a criança como sujeito de direitos, quando a sociedade deve assumir cada vez maiores compromissos para com ela. A ideia de criança competente também está presente nas discussões da atualidade. De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas através da Resolução N° 5/2009 do Conselho

²² É importante lembrar que as conquistas legais, por si só, não são garantia de mudanças significativas no cotidiano de creches e de pré-escolas. Aliás, algumas das principais determinações da LDB em vigor continuam ainda distantes de serem concretizadas na prática e no interior de muitas instituições de Educação Infantil, como, por exemplo, a formação inicial dos professores que continua inferior ao mínimo exigido pela lei. A quantidade de professores atendidos pelo Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, um programa de habilitação em nível médio, expressa essa situação: já foram formados perto de 5.900 docentes e atualmente cursam esse Programa cerca de 12.000 profissionais (CRUZ, 2010).

Nacional de Educação (CNE), a criança deve ser considerada nas Propostas Pedagógicas da Educação Infantil como

... sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4).

Segundo Zabalza (1998, p.20), “a criança é ‘competente’ no duplo sentido de ‘situação de entrada’ e ‘propósito de saída’”, ou seja, ao entrar na escola, a criança já traz diversas vivências e destrezas que deverão ser consideradas durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Por outro lado, ao deixar a Educação Infantil, a criança deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade.

Observa-se, pois, que fica cada vez mais evidente, ao menos nos âmbitos acadêmico e legal, que as crianças são atores sociais que reagem ante as situações vividas com seus pares e desenvolvem estratégias de resistência para participar no mundo social. Como enfatizam Filho e Filho (2008, p.48), “é necessário construir referenciais de análises que nos permitam conhecer estes atores sociais que nos apresentam desafios, constantemente, como construtores (desde a mais tenra idade) do conhecimento, da cultura e da própria identidade”.

Acredita-se que compreender como estão acontecendo as interações sociais entre os professores e as crianças no contexto da creche é, possivelmente, um passo importante rumo a essa direção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objecto ou o acontecimento e a nossa expectativa, isto é, o nosso desejo, a nossa hipótese ou mesmo os nossos simples hábitos mentais.

(WALLON)

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa na medida em que tem por objetivo traduzir e expressar um fenômeno do mundo social, “reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação” (NEVES, 2008, p.02).

Além disso, possui algumas particularidades apontadas por Bogdan e Biklen (1994) como sendo específicas das investigações qualitativas, quais sejam: o investigador é o instrumento principal e o ambiente natural a fonte direta dos dados; é descritiva; há um maior interesse do pesquisador pelo processo do que pelos resultados; a análise será realizada de forma indutiva, isto é, não tendo como objetivo confirmar hipóteses previamente construídas, mas, ao contrário, as abstrações serão realizadas à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados; o pesquisador atribui uma importância vital ao significado.

Como esta pesquisa busca compreender como acontecem as interações sociais entre as crianças e o professor, e essas interações são contextualizadas e materializam-se tanto nas falas quanto nas ações desses sujeitos, em um determinado tempo e espaço, o enfoque etnográfico apresentou-se como o recurso metodológico mais indicado, uma vez que

a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (...) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos pesquisados (SARMENTO, 2000, p.247).

Houve a escolha, ainda, pela realização de um estudo de caso, já que este se constitui uma das possibilidades da qual o pesquisador qualitativo dispõe para tentar compreender as complexidades de seu objeto de estudo.

Um dos aspectos que justificou a escolha do estudo de caso como recurso metodológico para esta pesquisa é o destacado por Pacheco (1995):

o estudo de casos permite obter uma profundidade de situações e campos particulares de estudo, proporcionando a possibilidade de obter um conhecimento exaustivo e qualitativo. (...) Daí uma vantagem principal para o investigador: a descoberta de factos que possivelmente passariam despercebidos caso utilizasse outros métodos (p.75).

O *locus* deste estudo de caso foi uma creche. A opção em pesquisar esse tipo de equipamento aconteceu pela necessidade de se conhecer melhor o que acontece em seu interior (as práticas pedagógicas, as interações que se estabelecem etc.), tendo em vista que a creche vem-se tornando uma necessidade significativa da população. Além disso, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (2008) argumentam a urgente necessidade de pesquisas nesse campo, considerando o escasso número de produções científicas em relação a instituições educativas que atendem a crianças de até três anos. Para as pesquisadoras,

O desafio a ser enfrentado pelos profissionais da área envolve o desenvolvimento de pesquisas, programações e soluções que permitam promover um atendimento de qualidade, o qual deve contemplar a função social em relação à população que atende, além dos objetivos e princípios norteadores do trabalho educativo junto às crianças (p. 04).

A escolha em realizar a pesquisa em uma creche pertencente à rede municipal de ensino deu-se por ser o município o principal responsável pelo atendimento em Educação Infantil no país. Dessa forma, as creches municipais se constituem na quase exclusiva oportunidade de atendimento educacional para a população mais pobre²³.

Alguns critérios foram levados em consideração no momento da escolha da creche:

1. Ser uma instituição municipal;
2. Ser indicada por técnicas da Secretaria Municipal de Educação- SME como sendo uma instituição padrão, ou seja, não poderia ser a melhor nem a pior creche de Fortaleza. Para essa escolha, alguns critérios foram levados em consideração, tais como: número de crianças pertencentes à instituição, número de profissionais que lá trabalham, formação dos professores e espaço físico.
3. Caso fosse possível, deveria ser de fácil acesso à pesquisadora, haja vista a presença prolongada em campo, o que induz a um alto número de deslocamentos até o local.

Apesar de as creches municipais atenderem a crianças de um a três anos de idade, houve a opção em investigar as interações sociais de crianças por volta dos três anos, já que é nessa faixa etária que, segundo Wallon (1981), inicia-se o processo de constituição do eu infantil, o que ocorre nas e pelas interações sociais.

²³ É interessante lembrar que, segundo dados fornecidos pela SME de Fortaleza, no ano de 2010 o município atendeu a 9.921 crianças matriculadas em creches.

Nesse contexto, conforme mencionado anteriormente, o papel do professor é fundamental no sentido de perceber e atender às necessidades desse ser em pleno processo de auto-afirmação. Tal papel está intrinsecamente relacionado com a qualidade de vida nos primeiros anos e com as experiências realizadas nesse período que, como lembra Musatti (1998), deixam uma marca permanente na estruturação dos processos cognitivos e afetivos das crianças. Tais inferências reforçam a importância de uma boa²⁴ relação das crianças com o professor.

Logo após a indicação da creche por uma técnica da SME, levando em consideração os critérios apontados anteriormente, o primeiro contato com a coordenadora da instituição aconteceu por telefone em março de 2009. Na ocasião, descobri que essa profissional tratava-se de uma pessoa que eu conhecera por ocasião de um trabalho realizado anteriormente, o que facilitou o desenrolar da pesquisa.

O primeiro contato com as professoras da creche aconteceu no dia seis de março de 2009, no momento posterior ao almoço, quando todas elas estavam presentes na instituição. Na ocasião fui apresentada pela coordenadora e falei um pouco sobre os objetivos da pesquisa, destacando a metodologia que seria utilizada (observações e entrevistas), as formas de registro (fotografias, filmagens e diário de campo), o papel do pesquisador (não poderia interferir nas atividades desenvolvidas na creche), o período de realização da pesquisa de campo (primeiro semestre de 2009), a frequência das observações (três vezes por semana, em dias e turnos alternados) e o compromisso ético do pesquisador (anonimato da instituição e dos participantes, autorização dos pais das crianças para sua participação, busca de imparcialidade durante as observações etc). Em seguida, foi aberto um espaço, ocasião em que elas puderam fazer perguntas e colocar suas opiniões sobre a possibilidade, ou não, de a pesquisa ser realizada nessa creche.

A única pergunta feita foi em relação à idade das crianças que participariam (e, conseqüentemente, a professora que teria sua sala observada!). Após o esclarecimento de que seriam crianças de três anos, todas as professoras e auxiliares se mostraram dispostas a colaborar com a pesquisa. Como na creche havia duas turmas de crianças de três anos, o acordado foi que seriam realizadas observações iniciais nas duas salas e, apenas posteriormente, seria eleita uma delas para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com critérios a serem definidos.

²⁴ Na perspectiva walloniana, “boa” nem sempre significa harmoniosa!

Somente após esse primeiro contato, foi elaborado e enviado um ofício à SME solicitando autorização para a realização da pesquisa na referida creche (APÊNDICE 1). Esse procedimento foi necessário para evitar o risco de que, após o envio do ofício, os profissionais da creche se recusassem ou não demonstrassem muito interesse em participar da pesquisa, o que traria prejuízos ao desenvolvimento da mesma. Logo após o consentimento da Secretaria, teve início o trabalho de campo.

As principais estratégias utilizadas nesta pesquisa foram **entrevistas** e, especialmente, **observações**. A escolha das **observações** justifica-se tanto pela complexidade do fenômeno a ser apreendido – as interações sociais –, o que exige uma presença prolongada do pesquisador em campo, quanto pela possibilidade que esse “mergulho intensivo na realidade investigada” (PACHECO, 1995) proporciona no que se refere ao acesso a uma quantidade bem maior de informações sobre o contexto em que essas interações realizam-se e sobre os sujeitos nela envolvidos.

Segundo Wallon (1981), a observação pura é um ótimo recurso metodológico para o estudo da primeira infância, pois “Até os 3 ou 4 anos, a criança pode estar mais facilmente à disposição do próprio observador” (p.34).

O autor lembra, entretanto, que não há nenhuma observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Para Wallon,

Não há observação sem escolha nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é comandada pelas relações que podem existir entre o objecto ou o acontecimento e a nossa expectativa, isto é, o nosso desejo, a nossa hipótese ou mesmo os nossos simples hábitos mentais. As suas razões podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também escapar-nos, porque se confundem, antes de mais, com nosso poder de formulação mental (1981, p.35).

Dessa forma, segundo o autor, é muito difícil para o pesquisador observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos seus sentimentos ou emoções. Um acontecimento não é simplesmente um acontecimento, mas aquilo que ele parece exprimir-lhe. O estudioso alerta, ainda, para o fato de que se o investigador não estiver atento aos momentos de observação registrará o significado suposto do acontecimento e não o próprio acontecimento.

Além disso, o observador deve levar em consideração o meio físico e o social no qual acontecem os fatos, já que estes podem sofrer alterações ou variações quando mudam as condições de existência. No caso das pesquisas que envolvem crianças, Wallon (1981) lembra que o meio não deve ser considerado o mesmo em todas as

idades ou épocas do desenvolvimento já que cada fase constitui novas possibilidades de interação da criança para com ele.

Apesar de Wallon estar-se referindo à observação de crianças, qualquer processo investigativo envolve dificuldades metodológicas. A ciência de tais dificuldades é de suma importância para que o pesquisador detecte e considere as influências pessoais no momento do registro, da análise e da interpretação das informações.

É importante esclarecer que foram realizadas duas sessões de observação na sala C (que também era composta por crianças de três anos). Foi detectado, contudo, a quase inexistência de interações promotoras do desenvolvimento entre a professora e as crianças nessa turma, o que dificultaria o desenvolvimento da pesquisa tendo em vista o seu objetivo principal. Dessa forma, a sala D, que tem Renata²⁵ como professora titular, passou a ser observada e foi eleita como sendo a mais adequada à realização da investigação, tendo em vista que a professora parecia mais atenta aos desejos e necessidades das crianças, o que possibilitaria interações mais interessantes entre elas²⁶.

Foram realizadas 36 sessões de observação na sala eleita para participar da pesquisa (Sala D). Essas observações tiveram início em março de 2009 e prosseguiram até junho do mesmo ano, período próximo ao encerramento do primeiro semestre.

O foco das observações foram as atividades que envolveram interação entre a professora e as crianças nos diversos ambientes da creche (sala, refeitório, pátio...).

As observações levaram em consideração, ainda, as “categorias de ação” propostas pela **Escala de Observação do Empenhamento do Adulto** (LAEVERS, 1994, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001)²⁷, quais sejam: sensibilidade, estimulação e autonomia.

A sensibilidade refere-se à atenção do adulto para com os sentimentos de bem-estar emocional da criança, e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. Dessa forma, as observações incidem no modo como o adulto responde às diversas

²⁵ Para preservar o anonimato dos profissionais da creche, bem como das crianças participantes da pesquisa, seus nomes, aqui, são fictícios.

²⁶ Infelizmente essa impressão inicial não se confirmou, como poderá ser constatado no capítulo referente à análise dos dados.

²⁷ A Escala de Observação do Empenhamento do Adulto é um instrumento inspirado nas ideias de Carl Rogers, que se baseia no pressuposto de que a qualidade das interações entre a professora e a criança constitui-se em um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem. A finalidade da Escala é centrar a atenção sobre o tipo de intervenção do adulto no processo da aprendizagem das crianças. É importante esclarecer, contudo, que neste estudo não se pretende aplicar a referida escala, mas sim utilizar algumas de suas categorias para guiar o olhar da pesquisadora em relação a determinados aspectos considerados importantes nos momentos de interação entre a professora e as crianças.

necessidades das crianças, entre as quais estão: respeito, atenção, segurança, carinho, elogio e encorajamento.

A estimulação trata da forma como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção. As observações centram-se em algumas ações do adulto, incluindo: introduzir ou propor uma atividade, proporcionar informação e intervir no desenvolvimento de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação das crianças.

A autonomia diz respeito ao grau de liberdade que o adulto confere à criança para que ela realize atividades de forma independente. Trata-se ainda do modo como o adulto resolve os conflitos, estabelece regras e lida com questões comportamentais. Nesse caso, a observação é focada nos seguintes aspectos: oportunidades para experimentar, liberdade para escolher e decidir como realizar as atividades, oportunidades das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos, participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras, entre outras.

A atenção demandada às categorias propostas pela referida Escala beneficiou bastante esta pesquisa porque refinou o olhar da pesquisadora diante das ações desenvolvidas pela professora e pelas crianças e possibilitou a posterior análise de diversos aspectos que permeiam as interações entre elas²⁸.

Além da observação da rotina diária da instituição, uma manhã de planejamento, realizada no sábado, foi observada. Renata, entretanto, não esteve presente por questões pessoais. O interesse em participar dessa reunião esteve pautado na possibilidade que ela traria em termos de acesso ao que pensa a professora da sala investigada, o que não aconteceu em função da sua ausência. De qualquer forma, a participação nesse momento, que aconteceu após um mês do início das observações, foi interessante porque oportunizou uma visão geral das principais dificuldades eleitas por Camila, coordenadora da creche, em relação ao trabalho das professoras. A escuta das crianças, por exemplo, foi colocada como um desafio para todas as docentes.

Também houve a observação de uma reunião realizada com os pais das crianças para a construção da Proposta Pedagógica da instituição. A participação nesse momento foi importante por ele se constituir mais uma oportunidade para perceber como são

²⁸ É importante esclarecer que a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto não foi aplicada na turma observada e que suas “categorias de ação” serviram apenas para refinar o olhar da pesquisadora diante das interações estabelecidas entre a professora e as crianças. Não se constituíram, portanto, em categorias eleitas, *a priori*, por esta pesquisa.

estruturadas as relações dos pais com a creche e, em especial, com as professoras dos seus filhos. Esse encontro ocorreu em junho, quase no final do período da pesquisa de campo. Apesar de estar prevista como estratégia metodológica da pesquisa a participação em uma reunião entre os pais e a professora, esta não foi possível, em virtude de um pedido de Renata, que afirmou ficar mais à vontade com “seus pais” sem a presença da pesquisadora²⁹.

Na presente investigação, o instrumento imprescindível para o registro das interações ocorridas entre as crianças e as professoras no interior da creche e, portanto, essencial na busca por uma análise mais fiel das informações coletadas, foi o **diário de campo**. Nele foram anotadas, o mais detalhadamente possível, as circunstâncias que envolveram as atividades de interação entre os sujeitos investigados, especialmente aquelas relacionadas à constituição do eu infantil, no intuito do alcance de uma compreensão mais clara dos acontecimentos.

É importante lembrar que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo consiste em dois tipos de materiais: o primeiro, do tipo descritivo, é uma tentativa de o pesquisador captar o que ocorre em campo através da observação de pessoas, ações e conversas, bem como da descrição do local através de palavras. O segundo, do tipo reflexivo, apreende as ideias, reflexões, impressões e sentimentos do pesquisador ante esse campo.

Assim sendo, as observações foram orientadas por dois roteiros: um relativo a informações descritivas – quantitativas e qualitativas – acerca da organização da rotina da creche desde a chegada das crianças (quando, com quem e como chegam, como são recebidas pela professora, como é a relação das famílias com a professora nesse momento...); o seu período de permanência (onde ficam, como é o espaço em que ficam, com quem ficam, quais as atividades propostas pela professora, como é o envolvimento/interesse das crianças por essas atividades ...); e a saída no final do dia (quando, com quem e como saem, como é a despedida da professora, como é a relação das famílias com a professora nesse momento...); e outro de caráter mais reflexivo (o que a pesquisadora pensou e como se sentiu diante dos acontecimentos)³⁰.

²⁹ Esse assunto será retomado no capítulo referente à descrição da professora.

³⁰ É importante ressaltar que, apesar da atenção demandada a todos os momentos de interação ocorridos na instituição, quer fossem entre as crianças, entre as crianças e o ambiente, entre as crianças e as famílias, entre a professora e as famílias, bem como às atividades propostas durante o dia e a reação/envolvimento dos sujeitos investigados, o foco principal dessa pesquisa foram as interações entre

Também foi registrado no diário de campo o que foi ouvido, visto, experimentado, pensado e sentido na instituição como um todo, mesmo que, aparentemente, não houvesse nenhuma relação com o objeto de pesquisa em foco. Segundo Carthy (1974, apud ESTRELA, 1994), “o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registrar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento” (p.47).

Para registrar diferentes momentos da rotina em que ocorreram as interações entre os sujeitos da pesquisa foram realizadas **fotografias** e **filmagens** de momentos do cotidiano da creche (chegada, lanche, parque, atividades ditas pedagógicas, almoço...). A utilização desses recursos foi pertinente pela possibilidade que eles oferecem de poder resgatar, para análises posteriores mais aprofundadas, imagens representativas das situações, vivências e reações das crianças e daqueles com quem elas interagem no desenvolvimento das atividades que compõem um dia na instituição.

Em relação às fotografias, elas tiveram início na terceira semana de observação, quando as crianças e a professora já se sentiam mais familiarizadas com a minha presença. Inicialmente a utilização da máquina fotográfica causou euforia entre as crianças, que constantemente pediam para serem fotografadas e para verem suas fotos. No entanto, por volta do quarto dia de observação, elas já não pareciam mais tão interessadas nas fotografias e, apenas eventualmente, alguma delas se aproximava para fazer perguntas ou tecer comentários sobre a utilização da máquina.

Quanto à professora, ela não pareceu incomodada com as fotografias. Somente quando as crianças se distraíam no momento das “atividades pedagógicas³¹”, em função do *flash* da máquina, ela manifestava algum desconforto. Nessas ocasiões, procurei reduzir o número de fotografias ou retirá-las sem esse recurso.

O material coletado, mais de 500 fotos, subsidiou a descrição da creche e da rotina da turma investigada, possibilitando a retomada de alguns detalhes, quando necessário. Além disso, quatro fotografias que continham conteúdos importantes para a compreensão de determinadas atitudes e sentimentos da professora, e que não foram captados pelas filmagens, foram selecionadas para serem utilizadas na entrevista realizada com ela após as observações.

as crianças e a professora. Dessa forma, todo o contexto foi observado no intuito de melhor compreender essas interações.

³¹ A expressão “atividades pedagógicas” será explicada no capítulo referente à descrição da rotina da creche.

Em relação às filmagens, elas tiveram início na segunda quinzena de maio e se prolongaram até a primeira semana de junho, somando um total de cinco manhãs e três tardes filmadas³². Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa com as crianças para lhes informar o que iria acontecer e para lhes possibilitar o manuseio da câmera. Essa medida foi importante para reduzir a curiosidade que provavelmente surgiria diante da utilização de um novo equipamento. O início das filmagens, todavia, provocou muita euforia entre as crianças, que pediam constantemente para serem filmadas.

A estratégia utilizada para descentrar a atenção das crianças da filmadora foi posicioná-la fora da sala, medida que também contribuiu para a qualidade das imagens, tendo em vista que possibilitou a utilização de um tripé de apoio à câmera, o qual não poderia ser utilizado dentro da sala em função do espaço reduzido. Algumas vezes, uma ou outra criança percebia que estava sendo filmada e se aproximava da filmadora olhando fixamente para sua lente. Nessas ocasiões, eu retirava o rosto de trás da filmadora e direcionava o olhar para outros locais, o que parecia distrair as crianças, que logo voltavam às suas atividades. Dessa forma, no segundo dia de filmagem, elas já não pareciam mais tão interessadas nesse instrumento.

No caso das atividades realizadas fora da sala, como o banho, o lanche ou o parque, houve o deslocamento do tripé com a filmadora para cada espaço em que elas aconteceram. O fato de me posicionar um pouco distante nesses momentos, o que foi possível em função da qualidade do zoom da filmadora, certamente, contribuiu para que sua utilização não chamasse tanto a atenção das crianças.

Em relação à professora da turma e demais funcionários, inicialmente pareciam incomodados com a presença da câmera e agiam de forma um pouco artificial, com ânsias de riso ou escondendo o rosto. No entanto, já por volta do segundo dia de filmagem, pareciam estar mais à vontade com a presença desse instrumento.

Diante de todo o material coletado, que somava mais de dez horas de filmagem, foram recortadas dez cenas que retratavam momentos interativos diversificados entre as crianças, e entre elas e a professora. Esse material, assim como as fotografias, serviu de subsídio para a entrevista realizada com a docente após as observações. É necessário esclarecer que a seleção das cenas não foi tarefa simples, tendo em vista a quantidade de

³² É importante esclarecer que as manhãs e tardes não foram filmadas integralmente, mas apenas alguns minutos de cada momento da rotina.

material reunido, todavia foram eleitas para estar na entrevista aquelas cujo conteúdo parecia estar mais relacionado à constituição do eu infantil.

Não se pode esquecer, contudo, que o uso de registros fotográficos e daqueles gravados em vídeo, também apresentam limites, como, por exemplo, o que é apontado por Loizos (2002):

Estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem (p.138).

Além disso, como apontam Bogdan e Biklen (1994), se algumas precauções não forem tomadas, esses tipos de registro podem não proporcionar uma ideia do que é típico e natural num determinado contexto, já que causam uma distorção das rotinas ocasionadas pela presença do pesquisador. De acordo com os autores, para minimizar tais efeitos, o investigador tem de passar a ser, tanto quanto possível, “invisível”, o que se constitui uma das características dos estudos etnográficos. Tal objetivo pode ser alcançado de duas maneiras: através da familiaridade e da distração.

A familiaridade pode ser atingida através da presença constante do investigador no campo, pois ao estar sempre presente acaba por deixar de ser um estímulo especial. Esse tipo de indiferença varia muito de contexto a contexto, podendo tanto acontecer de forma incrivelmente rápida como o contrário. O importante é que esse “tempo de extinção” esteja previsto no planejamento de qualquer pesquisa que ambicione a observação de acontecimentos típicos.

Em relação à distração, os estudiosos afirmam que se houver atividades suficientemente interessantes no local, os sujeitos darão pouca atenção aos instrumentos utilizados pelo pesquisador, como a máquina ou a filmadora. Esse, contudo, não é o caso do contexto investigado nessa pesquisa, que se ressentia de materiais (brinquedos, livros, tintas, lápis de cor...), recursos audiovisuais e até mesmo humanos, realidade comum a outras instituições de Educação Infantil de Fortaleza (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002; 2007; CAMPOS; CRUZ, 2006).

Houve a necessidade, portanto, de se provocar a familiaridade, o que se almejou através da permanência prolongada na creche a ser investigada. Nesse sentido, foram realizadas sessões de observação, procurando cobrir os dois períodos, manhã (17 sessões) e tarde (9 sessões), alternados em diferentes dias. Algumas observações

também foram realizadas em período integral para que se pudesse ter uma visão da rotina como um todo, não a fragmentando (10 sessões).

É importante esclarecer que os pais ou responsáveis pelas crianças da turma investigada assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a participação de todas elas na pesquisa, bem como a utilização de suas imagens com fins relacionados à mesma (APÊNDICE 2).

Nesta pesquisa também foram realizadas duas **entrevistas** individuais com a professora. O uso desse instrumento de levantamento de dados é ressaltado por Ângulo (1987, apud PACHECO, 1995) que destaca a potencialidade da entrevista em pesquisas que envolvem professores:

(...) a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas ações (p.88).

Não se pode esquecer, contudo, que, assim como quaisquer outros instrumentos de coleta de dados, as entrevistas também apresentam limitações. Bogdan e Biklen (1994) chamam atenção para o fato de que a entrevista formal envolve a relação entre duas pessoas e, portanto, a raça, o sexo, a idade e outras características do entrevistador podem influenciar o tipo de relação que se estabelece entre ele e o entrevistado.

Becker e Geer (1997, apud GASKELL, 2003), por sua vez, apresentam três pontos importantes com relação às entrevistas: o pesquisador pode não entender plenamente a linguagem do entrevistado; por razões diversas, o entrevistado pode omitir detalhes importantes; o entrevistado pode fornecer versão enganadora e/ou fantasiosa dos fatos. Segundo esses autores, “estas limitações da entrevista podem levar o pesquisador a fazer falsas inferências a respeito de situações ou acontecimentos” (IBID, p. 72).

A fim de tentar compensar as referidas fragilidades, procurar-se-á pôr em prática o que sugere Gaskell (2003, apud ANDRADE, 2007, p.78):

(...) não aceitar nenhuma informação como ponto pacífico; sondar cuidadosamente mais detalhes que os oferecidos pelo sujeito entrevistado em uma primeira resposta às perguntas formuladas; levar em consideração o conjunto de informações acumulado em outros momentos. Nesse sentido, o uso de roteiros semi-estruturados, subsidiando as diferentes entrevistas, foi muito importante.

Nesse sentido, as modificações introduzidas pelo entrevistado nos fatos, relatos, opiniões emitidas etc., durante uma entrevista, também, podem trazer informações importantes acerca do fenômeno pesquisado.

A primeira entrevista, que seguiu um formato semiestruturado (APÊNDICE 3), foi realizada em junho de 2009 e teve como objetivo conhecer o itinerário profissional da professora, bem como as suas experiências de formação e as suas concepções de criança, Educação Infantil e papel do professor nessa etapa da educação.

A segunda entrevista, realizada alguns dias depois, desenvolveu-se a partir da apresentação das dez cenas filmadas e das quatro fotografias selecionadas, como dito anteriormente, com o objetivo tanto de complementar informações já acumuladas, aprofundando-as e/ou esclarecendo-as, como, principalmente, de apreender as significações atribuídas pela docente a seus comportamentos e sentimentos naquelas situações específicas, bem como suas percepções sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças (APÊNDICE 4).

Assim, após cada cena ou fotografia apresentada, a professora era convidada a relembrar a situação em foco, bem como as circunstâncias em que ela aconteceu, a explicitar suas opiniões e sentimentos diante dela e explicar os motivos que a levaram a realizar, ou não, algum tipo de intervenção. Esse momento possibilitou, entre outras descobertas, uma melhor compreensão sobre suas ações e intenções em cada cena.

Com o intuito de facilitar a exposição das ideias da professora sobre o conteúdo das cenas, bem como a posterior análise, foi organizado um roteiro de perguntas, também seguindo o formato semiestruturado, com questões que seguiram uma estrutura comum em todas elas. No desenvolvimento da entrevista, contudo, surgiram outros pontos e questionamentos, que não estavam planejados, mas que foram apresentados e discutidos. O visível interesse da professora, diante de cada cena e foto apresentada, e as reflexões que foram surgindo a partir de sua análise tornaram esse momento instigante e interativo para entrevistadora e entrevistada³³.

Ambas as entrevistas foram realizadas na sala da coordenação. A primeira teve a duração de 1h30 minutos. A segunda, relativa à análise das cenas, demorou a manhã inteira, das 7h até as 11h30min, tendo sido realizada em um dia em que as crianças só foram para a creche no período da tarde.

³³ Ao final da entrevista, a professora agradeceu a oportunidade de refletir sobre suas ações e sobre algumas condutas das crianças e afirmou ter gostado muito desse momento.

Algumas vezes, a entrevista foi interrompida por funcionários (coordenadora, professoras e porteiro) que entravam na sala procurando determinados materiais, o que dificultou um pouco o desenvolvimento de alguns raciocínios de Renata. Como, todavia, essas interrupções foram rápidas, não chegaram a atrapalhar as entrevistas.

As duas entrevistas foram gravadas, tendo em vista que, dessa forma, poder-se-ia contar com todo o material fornecido pela entrevistada. Além disso, caso fosse necessária a realização de uma entrevista de explicitação³⁴, a professora poderia ajudar a completar, aperfeiçoar ou destacar ideias por ela expostas através da escuta de suas palavras.

A análise de todo o material coletado foi orientada de acordo com os objetivos da pesquisa e com base no referencial teórico adotado³⁵.

Minayo (1992) chama atenção, contudo, para três obstáculos que podem interferir na eficácia da análise de dados em pesquisas qualitativas. O primeiro se refere à ilusão do pesquisador em acreditar em conclusões transparentes à primeira vista, o que pode levar a uma simplificação dos dados, conduzindo a conclusões equivocadas ou superficiais.

O segundo obstáculo diz respeito ao pesquisador priorizar os métodos e técnicas de análise, não considerando devidamente os significados presentes em seus dados. Nesse caso, os dados coletados podem não ser devidamente considerados, uma vez que a dimensão central da pesquisa restringe-se a questionamentos dos procedimentos metodológicos.

Em terceiro lugar, Minayo chama atenção para as dificuldades que o pesquisador pode encontrar em articular as conclusões que surgem dos dados concretos, com conhecimentos teóricos adotados.

Levando-se em consideração o aprofundamento teórico realizado para o desenvolvimento deste estudo, bem como a experiência proveniente de outras pesquisas, aspectos apontados pela autora como importantes para ultrapassar tais dificuldades, acredito tê-las superado.

³⁴ A entrevista de explicitação é aquela que tem por objetivo “ajudar o entrevistado a explicitar, de maneira cada vez mais detalhada, microações materiais ou mentais realizadas para efetivar uma ação (PASSEGGI, 2008, p.209).

³⁵ É importante lembrar que, nesse tipo de pesquisa, a análise é concomitante ao trabalho de campo, a fim de possibilitar a reavaliação das estratégias utilizadas e um possível redirecionamento das mesmas.

Ainda segundo Minayo (1992), a etapa da análise tem três finalidades específicas que foram consideradas nessa investigação: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder às questões formuladas e ampliar os conhecimentos sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. No caso dessa pesquisa, foi importante obter informações sobre o contexto no qual a creche está inserida tendo em vista as interconexões existentes entre o contexto imediato e outros contextos mais amplos³⁶ (BRONFENBRENNER, 1996).

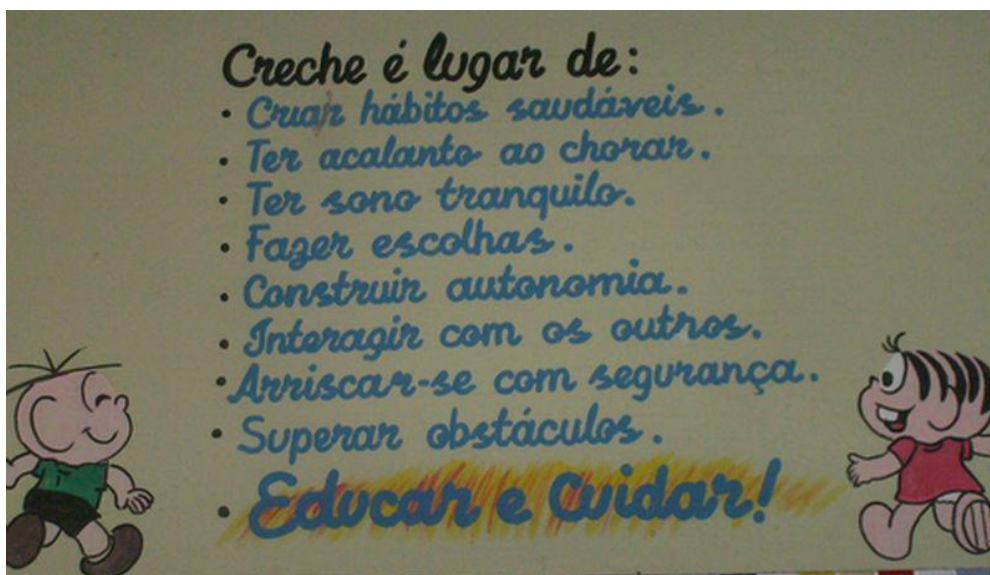
³⁶ A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, criada por Bronfenbrenner (1996), destaca a interferência de um conjunto complexo de sistemas (mesossistema, exossistema, macrosistema) no comportamento humano, não sendo este influenciado apenas pelos ambientes imediatos (microsistemas) do qual faz parte. Há também a influência do indivíduo no ambiente, caracterizando relações de reciprocidade. Assim, a interconexão entre todos os sistemas deve ser levada em consideração ao se tentar compreender o comportamento de cada indivíduo.

4. A CRECHE SEMENTE DO AMANHÃ

*Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar.
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!
Nós podemos tudo,
Nós podemos mais.
Vamos lá fazer o que será.*

(GONZAGUINHA)

Fotografia 1- Pintura feita no alto de uma das paredes internas da creche



A creche “Semente do Amanhã³⁷” é uma instituição pública municipal de ensino de Fortaleza e integra o conjunto de 88 equipamentos³⁸ que cuidam e educam crianças de um até três anos através da SME.

³⁷ Esse nome é fictício. Foi escolhido a partir da solicitação da professora e da auxiliar da sala em que foi realizada a pesquisa, que diante do meu pedido de que pensassem em um nome que julgassem mais adequado para a instituição, preferiram que eu realizasse a escolha. A opção pelo nome “Semente do Amanhã” se deu por dois motivos. Primeiro porque parece traduzir a função pedagógica assumida pela creche, qual seja, a de educar as crianças visando prepará-las para, no futuro, viverem sua “cidadania”. Segundo, apesar de aparentemente contraditória, a escolha desse nome também se configura em uma homenagem às crianças que frequentam a instituição, as quais, apesar das adversidades vivenciadas, algumas das quais retratadas ao longo desse texto, ainda mantêm, como diz a letra da canção, a luz do sol brilhando no céu de seus olhares...

³⁸ A SME também apoia financeiramente 51 creches conveniadas.

O bairro onde está localizada a creche possui uma média de 5.200 moradores e é formado de pequenas ruas e casas simples. Trata-se de uma área prioritariamente residencial, embora em sua principal avenida alguns comércios possam ser encontrados.

De acordo com reportagem exibida pela TV Verdes Mares³⁹ no dia 29/10/2009, são inúmeros os problemas do bairro, a maioria deles relacionados à infraestrutura. Entre as principais reclamações dos moradores estão a falta de saneamento básico, pois o Projeto SANEAR⁴⁰ não chegou ao local, e o esgoto corre pelas ruas a céu aberto. A situação fica mais difícil com a presença de um sangradouro que costuma transbordar em épocas de chuva levando água contaminada para o interior das residências que se situam em suas proximidades e, ainda, de uma lagoa que está totalmente encoberta por vegetação. Todos esses problemas afetam diretamente as famílias atendidas pela creche, que costumam se queixar dos alagamentos e da quantidade insuportável de insetos que prejudicam o sono e a saúde das crianças.

A clientela da creche Semente do Amanhã é composta de pessoas de baixa renda, moradoras de seus arredores e bairros vizinhos, em sua maioria trabalhadores assalariados ou sem renda fixa. É uma instituição relativamente nova, funcionando há apenas 6 anos.

Ao todo, a creche dispõe de 16 profissionais, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1- Função, número e escolaridade dos funcionários da creche Semente do Amanhã

FUNÇÃO	NÚMERO	ESCOLARIDADE
Coordenadora	1	Mestre em Educação
Professoras	4	Superior em Pedagogia
Auxiliares de sala	4	2 têm Nível Superior 2 têm Ensino Médio na modalidade Normal ⁴¹

³⁹ A TV Verdes Mares é uma emissora de televisão brasileira com sede em Fortaleza. Transmite para sua região de cobertura a programação da Rede Globo, além de gerar programas locais.

⁴⁰ O Projeto Saneamento é Saúde (SANEAR) é fruto de convênio entre o Governo do Estado do Ceará e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem como meta elevar o índice de cobertura da coleta de esgotos de Fortaleza.

⁴¹ Apesar de todas as auxiliares de sala da creche possuírem a escolaridade mínima exigida pela legislação para o exercício da docência na Educação Infantil, essa não é uma exigência da empresa que terceiriza essas profissionais. Assim, no período em que tiram férias são substituídas por pessoas desqualificadas para esse trabalho.

Serviços Gerais	2	Ensino Fundamental
Cozinheiras	2	Ensino Fundamental
Porteiros	3	Ensino Fundamental

Fonte- Autoria própria

É importante destacar que a coordenadora pertence ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal de ensino e ingressou na instituição através de uma seleção interna entre os técnicos da Secretarias Executivas Regionais⁴², mas as professoras foram selecionadas através de edital para professor substituto. Dessa forma, todas as docentes possuem contratos temporários. Os demais funcionários, inclusive as auxiliares de sala, são terceirizados.

A contratação de professores substitutos para atuar na área da Educação, e mais especificamente na Educação Infantil, em nosso país, vem-se tornando uma constante. Em Fortaleza a realidade não é diferente. A instabilidade gerada por esse tipo de contrato acarreta grande rotatividade entre os professores e um descompromisso em relação à Educação Infantil e à instituição escolar na qual atuam.

Aliado a esse fator está a inexistência de uma supervisão pedagógica responsável pelo acompanhamento mais próximo das professoras. Como pôde ser vislumbrado no quadro 1, a instituição conta apenas com uma coordenadora, que responde pelo serviço administrativo e coordenação pedagógica. Esse acúmulo de funções traz como consequência uma reduzida assistência ao trabalho desenvolvido pelas professoras que, muitas vezes, queixam-se por não receberem o apoio considerado necessário. A coordenadora, por outro lado, justifica sua ausência em função dos compromissos burocráticos demandados pela instituição. Dessa forma, o acompanhamento das atividades realizadas pelas docentes é feito de forma indireta nos dias do planejamento mensal.

A creche funciona no período de 7h a 17h e atende a um total de 80 crianças entre 1 e 3 anos de idade, como informa o próximo quadro:

⁴² A partir de 1º de janeiro de 1997, com a Lei nº 8.000, os 114 bairros de Fortaleza foram divididos em seis regiões, às quais são formadas por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em relação a demandas.

Quadro 2- Número de crianças matriculadas na creche no ano de 2009

TURMA	IDADE	Nº DE CRIANÇAS POR TURMA
A	1 ano	20
B	2 anos	20
C	3 anos	20
D	3 anos	20

Fonte: Autoria própria

De acordo com o quadro, constata-se que o número de crianças atendidas por turma está de acordo com a Resolução Nº. 361/2000 do Conselho de Educação do Ceará (CEE) que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará⁴³. Em seu artigo 5, esta resolução determina a:

Composição das turmas respeitando os limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças, nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa de 2 (dois) a 3 (três) anos; de 25 (vinte e cinco), entre crianças na faixa de 4 (quatro) a 6 (seis anos).

É importante registrar, contudo, o que traz a Resolução Nº 002/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME) que fixa as normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de instituições públicas e privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino de Fortaleza. Em seu artigo 16, dispõe:

Art. 16. A organização dos grupos decorrerá das especificidades da Proposta Pedagógica e não deverá exceder a relação professor - criança descrita na seguinte tabela:

FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	PROFESSOR
0 a 1 ano	Até 08	1(um)
1 a 2 anos	Até 10	1(um)
2 a 3 anos	Até 12	1(um)
3 a 4 anos	Até 15	1(um)

⁴³ É importante esclarecer que, em cada sala da creche, há duas profissionais, sendo uma professora e uma auxiliar.

Parágrafo único - Nos agrupamentos que atendem crianças com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, a cada criança atendida haverá redução de 03 vagas para matrícula, sendo limitado o atendimento a 02 crianças por agrupamento, considerando as possibilidades de cada escola.

Como se pode observar, o referido documento traz um novo elemento a ser considerado. Enquanto a Resolução 361/2000 do CEE menciona o número de crianças por profissional, o que permite a contratação de pessoas sem formação adequada, a Resolução 002/2009 do CME aponta o necessário número de crianças por professor, o que pode ser considerado um avanço legal tendo em vista que ainda faz parte da realidade do nosso país e, mais especificamente, da cidade de Fortaleza, a admissão de dois profissionais por sala de Educação Infantil, o professor e o auxiliar, cada um responsável por uma função definida.

Quanto a esse assunto, é importante esclarecer que a separação entre os atos de cuidar e educar também inclui uma conotação hierárquica estabelecida entre esses profissionais, sendo o primeiro responsável pela educação da criança, e o outro, pelos cuidados físicos. De acordo com Cerisara (2002), tal hierarquização, que é oficial entre os dois profissionais, é evidenciada mediante indicadores concretos, tais como carga horária semanal de trabalho, salário e formação, fatos que influenciam a diferenciação de funções no interior das instituições. Se existe, contudo, a crença em uma visão integrada da Educação Infantil, a co-existência de dois tipos de profissionais precisa ser repensada.

Em relação ao seu entorno, a creche apresenta inúmeros problemas, a começar pela entrada que é constantemente tomada por mato, dificultando, inclusive, o acesso das crianças, que nessas circunstâncias precisam contornar o prédio pelas laterais para chegar à instituição. Essa situação só é amenizada quando funcionários da prefeitura são convocados para capinar o local, o que, de acordo com a coordenadora, acontece poucas vezes, tendo em vista a velocidade com que o mato se prolifera, especialmente nos períodos de chuva.

Quanto à estrutura física, o portão de entrada dá acesso a uma área cimentada que antecede a porta principal, mas que não é utilizada pelas crianças. Alguns pais costumam aproveitar esse espaço para esperar seus filhos antes do horário da saída.

No centro da creche, fica o pátio interno, onde estão localizados três brinquedos grandes, feitos de um material plástico bastante resistente. É um local relativamente

amplo (fotografia 2⁴⁴), mas, apesar dos combogós e das outras entradas de ar, não há uma ventilação satisfatória, contrariando, assim, o que está expresso nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que enfatizam a necessidade de que os ambientes das creches e pré-escolas sejam “(...) bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças” (p.21).

Fotografia 2- Pátio interno da creche.



As instalações internas da creche contam, ainda, com quatro salas de atividades, uma sala denominada de multifuncional, uma sala para a coordenação, uma sala de almoxarifado, uma cozinha, um refeitório para as crianças, uma lavanderia, dois banheiros para os funcionários, sendo um deles utilizado para guardar materiais diversos, e um banheiro adaptado para as crianças.

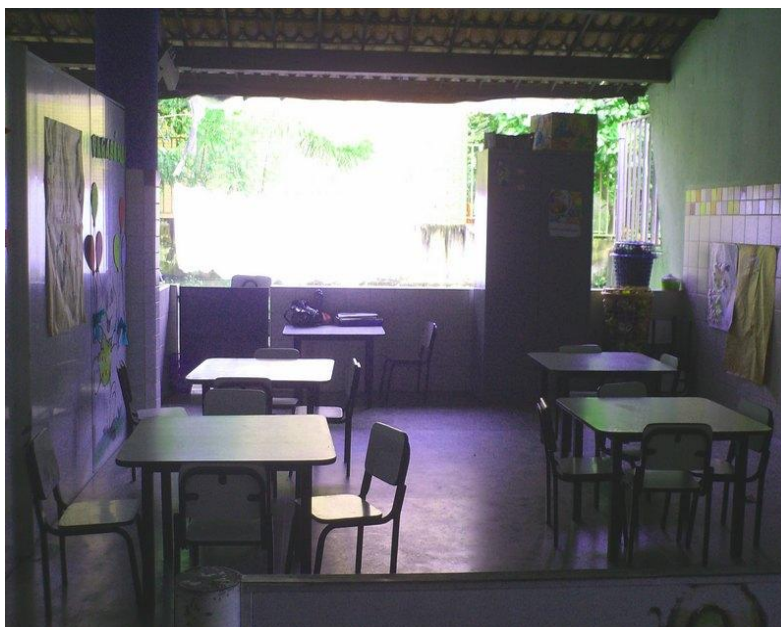
As salas de atividades são pequenas para comportar as crianças, professoras, auxiliares, mesas, cadeiras, armários e materiais (Ver fotografia 3). Todos os dias as mesas e cadeiras são afastadas para o canto como forma de obtenção de espaço. As divisórias entre as salas são baixas, o que contribui para uma boa luminosidade, mas não minimiza o calor, especialmente das salas C e D, que no período da tarde ficam totalmente tomadas pelo sol. A ausência de ventiladores de teto ou parede piora bastante

⁴⁴ A maioria das creches municipalizadas de Fortaleza possuem a mesma estrutura física e, por isso, a utilização das fotos não oferece riscos ao anonimato da instituição.

essa situação. Para reduzir a permanência das crianças nas salas, nesse período do dia, o horário do parque das referidas turmas foi estrategicamente pensado pelas professoras para ficar entre as 14h20 min. e 15h30min. Após esse tempo, contudo, todos têm que voltar às salas para se organizarem para a saída. É um momento de aparente incômodo para as professoras e crianças que transpiram bastante e forçam a visão por causa da excessiva claridade refletida no chão, nas mesas e nas paredes⁴⁵.

Situações como essa não se justificam, tendo em vista que, entre os requisitos essenciais para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil, está a insolação direta dos ambientes (que deve ser evitada), especialmente naqueles com maior período de ocupação, como é o caso das salas de atividades (BRASIL, 2006).

Fotografia 3: Sala D



As mesas e cadeiras são adequadas ao tamanho das crianças, o que é positivo, tendo em vista que “o mobiliário [das instituições de Educação Infantil] deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas” (BRASIL, 2009, p. 50).

As salas contam, ainda, com filtro (um para cada duas salas), estantes de madeira onde são colocados os livros e revistas utilizados pelas crianças e utensílios de uso pessoal das professoras, cesto com brinquedos variados, todos em péssimo estado de conservação, e um armário de ferro onde são guardados os escassos materiais

⁴⁵ Para se ter uma ideia do incômodo, a maioria das vezes que realizei sessões de observação durante a tarde voltei para casa com dor de cabeça.

pedagógicos de que dispõem as docentes, tais como: papel madeira, papel ofício, lápis de cor, giz de cera, cola colorida, massinha de modelar, jogos de encaixe (tipo lego), dentre outros, a maioria deles incompletos e em quantidade insuficiente.

A sala denominada “multifuncional” (fotografia 4), contém brinquedos (amarelinha, motocas, jogos etc), pneus, livros, mesas e cadeiras e, segundo a coordenadora, é utilizada por todas as turmas em sistema de rodízio⁴⁶. Esse poderia configurar-se como um espaço de diversão para as crianças, que dispõem de poucos recursos para brincar, mas as professoras raramente as levam para esse local, o que é uma pena, tendo em vista que

(...) ambientes variadas podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

Fotografia 4- Sala multifuncional



Ao ser questionada sobre os motivos da pouca utilização dessa sala, a coordenadora afirmou tratar-se de um espaço novo na creche e que, na sua percepção, o fato de ter sido organizado por ela acarretou certa resistência das professoras em utilizá-lo: “É melhor não forçar, deixar que elas mesmas percebam a importância desse lugar”, disse Camila.

⁴⁶ Nas sessões de observação, não verifiquei nenhuma ida da turma “D” a essa sala.

Essa situação traz indícios de como são estruturadas as relações interpessoais e profissionais entre professoras e coordenação. Quem paga o preço por essa aparente desarmonia? As crianças, privadas de usufruir de um espaço que é seu por direito.

O banheiro utilizado pelas crianças (fotografia 5) fica um pouco distante da sala de atividades onde elas permanecem a maior parte do dia, contradizendo o que é proposto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, que enfatiza que “na setorização dos ambientes [das instituições de Educação Infantil], os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência” (BRASIL, p.25). Muitas vezes, quando precisam utilizá-lo, vão sozinhas ao local, o que não se justifica, tendo em vista que há duas profissionais na sala.

O piso é antiderrapante, mas os vasos sanitários e as pias, apesar de adaptados ao uso infantil, são altos para o tamanho das crianças da creche, que quando sentam ficam com as pernas penduradas e precisam apoiar-se na ponta dos pés para lavar as mãos. Essa situação dificulta o desenvolvimento da autonomia infantil, uma vez que “a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance” (IDEM, IBIDEM, p.30).

Também não foi observado papel higiênico nem sabonete disponível e acessível às crianças, o que é preocupante, tendo em vista a higiene necessária para uma boa saúde, especialmente em se tratando de crianças pequenas. Como os meninos e meninas que frequentam a creche têm constantemente problemas intestinais, que constituem um dos principais motivos de ausência, o cuidado com a limpeza dos banheiros deveria ser redobrado. Infelizmente, não é o que acontece. Muitas vezes os vasos sanitários, as pias e o piso permanecem sujos e as duchinhas, que deveriam ser utilizadas para a higiene íntima, jogadas no chão.

No banheiro há, ainda, um varal onde as auxiliares penduram as toalhas, todas amontoadas, que servirão para enxugar as crianças após o banho. Essas toalhas não possuem nenhum tipo de identificação e uma mesma peça é utilizada por várias crianças consecutivamente. Isso é incompreensível, uma vez que tanto professoras quanto auxiliares se mostram cientes dos inúmeros problemas de pele apresentados pelas crianças diariamente e dos quais costumam se queixar com os pais nos momentos de chegada e saída da creche. Agindo assim, essas profissionais estão longe de atingir o

primeiro item colocado na pintura interna do pátio (fotografia 1) como sendo característico da educação em creches, qual seja, a criação de hábitos saudáveis.

Fotografia 5- Banheiro utilizado pelas crianças



É importante ressaltar, contudo, que os problemas de limpeza e higiene observados na instituição não são ocasionados exclusivamente pelo descuido das profissionais que lá trabalham. A falta ou atraso na liberação dos recursos financeiros destinados à creche pelo poder público, como desabafou inúmeras vezes a coordenadora, e o insuficiente número de funcionários⁴⁷, constituem-se agravantes da situação. Por outro lado, é razoável supor que alguns dos problemas apontados poderiam ser resolvidos ou, no mínimo, amenizados, diante da conscientização dos funcionários, o que poderia ser atingido através de uma formação adequada. No sentido de contribuir não apenas para a solução desse tipo de situação como também de assegurar a apropriação de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de valores relativos à educação e ao cuidado de bebês e crianças pequenas, a SME de Fortaleza, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, elaborou, no ano de 2007, um Programa de Formação continuada para os gestores, professores e profissionais de apoio das instituições de Educação Infantil vinculadas ao poder público

⁴⁷ Para manter a higiene do local há apenas uma servente, e somente uma funcionária é responsável pela lavagem de toda a roupa.

municipal⁴⁸. Resta saber por que o referido Programa não está sendo efetivado em sua plenitude, tendo em vista que nenhum dos profissionais de apoio da creche Semente do Amanhã, e que atua na instituição há pelo menos 2 anos, havia participado, até o final do ano de 2009, de qualquer formação continuada promovida pela prefeitura.

A sala da coordenação, apesar de ter um tamanho razoável, torna-se pequena pela quantidade de material que é armazenado em seu interior. Lá ficam guardados a TV de 29 polegadas, o aparelho de DVD, o aparelho de som portátil (micro system) e uma caixa de som amplificadora; há um armário, onde são colocados livros e revistas de uso das professoras, além de pertences pessoais dos funcionários, livros de literatura infantil, CDs e DVDs infantis e uma estante onde são colocados fantoches, jogos e brinquedos para uso coletivo das salas. Possui, ainda, uma despensa, onde são guardados materiais pedagógicos e cadeiras de plástico utilizados nos dias de festividades ou de reuniões com os pais. A sala é utilizada para a realização de serviços burocráticos relacionados à creche (preenchimento de planilhas, resolução de cálculos, elaboração de relatórios técnicos etc), para o atendimento aos pais e também para reuniões rápidas com as professoras sempre que há necessidade (quando, por exemplo, uma festa se aproxima e algumas decisões precisam ser tomadas).

No refeitório (fotografia 6) há espaços distintos para o preparo dos alimentos e para a realização das refeições. Trata-se de um local com boas condições de ventilação e higiene (BRASIL, 2006). Dispõe de mesas e cadeiras adequadas para crianças de dois e três anos. Já as crianças de um ano não conseguem encostar os pés no chão, o que acarreta desconforto e gera aparente insegurança. No horário dos lanches todas elas utilizam o local ao mesmo tempo. Já nos momentos do almoço e do jantar, primeiro comem as crianças maiores, das salas C e D e só, posteriormente, as crianças de 1 e 2 anos. A decisão em oferecer essas refeições em horários separados foi tomada pelas professoras, juntamente com a coordenação, porque, segundo elas, a reunião de todas as crianças causava muito barulho e excitação entre elas e atrapalhava a concentração e tranquilidade necessárias para uma refeição adequada, isto é, de forma independente e calma. A ideia de servir primeiro aos mais velhos ocorreu após alguns dias de experiência⁴⁹, quando as professoras perceberam que as crianças menores sujavam

⁴⁸ Na ocasião, tive a oportunidade de participar do Projeto, denominado CRI-AÇÃO, responsável tanto pela elaboração do referido programa de formação como também por outras duas ações: a elaboração da Política Municipal de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Fortaleza.

⁴⁹ Inicialmente as crianças menores comiam primeiro.

muito o local ao se alimentarem, dificultando a limpeza do refeitório para as turmas seguintes.

Fotografia 6- Refeitório



Fotografia 7- Espaço externo da creche



O espaço externo da creche (fotografia 7), apesar de amplo, não é utilizado pelas crianças. A justificativa apontada pela professora da sala D para terem tomado essa decisão é o fato de o terreno ser acidentado e conter muitas pedras, o que acarretaria acidentes. Além disso, a areia não é limpa há muito tempo, e, apesar das várias solicitações feitas à SME, nenhuma atitude havia sido realizada nesse sentido. A alternativa encontrada pela coordenadora para a utilização de parte desse espaço pelas

crianças foi a criação de um tanque de areia. O material necessário para a construção desse equipamento foi conseguido com a prefeitura, mas até o final da pesquisa de campo, as obras ainda não haviam começado. Assim, as possibilidades de interação entre as crianças, importantes para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, ficam ainda mais restritas pela supressão do uso dessa área. Portanto, a decisão de não utilizá-la, tendo em vista a integridade física das crianças, acarreta como consequência a redução considerável das possibilidades de interação entre elas e delas com o meio ambiente.

Situações como essa são insustentáveis, uma vez que a edificação e as reformas das instituições de Educação Infantil devem buscar

(...) a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p. 21).

Conforme apontam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: “(...) espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (BRASIL, 2009).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2000), um dos aspectos normativos tratados também se refere aos espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil. Infelizmente, poucos desses aspectos podem ser observados na creche Semente do Amanhã, o que é preocupante, tendo em vista o reconhecimento crescente da importância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança (CARVALHO; RUBIANO, 2004).

Sobre esse assunto, as autoras enfatizam que

(...) as características físicas de um ambiente geralmente são negligenciadas no planejamento de ambientes infantis coletivos, sejam eles creches, escolas, hospitais, exceto pelas recomendações gerais de que esses ambientes devem ser ricos e estimuladores. Inclusive em estudos sobre o desenvolvimento da criança esse fato também ocorre, revelando assim um ponto de vista que

considera os componentes físicos do ambiente como um cenário sem grande importância (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 107, grifo das autoras).

É importante esclarecer, contudo, que o espaço educa (GANDINI, 1999). Seu planejamento nunca é neutro. Sua formalização reproduz as concepções de quem o organiza. Logo, a forma como se dispõem os móveis, os materiais, o modo como eles são ocupados pelas crianças e adultos e o modo como interagem revelam, ainda que implicitamente, uma dada concepção pedagógica em uso. Do mesmo modo, reflete o que se pensa sobre a criança e como deve ser o seu processo educativo⁵⁰.

4.1 A professora Renata

*Feche seus olhos bem profundamente
Não queira acordar, procure dormir
Faça uma força, você não está velho demais
Pra voltar e sorrir
Passe voando por cima do mar
Para a ilha rever
Vá saltitando sorrindo a todos que vê.
Você ainda pode sonhar⁵¹...*

(JOHN LENNON; PAUL MCCARTNEY)

Renata tem 46 anos, é casada e tem um filho.

Leciona há 14 anos (apenas 12 com carteira assinada) e considera que iniciou o trabalho, como professora, tardiamente: “eu já era mãe, eu tinha meu filho, meu filho tinha 10 anos e eu já tinha 32 (...) Eu comecei bem tarde. Eu podia ter investido mais nesse nível [Educação Infantil], né, que eu gostei, que eu descobri que eu gostava, há mais tempo⁵²”. Antes trabalhava no comércio, “totalmente diferente, a realidade!”

Sua primeira experiência docente foi em uma pré-escola e aconteceu “meio por acaso”. Estava desempregada e quando ia deixar a sua sobrinha na escola “ficava lá ajudando a professora a organizar a fila, sabe, a colocar as crianças, a acalmar elas (...) nas festinhas da escola eu organizava, eu ajudava a ornamentar”. Foi quando a coordenadora da instituição a convidou para fazer um teste, ela passou e iniciou o

⁵⁰ Aqui se faz necessária uma breve explanação sobre espaço e ambiente. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, sejam elas afetivas, interpessoais, entre as próprias crianças, crianças e adultos e com a sociedade em geral. Por meio do espaço físico, a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em um pano de fundo em que se introduzem as emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente (HORN, 2004).

⁵¹ Tradução de um trecho da música “Lucy in the Sky with Diamonds”.

⁵² Os trechos entre aspas se referem à fala da professora.

trabalho: “a coordenadora gostou de mim, né, eu gostei mais ainda de ter sido aprovada no teste e aí eu descobri que era aquilo que eu queria”.

Renata trabalhou seis anos nessa instituição e julga a experiência como muito positiva para sua carreira profissional: “Lá eu aprendi muita coisa, assim, de educação e até com minha coordenadora, né, eu tive é... eu também posso dizer que eu me espelhei muito nela, nas atitudes dela, no início”.

A chegada na creche Semente do Amanhã também “foi meio por acaso”. Renata ficou sabendo da vaga na creche, que antes era conveniada, por uma amiga que trabalhava lá, falou com a líder da associação de moradores e foi contratada. Após quatro meses de trabalho a coordenadora pedagógica teve que se ausentar e ela foi convidada a assumir o cargo, o que aceitou prontamente. Segundo Renata, esse foi um grande desafio em sua carreira porque “não sabia nada de creche, nada de coordenação” e teve “uma ajuda bem grande de uma amiga, vizinha da outra creche, que já era coordenadora há algum tempo e que foi, assim... tudo!”

Após dois anos como coordenadora, o contrato de Renata terminou, a creche foi municipalizada, e ela teve que sair da instituição. Foi quando decidiu fazer concurso para professora substituta, passou e optou em voltar para a Semente do Amanhã. Segundo ela, o retorno à creche foi uma solicitação das colegas que continuaram trabalhando lá: “teve assim, uma certa pressãozinha, pedidos... pedidos”. De qualquer forma, não considerou a sua volta uma decisão fácil: “eu fiquei meio na dúvida: ‘será se vai ser bom? Porque eu já tive lá como coordenadora... aí agora como professora, eu acho que vou ver umas coisas... de repente pode haver um conflito...’ e eu fiquei meio na dúvida mas acabei voltando e estou aqui até hoje”.

Segundo Renata, as principais dificuldades nessa mudança de cargo não foram relativas à hierarquia do posto anterior, mas ao

... fato de ter feito um trabalho que não tava mais dando continuidade, então, assim, é outra pessoa, né? Outra maneira de ver as coisas, e no início foi meio difícil (...) porque nós trabalhávamos de forma que nenhuma decisão era tomada só por mim e com a Camila, talvez pelo fato, sei lá, dela ser mais corrida, ter mais coisas, mais compromissos, não sei, dificilmente a gente se encontra.

Renata é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e acredita que teve sorte em relação à sua formação inicial porque, apesar de várias instituições de nível superior não previrem em seus currículos obrigatórios temas voltados à Educação Infantil, na sede da UVA em que ela cursou, “os professores tavam

bem preocupados lá com essa questão, tá, da Educação Infantil mesmo e... a gente trabalhou muitos jogos, brincadeiras...”. Quando, porém, foi solicitada a falar sobre os conhecimentos construídos ao longo do curso, as informações de Renata não foram precisas:

Lá foi abordado um pouquinho de cada coisa da Educação Infantil, mas não foi muito não. Muitas coisas os professores levavam e eles deixavam a gente bem à vontade de pesquisar também, de levar... e a gente aprende muito em Seminários, né? Com as outras turmas, com os outros grupos...

A visível superficialidade da professora ao falar dos assuntos abordados em sua formação inicial induz à ideia de que não possui muita segurança em relação a eles. Uma das possibilidades para tal insegurança pode ser o fato de tais assuntos terem sido abordados de forma aligeirada e descontextualizada, como acontece em grande parte dos cursos de formação inicial e é atestado em inúmeras pesquisas (MACHADO, 1998; TARDIF, 2002; LEAL, 2006). Tais cursos, como lembra Sales (2007), limitam-se a fornecer aos estudantes conhecimentos e informações, mas sem realizar um trabalho que envolva aspectos sociais e afetivos implicados na forma como os professores ou futuros professores recebem e processam essas informações. Assim sendo, esses aspectos continuam fortes e estáveis através do tempo, pois provêm da história de vida (nos âmbitos familiar, escolar, profissional...) desses indivíduos.

Ano passado, Renata iniciou um curso de especialização em Psicopedagogia, mas teve que interromper por falta de tempo. Atualmente está participando de cursos oferecidos pela prefeitura de Fortaleza para a construção das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil da cidade⁵³, e que considera “maravilhosos”:

Muito, muito, muito bom. A gente realmente entende a Proposta, a gente trabalha a Proposta e também fica registrado, até porque a Proposta está em construção também. Cada creche constrói a sua própria Proposta, então tem contribuído demais, muito, muito, muito mesmo!

Quando, todavia, lhe foi pedido para falar sobre a influência desses conhecimentos na sua prática pedagógica junto às crianças, as observações de Renata diferem das concepções e orientações expressas na Proposta Pedagógica de Fortaleza⁵⁴:

Então esse curso tem realmente dado uma luz, assim, um norte pra gente bem bom porque você sabe que creche é outra realidade de escola privada, escola particular, então, assim, tem orientado muito quanto a essa questão das crianças de creche mesmo.

⁵³ Esses cursos fazem parte do Programa de formação continuada construído coletivamente pela SME de Fortaleza em parceria com a Universidade, o qual foi mencionado anteriormente.

⁵⁴ Ceará (2009).

Pesquisadora: Que temas ou assuntos já foram abordados nesses cursos oferecidos pela prefeitura, que você considera que mais te ajudaram na tua prática pedagógica junto às crianças?

Renata: A questão do cuidar, né? Porque na pré-escola a gente só educa, a gente só trata da educação, e o cuidar é assim, tem que ter um cuidar mesmo, porque... é... a gente acaba sendo a família deles mesmo, assim, a segunda família. E tem umas crianças, assim, que tem uma carência muito grande, tem umas questões de, assim, bem delicadas com relação à família mesmo.

(...)

Pesquisadora: Na sua fala você mencionou o cuidado em relação às crianças. A que você estava se referindo?

Renata: Eu acho que é o geral mesmo, porque é do banho, a alimentação, do carinho, da proteção, de tudo... porque eles vêm... vêm com muita carência.

Ao comparar a creche com a escola privada, a professora parece não perceber que está se referindo a duas categorias diferentes e que, portanto, não poderiam ser equiparadas: etapa educacional com sistema de ensino. Assim, seu discurso transparece a ideia de que a creche é um equipamento desvinculado da pré-escola e destinado à população pobre. Além disso, parece acreditar que a formação recebida pela prefeitura é específica para orientar o trabalho com “crianças de creche”, ou seja, crianças pobres e carentes, mercedoras, conseqüentemente, de um tratamento diferenciado das demais crianças.

Em outro trecho da entrevista, quando se refere aos assuntos abordados nos cursos, a docente também transparece incompreensão ao se referir às funções de cuidar e educar as crianças. Mesmo quando menciona o carinho e a proteção como fazendo parte das atividades de cuidado, parece perceber essas ações como formas de compensar possíveis carências das crianças e não como sendo atitudes importantes para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar de qualquer uma delas, independente da sua classe social.

Para Renata, o principal objetivo da creche “é justamente esse... é o cuidar, é o cuidar mesmo com os cuidados de carinho, é o cuidar de paciência, o cuidar da maneira geral, né? Afetivo, social, psicomotor... tudo” e acredita que a creche Semente do Amanhã tem cumprido bem esse papel.

Ao ser questionada sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, Renata afirma prontamente: “brincando mesmo. É... eu acho que é onde elas aprendem mais.” A professora acredita que sua principal contribuição nesse processo...

... é estimular as brincadeiras, é dar suporte pra eles [crianças] terem espaços, mudar eles, tirar eles só da sala, tentar levar pra um canto... pro jardim, pro cantinho aqui do lado, pra outra sala... Assim, a minha contribuição mais é essa, deixar eles bem livres com relação a essa construção deles, das brincadeiras deles.

Apesar, contudo, de dizer que seu papel tem sido o de estimular e dar suporte às brincadeiras das crianças, especialmente na promoção de espaços diversificados, durante a pesquisa de campo foram raras as vezes em que a professora brincou com as crianças, e quando isso aconteceu foi por poucos minutos. Além disso, em nenhuma das observações realizadas no período da manhã, ela as levou para brincar em outro local que não fosse a sala. No período da tarde, como de costume, as crianças eram “liberadas” para brincar no pátio, mas, provavelmente em função dessa liberdade, a professora não costumava fazer qualquer tipo de intervenção, e as interações dela com as crianças eram mínimas.

Provavelmente, Renata compreende esse “estimular as brincadeiras” das crianças como sendo possibilitar-lhes oportunidades para que possam brincar, mas não parece perceber a real importância dessas brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nem o seu papel diante delas, pois na maioria das vezes utiliza os momentos de brincadeira livre das crianças para organizar os materiais da sala ou para preparar as atividades que serão desenvolvidas posteriormente, como já foi mencionado. Na hora do parque, costuma conversar com as colegas, muitas vezes de costas para as crianças, e só intervém em casos de conflito ou quando elas se machucam.

Ao falar da sua relação com as crianças, Renata assume que, em alguns momentos, é autoritária, o que considera negativo, conforme atesta o trecho da entrevista a seguir:

Renata: Acho que as vezes até é negativo isso, a questão da cobrança, de ser um pouco autoritária. As vezes eles [crianças] não querem [fazer o que eu solicito] naquele horário, né? Não estão bem naquele dia, mas às vezes eu insisto pra fazer as atividades e acho isso negativo às vezes. Eu quero concluir o que eu comecei.

Entrevistadora: E por que você vê isso como sendo negativo?

Renata: Porque, assim, como eu disse, né, a gente tem que tá preparada pra tudo, pro emocional, pro afetivo, pro tudo... não está bem, então vamos deixar pra lá... e, assim, eu sou meio “caxias”, eu quero concluir um trabalho e às vezes eu acho que é um pouco negativo.

Pesquisadora: Então se você considera essa sua postura como negativa, você tem feito alguma coisa pra mudar?

Renata: Eu tento. Ultimamente, então, com essa Proposta [Pedagógica], né, que a gente está vendo e parece que vem, assim, pra você, direcionado pra você, tenho deixado [as crianças] mais livre, tenho deixado mais solto, mais à vontade, assim, sabe. O clima da sala está mais leve esses últimos meses.

O autoritarismo de Renata, que, segundo ela, está relacionado à cobrança para que as crianças realizem as atividades, demonstra a influência do modelo escolar em sua

prática pedagógica, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: a realização mecânica das tarefas. Para a professora, parece ser muito difícil interromper qualquer atividade proposta por ela, mesmo que o desinteresse das crianças esteja visível. Assim, o seu papel nessas ocasiões acaba restringindo-se ao cumprimento do que está previsto para acontecer. Nada que fuja a isso parece ser objeto de sua atenção.

É importante lembrar, todavia, que a LDB, no seu artigo 29, ressalta que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento da criança em todos os aspectos (físico, intelectual, psicológico e social). Observa-se, então, que é enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem. Assim, como atesta Cruz (2010, p.355) “as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento”. Além disso, segundo a autora (IDEM, IBIDEM),

(...) a referência [na LDB] é ao desenvolvimento integral da pessoa. É possível concluir, portanto, que o foco é a criança e o seu desenvolvimento, não determinados conteúdos (a não existência, em nosso país, de um currículo mínimo obrigatório para essa etapa da educação, reforça essa opção). Por outro lado, como destaca Oliveira-Formosinho (2001) a globalidade do seu desenvolvimento, a vulnerabilidade e a dependência da família, características da criança pequena, precisam ser consideradas quando se pensa sobre o trabalho educativo adequado na Educação Infantil (p. 355).

Ao afirmar que é ela quem inicia e conclui as atividades realizadas com as crianças, entretanto, Renata revela quem é, na verdade, o centro do processo educativo. Assim, é a professora quem escolhe o que, como e quando trabalhar os assuntos que considera importantes. Para Rosenberg (2005), esse tipo de atitude, denominada “adultocêntrica”, quando o adulto é situado no centro das tomadas de decisão, reduz a infância a uma categoria subalterna perante o meio. Como revelam inúmeras pesquisas realizadas no Ceará, é esse tipo de postura que vem marcando a maioria dos relacionamentos entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil (DIÓGENES, 1998; ANDRADE, 2002; SCHRAMM, 2009). Assim, a professora é aquela que detém o poder de decisão sobre tudo (ou praticamente tudo!) o que acontece nas creches e pré-escolas, e é a opinião dela que prevalece apesar das inúmeras manifestações de descontentamento das crianças.

Além disso, Renata parece associar a ideia de deixar as crianças “mais à vontade” com a total ausência de qualquer tipo de interferência sua nas atividades desenvolvidas por elas, o que certamente gera menos conflitos e deixa o “clima da sala mais leve”. A professora não parece ter consciência, todavia, que o desenvolvimento não acontece de

forma harmônica e que é também nas interações que relações mais democráticas vão-se construindo e solidificando.

Mas se, inicialmente, Renata considera sua postura diante das crianças como sendo autoritária, inclusive avaliando-a como negativa, logo em seguida tenta explicar e justificar sua posição, o que sugere que suas próprias impressões sobre como deve proceder não estão muito claras:

Eu acho que, assim, as crianças podem ter autonomia, podem dar a opinião delas, ter as vontades, mas elas precisam aprender a ter limites também porque tudo na vida é assim! Você precisa respeitar uma fila, você vai enfrentar uma fila de banco, você vai enfrentar uma fila pro ônibus, enfim... Então algumas pessoas até criticam porque [as crianças] parecem uns robózinhas um atrás do outro, mas a vida mais tarde vai cobrar isso deles, se eles... se eu não colocar isso agora pra eles, eles não vão entender isso mais tarde, eles vão furar fila, e isso não vai ser bom, é uma regra de convivência que infelizmente está imposta e a gente precisa, né, respeitar. Aí, às vezes eu [digo]: tem que sentar na hora de sentar, todo mundo sentar... Claro, de vez em quando vai um, levanta, aí eu [falo]: sente, não é a hora! Está na hora de levantar: vai todo mundo levantar, vai todo mundo brincar, vai isso, vai aquilo. Mas tem que ter os horários! Assim, não aquela coisa de sargenta, assim, tem que sentar, tem que ficar 10 minutos sentados, uma hora sentados, não é assim! Mas naquele tempo que a gente está lá sentado e precisa estar sentado, vamos ficar sentados. Na hora de levantar pode brincar, pode pular, pode correr, tudo bem. Aí às vezes eu acho que a minha relação com eles gera um conflito porque alguns não querem respeitar, assim, essas regras, até porque vieram de outra turma que já não colocavam isso pra eles, essa questão, né, dos limites, das horas, das regrinhas.

Aparentemente a preocupação de Renata quanto a disciplinar as crianças é resultado da crença de que elas, ao saírem da Educação Infantil, vão adentrar um mundo mais rigidamente organizado. Desse modo, procura prepará-las para essa nova etapa de suas vidas, oferecendo atividades voltadas não somente para as competências mais propriamente pedagógicas (leitura, escrita e um pouco de matemática), quanto para as competências relacionais exigidas para a manutenção da criança na sociedade. Pesquisas como as de Diógenes (1998), Alves (2001) e Andrade (2002) também indicam essa preocupação exacerbada dos professores com a vida posterior da criança como um dos motivos para que deleguem uma ênfase tão grande à obediência às normas e às “autoridades” (adultos), obediência considerada necessária ao sucesso futuro da criança.

Apesar de tais interdições, porém, aparentemente, sustentarem-se sobre uma prática de proteção à criança, que para os professores não pode nem sabe se defender, não pensa adequadamente (por isso necessita encontrar alguém que a submeta a processos de instrução) e não tem valores morais (por isso carece ser disciplinada e

conduzida moralmente), atitudes dessa ordem contribuem para a formação daquilo que Kuhlmann Jr. (1998) denominou de um “cidadão passivo e não participativo”. Além disso, essa posição que organiza a vida da criança basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos faz com que ela seja vista como um “adulto em miniatura” ou “adulto em potencial”. Projetando na infância seus anseios, a sociedade, e mais particularmente os professores de Educação Infantil, mantêm-se “ambivalentes em seus projetos educativos calcados, em alguns momentos, na preservação de uma infância idealizada, em outros, no enquadramento em um mundo adulto” (ROCHA, 2006, p.05).

Renata parece convicta, e até mesmo orgulhosa, de conseguir disciplinar as crianças de forma eficaz, como mostra o trecho da entrevista abaixo:

Renata: Eu já vejo muitas mudanças no comportamento deles [crianças] com essa minha atitude de não deixar passar nada. A Gabriela era uma das que também não queriam ficar em fila, de ficar sentada, ela era a do contra, do contra mesmo! Nada do que eu sugeria ela aceitava! Você via como era, né? Hoje ela já está muito, muito, muito diferente... muito mais sorridente, assim, eu acho que ela está muito mais solta, muito mais receptiva, assim, nas questões das tarefas, das atividades, de tudo. Eu achei essa mudança muito boa nela.

Pesquisadora: E o que você faz pra conseguir esse comportamento dela?

Renata: Eu acho que eu interiro, assim, com relação a isso, eu acabo que... com essas questões de colocar as regrinhas e tudo, eles vão passando uns pros outros, entende? Assim.

“Respeitar uma fila”, “sentar na hora de sentar” e “brincar”, “pular” e “correr” apenas quando é permitido parecem ser ações muito valorizadas pela professora. As crianças, alertas a tudo o que acontece no seu entorno, provavelmente já perceberam esse interesse.

Tal como descreve Foucault (1987), quando frequentemente utilizadas nas prisões, nos hospitais e nas escolas, as estratégias de disciplinamento, pouco a pouco, tendem a modificar o coração, os pensamentos, as vontades e as inclinações dos presos, dos loucos e das crianças, de maneira que, após sofrer o castigo, o sujeito passa a “gostar” daquilo que lhe era desafeto, como, por exemplo, ficar na fila. Talvez por isso a “mudança no comportamento deles”, mesmo daqueles que eram “do contra”, que a toda hora tinham que subordinar-se aos desejos e decisões de Renata.

Ao falar de sua relação com Carla, Renata afirma que a considera uma grande parceira: “ela é meus braços, minhas pernas meu tudo! Muito, muito, muito boa! A gente tem tido uma parceria bem boa”.

Possivelmente, o conceito de parceria utilizado pela professora esteja mais associado a uma visível amizade existente entre ela e sua auxiliar do que à realização de um trabalho sintonizado, harmonioso, uma vez que foram observadas divergências nas orientações que ambas costumam fazer às crianças e que, certamente, causam insegurança entre elas⁵⁵.

Ao ser questionada sobre a forma como elas decidem o que cada uma fará durante o dia, a professora afirma que “é através do diálogo, da conversa”. Enfatiza que Carla também é professora: “ela está como auxiliar pedagógica agora, por uma condição que, né, que precisou ser mudada por causa da municipalização da creche, mas ela era a professora da sala”.

Se por um lado, contudo, Renata reconhece sua companheira de trabalho como sendo, também, professora, por outro, deixa claro que ela assume uma função diferente da sua:

Eu ajudo também nas tarefas dela [Carla] do jeito que eu posso, da maneira que eu posso, como dá. Se ela vai para o banheiro eu gosto de ir também porque no banheiro a gente vê muita coisa, né? E eu arrumo, assim, ajudo a pentear, ajudo a vestir, essas coisas. (...) Eu até tento... dela estar presente e eu ficar numa mesa e ela ficar na outra na hora da tarefa, mas eu percebo que ela não gosta muito não, aí eu fico meio assim, né, de ficar chamando ela o tempo todo para participar porque não é obrigação dela.

Aparentemente Renata percebe sua participação nas “tarefas dela”, Carla, como sendo um favor e não como fazendo parte dos seus deveres de professora. O mesmo acontece em relação às atividades que acredita serem de sua responsabilidade. Nesse caso, Carla estaria extrapolando suas obrigações e por isso Renata fica “meio assim”, sem jeito, de convidá-la a participar, porque aí seria a auxiliar quem estaria lhe prestando um favor.

Toda essa situação traz indícios de como a relação cuidar e educar ainda é mal compreendida por Renata que, se na sua fala traz explícita uma concepção de indissociabilidade entre essas funções, não consegue incorporar esses conceitos à sua prática pedagógica. Por outro lado, o relato da professora induz a pensar que se o papel de ambas as profissionais estivesse mais claramente definido na instituição, esse tipo de incômodo provavelmente não existiria ou, no mínimo, seria amenizado⁵⁶.

⁵⁵ Esse assunto será retomado no item “A rotina da turma D”.

⁵⁶ É importante registrar que a SME de Fortaleza elaborou um Manual de Funcionamento das Creches, documento redigido para orientar os trabalhos desenvolvidos nesse tipo de equipamento. Na creche Semente do Amanhã, contudo, não há nenhum exemplar desse documento e quando procurei a SME na

Ao falar sobre o acompanhamento do seu trabalho pela coordenação, Renata transparece certo incômodo pela forma como Camila exerce essa função:

(...) como eu era coordenadora de [creche] conveniada tinha a gestora que ficava responsável pela parte administrativa, então, assim, tudo era com ela. A Camila já não tem isso. Ela corre muito (...) mas também tem a questão de você [coordenadora] já estar ali sabendo o que vai ser feito, de você já estar dando a sua contribuição. Não é assim, tipo assim, você aprova ou você desaprova, não é isso, é a questão de você já estar inteirada do assunto [que a professora vai trabalhar com as crianças] e não ficar sabendo só depois do que foi feito, do que planejou, olhando pro caderno [de planejamento da professora]. Não é essa a questão, entendeu? E isso a gente sente muita falta, de alguém junto da gente, ajudando a planejar.

Analisando a fala da docente, percebe-se que ela se sente solitária em relação ao planejamento da sua rotina diária com as crianças. De fato, como pôde ser observado durante a pesquisa de campo, a coordenação não oferece um acompanhamento sistemático ao trabalho das professoras, o que pode ser explicado pela demanda burocrática do estabelecimento, que exige constantes ausências de Camila. Por outro lado, mesmo nos dias em que está na creche, ela não parece se sentir à vontade para exercer o seu papel, e em nenhum dos dias de observação permaneceu mais que cinco minutos na sala de Renata.

No dia de planejamento, em que estive presente, foi visível a tentativa da coordenadora em sensibilizar as professoras para questões importantes, como a necessidade de ouvir as crianças e não deixá-las chorar sem acalanto, o que demonstra consciência de Camila em relação a esses assuntos. Por outro lado, momentos como esse de estudo e reflexão são raros⁵⁷ e, provavelmente, exercem pouca influência na ação pedagógica das professoras, como foi observado. Se essa ação não é acompanhada de forma permanente por alguém sensível e conhecedor das características das crianças pequenas e das especificidades do trabalho docente com elas realizado, possivelmente esses estudos exerçam ainda menos influência para uma mudança da prática.

De forma geral, Renata parece ser uma pessoa séria e preocupada com sua imagem profissional, especialmente por ter sido coordenadora da mesma creche em que trabalha, hoje, como professora. Transparece dificuldade em reconhecer suas falhas e

tentativa de encontrar um exemplar para ser analisado, nenhuma das técnicas da Célula de Educação Infantil encontrou qualquer exemplar ou cópia.

⁵⁷ Os planejamentos estão previstos para acontecer aos sábados, quinzenalmente, mas nem sempre isso acontece. A ausência de um vigia, porteiro ou zelador na creche nesse dia da semana gera insegurança entre as professoras e se constitui no principal motivo apontado por elas para que o planejamento não ocorra. Algumas vezes elas se reúnem com Camila no horário do almoço ou depois do expediente, mas esses encontros são rápidos e não possibilitam discussões/reflexões mais aprofundadas.

em muitos momentos demonstrou incômodo com minha presença na SUA sala, apesar de ter concordado em participar da pesquisa.

Na reunião com as famílias das crianças, solicitou que eu não participasse, alegando que precisava de privacidade com os SEUS pais porque provavelmente surgiriam “assuntos delicados” e a presença de “uma pessoa de fora” poderia prejudicar a discussão. Sua preocupação, no entanto, parecia ser bem maior em relação à sua imagem do que com as famílias, o que foi comprovado em um momento posterior, quando ela retomou o assunto:

Renata: Naquela reunião com as famílias, lembra, que eu até pedi pra você não participar? Pois é, foi bem tranquila e a reação das famílias sobre aqueles assuntos que eu tava com medo foi boa.

Pesquisadora: E que assuntos eram esses?

Renata: Ah, deles não mandarem as crianças comendo xilitos de manhã, que não colocassem [sapatos com] saltos nas meninas, essas coisas. Você podia até ter participado porque foi tudo bem calmo.

Não se pode negar que é difícil ter sua prática observada e analisada o tempo inteiro durante alguns meses, pois as fragilidades do trabalho certamente ficam expostas. Logo, esse temor de Renata em se expor em mais uma situação pode ser considerado natural.

Segundo Dantas (2005), as crianças necessitam de um “amor alegre e inteligente” para se desenvolverem de forma plena, amor que deve ser desenvolvido pelos professores. Esse amor, contudo, não pode ser reduzido a um sentimento “piegas”, superficial, pelo contrário, ele se consolida no interesse em conhecer as crianças, suas características, necessidades e desejos, para melhor atender a elas. Assim “(...) não é qualquer amor que serve, qualquer amor de que ela [criança] precisa, de que a gente [professor] precisa. É um amor alegre e inteligente, alegre e lúcido” (IDEM, IBIDEM, p.2). Talvez se Renata compreendesse melhor essa ideia, pudesse afinar mais sua sensibilidade, melhorar sua afetividade e (re)aprender, com as crianças, a sorrir e sonhar, características importantes para quem trabalha com Educação Infantil.

4.2 Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada... mas era feita com muito esmero...: a sala “de aula” da professora Renata

Fotografia 8- Entrada da sala D



A sala “de aula” da professora Renata não é muito ampla (fotografia 8). Está localizada ao lado do poente e, por isso, é o turno da tarde que mais sofre com o impacto do calor. Como não há nenhum tipo de toldo para amenizar a entrada do sol, a partir das 14 horas, os raios começam a adentrar a sala acarretando, além de uma temperatura insuportável, uma excessiva luminosidade que, certamente, é prejudicial à saúde de todos que ali se encontram.

Nos fundos da sala há um portão de ferro que dá acesso à área externa da creche, mas, conforme dito anteriormente, esse espaço não é utilizado pelas crianças, e o portão permanece o tempo todo fechado.

Os poucos brinquedos de que a sala dispõe são guardados, inadequadamente, em um cesto de plástico (fotografia 9), todos misturados (jogos de encaixe, bonecas, carrinhos, telefones etc) e em péssimo estado de conservação.

Esse fato é preocupante tendo em vista a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Segundo Vigotski (1996), é essa atividade que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio dela

que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, relaciona-se e integra-se culturalmente.

Fotografia 9- Cesto onde são guardados os brinquedos da sala D



É bom esclarecer, no entanto, que, para o autor, a importância da brincadeira não se limita ao aspecto cognitivo. Brincando, além de expressar desejos, conflitos e ansiedades, a criança também vai, gradativamente, tomando consciência de elementos implícitos nas situações reais de sua cultura. Além disso, “a brincadeira contribui para a educação da vontade” (VASCONCELOS, 1999, p. 57).

É importante lembrar, contudo, que assim como nem toda situação de interação gera aprendizagem e desenvolvimento, também nem toda atividade lúdica ou de brincadeira pode ser considerada como promotora de desenvolvimento. Como lembra Baquero (1998), na interpretação que faz sobre a ZDP e o brinquedo:

(...) pode-se considerar, então, uma situação de brinquedo como geradora potencial de desenvolvimento (como geradoras de zonas de desenvolvimento proximal), na medida em que envolvam a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído. Sempre atendendo, de modo relativo, às prescrições sociais usuais para os papéis imaginados ou atuados nas situações que se apresentam ou (representam) plasticamente frente a si (p.102).

Nesse sentido, como adverte Moyles (2002, p.160),

(...) é absolutamente vital que os professores aceitem plenamente [que no brincar a criança se comporta como se tivesse idade maior daquela que realmente tem, o que a conduz a um patamar superior de desenvolvimento] e lembrem isso em meio às pressões que inevitavelmente sofrerão para impelir as crianças para a aprendizagem formal.

Vale a pena lembrar, todavia, mesmo que pareça redundante, a distinção entre a ideia de brincar como uma espécie de recurso pedagógico utilizado pelo adulto (pais e professores) em situações formais de interação com a criança e a compreensão de brincar apresentada por Vigotski. Segundo ele, para que uma atividade possa ser de fato considerada brincadeira, é imprescindível a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras (ocultas ou implícitas) de conduta.

A brincadeira, na perspectiva aqui discutida, longe de ser concebida como uma atividade complementar a outras ditas “pedagógicas”, precisa ser entendida por aqueles que trabalham diariamente com crianças, especialmente os professores, como uma atividade fundamental à constituição da identidade cultural e da subjetividade infantil. Assim, incluir a brincadeira nas situações formais de educação, por exemplo, na creche, deve ter como pressuposto a dupla função de promover o desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento.

Na aparente tentativa de usufruir melhor os brinquedos (verdadeiros cacarecos!), as crianças da turma D costumam utilizá-los de forma diversificada. Muitas vezes, colocam as peças dos jogos de encaixe⁵⁸ sob suas mãos e saem escorregando pela sala (fotografia 10). Essa parece ser uma de suas brincadeiras preferidas, especialmente dos meninos, e que causa maior euforia e descontração entre eles. Quando são surpreendidos pela professora, todavia, as crianças são solicitadas a utilizar os brinquedos “da forma correta”, sob a alegação de que o mau uso poderá estragá-los⁵⁹.

Apesar da legitimidade da preocupação de Renata quanto à manutenção dos brinquedos, tendo em vista a escassez dos materiais de que dispõem, tal aflição parece

⁵⁸ Os jogos de encaixe não apresentam quase nenhuma dificuldade para as crianças, não se constituindo em desafios interessantes para elas.

⁵⁹ Em nenhum momento a professora demonstrou interesse em compreender os motivos que levavam as crianças a utilizar os brinquedos de outra forma. Sempre que isso acontecia, ela, de forma impositiva, tomava os brinquedos ou ameaçava tomá-los caso as crianças não os utilizassem da forma convencional. Essa atitude remete ao artigo de Gonçalves (2004) “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”- A representação da escola feita por alunos de Pré-escola da periferia” que retrata as relações entre professoras e crianças numa instituição pública municipal de Ribeirão Preto. Ao longo do texto a autora enfatiza a prática docente autoritária de algumas professoras, o que prejudica a constituição da personalidade infantil.

estar sobreposta a uma importante necessidade das crianças, o que precisa ser repensado.

Fotografia 10- Crianças brincando na sala



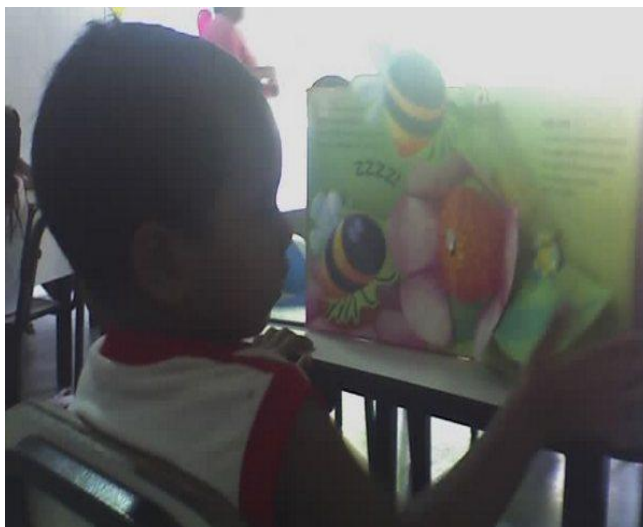
O número de livros de literatura infantil presentes na sala também é reduzido e os que existem estão rasgados ou riscados. Talvez, por isso, a professora mantenha guardada em seu armário uma coleção de livros-brinquedo (livros em que as imagens parecem saltar das páginas quando são abertos) e que raramente são oferecidos às crianças (fotografia 11), o que é uma pena, pois, quando têm a oportunidade de manuseá-los, elas costumam deleitar-se com a riqueza das imagens encontradas. Infelizmente, o material impresso oferecido a elas, diariamente, é inadequado à sua faixa etária, constando de livros voltados ao Ensino Fundamental e de revistas femininas (fotografia 12).

Segundo os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil,

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas, principalmente, para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição (BRASIL, 2009, p.50).

Como pôde ser observado até aqui, entretanto, não é essa a realidade da creche Semente do Amanhã, que não dispõe de brinquedos adequados e em quantidade suficiente para serem utilizados por crianças e professoras.

Fotografia 11- Uma das crianças da sala D observando e dialogando com os personagens de um livro-brinquedo



Fotografia 12- Uma das crianças da sala D folheando revistas



A sala é decorada com pinturas, todas na altura das crianças, de personagens da turma da Mônica⁶⁰. A professora aproveitou essas imagens para fazer painéis, um para dar as boas vindas (fotografia 13), com os nomes das crianças escritos dentro de uma estrela, e outro relacionado aos aniversariantes do mês (fotografia 14), mas que não

⁶⁰ Do autor brasileiro Maurício de Sousa.

exibiu nenhum nome ao longo de todo o período em que estive na creche. Tendo em vista que a data de aniversário é um marco importante na individualidade de qualquer sujeito, o fato de não serem, sequer, lembradas ou mencionadas pela professora constitui-se uma oportunidade a menos para contribuir na construção da identidade e aumentar a autoestima das crianças, o que seria importante, especialmente nessa faixa etária, como aponta a teoria walloniana (1981, 1989).

Fotografia 13- Mural de boas vindas



Fotografia 14- Mural dos aniversariantes do mês



Também está afixado na parede um painel que foi cuidadosamente confeccionado pela professora e que retrata um palco teatral. O trabalho com esse painel, contudo, não foi presenciado em nenhum momento.

Ao longo do semestre, a professora trouxe para a sala desenhos variados, que foram pintados coletivamente pelas crianças, e murais que vinham anexados em revistas educativas. Esse material, entretanto, apesar de enfeitar a sala, não serve como fonte de discussão ou reflexão. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o painel de uma girafa que possuía, na sua lateral esquerda, uma fita métrica para acompanhar o crescimento das crianças. A professora afixou o painel na parede, mas só explicou do que se tratava para algumas poucas crianças que se aproximaram dela naquele momento. Em seguida,

colocou uma mesa em frente ao painel inviabilizando-lhe o uso. Essa mesa foi mantida no mesmo lugar durante a maior parte da pesquisa de campo (fotografia 15).

Fotografia 15- Imagens trazidas pela professora e afixadas em uma das paredes internas da sala



Apesar de esses materiais expressarem o esforço de Renata em tentar tornar o ambiente mais atrativo, é intrigante o fato de ela não utilizá-los com as crianças, já que os preparou com tanto zelo. Dessa forma, os cartazes, murais, pinturas e painéis assumem um caráter meramente decorativo.

A ornamentação da sala conta, ainda, com os numerais de 1 a 9, também confeccionados pela professora e colados no canto superior da sala.

As marcas das crianças no ambiente são superficiais e fruto de trabalhos realizados de forma coletiva e com poucas possibilidades de criação e de expressão da subjetividade (fotografia 16).

Além disso, chama a atenção a falta de um espelho na sala, o que empobrece as possibilidades de se trabalhar o esquema corporal e a autoidentificação, elementos importantes na constituição do eu (WALLON, 1981; 1995). É importante ressaltar que a professora conseguiu um espelho para ser posto na sua sala em alguns momentos. Como esse espelho, todavia, não é adequado e nem fixado na parede, não pode ficar permanentemente na sala, e Renata o leva poucas vezes até lá. Merece destaque,

contudo, o fato de a professora, mesmo sem aprofundado conhecimento teórico sobre o assunto⁶¹, dispor-se a conseguir esse equipamento para oferecer às crianças, o que, sem dúvidas, evidencia sua boa vontade. Por outro lado, apenas garantir a permanência de um espelho em sala não significa, necessariamente, a exploração de todas as suas possibilidades pelas crianças. A participação ativa da professora interagindo, questionando, levantando hipóteses, enfim, planejando situações de forma intencional para o uso desse equipamento é essencial. Via de regra, não é isso o que acontece na turma investigada.

Fotografia 16- Atividades desenvolvidas pelas crianças



A sala também não apresenta ambientes diversificados, os chamados cantinhos, que poderiam constituir-se ótimas oportunidades para trabalhar com as crianças, proporcionando momentos de socialização e interação, contribuindo desse modo para o desenvolvimento da autonomia, do respeito, da imaginação, da criatividade, dentre outros aspectos essenciais para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Esse tipo de organização favorece, ainda, a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Além disso,

⁶¹ Renata demonstrou superficialidade teórica ao falar do uso do espelho com as crianças em sua sala, conforme poderá ser observado no capítulo referente à descrição e análise das cenas filmadas.

atende à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu envolvimento na busca de satisfação de suas necessidades.

Nesse tipo de trabalho, o professor pode observar o movimento de todas as crianças e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, no intuito de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos das crianças.

Também não há a presença de cadeiras e mesas adequadas ao uso adulto na sala, obrigando a professora e sua auxiliar a utilizarem o mobiliário das crianças o que, além de inadequado, é desconfortável e pode acarretar problemas de saúde, como dores na coluna, por exemplo. Esse fato é indicador de que as necessidades das professoras, assim como as das crianças não estão sendo priorizadas no momento da compra dos materiais e equipamentos.

4.3 A rotina da turma “D”

Na parede da sala de Renata, há afixada uma folha de papel ofício onde estão definidas as atividades a serem realizadas, com os respectivos horários, que, em tese, deveriam estruturar a rotina da sua turma. São as seguintes:

Quadro 4- Rotina da turma D

ATIVIDADE	HORÁRIO
Acolhida	7h – 7h40min
Higienização das mãos	7h40min – 7h45min
Primeiro lanche	7h45min – 8h15min
Roda de conversa com jogos e brinquedos livres	7h45min – 8h55min
Higienização das mãos	8h55min – 9h
Segundo lanche	9h – 9h15min
<u>Atividade:</u> Linguagem: Oral e Escrita/Higiene das unhas e ouvidos (segunda-feira) Matemática (terça-feira) Ciências Sociais e Naturais (quarta-feira) Linguagem Oral e Escrita (quinta-feira)	9h15min – 10h

Banho de mangueira ou piscina na 4ª sexta-feira do mês e Ciências Sociais e Naturais nas demais sextas-feiras.	
Banho	10h – 11h
Almoço e escovação	11h – 12h
Repouso e sono	12h – 14h
Higienização das mãos	14h – 14h05min
Terceiro lanche	14h05min – 14h15min
<u>Atividade:</u> Linguagem Oral e Escrita (segunda-feira) Atividades de livre escolha (terça-feira) Artes (quarta-feira) Vídeo (quinta-feira) Recreação dirigida e Acolhida coletiva (sexta-feira)	14h15 – 15h
Parquinho	15h – 15h30min
Banho	15h30min – 16h
Jantar e escovação	16h – 16h30min
Contação de história (exceto na sexta-feira)	16h30min – 16h45min
Saída	16h45min – 17h

Fonte: Autoria própria

Apesar das definições do quadro, muitas dessas atividades nunca aconteceram durante o período em que estive na creche, como é o caso do banho de mangueira ou piscina⁶². Outras, apesar de presentes, acontecem de forma esporádica, fora dos horários propostos e, aparentemente, sem planejamento prévio.

Considerando o dia-a-dia da turma, na verdade é possível distinguir apenas os seguintes momentos: chegada, 1º lanche, atividade livre em sala, 2º lanche, “atividade pedagógica” e/ou atividade livre em sala, banho, almoço, escovação de dentes, sono, 3º lanche, parquinho, banho, jantar e encaminhamentos para a saída.

⁶² De acordo com a professora, a creche contava com uma piscina de plástico usada pelas crianças para o banho, uma vez por mês. Apesar de a piscina ter sido rasgada e não haver verba para a compra de outra, essa atividade permanece prevista na rotina da sala de Renata.

Para uma visão mais clara do que acontece na sala D ao longo do dia, cada um desses momentos será descrito separadamente.

4.3.1 *Quando tudo começa...: a chegada*

Fotografia 17: Uma das crianças que acaba de chegar, abraça e beija a colega



As crianças começam a chegar à creche antes mesmo de o portão ser aberto, por volta das 6h50min., acompanhadas por seus pais ou responsáveis. Muitas delas vão à creche andando, mas outras chegam de bicicleta ou de moto. Ficam aguardando na calçada a autorização da entrada pelo porteiro que, às vezes, demora mais do que o previsto, causando inquietação nas famílias que precisam ir trabalhar. Quando isso acontece, algumas mães e pais chegam a reclamar entre si, mas não verbalizam a insatisfação para as professoras. Esse comportamento (não reclamar pelo que recebem nem reivindicar melhor atendimento) é usual e parece estar ligado a vários fatores, inclusive ao temor de represálias a seus filhos ou mesmo perder a vaga na creche, atendimento que muitos deles ainda parecem considerar como favor.

Carla, auxiliar da sala D, costuma chegar à creche pouco antes das sete horas. Conversa um pouco com as colegas e se dirige à sala para receber as crianças. Renata também tem o hábito de chegar pontualmente, e foram raras as vezes, durante a pesquisa de campo, em que se atrasou.

Quando a porta principal é aberta, as famílias acompanham as crianças até a sala, mas poucas são as que trocam informações com a professora. Quando há essa comunicação, geralmente os assuntos restringem-se à confirmação do horário em que devem buscar seus filhos, a reclamações da professora acerca dos calçados com que as crianças vão à creche⁶³ e sobre brinquedos, moedas e outros objetos que costumam trazer de casa. A docente também costuma questionar as famílias em relação à ausência das crianças por períodos prolongados e repreendê-las por levar as crianças para a creche com problemas de saúde, especialmente doenças de pele, como escabiose e pitíriase versicolor (“pano branco”), e febre. Os pais, geralmente, tentam justificar-se ressaltando que as crianças estão sendo medicadas, mas enfatizam que não podem ficar com elas em casa porque precisam trabalhar. Após essa breve explicação, saem devagar, com ar desconfiado, transparecendo constrangimento.

A professora costuma cumprimentar as crianças de forma rápida ao chegarem. Parece uma ação automática que acontece sempre da mesma forma, independente de como chegam à sala: diz bom dia e o nome da criança, mas sequer olha atentamente para ela. As crianças, por sua vez, não respondem à saudação. Ao entrarem na sala parecem já ter incorporado o que deve ser feito: ir à estante de madeira e pegar livros ou revistas para folhear. A maioria obedece a essa sequência, mas as que chegam sonolentas costumam sentar e ficar paradas, não havendo qualquer incentivo da professora ou da auxiliar para envolvê-las nessa atividade. Outras crianças chegam chorando, carregadas por seus pais que as colocam para dentro sem maiores explicações. Diante disso, a atitude de Renata varia bastante. Algumas vezes, ela segura as crianças para mantê-las na sala e pede a quem veio deixá-las que se retire o mais rápido possível para que a criança se acalme. Os responsáveis pelas crianças, apesar de apreensivos, costumam atender à solicitação da professora, mas geralmente saem olhando para trás, o que demonstra relativa preocupação com os possíveis desfechos da situação.

Passados alguns instantes, quando as crianças param de se debater, Renata tenta seduzi-las oferecendo-lhes brinquedos que estão na sala multifuncional. Algumas vezes, a criança volta aparentemente satisfeita com um brinquedo ou livro nas mãos. Outras vezes, não obtendo êxito em sua empreitada, opta por deixar as crianças sozinhas para

⁶³ A professora costuma reclamar porque as crianças, especialmente as meninas, vão à creche com calçados inadequados, a maioria de salto alto.

que, segundo ela, acalmem-se um pouco mais. De acordo com a professora, essa atitude revela o respeito que tem pelas crianças, tendo em vista que não tenta uma aproximação forçada.

Se a criança chega calada, contudo, ou mesmo se está chorando, mas aceita entrar na sala sem maiores contestações, a atenção demandada não é a mesma. Ambas as profissionais até perguntam o motivo da insatisfação, mas não demonstram real interesse em escutar a resposta já que no momento seguinte ao questionamento já se dedicam a outra atividade. Na maioria das vezes, as crianças choram até cansar ou perceber que não obterão qualquer resultado com a manifestação de suas emoções⁶⁴.

Apesar de haver livros e revistas disponíveis às crianças nesse momento inicial do dia, não há nenhuma atenção especial da professora no acolhimento das crianças, quer se aproximando para manusearem juntas o material ou mesmo para perguntar como passaram a noite ou o final de semana. São as próprias crianças que demonstram interesse e satisfação ao rever seus companheiros de sala, dando as boas-vindas (fotografia 17) e convidando os que chegam mais tarde para se envolverem nas conversas dos grupos que vão se formando espontaneamente.

É importante ressaltar que apesar de a maioria dos livros e revistas oferecidos às crianças serem inadequados e estarem em péssimo estado de conservação, conforme dito anteriormente, as crianças os observam sempre com muito interesse e entusiasmo (fotografia 18). É realmente impressionante o nível de concentração que elas atingem nesse momento, chegando a passar até 20 minutos explorando o material. Também costumam conversar com os colegas sobre as figuras e até mesmo dialogar com os personagens dos poucos livros a que têm acesso.

Geralmente, a frequência diária é de 17 crianças. À proporção que vão chegando, a professora e a auxiliar trocam-lhes as roupas pelos calções de uso coletivo da creche⁶⁵. As roupas retiradas são colocadas dentro das mochilas das crianças, os calçados no canto da parede e, dessa forma, elas permanecem sem camisa e descalças

⁶⁴ Em uma das cenas filmadas e discutidas com a professora, uma das crianças chora insistentemente ao seu lado. Ela permanece estática, olhando para fora da sala e sem nada dizer.

⁶⁵ A coordenadora esclareceu que um “trabalho de conscientização” está sendo realizado junto às famílias no sentido de que enviem ao menos duas peças de roupa dentro da mochila para que as crianças usem durante o dia. Apesar de alguns pais já estarem atendendo à solicitação, a maioria deles ainda não aderiu a essa medida porque, segundo Camila, consideram-na desnecessária e dispendiosa.

durante todo o dia. Essa medida é seguida rigorosamente por todas as turmas, mesmo se estiver chovendo, o clima mais frio e o piso está molhado e escorregadio⁶⁶.

Fotografia 18- Crianças olhando imagens de um livro no início da manhã.



4.3.2 Os lanches

Na creche são servidos três lanches ao longo do dia.

Antecedendo esses momentos, a professora segue com as crianças em fila para o banheiro, no intuito de lavarem as mãos para, posteriormente, irem ao refeitório⁶⁷. Lá não costumam esperar muito tempo para serem servidas.

O primeiro lanche acontece por volta das 8h e, geralmente, é oferecido mingau ou vitamina de frutas acompanhada de biscoitos doces. A maioria das crianças come bem (fotografia 19). No segundo lanche, que acontece por volta das 9h15min, são servidas frutas, sendo as mais comuns banana, maçã, mamão e melão. Talvez por terem comido há pouco mais de uma hora, a aceitação das crianças não seja tão boa. O terceiro lanche acontece após o período do sono, às 14h10 min. Geralmente, também, são servidas frutas, mas vez por outra é oferecido iogurte ou suco artificial. Este a maioria das

⁶⁶ Em uma das sessões de observação, quando cheguei à creche, sob forte chuva, percebi as professoras bem agasalhadas, algumas, inclusive, usando blusas de mangas compridas, enquanto as crianças estavam, como sempre, de calção e descalças.

⁶⁷ Algumas vezes essa sequência é modificada, e as crianças vão primeiro para o refeitório e só depois ao banheiro para “fazer xixi” e lavar as mãos.

crianças aceita bem e pede para repetir, o que é permitido sempre que haja comida sobrando após todos já se terem alimentado.

Fotografia 19- Crianças lanchando



Os momentos de lanche duram de 10 a 15 minutos, em média, e costumam ser descontraídos. Porém, não se configuram como ocasiões de interações promotoras de desenvolvimento entre professoras e crianças. Após servirem seus “alunos”, o que fazem de forma rápida, apenas colocando o prato de plástico a sua frente, as docentes aproveitam para conversar entre si, não realizando nenhum tipo de estímulo contundente quando as crianças se recusam a comer, a não ser que percebam que alguma delas está adoentada. Apenas diante dessa situação, outros alimentos são oferecidos. Na maioria das vezes, Renata costuma usar o tempo em que as crianças estão no refeitório para organizar a sala para a atividade seguinte (afastar as mesas para o canto da parede, colocar as cadeiras em círculo, separar o material no caso da realização de alguma atividade etc). Nesse momento, Carla fica com as crianças.

Apesar do aparente cuidado da professora em preparar a sala, sua ausência nos horários dos lanches incita a ideia de que, para ela, esses momentos são pouco importantes e não se configuram como parte das atividades ditas “pedagógicas”. O horário do lanche, todavia, não deve atender apenas às necessidades nutricionais das crianças. Partilhar e trocar alimentos entre colegas, aprender a prepará-los, cuidar deles com independência e adquirir hábitos de higiene que preservam a boa saúde são

exemplos do que pode ser trabalhado nesses momentos. Além disso, a atmosfera afetiva criada durante a refeição também é muito importante para que esse momento seja aproveitado ao máximo pelas crianças. Sentir prazer e alegria enquanto comem pode instigar nas crianças o desejo de se alimentar melhor experimentando todos os alimentos, mesmo aqueles que não lhes pareçam muito agradáveis.

Tendo em vista todas essas possibilidades, o momento do lanche também deve ser planejado pelo professor. Ele pode, por exemplo, dispor os móveis de forma a facilitar a interação entre as crianças, proporcionar ocasiões em que as crianças possam participar da higiene do local onde será desfrutado o lanche, antes e depois de ele ocorrer; prever formas diferentes de servi-lo, como *self service* e piquenique, estimulando a socialização e, ao mesmo tempo, o cuidado com a higiene etc. Certamente Renata não percebe ou não valoriza todas essas possibilidades.

A integração das funções de cuidar e educar as crianças, de forma inseparável, representa um avanço significativo no olhar pedagógico, mas essa compreensão ainda se constitui um desafio a ser alcançado. Para alguns profissionais da Educação Infantil, as práticas mais ligadas ao corpo, como o sono, a higiene e a alimentação são tarefas de cuidado, enquanto as atividades mais intelectuais como pintar, desenhar e escrever são tarefas educativas. Pensando assim, muitas instituições assumem a postura de que os auxiliares cuidem das crianças e os professores as eduquem. Atitudes como estas fortalecem a separação e não a integração corpo/mente, educar/cuidar. Além disso, essa divisão de responsabilidades promove a discriminação social entre os profissionais da educação, admitindo que alguns delas pensam e realizam trabalhos relacionados ao desenvolvimento cognitivo enquanto outros executam atividades manuais referentes aos cuidados físicos.

No trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, o que deve ser lembrado é que não se pode cuidar das crianças sem educá-las, como também não se pode educá-las sem cuidar delas. Portanto, professores e auxiliares não deveriam realizar um trabalho desagregado, desunido, em que um acredita que educa e o outro acha que apenas cuida das crianças. Pelo contrário, ambos devem ter a consciência de que a todo o momento estão educando e cuidando das crianças, tarefas que devem assumir com responsabilidade e respeito.

A educação e cuidados básicos das crianças na dimensão afetiva, nutricional, de saúde, de higiene e intelectual são essenciais. Educação e cuidados que respeitem os

direitos das crianças à vida, à saúde, à liberdade, à educação, à brincadeira, ao movimento e à exploração dos espaços, à aprendizagem e à ampliação da cultura devem ser pensados com seriedade.

4.3.3 *“Vai, vai, vai começar a brincadeira...”: a atividade livre em sala*

Apesar de estar previsto na rotina, o momento da atividade livre também não parece ser fonte de planejamento, pois sempre acontece da mesma forma.

Logo que as crianças retornam do primeiro lanche, a professora, que já afastou as mesas para o canto da sala, despeja os brinquedos do cesto no chão sem outro objetivo aparente senão o de manter as crianças ocupadas até a hora da atividade subsequente.

Renata costuma utilizar esse momento para preparar a atividade pedagógica que será oferecida às crianças no momento posterior, para organizar os materiais que se encontram no armário ou para preencher o diário de sala. Com isso, não dispensa muita atenção ao que se passa entre as crianças, perdendo inúmeras oportunidades de contribuir com seu desenvolvimento e aprendizagem. Sua real preocupação parece ser as atividades que devem desenvolver durante o dia e não as crianças e o seu bem-estar, o que possivelmente contribui para a redução considerável do número e da qualidade das interações que estabelece com elas. Quando acontecem, essas interações são, em sua maioria, por iniciativa das crianças, que costumam se aproximar para perguntar alguma coisa ou para expressar a sua curiosidade em relação ao que a professora está fazendo. Em todos os casos, esse contato é evitado e, logo que a criança vai em sua direção, Renata se apressa em enfatizar que aquele momento deve ser utilizado para brincar com os colegas. Assim, sua ação se resume em distribuir os brinquedos e depois anunciar o momento em que as crianças devem guardá-los.

Dessa forma, a professora não participa das brincadeiras infantis. Suas intervenções são sempre no sentido de evitar ou acabar com conflitos, que são comuns, tendo em vista a disputa pelos poucos brinquedos que estão inteiros, repreender verbalmente as crianças ou mesmo aplicar castigos àquelas que fazem alguma coisa que não é permitida, como, por exemplo, ficar embaixo das mesas ou tirar as cadeiras do lugar.

Veza por outra Renata aparece com uma novidade na sala, fruto de algo que aprendeu em experiências de formação das quais participou ou que observou em visitas

a outras instituições. Vale ressaltar o caso de uma tenda que montou na sala, que chamou muito a atenção das crianças, e possibilitou diversas interações relevantes entre elas. Infelizmente, durante as observações realizadas, a professora entrou na tenda para brincar com as crianças uma única vez. Além disso, em função do pouco espaço da sala e do sol que incide sobre ela no período da tarde, a tenda não fica armada continuamente, e as crianças têm poucas oportunidades de usufruir dela.

Tudo isso é preocupante, tendo em vista que é no momento da brincadeira que as crianças mais demonstram seu potencial criativo, dando vida, em sua imaginação, a restos de brinquedos que aparentemente não serviriam mais para nada. Desse modo, bonecas sem braço viram verdadeiras princesas e pedaços de plástico se transformam em utensílios de beleza. É dessa forma que as crianças vão transformando um ambiente pouco promissor em um local mais agradável e prazeroso para elas. Além disso, na busca de satisfazer sua necessidade de brincar, costumam burlar as ordens estabelecidas pela professora e, muitas vezes, são repreendidas, como, por exemplo, quando pegam livros no momento destinado ao uso exclusivo de brinquedos. Correr pela sala e usar os jogos de encaixe da forma não convencional, como relatado anteriormente, também são ações condenadas por Renata, o que reduz mais ainda as poucas opções de brincadeiras de que as crianças dispõem. Talvez por isso muitas delas fiquem bastante tempo observando o que se passa fora de sua sala (fotografia 20) ou, simplesmente, deitadas no chão (fotografia 21). Nesse último caso, não se sabe se por monotonia, cansaço ou ambos, mas em nenhuma das vezes que isso foi observado a professora chegou junto às crianças para saber o que estava acontecendo.

Fotografia 20- Criança olhando para fora da sala no momento da atividade livre



Fotografia 21- Criança deitada no chão no momento da atividade livre



Dessa forma a brincadeira, atividade privilegiada para o desenvolvimento infantil, é negligenciada, o que evidencia o desconhecimento da professora em relação à importância dessa atividade para as crianças.

4.3.4 *Agora tudo é diferente: a atividade pedagógica*

Após o segundo lanche, as crianças voltam à sala, que já está organizada para recebê-las. Esse é o horário em que ocorre a “atividade pedagógica”, que dura aproximadamente 20 minutos.

Renata define como pedagógicas apenas as atividades que envolvem o aprendizado de algum conteúdo (como as cores, os números, as partes do corpo etc.) e que foram previamente planejadas por ela, esquecendo que a ação educativa se efetiva, também, nos momentos que não foram intencionalmente programados com esse fim, como lembra Oliveira (2004).

De acordo com atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009),

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 1).

Dessa forma, todas as práticas realizadas na instituição de Educação Infantil fazem parte do seu currículo e, portanto, devem ser constantemente planejadas e avaliadas, considerando a indivisibilidade de todas as dimensões infantis. Não é isso, entretanto, que acontece na creche Semente do Amanhã, conforme já foi observado.

Geralmente as atividades propostas às crianças são coletivas (fotografia 22) e constam de desenhos em papel madeira em que elas devem colar pedaços de papel, algodão ou qualquer outro material. Outras vezes são individuais (fotografia 23) e, nesse caso, como a creche não dispõe de fotocopiadora ou mimeógrafo, são preparadas manualmente, uma a uma, pela professora, que aproveita o momento da brincadeira na sala para fazer isso. Quando o tempo é insuficiente, as crianças têm que ficar sentadas esperando, sem nada fazer, até que ela acabe de prepará-las.

De qualquer forma, nenhum dos dois tipos de atividade instiga a manifestação da subjetividade infantil de maneira mais plena já que, na maioria das vezes, resumem-se a pintar, colar ou desenhar algo previamente determinado pela professora. Também não

se constituem oportunidades de interação, uma vez que todos devem ficar em seus lugares e se posicionar apenas quando forem solicitados pela professora.

Fotografia 22- Crianças realizando uma “atividade pedagógica”.



Tanto o conteúdo desse tipo de atividade como a forma com que são propostas às crianças denotam a representação empirista⁶⁸ de desenvolvimento e aprendizagem da professora. Segundo tal concepção, o sujeito é um ser passivo ante as pressões do meio em que está inserido, e a aprendizagem ocorre através da repetição pura e simples. Além disso, contrariam o que está expresso nas DCNEI que, em seu artigo 9º, ressaltam que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p.4).

É necessário destacar, contudo, que ainda há muitas dúvidas quando pensamos em um currículo para bebês e crianças pequenas. Segundo Barbosa (2010), esse currículo deverá ser proposto

(...) a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, através das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (p.5).

⁶⁸Entre os principais representantes dessa concepção, também denominada behaviorista ou comportamentalista, estão Aristóteles, Locke, Comte, Pavlov, Watson e Skinner.

Observa-se, pois, que uma especificidade do trabalho junto a bebês e crianças pequenas é a centralidade das brincadeiras e relações sociais, sendo imprescindível para esta pedagogia “possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas” (IDEM, IBIDEM, p. 5), o que não costuma acontecer na turma D.

Fotografia 23: Crianças pintando de verde o desenho de um sapo feito pela professora.



De qualquer forma, as crianças parecem gostar das atividades propostas pela professora e se empenham em fazê-las. Como, todavia, essas “tarefinhas” não exigem muito esforço de sua parte, costumam terminá-las rapidamente, algumas em até 5 minutos, e levar até Renata, que geralmente diz estar faltando alguma coisa e solicita que retornem a seus lugares para complementar. Aquelas que não querem participar não são obrigadas a fazê-lo; contudo, não lhes são oferecidas outras opções de atividade. Na maioria das vezes, a orientação da professora é que fiquem quietas e caladas esperando que os colegas acabem suas produções. A não obediência a essas normas implica sanções diversas, sendo a mais comum colocar a criança sentada num lugar afastado das demais (geralmente no canto da parede), denominado “canto do pensar” (fotografia 24).

Segundo Kamii (1990), sanções dessa natureza, em que as crianças são punidas de forma arbitrária, reforçam o comportamento heterônomo, dificultando, assim, a construção da autonomia moral e intelectual. De acordo com a autora, a melhor atitude diante de comportamentos considerados inadequados é conversar sinceramente com a criança, falar de sentimentos, respeito e confiança e depois pedir que ela pense sobre

isso. Esse pensar, todavia, não pode nem deve ser visto como punição, tampouco precisa ser realizado de forma isolada. Além disso, apesar de demonstrar decepção diante da má conduta, o professor sempre deve oferecer opções de atividades, caso a criança precise sair do grupo por alguns instantes e se mostrar disponível a ouvi-la e aceitá-la de volta, assim que possível.

Fotografia 24- Criança de castigo no canto da sala por ter desobedecido à professora



É importante destacar que retirar as crianças do grupo não parece indicar displicência de Renata em relação a elas, mas, pelo contrário, demonstra seu interesse em que as crianças mudem de comportamento. Essa tentativa realizada da forma como mostra a fotografia 24, contudo, tem o efeito oposto ao esperado por ela: são as três crianças mais punidas na sala as que mais desobedecem e enfrentam a professora criando um “circuito perverso” prejudicial a todos. Provavelmente, Renata não se dá conta de que a oposição às regras e ao outro faz parte do processo de constituição da identidade infantil, e a forma como as pessoas com quem as crianças têm contato reagem diante disso trará consequências para a construção de sua personalidade, de uma forma ou de outra.

Desse modo, uma condescendência exagerada em relação a suas atitudes pode contribuir para a criação de uma criança onipotente, com dificuldades de adaptação social para respeitar, por exemplo, as normas impostas pela sociedade. Por outro lado, uma atitude muito rígida pode gerar uma criança tímida e insegura, sem coragem de mostrar quem realmente é. Carente de oportunidades para refletir sobre essas e outras questões, a professora permanece impossibilitada de ajudar as crianças de maneira mais eficaz (WALLON, 1981).

Dependendo da atividade proposta é que a docente permanece, ou não, próxima às crianças. No caso, por exemplo, de atividades de pintura ou desenho com giz de cera, Renata fica em uma mesa no canto da sala organizando materiais ou preenchendo o diário. Já quando o trabalho envolve tinta ou se refere à confecção de “lembrancinhas” que as crianças levarão para casa em função de alguma data comemorativa, a professora fica junto delas para que não se sujem e realizem a produção “direito”, conforme sua orientação (fotografia 25).

Fotografia 25- Criança pintando metade de uma garrafa pet, que representa um coelho, que servirá como lembrancinha da Páscoa. A sombra à sua frente é da professora.



Aparentemente, esse é o único momento planejado durante o dia e não é sempre que acontece, mesmo estando previsto na rotina oficial. Muitas vezes, as crianças passam o dia inteiro sem qualquer tipo de atividade previamente elaborada, aparentemente largadas ao acaso das situações que surgem fortuitamente entre elas, como, por exemplo, quando um colega resolve ensinar alguma brincadeira.

Esse fato, aliado à pobreza dos materiais disponíveis, contribui para que a maioria das suas experiências educativas seja desprovida de oportunidades que promovam o desenvolvimento das crianças.

4.3.5 A hora do banho!

O banho acontece duas vezes ao dia: pela manhã, por volta das 10h30 min., e, à tarde, antes do jantar, em torno das 15h30 min.

Quando essa hora do dia se aproxima, a professora faz um círculo com as cadeiras, solicita que as crianças sentem e distribui suas mochilas, nas quais elas colocam seus calções após se despirem.

A responsável em dar banho nas crianças é a auxiliar, que divide a turma em dois grupos, meninos e meninas. Enquanto Carla leva um grupo ao banheiro, Renata espera com o outro grupo na sala. Nesse momento, não é oferecida nenhuma atividade às crianças, que devem ficar esperando, sentadas, até que o outro grupo retorne.

Fotografia 26- Crianças, com a auxiliar, no momento do banho



O banho da manhã, em que são utilizados apenas água e sabonete líquido, acontece de forma mais rápida, entre sete e dez minutos (fotografia 26). Já o banho da tarde, em que as crianças geralmente lavam os cabelos, dura em média de quinze a vinte minutos.

Geralmente, as crianças vão ao banheiro em fila, sem roupa, conduzidas por Carla. Ao chegarem lá abrem o chuveiro e vão-se molhando. Após essa etapa, a auxiliar vai ensaboando uma a uma e, quando é o caso, colocando xampu em suas cabeças. Apesar de ser um momento aparentemente descontraído entre as crianças, Carla executa sua tarefa de forma mecânica e só se dirige a elas para fazer recomendações ou

repreender comportamentos indesejados. Não há nenhum tipo de orientação no sentido de lhes ensinar a lavar melhor o corpo, e as crianças, na maioria das vezes, higienizam-se de forma superficial, deixando de fora as orelhas e as partes íntimas.

Após as crianças banharem-se, a auxiliar retira as toalhas do varal em que estão estendidas, dentro mesmo do banheiro, e vai enxugando-as. Muitas vezes utiliza a mesma toalha para três ou quatro crianças, conforme dito anteriormente. Em seguida, todas fazem fila e retornam à sala. Então é a vez do outro grupo, que segue o mesmo esquema de ação.

Esses momentos, assim como os das refeições e o do sono não se deveriam restringir só aos cuidados físicos, pois oferecem diversas possibilidades de interação e se configuram como ótimas oportunidades de aprendizagem. Segundo Guimarães (1998), em um banho bem organizado pelo professor, “a criança brinca, aprende e constrói bons hábitos” (p.115). Fazer bolinhas de sabão, colocar uma música tranquila ou engraçada, incentivar o faz-de-conta (o banheiro transforma-se numa floresta com cachoeira, em campo de futebol, em salão de beleza...), e oferecer recipientes diferenciados para colocar água ou buchas coloridas são exemplos de como tornar esses momentos mais ricos e agradáveis para as crianças.

Fotografia 27- Uma das crianças ajuda a colega a se vestir após o banho



Em relação à divisão entre meninos e meninas na hora do banho, as discussões ainda são polêmicas. Para Mello e Vitória (1998, p.118), essa separação não é desejável:

Em várias culturas o banho coletivo é um hábito. A malícia é algo que a criança aprende com o adulto, não sendo um comportamento próprio dela. Por outro lado, ter a oportunidade de descobrir as diferenças físicas entre meninos e meninas pode ser um momento rico para a aprendizagem. O confronto entre os sexos e as perguntas que surgem podem fazer parte dos projetos psicopedagógicos dos educadores, na hora do banho.

Provavelmente, as professoras da creche ainda não tiveram a oportunidade de conversar e refletir sobre esses assuntos.

Já na sala, as crianças recebem pentes e escovas da professora para que possam elas mesmas pentear seus cabelos. Esses utensílios não são identificados e ficam armazenados todos juntos dentro de um único recipiente. Mesmo assim, é Renata quem escolhe o pente que cada criança irá utilizar, demonstrando, em alguns casos, saber a quem pertence cada um. Também são as próprias crianças que vestem suas roupas e ajudam os colegas quando necessário (fotografia 27). Segundo a professora, o fato de elas se pentearem e se vestirem sozinhas contribui para “estimular sua autonomia”, mas parece que elas são incentivadas a fazer isso como forma de ajudá-la, uma vez que, sozinha, ela não teria como dar conta de todas. Se após todo esse ritual, já for chegada a hora do almoço, o que acontece na maioria das vezes, as crianças fazem fila para ir ao refeitório. Caso ainda demore um pouco mais, são-lhes oferecidos livros e revistas para que possam se “entreter” enquanto aguardam.

4.3.6 *O almoço e o jantar*

Fotografia 28- Crianças almoçando



O cardápio proporcionado às crianças é variado e, geralmente, bem aceito por todas elas. Arroz e cuscuz acompanhados de peixe desfiado, carne moída, frango cozido e salsicha estão entre os principais alimentos propostos no almoço. Geralmente, também, são oferecidos sucos diversos. No jantar, normalmente é servido sopa. Segundo as cozinheiras, legumes e verduras são passados no liquidificador e misturados às refeições para que não haja rejeição por parte das crianças. Na maioria das vezes, elas comem bem, “raspam o prato” e pedem para repetir, solicitação sempre atendida quando ainda há comida disponível (fotografia 28). O tempo destinado a esses momentos também parece suficiente, e as crianças alimentam-se de forma independente e com calma. Assim como no lanche, todavia, aqui também não foi observada qualquer ação da professora no sentido de tornar esses momentos mais interativos, e suas intervenções são sempre no sentido de coibir atitudes indesejadas. “Preste atenção”, “coma sem conversar” e “não deixe cair comida na mesa” são exemplos de falas da professora nessas ocasiões.

Enquanto as crianças almoçam, a auxiliar organiza a sala para o momento do sono. Arrasta as mesas para o canto, pega os colchonetes que foram deixados na porta da sala pelo porteiro, passa álcool em cada um deles e os distribui pelo chão.

Apesar de ser a professora a estar com as crianças no almoço e no jantar, sua atenção, aparentemente, não se encontra totalmente voltada a elas nesses momentos e, em muitos casos, não percebe o que se passa, perdendo ricas oportunidades de interação.

4.3.7 A escovação dos dentes e o sono

A escovação acontece duas vezes ao dia: após o almoço e após o jantar.

Enquanto as crianças comem, a professora pega o recipiente onde estão todas as escovas, também juntas (e algumas sem identificação), e coloca creme dental em cada uma delas. Após as refeições, Renata e Carla revezam-se na tarefa de acompanhar as crianças no momento da escovação dos dentes. Eventualmente, ambas fazem isso juntas. Quando vai sozinha com as crianças, Carla costuma solicitar que todas fiquem juntas no canto da parede e de cócoras, na intenção de não se sujarem com o creme dental (fotografia 29). Após acabarem a escovação, a orientação é que se dirijam até a pia para limpar a boca, mas muitas crianças acabam cuspidando no chão, perto do ralo, ficando suscetíveis às bactérias que lá se encontram e sujando o local. Quando isso

acontece, não há qualquer tipo de intervenção por parte da auxiliar. Em uma das vezes em que Renata acompanhou as crianças nesse momento, pareceu surpresa com esse costume. A cena abaixo é ilustrativa disso:

Hoje é Renata quem está acompanhando as crianças na escovação. Ao chegarem ao banheiro a professora coloca água na boca de cada criança, molha suas escovas, que já estão com creme dental, e algumas delas se encaminham para o canto da parede e ficam de cócoras como costumam fazer se estão acompanhados por Carla. Quando Renata percebe essa atitude repreende as crianças, dizendo: “Ei, que história é essa? Levantem daí, o chão é sujo! O ralo é cheio de bichinhos, de bactérias que fazem mal pra vocês! Fiquem em pé mesmo!”

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

A atitude da professora demonstra sua preocupação com a saúde das crianças, entretanto evidencia a cisão existente entre sua prática e a de sua auxiliar que, em tese, deveriam ser compartilhadas. Ao retornarem à sala, após esse episódio, Renata sequer comentou com Carla a conduta das crianças naquele momento, que tornou a se repetir durante todo o período em que estive na creche. Em algumas situações, a professora tornava a repreender as crianças, em outras parecia não se incomodar com o que estavam fazendo e nada dizia. Essa inconstância na conduta de Renata, que permeia a sua prática de forma geral, e a discrepância entre suas orientações e as de Carla, provavelmente, confundem as crianças em relação ao que devem ou não fazer e dificultam a construção, por elas, de valores importantes para a constituição de sua individualidade, como, por exemplo, as noções morais de regras e limites.

Fotografia 29- Crianças escovando os dentes



Outra situação que chama a atenção, nesse momento da rotina, é o fato de as crianças não bochecharem água após terem concluído a escovação. Quando terminam, a professora ou a auxiliar simplesmente passam a mão molhada sobre seus lábios, como se com isso eliminasse o excesso de creme dental presente na boca. Como esse material não é específico ao uso infantil⁶⁹ e inadequado à ingestão, certamente acarreta danos ao organismo das crianças, além, é claro, do incômodo que deve ocasionar. Talvez a falta de verbalização das crianças acerca de algum descontentamento nesse sentido dificulte a percepção do problema. Por outro lado, se as crianças não costumam falar sobre isso, a insatisfação transparece em suas feições e atitudes após esse momento. Fazer careta, cuspir várias vezes no chão e passar a mão na boca são ações comuns das crianças após a escovação. Infelizmente, a professora parece não compreender o que elas têm a dizer por meio de suas múltiplas linguagens e, portanto, não as leva em consideração nos momentos de planejar, desenvolver e avaliar as atividades diárias.

Algumas vezes, ao chegarem da escovação após o almoço, as crianças têm que aguardar enquanto Carla termina de organizar a sala para o sono. O atraso acontece quando o porteiro demora a ir pegar os colchonetes que ficam guardados dentro do almoxarifado. É ele o responsável em levá-los até a sala. Diante dessa circunstância, Renata costuma ficar sentada, esperando com as crianças do lado de fora. A espera não se estende muito, uma média de cinco minutos, mas, como é ociosa, as crianças ficam agitadas e algumas correm pelo pátio e sobem nos brinquedos, acarretando a ira da professora, que insiste que todas permaneçam sentadas e em silêncio. Em algumas ocasiões, ela até tenta cantar baixinho com as crianças ou lhes contar uma história, mas elas não parecem muito interessadas e, além disso, logo que a sala fica pronta tudo é interrompido imediatamente, sem que lhes seja prestada a menor satisfação.

Após Carla colocar todos os colchonetes no chão, Renata vai chamando o nome de cada criança e lhes apontado o local onde devem deitar (fotografia 30). Apesar de não haver qualquer identificação nas colchas, as crianças não podem escolher ao lado de quem preferem ficar já que, segundo a professora, isso acarretaria “muita conversa” e atrapalharia o descanso. Aqui dormir não parece sinônimo de cansaço ou sono, mas sim de dever, obrigação. Mais uma vez, as crianças são impossibilitadas de escolher, opinar, questionar, protestar... Qualquer manifestação, nesse sentido, é imediatamente tolhida, como demonstra a situação descrita abaixo:

⁶⁹ O creme dental utilizado pelas crianças é de uso adulto.

Renata está embalando uma das crianças quando Henrique se aproxima e fala: “Tia, eu...”. A professora nem o deixa terminar e vai logo dizendo: “Volte já pro seu lugar! Não tem negócio de conversa agora não! Eu mandei dormir!” O menino obedece.

(NOTAS DE CAMPO, 7/5/2009)

O momento de dormir prolonga-se das 11h30min às 14h e, para ajudar as crianças a relaxar, a professora as vira de bruços e lhes balança as costas de um lado para o outro, como se as embalasse. Apesar de não haver qualquer demonstração afetiva nesse ato, a estratégia tem-se mostrado eficaz, e a maioria das crianças adormece mais rapidamente com esse auxílio.

Fotografia 30- Crianças no momento do sono



A partir de 12h, as professoras e auxiliares seguem para o refeitório e as crianças que estão dormindo permanecem sozinhas na sala. Aquelas que não conseguem adormecer são retiradas de perto das demais e levadas ao pátio, local visível pelos adultos, que almoçam um pouco mais adiante. Ali, devem permanecer deitadas e em silêncio.

Esse se constitui um dos momentos mais angustiantes da rotina. Perceber os adultos dialogando contentes enquanto há crianças acordadas e isoladas no outro extremo do pátio, olhando para o teto sem poder falar, observando caladas o que se passa. E, sem poder, sequer, sentar, chega a ser sufocante. Ainda assim, as crianças, como sempre primorosas em seus ensinamentos para os adultos, conseguem transparecer alegria nesses momentos, brincando com suas próprias mãos e conversando

consigo mesmas, fazendo crer que, mesmo diante de situações tão adversas, ainda existe razão para sorrir. Talvez a situação pareça bem pior para um observador do que é, de fato, para elas...

De qualquer forma, ao longo da pesquisa, a hipótese da existência de duas realidades distintas, ia-se confirmando. Na ilha de Lia, os adultos se divertem entre si e não permitem a aproximação das crianças; afinal, ilha é ilha, pedaço de terra cercado de água por todos os lados. Já no barco de Rosa, as crianças navegavam por mundos inimagináveis aos adultos, podendo ir aonde seus sonhos as guiam. Lugares onde podem ser o que quiserem e onde podem realizar as mais surpreendentes fantasias. Pena que a viagem dure tão pouco, somente o tempo de o barco esbarrar na ilha⁷⁰...

Geralmente, após a refeição, os funcionários ficam conversando até o início das atividades da tarde, mas, algumas vezes, as professoras e auxiliares voltam à sala e se deitam próximo às crianças para também tentar descansarem. Outras vezes, aproveitam esse tempo para prepararem atividades que serão realizadas no dia seguinte, para preencherem o diário ou mesmo para realizarem reuniões pedagógicas.

Apesar de o horário estipulado para as crianças despertarem ser o mesmo, independente da hora em que adormeceram, algumas acordam antes do tempo previsto e, nesse caso, devem permanecer imóveis e caladas para não perturbar o descanso das outras. Quem não obedece fielmente a essa ordem é tratado de forma ríspida, como demonstra a cena descrita a seguir:

Chego à creche às 13h30min. Cumprimento as professoras, que estão conversando em torno da mesa do almoço e sigo para a sala de Renata. Pego uma cadeira, levo para o pátio e permaneço observando o sono das crianças. (...) Poucos minutos após minha chegada, Ester desperta. A menina levanta a cabeça, me olha e sorri. Seu olhar é intenso, como se quisesse ir ao meu encontro, mas algo a impedisse. Retribuo o sorriso e continuo a observar o que se passa na sala. Após alguns instantes, Ester senta e começa uma brincadeira solitária de colocar e tirar a fralda do rosto. Em meio ao aparente faz-de-conta, sussurra baixinho algumas palavras consigo mesma. Por alguns momentos fico encantada com a brincadeira da menina e também sorrio, mas em poucos minutos constato o provável motivo da apreensão de Ester em se aproximar de mim. Como sempre muito séria, a auxiliar da turma C chega, entra na sala e coloca um colchonete ao lado da menina, que, ao perceber sua presença, já vai tomando a deitar, como se previsse que era esse o desejo da mulher. A auxiliar, por sua vez, complementa a ação da garota colocando a fralda sobre seus olhos. Ester, contudo, ainda se mexe, movimentando os braços e as pernas para cima. Tal comportamento parece provocar a ira da auxiliar, que pega bruscamente seus braços, os abaixa e vira a menina em direção da parede, de costas pra ela. Ester, aparentemente conformada, se aquieta por alguns instantes, mas basta a distração da auxiliar para que volte a

⁷⁰ Quando as professoras ou auxiliares percebem as crianças brincando ou sussurrando, logo tratam de repreendê-las solicitando silêncio.

brincar com sua fralda. Percebendo, porém, a insistência da garota, a auxiliar vai novamente ao seu encontro e lhe toma definitivamente a fralda.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Percebe-se, assim, que o clima afetivo na hora de dormir é tenso para adultos e crianças. Desde o começo, as professoras e auxiliares parecem ansiosas para que todas durmam rápido, o que é compreensível tendo em vista que quanto mais cedo isso acontecer, mais cedo elas poderão ir para o almoço. Por outro lado, além do embalo não é realizado nenhum outro trabalho que ajude as crianças a relaxar. Nesse ponto, a organização do ambiente deve ser fundamental. Colocar uma música tranquila, reduzir a luminosidade do local, permitir a utilização de fraldas, chupetas ou bichinhos trazidos de casa e disponibilizar livros para aqueles que não estão com tanto sono são exemplos de atividades que podem facilitar com que as crianças se aquietem e adormeçam com mais facilidade. Além disso, a individualidade de cada criança também se manifesta na hora do sono. Respeitar, por exemplo, a posição escolhida por cada uma para descansar proporciona maior segurança emocional e conseqüentemente um sono mais sossegado. Também é muito importante observar se as necessidades fisiológicas das crianças estão supridas. Se alguma delas não se alimentou bem no almoço, certamente, terá dificuldades para dormir.

As crianças que demoram mais a adormecer e não acordam sozinhas na hora determinada, são ajudadas pela professora ou pela auxiliar, que procuram fazer isso de forma delicada, tocando levemente em seus braços. Algumas vezes, as crianças urinam no colchão e o que poderia se configurar em mais uma fonte de crítica parece ser compreensível para as profissionais:

No momento de acordar as crianças, Renata percebe que uma delas fez xixi no colchonete e comenta com sua auxiliar que provavelmente isso aconteceu porque foi servida uma quantidade muito grande de suco no almoço. Em seguida, pega um fantoche de sapo, coloca na mão e brinca com o garoto imitando a voz do animal: “Ei, menino, porque você fez xixi na cueca?” O menino sorri, a brincadeira se prolonga por mais alguns instantes, e a auxiliar o leva até o banheiro para se lavar e trocar de roupa.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Momentos como o descrito acima, em que a professora responde de forma positiva a um comportamento fora dos padrões estipulados, são raros e poderiam constituir-se interessantes momentos de reflexão. De modo geral, contudo, não parecem

ser as crianças, suas necessidades e desejos o foco da ação na creche, e sim a realização inquestionável do que está previsto na rotina.

4.3.8 *E o dia continua...: a hora do parque*

Decorrido o tempo do sono, é chegada a hora do terceiro lanche e, depois, do parque.

Se, pela manhã, não é observada quase nenhuma atividade intencionalmente planejada para as crianças, à tarde, a situação parece ainda pior.

À medida que as crianças se levantam, muitas ainda sonolentas, dirigem-se ao refeitório⁷¹. O lanche, geralmente, frutas como mamão, melão, melancia e banana, é servido por volta das 14h10min e costuma ser bem aceito por todas elas, conforme mencionado anteriormente. Passado esse momento, as crianças se dirigem ao parque, e lá são liberadas para brincar até as 15h30min. Esse é, visivelmente, o momento da rotina mais apreciado por elas (fotografia 31).

Fotografia 31- Crianças brincando no parque



Esse também é o horário do lanche dos funcionários, que aproveitam a ocasião para conversar ao redor da mesa localizada no final do pátio. Na maioria das vezes, as professoras costumam ficar de costas para as crianças, completamente alheias ao que acontece entre elas e sem realizar qualquer tipo de interação.

⁷¹ Aqui não há o ritual de ir ao banheiro e lavar as mãos antes de sentar à mesa.

A ideia de não interferir nesses momentos, o que parece ser comum a todas as professoras da creche, sustenta-se mesmo diante das solicitações das crianças para que participem das brincadeiras ou ajudem a fim de que elas se sucedam. Aliada a essa forma de pensar, está a concepção sobre as crianças com as quais trabalham – incapazes, incompetentes, dependentes das vontades do adulto - que dificulta, ainda mais, as docentes perceberem seus desejos e necessidades, como demonstra a cena a seguir:

Estou observando as crianças brincarem no parque. As professoras, como sempre, estão conversando na mesa localizada no final do pátio. De repente, uma das crianças se aproxima e me pede para pegar uma bola que está sobre a mesa de uma das salas que se encontra com a porta fechada. Meu impulso inicial é atender à sua solicitação e até chego a levantar-me, mas logo me lembro do meu papel na instituição e sugiro que a garota faça o pedido à sua professora. Ela vai até onde está Renata, lhe toca o braço e aponta para a sala onde está a bola. Observo tudo de longe e, apesar de não escutar o que dizem, percebo que a professora não lhe dá atenção, vira de costas e a manda voltar para o parque. A menina é insistente: diante da negação de sua professora em ajudá-la se dirige a uma outra professora, novamente apontando para a sala onde está a bola. Mais uma vez seu pedido não é atendido (acredito que nem seja ouvido!) e a professora a manda ir brincar. Essa situação vai gerando em mim uma enorme angústia, especialmente por não poder interferir. A criança não desiste: afasta-se um pouco da mesa onde estão as professoras e as observa, como se analisando o que está acontecendo. Aparentemente percebe que a ajuda pode vir da auxiliar de uma das salas. Ela não está conversando com as demais, apenas olha em direção às crianças brincando no parque. A menina, então, vai até onde ela está e, pela terceira vez, aponta para a sala em que se encontra a bola, objeto de seu desejo. A atitude da auxiliar é ainda pior que a das professoras. Olha para a garota, mas é completamente indiferente ao seu pedido. Vira o rosto para outra direção, com visível desprezo, e não lhe oferece a menor atenção. Não tendo mais a quem recorrer, a criança fica nos arredores do pátio provavelmente esperando que alguém abra a porta da sala para que possa pegar o brinquedo, o que acontece em alguns minutos depois⁷².

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Na cena descrita acima, o significado etimológico da palavra *infante*, “aquele que não fala”, parece estar na origem da postura das professoras da creche em relação às crianças com as quais trabalham e das quais deveriam cuidar, bem como educá-las. Segundo Cruz (2006), frases como “Cala a boca, menino!”, “Menino não tem querer!” e “Quem mandou você fazer isso?” ainda são bastante repetidas em nosso país e expressam a permanência de concepções de crianças sem direito à vez e à voz. Infelizmente, segundo a autora, essas concepções marcam as decisões tomadas, as

⁷² É necessário enfatizar que as solicitações de ajuda dessa criança para a professora foram bem menos presentes durante o último mês de observação, o que sugere que a postura pouco receptiva de Renata diante desses pedidos contribuiu para essa redução.

relações estabelecidas com as crianças, a prática pedagógica. Na creche Semente do Amanhã não é diferente.

Dessa forma, sem poder contar com o auxílio da professora sempre que precisam, são as crianças que resolvem seus próprios problemas, quer sozinhas, quer com a ajuda de algum amigo. É essa solidariedade que vai se edificando entre elas e faz crer que “há esperança para o caos!”, pois mesmo não sendo essa a intenção das professoras, na falta do seu amparo, as crianças se apoiam mutuamente e, assim, vão solidificando valores de solidariedade e fortalecendo sua autonomia. Entre as situações que evidenciam tal atitude está o exemplo abaixo⁷³:

Uma criança brinca com quatro colegas no cantinho do pátio, quando uma outra chega de mansinho e lhe bate nas costas com o cabo de um telefone de brinquedo. O menino começa a chorar e uma colega o pega pela mão e o leva até Renata. De longe não escuto o que eles conversam, mas vejo que a menina vira o colega de costas e mostra o local afetado, acredito que na tentativa de explicar o que aconteceu. Durante a explicação faz gestos com os braços como se tentando dar mais detalhes sobre o fato. A professora a observa e escuta. Depois passa as mãos nas costas do menino, lhe diz alguma coisa e o manda de volta ao parque. Ambos voltam de mãos dadas.

(NOTAS DE CAMPO, 30/4/2009)

São raros os momentos em que as professoras propõem alguma atividade dirigida na hora do parque: apenas três vezes durante todo o período de observação, duas das quais envolvendo somente a professora da sala C e com duração de, no máximo, 10 minutos. Renata só participou de uma delas, quando sentou no chão junto às crianças para ouvir a história que sua colega contava. Em seguida, conversou um pouco com as crianças e logo voltou para a mesa no final do pátio.

4.2.9 Encaminhamentos para a saída

Concluída a hora do parque, as crianças dirigem-se para a sala, já totalmente encoberta pelo sol, no intuito de se organizarem para o banho. Essa atividade acontece de forma semelhante à realizada no período da manhã - divisão dos grupos, recomendações, advertências etc. Após o término dessa etapa, já é hora do jantar, quase sempre sopa feita com o que sobrou do almoço. As crianças vão para o refeitório, na maioria das vezes, sem a blusa da farda. Essa foi uma medida tomada pelas professoras a fim de que elas possam comer sem sujar a roupa.

⁷³ A solidariedade entre as crianças será retomada no capítulo 5.

Logo que acabam o jantar, as crianças voltam à sala, vestem a blusa da farda e esperam seus pais para irem embora. Antes da saída, Carla começa a distribuição das mochilas entre as crianças. Nesse momento, é permitido que elas peguem livros e revistas ou brinquedos enquanto aguardam, mas a aparente expectativa de ir para casa faz com que muitas optem em ficar sentadas com os olhos fixos na porta da sala.

Fotografia 32- Crianças folheando livros antes do momento da saída



Às 16h30min, momento em que o portão é aberto, os pais começam a entrar para buscar seus filhos. Renata fica parada, em pé na entrada de sua sala, e aproveita a ocasião para trocar informações rápidas com as famílias, conforme acontece pela manhã. Ao verem seus pais, as crianças saem de forma rápida, quase sempre sem nenhum tipo de despedida entre elas ou entre elas e a professora.

Passados quinze minutos, professora e auxiliar recolhem os livros ou brinquedos daqueles cujos pais ainda não chegaram e solicita-lhes que saiam da sala para esperá-los no pátio. Algumas crianças contestam, mas não são atendidas, como acontece na situação descrita a seguir:

São 16h45min, e ainda há uma criança na sala que brinca com jogos de encaixe e parece envolvida com a atividade. Renata se aproxima e diz: “Tem que guardar os brinquedos pra esperar a mamãe”. A garota responde: “Minha mãe vem agora não!”, ao que a professora retruca: “Sim, mas é hora de guardar os brinquedos!” e vai até a menina, pega os brinquedos e guarda-os no cesto. Em seguida, todos saem da sala.

(NOTAS DE CAMPO, 15/5/2009)

Exatamente às 17h, os funcionários começam a ir embora, e as crianças que ainda permanecem na creche ficam na companhia do porteiro até a chegada de seus pais. Dessa forma, termina o dia na creche Semente do Amanhã, e a impressão que se tem é a de que o momento de ir embora é o mais esperado por todos os que ali estão, adultos e crianças.

Fotografia 33- Uma criança brincando antes da hora da saída



Algumas das atividades previstas na rotina oficial não foram observadas em momento algum ou ocorreram esporadicamente, como é o caso da roda de conversa e da contação de história. Por outro lado, mesmo aquelas que acontecem, diariamente, e as interações que delas emergem ou deveriam/poderiam emergir, bem como as reações das crianças, seus sentimentos e expectativas não parecem alvo de reflexão entre as docentes.

Vale destacar que, de maneira geral, as interações estabelecidas entre a professora e as crianças são de caráter prioritariamente coletivo, isto é, na maioria das vezes, a docente se dirige a muitas crianças, ao mesmo tempo, e são raros os momentos em que oferece atenção individual a alguma delas. E, quando isso acontece, é apenas para repreender ou punir comportamentos indesejados, como bater no colega, correr pela sala, pegar um objeto quando não é o momento de fazê-lo etc. Nesses casos, as interações consistem em ríspidas repreensões e até mesmo em ameaças e castigos.

De acordo com a teoria sociointeracionista de desenvolvimento, é por intermédio das interações com o meio e com o outro que o sujeito vai-se apropriando da cultura, construindo conhecimentos, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo, enfim, vai-se humanizando e construindo sua identidade. Portanto, é preocupante constatar como estão acontecendo as interações entre a professora e as crianças na turma investigada. Como as crianças poderão se constituir enquanto indivíduos diferentes dos demais se estão imersas em um ambiente coercitivo, onde não há lugar para questionamentos, reivindicações, escolhas, desejos, sonhos...? Lugar onde suas necessidades e interesses individuais não são atendidos ou, sequer, ouvidos e todas as crianças têm que fazer tudo ao mesmo tempo? Em que as manifestações infantis não são acolhidas ou estimuladas, mas ignoradas ou reprimidas, e os conflitos vistos sempre de forma negativa? O que a professora acredita estar ensinando às crianças agindo dessa forma? Teria ela consciência da importância do seu papel diante da constituição da subjetividade infantil? Os próximos capítulos trarão mais elementos para a compreensão tanto dessas como de outras questões.

5. “QUANDO A LUZ DOS OLHOS MEUS E A LUZ DOS OLHOS TEUS RESOLVEM SE ENCONTRAR”: AS INTERAÇÕES NA TURMA "D" E AS CONDIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO EU INFANTIL

Alguns aspectos presentes no cotidiano da turma D, considerados como tendo maior impacto no processo de constituição de si pelas crianças, serão analisados separadamente neste capítulo:

- As experiências de aprendizagem oferecidas às crianças;
- A forma como a professora se relaciona com as crianças (as **regras** impostas pela professora; os **conflitos** entre a professora e as crianças; a não **escuta** das crianças; a falta de oportunidades de realizar **escolhas** e o desrespeito às **iniciativas** das crianças);
- As interações entre as crianças (os **conflitos** e suas possíveis causas e a **solidariedade** que emerge entre as crianças).

5.1 As experiências de aprendizagem oferecidas às crianças

Descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas com as crianças da turma D é o alvo desta seção. Em sua maioria, tais propostas não se configuram como oportunidades para elas ampliarem e diversificarem suas experiências ou manifestarem sua individualidade. Geralmente, são realizadas, coletivamente, e não têm objetivos claros, como atestam os exemplos a seguir:

A “atividade pedagógica” de hoje consta da colagem de algodão em um coelho previamente desenhado por Renata em um papel madeira. Após todos sentarem em círculo, a professora distribui um chumaço de algodão para cada criança e solicita que sigam colando o material no interior do coelho. Aqueles que já participaram ficam impacientes e começam a se cutucar e brincar uns com os outros. Essa postura provoca a ira da professora, que pede silêncio várias vezes e chega a interromper a atividade para separar duas crianças que não param de rir. Após todos acabarem, Renata prega a gravura na parede.

(NOTAS DE CAMPO, 8/4/2009)

Renata coloca no chão um cartaz com a letra da música “O sapo não lava o pé”. Solicita que as crianças façam um círculo com as cadeiras e, em seguida, começa a cantar “a música do sapo”. As crianças a acompanham. Posteriormente, Renata explica que a letra da música está escrita no papel madeira e que todas vão pintar seus pés para os deixarem marcados no cartaz. Assim, após Carla pintar o pé de cada uma delas com tinta colorida, Renata diz onde elas devem colocar a marca do pé. À medida que acabam, as crianças perguntam: “E agora, tia?”, ao que Renata responde: “Agora acabou, vou limpar o pé de vocês e depois vamos fazer outra atividade”.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

A falta de material e a quantidade de crianças na turma⁷⁴, considerada alta pela professora, são as justificativas mais utilizadas por Renata para a priorização de atividades coletivas. O fato de serem realizadas em conjunto, todavia, não significa que se constituem oportunidades para a troca de opiniões e para o confronto de ideias, o que seria positivo. A professora não parece perceber que atividades desse tipo, mecânicas e que não oferecem desafios às crianças, pouco contribuem para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal. O clima emocional gerado durante a sua realização e as exigências impostas às crianças que delas participam (que permaneçam paradas e caladas) não possibilitam uma situação interativa entre elas e acabam contrariando o que dizem as abordagens interacionistas de desenvolvimento humano. Vigotski (2001), por exemplo, frisa que as emoções e o interesse devem servir de base para a realização de qualquer trabalho educativo. Wallon (1981), por sua vez, ressalta que as exigências posturais às quais são submetidas as crianças pequenas são incompatíveis com a fase de desenvolvimento na qual se encontram, uma vez que requerem o desenvolvimento de disciplinas mentais ainda em processo de consolidação.

Mesmo quando as atividades são realizadas de forma individual, isso não significa que elas se constituem marcas da individualidade de cada criança. Na maioria das vezes, essas atividades constam de tarefas pré-definidas pela professora, que determina, inclusive, a cor que as crianças devem utilizar em cada uma delas, como mostram os exemplos abaixo:

Em uma mesa no canto da sala, Renata e sua auxiliar organizam copos e tintas para a produção de coelhinhos da páscoa. Renata pega um dos copos e despeja cola colorida, nas cores amarela e branca, dentro dele. Depois, sem dar qualquer explicação às crianças sobre o que trata a atividade, começa a chamá-las, uma a uma, para pintar o copo. Assim, a atividade consta de pintar o copo de amarelo. O papel das crianças se resume em pegar o pincel, que já foi previamente molhado na tinta por Renata, e pintar o copo. Para “facilitar”, a professora sugere que as crianças enfiem uma das mãos dentro do copo, para conseguirem maior apoio. Após fazerem isso, o que dura uma média de três minutos, as crianças voltam aos seus lugares na mesa. Durante a atividade, Renata não conversa muito com as crianças. Suas palavras são no sentido de orientar a ir virando o copo na medida em que pintam, de perguntar se já acabaram e, algumas vezes, elogiar a produção final.

(NOTAS DE CAMPO, 14/4/2009)

⁷⁴ Apesar de 20 crianças estarem matriculadas na turma D, a frequência costuma ser, em média, de 16 crianças.

Na roda, Renata começa a cantar a “música do sapo” e é acompanhada pelas crianças. Após cantarem algumas canções sobre o animal, a professora lembra a todos sobre a tarefinha do sapo (colocar o pé no papel madeira) que realizaram há alguns dias e diz que hoje todas irão pintar o sapo utilizando a cor verde. A professora enfatiza que existem vários tipos de sapos e que eles são de cores diversas: amarelos, rajados, pretos... mas que os sapos que elas irão pintar serão verdes. Passa a distribuir entre as crianças, então, as gravuras do sapo, que foram feitas manualmente, uma a uma, por ela. Enquanto isso, Carla distribui os lápis de cera verdes. As crianças começam a pintar e parecem empolgadas.

(NOTAS DE CAMPO, 28/4/2009)

Realizadas dessa forma, as atividades propostas por Renata perdem a sua essência, impossibilitando a expressão de si pelas crianças. Desse modo, não podem ser consideradas atividades verdadeiramente artísticas, uma vez que não dão espaço para a criação, para a experimentação, para a imaginação.

As atividades envolvendo artes podem constituir-se preciosas oportunidades para as crianças expressarem a sua subjetividade e irem constituindo-se, enquanto sujeitos individuais. Porém, como lembra Ostetto (2010):

A “arte”, simplificada e empobrecida, encerrada no fazer e visando um produto (beirando a estereotipia do “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”) é ainda prática corrente entre os educadores. Se a “arte” está presente no cotidiano da Educação Infantil frequentemente [se restringe] a determinados momentos ou a um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas. Os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” são velhos conhecidos. Ao discutirmos sobre a arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artístico-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do “ser poético”, implicado a totalidade do olhar, da escuta do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos (pp. 57 e 58).

Se o professor estiver atento ao que dizem as crianças, perceberá que elas pensam metaforicamente, fazendo poesia, e que expressam seu conhecimento do mundo em gestos, palavras, construções diversas, valendo-se de linguagens criadas e recriadas. Dantas (2005) afirma que as crianças são “seres poéticos” e que os adultos precisam entender e penetrar nesse mundo da poesia se pretendem conhecê-las e compreendê-las melhor. Assim, se o professor ambiciona entender melhor as crianças e contribuir de forma significativa para a ampliação das suas “múltiplas linguagens”, ajudando-as a darem forma e expressão aos seus pensamentos, precisa “reparar no ser poético” de cada uma delas (OSTETTO, 2007).

Por esse lado, para as crianças pequenas, todos os campos artísticos (artes visuais, música, teatro etc) constituem-se ricas possibilidades de aprendizagem e expressividade,

pois ampliam sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, formas, melodias, gestos, imagens etc.

Estando a serviço do processo criativo da criança, o trabalho com artes na Educação Infantil possibilita a construção de modos de fazer e pensar em diferentes contextos. Não se pode esquecer, contudo, que tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. Assim sendo, deve haver um equilíbrio entre o tempo de fazer, olhar, pensar, imaginar e conhecer processos de produção.

Provavelmente na tentativa de tornar os trabalhos mais significativos para as crianças, Renata, geralmente, direciona as atividades, como é o caso do exemplo a seguir:

Renata solicita às crianças que sentem nas cadeiras ao redor das mesas porque irão fazer “a tarefinha”. As crianças atendem e se distribuem em duas mesas com a ajuda de Carla. Renata se coloca à frente das mesas e começa a mostrar algumas gravuras. A primeira se refere a uma criança tomando banho de banheira com sabonete e esponja. Ela, então, pergunta: O que ele [menino da gravura] está fazendo?

As crianças, em coro, respondem: Tomando banho!

Renata parece satisfeita com a resposta, sorri e diz: Muito bem! E o que ele está usando para tomar banho?

Beatriz: - Sabão!

Renata: - Muito bem, Beatriz! E o que mais?

Paulo: - Xampu!

Renata: - Isso mesmo! Xampu! E o que mais ele está usando?

Alguns segundos se passam e, diante do silêncio das crianças, ela mesma responde: Água, né? Ele está fazendo a higiene que nem vocês fizeram hoje de manhã, lembram? Hoje de manhã eu e a tia Carla cortamos as unhas de vocês, limpamos, demos banho... Lembram?

Crianças em coro: Lembram!

Renata continua a atividade mostrando outras gravuras. Após a explicação, solicita às crianças que desenhem a si próprias fazendo as atividades de higiene. Em seguida, distribui papéis e lápis de cor.

Após alguns instantes, passa de mesa em mesa perguntado para as crianças sobre o desenho, ao que uma delas responde que se trata de um cachorro.

Renata, então, pergunta: E você, cadê? Só tem cachorro nesse desenho?

Maria, aflita, diz: - Tá aqui, tia! (apontando para um rabisco qualquer).

Renata, satisfeita, fala: Ah, tá certo!

(NOTAS DE CAMPO, 13/3/2009)

O pedido de Renata às crianças (que elas desenhem a si mesmas realizando uma atividade de higiene), além de reduzir as suas possibilidades imaginativas, certamente, em função de sua complexidade, acaba fazendo da tarefa algo pouco prazeroso para elas. Talvez por isso, a maioria tenha desenhado outras coisas das quais gostam. Além disso, o clima de constante tensão diante do que deve ser realizado pelas crianças, certamente, dificulta que elas desenvolvam seu potencial criativo, o que traria benefícios em todos os aspectos do desenvolvimento. Assim, a provável intenção da

professora de tornar esse momento mais eficaz perde-se diante da sua preocupação quanto aos resultados obtidos, o que torna a atividade mecânica e desprovida de sentido para as crianças.

Segundo Ostetto (2000),

(...) parece que a preocupação primeira [de muitos professores de Educação Infantil] é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho, sob o controle do formador (p.187).

Nesse sentido, pode-se considerar que a postura de Renata no momento da realização da atividade é mais um sinal de sua necessidade em ter o controle sobre tudo o que acontece na “sua” sala. Assim, sua maior preocupação parece ser com o produto final, palpável, e que deve ter relação direta com os seus objetivos, fazendo-a perder a riqueza do processo de criação das crianças. A professora parece não compreender, como indica Machado (1996), que não é a atividade em si que ensina; suas possibilidades em termos de interação, de troca de experiências e de partilha de significados é que oportunizam às crianças o acesso a novos conhecimentos.

Interagir com as crianças ou possibilitar que elas interajam entre si, todavia não parece ser o alvo principal da professora. Nem mesmo o interesse e esforço de algumas crianças, que costumam realizar as atividades conforme sua orientação e, em seguida, aproximar-se para mostrar-lhe o resultado do seu trabalho, parecem ser suficientes para mobilizá-la a interagir de forma mais demorada/aprofundada com elas. Pelo contrário, são aquelas crianças que geralmente interrompem ou atrapalham a realização da atividade conforme está previsto, as que recebem maior atenção da professora. Nesse caso, contudo, a atenção se dá no sentido de extinguir o comportamento indesejado, conforme aconteceu durante a atividade de colar o algodão no coelho.

É importante ressaltar que nem todas as atividades propostas por Renata parecem ter sido alvo de planejamento prévio, como é o caso das duas situações descritas a seguir:

Às 8h10min. Renata anuncia que trouxe o filme do Rei Leão para as crianças assistirem. Pergunta se todas conhecem o Rei Leão e se já viram o filme. Algumas dizem que sim e outras que não, mas isso não parece fazer nenhuma diferença para a professora. As crianças parecem empolgadas e fazem um círculo diante da televisão. Carla permanece sentada junto delas, mas Renata sai para fazer alguma atividade na mesa no canto da sala. Passados cinco minutos, algumas crianças olham para os lados, balançam as pernas e parecem inquietas. Às 8h30min., o filme trava e Renata, com a ajuda do

controle remoto, tenta adiantá-lo, mas não obtém êxito. A professora, então, comenta: “Crianças, desculpem, mas o filme ‘enganchou’. Foi uma falha da tia Renata. Eu deveria ter conferido o filme antes de passar, mas não fiz isso. Foi uma falha minha, certo? Agora vamos ter que fazer outra coisa”.

Enquanto as crianças observam os livros de literatura infantil, Renata comenta com Carla que há muitos deles rasgados e que vai aproveitar aquele tempo para colá-los com a ajuda das crianças. Pede, então, que elas façam um círculo ao seu redor para realizarem a atividade. Já na roda, Renata explica às crianças que agora elas irão colar os livros de história que estão rasgados para que eles fiquem “bonitos” e para que “outras crianças possam olhar também”. Durante a atividade, Renata passa cola no lugar que está rasgado, e as crianças colocam o pedaço que falta no local indicado por ela. Dessa forma, cada página danificada é colada por uma criança diferente, uma de cada vez, de forma revezada. Ela não conversa muito com as crianças durante a atividade. Apenas diz pequenas frases de comando, como: “aqui, Antônio”, apontando para o local em que ele deve colar, e “agora é a vez da Júlia”. Durante a atividade, Carla fica em dúvida quanto à colagem de um dos livros e pergunta para Renata como deve proceder. Renata responde que “os mais complicados” devem ser deixados pra elas mesmas colarem depois.

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

Apenas uma atividade parece ser alvo de atenção por Renata na creche: a chamada “atividade pedagógica”, realizada no período da manhã, que envolve o ensino de algum conteúdo pré-definido por ela e, geralmente, não demora mais que 20 minutos. O restante do tempo acontece de forma rotineira, sempre do mesmo modo, nos mesmos horários e, na maioria das vezes, sem qualquer tipo de planejamento por parte da professora.

A preocupação de Renata não é a mesma, por exemplo, quando se trata das atividades da rotina relacionadas ao bem-estar físico das crianças. Em alguns desses momentos, a professora, sequer, está junto delas, incumbindo a responsabilidade por sua realização à auxiliar da turma. Essa é mais uma ilustração da pouca importância atribuída pela professora a esses momentos. Provavelmente, ela não se dá conta de que o aspecto pedagógico não está relacionado apenas às atividades coordenadas ou dirigidas pelo professor, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, e que resultam num produto “observável”. O aspecto pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir (OSTETTO, 2000).

A visível impaciência das crianças diante de muitas das atividades propostas por Renata sinaliza que o envolvimento delas é mínimo⁷⁵. Apesar de sua boa vontade,

⁷⁵ A Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas (LAEVERS, 1994), concebida pelo professor Ferre Laevers, fornece alguns indicadores do que seria o envolvimento das crianças nas

entretanto a professora não consegue perceber as atitudes e reações das crianças nesses momentos como sendo indicadores relacionados à qualidade dessas experiências e também da sua prática educativa.

É importante destacar que a multiplicidade de experiências (plásticas, simbólicas, musicais, corporais etc.), através das quais as crianças podem conhecer o mundo e se expressar, e que estão enunciadas, dentre outros documentos, nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), também, se configuram como elementos importantes na constituição do eu pela criança.

De acordo com a pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa⁷⁶” (CAMPOS, 2010), coordenada pela Fundação Carlos Chagas, e que teve entre seus objetivos retratar a abrangência e a qualidade da oferta da Educação Infantil no país, as crianças que frequentam creche têm acesso restrito a atividades que as possibilitarão a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nessa etapa da educação (relacionadas à música e ao movimento, natureza/ciências, artes, brincadeiras de faz-de-conta, uso de DVD, vídeo ou computador etc.), o que se constitui fonte de preocupação e reflexão.

5.2 A forma como a professora se relaciona com as crianças

O “estilo de interação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) estabelecido entre a professora e as crianças nas instituições de Educação Infantil reflete a prática pedagógica lá desenvolvida e se constitui fator crítico na qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças nas creches e pré-escolas.

atividades que lhes são propostas, entre os quais estão: a concentração das crianças, manifesta na atenção dispensada na sua realização, a energia investida por elas, suas expressões posturais e faciais, a persistência em não abandonar o que estão fazendo, a precisão com o seu trabalho e a linguagem utilizada por elas, que se expressa através dos comentários feitos sobre a atividade.

⁷⁶ A referida pesquisa foi realizada em seis municípios brasileiros (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) que, juntos, representam as diferentes regiões do país. Para orientar a observação e a avaliação das instituições de Educação Infantil, foram utilizadas a *Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – creche* (ITERS-Revised) e a *Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-Escola* (ECERS – Revised). Os resultados foram tabulados e estão apresentados através de uma escala que varia de um a dez pontos. No caso das creches, a média geral dos municípios foi de 3,3, o que indica um nível básico de qualidade. Fortaleza ocupa o penúltimo lugar do ranking, com nota 2,7, que indica um nível inadequado de qualidade, perdendo apenas para Teresina, que ficou com a nota 2,3 (CAMPOS, 2010).

Nesta seção, serão analisados aspectos relacionados às interações entre a professora e as crianças, e que parecem ter forte impacto no processo de constituição do eu infantil.

5.2.1 *As regras impostas pela professora*

Na sala D, não há regras claras sobre o que deve/pode ou não ser realizado pelas crianças, apesar de Renata, em diversos momentos da rotina, remeter-se a supostas regras que deveriam orientar seus comportamentos. Falas do tipo: “Vocês sabem que aqui na sala não tem esse negócio de lugar marcado!” e “Eu já disse mil vezes que ou pega livro ou pega brinquedo, que os dois não pode!” induzem à ideia de que as crianças têm a obrigação de conhecer determinadas regras de conduta, apesar de não haver qualquer indício (cartaz contendo as regras da sala, por exemplo) de que essas normas foram alvo de discussão entre a professora e as crianças.

A discrepância observada nas posturas de Renata e Carla, que costuma exigir atitudes diferentes das crianças⁷⁷, certamente contribui para tornar o ambiente ainda mais confuso, gerando insegurança nos pequenos, que, muitas vezes, agem na tentativa de agradá-las, mas acabam obtendo o efeito contrário.

O desejo de Renata em ser obedecida a faz criar determinadas regras no sentido de manter o controle das crianças e demonstrar quem está no poder, como leva a crer o exemplo abaixo:

Ao chegarem à sala após o lanche, Renata solicita que as crianças sentem em círculo no chão. A maioria das crianças obedece, mas algumas permanecem em pé. Renata diz que só vai distribuir os brinquedos quando todas estiverem sentadas. Todas sentam, e Renata enfatiza que só é para levantar quando ela mandar, apesar de não explicar o motivo para tal. A professora, então, levanta e começa a espalhar os brinquedos pelo chão. À medida que vai espalhando, algumas crianças levantam e correm para pegá-los. Quando ela percebe o que está acontecendo, para de espalhar os brinquedos e diz de forma ríspida: “Voltem! Eu ainda não disse que podia!” As crianças obedecem e assim que todas voltam a sentar, Renata, com ar de satisfação, diz: “Agora pode!”.

(NOTAS DE CAMPO, 11/5/2009)

Certamente na tentativa de exercer o seu papel de boa professora, comprometida, responsável pela ordem estabelecida na sala, Renata provavelmente não consegue

⁷⁷ Lembrar do momento da escovação dos dentes, em que Carla solicita às crianças que fiquem de cócoras, enquanto Renata reprova essa conduta.

perceber que está sujeitando as crianças ao seu domínio e à sua vontade. Como lembra Foucault (1986), o disciplinamento opera-se em “processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc.” (p.182).

Diversas outras situações, assim como essa, que exigem das crianças o controle dos seus corpos e a contenção dos seus desejos, foram observadas na sala D, entre as quais estão:

Andreza diz à Renata que quer ir fazer xixi. Renata diz que é para ela fazer xixi depois da escovação dos dentes e não antes. A criança obedece, mas fica quietinha como se esperando ansiosamente por esse momento.

(NOTAS DE CAMPO, 14/4/2009)

Em um momento de brincadeira, algumas crianças vão até onde estão suas chinelas e começam a calçá-las. Renata percebe e manda que as tirem. Antônio se recusa. Renata o pega pelo braço, o leva para o lugar onde ficam as chinelas e ordena, mais uma vez, que ele tire. Ele se recusa novamente e ela mesma tira a chinela do pé dele, dizendo: “É hora de tirar a chinela. A hora de calçar é a hora de ir embora”. Ele fica calado.

(NOTAS DE CAMPO, 19/5/2009)

Renata distribui revistas entre as crianças, que estão nas mesas. Rana sai da mesa e vai olhar a sua revista sentada no chão. Renata percebe e manda que ela volte para a mesa, dizendo: “Rana, você sabe que é pra olhar os livros na mesa e não no chão!”. Rana não obedece de imediato. Diz alguma coisa que não compreendo e permanece sentada no chão. Renata, então, levanta da sua cadeira e se dirige a ela. Rana percebe, se levanta rapidamente e volta ao seu lugar à mesa. Renata vai até ela e encosta mais ainda a cadeira na mesa, como se esse ato reforçasse a sua ordem.

(NOTAS DE CAMPO, 3/6/2009)

A preocupação da professora com o controle, que parece ter implícita a busca pela uniformidade das condutas das crianças, também se expressa no estabelecimento de horários iguais e fixos para toda a turma realizar cada atividade, até mesmo aquelas relacionadas às necessidades fisiológicas. De acordo com Foucault (1987, p.131), “é característica do poder disciplinar anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa”.

Foram raras as vezes em que Renata “quebrou” as regras estipuladas por ela, como foi o caso da situação descrita a seguir:

Carlos acaba de comer e diz à Carla que quer fazer xixi. Ela diz que ele tem que esperar os coleguinhas. Ele insiste, mas Carla não lhe dá atenção. Ele levanta para pedir novamente à Carla, mas ela o pega pelo braço, o leva ao lugar em que estava sentado e lhe dá suco. Ele toma o suco de pé. Ao acabar vai, mais uma vez, onde está Carla e diz que quer fazer xixi. Ela o olha, mas não diz nada. Continua servindo o suco para as outras crianças. Passados alguns instantes, o olha e diz: “Daqui a pouquinho você vai?”. Renata chega ao refeitório e senta em uma das cadeiras. Carlos vai até ela e pede duas vezes para ir ao banheiro. Ela o olha e pergunta: “Você não aguenta esperar

não?” Ele diz que não com a cabeça. Ela diz: “Pois então vá.” Ele corre ao banheiro.

(NOTAS DE CAMPO, 8/4/2009)

Observa-se, pois, que regras desse tipo, sem objetivos explicáveis, são comuns no cotidiano das crianças da turma investigada. Situações como essa, em que elas são obrigadas a esperar ociosas para satisfazer necessidades básicas, são, no mínimo, desrespeitosas, para não dizer desumanas e humilhantes. Como, então, esperar que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas? Como acreditar que elas podem desenvolver sua cidadania, seu senso crítico, em um ambiente em que são coagidas e hostilizadas?

Além disso, é necessário ressaltar que várias das regras impostas às crianças pela professora são inconstantes e desprovidas de critérios claros, como é o caso das situações descritas abaixo:

Ao voltarem à sala, Gabriel diz à Renata que Beatriz sentou em seu lugar. Renata responde: “Gabriel, **eu já falei que aqui não tem lugar marcado!**”. Gabriel volta com semblante triste, talvez decepcionado, e senta em outra cadeira.

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Joana vai correndo ao banheiro e quando volta Maria está sentada no lugar em que ela estava. Ela chora empurrando Maria, que começa a gritar. **Renata olha de longe e diz à Maria que Joana já estava naquele lugar antes.** Maria não contesta e sai.

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

A contradição observada na ação da professora diante dos episódios descritos sugere que as regras de convivência não estão claras para ela, dificultando-lhe perceber qual é a posição mais justa diante de cada situação. Também chama a atenção a passividade com que as crianças aceitam as determinações da professora, mesmo que a contragosto. Pelo estilo de interação que vem sendo observado entre ambas (baseado no autoritarismo) supõe-se que as crianças já perceberam que é a vontade da professora que prevalece no final, o que induz a maioria delas a não contestar as suas decisões.

Outro exemplo da arbitrariedade com que as regras são vivenciadas na sala D, acontece no momento da brincadeira “livre”, quando as crianças costumam correr, utilizar os brinquedos de forma não convencional e brincar embaixo das mesas, como foi descrito anteriormente. Muitas vezes, Renata observa tudo sem nada dizer, como se não atribuísse importância ao fato. Em outros momentos, faz inúmeras intervenções, como: “Quantas vezes eu vou ter que dizer que não é para brincar embaixo das

mesas?!”; “Lucas, esses brinquedos são pra usar desse jeito?”; “Se vocês ficarem correndo pela sala, eu vou tomar os brinquedos!”.

A postura de Renata diante das supostas regras da sala, às quais as crianças apenas obedecem sem qualquer tipo de reflexão, vai na contramão da construção da autonomia moral infantil que, segundo Piaget (1977), refere-se à capacidade de tomar decisões sobre o que é certo ou errado levando em consideração fatos relevantes, independentemente de recompensa ou punição. Tomando todas as decisões, decidindo todas as regras e utilizando recompensa e punição para impor essas regras, a professora acaba reforçando a heteronomia infantil.

Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral, faz-se necessário que ela conviva com adultos e outras crianças, em um ambiente em que exista o respeito mútuo. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar oportunidades para as crianças assumirem algumas responsabilidades, tomarem decisões, discutirem seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigarem e estabelecerem relações etc. Assim, não há respeito mútuo se a criança não experienciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares e com adultos (KAMII, 1990).

Faz-se necessário ressaltar, no sentido de compreender a postura de Renata, que segundo Kamii (ibidem), a maioria dos professores também é manipulada pela lei da recompensa e punição. Esses profissionais são criticados pelas instituições das quais fazem parte e até mesmo pelas famílias que as frequentam, por exemplo, se não conseguem resultados considerados satisfatórios em relação à aprendizagem, pelas crianças, dos conteúdos julgados importantes. Esse tipo de postura contribui na formação de professores heterônomos, o que é preocupante tendo em vista que não se pode colaborar na formação de um sujeito autônomo sendo heterônimo. Assim, a atmosfera moral presente na sala D deve ser compreendida de forma contextualizada, como atestam os estudos de Bronfenbrenner (1996).

Apesar da conquista da moral autônoma só começar a ser possível a partir do momento em que a criança atinge o chamado pensamento operacional (aproximadamente aos sete anos), sendo o alcance da autonomia plena uma conquista possível na adolescência, o professor não deve reforçar comportamentos heterônomos

das crianças. Ao contrário, precisa ter consciência da sua responsabilidade nesse processo, que está em curso.

Segundo Devries e Zan (1998, p.137), “o objetivo mais amplo de envolver as crianças nas tomadas de decisões e estabelecimento de regras de sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulação e cooperação”. Agindo, assim, o professor contribuirá para o desenvolvimento da autonomia moral infantil.

Essa, contudo, não parece ser a atmosfera dominante na creche Semente do Amanhã. Em nome de regras rígidas e inquestionáveis até mesmo pelas professoras, as crianças são, muitas vezes, prejudicadas em seu desenvolvimento, como está relatado na situação a seguir:

Após uma longa noite de chuva, Fortaleza amanheceu inundada. Ruas estão completamente alagadas; rios e canais de esgoto transbordaram; pessoas estão desabrigadas, como não param de noticiar os jornais locais. Chego à creche atrasada, por volta das 8h30min. Todos estão no refeitório. Para minha surpresa, encontro as crianças, como sempre, de calção e descalças. O forte vento que ecoa pelos corredores faz algumas delas se encolherem na provável tentativa de se aquecer um pouco. Meu coração se entristece diante daquela situação. Olho para as professoras e constato que algumas delas, assim como eu, estão usando blusa de mangas compridas. As outras, de calças jeans, friccionam seus braços e reclamam da temperatura relativamente baixa. Aproximo-me, comento sobre isso e pergunto se elas não acham que as crianças também estão sentindo frio. Elas se entreolham com ar surpreso e uma responde: “Realmente!”, mas não faz nada a respeito.

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Como foi mencionado no capítulo referente à descrição da rotina da creche, sempre que chegam à instituição, as crianças são solicitadas a trocarem suas roupas por calções coletivos. Essa regra da instituição parece ter sido incorporada pelas professoras de tal forma que, mesmo diante de situações inusitadas, elas repetem o que “deve” ser feito cotidianamente, sem qualquer tipo de questionamento. As crianças, como sempre, são as mais prejudicadas diante disso.

5.2.2 Os conflitos entre as crianças e a professora

Os motivos pelos quais as crianças entram em conflito com a professora são, geralmente, o descumprimento das supostas regras da sala e a desobediência a suas ordens. Nessas ocasiões, Renata costuma ficar alterada e falar de forma ríspida com as crianças, como demonstram as situações abaixo:

Antes de irem para o refeitório Mateus bate em um colega. Renata, então, diz para Carla levar todas as crianças mas que Mateus ficará com ela na sala. Após todos saírem, ela pergunta: “Por que você bateu no colega?” Mateus fica em silêncio. Renata continua: “Não é pra bater! Você não vai mais bater?” Mateus continua em silêncio. Renata insiste: “Se você não disser, vai ficar aqui sozinho! Diga que não vai mais bater!” Mateus, enfim, diz o que Renata manda. Ela, então, fala: “Ah sim, rapaz! Bater dói! Não pode bater! Promete que não vai mais bater?” Mateus volta atrás em sua decisão e responde que não. Renata, aparentemente irritada, diz: “Pois vamos ficar aqui! Não vamos para o lanche hoje!” Mateus continua firme. Renata, então, pergunta: “Sua mãe bate em você, né?” Mateus responde: “Bate!” Renata: “E não dói quando ela bate?” Mateus responde que dói. Renata continua: “Então! Não pode bater nos colegas porque dói, entendeu?” Mateus, com ar meio impaciente e olhando pros lados, diz que entendeu o que ela falou. Renata prossegue: “Pois promete que não vai mais bater?” Mateus diz que sim com a cabeça e ambos seguem para o refeitório.

(NOTAS DE CAMPO, 5/5/2009)

Na hora de lavar as mãos, Guilherme entra em conflito com um colega. Renata percebe o desentendimento e pede que Carla siga com o restante da turma para a sala enquanto ela fica conversando com o menino no banheiro. Apesar de se sentir um pouco constrangida, também permanece no banheiro para presenciar o desenrolar da situação. Renata abaixa-se à altura de Guilherme e pergunta de forma ríspida por que ele bateu no colega. Diante do silêncio do menino, a professora questiona: “Você sabe o que vai acontecer se eu disser o que aconteceu para sua mãe?” Guilherme permanece calado olhando para ela. Renata continua: “Ela vai lhe bater! É isso o que você quer?” Guilherme responde que não com a cabeça. A professora prossegue: “Pois eu não conto pra ela não, mas você tem que prometer que não vai mais fazer isso.” O menino promete e ambos seguem para a sala.

(NOTAS DE CAMPO, 19/5/2009)

Algumas crianças correm pela sala e Renata pede que sentem no chão para conversarem com ela. Todas obedecem, menos Antônio. Renata, então, lhe pergunta: “Você quer que eu vá até aí pra te fazer sentar? Olha que vai ser pior!” O menino, então, vai sentando devagar.

(NOTAS DE CAMPO, 21/5/2009)

A preocupação de Renata em manter sua autoridade parece ser muito forte. Dessa forma, interpreta qualquer atitude de resistência das crianças às suas ordens como uma afronta pessoal, que coloca em risco o seu poder. Diante desse temor, a professora não costuma voltar atrás em suas decisões e exige que suas ordens sejam fielmente cumpridas, o que provoca um clima de constante tensão na sala, especialmente se as crianças desobedecem ao que foi estipulado por ela.

Por outro lado, algumas crianças parecem ter percebido que a insubordinação às ordens é uma forma eficaz de chamar a atenção da professora, e é justamente com as três crianças mais “indisciplinadas” que Renata costuma interagir com maior frequência

e, algumas vezes, conversar individualmente, provavelmente como forma de evitar essa atitude diferenciada.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.80), “a questão de levar a sério a diferença, tratando-a mais como uma oportunidade do que como uma ameaça e encontrando maneiras de relacioná-la aos outros, sem torná-los iguais, assume grande importância.” Nesse sentido, a pouca receptividade com que a professora acolhe os conflitos infantis é preocupante, tendo em vista a sua importância para a constituição da subjetividade das crianças, conforme é ressaltado por Wallon (1981).

Para Galvão (2008), se o professor estiver ciente do papel desempenhado pelo conflito eu-outro na construção da personalidade, pode receber com mais distanciamento as atitudes de oposição. Contudo, segundo a autora, isso não é suficiente. É preciso, ainda, descobrir procedimentos práticos que lhe permitam lidar melhor com a situação, o que só pode ser encontrado por cada um dos docentes, de acordo com seus contextos específicos. Segundo a autora, todavia algumas condutas de oposição podem ser interpretadas como indícios da necessidade de autonomia da turma, o que leva à necessidade de se pensar em medidas concretas que visem possibilitar maior responsabilidade às crianças e a consequente diminuição dos conflitos, facilitando a convivência nos momentos críticos. Além disso, tais medidas poderiam contribuir para o desenvolvimento de condutas sociais importantes, como a solidariedade e a cooperação.

Por outro lado, é necessário reforçar a ideia de que não é qualquer conflito que pode ser considerado como sendo dinamogênico, isto é, promotor do desenvolvimento (GALVÃO, 2008). A avaliação do professor no sentido de distinguir entre os conflitos que possuem, de fato, um caráter positivo, e aqueles que, ao contrário, indicam equívocos e inadequação das instituições em atender às necessidades e possibilidades das crianças (número insuficiente de brinquedos, exigências posturais levianas, exagerada contenção motora etc.), deve ser uma constante se o objetivo é um trabalho de qualidade com as crianças de até cinco anos.

Também é importante ressaltar, como lembra Schramm (2009), a necessidade do desenvolvimento no professor de Educação Infantil de competências para “lidar de forma racional em situações de conflito e explosões emotivas em sala de aula” (p.119). Para a autora, essa competência deve fazer parte da especificidade do papel do professor de Educação Infantil, como propõe Oliveira-Formosinho (2002).

5.2.3 A não escuta das crianças

Novos conhecimentos sobre as crianças, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas capacidades e habilidades, seus desejos e impressões sobre temas que lhes dizem respeito vêm-se proliferando e contribuindo para que esses pequenos cidadãos sejam reconhecidos como sujeitos completos e competentes, que possuem diversos direitos, entre eles, o direito à fala.

Nessa direção, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de ouvir o que as crianças têm a dizer, procurando captar o seu ponto de vista sobre assuntos a ela relacionados (CRUZ, 1987; ANDRADE, 2007; MARTINS, 2009; SCHRAMM, 2009 etc)⁷⁸. Todas elas buscam romper com o olhar adultocêntrico⁷⁹ sobre o universo infantil ao mesmo tempo em que valorizam a produção cultural das crianças. Segundo Cruz (2008, p.13),

Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade.

De acordo com a teoria walloniana, na constituição do eu infantil a possibilidade de a criança se expressar é fundamental (WALLON, 1981). Como já pôde ser observado até aqui, entretanto, na turma D são escassas as oportunidades de as crianças se manifestarem através de suas múltiplas linguagens. No que se refere à linguagem oral, ponto de pauta deste tópico, suas opiniões, ideias e sentimentos são constantemente minimizados ou desconsiderados pela professora, que costuma não dar a devida atenção às suas palavras. Os casos em que as crianças são obrigadas a se desculpar mesmo afirmando não serem as culpadas pelos delitos cometidos, como poderá ser observado mais adiante, no item “Os conflitos entre as crianças”, ilustram tal afirmação.

⁷⁸ Outras pesquisas que objetivaram escutar a criança podem ser encontradas no livro “A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas”, organizado por Cruz (2008).

⁷⁹ Segundo Gobbi (1997, p.26), no adultocentrismo “o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a óptica do adulto, ele é o centro”.

Dessa forma, são raros os momentos de diálogo entre a professora e as crianças, e quando acontecem costumam ser rápidos e superficiais, como é o caso dos exemplos a seguir:

Rafaela vai até Renata com um livro verde na mão e diz que quer trocar porque aquele livro é de homem. Renata diz: “Não tem isso, Rafaela. Os livros são pra todos, meninos e meninas”. Apesar da intervenção de Renata, Rafaela vai até a estante e troca o livro. Renata não percebe ou não dá atenção ao fato.

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Rana tira o seu vestido e Renata lhe chama atenção de forma ríspida: “Rana, por que você tirou a roupa agora?” Não espera a resposta e já diz: “Não é para tirar a roupa agora!” Rana tenta explicar que molhou o vestido ao beber água: “Tá molhada...”. Renata a olha, mas não responde nada. Rana, então, torna a colocar o vestido.

(NOTAS DE CAMPO, 14/4/2009)

Renata está escrevendo alguma coisa na mesa, no canto da sala, enquanto as crianças brincam com brinquedos. Valéria se aproxima e pergunta: “Tia, o que tu tá fazendo?”. Renata diz: “Não é nada não. Volte e vá brincar.”

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Isabela comenta com Renata que “levou uma peia [surra]” da sua mãe ontem. A professora diz que é porque ela deve ter feito alguma coisa de errado. Em seguida, afasta-se e vai pegar alguns materiais no armário.

(NOTAS DE CAMPO, 5/5/2009)

Na hora da roda, Gilmar diz que viu uma “lagartixa bem grandona” no caminho da creche. Renata diz: “Foi mesmo?! Agora todo mundo vai lavar as mão para ir lanchar!”.

(NOTAS DE CAMPO, 5/5/2009)

Provavelmente, Renata não percebe que, agindo dessa forma, desperdiça inúmeras oportunidades de interagir e conhecer melhor as crianças, seus interesses, valores e costumes. Como lembra Cruz (2008, p.14), “O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem”. Escutar a criança, entretanto, requer atenção e sensibilidade por parte do professor, características que Renata, infelizmente, ainda parece não ter desenvolvido. Segundo Rocha (2008),

Faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar para ir um pouco além [na compreensão do por que ouvir a criança]. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação- envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso- o da escuta da criança pelo adulto-, sempre passará por uma interpretação (pp.44 e 45).

Assim, para “auscultar” a criança, conforme sugere Rocha (2008), uma postura receptiva do professor é necessária, não sendo essa tarefa restrita a uma função mecânica, uma obrigação do ofício docente. Na ausência de um professor que escute o que elas dizem e as ajude a compreender os fenômenos sociais e naturais que envolvem o seu cotidiano, algumas vezes, as crianças fazem interpretações equivocadas de determinadas situações, como levam a crer os casos descritos a seguir:

A servente da creche chega à sala D com um casulo de borboleta e o entrega à Renata dizendo que o utilize de alguma forma com as crianças. A professora agradece e o entrega a sua auxiliar, pedindo que ela guarde. Ao perceber, contudo, o imenso interesse das crianças nesse objeto que acabara de chegar, Renata pede à Carla que explique às crianças do que se trata, e segue até a mesa para concluir uma atividade que estava desenvolvendo. A auxiliar, então, pega o casulo e pergunta às crianças se elas sabem o que é aquilo. Diante do silêncio de todas, continua, dizendo: “Isso era uma lagarta. Era! Daqui a poucos dias ela vai virar uma borboleta e vai sair voando pelo céu”. As crianças se entreolham e sorriem. Após essa breve explicação, Carla guarda o casulo sem maiores justificativas. Renata também não diz nada. Alguns instantes depois, Rana, que observava tudo com ar de admiração, comenta baixinho com uma colega: “Ah, a borboleta morreu! Depois ela vai pro céu!”.

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

As crianças estão olhando livros na roda. De repente, Beatriz joga o seu livro para Maria. Renata a repreende dizendo que os livros não são para jogar. Em um momento posterior, vendo uma de suas colegas jogar o livro no chão, Beatriz diz: “Ei, não pode jogar no chão! Não é nem brinquedo!”

(NOTAS DE CAMPO, 7/5/2009)

No primeiro caso, Renata até demonstra sensibilidade ao perceber o interesse das crianças pelo casulo. Esse impulso inicial, entretanto, não é suficiente para que ela priorize esse momento com as crianças e assuma uma postura dialógica, questionando, levantando hipóteses e refletindo junto com elas. Dessa forma, em nenhum instante parece hesitar ou duvidar sobre o que é mais importante, conversar com as crianças ou concluir a atividade que havia iniciado.

Já no segundo caso, bem mais comum no cotidiano da sala D, a professora não atribui a atenção necessária ao gesto de Beatriz, fazendo uma intervenção rápida e sem qualquer tipo de reflexão que a ajude a perceber os motivos pelos quais não se deve jogar os objetos, sejam quais forem, no chão. Não se está querendo dizer com isso que a intervenção da professora, por melhor que seja, evitará esse tipo de conduta entre crianças. A impulsividade motora e emocional, típica dessa faixa etária, certamente fará com que situações desse tipo se repitam. Acredita-se, todavia, que uma conversa franca

com elas sobre suas ações e as prováveis consequências que podem ter, ajudá-las-á a compreender e incorporar o que deve, ou não, ser realizado diante de cada momento e os motivos para tal.

Sem espaço para se expressarem oralmente, as crianças demonstram ansiedade quando lhes são oferecidas oportunidades para falar, como é o caso das “rodas de conversas” que acontecem de vez em quando sob a orientação da professora. Nessas ocasiões, as crianças costumam atropelar as falas umas das outras na tentativa de serem ouvidas por Renata, que tenta gerenciar o tempo de cada uma delas. O exemplo a seguir é típico desse tipo de situação:

Renata inicia as atividades do dia pela roda de conversa. Começa perguntando como foi o final de semana e Gilmar diz que sua mãe matou uma galinha. Antes mesmo que Renata pudesse tecer qualquer comentário sobre esse fato, as outras crianças começam a falar, todas ao mesmo tempo, na tentativa de serem ouvidas pela professora, que pede silêncio e explica que cada uma tem que esperar a sua vez de se pronunciar. As crianças, contudo, organizam suas ideias de forma lenta, causando inquietação em quem tem que esperar a sua vez. Chega a hora do lanche, a roda é encerrada e muitas das crianças que manifestaram interesse em falar não são contempladas.

(NOTAS DE CAMPO, 8/4/2009)

Episódios como esse expressam a necessidade de que momentos dessa natureza, em que as crianças têm a possibilidade de expor suas ideias e falar sobre o seu cotidiano, aconteçam com mais frequência. Participando das rodas de conversas significativas, isto é, que envolvam a interlocução entre as crianças e entre elas e o professor, as crianças podem aprender a falar, a ouvir e valorizar a opinião dos amigos, a respeitar e trocar opiniões com outras pessoas, a argumentar a respeito de um assunto, a narrar episódios cotidianos, a resolver os conflitos, dentre outras coisas.

Para tanto, é necessário que o professor permita que as crianças falem livremente, sem receios; instigue a conversa sobre assuntos interessantes, curiosos para as crianças; estimule a fala de todas elas; escute e acolha suas opiniões tentando encontrar pontos convergentes e divergentes entre elas; registre as falas para retomá-las posteriormente etc. Essa, todavia, não é a realidade vivenciada na sala de Renata, que utiliza a “roda de conversa” apenas no início da manhã, de forma rápida, e aproveitando esse momento para também cantar com as crianças, o que toma mais o tempo da roda do que a conversa.

As rodas de história, que também poderiam se constituir preciosas oportunidades para as crianças se expressarem oralmente, nas raras vezes em que acontecem, também

acabam se tornando momentos em que a fala é centrada na professora, cabendo às crianças o papel de escutar, caladas, paradas e sentadas, a história do começo ao fim. Determinadas músicas entoadas por Renata antes do início das histórias passam para as crianças a mensagem da importância dessa conduta. Algumas delas são destacadas a seguir:

Manda na boquinha, manda na boquinha, fechou!

Atenção, concentração, ritmo, categoria: agora é hora de escutar a tia!

Zip, zip, zap, minha boquinha vou fechar, para a tia escutar!

Na maioria das vezes, as crianças costumam acompanhar Renata nas canções, parecendo empolgadas. Assim, apesar de todas destacarem a necessidade de as crianças permanecerem de “boca fechada”, elas costumam interromper a professora várias vezes durante a contação, o que deixa Renata brava e a induz a realizar várias pausas para solicitar silêncio.

Segundo Karlson (2008), diversas pesquisas evidenciam que, na Educação Infantil, o professor detém a fala na maioria do tempo, cerca de 70% a 90%, enquanto todas as crianças juntas têm apenas algo em torno de 10% a 30% do tempo para falar. Segundo ela, “estamos numa situação absurda: aqueles que deveriam capturar o mundo, aprender e crescer têm pouco tempo para falar de suas ideias, interesses, opiniões, aprendizados e para refletir com os outros” (p.167).

São inúmeras as possibilidades de aprendizagem das crianças através de atividades envolvendo histórias, sejam elas lidas ou contadas. Elas podem aprender, por exemplo, a diferenciar uma história contada de uma história lida; a relacionar texto e imagem; a antecipar significados de um texto a partir das ilustrações; a reconhecer os personagens da história; a compreender a sequência da história: o início, o desenrolar e o fim; a comentar, analisar, resumir a história; a identificar características de escrita de diferentes autores; a conhecer livros e autores de literatura infantil: clássica, brasileira e cearense; a manifestar suas preferências literárias e autor preferido etc.

Nessa perspectiva, o professor precisa diversificar as histórias com vários gêneros literários: contos, lendas, mitos, fábulas, parlendas, poesias, histórias em quadrinhos, e outros; diferenciar o momento de contação de histórias e o momento de leitura de histórias; ler e contar histórias diariamente; organizar o acervo literário; solicitar que as crianças escolham as histórias que querem ouvir; apresentar o livro: título, autor,

ilustrador, editora, antes da leitura da história; possibilitar que as crianças conversem sobre a história, recontem, dramatizem, imitem os personagens, manuseiem o livro após a história, “leiam” e critiquem as ilustrações; “escrevam” e desenhem a história do jeito que sabem etc. Infelizmente, Renata, provavelmente por falta de conhecimento, raramente, possibilita esse tipo de experiência às crianças.

5.2.4 *A falta de oportunidades de realizar escolhas e o desrespeito às iniciativas das crianças*

A oportunidade de fazer escolhas é fundamental na constituição da subjetividade infantil, especialmente no que se refere à autonomia moral e intelectual (WALLON, 1981; PIAGET, 1977).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003),

A ética pós-moderna pretende que cada um de nós, desde a infância, assuma a responsabilidade de tomar decisões difíceis. (...) Isso impõe exigências cada vez maiores às crianças de formarem e moldarem seu próprio entendimento de mundo, do conhecimento, assim como da identidade e do estilo de vida. O processo de individuação significa ter um alto grau de controle ou autonomia com relação às suas próprias escolhas e ações, individual e coletivamente. Isso requer uma confiança na própria capacidade para realizar escolhas e defender seus pontos de vista. Além disso, significa que as crianças adquirem uma maior responsabilidade em relação a si mesmas e à percepção de suas próprias possibilidades (p.79).

Nesse aspecto, as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil podem favorecer, ou não, o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da autoconfiança das crianças, dependendo da forma como são propostas e realizadas.

A sala D, entretanto, não se constitui um contexto, em que as crianças têm a oportunidade de realizar escolhas cotidianamente. Nas raras vezes em que elas são deparadas com opções sobre o que preferem fazer, por exemplo, é o desejo da professora que costuma prevalecer, como atestam os exemplos abaixo:

Após voltarem do lanche, Renata pergunta às crianças se elas preferem brinquedos ou ouvir uma historinha. As crianças se dividem nas opiniões, mas a maioria opta pela história. Renata, entretanto, diz que naquele momento “ainda está muito barulho para contar história” e espalha os brinquedos no chão.

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Renata comunica às crianças que hoje irão assistir a um DVD. Oferece, então, duas opções para elas escolherem: Mulekada (musical) e Space Shimps (animação digital). As crianças se dividem nas opiniões. Carla diz

que o DVD da Mulekada é melhor, que eles gostam mais porque se divertem dançando. Renata, então, coloca o DVD da Mulekada.

(NOTAS DE CAMPO, 5/6/2009)

É perceptível o esforço de Renata em proporcionar oportunidades para que as crianças possam realizar escolhas. Talvez ela não se dê conta, todavia, de que apenas oferecer opções não é suficiente para que as crianças exercitem sua autonomia. É necessário que suas opiniões, ideias e argumentos sejam ouvidos, questionados e levados em consideração nos momentos de tomada de decisão sobre o que fazer e como realizar as atividades.

Apesar de sua boa vontade, ao oferecer opções e, em seguida, ela própria escolher o que é melhor para as crianças fazerem, a professora está agindo de forma autoritária, sujeitando as crianças à sua própria vontade e, certamente, contribuindo para reforçar o comportamento cada vez mais heterônomo delas.

Renata, contudo, segue acreditando que essas falsas escolhas são ricas oportunidades para as crianças se desenvolverem. Mas o que acontece é justamente o oposto. Provavelmente, as aprendizagens oriundas de experiências dessa natureza (aprender que de nada adianta a manifestação de seus desejos, por exemplo) são prejudiciais ao desenvolvimento infantil e não promotoras do mesmo.

Se não é Renata quem escolhe diretamente o que deve ser feito, ela acaba induzindo as crianças a escolherem o que é de sua vontade, como representa bem a situação descrita a seguir:

Ao voltarem do refeitório após o lanche, Renata pergunta o que as crianças preferem:

Renata: Vocês preferem livros ou brinquedos?

Crianças (em coro): Livros!

Renata: Mas não esqueçam que livro é só livro! Não pode pegar brinquedo. Pensem bem. Preferem livros ou brinquedos?

Crianças (em coro): Brinquedos!

(NOTAS DE CAMPO, 28/4/2009)

Agindo dessa forma, talvez, a professora ache que está ludibriando as crianças a acreditarem que estão fazendo escolhas. O que acontece, entretanto, é algo bem mais complexo. Ao induzir as crianças a voltarem atrás em suas decisões sem realizar qualquer reflexão contundente, a professora está contribuindo para a construção de cidadãos inseguros e dependentes da vontade dos outros, sem convicções próprias.

Inspirados nas ideias de Foucault (1986; 1987), Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que o poder disciplinar “molda os indivíduos com ou sem o seu

consentimento” (p.45). Uma de suas peculiaridades é exatamente “dirigir ou guiar o sujeito para um fim desejado, de preferência sem que ele tenha consciência do que está acontecendo” (p.46). Assim, a atitude de Renata também pode ser considerada uma estratégia de disciplinamento, uma vez que induz as crianças a tomarem decisões que, na verdade, são do seu interesse.

É importante ressaltar que os momentos em que as crianças podem realizar “escolhas” são aqueles determinados por Renata. Se elas manifestam interesses contrários ao estipulado pela professora, sua reação é enérgica, como demonstra o exemplo abaixo:

Na hora do parque, Rana vai até a sala e começa a folhear os livros da estante. Ela parece empolgada e diz algumas palavras enquanto olha as figuras. Renata entra na sala para pegar um material e quando percebe o que Rana está a fazer, pergunta: “Ei, quem mandou você pegar esses livros? Agora é hora do parque. Vamos ver, guarde tudo e volte pra lá!” A menina, com semblante triste, obedece à professora, mas sai olhando para trás. Ao chegar ao pátio, senta no canto da parede e não se envolve em outra atividade.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Não parece fazer sentido a solicitação de que Rana volte ao parque se ela está tão envolvida com os livros. Provavelmente Renata deu essa ordem para que a menina posicione-se em um local visível por ela, que sempre fica conversando com as colegas em uma mesa no final do pátio, como já foi mencionado. Em nenhum momento, ela cogita a possibilidade de levar os livros para o pátio, o que provavelmente também seria um atrativo para outras crianças. Assim, não são as necessidades e os interesses das crianças que são levados em consideração pela professora, mas os seus próprios.

Essa postura intransigente se repete se as crianças têm qualquer tipo de iniciativa que não seja previamente autorizada por Renata, conforme ilustra a seguinte situação:

Durante uma atividade “pedagógica” em que as crianças têm que pintar o pé para marcar no papel madeira, Renata percebe que algumas delas estão com micose nos pés. Inicia, então, uma conversa sobre esse assunto:

Renata: “Crianças, percebi que algumas de vocês estão com dor no pé. Isso acontece porque vocês andam descalças”.

Paulo corre e calça suas chinelas.

Renata (aparentemente irritada): “Paulo, quem mandou você calçar as chinelas?”

Paulo permanece calado e de cabeça baixa, com cara de bravo.

Renata (ainda em um tom de insatisfação): “Aqui na creche as tias da limpeza limpam tudo e por isso vocês podem andar de pés no chão. Já na casa de vocês, que não é limpo e tem lama, vocês precisam andar calçados.”

Paulo (com cara de bravo): “Na minha casa não tem [sujeira e lama]!”

Renata (demonstrando mais irritação): “Mas na sua rua tem!”

Antônio: “No quintal, né, tia?”

Renata (com ar mais satisfeito): “No quintal tem lama, né?”

Gabriela: “Mas o rio entra na casa da gente!”

Renata: “Eu sei que é difícil, mas tentem ficar calçados em casa. Paulo, aqui na creche não precisa. Pode tirar a chinela.”

Paulo obedece, mas vai lentamente, com cara de bravo, como se demonstrando sua contrariedade.

(NOTAS DE CAMPO, 6/4/2009)

A iniciativa de Paulo em calçar as suas chinelas após a fala de Renata sobre o “dodói”, provavelmente, significa que ele compreendeu e concordou com a posição da professora. Ela, entretanto, não valoriza o gesto do menino.

Além disso, ao enfatizar que a casa das crianças não é limpa, Renata demonstra um pensamento preconceituoso e uma atitude desrespeitosa para com elas e suas famílias. Provavelmente, não era essa a intenção da professora, que deveria estar referindo-se à sujeira ocasionada pela enchente que assolou as moradias da comunidade próxima à creche. A forma como ela abordou o assunto, contudo, certamente já irritada pela atitude de Paulo, provavelmente interpretada como desobediência, foi infeliz e gerou desconforto no garoto. Sua insistência em criticar as residências das crianças, mesmo diante da alegação de Paulo de que sua casa não tem lama, torna evidente a dificuldade emocional de Renata em lidar com situações de oposição das crianças às suas ideias e determinações, o que a levou a tentar fazer prevalecer a sua autoridade e inflamou ainda mais uma situação já tão desconfortante para o menino.

A advertência da professora em voz alta, na frente de toda a turma parece também ter como alvo as outras crianças. Ela, aparentemente, não visa destacar apenas a punição representada pelo constrangimento do menino em ter que voltar atrás diante de uma ação, mas também transformá-la em exemplo para as outras crianças, explicitando, mais uma vez, sua necessidade de disciplinar a turma.

Como lembra Foucault (1987), as técnicas de modelação, manipulação e treinamento do corpo utilizadas pelo poder disciplinar, ao contrário do que possa parecer, não destroem o indivíduo, fabricam-no. Ao tomarem o corpo do indivíduo como objeto e instrumento produzem subjetividade, tornam-no dócil e submisso, atento aos sinais e às ordens que devem ser obedecidos automaticamente. Como as crianças não chegam dessa forma na creche (ao contrário, chegam “arredias”, “com o gênio forte”, “do contra”) cabe, então, à professora a tarefa de discipliná-las.

Antônio e Gabriela também fizeram suas interpretações sobre a fala de Renata. No caso de Antônio, provavelmente associou a ideia de lama ao quintal da sua casa, o que não significaria displicência da sua família. Já Gabriela argumentou que o rio invade as suas casas, o que as impossibilita de mantê-las limpas. Assim, as crianças expõem seus pontos de vista e demonstram sua capacidade de perceber e analisar fatos que lhes afetam diretamente. Renata, contudo, ao não realizar nenhuma anotação sobre o que dizem as crianças, perde a oportunidade de retomar suas ideias e opiniões para tentar compreendê-las melhor.

Situações em que as crianças foram desrespeitadas em relação aos seus sentimentos, desejos, interesses e necessidade também foram observadas nas outras turmas da creche Semente do Amanhã, apesar de não serem elas o foco principal de atenção da pesquisa. Algumas cenas descritas a seguir demonstram essa afirmação:

No parque, a professora da sala “A” intercepta um bebê de 2 anos que corre alegremente, brincando com um colega, o pega pelo braço, sem nada dizer, olha dentro da sua fralda e diz: “Esse aqui tá cocô, tia!” e o leva até a auxiliar da sala, que parece insatisfeita em deixar a conversa na qual estava envolvida para ir limpar a criança. A criança, aparentemente sem entender o que está acontecendo, olha para os lados enquanto é arrastada para o banheiro pela auxiliar.

(NOTAS DE CAMPO, 20/3/2009)

As crianças da sala “B” estão voltando para a sala em uma fila puxada pela professora. A fila é longa e uma das crianças acaba soltando o ombro da colega. A professora não percebe e continua até a sala. As crianças que não acompanharam ficam no parque e vão andando devagar até a sala. Uma criança mais velha, contudo, corre e belisca as costas de uma delas, que corre desesperada até a professora, chorando e passando as mãos nas costas. A professora, que não presenciou o episódio, diz: “Que choro sem motivo é esse? Não precisa chorar!” e coloca a criança para dentro da sala.

(NOTAS DE CAMPO, 24/3/2009)

Estou acompanhando a escovação dos dentes da turma “D”. Nesse momento a auxiliar da sala “C” vem arrastando uma criança sentada numa cadeira, de costas, para dentro do banheiro. Observo que ela fez cocô e sujou a cadeira. A auxiliar empurra a cadeira com os pés para debaixo do chuveiro. A criança, que já parece assustada, demonstra incômodo com a água gelada que cai sobre ela.

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

Durante o lanche, o choro insistente de uma criança chama-me a atenção. Trata-se de Lúcia, um bebê novato no berçário. Ela está no meio do parque, olhando para os lados. Ela já está chorando há cerca de 15 minutos e ninguém lhe dá o menor consolo. De repente, sua professora se aproxima sorrindo, pega-a pela mão e a leva até dentro da sala. No caminho vai dizendo: “Ô mulher, te cala um pouquinho!”

(NOTAS DE CAMPO, 25/5/2009)

Todas as situações mencionadas interferem na constituição de si pelas crianças. A forma desrespeitosa com que são tratadas, certamente, contribui para abalar a autoestima tão importante para que elas desenvolvam uma visão positiva sobre si mesmas. Ações dessa natureza, infelizmente, são compartilhadas por todas as professoras e auxiliares da creche, o que confirma a posição de Bronfenbrenner (1996) de que o comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que surge. Nesse direcionamento, compreender as peculiaridades que envolvem as relações interpessoais na creche (interação professoras-crianças, coordenação-professoras, instituição-famílias etc) parece condição imprescindível para qualquer proposta de mudança.

5.3 As interações entre as crianças

As interações que as crianças estabelecem entre si interferem no seu processo de individuação, tendo em vista que é também nas relações com os parceiros que elas vão se desenvolvendo e se diferenciando (VIGOTSKI, 1996; WALLON, 1981).

Na turma investigada, as atividades planejadas com o intuito de possibilitar a troca de experiências entre as crianças são escassas, o que certamente reduz as possibilidades de elas irem se constituindo enquanto sujeitos únicos, individuais, com opiniões, desejos, interesses e ideias diferentes dos seus colegas.

Nesta seção, serão analisadas algumas situações interativas entre as crianças com as quais elas buscam resolver seus problemas, delimitar seus espaços, fazer valer seus desejos, deixar suas marcas... Nesse sentido, dois aspectos parecem destacar-se: os conflitos surgidos e a solidariedade emergente entre as crianças.

5.3.1 Os conflitos entre as crianças

A disputa, seja por materiais, por brinquedos ou por seus lugares (cadeira, lugar na fila, lugar na mesa do refeitório etc), parece ser o principal motivo de conflito entre as crianças, como atestam os exemplos listados abaixo:

Ao chegarem ao refeitório, Gilmar e Valéria sentam na mesma cadeira e começam a se empurrar. Renata percebe o conflito e pergunta quem sentou primeiro. Ambos permanecem calados. Ela diz que se não se decidirem os dois vão sair e ela sentará na cadeira. Os dois permanecem calados. Renata,

então, puxa na mão de Valéria, diz que tem outros lugares bons para sentar e que se ela mudar de lugar sentará ao seu lado. Valéria sai de bom grado.

(NOTAS DE CAMPO, 20/3/2009)

Guilherme tenta tomar o brinquedo de Camila, que, na tentativa de impedir, começa a gritar. Renata se aproxima dos dois e pergunta quem pegou o brinquedo primeiro. Camila diz que foi ela. Renata diz a Guilherme que ela tem o direito de ficar com o brinquedo, uma vez que foi ela quem o pegou primeiro, e que ele tem que pedir desculpas. Guilherme fica calado olhando para baixo. Renata diz que se ele não pedir desculpas vai ficar sentado no canto da sala separado dos demais, sozinho. Guilherme, então, pede desculpas à Camila.

(NOTAS DE CAMPO, 8/4/2009)

É hora do lanche. Gabriela corre e se posiciona na porta da sala. Ela deseja ser a primeira da fila. Carlos chega e fica em sua frente. Gabriela o empurra e os dois começam a brigar. Renata percebe, aproxima-se e diz que se continuarem brigando, os dois vão ocupar o último lugar. Gabriela, aparentemente inconformada, continua a empurrar o colega. Renata, então, a pega pelo braço e a leva até o final da fila. A menina se debate, cai no chão e chora, mas Renata não lhe dá atenção. Todos seguem para o refeitório. Passados alguns instantes, Gabriela para de chorar e também segue para lá.

(NOTAS DE CAMPO, 14/4/2009)

Situações como essas são compreensíveis, tendo em vista a idade das crianças da turma “D” que, segundo Wallon (1981), estão iniciando a chamada “crise de oposição”. Segundo este autor, a maneira como o professor lida com essas situações é de extrema importância. Ele deve agir como mediador, ajudando as crianças a perceber as possíveis causas do desentendimento e colaborando na construção de alternativas para resolvê-los.

Segundo Galvão (2008), dois tipos de situação conflitual são comuns às várias realidades de ensino: aquelas caracterizadas por atitudes de oposição sistemática ao professor por parte das crianças (individualmente ou em grupo) e aquelas correspondentes às dinâmicas dominadas por agitação e impulsividade motora.

Nas situações de oposição, segundo a autora, é possível distinguir aquelas em que há motivos concretos que justificam a atitude das crianças (postura autoritária do professor ou ausência de atividades interessantes, por exemplo) e outras que parecem desprovidas de conteúdo e acontecem pelo simples gosto de exercitar a oposição, essas sim, de caráter dinamogênico, isto é, promotor do desenvolvimento infantil.

Já as situações caracterizadas pela elevada incidência de condutas de dispersão, agitação e impulsividade motora, quando muito frequentes, não possuem nenhum

significado positivo, ao contrário, consomem energia e desgastam crianças e professores. São os chamados “conflitos entrópicos” (GALVÃO, 2008). Situações como essas se constituem excelente oportunidade para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica, revendo suas condutas e outros fatores que podem ocasionar atitudes conflituosas entre as crianças, como a organização da sala, a quantidade de material disponível e o tempo destinado às atividades.

A postura de Renata diante de situações como essas é, na maioria das vezes, a de juíza, decidindo os critérios que devem ser considerados na discussão e, ainda, determinando o que é ou não é justo em cada caso. A ausência de regras claras, tanto para as crianças quanto para a professora, certamente contribuem para que as decisões sejam tomadas de forma arbitrária por Renata. Essa conduta não contribui para a construção da autonomia infantil, como visto anteriormente.

A solicitação de que as crianças peçam desculpas quando machucam, desrespeitam ou magoam os colegas, também é uma constante na prática de Renata. Esses pedidos, contudo, são desprovidos das reflexões necessárias para que as crianças se deem conta de que agiram de forma incorreta com os seus companheiros e, muitas vezes, elas o fazem mais para agradar a professora e serem liberadas para realizar outras atividades, do que por convicção própria de que é essa a maneira correta de agir, conforme sugere o exemplo abaixo:

As crianças estão brincando livremente na sala quando, de repente, Rana começa a chorar porque levou uma mordida no queixo. Carla vai buscar gelo para passar no machucado enquanto Renata conversa com Antônio, autor da mordida. A professora leva o menino para o canto da sala e fala algumas coisas baixinho para ele, que coloca as mãos nos olhos, talvez como uma forma de não encarar a professora. Renata, então, o deixa lá no canto, sentado numa cadeira. Passados 15 minutos, Regina chama Antônio e pergunta se ele não vai mais fazer aquilo com os colegas. Ele balança a cabeça negativamente. Renata, então, diz: “Pois vamos pedir desculpas para a colega, certo?” Antônio concorda e assim que avista Rana olha para Renata e lhe pede desculpas. Renata diz que as desculpas devem ser dirigidas à colega e não a ela. Chama Rana, coloca os dois frente a frente e Antônio pede desculpas. Logo em seguida, é liberado por Renata.

(NOTAS DE CAMPO, 19/5/2009)

Certamente, Renata acredita estar agindo da melhor forma possível para ajudar as crianças a construírem valores morais positivos e raramente não intervém em casos como esse. Desse modo, não parece estar sendo displicente, mas sim agindo de acordo com suas convicções. Entretanto, como na maioria das vezes em que surgem desavenças entre as crianças Renata está envolvida em outras atividades, não presencia o início dos

desentendimentos e acaba tomando atitudes arbitrárias e injustas, como exemplificam os relatos abaixo:

Na sala de Renata há duas meninas com o mesmo nome: Beatriz. Chamo uma de Bia para diferenciá-las. Em determinado momento de brincadeira, Beatriz bate com o telefone nas costas de João, que começa a chorar. Renata pergunta a ele quem lhe bateu e ele diz que foi Beatriz. Renata vai até Bia (a outra menina) e lhe pergunta porque bateu no colega. Bia olha para Renata com ar de quem não está entendendo e diz: “Bati nele não!”. Renata a olha e fala: “Pois vem cá.” Bia se aproxima. Renata continua: “Dê um abraço no colega e peça desculpas.” Bia faz o que Renata pediu e João, com ar de quem não está entendendo direito o que está acontecendo, retribui o abraço de Bia. Beatriz observa tudo de longe com ar desconfiado e vai se afastando aos poucos.

(NOTAS DE CAMPO, 19/5/2009)

Renata retira Antônio do grupo e o leva para conversar no canto da sala. Não escuto o que falam, mas vejo que ele balança a cabeça negativamente. Depois de alguns minutos vejo que Renata pega Antônio pela mão e o leva até Maria, dizendo: “O Antônio quer lhe pedir desculpas, Maria”. Antônio olha para Maria e depois para baixo, mas fica em silêncio. Renata diz: “Se você não pedir desculpas vai voltar para a cadeira!” Antônio, então, fala algo baixinho, provavelmente pede desculpas, pois é liberado por Renata para se juntar ao grupo novamente. Passados alguns instantes, Maria chega para Renata e diz que foi Sofia quem bateu e não Antônio. Renata diz: “Ai, foi a Sofia?”, mas não faz nada.

(NOTAS DE CAMPO, 3/6/2009)

Ao serem obrigadas a se desculpar, mesmo quando não foram culpadas pela infração cometida, provavelmente, as crianças vão construindo uma imagem deturpada do significado dessa ação, o que certamente exerce uma influência negativa na constituição de sua subjetividade.

Por outro lado, várias vezes, as crianças cometeram infrações e, logo em seguida, pediram desculpas como se dessa forma pudessem “apagar” o que aconteceu ou se livrar de uma repreensão, como é o caso da situação a seguir:

Rebeca bate em Guilherme. Ele chora e chama pela “tia Renata”, que vem e diz: “O que foi agora?” Guilherme conta que Rebeca lhe bateu. Rebeca, que está escutando tudo, diz: “Mas eu peço desculpa, tia!”. Renata, diz: “Muito fácil pedir desculpa, né?! Por que você bateu nele?” Rebeca explica que queria um brinquedo e Guilherme não deu. Renata diz que as coisas não se resolvem assim, batendo, e, no final, manda Rebeca pedir desculpas à Guilherme. Em seguida, solicita que se abracem.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Talvez Renata não perceba, mas ao solicitar que Rebeca peça desculpas ao colega está confirmando o que acabara de criticar: “Muito fácil pedir desculpa, né?!” Apesar da tentativa da professora em realizar uma reflexão com a menina, o que demonstra que, de alguma forma, ela sabe que essa é a atitude correta a ser realizada, sua intervenção não

oferece espaço para que Rebeca reflita sobre sua postura e pense em alternativas para reparar o erro cometido. Pelo contrário, é ela quem decide que a atitude da menina foi errada e, apesar de ressaltar que “as coisas não se resolvem assim, batendo” não fornece qualquer indício sobre como ela deveria ter agido.

5.3.2 A solidariedade que emerge entre as crianças

Como foi anunciado no capítulo referente à descrição da rotina da creche, a solidariedade é um valor moral presente entre a maioria das crianças da turma “D”, mesmo que a professora não incentive ou, sequer, se dê conta disso.

São muitos os exemplos que evidenciam as atitudes solidárias entre as crianças. Eis alguns deles:

No parque, uma das crianças cai de cima da casinha de brinquedo e chora bastante. Nenhuma das professoras percebe. Meu impulso inicial é socorrê-la, já que não consegui evitar a queda porque estava de cabeça baixa, fazendo uma anotação. Uma de suas colegas de sala, contudo, adianta-se a mim, ajuda a companheira a levantar e a leva até onde está Renata. Esta, por sua vez, não dá muita atenção ao ocorrido. Olha a boca da criança, acredito que para conferir se está sangrando, e, diante da negação dessa hipótese, solicita que Carla a leve para lavar o rosto, como se isso ajudasse a passar a dor e fazê-la se acalmar. De volta ao parque, a criança continua a chorar, agora em um pranto solitário, recostada à casinha de onde havia caído. Mais uma vez sua colega se aproxima e lhe afaga os cabelos.

(NOTAS DE CAMPO, 23/4/2009)

Há 10 minutos, Cláudia, uma das crianças da sala de Renata, permanece deitada no canto do pátio. Parece cansada, sem energia, talvez entediada. Nenhuma das professoras parece perceber seu estado. É quando Guto se aproxima e lhe oferece uma bola. A menina sorri, pega a bola e começa a brincar. Henrique, que observa tudo de longe, se aproxima e tenta tomar-lhe a bola. Cláudia segura firme o brinquedo e não o deixa levá-lo. Henrique, por sua vez, vai até Guto, lhe diz alguma coisa e aponta para Cláudia. Guto se aproxima da menina e diz: “Tu deixa ele brincar contigo?” [apontando para Henrique]. Cláudia faz que sim com a cabeça e Guto continua: “Tu joga pra ele e ele joga pra tu, tá?” Todos concordam e começam a brincar.

(NOTAS DE CAMPO, 30/4/2009)

Ester chega à creche com semblante triste. Entra na sala, mas fica parada, recostada à parede. Beatriz, que está sentada observando alguns livros, percebe a presença da colega, aproxima-se, diz-lhe alguma coisa e puxa sua mão, como se a convidando para olhar os livros com ela. Ester atende ao pedido e ambas iniciam um diálogo sobre as gravuras de uma história.

(NOTAS DE CAMPO, 11/5/2009)

A solidariedade que vai se edificando entre as crianças reforça a afirmação walloniana de que “o grupo não é simples ajuntamento, ele se funda na colaboração”

(1995, p.100). Nesse aspecto, a Educação Infantil constitui-se um contexto privilegiado para que, através das interações, as crianças desenvolvam valores importantes e necessários às suas vidas, como é o caso da solidariedade.

É preocupante perceber, todavia, que a maioria das situações em que as crianças desenvolvem atitudes solidárias para com os colegas na turma “D”, é ocasionada pela ausência da professora ou de uma conduta pouco solícita de sua parte diante das circunstâncias cotidianas que as envolvem. Assim, a pequena importância atribuída por Renata às angústias, dores e demonstrações de desânimo das crianças, certamente contribui para que elas sintam a necessidade de se ajudarem.

Sabe-se que a afetividade humana (incluindo-se os aspectos emocionais e morais), é construída culturalmente (VIGOTSKI, 2001), sendo seus aspectos organizados, concebidos e nomeados de forma distinta em diferentes grupos sociais. A cobiça e a generosidade, por exemplo, articulam-se de formas diversas em sociedades capitalistas e em comunidades tradicionais onde não exista o dinheiro (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Assim, a imersão cultural das crianças em um ambiente em que a solidariedade não é incentivada, valorizada ou praticada por aqueles que convivem com elas diariamente, trará como provável consequência à redução desse tipo de conduta, o que é preocupante.

De acordo com Arantes (2003), para que os professores possam desempenhar o seu papel de maneira mais eficaz em relação ao aspecto afetivo das crianças, seus estados emocionais devem ser positivos, baseados na alegria e na satisfação interna. Para a autora:

(...) um planejamento didático e pedagógico elaborado segundo tal concepção [em que os sentimentos pessoais e interpessoais são considerados como objetos de conhecimento], e sua consequente realização no cotidiano das salas de aula, poderá levar alunos e alunas a construir personalidades mais autônomas, justas e solidárias, a serem mais conscientes de si e de seus próprios sentimentos, e a construir uma vida pessoal e coletiva mais feliz (p. 126).

Ainda segundo Arantes (ibidem), é necessário admitir a necessidade de uma escola mais alegre e feliz. Seus estudos revelam que “quando estamos felizes e/ou satisfeitos, analisamos e compreendemos as necessidades e os problemas dos demais elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas” (p.127).

Nesse propósito, os cursos de formação devem pensar em estratégias de trabalho que valorizem a autoestima e a autoconfiança dos professores, reconhecendo as habilidades e os interesses de cada profissional. Talvez assim sejam criadas condições para a edificação de valores morais como a solidariedade, generosidade e responsabilidade, tão importantes para quem trabalha com qualquer etapa da educação e, em especial, com a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

6 COMPREENDENDO AS INTERAÇÕES E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS E CENAS DO COTIDIANO

Quando adormecia na ilha de Lia, meu Deus
eu só vivia a sonhar
Que passava ao largo no barco de Rosa e
queria aquela ilha abordar...

(Música “Na ilha de Lia, no barco de Rosa”- Chico Buarque/Edu Lobo)

Para uma melhor compreensão sobre o papel das interações sociais estabelecidas entre a professora e as crianças na constituição da subjetividade infantil, nesta pesquisa, foram filmados diferentes momentos do cotidiano das crianças na creche, procurando enfatizar variadas situações interativas entre elas e entre elas e a professora. Posteriormente, essas situações foram recortadas em dez cenas que se constituíram em alvo de discussão com a professora durante uma entrevista individual, conforme está expresso no capítulo referente à metodologia da pesquisa.

Além das filmagens, também foram selecionadas quatro fotografias para serem analisadas junto com a professora. Todas elas retratam situações comuns no cotidiano da instituição e que podem contribuir, positiva ou negativamente, para a constituição da subjetividade infantil.

As questões feitas à professora referentes às cenas e às fotografias foram elaboradas dentro de uma estrutura comum para facilitar a análise posterior e levaram em consideração a interpretação dela sobre o seu próprio comportamento e sentimentos, e também sua percepção sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças, o que possibilitou uma melhor compreensão sobre suas intervenções, ou não, em cada situação.

É importante mencionar que, desde o início da observação das cenas, Renata demonstrou muita ansiedade, tecendo comentários durante a exibição dos vídeos, apesar da orientação ter sido de primeiro observar a cena completa e só depois falar a respeito do que foi visto. Essa atitude sugere que as impressões que ela teve sobre suas condutas, captadas na condição de observadora, geraram inquietações, talvez por expor as fragilidades da sua prática.

Em diversos momentos de sua fala, podem ser percebidos elementos que esclarecem como são estruturadas suas interações com as crianças, especialmente no que se refere a aspectos relacionados com a constituição da subjetividade infantil.

A seguir, estão descritas estas cenas e fotos, na ordem em que foram trabalhadas na entrevista, e analisados os comentários feitos pela professora.

6.1 A perspectiva da professora

Cena 1 (35´)

As crianças brincam na sala com os brinquedos que a professora espalhou pelo chão. Guilherme fica parado em frente ao espelho, que está pendurado na parede, olhando sua imagem. Segura o espelho com as duas mãos e se aproxima um pouco mais, olhando fixamente sua imagem refletida. Uma colega se aproxima e ele a empurra. Em seguida, volta a segurar o espelho e a olhar fixamente sua imagem. Começa, então, a balançar o espelho, que está preso à parede apenas por um prego, de um lado para o outro, sempre observando atentamente sua imagem refletida. A professora chama sua atenção, dizendo: “Gustavo, assim não!” Ele para, olha para a professora, larga o espelho, fica um pouco de lado, coloca as mãos na cintura e continua a observar sua imagem. Uma colega se aproxima, ele a empurra com uma das mãos, se posiciona novamente em frente ao espelho e continua a observar sua imagem. A colega volta a se aproximar e ele torna a empurrá-la, agora de forma mais brusca, com as duas mãos. Depois tenta voltar ao espelho, mas percebe novamente a presença da colega e sai correndo. A colega toma o seu lugar em frente ao espelho e começa a observar sua própria imagem.

Passados alguns segundos do início da cena, Renata iniciou uma fala sobre Guilherme, enfatizando que “ele sempre foi muito egocêntrico”. A professora disse:

Até com relação, assim, ao cantar, quando nós queríamos uma música que ele não queria cantar, ele não cantava e dizia assim: “não é pra cantar essa música, eu não gosto dessa música!” e ficava fazendo barulho, barulho, assim.. E tipo, assim, pra você não cantar, pra você interromper, pra você parar. Pressionando mesmo, assim, um gênio bem... uma personalidade bem forte assim, marcante mesmo...

Aparentemente, a preocupação inicial de Renata foi justificar o comportamento “egocêntrico” (talvez sinônimo de egoísta) de Guilherme, evidenciando traços de sua personalidade: “gênio bem [difícil]”, “forte”, “marcante”. Essa reação inicial da professora provavelmente está ligada à preocupação com sua autoimagem que, como dito anteriormente, ela tenta preservar a todo custo. Talvez por isso a tentativa de demonstrar que o alicerce da “má conduta” de Guilherme (empurrar os colegas) está nele próprio, no seu gênio difícil, na sua personalidade forte, não tendo relação com qualquer tipo de displicência dela.

Ao longo do vídeo, Renata parece ir percebendo os sentimentos de Guilherme em relação à sua própria imagem refletida no espelho, mas o foco de sua atenção continua a ser o “mau” comportamento do garoto, como sugere o trecho da entrevista abaixo:

Renata: É, ele [Guilherme] se adora, ele se sente, né? Ele se acha o máximo, e ele já vendo o coleguinha se aproximar, já vai empurrando, já vai afastando porque o espaço é dele, é ele, só dele.

Pesquisadora: E por que você acha que ele age dessa maneira?

Renata: Eu acho que é a família mesmo, o pai, principalmente o pai!

Pesquisadora: É? Por quê?

Renata: Acho que o filho mais velho, né? Homem... o pai dele muito... pela fala da mãe, né, muito machista... É tanto que ele [Guilherme] não queria nada rosa, ele não queria nada de coisa de menina... essas coisas, questões bem machista.

Observa-se que Renata menciona rapidamente impressões do que seriam os sentimentos de Guilherme diante da situação apresentada, mas não relaciona a sua reação de empurrar a colega com o fato de ele querer ficar sozinho diante do espelho naquele momento. Para a professora, ele empurra e afasta as outras crianças que se aproximam por um provável egoísmo/autoritarismo que desenvolveu no convívio com a família, especialmente com o pai. Egoísmo, fruto de mimos por ser o filho mais velho. Autoritarismo, por ser homem e ter um pai que lhe impõe valores machistas.

A imagem que Renata construiu sobre Guilherme é preocupante porque provavelmente dificulta que ela perceba aspectos importantes do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e contribua positivamente com eles. Acreditando que Guilherme é mimado, egoísta e já traz traços machistas em sua personalidade, provavelmente, Renata irá direcionar sua atenção para impedir os avanços de tais características, o que poderá acarretar resultados negativos na constituição da subjetividade dessa criança.

Mesmo sendo instigada a pensar melhor sobre os motivos pelos quais as crianças, de modo geral, apresentam tanto interesse por suas imagens refletidas no espelho, Renata não consegue se desprender da representação que já traz solidificada sobre Guilherme, como faz crer o trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadora: Por que você acha que as crianças gostam tanto de se olhar no espelho?

Renata: Não sei te explicar, mas é assim... eles não têm muito o hábito de tá se olhando, né? Então eles estão vendo a imagem ali, são eles, estão vendo a sua própria imagem... Eu acho que eles se sentem bonitos, eles gostam de ver a imagem deles.

Pesquisadora: Então não seria por isso o interesse do Guilherme em se olhar?

Renata: Ah, com certeza ele estava se adorando, como eu disse, ele estava se sentindo o máximo! Forte, poderoso, um super herói, mas o problema é que

quando ele quer uma coisa ele só quer pra ele e não deixa mais ninguém chegar perto. Aí é que não pode ser e eu tenho que chamar a atenção dele!

Embora em sua fala, Renata forneça indícios de que compreende haver algo que chama a atenção das crianças para sua imagem no espelho, mesmo que “não saiba explicar” direito do que se trata, nada muda em relação à ideia de um comportamento inadequado de Guilherme. Comportamento que, muito mais que compreendido, precisa ser suprimido, extinto. Assim, por mais que seja levada a refletir sobre as necessidades e interesses de Guilherme, o que consegue perceber como mais importante relaciona-se ao comportamento habitual dele.

Na verdade, à medida que se olha no espelho, a criança vai relacionando a sua imagem consigo mesma e percebendo que seu corpo é um todo completo. Aos poucos, compreende que a imagem especular, antes percebida como a de outrem, é sua própria representação, conquista que traz benefícios ao processo de constituição da noção do eu corporal, que é condição para a constituição do eu psíquico (WALLON, 1981).

A necessidade das crianças da turma de Renata de se verem ao espelho, certamente, vai muito além da pura vaidade, como ela consegue perceber, mas se configura uma demonstração explícita do interesse e curiosidade que têm sobre si mesmas. A maioria delas se entrosa bem com a sua imagem refletida no espelho, mas poucas conseguem se relacionar com os colegas ao mesmo tempo, talvez porque precisem se concentrar para observar cada detalhe de sua própria imagem. Provavelmente, por esse motivo, Guilherme não queria ninguém por perto enquanto analisava seu reflexo, comportamento comum a outras crianças da turma em diferentes momentos de observação. Certamente, o que elas precisavam era experimentar, simplesmente. Dessa forma, pulavam, faziam caretas, beijavam, faziam poses se aproximando e se afastando do espelho. A presença do professor nesse momento, interagindo, questionando, fazendo desafios ou mesmo observando e registrando o comportamento das crianças pode trazer benefícios à percepção delas sobre si mesmas, suas possibilidades e limites, suas características particulares etc.

Certamente, por falta de conhecimento sobre o assunto, Renata não consegue perceber a importância desse momento para a constituição da subjetividade infantil e quando lhe foi perguntado sobre os motivos pelos quais havia colocado um espelho na sala, respondeu:

Renata: Ah, porque eu gosto de trabalhar com espelho, eu acho que... assim, dá oportunidade deles [crianças] se verem, deles... sentirem as transformações deles próprios, né?

Pesquisadora: Que tipo de transformações?

Renata: Do corpo deles mesmo, né? Das mudanças que eles vão vendo neles.

Analisando a fala de Renata, observa-se que ela percebe o espelho apenas como uma oportunidade de as crianças se “verem” e, dessa forma, detectarem mudanças físicas no seu corpo ao longo do desenvolvimento. Além disso, no decorrer de sua fala Renata expressa a ideia de que, para ela, sua principal tarefa é possibilitar o contato das crianças com esse objeto, mas não inclui a necessidade de qualquer tipo de intervenção da sua parte para enriquecer a percepção das crianças sobre si.

Essa ideia é reforçada quando Renata fala sobre qual deveria ser o papel da professora caso ela estivesse junto de Guilherme nesse momento:

Pesquisadora: Se a professora estivesse junto do Guilherme nesse momento, qual seria, na sua opinião, uma ação interessante de ela fazer?

Renata: Ah, eu ia deixar ele do jeito que ele ficou mesmo, bem livre. Ele se olhou bastante, né? Só acho que teve algumas vezes que ele repetia essa mesma cena que gostava muito de espelho, né? Dele ficar balançando [o espelho de uma lado para o outro] e eu comentar: ‘não balance pra não cair!’. Mas eu deixei ele bem livre, assim, eu deixo ele bem à vontade, dele se olhar, assim..

Ao frisar que deixou Guilherme “bem livre, bem à vontade”, Renata parece querer deixar clara a ideia de que não é autoritária, “sargenta”, como já esclareceu anteriormente, e que permite que as crianças façam muitas coisas durante o dia na creche.

Essa ideia, que atrela a sua intervenção nos momentos em que as crianças estão mais “livres” a uma ação autoritária, parece reforçar a opinião da professora de que não deve interferir nos momentos em que as crianças estão mais “à vontade”, isto é, realizando alguma atividade que não seja direcionada por ela. Assim, Renata perde inúmeras possibilidades de interação com as crianças, uma vez que costuma planejar atividades dirigidas apenas uma vez por dia.

Cena 2 (57´)

Um garoto da turma C (três anos) chora muito caído no chão do pátio na hora do parque. Gilmar vai até ele, o pega pela mão e o levanta do chão. Em seguida, segurando em sua mão, leva-o até um brinquedo, o túnel, e o chama para brincar com ele, mas o garoto continua chorando parado. Gilmar se pendura na entrada do túnel e depois vai entrando devagar, tentando chamar a atenção do colega e sempre o convidando para acompanhá-lo, mas o menino permanece parado e chorando. Paulo, então, se aproxima, lhe diz alguma coisa, o pega pela mão de forma muito cuidadosa e o leva para onde

estão as professoras, no outro extremo do pátio. No caminho Paulo tenta correr, como se para chegar mais rápido, mas o colega não o acompanha e ambos vão caminhando até onde estão as professoras. Lá chegando, Paulo diz alguma coisa para uma das professoras, gesticulando e apontando para o colega, como se estivesse tentando explicar melhor o que aconteceu. A professora o escuta atentamente, segura nas mãos do garoto que chora e depois o coloca entre suas pernas, como se o acolhendo. Paulo, então, volta ao pátio para brincar.

Renata inicia sua fala sobre a cena enfocada, destacando as características de Gilmar:

O Gilmar, quando ele tá bem em casa, ele é muito carinhoso. Mas quando ele não tá bem em casa, ele não tem nada, nada que eu faça, sabe, que acalme logo o menino. Demora, demora bastante! Depois de muito tempo, tem que passar muito tempo pra ele se acalmar. Tem que deixar ele lá se jogando, se debatendo pra botar toda aquela energia, toda aquela carga pra fora e só depois que ele vai aceitar alguma coisa de mim, alguma... levar pro banheiro pra lavar o rostinho ou dar um banho... Enquanto ele não bota toda essa energia [pra fora] não adianta eu chegar perto dele.

Apesar de a cena retratar Gilmar ajudando o colega que chorava desamparado, em seu comentário a professora ressalta o comportamento intempestivo do garoto. De fato, Gilmar é uma das poucas crianças da turma de Renata que costuma desafiá-la e esse comportamento foi observado algumas vezes durante a pesquisa de campo. Provavelmente, ciente disso, a professora tenta justificar as atitudes do menino durante os meses em que teve sua sala observada, mesmo que a cena evidencie outra faceta da sua personalidade.

Além disso, Renata, assim como fez em relação à Guilherme, relaciona o comportamento de Gilmar à influência que recebe de casa, esquecendo que é na creche, interagindo com ela e com os colegas, que o menino passa a maior parte do seu dia e que também com eles incorpora concepções de mundo, elabora e amplia conhecimentos e vai se constituindo a si mesmo como sujeito.

Levada a refletir mais diretamente sobre a cena, Renata reconhece qualidades afetivas em Gilmar, mas as relaciona a uma suposta carência que ele teria, como demonstram as afirmações a seguir:

... mas ele [Gilmar] é muito carinhoso, cuidadoso com os colegas, ele é carinhoso comigo... [Costuma dizer]: “eu vou trazer isso pra tu...”, sabe, de chegar e abraçar, assim, do nada! Ele é **carinhoso**, ele é muito **carente**... E eu queria, assim, dar uma proteção que eu não posso dar porque o meu contato com ele se restringe aqui à creche.

A ideia de carência, seja ela de ordem socioeconômica, afetiva ou cognitiva, que perpassa a representação da professora sobre as crianças com as quais trabalha, certamente influencia a maioria de suas ações relacionadas a elas.

Acreditando que as manifestações de carinho de Gilmar são, na verdade, expressão de carência afetiva, provavelmente a professora não percebe esses momentos como sendo privilegiados para o estabelecimento de interações positivas com ele.

Ao ser instigada a falar sobre os sentimentos do menino que chorava diante daquela situação, Renata demonstra certa dificuldade:

Ah, ela estava sentindo mesmo... precisando de carinho, de atenção, de colo... Estava precisando que alguém fosse lá. Nós, professoras, não vimos. Eu acredito, então, que apareceu esses dois [colegas], assim, né, o Gilmar e depois o Paulo, e fizeram esse trabalho.

Observa-se que a professora tenta tornar a cena a mais objetiva possível, relacionando as necessidades da criança de “carinho”, “atenção” e “colo” a um “trabalho” que precisa ser desenvolvido com ela. Não parecem muito claros para Renata, entretanto, os motivos pelos quais o garoto estava precisando de atenção especial naquele momento.

Talvez a dificuldade de Renata em perceber os sentimentos do menino aconteça também, em relação a outras pessoas. Para quem trabalha com crianças pequenas esse tipo de limitação é preocupante, tendo em vista a globalidade e a vulnerabilidade que permeiam o seu desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

No caso específico da cena em foco, Renata fez questão de frisar que não somente ela, mas também as outras professoras não viram o que aconteceu, o que induz à ideia de que certamente por isso não tomaram uma atitude. Ao falar sobre qual deveria ser o papel da professora caso ela tivesse presenciado a cena, entretanto, enfatiza:

Eu não ia interferir não, eu ia deixar, eu ia justamente esperar para ele [Gilmar] fazer o que ele fez, eu ia esperar toda aquela atitude de carinho, dele dar aquele apoio, e depois ia procurar saber o que foi que aconteceu.

Mas, se por um lado Renata procura não interferir nas atividades das crianças, por outro, costuma ser autoritária nos poucos momentos de interação que estabelece com

elas, conforme ela mesma reconhece⁸⁰. Autoritarismo que, para a professora, parece sinônimo de responsabilidade, como sugere esse trecho da entrevista:

Eu não posso ser... como é que se diz... omissa diante das atitudes delas [crianças]. Se elas chegam na minha sala sem noção nenhuma de regra, eu tenho que ir construindo isso com elas (...) Não que eu queira transformar a sala num quartel general, mas elas precisam de regras. Quando elas crescerem vão precisar disso na vida delas.

Ao falar que não pretende fazer da sala “um quartel general”, Renata evidencia o modelo de educação no qual se baseia, pautado na disciplina e no rigor, e apesar de tentar fugir a esse formato, parece ser ele que embasa os momentos de interação entre ela e as crianças.

Ao afirmar que as crianças chegam à sala “sem noção nenhuma de regra”, a professora parece restringir o conceito de regra ao que as crianças podem ou não fazer diante das ordens dos adultos, deixando de perceber as inúmeras regras que elas já incorporaram, como, por exemplo, aquelas relacionadas ao funcionamento da creche⁸¹ (horário das refeições, que o momento do descanso acontece após o almoço etc.). Mas, se por um lado, Renata enfatiza a necessidade de as crianças terem contato com regras e ressalta o seu papel diante disso, por outro não direciona ações no sentido de construí-las junto com as crianças. Em nenhum momento, durante a pesquisa de campo, foi presenciado qualquer tipo de conversa da professora com as crianças sobre as regras da sala. Também não havia cartazes ou outra forma de comunicação que falasse sobre as regras de convivência da turma e que evidenciasse que esse assunto já havia sido alvo de discussão.

Segundo Felipe (2004), é necessário manter um diálogo permanente nas instituições de Educação Infantil sobre as regras e limites, chegando a um consenso, junto com as crianças⁸², do que pode ou não ser colocado como limite e os procedimentos que devem ser adotados em caso de transgressão às regras. Para a autora,

(...) É preciso considerar que ainda hoje existem formas violentas de impor regras, como, por exemplo, a violência psicológica (olhar de extremo desprezo ou palavras de desdém que a professora lança em relação à criança, ameaçá-la de perder o amor, a proteção e a segurança que compete ao adulto oferecer), as humilhações públicas (gritos, apelidos depreciativos), a violência física (sacudir a criança, trancá-la no banheiro, deixá-la sem

⁸⁰ Ver capítulo referente à descrição da vida profissional de Renata.

⁸¹ É necessário enfatizar que a maioria das crianças da turma D já frequentavam a creche Semente do Amanhã no ano anterior.

⁸² Segundo Felipe (2004), alguns limites podem ser estabelecidos com a participação das crianças, especialmente a partir dos 3 anos, pois nessa fase elas já possuem a capacidade de compreensão e argumentação.

merenda), a discriminação em função do sexo (maior nível de exigência para com as meninas e maior tolerância para com os meninos, por achar que eles são “naturalmente” mais inquietos). Esses procedimentos devem ser abolidos completamente da rotina escolar (IBIDEM, pp.30 e 31).

Como pôde ser constatado através dos relatos expostos até aqui, algumas dessas formas de violência contra as crianças foram observadas na creche Semente do Amanhã, o que, certamente, tem efeitos maléficos na constituição da subjetividade infantil, uma vez que, como ressalta Wallon (1981), condutas demasiadamente rigorosas dos adultos para com as crianças podem contribuir para a constituição de sujeitos inseguros e dependentes da vontade alheia.

Além disso, diante da preocupação com a vida futura das crianças (“Quando elas crescerem vão precisar disso na vida delas”), a professora passa a ter em vista e ser guiada pela formação do “futuro cidadão”, e esquece as necessidades atuais das crianças concretas com as quais trabalha.

Cena 3 (60´´)

Na hora do pátio, Simone e Gabrielle brincam juntas em frente à sala. Estão posicionadas uma em frente à outra cantando a música “cabeça, ombro, joelho e pé” e apontando as partes do corpo conforme a letra da canção. Parecem confusas em relação à brincadeira porque apontam primeiro para os pés, depois para a cabeça, depois para os joelhos e depois para os ombros. Tentam repetir a brincadeira e Gabrielle se joga no chão. Simone tenta continuar, mas parece se perder diante dos movimentos, talvez por não conhecer bem a brincadeira. Gabrielle levanta. As duas conversam um pouco. Gabrielle roda com os braços abertos e Simone a observa. Depois Gabrielle vai até a entrada da sala, que tem formato de porta de casinha, e começa uma brincadeira de faz-de-conta, tentando abrir a porta da casa. Simone entra na brincadeira e as duas passam alguns segundos envolvidas nisso. Em seguida, Gabrielle chama Simone e começa a girar de braços abertos. Simone começa a bater palmas e a cantar a música “roda, roda, pé, pé, pé”, mas Gabrielle para de girar e lhe diz alguma coisa. As duas conversam um pouco. Depois Gabrielle recomeça a brincadeira: gira de braços abertos e bate o pé no chão. Simone, então, diz: “É assim, olha”, pega Gabrielle pela mão e ambas começam a girar. Depois de quatro rodadas se envolvem em outra brincadeira.

Renata começa os comentários sobre a cena falando das suas impressões gerais sobre o comportamento das crianças, enfatizando os supostos avanços que suas intervenções teriam ocasionado:

É... não sei se você percebeu, mas elas brincam muito juntas, assim, de duplas. (...) Então a professora [anterior] tinha uma dificuldade imensa porque elas [crianças] que tinham o domínio da sala, e elas com personalidades fortíssimas, né? (...) Elas são bem... bem amigas, assim, elas são bem unidas, assim, e parecem que **tem uma afetividade bem boa, bem grande entre elas**, tanto que **às vezes eu precisava separar**, porque, assim, quando chegava mais gente perto da Gabrielle, a Simone batia, tomava, não

queria deixar, fechava o círculo só pra elas duas, assim, aí já sabe...
Melhorou muito, já tão brincando com mais gente, a rodinha ficou maior.

Falando da dificuldade encontrada pela professora anterior, Renata deixa implícita a ideia de que a interação, a união, a cumplicidade entre as crianças constituem uma ameaça para o seu próprio trabalho e coloca em risco o domínio da sua sala. Assim, o fato de Gabrielle e Simone terem uma “afetividade muito boa”, certamente, gera uma apreensão na professora, que prefere separá-las sob a alegação de estar contribuindo com o seu processo de socialização.

Certamente, Renata acredita estar agindo de forma positiva quando impõe às crianças a conduta que acredita ser a correta, mesmo que para isso tenha que negar suas vontades e opiniões. Tendo em vista que seus objetivos estão sendo alcançados e as crianças “já tão brincando com mais gente”, provavelmente Renata continuará a agir dessa maneira, sem perceber que está desrespeitando direitos básicos das crianças, como o direito à amizade e à possibilidade de expressão dos seus sentimentos.

Inúmeras pesquisas realizadas em instituições públicas na cidade de Fortaleza revelam que as creches e pré-escolas parecem não estar contribuindo positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que as frequentam (ANDRADE, 2007; LEITÃO, 2002; SALES, 2007; SCHRAMM, 2009, entre outras).

Como lembra Andrade (2007):

No interior de creches e de diversos ambientes escolares tem sido muito comum encontrar crianças com: pequena autonomia moral e intelectual; dificuldades de expressão oral, plástica e motora; baixa auto-estima; pouco instinto solidário e de cooperação; restritos conhecimentos de si e do mundo ao seu redor (CRUZ, 2004a) etc. Certamente, a instituição que essas crianças frequentam tem uma parcela de responsabilidade por esse quadro, que não se deve exclusivamente às características das relações mantidas pelas crianças em outros contextos (p. 17).

Em nenhum momento durante a exibição dessa cena, Renata conseguiu perceber a interação entre as crianças como um momento de descoberta e cooperação, nem mesmo diante das minhas tentativas em chamar sua atenção para a forma como elas brincavam:

Pesquisadora: O que você achou dessa cena?

Renata: Eu não sei se você percebeu a mesma coisa que eu, né? Que... assim, a questão da casa, do abrir a porta, de entrar e sair. Eu achei bem coisa de casa mesmo, assim. Aí depois elas mudam a brincadeira, né? A brincadeira de rodar e depois voltam lá na casa...

Pesquisadora: Isso mesmo. Você observou o momento da brincadeira de roda?

Renata: Eu não reparei bem...

Pesquisadora: Pois deixa eu tentar voltar um pouco o vídeo... Pronto, tá aqui. Primeiro elas tentam brincar dessa brincadeira: cabeça, ombro, joelho e pé. Depois passam pra outra.

Renata: Hum rum...

Pesquisadora: Como você percebe esse momento de interação entre elas?

Renata: Como eu disse, né, de muita afetividade, de carinho... isso.

Sem se dar conta das inúmeras possibilidades de aprendizagem que surgem entre as crianças nos momentos de interação, Renata perde preciosas oportunidades de contribuir com esse processo.

No caso da cena analisada, a professora não percebeu a Zona de Desenvolvimento Proximal⁸³ que se formou no momento da brincadeira das crianças e não achou necessário nenhum tipo de intervenção nesse momento. Na verdade, a opção de Renata em não interferir nas atividades das crianças ficou clara durante toda a pesquisa de campo e se expressa em praticamente todas as situações filmadas. Ao ser questionada sobre isso, a professora respondeu:

Pesquisadora: Durante o tempo em que eu estive aqui na creche, eu pude perceber que as professoras não interferem nas brincadeiras livres das crianças. Por quê?

Renata: Eu olho. Na verdade a gente tem que observar e registrar sobre três crianças por dia, mas eu não fico nisso não. Se hoje não é o dia de observar fulano e eu acho que ele fez alguma coisa interessante naquele dia, eu registro. Mas é mais na sala. No pátio eu observo, mas registro mais na sala.

Pesquisadora: Certo, mas em relação a não interferência nas brincadeiras das crianças?

Renata: Assim, eu acho que você [professora] tem que deixar mesmo a criança brincar, criar, brincar do jeitinho dela, porque até tem.. Às vezes umas crianças: “tia, fulano não deixa eu brincar!” Eu acho que nem nisso a gente deve interferir, porque é a vontade deles. A gente pode até dizer: “Olha, deixa o coleguinha brincar”, mas, se realmente ela não quiser deixar, a gente não pode... você não pode forçar: “Então pronto, ninguém vai mais brincar!”, de jeito nenhum, de maneira nenhuma. Você tem que respeitar aquele momento dela. Agora se a gente tá fazendo um jogo divertido, uma brincadeira divertida, que tem um objetivo, tem sim que interferir, mas quando é assim... Até mesmo lá na sala quando está com os brinquedos, que eles criaram, essas brincadeiras, que eles formaram esse grupinho, ou de repente tava todo mundo junto, quando eu colocava aquela cabana, ia um grupinho, depois saía, depois ia outro grupinho, muito à vontade, muito livre.

Pesquisadora: Mas a professora deve agir assim sempre?

Renata: Na minha opinião!

Mesmo diante de uma pergunta de âmbito mais geral “as professoras optam”, Renata se defende de forma pessoal, ressaltando que costuma olhar as crianças durante o momento do parque. Ao afirmar que “tem que observar e registrar” o que acontece com as crianças, a professora demonstra ter consciência de que essa é postura correta a ser desenvolvida, apesar de não ser isso o que acontece no dia-a-dia da creche. Talvez

⁸³ Para maiores informações sobre esse conceito, ver o capítulo tocante aos Referenciais Teóricos.

por esse motivo tenha sentido a necessidade de uma maior explicação sobre o que disse, justificando que a maioria dos episódios que costuma registrar acontece na sala e não no pátio, local da cena em foco nesse momento da entrevista.

Sendo incitada a falar mais diretamente sobre a não interferência nos momentos das brincadeiras livres das crianças, Renata deixa claro que, independente das circunstâncias, o professor deve sempre deixar as crianças “à vontade”, o que, de certa forma, é cômodo para ela, pois acaba ficando livre para fazer outras atividades.

A decisão em não intervir em hipótese algumas nas brincadeiras das crianças e em não lhes oferecer atividades diversificadas ao longo do dia, parece ter sido influenciada por uma má interpretação de Renata diante de informações veiculadas nos momentos formativos dos quais participou, conforme sugere o trecho da entrevista a seguir:

Renata: Eu acho que antes [das formações⁸⁴] a gente [professora] se preocupava bem mais, [com questões pedagógicas], né? Porque assim, algumas questões foram colocadas pra gente, que a creche não é pra... A gente não tem que escolarizar a creche, foi esse o termo usado pela minha formadora, a gente não pode escolarizar a creche. Então foi tirada muita coisa que a gente colocava, que a gente estava cobrando das crianças e foi necessário tirar porque quando eles chegassem na pré-escola eles já iam tá bem cansados, já tinham visto tudo aquilo e não ia despertar nenhum interesse. Então a gente passou a não se intrometer tanto, a deixar as crianças mais à vontade.

Pesquisadora: Vocês deixaram de trabalhar o quê, por exemplo?

Renata: Tipo, a gente trabalhava mais o nome, a gente trabalhava mais letra, sabe, assim, do nome, o nome dos colegas, cobrir o nome deles...

Provavelmente embasada na informação de que não deveria “escolarizar a creche”, Renata retirou da rotina muitas atividades propostas às crianças anteriormente, como trabalhar as letras e cobrir o nome.

É importante ressaltar que esse tipo de atividade, em que as letras são ensinadas para as crianças de forma separada e repetidamente, é inadequado e gera uma série de problemas, como lembra Mello (2010, p.45): “ensinar a ler e a escrever por esta via que parece simples tem esses problemas: forma gente que lê sem compreender o que lê e que escreve sem autoria, ou seja, copia, escreve ditado, mas tem dificuldade de produzir um texto seu”. Assim, as crianças vão aprendendo as letras, mas não a linguagem escrita na sua função social, o que certamente abala a sua vontade de aprender a ler e escrever.

⁸⁴ Nesse trecho da entrevista a professora está se referindo aos momentos de formação continuada promovidos pela prefeitura de Fortaleza para a construção da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Provavelmente, era esse tipo de atividade que predominava na prática de Renata, mas como agora a regra é “deixar as crianças à vontade”, sua ação parece seguir uma tendência espontaneísta em que o seu papel se restringe a apenas “acompanhar” o desenvolvimento das crianças, interferindo o mínimo possível. A justificativa apontada para tal atitude (“foi necessário tirar porque quando eles chegassem na pré-escola eles já iam tá bem cansados”) demonstra a superficialidade com que o assunto foi abordado durante a formação e a maneira equivocada com que foi compreendido pela professora.

Frente à ausência de uma coordenação que tenha possibilidades de acompanhar de perto o seu trabalho, Renata segue solitária, tendo que tomar, a todo o momento, decisões em relação ao que fazer e a como agir diante das crianças. Decisões que têm o peso da responsabilidade pelo bom andamento da turma, o que amplia ainda mais a autocobrança que ela tem em relação à sua prática pedagógica.

Cena 4 (30´)

As crianças brincam no pátio correndo de um lado para o outro. Rafael parece brincar de polícia e bandido porque fica parado com uma das mãos apontadas para frente como se segurando uma arma. Clara passa por ele, para em sua frente e começa uma dança em que remexe todo o corpo, especialmente a cintura e o quadril. Rafael a observa, vai até onde ela está, lhe dá um chute nas pernas e depois tenta derrubá-la dando-lhe rasteiras. Clara tenta sair de perto dele, mas Rafael lhe pega pelo pescoço, arrasta-a até o chão e tenta levá-la para dentro de um dos brinquedos que há no parque e que tem forma de túnel. A menina cai e começa a chorar, passando as mãos nos olhos. Rafael, já dentro do brinquedo, parece surpreso com o choro de Clara e tenta segurá-la pelos braços, mas a menina levanta, vai-se afastando dele e segue na direção de onde estão as professoras. Rafael tenta impedi-la de se afastar segurando seus braços e lhe pede desculpas, mas Clara continua indo em direção às professoras. Rafael para e a observa. Clara parece desistir de ir ao encontro das professoras, olha para Gabriel e se dirige para brincar com outro colega.

Ao assistir a essa cena, Renata mostrou-se surpresa. Diferente do que aconteceu nas cenas anteriores, aqui ela ficou atenta ao que se passava do começo ao fim. Quando foi questionada sobre suas impressões em relação ao que viu, respondeu:

Eu achei que ele bateu pra ver mesmo, né? Assim, do nada ele quis bater nela! Não tinha motivo! Então, depois ele quis levar ela pra dentro [do túnel] pra [ela] não chorar, tipo pra encobrir, pra ninguém ver, tentou segurar pra não deixar que ela fosse lá fora pra dizer pra gente, pras professoras... É... realmente essa cena aí foi bem... passou mesmo despercebida, a gente não viu, porque ia ter intervenção sim.

Observa-se que Renata inicia sua fala descrevendo o que aconteceu, provavelmente na tentativa de compreender os reais motivos pelos quais Rafael agrediu sua colega. Aparentemente abalada em relação ao que acabara de dizer quanto ao papel

da professora nas atividades livres das crianças, nesse momento Renata parece não ter mais tanta certeza de que deixá-las à vontade sempre é a melhor opção.

Renata acredita que, nesse caso específico, “ia ter intervenção sim”. Contudo, não soube explicar o que aconteceu, isto é, os prováveis motivos pelos quais Rafael batera na colega, conforme atesta o trecho da entrevista a seguir:

Eu não percebi na cena... Eu acho que, assim, ele simplesmente tava brincando e ele sentiu vontade de fazer... de bater nela, de dar aquele pontapé, né? Depois puxou, jogou ela no chão... Eu acho que foi por puro prazer mesmo, assim, não vi o motivo, assim, real pra ele fazer o que ele fez.

Ao mencionar que Rafael fez o que fez “por puro prazer”, a professora pode estar referindo-se ao prazer do menino estar realizando um ato agressivo. No entanto, também é possível entender o que aconteceu levantando outras hipóteses.

Conforme pode ser observado no vídeo, Clara se colocou à frente de Rafael em meio da brincadeira de faz-de-conta em que ele segurava uma “arma” e atirava para todos os lados. Provavelmente, nesse momento, ele a percebeu como um elemento da sua brincadeira e tratou de golpeá-la como se a um inimigo com quem estivesse lutando. O desespero da colega, certamente, o fez entender que havia feito algo errado. Nesse momento, Rafael puxou Clara e lhe pediu desculpas, como se assim pudesse apagar o que aconteceu, fazendo com que ela desistisse de ir contar para as professoras o seu “mau” comportamento.

Assim, pode-se dizer que o impulso inicial de Rafael foi o prazer. Mas não o prazer em machucar a colega, conforme parece acreditar Renata, e sim o prazer ocasionado pela brincadeira, pelo poder da imaginação. Provavelmente, a carga emocional nesse momento foi tamanha que o garoto não se deu conta de que estava machucando a colega.

É importante destacar, contudo, que a postura de Rafael em pedir desculpas à Clara, como se dessa forma estivesse resolvendo o problema, é comum entre as crianças da turma de Renata, conforme visto durante a pesquisa de campo. Possivelmente, sem perceber, a professora incentiva esse comportamento a partir do momento em que pressiona as crianças a pedirem desculpas umas às outras sem antes realizar reflexões contundentes sobre seus atos. Assim, parece transmitir a ideia de que o fato de pedir desculpas elimina o dano causado, soluciona a situação.

Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais Rafael pedira desculpas à Clara, Renata não consegue perceber essa atitude como relacionada à sua forma de agir com as crianças:

Renata: A desculpa dele é por isso, pra evitar que ela vá até a gente [professoras]. É tanto que quando ela caiu, ele puxou ela pra dentro do brinquedo, pra que a cena não fosse vista, pra que a cena não despertasse a minha atenção ou da Carla, entendeu? E aí quando ela sai, assim mesmo ele tenta segurar ela, né? Não segurar assim com violência, ele segura como se tivesse abraçando, mas a intenção dele, na minha percepção, era de não deixar que ela fosse... porque ele achava que ela ia dizer pra mim ou pra Carla.

Pesquisadora: Só por isso?

Renata: Eu acredito que sim.

A dificuldade em levantar hipóteses sobre as atitudes e emoções das crianças ao longo da análise das cenas, demonstra que a reflexão não é algo familiar à prática pedagógica de Renata. Sem oportunidades previamente planejadas para que possa realmente pensar sobre suas ações e as das crianças, a professora acaba seguindo o que lhe é orientado, mas sem ter a convicção de que está fazendo a coisa certa, como faz supor o relato abaixo:

Pesquisadora: Você disse que se tivesse visto o que aconteceu iria fazer algum tipo de intervenção. O que você faria?

Renata: Assim, eu ia... Porque, assim... quando a gente conversa com a Camila, ela diz que a gente não pode intervir, interferir, tomar nenhuma postura até que a... o outro [criança] se imponha ou não. Se ele não tiver nenhuma atitude de revidar, de correr, de se afastar, aí a gente tem que chegar lá. Então, ou seja, no caso [dessa cena] ele bateu, arrastou ela, então eu teria ido lá na hora que arrastou lá pro túnel, então eu teria ido lá, conversado... ia perguntar o que aconteceu, por que que ele bateu e teria levado ele pra sentar, pra conversar lá um pouquinho comigo sobre a atitude dele.

Pesquisadora: E como você avalia essa sua postura?

Renata: Como assim?

Pesquisadora: Em relação aos conflitos, aos desentendimentos entre as crianças, que repercussão tem tido essa sua postura?

Renata: Não sei, as vezes eu acho que não adianta de nada porque a gente vai sentar, refletir: “você machucou o coleguinha, não é pra machucar, tem que brincar direito, você gostaria que o coleguinha fizesse isso com você?” Elas [crianças] dizem que não e ficam um tempinho ali sentadas, mas daqui a pouco tá lá fazendo a mesma coisa. Então, assim, eu considero que isso não vá resolver, pode resolver ali na hora, naquele momento, depois eles esquecem rapidinho.

Pesquisadora: E como você acha que você teria que agir para que sua intervenção tivesse uma maior eficácia?

Renata: Eu acho que eu sou antiquada. Eu digo assim: Olha, se bateu, bateu levou! Então a melhor forma, assim... o colega tem o direito de revidar, que ele levou, então ele revida. Aí eu quero é ver se o outro ainda vai bater! Mas aí, tipo assim, dizem pra gente: “Não, mas isso gera violência, violência gera violência”. Então, na verdade, eu nem sei te dizer o que seria. Eu acho que só mesmo conversando muito, muito diálogo, muita conversa, muita... trabalhar muito os valores. É o que a gente pode fazer nesses casos.

Apesar das orientações que recebe sobre como deve ser a sua ação diante dos conflitos das crianças (“não pode intervir, interferir, tomar nenhuma postura até que a... o outro [criança] se imponha ou não”) e das chamadas de atenção sobre os resultados que uma intervenção equivocada poderia trazer (“violência gera violência”), Renata parece acreditar que outra forma de agir (“bateu, levou!”) seria a mais adequada diante dos seus objetivos: acabar com os conflitos. Ao afirmar que “... Camila, ela diz que a gente não pode...” e “... dizem pra gente” Renata parece querer indicar que está seguindo o que outras pessoas orientaram e, assim, se esquivar de uma possível culpa pela ineficiência de sua forma de agir. Por outro lado, quando menciona “eu nem sei te dizer o que seria” transparece certa confusão quanto às suas próprias ideias sobre a melhor forma de conduzir as situações de conflito entre as crianças.

É importante chamar atenção para a forma impositiva como Renata percebe as orientações da coordenação: “não pode intervir, interferir, tomar nenhuma postura”. Assim, a professora recebe as informações de Camila, as reproduz mecanicamente, mas não parece compreendê-las ou refletir sobre elas. Da mesma forma costuma agir com as crianças: “não é pra machucar, tem que brincar direito”. Em nenhum dos casos parece haver o diálogo necessário à construção de uma autonomia moral.

Por outro lado, Renata não relaciona, em momento algum, a ineficiência dos resultados obtidos a partir das “conversas” com as crianças, com o conteúdo ou a forma com que esses “diálogos” acontecem. Ao retirar as crianças do grupo para colocá-las “um tempinho ali sentadas”, ouvindo sobre o que não podem fazer, a professora acredita realmente estar conversando, dialogando com elas, quando na verdade sequer as escuta. Além disso, se a professora não acredita muito na eficácia dessa “conversa” (“eu acho que não adianta de nada”), provavelmente também não se empenha em ser firme nas suas argumentações com as crianças.

Renata parece não compreender que ninguém melhor do que as crianças para falar dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas. Melhor, a professora não parece acreditar que as crianças são capazes de expressá-los, desde que, como esclarece Pinto (1997, p.65) “haja quem os queira escutar e ter em conta”.

Assim, um dos grandes desafios de Renata parece ser, conforme lembra Oliveira (2004),

(...) redireccionar o olhar, romper com as perspectivas pelas quais culturalmente aprendemos a enxergá-las [crianças]: incompletas, sem fala, um vir a ser, seres assexuados, inocentes... Na construção desse outro modo

de ver, é necessário, ainda, como dizem Larrosa & Lara (1998:42), apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela (p. 189).

Assim, a professora Renata permanece estática, muitas vezes confusa sobre o que fazer e como agir diante das atitudes das crianças. Por outro lado, não age de forma a tentar compreendê-las, conhecer suas preferências e necessidades. Como, então, construir a cumplicidade necessária entre ela e as crianças para que ambas sintam-se à vontade a fim de conversarem sobre seus sentimentos? Como obter permissão para adentrar o universo infantil e compartilhar de seus interesses e significados?

Conforme atesta a teoria vigotskiana, especialmente no que se refere à ZDP⁸⁵, para conseguir chegar a um patamar mais avançado de desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes, o sujeito necessita da ajuda do outro, refletindo, questionando, levando possibilidades de ação. Esse parece ser o caso de Renata que, sozinha, terá muita dificuldade em perceber a importância e pensar sobre todas essas questões.

Cena 5 (1'28'')

As crianças estão brincando livremente na sala com os brinquedos de que dispõem, na sua maioria, verdadeiros “cacarecos”. Algumas brincam de boneca, outras correm pela sala e outras tentam montar alguma coisa com os brinquedos de encaixe, tipo lego, dos quais restam pouquíssimas peças. Enquanto isso, Renata e Carla permanecem sentadas nas cadeiras ao redor de uma mesa no canto da sala, organizando alguns materiais. Lucas, de seis anos, sobrinho de Renata que estuda em outra instituição e que hoje ela levou para a creche, começa uma brincadeira de fazer bolhas de sabão. A brincadeira chama a atenção de algumas crianças, que tentam estourar as bolhas. Para alcançá-las, as crianças sobem nas cadeiras que estão no canto da sala. Renata percebe o que está acontecendo e lhes chama atenção, dizendo: “Desce já da cadeira! Quem foi que tirou essas cadeiras do canto, quem foi?!” Lucas aponta para Rafaela e diz: “Foi ela!” Renata, então, fala: “Pode colocar no lugar! Logo!” Apesar de muito envolvida na brincadeira, Rafaela para e vai fazer o que a professora mandou, sem protestar. Lucas continua a fazer bolhas de sabão atraindo a atenção de um número maior de crianças, que parecem muito animadas com a atividade. Gritam e pulam tentando estourar as bolhas. Renata e Carla permanecem sentadas no canto da sala.

Renata, primeiramente, fala sobre a presença de Lucas, seu sobrinho, destacando os motivos pelos quais acredita que ele estava conduzindo a brincadeira: “Ele tá brincando de bolha [de sabão] e as crianças tentando pegar, e como, por ele ser maior e

⁸⁵ Para maiores informações sobre esse conceito, ver o capítulo sobre os Referenciais Teóricos da pesquisa.

saber brincar de bolhas, ele tava conduzindo ali, tava conduzindo as brincadeiras, né, a situação”.

Quando foi questionada sobre os seus sentimentos em relação à iniciativa de Lucas, Renata tratou logo de justificar os motivos pelos quais permitiu que seu sobrinho conduzisse um momento de brincadeira com as crianças. Posteriormente, falou da sua compreensão sobre o que estava acontecendo:

Eu, assim, não só pelo fato de ele ser meu sobrinho, mas pelo fato, também, de deixar a questão, né? Da criança criar. Se as outras [crianças] estão interagindo juntos, eu acho maravilhoso, se eles estão aceitando aquela brincadeira, estão querendo participar, nada melhor do que a gente avaliar ali, a socialização, a integração e tudo, né? A psicomotricidade dá pra gente ver bastante ali.

Ao destacar as diversas possibilidades que situações como essa trazem para o professor, em termos de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, Renata demonstra ter consciência de qual deveria ser o seu papel naquele momento. Ela, entretanto, não realizou qualquer registro do que se passava, tampouco interferiu no sentido de enriquecer a brincadeira.

Ao falar sobre os sentimentos das crianças naquele momento, Renata disse:

Renata: Eu acho que eles [crianças] gostariam... assim, eu acho que eles estavam gostando da brincadeira, mas que ele [Lucas] não deixou que as outras também participassem, brincassem. Eu acho que só ele tomou conta da situação e só ele se... né? Queria fazer, queria fazer as bolhas.

Pesquisadora: Mas se você percebeu isso, porque você não interferiu, já que estava lá perto?

Renata: Eu diria assim, quando eu não dirijo a brincadeira, eu não interfiro, a não ser que seja numa situação de conflito. Eu não gosto... assim, eu opto por não interferir, principalmente se eu vejo que tá fluindo e tal. Mesmo que aquela pessoa [criança] seja o líder e tal, que toda hora seja ele, eu não interfiro, eu deixo que a situação fique. Assim, raros casos... tipo assim, alguém vem pedir muito pra [mim]: “Deixa, tia, eu ir, deixa, eu quero também”, aí eu vou [e digo]: “Deixa o coleguinha ir uma vezinha, depois você vai de novo”.

Pesquisadora: Mas me explica melhor por que você opta em não interferir.

Renata: É por isso mesmo, na questão da autonomia deles. Se aquela criança tem a liderança, se ele é líder nato, eu não posso interferir. As pessoas às vezes acatam, por escolha delas. Agora se vem alguém, como eu disse, se vem alguém até mim e diz: “Ô tia, o Lucas não me dá, o Lucas não deixa” e só é aquele brinquedo, aí sim, eu vou lá [e digo]: “Lucas, deixa o coleguinha ir uma vezinha, depois você vai de novo”. Nessa situação eu interfiro.

Mesmo demonstrando clareza sobre os sentimentos das crianças naquele momento, e acreditando que Lucas estava, de certa forma, monopolizando a atividade, Renata optou em não interferir, pois poderia prejudicar a construção da autonomia das crianças. Assim, a professora parece respeitar a escolha de algumas crianças em participar, em “acatar” a brincadeira proposta por Lucas: “as pessoas às vezes acatam,

por escolha delas”. Por outro lado, ao enfatizar que Lucas “é líder nato” e que não pode fazer nada em relação a isso, Renata expressa a ideia de que a liderança é um comportamento inato e não construído socialmente através das interações do sujeito com o seu meio. Essa percepção provavelmente contribuiu para reforçar a ideia da professora sobre o seu papel junto às crianças durante suas atividades livres, qual seja, a de alguém que está presente apenas para “vigia-las”, cuidando para que não se machuquem, o que lhe faz perder inúmeras oportunidades de interação com elas.

Além disso, no depoimento de Renata está evidente que para ela as interações seguem um caminho de mão única: as crianças devem procurá-la caso sintam necessidade. Essa é uma postura que foi observada durante toda a pesquisa de campo.

As poucas interações que aconteciam entre a professora e as crianças eram, em sua maioria, de iniciativa das crianças, cabendo à Renata, diante de cada situação que lhe era apresentada, o papel de decidir o que deveria, ou não, ser considerado como importante por ela e, o que é ainda mais grave, pelas próprias crianças. Assim, inúmeras situações em que os sentimentos das crianças foram menosprezados em função de um julgamento insensível da professora puderam ser observadas durante o período em que estive na creche.

É importante, contudo, lembrar o que diz Dantas (2005) ao falar da relação entre sensibilidade e conhecimento. Para a autora, é impossível ser sensível a algo que não se conhece. Nesse sentido, a teoria é muito importante porque evidencia as necessidades das crianças, ajudando o professor a compreender, por exemplo, que é muito difícil para uma criança de três anos perceber e aceitar que o lugar em que estava sentada há bem pouco tempo agora não lhe pertence mais. Assim, conhecendo as necessidades das crianças, os professores poderiam ser mais sensíveis a elas. No caso de Renata, pode-se dizer que essa consciência ainda não foi desenvolvida.

Os motivos principais pelos quais essa cena foi selecionada para ser discutida com a professora (as interações entre as crianças e as possibilidades da situação em termos de interação entre as crianças e ela) não foram o alvo principal de sua atenção. Mais uma vez, ela direcionou o foco da sua atenção para o comportamento das crianças, talvez, porque não costuma refletir sobre a sua prática pedagógica, incluindo-se nessa reflexão, ou mesmo como estratégia de fuga para que ela própria, suas ideias e atitudes, não se tornassem o centro das discussões.

De qualquer forma, fica cada vez mais evidente o desconhecimento de Renata em relação à importância das interações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Aliada à representação de criança carente, incapaz e imatura que a professora parece trazer sobre as crianças da sua turma, está a ideia de um professor inerte, com poucas possibilidades de atuação e que, portanto, interage pouco com as crianças.

Foto1

Duas meninas conversam e observam livros de literatura infantil sob uma das mesas da sala, que se encontram enfileiradas, encostadas em uma das paredes.



A intenção dessa foto ter sido escolhida para fazer parte da entrevista com Renata foi ela retratar um momento de interação positivo entre as crianças, em circunstâncias geralmente não permitidas por ela (ficar sob as mesas). Sua atenção inicial, todavia, foi direcionada à relação de amizade entre as duas meninas presentes na foto.

Da mesma forma, como na cena 3, quando percebe a preferência de Simone por Gabrielle e vice-versa, como sendo danosa para o seu processo de socialização, aqui também, Renata parece interpretar a primazia da união entre as meninas de uma forma negativa: “É... eu acho que elas... elas se fecham, elas se protegem, ficam muito só...”

Entretanto, ao longo do relato, a professora parece ir refletindo um pouco mais detalhadamente sobre o que leva as duas meninas a preferirem estar juntas, na maior parte do tempo, sobre como vêm agindo em relação a isso, e já não demonstra tanta

certeza de que separar as duas crianças é o melhor para ambas, assim como afirmou anteriormente em relação à cena 3:

Sabe, assim, é um amor incondicional. Elas [crianças] tem um apego, uma coisa assim que ninguém entende. (...) É uma relação assim... impressionante. Chama muito atenção. A Carla sempre diz que devo separar as duas, sabe? E eu até faço isso às vezes, tipo pra poder deixar elas brincarem, se relacionarem com os outros colegas, né? Mas, assim, não dá 10 minutos, já estão lá juntas de novo. Sempre dando um jeito de ficarem juntas. Aí eu não sei se, assim, se eu devo mesmo fazer essa separação... Eu fico meio que em dúvida. Será se isso é bom pra elas? Interferir nesse relacionamento, nesse amor, nessa amizade, né?

A angústia de Renata não deixa de ser um pedido de socorro. Nesse momento da entrevista, a professora já parece mais à vontade para expor as suas dúvidas e dificuldades, não mais no sentido de se justificar, mas na intenção de conseguir ajuda para solucioná-las. Diante dos inúmeros questionamentos propostos até aqui, muitos sobre os quais a professora certamente nunca teve a oportunidade de refletir, ela parece abalada em relação às suas certezas e convicções e aberta a novas alternativas de ação.

Tendo a consciência de que qualquer comentário às suas indagações nesse momento poderia ser interpretado por Renata como julgamento da sua conduta, o que provavelmente a deixaria retraída e insegura, optei por levantar outros questionamentos sobre a fotografia no intuito de recolher maiores informações sobre o objeto de pesquisa e de fazê-la refletir um pouco melhor sobre a situação proposta.

Fica, contudo, implícita na fala de Renata, uma visão de criança que não tem sentimentos tão intensos. Ao descrever como “impressionante” e ao afirmar que “chama muito a atenção” a relação de apego entre as duas meninas, a professora parece achar incomum que vínculos afetivos fortes e verdadeiros possam ser estabelecidos entre crianças. Além disso, mais uma vez o sentimento de onisciência parece aflorar em Renata, que acredita saber (ou que precisa saber!) sempre o que é melhor para as crianças, mesmo que suas atitudes, gestos, olhares e palavras digam exatamente o contrário do que ela pensa.

Ao ser levada a pensar especificamente sobre a situação retratada na foto em questão, Renata parece compreender os motivos que levam as crianças a gostar de brincar embaixo das mesas, como sugere o trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Nessa foto específica as crianças estão embaixo da mesa brincando. Nos momentos em que eu estive observando a sala, percebi que essa é uma brincadeira de que elas gostam muito. O que você acha disso?

Renata: Eu acho que é porque a historia da casinha, de ficar lá protegida, de ficar numa coisinha só deles, um cantinho só deles.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Renata: Às vezes eu tiro eles debaixo da mesa, né? Por uma questão de... Quando estava assim, ó [aponta para as duas meninas na foto], é maravilhoso, aí dava pra perceber bem que elas estavam brincando. Às vezes é que eles estavam tantos, um monte embaixo [das mesas] e tantos brinquedos, aí eu separava um pouco por eu não estar vendo quem bate em quem, quem faz o que, sabe. Assim, sabe, tem aqueles interesses naturais, a sexualidade natural, e a gente não consegue ver algumas coisas. Mas eu acho ótimo, eu gosto dessa coisa, da brincadeira da casinha.

Nesse depoimento de Renata, percebe-se que sua maior preocupação não incide sobre as brincadeiras das crianças, mas nas possíveis manifestações sexuais que porventura venham a permear as interações entre elas. Mesmo afirmando que esses interesses sexuais são “naturais”, a professora parece querer evitar que tais situações ocorram. Se as brincadeiras acontecem embaixo das mesas e envolvem muitas crianças, certamente fica mais difícil de perceber e controlar suas ações como deseja Renata. É sobre isso que ela fala a seguir:

Pesquisadora: Geralmente eu via que você proibia as crianças de ficarem embaixo das mesas sob a alegação de que havia muitos mosquitos...

Renata: Também é... Debaixo da mesa tem tantos [mosquitos], davam muitos insetos, muito, muito!!! Aí eu tinha que dar explicação porque que eles não podiam ficar. Quando tava assim mais um grupinho menor, pronto, sabe, eu achava até bom, mas quando ficavam muitos lá, que ficavam muitos deitados, brincado de médicos, essas coisas, eu acabava tipo que dispersando mais.

Através do relato acima, fica nítido que a preocupação de Renata com os insetos era secundária diante da sua aflição com possíveis manifestações sexuais das crianças. Talvez sua preocupação seja oriunda dos poucos conhecimentos que tem sobre o assunto, o que a deixaria insegura sobre a melhor forma de agir diante de situações envolvendo a sexualidade infantil. Dessa forma, Renata priva as crianças de interações importantes para o seu processo de desenvolvimento proibindo-as de brincar em locais em que não estejam sob o seu olhar. Além disso, não permite qualquer tipo de brincadeira que esteja culturalmente associada à manifestação da sexualidade, como a de médico, por exemplo.

Durante a pesquisa de campo, entretanto, foram observadas diversas manifestações da curiosidade infantil sobre a sexualidade, especialmente sobre os seus corpos, em vários momentos do dia. Foi o caso, por exemplo, de dois meninos e uma menina que observavam gravuras do corpo humano em um livro de biologia do Ensino Fundamental que estava entre o material que lhes era disponível, e em seguida olhavam para seus próprios corpos como se fizessem uma comparação. Renata, sempre

envolvida em outras atividades, não chegava a perceber essas situações incitadas por um material que ela mesma oferecera às crianças. Já nas brincadeiras de médico, nas quais as crianças costumavam estar em duplas, aparentemente não havia nenhum outro interesse que não o de tentar imitar as ações desse profissional, como auscultar o coração e observar os olhos do “paciente”, que geralmente ficava deitado. Tal comportamento certamente era derivado de situações pelas quais as crianças passavam ao irem ao médico. Provavelmente pelos preconceitos sociais construídos sobre esse tipo de brincadeira, Renata a tenha associado a algo ruim, impróprio para as crianças.

De qualquer forma, a fala de Renata expressa os seus temores em relação à sexualidade infantil, relacionando-a apenas ao ato sexual. Para a professora, parece ser mais sensato (ou conveniente!) evitar que tais manifestações aconteçam do que procurar respostas às curiosidades e interesses das crianças sobre o assunto. Assim, se por um lado não há na creche oportunidades previamente organizadas para a discussão de assuntos referentes à prática das professoras, por outro, Renata não procura formas diferentes para esclarecer as dúvidas que vão surgindo no exercício da sua profissão junto às crianças. Dessa forma, não percebe, por exemplo, que a sexualidade envolve outros aspectos como os sentimentos, pensamentos e ações, fundamentais para a constituição da subjetividade infantil.

Portanto, como lembra Felipe (2001),

os interesses e curiosidades das crianças [sobre a sexualidade] devem ser trabalhados de forma clara e objetiva, de acordo com a capacidade de compreensão que possuem. As crianças convivem cotidianamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, através, por exemplo, de músicas e coreografias que simulam relação sexual, orgasmos e várias outras situações eróticas. (...) A escola segue fingindo que tais assuntos não lhes dizem respeito, preferindo silenciar na certeza de que, desta forma, estes temas passarão despercebidos aos olhos infantis. (p.62)

Ao ser questionada sobre alternativas para que as crianças pudessem brincar sob as mesas, Renata demonstrou total impotência:

Pesquisadora: Diante de tudo o que você já falou sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, você consegue perceber alguma forma de permitir que eles brinquem embaixo das mesas? Que soluções você poderia apontar pra isso?

Renata: Ah, isso acho que eu não posso dar não, precisaria ter mais espaço, precisava que a Carla tivesse mais tempo comigo... Eu estou lá fora, de repente tem um conflito aqui, eu aqui resolvendo um conflito aqui e já tá acontecendo outra coisa ali e eu não estou percebendo... Isso me deixa meio angustiada, meio apressada.

Parece que a necessidade de as crianças brincarem é inferior à preocupação da professora em mantê-las sob o seu olhar (ou sob o seu controle!), enfim, seguras. Essa vigilância permanente pode ser uma expressão da função disciplinadora desempenhada pelas instituições de Educação Infantil ao longo dos tempos. Tal como destaca Foucault (1987), é característica do poder disciplinar:

(...) às vezes, exigir a *cerca*, a especificação de um lugar heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. (...) Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (p.122-123, grifos do autor).

Todavia, ao ser estimulada a pensar um pouco mais sobre como aproveitar melhor o espaço de que dispunha, Renata pareceu admitir que ele poderia oferecer outras possibilidades de organização:

Renata: Eu queria um ambiente mais amplo que se desse essa múltipla escolha, essa oportunidade deles escolherem o que fazer (...) sem eu precisar: 'não, agora é hora de brincar, é hora dos brinquedos' e isso me doía um pouco, assim, dizer isso pra eles.

Pesquisadora: E você não via outra opção?

Renata: Dentro da minha realidade, não.

Pesquisadora: Tem muitas escolas que trabalham com cantinhos, mesmo que sejam pequenos...

Renata: É, aqui nós tínhamos. Era bem difícil porque aqui é um ambiente muito aberto, então, assim, é muito empoeirado (...) Os dias que nós íamos pra lá [sala multifuncional] tinha que limpar antes, entendeu? (...) Mas aí foi ficando meio perdido, meio disperso, porque às vezes não tinha uma pessoa pra limpar. (...) Então foi ficando perdido esse cantinho, meio que desmontando.

Pesquisadora: Mas você está falando daquela outra sala, né? E dentro da sua própria sala, você não vê a possibilidade de fazer os cantinhos?

Renata: Eu já comecei a fazer, sabe, já comecei a mudar. É tanto que eu estava seguindo assim: 'Ó, quem quer ver livro vai ficar nesse cantinho, quem quiser brincar vai ficar ali, mas quando não quiser mais brincar coloca o livro no lugar'. A gente estava tentando começar a mudar isso.

Ao longo de sua fala Renata parece esforçar-se para tentar justificar, talvez para si mesma, a ausência de atividades diversificadas na sua sala: espaço insuficiente (“queria um ambiente mais amplo”), inadequado (“um ambiente muito aberto... empoeirado”) e ausência de pessoal para a limpeza da sala (“às vezes não tinha uma pessoa pra limpar”). Mesmo os seus sentimentos diante da situação (“doía um pouco dizer isso pra eles”) parecem insuficientes para movê-la em busca de soluções, sendo para ela mais prudente (ou mais fácil!) desistir de realizar as atividades.

Talvez isso ocorra porque a professora considera as atividades que realiza com as crianças como sendo pouco importantes e, assim, não faz tanta questão que elas se realizem. Outra possibilidade pode ser a falta de estímulo e/ou compreensão sobre o que é melhor fazer com ou para essas crianças⁸⁶. De uma forma ou de outra, as crianças, seus sentimentos, necessidades e interesses parecem ser preteridos nos momentos das tomadas de decisões pela professora.

Ao ser instigada a pensar na possibilidade de montar os cantinhos dentro da sala, Renata parece admitir essa possibilidade, ressaltando, inclusive, que já iniciou um trabalho nesse sentido. Essa informação não pôde ser confirmada, uma vez que a entrevista sobre os vídeos se constituiu a última atividade realizada na creche. Todavia, o fato de Renata reconhecer que alguma coisa na organização da sala precisa mudar, faz supor que ela refletiu sobre esse assunto, mesmo que superficialmente. Por outro lado, a professora ainda não parece se dar conta dos benefícios, especialmente em termos de interação e autonomia, que a nova estruturação espacial da sala pode proporcionar às crianças e qual o seu papel diante disso.

Os comentários de Renata sobre essa fotografia trouxeram subsídios importantes para a compreensão de sua atitude, geralmente coercitiva, diante de momentos interativos tão positivos entre as crianças, como é o caso das brincadeiras embaixo das mesas, o que é fundamental para uma reflexão eficaz sobre suas ideias, seus sentimentos e suas ações.

Foto 2

Dez crianças de ambos os sexos conversam e observam livros de literatura infantil embaixo de uma tenda de pano armada pela professora.

⁸⁶ Ainda é muito presente na nossa sociedade a ideia de que as crianças pobres e suas famílias, usuárias das creches da rede pública de ensino, devem se conformar ao que lhes é oferecido. Talvez se essas crianças pertencessem a outra classe social (média ou alta) houvesse maior preocupação da professora e da coordenadora da creche acerca do trabalho lá desenvolvido.



O primeiro questionamento referente a essa foto diz respeito aos motivos pelos quais Renata armou a tenda na sala. A isso ela responde: “Na verdade eu peguei a ideia de uma das creches, uma creche do Conjunto Palmeiras. A professora de lá fez, aí eu copiei dela. Achei a ideia maravilhosa, queria que tivesse mais tendas.”

Realmente a construção da tenda agradou muito às crianças, que costumavam ficar eufóricas sempre que ela era armada. O fato de essa iniciativa ter sua origem na troca de experiência com uma colega de outra instituição reforça a ideia de que esses momentos são importantes e exercem grande influência no redimensionamento das práticas docentes. Essas oportunidades de intercâmbio, contudo, também devem acontecer dentro da instituição em que os professores trabalham, através de encontros em que possam discutir suas ideias, intenções, sentimentos e condutas, com suas colegas e isso não tem acontecido.

Segundo Leal (2006), é fundamental que se entenda como acontece a interação dos pares no interior da escola, pois várias pesquisas revelam que, em diversos casos, a socialização do saber entre os professores no ambiente escolar é muito mais eficiente, no sentido de maior circulação de informações, do que aquele saber que vem por intermédio de uma experiência individual de formação. De acordo com a autora, essa troca entre os professores acontece tanto no sentido de aproveitar quanto de negar o que vem da formação. Daí, também, a necessidade da presença de uma coordenadora pedagógica, com conhecimentos específicos de Educação Infantil, em todos esses momentos.

Em relação à importância de se ter um equipamento como a tenda na sala, Renata enfatiza o poder de criação que ele pode proporcionar às crianças, mas também aqui a professora não o percebe como um elemento enriquecedor das interações entre elas. Pelo contrário, interpreta a sua presença como maléfica ao comportamento autônomo das crianças, como faz supor o trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Por que você acha que é importante colocar a tenda na sala?

Renata: Pra criar esse ambiente [aponta para a foto] deles se unirem, deles brincarem, deles criarem sozinhos. Eu também entro na tenda, assim, mas eu prefiro mais não ir, eu gosto mais de não ir, porque quando eu vou fica mais limitado, assim, eles ficam só esperando que eu dirija a brincadeira. (...) A maioria das crianças fica sempre esperando que eu cante, sabe, que eu dirija mesmo cada momento.

Pesquisadora: E por que você acha que elas agem assim?

Renata: Não sei, acho que por eu ser adulta, né, ser a professora, eles sempre esperam que eu dirija a atividade.

A preocupação de Renata em criar um ambiente atrativo para as crianças e sua apreensão em não atrapalhar as brincadeiras infantis podem ser consideradas nobres. Contudo, ela parece não perceber que sua presença entre as crianças não precisa ser, necessariamente, de caráter interventivo. Além de se constituírem momentos propícios à criação de vínculos afetivos, o que é fundamental para uma boa relação entre as crianças e entre elas e o professor, as brincadeiras configuram-se como ricas oportunidades de construção de conhecimentos, habilidades e valores. A presença do professor, nesses momentos, seja participando das brincadeiras junto às crianças, questionando e sugerindo, seja observando o seu desenvolvimento e fazendo registros sobre os seus comportamentos, falas, dúvidas, opiniões e interesses pode enriquecer sobremaneira os momentos interativos entre as crianças e a sua prática pedagógica, servindo, por exemplo, como subsídio para a elaboração de um planejamento significativo e instigante para elas.

O comportamento das crianças diante da presença de Renata (“só esperando que eu dirija a brincadeira (...) que eu cante...”) pode ter várias interpretações. Uma delas é que as crianças já atrelaram a figura da professora àquela pessoa que comanda todos os momentos nos quais está presente. Afinal, como pôde ser percebido até o momento, Renata sempre dirige as atividades que propõe às crianças. Outra possibilidade é que a postura das crianças seja indício de quão rara é a presença de Renata em seu meio, o que, quando acontece, certamente gera ansiedade, mas também expectativa sobre o que pode acontecer.

Renata, entretanto, não parece perceber qualquer relação entre a sua postura quando está com as crianças e a atitude delas nessas ocasiões, como se o simples fato de ser adulta ou de ser a professora já trouxesse implícita a ideia de subordinação e obediência das crianças em relação a ela. Tal posição é mais um indício da existência da concepção pedagógica adultocêntrica, que exclui as crianças do centro das decisões e do planejamento. Assim, diante de uma visão tida como tão acertada sobre a postura das crianças diante da sua presença, Renata prefere “mais não ir” ao encontro daqueles com os quais ela deveria ter uma relação de maior cumplicidade e confiança.

Ao longo de sua fala, Renata também fez questão de ressaltar que na tenda as crianças não ficam fora do seu campo de visão como acontece na brincadeira debaixo das mesas e que, por isso, ela pode ficar tranquila: “Aqui [na tenda] eu fico sempre de olho e como não cabem muitas crianças, aí não tem esse problema de eu não ver o que elas estão fazendo”.

Observa-se na fala de Renata, uma das características do poder disciplinar expressa por Foucault (1987): a organização de um espaço analítico. Tal como lembra Andrade (2007), esse espaço

visa à fixação dos indivíduos de forma a torná-los imediatamente acessíveis, por meio da identificação de presenças e de ausências e da possibilidade de saber onde e como encontrar cada um, a qualquer momento, bloqueando fluxos de aglomeração, de comunicação e de livre circulação (p. 221).

Provavelmente, é também nesse sentido que Renata exige a permanência das crianças no pátio durante todo o momento do parque, mesmo que elas demonstrem explicitamente o seu desejo de estar em outros espaços. Esse foi o caso de Rana, relatado no capítulo 5, que, mesmo empolgada com o manuseio dos livros na sala, foi obrigada a voltar ao pátio.

Ao ser questionada sobre alternativas para que a tenda fosse armada com mais frequência, Renata afirmou:

Eu gostaria que [a tenda] ficasse [armada] com mais frequência, mas a gente também tem problema aqui. Na minha sala, além do sol, que agora a Camila deu uma solução, colocou lá aquele negócio [toldo], mas ficou escura e se antes tinha mosquito, agora tem mais. E também quando chove. Quando chove tem muitos buracos [nas telhas] e tem uma cachoeirinha que [fica caindo]... Então não é sempre que a gente pode brincar lá, entendeu? (...) Eu sofro muito com a minha sala...

Aqui, mais uma vez, Renata coloca na estrutura da sala a impossibilidade de realizar uma determinada atividade. Mesmo tendo o problema do sol resolvido através

da montagem do toldo, a professora encontra justificativas para a não utilização da tenda, o que também depende, de certa forma, da sua boa vontade. Mesmo diante de um desejo seu (“Eu gostaria que [a tenda] ficasse [armada] com mais frequência”), Renata se mantém imóvel na busca de soluções para resolver essa e outras situações. É como se a sua vontade, assim como a das crianças, tivesse que ser sufocada diante do inevitável, no caso, as condições da sala.

Cena 6 (32’)

É início da manhã, e as crianças estão sentadas nas cadeiras ao redor das mesas olhando livros. Renata e Carla estão sentadas no canto da sala organizando materiais. Valquíria se aproxima de Renata e lhe dá uma flor. Renata lhe retribui com um beijo e um abraço. Em seguida, diz-lhe alguma coisa e lhe dá outro abraço bem apertado. Valquíria a olha por alguns instantes e depois vai conversar com seus colegas na mesa. Renata coloca a flor que acaba de receber em seus cabelos.

Essa é a primeira cena da entrevista na qual a professora aparece em interação direta com as crianças. Dentro dessa categoria (interação direta da professora com as crianças), ela foi eleita para ser discutida primeiro por retratar uma situação interativa positiva, de carinho entre Renata e Valquíria.

Renata inicia seus comentários sobre a cena falando das características positivas de Valquíria, mas não demora muito para associá-las a algo negativo, como pode ser visto no trecho da entrevista a seguir:

A Valquíria é **carinhosa**, eu acho ela muito **solta**... muito **carente**. E ela é muito, muito... tem uma autonomia muito grande. Ela é, assim, demais... E ela, assim, ela é muito, muito **cuidadosa**, ela gosta muito... é muito **prestativa**, é dessas crianças que gosta muito de ajudar, de vestir o colega, de ajudar a vestir, ela mesma se veste, ela nem vestiu a roupa dela, mas ela vai lá no colega e ajuda a vestir... Ela é desse jeito, a Valquíria. Ela tem o **temperamento forte**, mas tem muita **autonomia**. É por isso que as vezes tem **conflitos** entre eu e ela, por essa questão da autonomia dela tá bem definida, já bem... mas ela é muito carinhosa e gosta muito de ajudar.

Os termos em negrito ressaltam as características que a professora atribui à Valquíria. Assim como na cena 2, em que associou a afetividade de Gilmar a uma suposta carência que ele teria, aqui também, Renata parece interpretar as expressões de carinho de Valquíria como sendo sinônimas de carência afetiva. Outra possibilidade para que Renata vincule o que considera que seja carência da menina a características positivas suas pode ser o fato de considerar essa carência como sendo uma qualidade, algo que contribui para estreitar os laços afetivos entre ambas. Nesse caso, a carência estaria ligada a um sentimento de pena da professora em relação à criança.

Além disso, em sua fala, a professora expressa certa confusão em relação à autonomia da menina, ora percebendo-a como algo positivo (apesar de ter o temperamento forte, ela tem muita autonomia), ora apontando-a como algo negativo (razão dos conflitos entre elas).

Tal como apontam Sarmiento e Pinto (1997), tais contradições são compatíveis com a consideração paradoxal da infância presente na sociedade. Segundo Calvet, apud Sarmiento e Pinto (1997),

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas na sua infantilidade; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas com suas 'soluções' originais para os problemas (p. 13).

Ao ser instigada a explicar um pouco melhor a sua compreensão sobre a autonomia de Valquíria, a professora comenta:

Renata: É uma autonomia dela querer, dela nem se vestir, dela querer, dela ir lá e vestir o colega e nem deixar o colega tentar, sabe. Essas questões, assim, da hora que ela quer o livro e é a hora que ela quer o livro, da hora que ela quer o brinquedo é a hora que ela quer o brinquedo. Não adianta dizer que não é a hora do livro, que ela vai lá e pega assim mesmo. Aí acontecia muito esses conflitos.

Pesquisadora: E por que você acha que ela age assim?

Renata: Eu acho que é porque é dela mesmo, da personalidade dela, são traços dela mesmo.

Analisando o trecho da entrevista acima, percebem-se outras contradições na fala de Renata. O conceito de autonomia apresentado por ela traz elementos de outra faceta da personalidade de Valquíria, e que ela havia acabado de elogiar: a solidariedade para com os colegas. Agora essa característica da menina parece algo ruim, exacerbado. Um pouco mais adiante, atribui alguns comportamentos de Valquíria, como, por exemplo, pegar o livro mesmo não sendo “a hora do livro”, a traços negativos de sua personalidade. Parece que, para Renata, o fato de a criança se impor coloca em risco a sua autoridade de professora e a impossibilita de fazer o que tem que ser feito.

Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais a menina age dessa forma, a professora parece não perceber outras causas que não sejam provenientes “dela mesmo”. Em momento algum se pergunta, por exemplo, se Valquíria compreende e está convencida sobre os motivos pelos quais não deve pegar os livros em certa hora do dia.

Na verdade, Renata não costuma dar maiores explicações sobre suas determinações e atitudes às crianças. Ela simplesmente permite ou proíbe algumas atividades alegando que é ou não é a hora de realizá-las. Essas decisões, entretanto, variam conforme as circunstâncias, ou seja, o que é permitido hoje, pode não ser permitido amanhã, ou o contrário. Tal postura certamente confunde as crianças sobre qual é a maneira correta de agir no dia-a-dia da creche.

Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais Valquíria lhe ofereceu a flor e sobre os seus sentimentos em relação a esse gesto, Renata disse:

Renata: Assim, ela sempre traz, assim, de vez em quando ela traz flores pra mim. É uma questão de carinho mesmo.

Pesquisadora: Como você se sentiu diante dessa atitude? Como você se sente diante dessa demonstração de carinho?

Renata: Eu gosto muito. Assim, apesar dela estar sempre em conflito, dela ser muito como um líder, dela ter uma personalidade forte, mas a gente... Eu consigo passar pra ela também carinho, eu consigo passar pra ela essas questões que a gente trabalha de afetividade, de respeito, tudo isso, assim... Eu digo, assim, que ela consegue entender.

Aparentemente, Renata não tem dificuldade em perceber que o gesto de Valquíria trata-se de uma manifestação de carinho para com ela. Ao falar dos seus sentimentos, a professora diz gostar da atitude da menina, entretanto, faz uma ressalva: “apesar dela estar sempre em conflito, dela ser como um líder, dela ter uma personalidade forte”, o que reforça a ideia de que reprova tais características, ou as considera obstáculos para uma boa relação. Além disso, Renata faz questão de ressaltar que também é capaz de “passar” afetividade, carinho e respeito para Valquíria, apesar dos inúmeros desentendimentos entre ambas. Assim, demonstra que também há prazer no cotidiano da creche, nas suas ações, o que leva as crianças a demonstrarem carinho por ela. Provavelmente essa convicção conforta a professora e demonstra o quanto está sendo eficiente em seu “trabalho” sobre os valores com as crianças. Dessa forma, Renata revela que também se sente julgada e avaliada em sua prática.

Ao falar dos sentimentos de Valquíria nessa situação, a professora aproveita para comentar sobre a teimosia da menina e sobre a sua necessidade de estar sempre em evidência:

Pesquisadora: Como você acha que ela se sentiu diante da sua resposta, quando você pegou, colocou a flor no cabelo, a abraçou, como você acha que ela se sentiu?

Renata: Eu percebo que ela gostou também, que ela sentiu a troca de carinho e isso tudo. E é tanto que depois a flor caiu do meu cabelo e ela perguntou onde estava a florzinha, né? (...) Agora, é muito teimosa, como diz a tia dela: “Ô menina teimosa!” Pois é a questão da autonomia dela.

Pesquisadora: Durante as observações eu percebi a Valquíria querendo sempre se aproximar de você, da Carla...

Renata: É a questão dela... Eu acho que ela, assim... Ela sente vontade mesmo de estar em evidência, de estar ali, de ser o centro da atenção mesmo. Eu acho que essa teimosia dela é por conta disso, que ela quer estar ali chamando atenção pra ela.

Pesquisadora: E por que você acha que ela tem essa vontade?

Renata: Eu acho que por falta da mãe dela mesmo.

Observa-se que nesse trecho da entrevista Renata traz um novo elemento para reforçar a sua percepção sobre Valquíria: a opinião da tia da menina. Geralmente é essa tia quem vai deixar e buscar Valquíria na creche e, muitas vezes, costuma orientá-la a “obedecer a professora”, “não teimar” e “não arengar”. Tais comentários certamente servem para legitimar a ação da professora no sentido de disciplinar Valquíria.

Segundo Andrade (2007, p.254),

Nesse sentido, escola e famílias, mesmo que por razões diversas, parecem aliadas na tarefa de disciplinar as crianças, para que possam se adequar às exigências da escolarização subsequente (ficar quieta, prestar atenção à professora, não conversar, só fazer o que for consentido por ela etc). A necessidade de disciplina, portanto, é um ponto pacífico entre o que pensam as famílias e o que pensam as professoras acerca das crianças.

Renata também associa a “vontade” de Valquíria de estar em evidência à necessidade de atrair a atenção das professoras. Dessa forma, ela asseguraria mais fontes de atenção, uma vez que sua mãe, geralmente, está ausente, trabalhando.

O que a professora não consegue perceber, todavia, é que a necessidade (e não apenas vontade!) de Valquíria de estar em evidência não ocorre apenas em virtude da carência ocasionada pela falta da mãe, o que é perfeitamente legítimo, mas também pela necessidade de expressar sua individualidade, o que é fundamental para a constituição da subjetividade de qualquer sujeito. No caso específico de Valquíria, essa necessidade de reconhecimento e aceitação das suas características por parte das professoras pode estar acentuada em função da falta da mãe. Sem ter essa consciência, a professora desenvolve ações no sentido de reprimir qualquer manifestação que a diferencie das demais crianças da turma.

Cena 7 (35'')

As crianças estão brincando com os poucos brinquedos disponíveis na sala. Renata e Carla estão sentadas no canto da sala organizando alguns materiais. Renata encontra um fantoche, o coloca na mão e começa a brincar com duas crianças que estão próximas, imitando a voz do boneco. A brincadeira chama a atenção de Paulo, que também se aproxima. As crianças parecem entusiasmadas e tentam tocar no boneco, mas Renata interrompe a brincadeira, tira o boneco da mão, o coloca sobre a mesa e continua a organizar os materiais. As crianças, aos poucos, se afastam.

Ao descrever suas impressões iniciais sobre a cena, Renata deixa claro que a brincadeira com fantoches “é uma coisa que eles [crianças] gostam muito”.

Ao ser estimulada a falar sobre o que estava fazendo naquele momento, a professora parece achar natural realizar outras atividades enquanto as crianças brincam:

Pesquisadora: O que você estava fazendo nessa cena?

Renata: Eu estava separando algumas coisas que a gente [ela e Carla] ia trabalhar, né? Estava separando umas coisinhas que estavam na caixa, fantoches, fantasias, se eu não me engano.

Pesquisadora: E você sempre costuma fazer isso enquanto as crianças brincam?

Renata: É. Geralmente a gente aproveita esses momentos em que eles estão envolvidos em alguma atividade para preparar o material que vai ser usado depois, para organizar alguma coisa...

Pesquisadora: E o que você acha disso, de estar envolvida em outras atividades nesse momento de brincadeira das crianças?

Renata: Como eu disse, já que as crianças estão fazendo outras coisas, a gente aproveita o tempo, que já é curto, para adiantar algumas coisas.

Pesquisadora: E você não acha que estando envolvida em outra atividade pode perder alguma coisa interessante que esteja acontecendo entre as crianças ou mesmo a possibilidade de interagir com elas?

Renata: Não, isso não acontece porque tanto eu como a Carla a gente fica ali no cantinho, mas a gente fica muito atenta a tudo o que está acontecendo. Tanto é que eu sempre costumo intervir quando acontece alguma coisa de errado, quando eles [crianças] entram em conflito, essas coisas.

Os comentários de Renata evidenciam, mais uma vez, a pouca importância atribuída por ela às brincadeiras das crianças. Mesmo diante do questionamento direto sobre as possíveis perdas de ações e interações interessantes nesses momentos, a professora é irredutível em relação a qual deve ser a sua postura. Além disso, como já foi mencionado, Renata acredita que suas intervenções devem restringir-se a coibir conflitos ou qualquer outro comportamento que considere “errado” entre as crianças.

Diante do que foi e está sendo dito por Renata até esse momento, vai ficando evidente qual a sua prioridade na creche: o que ela acredita ser mais importante no seu trabalho (realizar certas tarefas ligadas à organização da sala, ao planejamento das atividades consideradas pedagógicas etc). Ao ressaltar o tempo como fator determinante

para o seu envolvimento em outras atividades, a professora parece não perceber que o centro da ação educativa deve ser a criança, suas necessidades e desejos.

Ao ser questionada sobre os motivos que a moveram a propor a brincadeira com o fantoche, Renata respondeu:

Eu tirei [o fantoche] da caixa, aí eles logo, né, ficaram... Que eles amam essas coisas, bonecos, fantoches, aí já aproveitei que eles... Aquele clima que é bem uma brincadeira, assim, fiz uma fala, imitei uma voz, eles gostaram e em seguida eu guardei, porque não era o meu objetivo trabalhar aquilo. Eu aproveitei o momento pra brincar um pouquinho.

De acordo com a fala da professora, ela não tem a menor dúvida do interesse das crianças pelos fantoches e de que a brincadeira proposta por ela lhes chamou muito a atenção. Essa convicção, no entanto, não foi suficiente para fazê-la continuar. Como não era o seu objetivo “trabalhar aquilo”, resolveu encerrar a brincadeira.

Percebe-se que a rigidez que Renata se autoimpõe é a mesma que impõe às crianças. Em seu planejamento não há espaço para o inusitado, e a participação das crianças, mesmo que de forma indireta, é nula.

Infelizmente, atitudes como essa não são incomuns. Como atesta Silveira,

... geralmente, as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As ideias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se estas falas fossem algo menores, infantis, e destituídas de razão (2004, p. 1).

No caso da creche Semente do Amanhã, as falas das crianças são pouco ouvidas e quase nunca levadas em consideração. Isso não significa que as crianças não estejam se manifestando através das suas cem linguagens, como diz Malaguzzi (1999). Pelo contrário, conforme pôde ser percebido até aqui, elas estão a todo momento participando ativamente do contexto no qual estão inseridas, seja através das suas falas, dos seus silêncios, dos seus gestos, das suas formas de olhar etc. Assim, “o fato delas não serem ouvidas parece ser decorrente mais da pouca habilidade desenvolvida pelos adultos para compreendê-las do que da sua capacidade de se expressar” (ANDRADE, 2007, p.40).

Levada a refletir sobre a sua atitude, Renata parece reconhecer que foi infeliz ao interromper a brincadeira, mas segue firme na justifica pela qual tomou essa decisão: “Eu senti que precisava ter brincado mais, mas estava com outra tarefa, estava no momento fazendo outra coisa, né?”. Assim, na sua compreensão, embora essa postura possa ter um viés negativo, traz imbuída a ideia de dever cumprido, portanto tem

finalidade positiva, uma vez que organizar os materiais da sala faz parte das suas atribuições como professora.

Ao ser deparada com o questionamento sobre os sentimentos das crianças diante de sua atitude, todavia, Renata, pela primeira vez, parece realmente decepcionada com sua atitude, conforme está explícito na fala a seguir:

Pesquisadora: Bem, você falou sobre os seus sentimentos diante do que aconteceu. Mas, e as crianças, como você acha que elas se sentiram quando você interrompeu a brincadeira?

Renata: Ah, eles ficaram tristes porque eles queriam demais [brincar]. Eu interrompi uma coisa que estava dando prazer pra eles. Não foi bom, não foi bom pra eles. Eu podia ter parado o que eu estava fazendo, podia ter continuado e com certeza viriam mais [crianças]... É, são coisas assim que são falhas em mim, e a gente acaba percebendo nessas cenas, né?

Diferente das cenas anteriores, quando Renata consegue, no máximo, expor dúvidas em relação a determinadas condutas suas, nesse momento ela mesma reprova sua ação. Ao ressaltar que as crianças queriam “demais” brincar, Renata parece perceber, de forma clara e verdadeira, o desejo das crianças que estava expresso em seus olhares, sorrisos e gestos durante toda a cena. Essa constatação aparentemente abalou a professora, que chegou a se emocionar enquanto falava.

Certamente diante de tantas evidências e tendo tido a possibilidade de refletir anteriormente sobre outras seis cenas que já traziam indícios das múltiplas capacidades infantis, aparentemente Renata começa a se dar conta desse outro-criança que sente, pensa, questiona, interage, e certamente essa “descoberta” incidirá sobre sua prática. Tal convicção faz aumentar a crença de que “mais oportunidades de reflexão acerca da prática docente desenvolvida pelo professor e oportunidades de aprender novas formas de agir, são alternativas mais favoráveis à transformação dessa prática” (SCHRAMM, 2009, p.161). Provavelmente, o exercício de rever suas ações e discutir sobre elas durante essa entrevista já se constitui um passo nessa direção.

Também ficou evidente a insegurança de Renata em expor suas “falhas”, especialmente para alguém que estava analisando todas as suas palavras, o que, de fato, não se constitui em uma situação confortável.

Cena 8 (2'30'')

Renata está organizando alguns materiais na mesa, no canto da sala, de costas para as crianças. No centro da sala Paulo e Yuri estão sentados no chão, disputando um brinquedo. Cada um puxa o brinquedo para si. Renata percebe o que está acontecendo e se aproxima. Yuri consegue se apropriar do brinquedo. Paulo, aparentemente chateado, pega outros brinquedos e joga um na cabeça de Yuri. Renata, então, toma os brinquedos de Paulo, volta para a mesa e continua a organização dos materiais, sem nada dizer. Paulo a olha. Yuri sai com o brinquedo, fruto do conflito, em mãos. Paulo permanece sentado no chão de cabeça baixa com cara de bravo. Vez por outra, olha para Renata. Passados alguns instantes, Renata vai guardar materiais no armário da sala. Paulo a acompanha com o olhar e começa a bater as pernas, como em sinal de chateação. Pega um brinquedo e joga para longe, provavelmente também como forma de expressar seu descontentamento, mas continua no chão observando Renata, que não lhe dá atenção, e volta para a mesa dando continuidade à organização do material. Carla entra na sala e troca algumas palavras com Renata. Paulo permanece sentado no chão, olhando para a professora e, aos poucos, começa a engatinhar para próximo dela. Para e a olha fixamente. Mexe os braços e as pernas como se estivesse impaciente, mas Renata continua a organizar os materiais.

Ao assistir essa cena, Renata foi fazendo comentários quase que o tempo inteiro durante a exibição. Ela disse, por exemplo:

Eu devia ter tido outra forma de intervenção, não dessa forma de ter pego o brinquedo sem nem saber de quem era, quem pegou primeiro, se não podiam dividir... Eu simplesmente fui lá e peguei o brinquedo. O Paulo ficou meio que sem entender a situação. O Yuri não, ele saiu... Deve ser porque o brinquedo não era dele e sim do Paulo e era o Yuri que estava tomando o brinquedo do Paulo.

Observa-se que Renata faz uma análise precisa da cena. Ao apontar alternativas de ação para a situação em foco, demonstra avaliar que deveria ter agido de forma diferente diante do episódio ocorrido na sala entre as duas crianças, o que parece deixá-la decepcionada consigo mesma.

Ao ser estimulada a falar dos sentimentos que a cena lhe desperta, Renata não hesita e diz:

Ah, de tristeza! Incrível como você, quando você está fazendo uma coisa ali, você quer terminar. Eu sou terrível com isso. Eu quero terminar o que eu estou fazendo, senão eu não vou dar atenção ali para aquilo, entendeu? Porque eu quero primeiro terminar aquilo e acabei deixando, né, que era... Estava acontecendo o conflito e eu não fui aprofundar o que era, por que era, de quem era... Não fiz uma intervenção correta.

As palavras de Renata (“não fiz uma intervenção correta”) induzem à ideia de que sua primeira preocupação nesse momento são as suas falhas e o abalo que estas provocam na imagem de boa professora que tem de si mesma e não as consequências dos seus atos para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. De

qualquer forma, a “máscara da experiência⁸⁷”, que impede e desencoraja os adultos de experimentar o novo (BENJAMIM, apud OLIVEIRA, 2004a) parece estar caindo aos poucos e possibilitando que a professora vislumbre aspectos de sua prática que dificultam uma ação mais consciente diante dos princípios que defende em seu discurso, o que é importante para superá-los.

Um pouco mais adiante, Renata foi levada a pensar melhor sobre os motivos que a levaram a “simplesmente” ir até as crianças e tomar o brinquedo:

Pesquisadora: Qual foi a sua intenção ao tomar o brinquedo das crianças?

Renata: Já que eles estavam brigando pelo mesmo brinquedo então eu achei melhor que não ficasse nem pra um, nem pra outro. (...) **Eu queria era terminar o que eu estava fazendo...**

Pesquisadora: E você acha que a atitude de tomar o brinquedo ajudou no seu objetivo?

Renata: Não, não ajudou não porque eu tinha que ter parado o que eu estava fazendo, sentado junto deles e ter aprofundado o porque, ter dado um... Não sei, ter dirigido mais esse conflito, ter tentado resolver de uma maneira mais leve, mas sem tomar [o brinquedo] de maneira assim tão bruta...

O trecho em negrito ressalta qual a maior preocupação de Renata nesse momento: terminar o que estava fazendo. Nesse sentido, sua ação foi totalmente voltada aos seus objetivos, o que certamente contribuiu para que demandasse pouca atenção ao conflito entre as crianças. Ao analisar a cena, contudo, a professora parece convicta de ter agido de forma incorreta e consciente do que deveria ter feito. Esse tipo de reflexão constituiu-se fator determinante para que ela consiga um melhor desempenho como professora de Educação Infantil.

O trecho da entrevista, a seguir, retrata as impressões de Renata sobre os sentimentos das crianças diante da sua atitude:

Pesquisadora: Como você acha que ele [Paulo] se sentiu quando você tomou o brinquedo dele?

Renata: O Paulo ficou meio que decepcionado, ele ficou meio que sem entender o porquê, porque era dele. Por que que eu fui lá e tomei dele, se nem era meu também?

Os questionamentos que Renata coloca como sendo de Paulo revelam suas próprias dúvidas diante do que aconteceu. Como poderia ela, uma professora tão cuidadosa e zelosa com as crianças, cometer um erro como esse? Nesse sentido, a decepção que aponta como sendo de Paulo pode estar expressando, na verdade, um

⁸⁷ Segundo Walter Benjamin (apud OLIVEIRA, 2004, p.187) “a experiência é a máscara do adulto, que, baseado no absurdo e na brutalidade da vida, impede e desencoraja a ousadia de experimentar o novo, enquanto que as crianças, nos seus processos de vivenciar a vida, agem, nas palavras desse autor, segundo o princípio de Goethe de que “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas, ou seja, estão sempre dispostas a tentativas”.

sentimento seu. Na cena, o menino parecia muito mais zangado, irritado, indignado do que propriamente decepcionado com a professora. Seu comportamento (jogar os brinquedos, bater as pernas, cara de bravo) aponta para isso.

Ao ser questionada sobre outras formas de ação para ajudar as crianças a resolver o conflito, Renata diz:

Sim, com certeza, eu teria que ter sentado lá junto deles, ter questionado, perguntando, investigado de quem era o brinquedo, se não dava pra eles brincarem juntos, né? Se fosse do coleguinha e ele não quisesse dividir, então que o colega respeitasse. Eu tinha que ter feito ele (Yuri) entender isso, procurar um outro brinquedo, dar outra alternativa pra ele (...) Eu acho que a questão de eu estar fazendo uma coisa, querendo muito terminar essa coisa, as vezes me deixa assim, meio falha em relação essas questões. As vezes eu não paro para dar aquela atenção que realmente precisa dar naquele momento. E às vezes é uma coisa tão simples, tão pequena, mas você precisa ter essa reação correta, você precisa agir de maneira correta porque senão fica aí essa interrogação do Paulo.

Conforme está explícito na fala de Renata, direcionando o seu olhar para as coisas “pequenas” e “simples”, o professor de Educação Infantil poderá perceber detalhes importantes que subsidiarão a sua prática. Como ela mesma se dá conta, entretanto, sua maior atenção incide em outras tarefas que precisa desenvolver, não tratando devidamente das questões relativas às crianças.

Talvez um dos motivos para isso seja o fato de que os professores são mais avaliadas, quer pela instituição em que trabalham, quer pelas famílias das crianças, em relação a essas outras tarefas do que em relação às atitudes, ações etc. que assumem com as crianças. Além disso, o envolvimento, dia após dia, na execução quase automática das atividades dificulta com que esses profissionais afinem e questionem suas observações, impossibilitando a percepção de seus limites e de suas possibilidades como profissionais.

As crianças, todavia, estão se constituindo enquanto sujeitos a todo o momento e quanto maior for a intencionalidade pedagógica, no sentido de contribuir positivamente com esse processo, menores são as possibilidades de o professor cometer ações equivocadas. As reflexões de Renata até aqui levam a crer que um acompanhamento regular e comprometido do seu trabalho, somado a possibilidades formativas que aliem teoria à prática, é promissor de alterações positivas nessa direção.

Cena 9 (1'50'')

Renata, Carla e as crianças estão sentadas no chão em círculo realizando uma “aula” de matemática. Renata apresenta às crianças bandeirinhas em que há números escritos, diz o nome dos números, os representa com seus dedos e pede que as crianças repitam o que diz e também seus gestos. Carla ajuda apontando quatro dedos para as crianças e repetindo bem devagar: “quatro!”. Assim, Renata repete o mesmo procedimento do número um ao dez. Durante a atividade, para algumas vezes a fim de repreender as crianças. Diz, por exemplo: “Raissa, tira o dedo do nariz!” Algumas crianças repetem a fala e os gestos da professora e da auxiliar. Chegam a olhar para elas na tentativa de imitá-las, mas a maioria parece desatenta e desinteressada, olhando para os lados e mexendo o corpo de um lado a outro. Em seguida, Renata distribui as bandeirinhas entre as crianças e solicita que Carla entregue giz de cera para que elas as pintem. Carla tem uma lata com giz de cera de várias cores, mas oferece apenas um a cada criança. Renata enfatiza que elas devem pintar toda a bandeirinha. Uma das crianças pede para trocar a cor do giz que recebeu e Renata responde: “Não! É a cor que a tia Carla der!” A criança, então, continua a pintura com o lápis que recebeu. Muitas crianças acabam rápido a atividade, entregam à Renata e ficam deitadas no chão rolando de um lado a outro. Renata permanece sentada no chão, sempre no mesmo lugar, o tempo inteiro.

Renata inicia seus comentários sobre a cena dizendo que atualmente não teria realizado a atividade dessa forma. Segundo a professora:

Eu, assim, sinceramente não teria dado essa tarefa mais, até porque eu não sou muito de acordo não. Eu acho que eles não estão tendo uma compreensão ali e eles não sabem os números ainda, pelo menos até o 14, 15, sei lá, né? Porque a gente trabalhou muito pouca numeração, eles viram muito pouco na sala anterior e eu teria mudado essa forma de ter dado essa aula. Eu teria feito mais brincadeiras com amarelinha, aquela outra lá [não lembrou o nome]... Essa atividade eu acho que passou muito despercebida, passou muito em branco, poucos prestaram atenção. Na verdade eles estavam só repetindo um gesto, né? E a fala. Não teve uma compreensão mesmo do assunto, do tema dos numerais e nem interesse deles.

Em sua fala, Renata aponta alguns indícios que a levam a crer que a atividade proposta foi inadequada às crianças: poucos prestaram atenção, eles estavam só repetindo o gesto e a fala dela; não houve interesse. Os motivos apresentados por ela para a falta de interesse das crianças, entretanto, revelam uma compreensão limitada sobre o pensamento infantil: não sabem os números ainda, viram pouco os números na turma anterior, trabalharam pouco sobre o assunto na sala. Ao mencionar que “teria feito mais brincadeiras” envolvendo os números, Renata parece perceber que essa é uma forma mais interessante de as crianças aprenderem, mas não demonstra segurança sobre como deve ser esse trabalho, mesmo tendo mencionado anteriormente que já estudou sobre as brincadeiras nas formações das quais participou.

Nesse primeiro momento de análise da cena, Renata não faz nenhuma menção às interações estabelecidas com as crianças, que, conforme está explícito na situação

filmada, é impessoal e superficial, baseada no autoritarismo. Também não fala nada sobre as interações das crianças entre si, que não costumam ser incentivadas em sua prática docente.

Ao comentar sobre o seu objetivo ao propor essa atividade, a professora diz:

Renata: Eu quis... Porque é assim, eles não têm que aprender os números, eles têm que, né, eles só precisam visualizar, ter mais ou menos uma noção de quanto dá... O numeral, a quantidade, noções básicas mesmo, né? E essa questão aí eles não tiveram noção alguma...

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Renata: Não sei, porque assim, eu contei... a questão das mãozinhas, a minha intenção era com as mãozinhas fechadas não tem nada, agora abrir um dedinho é o número 1, aí sim, mas aí era pra eu ter dado o número pra eles e depois eles pintarem. Do jeito que foi feito aí nessa cena, eu acho que foi uma atividade sem objetivo, assim, não atingiu o objetivo, digamos assim. Porque eles só pintaram. Se você perguntar pra cada um que número é aquele eles não vão saber. Eu poderia ter botado só o desenho pra eles, ou ter dado bolinhas com a quantidade, que o meu objetivo era que eles soubessem associar o número à quantidade.

Os motivos pelos quais Renata acredita que as crianças “não têm que aprender os números” não estão evidentes. Essa afirmação pode estar relacionada, por exemplo, a algum tipo de orientação recebida da SME sobre o que deve ou não ser trabalhado com as crianças, ou mesmo a uma ideia de incompetência infantil.

De qualquer forma, de acordo com sua fala, Renata parece acreditar que nessa faixa etária (3 anos), as crianças conseguem apenas “visualizar”, ter “noções básicas” da relação número/quantidade, o que expressa a sua falta de conhecimento sobre o assunto. Além disso, a forma como a professora acha que as crianças podem aprender os números: repetindo, desenhando, pintando e colando bolinhas, expressa a sua concepção de criança: passiva, incapaz e dependente, conforme já foi mencionado anteriormente.

Mesmo quando questionada sobre o papel das crianças nessa atividade, Renata não consegue perceber as poucas possibilidades em termos de interação, autonomia, entusiasmo e envolvimento que um trabalho como esse oferece. Ela crê que as crianças aprendem melhor escutando suas palavras: “Quando eu estava na roda só falando, eles estavam mais atentos”.

É importante destacar, todavia, que, ao se deparar com a cena e refletir sobre ela, Renata conseguiu perceber que a atividade “não atingiu o objetivo”, ou seja, foi inadequada, tendo em vista a sua intenção que era as crianças aprenderem a associar o número à quantidade. Essa tomada de consciência pode ser positiva no sentido de uma possível mudança na prática da professora. Sozinha, contudo, Renata não consegue ir

muito longe e aponta como alternativas para uma ação mais eficaz, atividades tão mecânicas e desinteressantes quanto as anteriores: “ter botado só o desenho pra eles” e “ter dado bolinhas com a quantidade”.

Outro ponto alvo de discussão nessa cena foi o fato de ser Carla quem decidia qual a cor que as crianças deveriam utilizar para pintar a bandeirinha:

Pesquisadora: Por que era a Carla quem escolhia a cor com que as crianças deveriam pintar as bandeirinhas?

Renata: Assim, porque a gente estava com uma intenção de usar... até não ficou esclarecido pra eles, porque a intenção era de usar aquelas bandeirinhas na decoração, então nós estávamos trabalhando aquelas cores diversas pra não repetir cores, pra que ficasse bem colorido. Aí não ficou bem claro o objetivo do por que. Eu não esclareci pra eles...

Apenas ao ser deparada com essa pergunta, Renata percebe que, em momento algum, explicou às crianças os motivos pelos quais deveriam utilizar determinada cor na pintura. Ela ainda não parece conseguir fazer, contudo, a conexão entre a falta de interesse das crianças diante do que lhes era proposto (ou melhor, imposto!) e a sua quase que inexistente participação no sentido de optar, escolher ou decidir como realizar a atividade. Além disso, a forma mecânica como a “aula” é conduzida, sem qualquer menção a fatos da vida cotidiana das crianças, destitui de significado o “conteúdo” que está sendo trabalhado.

Assim, Renata segue acreditando que ensina conteúdos importantes para as crianças (e ficando em paz com sua consciência de boa professora!) e crendo que elas estão aprendendo tudo o que lhes está sendo ensinado. Seria essa uma “estratégia de sobrevivência” da professora diante da sua falta de conhecimentos sobre como bem cuidar e educar as crianças? Algumas de suas reflexões levam a crer que sim, tendo em vista que Renata, em alguns momentos da entrevista, demonstra saber que suas ações são inadequadas e ineficazes no trabalho com as crianças.

Ao falar sobre os seus sentimentos diante da atividade, Renata diz:

Pesquisadora: Como você estava se sentindo durante a realização dessa atividade?

Renata: Eu não estava muito contente não, não atingiu o meu objetivo. Eu fiquei um pouco frustrada, acho que por conta de **não ter despertado realmente o interesse deles [crianças], da questão de ter um número lá e não fazia sentido nenhum pra eles**, e agora com essa tua colocação de não ter explicado pra eles o porque que eles não podiam escolher a cor, porque nós que tínhamos que dar a cor...

Apesar de enfatizar a sua preocupação com os interesses das crianças, conforme atestam os termos em negrito, a frustração de Renata parece muito mais decorrente de

não ter atingido os seus objetivos. Provavelmente, essa autocobrança que a professora impôs a si (ter que fazer sempre o que foi planejado) dificulta que ela perceba fatores importantes (eu diria os mais importantes!) no trabalho com crianças pequenas: o brilho dos seus olhos, o seu sorriso, o movimento dos seus braços e pernas, enfim, sua linguagem corporal. Todos esses elementos fornecem indícios importantes sobre o grau de satisfação das crianças diante do que lhes é proposto. Em uma de suas palestras, Dantas (2005) mencionou que os “olhos mortos” das crianças, por exemplo, denunciam a qualidade do trabalho realizado nas instituições que elas frequentam.

Mas se as crianças estão o tempo todo demonstrando os seus sentimentos através do corpo, falta aos professores conhecimentos suficientes para interpretá-los e segurança para desenvolver uma ação diferenciada. Ao falar sobre como as crianças estavam se sentindo durante a atividade, por exemplo, Renata percebe seus gestos imitativos como sendo sinal de interesse e apesar de reforçar o que já havia dito anteriormente, que hoje agiria de outra forma, não parece ter certeza do que é o melhor a fazer:

Pesquisadora: Como você acha que as crianças estavam se sentindo durante a atividade?

Renata: É como eu disse no início quando estava só falando pra eles que a gente estava fazendo e **repetindo**, né, eles estavam **participando mais**, estavam **mais interessados**, o grupo. Quando eles começam a pintar, uns se deitam, outros deixam pra lá, outros pintam de qualquer jeito, sem nenhum interesse, entendeu?

Pesquisadora: Então se você percebeu a falta de interesse das crianças, por que levou a atividade adiante?

Renata: Ah, como eu já falei, quando eu planejo uma coisa eu quero ir até o final. Hoje eu já teria feito diferente, teria usado mais brincadeiras, **não sei bem**, tipo amarelinha, como eu disse, essas coisas.

Durante a atividade, algumas crianças realmente tentavam imitar os gestos de Renata e Carla, o que a professora interpretou como sendo uma maior participação delas, provavelmente sinônimo de interesse. Entretanto, essa atitude das crianças parecia mais uma forma de agradar a professora e cumprir com o que estava sendo solicitado do que propriamente demonstração de interesse. Indícios como concentração, energia, persistência e linguagem, elementos avaliativos do nível de envolvimento das crianças durante uma atividade (LAEVERS, 1994) não foram percebidos.

Ao afirmar que não sabe bem o que fazer para trabalhar os números com as crianças e ao utilizar o mesmo exemplo de atividade da sua fala anterior (amarelinha) como sendo interessante para abordar o assunto, Renata deixa clara a sua insegurança sobre o tema.

Provavelmente, todos esses fatores contribuem para que as interações entre a professora e as crianças sejam superficiais, uma vez que a incompreensão sobre as atitudes, sentimentos, desejos e necessidades das crianças impossibilitam Renata de atender-lhes. Essa incompreensão pode ser indício de que as informações às quais Renata vem tendo acesso e os conhecimentos que tem conseguido construir nos seus contextos de formação, quer inicial ou continuada, foram e estão sendo insuficientes no sentido de aprimorar a sua prática docente.

Cena 10 (30´)

É início da manhã, e as crianças estão chegando à creche com seus pais. Renata ainda não chegou, e Carla está em pé, à porta da sala, recebendo quem chega. Élder⁸⁸ chega à creche de mãos dadas com sua mãe. Entra, mas logo parece dar-se conta da ida de sua mãe e sai da sala chorando, correndo em sua direção. Sua mãe o pega pelos braços e o arrasta para dentro da sala novamente e vai embora. Carla o segura. Passados alguns instantes, Carla solta o menino, que permanece chorando alto e olhando em direção ao portão da creche. Renata chega, entra na sala, dá bom dia a Élder, mas não espera a resposta e se dirige ao armário para guardar sua bolsa. Não faz qualquer menção ao choro do menino. Élder continua a chorar na porta da sala. Renata se posiciona perto da porta e fica de braços cruzados ao lado dele, mas olhando para a porta da creche. Élder permanece chorando em desamparo, olha para cima e esperneia. Grita mais alto olhando para Renata, que permanece parada em frente à porta da sala sem lhe dar atenção.

Por se tratar de uma circunstância envolvendo um forte viés emocional (criança chorando totalmente desamparada), essa cena foi a última a ser discutida com Renata. Esse tipo de situação é comum na creche, e a postura das professoras é, geralmente, muito semelhante: não dar atenção ao choro das crianças.

Ao comentar sobre o que acha da cena, Renata diz:

Com relação ao choro dele, de ele ter entrado e saído novamente? Ele não é uma pessoa, assim, que chega, que você vá poder conversar ou tentar dar carinho. Ele não aceita, ele rejeita, então, assim, eu prefiro deixar ele viver esse momento, dele chorar, dele... porque se você vai logo pra perto dele, se você chega logo, ele tem uma reação muito, assim, ele reage com bastante braveza, ele chuta, ele esperneia, sabe, assim... tem que deixar ele chorar, dar um tempo pra ele.

Certamente, Renata acredita estar fazendo um bem a Élder possibilitando um tempo para ele se acalmar. Em momento algum, entretanto, ela procura o garoto para tentar escutá-lo ou consolá-lo, nem mesmo quando chega e percebe seu pranto. Sua

⁸⁸ É necessário enfatizar que no período da filmagem, Élder frequentava a creche há quatro meses. Durante um dos dias de observação de período integral no início do ano (13/3/2009), quando ele havia acabado de ingressar na instituição, Renata não lhe dirigiu praticamente nenhuma palavra.

atitude, ao chegar à sala, inclusive, é de total indiferença, desejando bom dia a Élder mesmo vendo que ele está se esvaindo em lágrimas. Sequer as expressões faciais e gestuais do menino e os gritos aparentemente mais aflitos não são suficientes para mobilizar a professora a realizar qualquer tipo de ação no intuito de ajudá-lo.

Provavelmente, Renata não considera o choro de Élder legítimo. Assim, no intuito de que ele pare, ignora todas as suas manifestações de desconforto (gritos, olhares e expressões gestuais). Sob a alegação de que Élder rejeita qualquer tipo de carinho quando está irritado, a professora reproduz um comportamento que já lhe é comum em outros momentos do dia: evitar a aproximação das crianças⁸⁹.

Outro fato que chama a atenção nessa cena é que Renata, em nenhum instante, conversa com Carla sobre os possíveis motivos do pranto de Élder. Talvez isso aconteça porque ela percebe como muito claros os motivos que podem ocasionar o mal-estar no garoto:

Segundo a família colocou, ele **dorme bem tarde**, então normalmente ele quer ficar dormindo até mais tarde, então ele **é acordado** meio que assim, sabe, **de uma forma mais grosseira, apressando** ele, **correndo** pra ele não chegar atrasado. Daí ele sempre chega assim, mas passa num instante. O Gilmar não. Ele permanece o dia inteiro! Quando ele vem assim, é o dia inteiro assim. Ele pára um pouquinho e já começa de novo o choro do nada, e já começa a bater no colega, já começa: “quero o meu pai, quero o meu pai!” e o Élder não, ele fica bem, ele fica tranqüilo.

É evidente que a falta de sono e a correria no período da manhã podem desencadear a irritação de qualquer pessoa. Não foi esse, entretanto, o único motivo aparente do choro de Élder. A cena filmada é muito clara: o desespero do menino começa quando percebe que sua mãe está indo embora e que não irá levá-lo. Renata, contudo, parece convicta de que Élder já chegou “mal humorado” à creche, como faz crer o trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Aí nesse momento, quando ele estava chorando, como é que você acha que ele estava se sentindo?

Renata: Eu acho que ele se sentiu um pouco violentado. Ele foi afastado da cama dele, ele queria ficar mais tempo dormindo, estava com sono, então ele veio bem mal humorado.

Para Renata, portanto, todas as causas da rejeição de Élder em permanecer na instituição encontram-se fora da creche. Assim, percebe como violentas apenas as condutas ocorridas na casa do garoto (ele ter sido retirado da cama quando ainda estava

⁸⁹ Em diversas situações presenciadas durante a pesquisa de campo, Renata evitou a aproximação das crianças. Com esse intuito, suas frases mais comuns eram: “Se vocês não forem brincar eu vou tomar os brinquedos!”, “Vão pra lá porque eu e a tia Carla estamos arrumando umas coisas aqui” e “Eu não quero ninguém aqui perto de mim!”.

com sono, ter sido apressado para não se atrasar etc.). As atitudes da mãe (arrastá-lo para dentro da sala) e de Carla (segurá-lo para que não saísse correndo atrás de sua mãe) parecem ser normais para a professora, que nem por um instante se coloca no lugar do garoto para tentar compreender, de fato, o que significa ter os seus sentimentos e desejos inteiramente ignorados por todos à sua volta. Além disso, ao caracterizar o estado emocional de Élder como sendo “mau humor”, Renata menospreza os seus sentimentos, que parecem muito mais relacionados a um estado de desespero e angústia.

Aparentemente, para Renata estava tudo bem. Com o passar do tempo, Élder ia-se acalmar (ou se cansar!), parar de chorar e se integrar ao grupo sem que ela tivesse que tomar qualquer providência.

Ao ser levada a refletir sobre a compreensão do garoto diante da sua atitude de indiferença, a professora disse:

Eu imagino que ele deva entender que eu estou deixando, respeitando o momento dele, que ele já foi tirado de uma forma brusca, sei lá, vem arrastado, empurrado. Então eu tenho que dar um tempo pra ele porque se eu também for e ele não me quer, e ele me rejeita e eu insisto, eu estou repetindo a cena, eu estou dando continuidade. Então eu deixo lá, respeito o tempo dele. Eu já tentei me aproximar algumas vezes e ele não reagiu bem. Por isso, agora eu prefiro esperar ele se acalmar.

Mesmo que os motivos apontados por Renata para não se aproximar do garoto sejam nobres (ela estaria repetindo uma situação incômoda para ele), eles não justificam sua postura de total indiferença diante do desespero da criança.

Assim se, por um lado, ela parece respeitar o tempo de Élder não forçando uma aproximação, por outro, não pensa em qualquer forma de acolhida que possa ser mais atrativa tendo em vista a rejeição não apenas de Élder, mas também de outras crianças que se recusam a permanecer na creche. Dessa forma, vai cumprindo o seu ofício de professora como se nada pudesse fazer para amenizar as situações desagradáveis vivenciadas por ela e pelas crianças no dia-a-dia da instituição.

Ao ser instigada a pensar em outra forma de ação que pudesse ajudar Élder a se sentir melhor, Renata parece se considerar impotente:

Assim, teria que ter a ajuda da família então, porque ela [mãe] já tirou ele de lá [outra creche], então tinha que ter toda uma compreensão, toda uma história, uma paciência, de propor, de despertar o interesse dele de ficar na creche, de prometer que vem buscar. Mas de vir mesmo, porque ela prometia e não vinha e ele começou a não acreditar mais nela, entendeu? (...) O que eu posso fazer eu já faço, que é respeitar o tempo dele e depois acolher.

Observa-se que, para a professora, ela já faz tudo o que pode ser feito diante da cena analisada (respeitar e depois acolher a criança), não percebendo qualquer outra possibilidade de intervenção pertinente. O apoio da família parece ser considerado a última opção diante de uma situação que se repete há quatro meses, período em que Élder ingressou na creche, e não parece ter sido incentivado até esse momento. Assim, a relação de parceria entre a instituição e a família, fundamental para um trabalho de qualidade na Educação Infantil, é desconsiderada.

Ao falar dos próprios sentimentos em relação à cena, Renata conta do seu mal-estar diante “dos alunos” que choram, mas ainda parece certa de que a permanência na creche não é o fator determinante na reação das crianças e de que elas já chegam descontentes na instituição:

Ah, eu me sinto tão mal! Eu não podia ver nenhum aluno meu **chegar chorando** porque pra mim é um prazer quando eles vêm assim, de braços abertos, de sorriso aberto, assim como a Luana, como a Camila... Eu ganho o meu dia vendo eles entrando com a felicidade estampada no rostinho deles, e eu me sinto mal quando o Gilmar chega assim, ou quando o Élder chega assim e de vez em quando o Paulo, mas é muito raro.

Renata parece sincera ao desabafar sobre a sua tristeza, mas esse sentimento não é suficiente para mobilizá-la à ação. Isso pode acontecer porque ela não se vê implicada diretamente em situações como essa e por esse motivo não toma as atitudes necessárias para ajudar as crianças a resolvê-las.

Segundo Wallon (1981), as trocas relacionais das crianças com os outros influenciam consideravelmente a constituição da sua subjetividade. No caso da cena descrita, supõe-se que a indiferença da professora diante do visível sofrimento de Élder, pode estar exercendo uma influência negativa sobre sua personalidade e contribuindo para que ele se torne um sujeito apático, desinteressado e insensível.

Foto3:

Uma criança chora sentada em uma cadeira no canto da sala onde foi posta de castigo pela professora, enquanto o restante do grupo permanece envolvido em uma atividade proposta por ela em que cantam diversas músicas infantis.



A primeira questão colocada para Renata sobre essa fotografia se refere aos sentimentos que ela lhe desperta:

Pesquisadora: Que sentimentos essa fotografia lhe desperta?

Renata: Ela (Rana) queria ir para o parquinho nesse dia. A gente estava fazendo umas atividades e ela foi pra lá [sem autorização]. Qual a questão que eu digo, assim...? Eu acho que tem que ter alguns limites, colocar pra eles a questão... Apesar de a minha vontade ser outra, de abrir a porta e deixar, mas você precisa trabalhar isso. Então realmente me dá dó se a criança está trabalhando, construindo a sua autonomia, ela não consegue entender por que ela não pode ir, por mais que a gente diga não é hora, a gente vai depois.

Ao invés de falar sobre sentimentos, a professora inicia os seus comentários justificando o motivo pelo qual Rana está de castigo: recusou-se a participar da atividade proposta por ela e saiu para ir brincar no parque. Parece que para Renata a necessidade de “ter alguns limites” é fundamental, mesmo que isso contrarie o desejo da criança. Interessante é que o limite, para ela, parece restringir-se a obedecer o que tem que ser feito em cada hora, mesmo que não haja justificativa para isso (por que Rana não poderia ir para o parquinho naquele momento?); o importante parece ser o treino de obediência.

Da mesma forma que agiu com Rana, a professora costuma adotar posturas autoritárias diante das iniciativas infantis sob a alegação de que as crianças precisam de limites para se desenvolverem de forma plena. Realmente, como afirma Dantas (2005), a criança precisa do limite para demarcar a fronteira do seu eu. Mas, ainda segundo a autora, isso é apenas metade da tarefa:

A tarefa de um educador envolve ações de direções opostas, mas é difícil a gente pensar como fazer numa coisa e no contrário. A gente precisa libertar e limitar, limitar e libertar, é preciso ajudar e atrapalhar, ajudar e estimular, [como afirmam] Vigotski e Piaget, é preciso problematizar e ajudar. Então, a gente tem dificuldade em incorporar ações que têm direções opostas. Se a gente limita, a gente só limita, se a gente liberta, a gente só liberta, e a gente precisa das duas coisas, de “x” e de menos “x” (IBID, p.04).

Apesar de Renata mencionar constantemente a autonomia como sendo uma de suas metas em relação ao desenvolvimento das crianças, são poucas as oportunidades criadas por ela em que as crianças têm liberdade para agir, interagir e se expressar. Mesmo afirmando que sua vontade é outra, “de abrir a porta e deixar”, a professora é firme diante do que acredita ser o correto: limitar as crianças, ou melhor dizendo, eliminar as ações que considera incorretas. Desse modo, afrontar o professor colocando em risco sua autoridade é um comportamento digno de ser suprimido.

Essa ideia é reforçada quando Renata fala sobre as circunstâncias nas quais acredita que deve retirar as crianças do grupo:

Pesquisadora: Em que situações você considera que é necessário agir com as crianças da forma como você agiu com Rana?

Renata: No momento em que ela [criança] interfere demais, ela não está deixando eu dar continuidade no meu trabalho, que eu estou vendo que os outros querem. Porque, assim, eu não insisto quando a maioria não quer fazer aquela atividade, eu percebo que realmente não é pra eu insistir, não é pra eu continuar, aí eu mudo mesmo a atividade. Mas quando a maioria está interessada, como eu estava vendo aí, e ela não queria, e ela não deixava os outros, e ela estava interferindo muito no andamento, então eu coloco um pouco pro lado. Eu já fiz isso com ela e com alguns outros, deixo lá e depois eu chamo novamente.

Na verdade, como a própria Renata disse anteriormente, o motivo pelo qual Rana foi colocada “pro lado” foi querer ir para o parquinho. Em momento algum, ela ficou atrapalhando a atividade proposta ao grupo e pela qual as demais crianças estavam realmente interessadas. Mas, se por um lado, Rana não podia sair da sala, o que realmente traria dificuldades para o acompanhamento de Renata, tendo em vista que Carla não estava presente nesse momento, nenhuma outra opção de atividade foi oferecida à menina. Renata, como sempre muito preocupada com o que acredita ser mais importante no seu trabalho, não parece se dar conta de que medidas simples como oportunizar escolhas às crianças, podem facilitar a sua ação educativa e criar um clima emocional mais leve para todos.

Ao falar dos seus objetivos ao retirar Rana do grupo, Renata diz:

Renata: Assim, na minha intenção, o meu objetivo é que ela entenda que ela precisa respeitar aquele momento da gente, que a gente está fazendo uma atividade que os outros estão gostando, que está sendo prazeroso para os outros, ela tem que pelo menos entender que ela precisa deixar que aquela situação aconteça, que a gente precisa trabalhar, que a gente precisa fazer aquela atividade e se ela não quer participar, mas que ela fique pelo menos lá no cantinho dela e respeite as outras pessoas.

Pesquisadora: E você considera que retirá-la do grupo contribui pra que ela tenha essa compreensão?

Renata: Eu acho que sim!

Pesquisadora: Por quê?

Renata: Porque se eu não fizer dessa forma, deixar ela tomar conta da situação, deixar ela intervir, dela interferir no andamento da atividade, então eu vou estar dizendo pra ela que ela pode desrespeitar as pessoas. Então o meu objetivo é esse, que ela entenda, que mesmo que ela não queira fazer, mas os outros querem.

A contradição expressa na fala de Renata é gritante. Como pode a professora ambicionar que Rana compreenda um valor moral tão importante como o respeito ao próximo se ela própria não a respeita em seus desejos e necessidades, não lhe dando atenção, deixando-a de lado, aos prantos, sem qualquer forma de consolo?

Renata parece perceber apenas duas alternativas diante da situação: deixar a menina ir ao parque, satisfazendo o seu desejo, ou colocá-la de castigo, subjugando-a à sua autoridade. E ela expressa como é importante não deixar a menina “tomar conta da situação”, “intervir”, “interferir no andamento da atividade”. Essa, para a professora, parece significar uma séria forma de desrespeito, mas não às outras “pessoas” e sim a ela, à sua autoridade e seu poder.

Ao ser instigada a pensar um pouco melhor sobre a eficácia de deixar as crianças pensando sozinhas e sobre outras formas de ação, Renata parece se dar conta da repercussão negativa que práticas como essa podem trazer para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

Pesquisadora: Você não acha que essa conduta de deixar a criança separada do grupo para que ela possa pensar sozinha nas suas atitudes pode trazer consequências negativas, tipo de ela começar a achar que pensar é uma coisa chata, desagradável?

Renata: É, eu ainda não tinha pensado nisso... Não deixa de ser verdade mesmo!

Pesquisadora: E você consegue perceber alguma outra forma de ação que possa ajudar as crianças a refletir melhor sobre as suas atitudes?

Renata: Assim, essa não é bem a questão. Eu até tenho a questão da cadeira, essa cadeira é do bobo, quando meu filho estudava, que eu abominava, que eu tinha pavor dessa cadeira do bobo, quando ele chagava falando dessa cadeira do bobo, que tinha ficado lá... Então, assim, essa questão mexe comigo, mas assim, é o que a gente acha de imediato quando não sabe bem o que fazer. Quando eu começo a atividade, eu quero concluir e eu tento fazer com que nada interfira no andamento. Então o que vem de imediato é isso, mas a questão de você fazer ela ir pra cadeira realmente não é bom, não é! Só que uma pessoa só é difícil de mudar. (...) O bom mesmo é eu trabalhar junto com

os outros a atenção dela, o respeito, claro, é a solução, é a melhor solução porque fica mesmo na cabeça a história do pensar ser ruim naquela cadeira, aquela cadeira já ser um bicho de sete cabeças e que acaba não resolvendo porque ele vai pra cadeira, fica ali um pouquinho e depois faz tudo de novo...

Ao admitir que “essa questão” mexe com ela, Renata parece se dar conta de estar agindo de forma semelhante à da professora do seu filho, à qual certamente fez diversas críticas no passado. Essa descoberta provavelmente a assustou um pouco e serviu como mote para que ela chegasse à conclusão de que essa atitude é ineficaz, tendo em vista que a criança “fica ali um pouquinho e depois faz tudo de novo”.

Para Piaget (1977), sanções dessa natureza, sem qualquer relação com o ato sancionado, são frutos de relações coercitivas, reforçadoras da heteronomia do sujeito. Segundo o autor, outra forma de pensar a sanção é considerá-la válida na medida em que tem relação com o ato sancionado, exigindo restituição. Enquanto as primeiras sanções descritas são expiatórias, as segundas são recíprocas, fruto de relações de respeito mútuo e encorajadoras da autonomia.

A professora, entretanto, conforme já apontou anteriormente, percebe como imprescindível a realização das atividades planejadas por ela e é firme em seu propósito, tentando “fazer com que nada interfira no andamento”. Assim, afastar a criança que está atrapalhando parece ser, para Renata, a atitude mais eficaz no sentido de dar continuidade ao trabalho. Nesse momento da sua fala, contudo, a docente parece mais disposta a rever sua postura diante das consequências negativas que ela pode ter, mas ressalta que precisa de ajuda para conseguir executar uma prática diferente, afinal “uma pessoa só é difícil mudar”. Além disso, a professora admite que age dessa forma porque “não sabe bem o que fazer”, o que expressa a sua necessidade de ajuda. Parece que, nesse momento da entrevista, Renata começa a perceber isso.

Foto 4:

Duas crianças brincam com os brinquedos disponíveis na sala. Uma delas arrasta um brinquedo de encaixe pelo chão como se fosse um carrinho. A outra está concentrada observando um carrinho quebrado que tem em suas mãos. Enquanto isso, a professora e a auxiliar estão sentadas nas cadeiras ao redor de uma mesa no canto da sala preparando uma atividade (desenho em um papel madeira) que será utilizada com as crianças no período da tarde.



Renata inicia os comentários sobre a foto ressaltando que esse é um momento comum da rotina da sua sala:

É sempre aquele momento que tem, né? Eles chegam, trocam a roupa, aí lancham, aí voltam para aqueles momentos dos brinquedos. O Paulo, eu acho que ele, assim, está construindo a brincadeira dele aqui, e assim, está bem concentrado, bem tranquilo. Não sei o que está passando na cabecinha dele, mas é uma coisa muito boa que ele está muito concentrado, está com a carinha, assim, bem feliz. Já o Renan, que está ali mais atrás, ele está fazendo uma coisa que eu sempre digo pra eles não fazerem (risos) que é empurrando aqueles brinquedinhos que são de encaixe.

Observa-se que Renata descreve detalhadamente a ação das duas crianças, mas em momento algum menciona o que ela e Carla estão fazendo, como se elas não estivessem presentes na cena retratada na fotografia. Ao ser questionada sobre os possíveis motivos pelos quais as crianças costumam utilizar os brinquedos de encaixe com outros propósitos, a professora responde:

Eu acho que é porque eles têm a necessidade de ter esse brinquedo [carrinho], porque é um brinquedo que eles amam, o carrinho e a bola, e é uma coisa que não tem na sala. Eu sempre peço na lista, mas não costuma vir não (...) Antes, quando eu trabalhava aqui na creche, tinha potes e potes daqueles brinquedos de encaixe, tipo lego, mas ficaram todos perdidos porque os meninos eram acostumados a brincar, não assim, não de jogar no chão, as professoras davam um potinho num grupinho, davam outro no outro canto, no outro grupinho, quando terminava juntava nos potinhos e guardava nas prateleiras. Quando eu voltei pra cá, estava desse jeito e eu, sabe ' não, eu não vou entrar em conflito, já está assim, eu vou deixar', mas assim, pelo menos na minha sala eu poderia ter mudado e eu deixei passar, acabei deixando esse momento, assim, muito largado, muito solto, tipo os brinquedos viraram cacarecos na verdade, perderam o sentido, tanto que o Renan vai lá empurrando. Por mais que eu diga que não é certo, que não é assim, isso não é carrinho, isso é de encaixe, mas eu não me sentei lá e não fui fazer o

encaixe com eles, que talvez se eu tivesse feito, tomado essa postura... Eu até pretendo agora mudar e pedir o apoio da Camila realmente para a minha sala ficar com os brinquedos realmente interessantes para a minha sala, entendeu?

Ao mencionar que as crianças “têm a necessidade de ter esse brinquedo”, Renata parece compreender porque elas, nas suas brincadeiras de faz-de-conta, costumam transformar as peças de encaixe em carrinhos. Além disso, parece estar convicta de que alguns dos brinquedos oferecidos às crianças da sua turma não estão adequados à sua faixa etária e, assim, não são “realmente interessantes” para elas.

Ao longo de sua fala, Renata também parece ir-se dando conta de qual deveria ter sido a sua “postura” diante da atitude das crianças: “eu não me sentei lá e não fui fazer o encaixe com eles, que talvez se eu tivesse feito, tomado essa postura...”. Apesar de não ter concluído a frase, fica subentendido que a professora lamenta não ter interagido com as crianças nesse momento. Aliada a essa dedução de Renata está a sua disponibilidade para uma possível mudança: “Eu até pretendo agora mudar e pedir o apoio da Camila”, o que certamente trará benefícios para o seu trabalho e conquistas para o bem-estar das crianças. Possivelmente essa aptidão de Renata em refletir de forma contundente sobre sua prática foi influenciada pela oportunidade que estava tendo nesse momento da pesquisa de rever suas ações, as atitudes das crianças e de pensar sobre elas e sobre os sentimentos imbuídos em cada uma das cenas filmadas e das fotos que foram analisadas.

Ao ser instigada a falar sobre a sua atuação naquele momento, Renata diz:

Renata: Eu estava fazendo um cartaz, estava ampliando alguma coisa pra eles [crianças] pintarem. (...) Aqui [na creche] a gente não tem computador, a gente não tem mimeógrafo, a gente não tem uma maquina de xerox, então assim, um monte de coisa é feita manualmente e tudo e a gente acaba perdendo alguma coisa, deixando, faltando muito pra eles, trabalhar a coordenação motora, né? Trabalhar mais com tinta, com pincel, com giz de cera, é muito vago isso, é muito pouco.

Pesquisadora: E por que você faz essas atividades na sala?

Renata: É porque, assim, o nosso horário de almoço, fica a gente planejando, fazendo diário, fazendo agenda, então a gente praticamente não tem horário de almoço, o horário é preenchido. E aí a gente tem que usar o tempo da sala também porque senão não dá tempo.

Realmente, de acordo com o que foi observado durante a pesquisa de campo, os horários de almoço das professoras da creche Semente do Amanhã geralmente são ocupados com reuniões rápidas para a discussão de assuntos relacionados com o funcionamento da creche (materiais e equipamentos a serem comprados, melhor horário para ser realizado o almoço das crianças, planejamento das reuniões de pais,

organização de festas etc.) e com o trabalho das professoras (conduta de algumas crianças, planejamento das atividades a serem desenvolvidas com elas etc.). Tais momentos de conversa muitas vezes acabam substituindo as reuniões que deveriam ser dedicadas ao planejamento sistemático, avaliação e reflexão conjunta das ações desenvolvidas e, dessa forma, prejudicando o trabalho realizado. Além disso, as professoras também costumam usar o tempo do almoço para conversar ou preparar as atividades que serão realizadas no período da tarde.

Acrescente-se a esse quadro a jornada extensa de trabalho (os dois turnos e os trabalhos domésticos, realizados em casa no período noturno) que, certamente, colabora para que a professora utilize o horário que deveria ser destinado a interagir com as crianças, para fazer outras atividades.

Quando foi questionada sobre a importância de pensar em uma forma alternativa de ação na qual fizesse as atividades em outro momento, que não aquele em que está com as crianças, Renata respondeu:

Renata: Tinha que ter outro apoio, mais alguém. Assim, eu estou aí, eu estou com a Carla, a gente tem que estar dando suporte a essas crianças, a gente tem que estar dando lá atenção, tem que estar brincando e interagindo com eles e não como eu tenho ficado normalmente ali, isolada fazendo alguma coisa minha, minha que é pra eles, né, ao invés de estar lá com eles interagindo, trabalhando as questões do brincar, da importância do guardar, como brincar com aquele brinquedo. Aí se tivesse mais uma pessoa que pudesse fazer os meus desenhos, fizesse as minhas atividades, de desenhar uma por uma, a questão de fazer as fichinhas com os nomes, com certeza esse tempo aí seria muito proveitoso pra mim com eles.

Pesquisadora: E a Carla não poderia fazer essas atividades para que você pudesse interagir mais com as crianças?

Renata: Ou então ela mesma [poderia interagir com as crianças]. Como eu disse, ela é professora, né, ela podia. Mas às vezes eu não me sentia à vontade de dizer para ela ir a toda hora. Tipo assim, eu estou fazendo um desenho e ela fica lá só olhando. Quando era de ela mesma ir, ótimo, maravilhoso, mas eu não podia estar dizendo pra ela ir porque essa não é a função dela.

Mais uma vez Renata demonstra ter clareza sobre qual deveria ser a sua postura diante das atividades das crianças (“a gente tem que estar dando lá atenção, tem que estar brincando e interagindo com eles”) e consciência de que não agiu da melhor forma possível (“não como eu tenho ficado normalmente ali, isolada fazendo alguma coisa minha”), o que é fundamental para que haja mudanças na sua prática. Entretanto, quando estimulada a pensar que Carla poderia assumir o papel de organizar os trabalhos que serão oferecidos às crianças posteriormente, Renata insiste em atribuir à

sua auxiliar a função que deveria ser sua, o que demonstra o grau de importância que realmente atribui a si.

A fala de Renata traz, ainda, outro elemento a ser analisado: a sua relação com Carla. De fato, poucas vezes, durante a pesquisa de campo, Carla ajudou Renata no desenvolvimento das atividades consideradas pedagógicas. Por outro lado, Renata geralmente participava dos momentos de cuidados físicos das crianças, especialmente da escovação dos dentes e da arrumação após o banho (pentear o cabelo, vestir a roupa e passar perfume)⁹⁰. Por que, então, o mal-estar de Renata em solicitar que sua colega de trabalho a ajudasse durante as atividades direcionadas por ela? Conforme visto anteriormente no capítulo referente à descrição da rotina da creche, esse distanciamento entre as duas profissionais traz como consequência o desencontro das orientações dadas às crianças⁹¹, o que certamente ocasiona incompreensão e insegurança sobre a maneira correta de agir. Assim, fica evidente que a existência dessas duas profissionais, professora e auxiliar, bem como a separação entre cuidado (auxiliar) e educação (professora), e as dificuldades de relacionamento entre elas, muitas vezes decorrentes de diferentes formações e diferentes salários, trazem consequências negativas para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

6.2 Algumas considerações sobre as cenas e as fotografias analisadas

Os depoimentos de Renata sobre as cenas e fotografias utilizadas na entrevista expressam as concepções que ela tem sobre diversos aspectos da sua prática, especialmente os que envolvem a interação estabelecida com as crianças e entre elas. Como estas percepções certamente influenciam a constituição da subjetividade infantil, alguns aspectos observados merecem destaque.

O primeiro deles refere-se à visão antagônica da professora sobre as crianças com as quais trabalha e que leva à imagem de um ser ora ingênuo e indefeso, ora impetuoso e astuto. Nesse aspecto, Charlot (1986) chama a atenção para a noção de infância como contraditória:

Digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada. Em suma, a inocência da criança

⁹⁰ Durante a pesquisa de campo, raras vezes, Renata participou do banho das crianças ou as acompanhou ao banheiro quando precisavam fazer suas necessidades fisiológicas.

⁹¹ Lembrar o exemplo do banheiro, em que Carla dá uma orientação para as crianças (que elas devem escovar os dentes de cócoras para não se sujarem) e Renata lhes chama a atenção por agirem dessa forma.

inspira ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é **despojada de meios**, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua **fraqueza** é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e maldade (p.102).

O que há de comum, portanto, nessas formas de conceber a criança é vê-la como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. Assim, como lembra Schramm (2009),

(...) uma concepção de criança passiva, pouco criativa e dependente do adulto, cuja natureza oscila na dicotomia entre a inocência e a corrupção (CHARLOT, 1983), gera um contexto educacional pobre e produz sujeitos pobres: professores e crianças estagnados e sem perspectiva (p.193).

Essa constatação é preocupante, haja vista que acreditar nas diversas capacidades infantis, como as de criar, comunicar-se, imaginar e aprender é fundamental para que o professor contribua de forma eficaz no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tanto, escutar o que elas têm a dizer por meio de suas múltiplas linguagens e levá-las em consideração nos momentos de planejar, desenvolver e avaliar as atividades diárias torna-se condição *sine qua non*.

Por outro lado, apesar de Renata reconhecer algumas características individuais das crianças, quando fala, por exemplo, sobre o jeito “carinhoso” e “solto” de Valquíria ou do “gênio forte” e “difícil” de Guilherme, suas percepções não parecem ser suficientes para que ela aceite e valide essas diferenças. Dessa forma, as ações, os desejos, opiniões e ideias particulares das crianças são pouco aceitos e valorizados.

De acordo com Wallon (1981), o sujeito precisa do outro para, numa relação dialética de aceitação e negação, identificar-se e diferenciar-se dele e, assim, constituir-se como “pessoa” diferenciada das demais. Um contexto em que a diferença não é legitimada e em que há pouco espaço para as manifestações das individualidades provavelmente dificulta que esse processo ocorra, ao invés de possibilitá-lo.

Corroborando essa ideia, Tiriba (2010) afirma:

O coletivo não pode ser o espaço onde cada um, no todo, se perde de si mesmo. O coletivo é o espaço de estruturação do indivíduo, não de sua anulação. Se não for vista e tratada como pessoa única, a criança não será capaz de encontrar-se, de estar conectada consigo mesma. Sem ser amada ela não aprenderá a amar a si própria, aos seus companheiros, a vida (p. 396).

É importante esclarecer que, segundo a autora, a individualização necessária ao desenvolvimento infantil não significa individualismo, mas consiste em “notar as

crianças na sua individualidade, na sua maneira de ser, aptidões, aspirações e também nas suas limitações” (IBIDEM, p. 396).

Aliada à concepção de Renata sobre as crianças está uma visão, também dicotômica, do papel do professor de Educação Infantil, ora impotente e omissor, ora autoritário e repressor. Assim, a professora não parece ter clareza em relação à sua verdadeira responsabilidade diante das crianças com as quais trabalha.

Essa falta de clareza pode ter sérias decorrências, pois, como afirma Perrenoud (2003),

... é hora de entender que a complexidade dos processos em jogo [em relação ao trabalho com as crianças] não é proporcional à idade delas. A primeira infância é um momento em que as estruturas fundamentais da pessoa são organizadas. Os erros educativos têm, portanto, conseqüências das mais graves (p.20).

Infelizmente, muitos professores de Educação Infantil, assim como Renata, ainda não parecem ter-se dado conta da “complexidade” que envolve o seu ofício. Dessa forma, não costumam se implicar nas questões cotidianas que envolvem as crianças nas creches e pré-escolas (conflitos, desinteresse em participar das atividades, comportamentos agressivos etc) como se estas fugissem totalmente às suas responsabilidades. Renata, por exemplo, costuma delegar a outros fatores as causas das situações difíceis vividas pelas crianças e, portanto, considera que não lhe cabe atuar sobre elas. Exclui-se, então, da responsabilidade de intervir, adotando, em muitos casos, uma postura displicente⁹².

É importante destacar, todavia, que a frágil formação inicial a que Renata teve acesso, certamente, não lhe possibilitou a apropriação dos conhecimentos teóricos necessários sobre a criança, a prática pedagógica na Educação Infantil e as especificidades do papel de professor de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Atrelada a essa realidade estão os cursos de formação continuada que lhe foram destinados e que, semelhante à maioria das formações oferecidas aos professores, estão cada vez mais viabilizados mediante ações eventuais, descontínuas e fragmentadas (GATTI, 1992; CANDAU, 1996; SALES, 2007), não contribuindo de forma efetiva para a melhoria da sua práxis pedagógica.

⁹² Foi o que aconteceu, por exemplo, quando Renata foi solicitada a pensar em alternativas de ação que fizessem Elder se sentir melhor. Segundo a professora, a culpa pelo mal-estar do garoto era ocasionada pela família, não tendo nenhuma relação com ela.

Segundo Cruz (1996a), os cursos de formação para professores não podem esquecer as atitudes e opiniões desses profissionais em relação a aspectos do seu trabalho. Para a autora,

(...) essa é uma questão crucial e determinante, pois mesmo um educador aparentemente bem informado e competente pode ter sua possibilidade de realizar um bom trabalho totalmente prejudicada por atitudes e opiniões errôneas ou negativas tanto na concepção da função social e pedagógica da creche ou pré-escola e do seu papel como educador infantil como na concepção de criança (especialmente de criança pobre) e de seu desenvolvimento. (P. 85).

O envolvimento, dia após dia, na execução quase mecânica da rotina, certamente dificulta Renata questionar suas atitudes e refletir sobre suas opiniões. A ausência de uma equipe técnica bem constituída, com quem possa trocar ideias e retirar dúvidas, contribui para que a professora continue agindo de forma equivocada, mesmo que suas intenções sejam boas.

Assim, a entrevista parece ter-se constituído oportunidade eficaz para que a professora, ao lembrar as suas ações e as das crianças e discutir sobre elas, pudesse tomar consciência e refletir sobre a sua prática. O próprio tom de explicação e justificativa com que Renata iniciou os comentários sobre a maioria das cenas sugere que a condição de expectadora das suas próprias ações lhe possibilitou, mesmo que de forma incipiente, algum tipo de autocrítica.

Certamente, um trabalho intencional com esse objetivo, em que os professores pudessem compartilhar experiências e socializar suas angústias e dúvidas, teria uma repercussão positiva no seu fazer pedagógico. Essa, contudo, não é a realidade de Renata, que se assemelha a de tantos outros professores de Educação Infantil que trabalham “isoladas em suas salas de aula, sozinhas, dependendo somente de suas intuições e dos conhecimentos já acumulados ao longo de sua prática, das suas concepções, nunca postas em dúvida, orientando suas tomadas de decisão” (LEITÃO, 2002, p. 152).

Também ficaram evidentes, durante a entrevista, as dificuldades de Renata em se expressar (completar frases e coordenar ideias) e em compreender os sentimentos das crianças diante das situações que lhes foram apresentadas.

Em relação ao primeiro aspecto, não é incomum encontrarmos na Educação Infantil, especialmente nas instituições públicas, professores com dificuldades de expressar suas ideias e opiniões (SCHRAMM, 2009; ANDRADE, 2007; SALES,

2007). Na base desse fato está a ausência do hábito da leitura e da escrita, que também não são práticas exercitadas no contexto profissional, uma vez que os planejamentos e os relatórios referentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quando existem, são sucintos e superficiais. Assim, as professoras acabam reproduzindo o mesmo tipo de discurso a que as crianças têm acesso em casa, e as suas interações na instituição de Educação Infantil não contribuem para a ampliação do seu vocabulário.

Além das crianças não enriquecerem o vocabulário, também não têm tido oportunidade de desenvolverem outras habilidades comunicativas. Assim, tem sido comum encontrar nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino, crianças com dificuldades de expressão oral, plástica e motora. Somam-se a essas dificuldades outras características diretamente influenciadas pelas experiências vividas, tais como uma autonomia moral e intelectual menor do que é típico nessa faixa etária e restritos conhecimentos de si e do mundo (CRUZ, 2006). Provavelmente, uma parcela considerável da responsabilidade por esse quadro esteja nas instituições que essas crianças frequentam e nos profissionais que com elas interagem, que, ainda, não desenvolveram a profissionalidade necessária ao exercício da docência na Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Quanto à dificuldade apresentada por Renata para compreender os sentimentos das crianças, pode-se dizer que sua limitação encontra-se não apenas na impossibilidade de descentrar-se do seu ponto de vista e colocar-se no lugar das crianças, mas também em expressar o que elas estão sentindo diante de cada situação. Essa dificuldade não parece acontecer, por exemplo, quando Renata fala dos seus próprios sentimentos.

Como pôde ser observado na maioria das análises feitas pela professora, seus comentários foram pautados, prioritariamente, nas necessidades, nos comportamentos e nas atitudes das crianças, mesmo que a pergunta fosse direcionada aos sentimentos delas. Frases como “Eu acho que eles [crianças] gostariam... assim, eu acho que eles estavam gostando da brincadeira” e “Ah, ela estava sentindo mesmo... precisando de carinho, de atenção, de colo...” expressam isso.

Já ao falar das suas próprias emoções, Renata demonstrou maior desenvoltura. Disse, por exemplo: “Eu não estava muito contente não, não atingiu o meu objetivo” e “Ah, eu me sinto tão mal! Eu não podia ver nenhum aluno meu chegar chorando...”, o que evidencia a clareza com que percebe os seus sentimentos e suas possíveis causas.

Tal constatação reforça a ideia, já defendida por Oliveira (2004), de que entender o outro exige mais quando o outro é uma criança. Segundo a autora, “urge a construção e disseminação na sociedade de um olhar que vá ao encontro do Outro de pouca idade” (2004, p.188).

A postura de pouca escuta de Renata em relação ao que as crianças têm a dizer, e que se expressa numa prática, intencional ou não, em que poucos momentos para que elas possam se expressar, criativa e criticamente, são oportunizados, certamente dificulta que a professora chegue à compreensão dos seus sentimentos. Além disso, diante da desvalorização de suas falas, certamente as crianças terão cada vez menos entusiasmo para expor suas ideias e opiniões, o que é grave tendo em vista a intrínseca relação entre pensamento e linguagem. Segundo Wallon (1981), “Ela [linguagem] não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensável aos seus progressos” (p.186). Vigotski (1989) reforça essa ideia ao afirmar que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem” (p.62).

Segundo Guimarães (2004),

É a partir do reconhecimento das ideias, brincadeiras, interesses, medos e alegrias de cada criança que se constituem sua autonomia, auto-estima e auto-confiança. Este reconhecimento presentifica-se no olhar do adulto, na postura de acolhida e escuta, na organização do espaço (que revele as produções e interesses infantis). À medida que há possibilidade para experiências e objetos pessoais; para as ideias que a criança traz; para as escolhas dela, o vínculo com os adultos e como o espaço é fortalecido, assim como a percepção de si mesma como importante e capaz. Ao mesmo tempo que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar, considerar a presença e a ideia do outro, compreendendo a diversidade como riqueza (p.2).

Sem ter consciência disso, Renata vai perpetuando uma prática pautada em superficialidades teóricas sobre as características e necessidades das crianças, e sobre o seu papel diante desse processo. Tais imprecisões contribuem para uma ação desordenada (ora opressiva, ora displicente) o que, certamente, acarreta consequências danosas na constituição da subjetividade infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei⁹³...*

(ALMIR SATER e RENATO TEIXEIRA)

A presente pesquisa propôs-se a investigar as interações estabelecidas entre a professora de uma creche pública municipal de Fortaleza e as crianças de três anos que fazem parte da turma com a qual trabalha, ambicionando analisar o papel dessas interações na constituição do eu infantil.

É necessário destacar, todavia, que o ambiente escolar não é o único a exercer influência no processo de individuação infantil, pois a criança vai humanizando-se e diferenciando-se dos demais sujeitos, através da convivência com outros seres humanos, nos contextos diversificados dos quais faz parte, como a família, a comunidade, a igreja e outros grupos sociais nos quais convive. É inegável, entretanto, a significativa influência da instituição de Educação Infantil no processo de constituição da subjetividade das crianças, especialmente daquelas que lá permanecem em período integral, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

É válido ressaltar que, num primeiro momento, acreditei ser possível apresentar uma descrição minuciosa da interação da professora com algumas crianças específicas, o que possibilitaria uma análise mais precisa de alguns aspectos presentes nessas interações que influenciam a constituição da subjetividade infantil. Além disso, pretendia descrever, de forma mais detalhada, as relações da professora com as famílias das crianças, procurando verificar que aspectos destas mais influenciam as interações entre a professora e as crianças. A efetivação de tais propósitos, contudo, demandaria um espaço de tempo maior, a fim de realizar os procedimentos que se fariam necessários, o que não foi possível na presente pesquisa. Ficam, no entanto, registradas

⁹³ Trecho da música “Tocando em frente”.

essas possibilidades de aprofundamento do tema, em foco, para serem realizadas em outras investigações.

Finalizando este trabalho, sintetizo e complemento as ideias que foram sendo construídas ao longo das análises das informações obtidas, a fim de possibilitar uma melhor compreensão acerca do tema tratado. Nesse sentido, procurando identificar e descrever as características da ação pedagógica da professora que mais interferem nas interações entre ela e as crianças, algumas considerações podem ser realizadas.

A primeira delas refere-se à inconstância observada na postura de Renata com as crianças, que oscila entre o *laissez-faire*, que é predominante, e o autoritarismo, especialmente quando se trata das “atividades pedagógicas”.

Certamente, essa inconsistência na sua conduta é influenciada pela falta de clareza quanto ao que a instituição, da qual faz parte, espera dela no cumprimento de sua função de professora. Arelada a uma representação predominantemente negativa que parece trazer sobre as crianças com as quais trabalha, cuja natureza oscila entre a inocência e a corrupção (CHARLOT, 1983) e às informações superficiais que recebeu nos cursos de formação, inicial e continuada, aos quais teve acesso, essa postura é compreensível.

Assim, deixar as crianças totalmente “à vontade” passou a ser o objetivo da professora após uma formação na qual ela entendeu que “não deveria escolarizar a creche”. Essa é a justificativa apresentada para a sua relativa ausência em variados momentos da vivência das crianças na creche, muitas vezes interferindo apenas para tratar de algum conflito entre elas, repreendê-las etc.

Assim, a maior parte do tempo da professora na instituição é dedicada àquilo que ela parece considerar como sendo prioridade do seu trabalho: realizar certas tarefas ligadas à organização da sala e à realização das atividades consideradas pedagógicas etc. Mesmo quando é procurada pelas crianças, que geralmente se aproximam para observar o que ela está fazendo ou para perguntar alguma coisa, Renata evita a aproximação com falas, tais como: “Agora a tia está ocupada” ou “Eu não quero ninguém aqui perto de mim!”. Tendo em vista o papel do outro na constituição do “eu” (WALLON, 1981) e a importância das interações nesse processo (VIGOTSKI, 1996), essa postura é, no mínimo, preocupante.

Sua conduta não costuma ser a mesma, entretanto, nos momentos das “atividades pedagógicas” direcionadas por ela, transparecendo a ideia de que só deve interagir com as crianças nessas circunstâncias.

É necessário ressaltar, todavia, que mesmo as atividades planejadas e direcionadas por Renata não se constituem, necessariamente, momentos de interações positivas entre ela e as crianças.

Tais atividades (aprendizagem das letras e dos números, das cores, dos nomes dos animais, dos hábitos de higiene etc.) são destituídas de desafios e desenvolvidas de forma mecânica, não possibilitando a constituição e expressão de si pelas crianças. Durante a sua realização, a professora exige que todos os meninos e meninas cumpram, à risca, as suas ordens, criando um clima de tensão na sala. Sua dificuldade em perceber (ou levar em consideração!) o pequeno envolvimento das crianças, nesses momentos, expressa falta de sensibilidade e de fundamentação teórica sobre as necessidades dos pequenos, além do desconhecimento das orientações manifestas em documentos oficiais para essa primeira etapa da Educação Básica, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Assim, a maioria das manifestações de insatisfação das crianças é interpretada pela professora como insubordinação às suas determinações, o que gera sanções diversas, sendo a principal delas ir para o “cantinho do pensar”, local onde devem permanecer até se desculparem pela “má conduta”.

Segundo Karlson (2008), métodos de trabalho pautados no que o professor quer ensinar, desconsiderando o ponto de vista das crianças, ainda, são comuns em nossa sociedade, especialmente no ensino, na educação ou em situações de treinamento tradicionais. Nesses casos, segundo a autora,

O adulto tem uma concepção rígida de como educar a criança e o que é necessário para que ela aprenda. Assim, o adulto tem a iniciativa, e a criança é o objeto da ação dos adultos para o ensino e para o treinamento. Os adultos definem e avaliam as crianças pelo que elas serão e não pelo que elas são atualmente. Mas a infância das crianças é no presente (p.166).

Observa-se, então, que estar sempre no controle das atividades que propõe parece ser algo importante para Renata, o que explica a sua postura disciplinar, nesses momentos, levando-a a investir um tempo considerável para demonstrar às crianças quem está no poder.

Essa necessidade em manter o controle traz algumas consequências às interações estabelecidas com as crianças, dentre as quais estão: a pequena participação das crianças na escolha das atividades, o desrespeito da professora em relação às iniciativas infantis e a sua postura de pouca escuta ao que as crianças falam.

Conforme pôde ser observado, os momentos em que são oferecidas opções para as crianças escolherem são raros e, quando acontecem, Renata acaba induzindo-as a escolher o que ela acredita ser mais adequado diante de cada situação. Como são falsas escolhas, não favorecem a construção de competências importantes, como a autonomia e a responsabilidade; ao contrário, acabam contribuindo para a formação de sujeitos dependentes, inseguros e passivos.

O desrespeito às iniciativas infantis também marca as interações estabelecidas entre professora e crianças. Assim, na maioria das vezes em que as crianças decidem por conta própria o que devem ou querem fazer, são criticadas pela professora, que considera esse tipo de conduta como ameaça à sua autoridade. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando Paulo decidiu calçar suas chinelas, sem o comando prévio da professora, em um momento de conversa em que abordava higiene e saúde, e quando Rana optou em ver livros ao invés de ficar no parque, sem que Renata houvesse dado essa permissibilidade (capítulo 5). Decerto, a postura intransigente da professora diante desse tipo de situação prejudica a imagem que as crianças estão construindo sobre si mesmas, uma vez que a admiração do outro é condição para a admiração própria (WALLON, 1981).

Também merece destaque a postura de pouca escuta da professora em relação ao que as crianças dizem. Segundo Sarmiento (2011), a passagem da criança pela escola tem servido para garantir a transmissão de cultura para um sujeito que está inserido na sociedade em um processo de transição. Assim, a escola está centrada na comunicação, portanto, no poder do adulto sobre a criança. Para o autor, estudos sobre as crianças nos últimos 20 anos, entretanto, têm mostrado, de forma muito clara, que elas precisam ser conhecidas em sua verdadeira realidade. Nesse sentido, a escuta do que elas têm a dizer é fundamental.

Como lembra Alves (2008), todavia o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educacional inicia-se com a palavra do professor e há uma grande preocupação em relação a ela. Para o autor, na nossa sociedade, todos querem falar, mas ninguém quer ouvir, talvez por isso haja tantos cursos de oratória, mas não haja cursos de “escutatória”, o que seria importante, especialmente para o professor.

Tonucci (2008), por sua vez, reforça a necessidade de os professores terem suas orelhas suficientemente “verdes” para ouvirem e compreenderem o sentido oculto das conversas infantis.

Não estando disponível a escutar as crianças, Renata sente dificuldade em entender seus sentimentos, desejos, necessidades e opiniões. As raras oportunidades de as crianças se expressarem também reduzem consideravelmente suas possibilidades de autoconhecimento, através da interação com seus pares e com a professora, que perde inúmeras chances de contribuir, positivamente, para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como lembra Foucault (1987), o controle disciplinar contribui para a formação de sujeitos submissos, “dóceis”, sempre “assujeitados” a uma suposta autoridade. Tendo em vista que as interações entre a professora e as crianças seguem, também, esse caminho, pode-se dizer que elas interferem, de forma negativa, no processo de constituição da subjetividade infantil.

As situações conflituosas, quando acontecem na turma D, geralmente são motivadas por não obediência das crianças às ordens arbitrárias de Renata, por insistência em relação àquilo que elas querem, ou por tentativa de se impor diante de algum colega, o que seria positivo por representar resistência diante de situações de opressão e se constituírem condutas de afirmação do “eu” (WALLON, 1981). No entanto, tais situações raramente são alvo de discussão e reflexão com as crianças. Pelo contrário, são consideradas como insubordinação às supostas regras estabelecidas que, por sua vez, não estão claras para as crianças nem para a professora. As divergências observadas nas orientações que Renata e Carla, auxiliar da turma, costumam dar às crianças reforçam a ideia de que as regras não são nítidas e também não são discutidas mesmo entre elas.

Dessa forma, é Renata quem costuma decidir, segundo critérios próprios, que variam de acordo com cada situação, o que deve ou não ser considerado como desobediência e, portanto, alvo de punição. Essa postura reduz as possibilidades de as crianças reconhecerem, de forma autônoma, o que é certo ou errado, reforçando o seu comportamento heterônomo, uma vez que é pautada em arbitrariedades, dificultando com que as crianças percebam e incorporem regras sociais importantes e desenvolvam valores morais necessários à vida em sociedade.

Segundo La Taille (1998),

(...) alguém poderá ter uma imagem positiva de si que não inclua a dimensão moral. Alguém poderá ter sua identidade associada a valores como ser rico, bonito, bem sucedido, enquanto outros permaneceriam periféricos. Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem, a lealdade, etc. Para outras pessoas, poderá ocorrer o

contrário: os valores morais estarão no centro de suas identidades e outros (como ser bonito ou rico), na periferia. É bem provável que o lugar ocupado por estes valores seja forte determinante da conduta. Se alguém vê a si próprio como essencialmente honesto, tenderá a agir de forma honesta para preservar a identidade e sentirá forte vergonha quando suas ações infringirem os imperativos desta virtude. Em compensação, outra pessoa que vê a si própria sobretudo como 'bonita', 'melhor que os outros', 'gloriosa', certamente agirá de forma a preservar tais atributos, mesmo que, para isto, infrações morais precisem ocorrer (pp 14 e 15).

Tendo em vista que a moralidade é, por natureza, social, o desenvolvimento de uma sociedade moral é importante para a construção de sujeitos morais. Desse modo, a influência das instituições de Educação Infantil na construção da moralidade das crianças precisa ser melhor compreendida. Para Kamii (2001), não se pode contribuir para a constituição de um sujeito autônomo sendo heterônomo. La Taille (1996) reafirma essa ideia:

De fato, como homens heterônimos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente? Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma 'superiores' (p.156).

Por essa razão, é importante chamar atenção para a forma como muitos professores ainda são tratados nas instituições das quais fazem parte, sendo excluídos de participar de decisões que interferem diretamente na sua prática, como, por exemplo, o que deverá ser trabalhado com as crianças durante certo mês (SALES, 2007). Situações como essas, em que os professores são impossibilitados de expor suas opiniões, questionar ou mesmo discutir para melhor compreender os motivos pelos quais devem agir de determinada forma, tendo que, simplesmente, executar a ordem que vem de uma instância superior (SME) ou daqueles que exercem um cargo de chefia nas creches e pré-escolas (Coordenador ou Diretor), colaboram para a formação de professores heterônimos (KAMII, 2001).

Além disso, esses profissionais costumam ser criticados pelos colegas que receberão as crianças no ano seguinte, e até mesmo pelas famílias das crianças, se não conseguem resultados considerados satisfatórios em relação à aprendizagem de determinados conteúdos por elas (SALES, 2007). Essa situação, além de expressar uma representação de Educação Infantil que, em termos legais, já foi superada⁹⁴, certamente interfere na forma como os professores representam a Educação Infantil, reforçando a

⁹⁴ É importante relembrar a distância entre o que está expresso na legislação e a educação oferecida às crianças nas instituições a elas destinadas.

ideia de que preparar as crianças para o Ensino Fundamental seria realmente o objetivo dessa etapa da educação. Pensando dessa forma e assumindo como sua essa tarefa, os professores parecem contribuir para que essa representação da função da Educação Infantil seja mantida e proliferada nos seus ambientes de trabalho (SALES, 2007).

Nesse aspecto, a preocupação de Renata em manter o que considera ser uma boa imagem profissional, que está intimamente relacionada a ensinar determinados conteúdos e inibir certos comportamentos das crianças, também parece interferir na interação que estabelece com elas. Tal preocupação, decerto influenciada por ter sido coordenadora da creche Semente do Amanhã há alguns anos, amplia consideravelmente as expectativas em relação a si mesma.

É importante destacar que as condutas de Renata não podem ser interpretadas de forma isolada do contexto profissional do qual faz parte. Alguns fatores desse contexto ajudam a compreender suas ações. A ausência de uma coordenação pedagógica que ajude a professora a refletir sobre aspectos importantes da sua prática e até mesmo a compreender melhor seus sentimentos em relação às crianças nas inúmeras situações cotidianas que implicam a sua ação docente, por exemplo, certamente concorre para a manutenção de uma postura rígida e disciplinar, tendo em vista que tais situações raramente são discutidas ou problematizadas. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) aponta a necessidade de uma supervisão que se coloque

(...) em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (pp. 12 e 13).

A autora sublinha, ainda, que não há muitos estudos sobre uma supervisão assim concebida. Não sendo esse o centro dessa pesquisa, fica indicada essa sugestão para outras investigações.

Em verdade, muito mais do que culpada pelas experiências desestimulantes e prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, a professora também pode ser considerada “vítima de uma realidade perversa que não lhe proporciona condições necessárias para realizar um trabalho de qualidade na Educação Infantil” (SCHRAMM, 2009, p. 204).

De qualquer modo, a forma hostil e desrespeitosa com que a professora e demais adultos costumam tratar as crianças durante o tempo em que elas permanecem na

instituição, contribui deveras para que algumas delas afirmem não gostar da creche, como atesta o exemplo a seguir:

Antônio diz para Renata que está doente. Ela coloca a mão na sua testa e conclui que o menino está febril. Segue para a coordenação e, após alguns instantes, volta dizendo que já ligou para sua casa solicitando que alguém venha pegá-lo. O semblante do garoto se ilumina e ele abre um belo sorriso. Enquanto espera, aparentemente ansioso, a chegada de alguém para buscá-lo, aproxima-se de mim e pergunta se conheço sua mãe. Respondo que sim, e ele diz que seu nome é Rosângela. Digo que sei disso e continuo o diálogo perguntando:

Pesquisadora: O que você vem fazer aqui na creche?

Antônio (meio desconfiado): Minha mãe me traz.

Pesquisadora: Eu sei. Eu sempre a vejo te trazendo aqui pra creche. Mas por que ela te traz pra cá?

Antônio: Por que ela quer!

Pesquisadora: E o que você faz aqui?

Antônio (já mais à vontade): Eu brinco!

Pesquisadora: Ah, é? E o que mais você gosta de fazer aqui na creche?

Antônio: Brincar!

Pesquisadora: O que mais?

Antônio (pensa um pouco antes de responder): Biscoito, mingau...

Pesquisadora: Ah é? E o que você não gosta? O que você acha ruim?

Antônio: Da creche!

Logo em seguida a auxiliar da turma B aparece dizendo que um rapaz chegou para pegá-lo. Antônio sai correndo em direção à porta. Após deixá-lo, a auxiliar volta à classe e comenta com Renata:

Auxiliar (sorrindo): Mas esse Antônio é danado mesmo! Você sabe o que ele disse quando o rapaz que veio buscá-lo perguntou se ele estava doente?

Renata: Não. O que foi?

Auxiliar: Que era mentira dele. Que ele queria era ir embora!

As duas, então, riem da situação.

(NOTAS DE CAMPO, 2/4/2009)

Ao buscar compreender as características e/ou comportamentos das crianças que mais interferem nas interações estabelecidas entre elas e a professora, chama a atenção o fato de serem elas as responsáveis pelo maior número de interações estabelecidas com Renata. Como pôde ser observado ao longo do texto, foram raras as vezes em que a docente procurou interagir com as crianças além dos momentos direcionados por ela. A disponibilidade e o interesse das crianças em procurá-la, todavia, foram observados em várias situações, como, por exemplo, quando Valquíria foi-lhe entregar uma flor no início da manhã e quando algumas crianças se aproximaram em função de um fantoche que Renata havia achado dentro de uma caixa, cenas filmadas e discutidas com a professora (capítulo 6). Como já foi citado, sua reação, na maioria das vezes, foi afastar as crianças rapidamente ou tentar evitar a sua aproximação com frases como: “Agora é hora de brincar!” ou “Eu chamei pra vir pra cá?”. Talvez por isso, mesmo aquelas crianças que, inicialmente, procuravam Renata para as ajudar a resolver determinadas

situações, diante da atitude pouco receptiva da professora, passaram a recorrer menos a ela. Já as crianças mais caladas chegam a passar o dia inteiro sem trocar uma única palavra com a professora, como foi o caso de Élder (menino que protagonizou a última cena analisada por Renata) logo que ingressou na instituição.

A atitude de distanciamento da professora, evidentemente, dificulta que laços afetivos entre ela e as crianças sejam construídos, o que é prejudicial ao desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, tendo em vista a importância das emoções na constituição do sujeito.

Para Wallon (1985), as emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa. Segundo o autor,

(...) as emoções tendem tão somente a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidades entre o indivíduo e os que o cercam. Elas podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida de sua consciência pessoal por intermédio do grupo onde elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo (p.277).

Fica evidente, portanto, o importante papel das emoções na constituição de si pelo sujeito, uma vez que elas propiciam uma maior consciência do indivíduo em relação à sua própria sensibilidade. Como lembra Wallon (1995), entretanto o papel do outro nesse processo é imprescindível, uma vez que é ele quem fornecerá ao sujeito “as fórmulas” e os “instrumentos intelectuais” necessários para o conhecimento de si e do mundo.

Vigotski (2001) comunga com esses postulados, enfatizando que as “reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento” (p.144), e, portanto “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p.145).

Infelizmente, alguns exemplos, como o da criança que deseja pegar uma bola localizada no interior de uma das salas que se encontra com a porta fechada e que não recebe atenção de nenhuma das professoras a quem se dirige (capítulo 4) e do bebê que chora desamparado por mais de 15 minutos sem que ninguém lhe dê a menor atenção (capítulo 5) fornecem indícios do descaso das profissionais que fazem parte da creche Semente do Amanhã em relação aos sentimentos, desejos, necessidades e interesses das crianças, mesmo quando elas os expressam claramente.

Diante da ausência da professora, as crianças sentem a necessidade de se apoiarem e se ajudarem, o que reforça a solidariedade e o cuidado entre elas. Tais valores, entretanto, não parecem ser percebidos, valorizados ou estimulados por Renata. Vale destacar também que a maioria das situações em que as crianças desenvolvem atitudes solidárias para com os colegas é ocasionada pelo afastamento da professora ou por sua indisponibilidade em ajudá-las, o que é preocupante.

Percebe-se, então, que a disponibilidade e o interesse das crianças em interagir com a professora propiciam interações, mas não chegam a favorecer de forma contundente essas interações, não se configurando como fatores determinantes para que elas aconteçam e se desenvolvam.

Por outro lado, um maior número de interações foi observado entre Renata e aquelas crianças que mais se insubordinam às suas ordens e determinações, o que reforça a ideia de que sua prática é desenvolvida no sentido de inibir atitudes indesejadas. Assim, as crianças que mais enfrentam Renata são aquelas que recebem maior atenção de sua parte. Essa atenção, contudo, não é no sentido de acolher, compreender ou refletir sobre suas atitudes, mas sim de reprimir comportamentos considerados indevidos por ela. O fato de Valquíria apresentar um “temperamento forte”, uma autonomia considerada exacerbada, por exemplo, é apontado pela professora como sendo desencadeador de conflitos entre ambas (capítulo 6). Assim, a insubordinação parece ser a característica das crianças que mais interfere nas suas interações com Renata.

Dessa forma, não seria insensato levantar a hipótese de que uma boa estratégia para uma criança receber a atenção dessa professora é mostrar-se insubordinada. Talvez por isso, algumas delas insistissem em contrariar suas ordens, uma vez que esse seria o melhor (ou único!) caminho para conseguir estabelecer relação com a professora.

A mudança no comportamento das crianças, segundo Renata, “mais do contra” e a consequente redução do número de conflitos entre elas e a professora, todavia, demonstra que o clima coercitivo da sala e a atitude de Renata de “não deixar passar nada” está tendo o efeito esperado por ela.

Vale destacar também que a professora parece indiferente em relação a certas características das crianças valorizadas socialmente, tais como as referentes à higiene (crianças que chegam à creche limpas e cheirosas, transparecendo cuidado de sua família), à beleza (crianças consideradas socialmente mais bonitas) e aos aspectos

intelectuais (crianças com maior facilidade na realização das tarefas, por exemplo). De fato, as informações possibilitadas nesta pesquisa indicaram que tais elementos não influenciam a interação entre a professora e elas.

No que se refere aos fatores do espaço físico da instituição e dos materiais que mais interferem nas interações entre a professora e as crianças e as possíveis influências dos mesmos no processo de individualização das crianças, algumas análises foram construídas.

Cabe lembrar inicialmente que um espaço adequadamente organizado pode ajudar na constituição de si pela criança à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, valores e conhecimentos, oportunizando ou dificultando as interações entre as crianças e entre elas e o professor, sendo esse aspecto fundamental para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade (ZABALZA, 1998).

Segundo Horn (2004) o espaço pode ser ou não um local onde a criança cria, imagina e constrói. Da mesma forma, ele pode ser ou não, para a criança, um lugar acolhedor e prazeroso, onde ela possa brincar e sentir-se estimulada e feliz. Enfim, o espaço pode ser, para a criança, um lugar de liberdade ou de opressão.

Um exemplo da influência do espaço nas interações estabelecidas entre as crianças e a professora da turma investigada é a utilização da tenda montada por Renata na sala, fruto da troca de ideias com uma colega de outra instituição. Apesar de a presença da professora brincando junto com as crianças na tenda ter sido observada apenas uma vez, durante a pesquisa de campo, pode-se considerar esse elemento como um incentivo a mais para que interações positivas entre ambas aconteçam, além de ampliar as possibilidades de interações entre as crianças.

Também os materiais presentes na sala podem interferir nas interações entre professora e crianças, conforme aconteceu quando Renata encontrou um fantoche ao organizar os materiais. A presença de um espelho na sala, objeto importante para a construção da consciência corporal (WALLON, 1981), também chamou a atenção das crianças, e sua utilização poderia ter-se constituído uma preciosa oportunidade de interação. Em todas essas situações, entretanto, a participação da professora interagindo com as crianças foi mínima.

No caso da tenda, a professora preferiu não participar da brincadeira porque, segundo ela, diante da sua presença, as crianças costumam assumir a posição de expectadoras, esperando que ela dirija a atividade. Em relação à utilização do fantoche,

a atitude de Renata foi a de encerrar a brincadeira sob a alegação de que naquele momento tinha que priorizar outra tarefa. Quanto ao interesse e utilização do espelho pelas crianças, a professora afirmou acreditar que o papel do professor diante de situações como essa deve ser deixar as crianças “bem livres”, justificando, assim, a sua ausência nesse momento (capítulo 6).

Se por um lado todas essas situações fornecem indícios do quanto os espaços e materiais podem influenciar as interações entre a professora e as crianças, por outro, evidenciam que diante de representações tão enraizadas sobre o seu papel e sobre qual deve ser a sua prioridade na creche, Renata não consegue perceber tais situações (ou não lhes concede a devida importância!) como preciosas oportunidades para interagir com as crianças, o que seria fundamental se entre suas ambições pedagógicas está o contribuir positivamente com o seu desenvolvimento integral.

Diógenes (1998) afirma que se os cursos de formação de professores proporcionassem reflexões sobre os temas mais frequentes das suas representações, ou seja, acerca de conteúdos que inquietam os professores e interferem na sua prática, teriam maior eficácia no sentido de transformá-la. Nesse sentido, tais temas seriam diversificados conforme o contexto no qual interage cada profissional.

É importante, no entanto, que alguns deles sejam comuns na formação de todos os professores, já que, provavelmente, subsidiam a prática de todos eles. Assim, assuntos referentes à profissionalidade docente, isto é, aos papéis específicos do professor de Educação Infantil, por exemplo, podem ser alvo de debates constantes em todos os cursos de formação. Dessa forma, talvez seja possível estimular nos professores atitudes sensíveis para com as crianças, mediante as quais possam promover sua autonomia e estimulá-las com atividades desafiadoras. Tais características, pessoais e profissionais, definem a capacidade de intervenção do professor e são imprescindíveis à qualidade da aprendizagem da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A forma intolerante como são tratadas as manifestações de conflito revela o desconhecimento da professora acerca das suas possibilidades “dinamogênicas”, o que inviabiliza que se tornem alvo de reflexão com as crianças. O mesmo acontece com as situações de insubordinação das crianças às ordens arbitrárias de Renata, sempre consideradas como sendo afronta pessoal e não como a manifestação de um “eu” em construção.

A análise dos dados indicou que Renata percebe o seu papel restrito às atividades ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, atividades relacionadas aos demais aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, psicomotor e social) não se constituem alvo de planejamento ou de atenção da professora. Sua principal preocupação parece ser desenvolver o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática autoritária e pouco interativa. Dessa forma, Renata costuma se ausentar⁹⁵ de momentos importantes do cotidiano das crianças, como o banho e o lanche, delegando à auxiliar da turma uma responsabilidade que deveria ser sua. Essa separação, institucionalmente ratificada, entre cuidar e educar as crianças, ainda se constitui um desafio a ser alcançado pelos profissionais da Educação Infantil. Para alguns deles, as práticas mais relacionadas ao corpo são consideradas tarefas de cuidado, enquanto aquelas mais ligadas ao aspecto cognitivo do desenvolvimento são tarefas educativas. Sem compreender que, a todo momento, estão cuidando e educando as crianças, muitos professores perdem preciosas oportunidades de interagir com elas e contribuir positivamente com o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao fixar as interações como um dos eixos que devem nortear as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem as interações como fazendo parte do trabalho específico do professor de creches e pré-escolas junto às crianças, reforçando a ideia, já expressa na LDB/96, de que o objetivo dessa primeira etapa da Educação Básica é o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos. Tendo em vista que as interações deixam marcas profundas na vida dos sujeitos, especialmente na construção da sua subjetividade (WALLON, 1995; 1981; VIGOTSKI, 1996; 2001), a forma como elas estão sendo estabelecidas na creche investigada constitui-se fonte de reflexão e preocupação.

Diante de tudo o que foi posto até aqui, pode-se afirmar que as interações estabelecidas entre a professora e as crianças na turma investigada estão contribuindo para a constituição de um sujeito passivo, dependente, submisso e pouco crítico, uma vez que reduzem, consideravelmente, as possibilidades de elas se expressarem, manifestarem suas opiniões, dúvidas e ideias. A pouca escuta, a quase total falta de

⁹⁵ Mesmo quando está presente nesses momentos, Renata não costuma interagir com as crianças.

desafios e a ausência de incentivo para elas criarem, escolherem ou opinarem, certamente, prejudicam o seu desenvolvimento ao invés de promovê-lo.

A influência das representações de Renata em sua conduta levou à reflexão sobre a necessidade de se pensar em formações continuadas que busquem romper com concepções arraigadas de infância, criança, Educação Infantil e papel do professor nessa etapa da educação. Se vinculadas à prática docente, tais experiências de aprendizagem possibilitariam reflexões vivas de significado. Dessa forma, a entrevista sobre as cenas e fotografias coletadas durante a pesquisa de campo parece ter-se constituído uma oportunidade eficaz para que a professora tomasse consciência e refletisse sobre aspectos importantes da sua prática. Com efeito o exercício de ser expectadora das suas próprias ações e ser levada a refletir sobre elas lhe possibilitou, mesmo que de forma incipiente, algum tipo de autocrítica e a sensibilizou para aspectos ainda não percebidos por ela.

Esta situação vivenciada na pesquisa de campo reforça os argumentos a favor de encontros de formação centrados na própria prática docente. Nessa perspectiva, situações cotidianas dos professores nas instituições poderiam ser utilizadas para discussão entre seus pares, transformando-se em material vivo para provocar a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, as atitudes e ações dos professores etc., além de possibilitar planejamentos futuros. Dentre outros temas, certamente a constituição da subjetividade infantil e as influências das interações estabelecidas entre os professores e as crianças nesse processo poderiam ser abordadas, favorecendo, assim, uma melhor compreensão sobre ele e uma prática mais positiva.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa não esgotam o tema enfocado, que, obviamente, permite novas análises inspiradas em outros olhares e abordagens. Dessa forma, novas investigações que tenham como alvo as experiências das crianças nas instituições de Educação Infantil, focando as influências dessas experiências na constituição de si pelas crianças, são válidas e necessárias.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Lopes de Castro. **As representações de bom professor presentes em educadoras infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ALVES, Rubem. A arte de ouvir. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br>> Acesso em: 12/05/2008.

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem. A especificidade da ação pedagógica com bebês. Texto elaborado para consulta pública sobre temas incluídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Site do Ministério da Educação (MEC)**, 2010.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEM, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Maria M.; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria M. (coord.). **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. São Paulo, 2010, Mimeo.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

CARREIRA, Daniel. A prática esportiva competitiva por crianças. Disponível em: www.judobrasil.com.br/d_carr2.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2008.

CEARÁ. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**, 2009.

CEARÁ. **Resolução N.º 361**. Conselho de Educação do Ceará, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COSTA, Lúcia Helena F. M. Estágio Sensório-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

CRUZ, Sílvia H. V. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, São Paulo: 1987.

_____. et. alii. **Projeto de Pesquisa**. O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/UFC, 1996.

_____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-87, maio, 1996a.

_____. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.16, pp. 48-60, jan/fev/mar/abr, 2001.

_____. Educação Infantil: uma identidade em construção. **Vida e Educação**, ano 3, n. 9, pp. 10-12, abril/ maio, 2006.

_____. (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/CRUZ.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2011.

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

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão:** uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

_____. **Entender e Atender:** o educador poliglota. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005].

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIÓGENES, Ana Luisa Nunes. **Para além da palavra:** um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes:** uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora, 1994.

FELIPE, Jane. Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (org). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. A questão dos limites na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação infantil.** Ano II, n.4, abr/jul, 2004.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação:** análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FILHO, Altino José M.; FILHO, Lourival José M. Vozes da infância. **Presença Pedagógica**, V.14, n.79, jan/fev, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17ª ed. São Paulo: Vozes, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.81, pp. 70-74, maio, 1992.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GONÇALVES, Marlene F. Carvalho. Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: A representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUIMARÃES, Laudicéia. Banho: que delícia! In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alli. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2004, mimeo.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KARLSSON, Lïsa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: Silvia Helena V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves de. A educação Moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. **Formação de professores**. [Palestra proferida no II Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, realizado no Auditório Waldyr Diogo – FIEC, Fortaleza, 2006].

LAEVERS, Ferre. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and Video Tape, Experiential Education Series. N.1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.

LEITÃO, Fátima Maria Sabóia. **A prática pedagógica das professoras de pré-escolas municipais de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado). FACED/Universidade Federal do Ceará.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na XXI Reunião anual da Anped. Caxambu, setembro, 1996. (mimeo).

_____. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MELO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. O banho das crianças na creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alli. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Suely Amaral. Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**/ Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis. Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOYLES, Janet R. O brincar, o currículo e a organização. In: MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Trad.: Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Corpo e fala na constituição do Eu. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **CRECHE E FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO DO EU:** um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br>>. Acesso em: 5 de outubro de 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La TAILLE, Ives de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias genéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Alessandra, Mara R. Entender o Outro (...) Exige mais, quando o outro é uma criança. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação Infantil. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores:** da organização à pessoa, vol.2, Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga, Livraria do Minho (Coleção Minho Universitária), 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: compartilhando experiências de estágio.** ____ (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, Silvia. (org.). **Linguagens da arte na infância.** Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007.

____. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição . A reinvenção de si na formação docente. In: MIGNOT, Ana Crhystina; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores: pontos iniciais.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

____. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** São Paulo: Difel, 1974.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Portugal: Centro de Estudos da criança, 1997.

PERRENOUD, Philippe. O bom senso não basta para educar crianças pequenas. In: **Revista Pátio Educação Infantil.** Rio Grande do Sul: ARTMED, Ano 1, N°2, Ago/Nov, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pró-Posições.** Campinas: UNICAMP, Vol. 10 N° 1 (28), março, 1999.

REGO. Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem de criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. Disponível em: ces.ufsc.br/~zeroseis/9artigo3.doc. Acesso em: 21 mar, 2006.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br>> Acesso em: 20 de setembro de 2008.

SALES, Sinara A. C. **FALOU, TÁ FALADO**: as Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SARMENTO, Manuel. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Portugal: Centro de Estudos da criança, 1997.

_____. É preciso ouvir as crianças. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br>. Acesso em: 12/3/2011.

SCHRAMM, Sandra M. de Oliveira. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil**: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Letícia Francisca Alves da; COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça. Interação social e constituição da identidade infantil: perspectivas para se pensar a educação pré-escolar. **Universo Científico** – A revista On Line da Propp: Universidade Federal de Uberlândia, edição 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, I. C. A. da S. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad.: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VASCONCELOS, Fátima. Brincadeiras e jogos: questões conceituais. **Educação em Debate**. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, ano 21, v. 2, n.38, p.55-59, 1999.

VASCONCELOS, Cleido Roberto F. e; AMORIM, Kátia de S.; ANJOS, Adriana M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 20 de setembro de 2008.

VIEIRA, Livia M. Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1986.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Ofício de solicitação para a realização da pesquisa em uma das instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza



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

Fortaleza, 24 de Março de 2009

Ilma. Profa. Ana Maria Fontenele

Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza

Sou estudante do curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é compreender como acontecem as interações sociais entre a professora e as crianças no contexto da creche e como determinados aspectos dessas interações podem interferir no processo de individuação das crianças, ou seja, na construção do eu infantil.

Em conversa com uma das técnicas da Secretaria Municipal de Educação, foi-me indicada a Creche Municipal “Semente do Amanhã” (SER -) como sendo um local interessante para o desenvolvimento da pesquisa em função do bom trabalho que lá vem sendo realizado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida creche. Adianto que, num contato inicial, a coordenação da creche, bem como as professoras, mostraram-se bastante disponíveis para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste tipo de modalidade institucional.

Desde já, agradeço a sua generosa colaboração.

Cordialmente,

Sinara Almeida da Costa
Faculdade de Educação - UFC

APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Fortaleza, ____ março de 2009.

Prezado (a) Sr. (a) _____,

Responsável pelo (a) aluno(a) _____

Sou estudante do curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e estou fazendo uma pesquisa sobre Educação Infantil na creche que seu filho frequenta. Quero saber melhor como esta creche funciona, como é a relação entre a professora e seus alunos, que atividades são propostas às crianças durante o dia e também quais são as opiniões das professoras e das famílias sobre alguns aspectos do trabalho desenvolvido com as crianças. Para atingir esses objetivos pretendo observar as atividades desenvolvidas na creche com as crianças e conversar com sua professora e com suas famílias. Também pretendo registrar alguns momentos da rotina das crianças através de fotografias e filmagens. A participação das crianças na pesquisa, contudo, só poderá acontecer se devidamente autorizada pelos seus responsáveis. Para saber se o (a) senhor (a) concorda com isso, peço que responda às perguntas abaixo e devolva, amanhã, este comunicado. É importante esclarecer que a participação de sua criança nessa pesquisa não trará nenhum risco para ela e que não será necessário o pagamento de nenhuma taxa.

Agradeço muito a colaboração dos senhores.

Sinara Almeida da Costa

Telefones:

Sua criança pode participar da pesquisa mencionada acima?

Sim. Não.

As fotos e as cenas de sua criança poderão ser utilizadas nesta pesquisa?

Sim. Não.

Assinatura do (a) responsável pela criança:

**APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido
para a professora**

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é compreender como acontecem as interações das crianças (com os espaços, com os materiais, com as outras crianças e com a professora) no contexto de uma creche pública municipal de Fortaleza e como determinados aspectos dessas interações podem interferir no processo de individuação das crianças, ou seja, na constituição do “eu” infantil.

É pela interação com os objetos, com o seu próprio corpo e com o outro que a criança vai construindo sua identidade, sendo, portanto, fundamental a compreensão de como estão acontecendo essas interações no contexto das instituições de Educação Infantil para que se perceba que aspectos de tais interações podem exercer influência nesse processo. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com a professora e familiares das crianças.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Sinara Almeida da Costa, residente à Rua, celular:, e-mail: sinaraacs@hotmail.com.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Assinatura da Professora

Sinara Almeida da Costa

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista com a professora

1. Qual o seu tempo de experiência no magistério?
2. Qual o seu tempo de experiência na Educação Infantil?
3. Qual o seu tempo de experiência na rede municipal de ensino?
4. Já teve experiência em outro tipo de instituição? Poderia me falar um pouco sobre ela?
5. Já teve experiência na pré-escola? Como foi?
6. Qual o seu tempo de trabalho nessa instituição? Que tipo de vínculo possui com ela?
7. Qual a sua formação inicial?
8. Cursou disciplinas relacionadas à Educação Infantil durante o curso? Quais?
9. Após a graduação, cursou algum curso de especialização? Qual?
10. Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal? Com que frequência?
11. Acredita que essas formações contribuem para o trabalho realizado junto às crianças? Em que sentido?
12. Na sua opinião, qual o principal objetivo da creche?
13. Você acha que esses objetivos estão sendo atingidos nessa creche? Por quê?
14. Como você acredita que as crianças aprendem e se desenvolvem?
15. De que forma você tem contribuído nesse processo em sua sala de aula?
16. Como é a sua relação com a auxiliar da sua sala?
17. Como vocês decidem o que cada uma fará durante o dia?
18. Como é a sua relação com as crianças?
19. Que aspectos você acredita que interferem (negativa ou positivamente) nessa relação?
20. Como é a sua relação com as famílias das crianças?
21. Que aspectos você acredita que interferem (negativa ou positivamente) nessa relação?
22. Como é a sua relação com a coordenação da creche?
23. Que aspectos você acredita que interferem (negativa ou positivamente) nessa relação?

APÊNDICE E- Questões sobre os vídeos e fotografias utilizados na entrevista com a professora

CENA 1- Uma criança observa e interage com sua imagem diante do espelho

1. O que você acha dessa cena?
2. Por que você colocou um espelho na sala?
3. Por que você acha que Guilherme está tão interessado no espelho?
4. Como você acha que ele está se sentindo?
5. Por que você acha que ele não deixa nenhum colega se aproximar?
6. Qual seria uma ação interessante da professora se ela estivesse junto dele nesse momento?

CENA 2- Duas crianças ajudam o colega que está chorando no pátio

1. O que você acha dessa cena?
2. Como você acha que a criança que chora está se sentindo? Por que você acha que Gilmar e Paulo ajudaram a criança que estava chorando? O que você acha da atitude deles?
3. Se a professora estivesse junto das crianças, como você acha que ela poderia agir nessa situação?

CENA 3- Duas crianças brincam juntas em frente à sala no momento do parque

1. O que você acha dessa cena?
2. Que tipo de interação está acontecendo entre as crianças?
3. Qual a importância desse tipo de interação?
4. Qual seria uma ação interessante da professora se ela estivesse junto das crianças nesse momento?
5. Geralmente as professoras não interagem com as crianças no momento do parque. Por quê?
6. Qual seria o papel da professora nas brincadeiras “livres” das crianças?

CENA 4- Duas crianças entram em conflito no parque

1. O que você acha dessa cena?
2. O que você acha que acarretou o conflito entre as crianças?
3. Após chutar e arrastar Clara, Rafael tentou abraçá-la. Como você explica essa atitude dele?
4. Como você acha que as crianças se sentiram diante do que aconteceu?
5. Por que você acha que Clara não pediu ajuda a nenhum adulto?
6. Qual seria uma ação interessante da professora caso ela estivesse junto das crianças?
7. Que consequências poderia trazer essa ação?

CENA 5- Uma criança de seis anos que está na sala propõe uma brincadeira de bolhas de sabão às outras crianças

1. O que você acha dessa cena?
2. Como você se sentiu diante da brincadeira proposta por Lucas?
3. E as crianças, como você acha que elas se sentiram diante da brincadeira proposta por Lucas? Por quê?
4. Você não interveio, apesar de estar perto das crianças. Por quê?

FOTO 1

Duas meninas observam livros de literatura infantil embaixo de uma das mesas, que se encontram enfileiradas encostadas em uma das paredes da sala.

1. O que você acha dessa foto? Que sentimentos/ideias ela lhe desperta?
2. Durante as observações percebi que as crianças gostam muito de brincar embaixo das mesas. O que você acha disso?
3. Geralmente você não permitia que as crianças brincassem embaixo das mesas alegando que havia muitos mosquitos. Que solução haveria para sanar esse problema ao invés de proibir a brincadeira?

FOTO 2

Dez crianças de ambos os sexos conversam e observam livros de literatura infantil embaixo de uma tenda de pano armada pela professora.

1. O que você acha dessa foto? Que sentimentos/ideias ela lhe desperta?
2. De onde veio a ideia de montar a tenda? Por que você achou importante colocar em prática essa ideia?
3. Por que você acha que as crianças gostam tanto de brincar embaixo da tenda?
4. Haveria uma forma de a tenda ficar armada com mais frequência?

CENA 6- Uma criança dá uma flor para a professora

1. O que você acha dessa cena?
2. Por que você acha que Valquíria lhe ofereceu uma flor?
3. Como você se sentiu diante da atitude de Valquíria?
4. Como você acha que Valquíria se sentiu diante da sua atitude?

CENA 7- A professora inicia uma brincadeira com as crianças, mas logo a interrompe

1. O que você acha dessa cena?
2. O que você estava fazendo?
3. Por que você propôs a brincadeira com o fantoche?
4. Como você se sentiu ao propor a brincadeira?
5. Por que você interrompeu a brincadeira?
6. Como você acha que as crianças se sentiram com a interrupção?

CENA 8- Duas crianças entram em conflito por causa de um brinquedo. A professora percebe e toma o brinquedo das crianças.

1. O que você acha dessa cena?
2. O que (sentimentos, ideias) ela lhe despertou?
3. Qual a sua intenção ao tomar o brinquedo das crianças?
4. Você considera que essa atitude contribuiu para isso (intenção)? Por quê?
5. Como você acha que as crianças se sentiram diante da sua atitude?
6. Você percebe alguma outra forma de ação que poderia ajudá-los a resolver essa situação?

CENA 9- Durante uma “aula de matemática” a professora ensina os números às crianças e, em seguida, solicita que elas pintem algumas bandeirinhas com a cor que a auxiliar da turma determinar

1. O que você acha dessa cena?
2. Qual o seu objetivo ao propor essa atividade?
3. Qual o papel das crianças diante do que foi proposto?
4. Por que era a Carla quem deveria escolher a cor com que as crianças iriam pintar as bandeirinhas?
5. Como você estava se sentindo durante a atividade?
6. Como você acha que as crianças estavam se sentindo durante a atividade?
7. Você percebe alguma outra forma de ação que poderia ampliar a participação das crianças na atividade?

CENA 10- Uma criança chora desamparada

1. O que você acha dessa cena?
2. Por que você acha que Élder estava chorando?
3. Como você acha que ele estava se sentindo?
4. Por que você agiu dessa maneira em relação ao choro do Élder?
5. Como você acha que ele se sentiu diante dessa atitude?
6. Como você se sentiu?
7. Você percebe alguma outra forma de ação que poderia ajudá-lo a sentir-se melhor?

FOTO 3

Uma criança chora sentada em uma cadeira no canto da sala onde foi posta de castigo pela professora, enquanto o restante do grupo permanece envolvido em uma atividade proposta por ela em que cantam diversas músicas infantis.

1. O que você acha dessa foto? Que sentimentos/ideias ela lhe desperta?
2. Durante as observações percebi que em algumas situações você retira as crianças do grupo e as deixa fora das atividades por alguns minutos.
3. Em que situações você considera necessário agir dessa maneira? Por quê?
4. Qual a sua intenção ao agir assim?

5. Você considera que essa atitude contribui para isso (intenção)? Por quê?
6. Você consegue perceber alguma outra forma de ação diante dessas situações?

FOTO 4

Duas crianças brincam com os brinquedos disponíveis na sala. Uma delas arrasta um brinquedo de encaixe pelo chão como se fosse um carrinho. A outra está concentrada observando um carrinho quebrado que tem em suas mãos. Enquanto isso, a professora e a auxiliar estão sentadas nas cadeiras ao redor de uma mesa, no canto da sala, preparando uma atividade (desenho em um papel madeira) que será utilizado com as crianças no período da tarde.

1. O que você acha dessa foto? Que sentimentos/ideias ela lhe desperta?
2. Durante as observações percebi que você não costuma interagir frequentemente com as crianças nos momentos de brincadeira livre na sala. Por quê?
3. O que você costuma fazer nesses momentos?
4. Que ações você acha que seriam interessantes caso estivesse junto das crianças nesses momentos?