



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado
Área de Concentração: Psicologia Aplicada



Denise Silva Rocha Mazzucchelli

**A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA -
MARCAS DAS EXPERIÊNCIAS INICIAIS**

UBERLÂNDIA
2010

Denise Silva Rocha Mazzuchelli

**A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA - MARCAS DAS
EXPERIÊNCIAS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Eixo: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M478c Mazzuchelli, Denise Silva Rocha, 1983-

A constituição da criança na escola [manuscrito] : marcas das experiências iniciais / Denise Silva Rocha Mazzuchelli. 2010.
167 f.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Crianças - Desenvolvimento - Teses. 2. Psicologia escolar -
Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.922.72



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Denise Silva Rocha Mazzucchelli

**A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA - MARCAS DAS
EXPERIÊNCIAS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Eixo: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora:

Uberlândia, 05 de Outubro de 2010.

Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva
Orientadora (UFU)

Prof. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Examinadora (PUC/Campinas)

Prof. Dra. Paula Cristina Medeiros de Rezende
Examinadora (UFU)

Profa. Dra. Eulália Henriques Maimone
Examinadora Suplente (UNIUBE)

*Aos que integram cada
pedacinho do que sou e às
minhas marcas em minha vida.*

Agradecimentos

Considero-me agraciada pelas pessoas que aceitaram caminhar comigo, que me defenderam quando a razão exigia que eu defendesse algo, que estão o tempo todo ao meu lado, mesmo na distância. A elas entrego meu carinho, gratidão e o desejo de que a vida lhes presenteie sempre e mais com tudo de melhor que possa existir! Agradeço...

À Silvia por todos esses anos de parceria e amizade, pela bondade, pelo respeito. Sinto um orgulho imenso por ser sua orientanda, eterna aluna e estagiária. Aprendi muito com você, conheci muito de mim pela sua sensibilidade, pelos desafios que você me lançou e por tudo o que vivemos. Obrigada por ter me escolhido nesse *Mar de Gente*!

Ao Allison por estar comigo em tudo, por ser meu amor, minha riqueza, minha alegria!

Aos meus pais pela vida, pelo cuidado, por acolherem minhas fragilidades e oferecerem o colo, o abraço quente e o maior amor do mundo! E obrigada, ainda, por me acharem a coisa mais bonitinha e esperta desse mundo!

À Ana Paula por ser tão fofa, sensível, generosa, linda e além de tudo... minha irmã!

Ao Rodrigo por ser um pentelho, como cunhado, e por ser um amor, como irmão.

À minha família, padrinhos, tios, primos e, em especial, à minha Vovó e à tia Marta, que torcem, rezam por mim, me protegem e iluminam minha vida.

Aos meus meninos Victor e Hugo que há alguns anos despertaram minha curiosidade para este tema que agora tornou-se dissertação.

À Carol, para quem agradecimentos são sempre pequenos, por tudo!

Às minhas flores amarelas: Anica, Gê, Nana e Ritinha. Nós somos brutas! Somos duras na queda! À Geandra um obrigada especial pelos colóquios, cantóquios e pela parceria amorosa de tantos anos.

À Liliane pelos sorvetes, pelas caminhadinhas no parque, pelas brincadeiras com o tampinha, pela partilha das belezas e das feiúras, por abrir as portas da sua vida, por entrar, definitivamente, na minha.

À Rê e toda sua disponibilidade e doçura, meu carinho, gratidão e admiração!

À Any por acreditar sempre e sempre em mim e por ter sido minha mão e pensamento no momento em que eu estive pior.

À Anna Cristina, minha primeira conquista brasiliense, pela amizade, carinho e acolhida sincera. Para este momento: uma tacinha de vinho e outra de água, com gás!

Ao João Batista Araujo e Oliveira pela confiança e pelas intensas oportunidades de crescimento e, também, aos amigos que fiz no Instituto Alfa e Beto.

À professora Dr^a Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa por ter me orientado no primeiro ano de mestrado e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À Ludoana e à Ritinha (de novo!) por terem topado a aventura de filmar a primeira fase da pesquisa; à Natália e à Andressa por terem ajudado a transcrever este material.

Aos, já psicólogos, alunos da 58^a e da 59^a turmas de Psicologia da UFU que protagonizaram minha primeira experiência como professora na graduação e aos queridos alunos do Centro Universitário de Patos de Minas.

Aos participantes desta pesquisa: Lia, Raul, Erasmo, Nídia, Amália, Beatriz, Heitor, Rita, Vinícius, e tantos outros nomes que dela fazem parte.

À atenciosa Marineide, pela gentileza e cuidado desde os tempos da graduação.

E, enfim, aos professores do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia – curso de Mestrado por compreenderem meus limites e respeitarem minhas possibilidades.

Não me lembro mais onde foi o começo, foi por assim dizer escrito todo ao mesmo tempo. Tudo estava ali, ou devia estar, como no espaço-temporal de um piano aberto, nas teclas simultâneas do piano. Escrevi procurando com muita atenção o que se estava organizando em mim e que só depois da quinta paciente cópia é que passei a perceber. Meu receio era de que, por impaciência com a lentidão que tenho em me compreender, eu estivesse apressando antes da hora um sentido. Tinha a impressão de que, mais tempo eu me desse, e a história diria sem convulsão o que ela precisava dizer. Cada vez mais acho tudo uma questão de paciência, de amor criando paciência, de paciência criando amor.

Clarice Lispector (1999)

RESUMO

A constituição da criança na escola - marcas das experiências iniciais

Tomando como ponto de partida a imprescindibilidade do outro na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir, reconhecemos o caráter social do desenvolvimento humano, afirmado, a partir da teoria histórico-cultural, que as características de cada indivíduo são formadas por meio das constantes interações deste com o meio em que vive. Reconhecendo, assim, as crianças como produtoras de cultura e partindo do princípio de que elas vivenciam e internalizam o mundo de modo legítimo e particular, este estudo objetivou investigar a constituição da criança no processo de escolarização e aproximar-se das possíveis marcas e nuances nelas, e por elas, construídas em suas primeiras experiências escolares. Participaram deste estudo 20 crianças, com idades entre três anos e meio e quatro anos e meio, de uma turma de pré-I da educação infantil de uma escola pública de Uberlândia (MG). A construção do corpus foi realizada a partir de visitas de observação, registradas em notas de campo e de entrevista com a educadora da turma. A inserção na sala de aula estudada teve como finalidade conhecer o cotidiano escolar em sua riqueza e dinamismo, a partir da observação participante do conjunto de práticas explícitas realizadas pelos professores e alunos, além do conjunto de práticas não explícitas que constituem e determinam a organização da sala de aula. Para o tratamento dos dados construídos, começamos pela digitação das notas de campo e pela transcrição da entrevista. Em seguida, desenvolvemos um longo trabalho de ir e vir no corpus, num diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão dos processos de transformação que estavam ocorrendo e possibilitando a emergência dos diversos sentidos do material. Selecionei trechos e levantamos os temas sobre os quais eles versavam para, depois, observarmos a recorrência de determinados assuntos que nos remetiam a sentidos comuns para, então, agrupá-los. Estas temáticas recorrentes configuraram categorias de análise que organizamos em quatro blocos temáticos: 1. As marcas da escola, no qual procuramos elencar as marcas que a escola imprime e perpetua nas crianças; 2. A (des)organização do cotidiano, que foi caracterizado pelas lacunas no aproveitamento do tempo em que as crianças estavam na instituição; 3. O professor - de “tio” à algoz - e sua prática, que refletiu sobre os diversos posicionamentos ocupados pelo educador infantil e sua prática; 4. A constituição da criança, em que destacamos a relevância da escola para o processo de humanização dos pequenos, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o acesso à produção cultural. A profissão docente também foi foco de nossa análise a partir da entrevista com a educadora e, neste sentido, faz-se necessário e urgente pensar-se no âmbito das políticas públicas, nos editais para preenchimento de vagas neste nível de ensino, bem como no oferecimento de propostas efetivas de formação continuada àqueles que já estão na escola. Além disto, destacamos a importância da presença do profissional de Psicologia na educação infantil de modo a contribuir com a efetivação de uma pré-escola de qualidade, que equilibre o cuidado e a educação, e considere a escola e sua comunidade – educadores, crianças e suas famílias – em suas condições concretas.

Palavras-chave: Constituição da criança, Processo de escolarização, Teoria histórico-cultural, Educação Infantil, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

The making up of the child at school – initial experiment marks

As the other is indispensable for building knowledge and also for the making up of the subject himself/herself and they way he/she acts, we recognize the social character of human development, based on the historical-cultural theory, that the characteristics of each individual are formed through this constant interaction with the environment in which he/she lives. Thus recognizing children as producers of culture and assuming that they experience and internalize the world so legitimately and singularly, this study aimed to investigate the formation of children in the schooling process and approach the possible nuances and marks of them and built by them through their first school experiences. Twenty children, aged three years and a half to four and a half years, attending a pre-kindergarten I class of a public school in Uberlândia (MG), Brasil participated in this study. The construction of the corpus was made from observational visits, recorded in field notes and interviews with the teacher of the class. The goal of the inclusion of the classroom in this study was to get to know the school routine in its richness and dynamism from the view of participant observation of the explicit set of practices carried out by teachers and students, besides the set of practices which are not explicit and determine the organization of classroom. For treatment of the data constructed, we began by typing the field notes and the interview transcripts. Then, we developed a long process of coming and going in the corpus, an ongoing dialogue with theory, so as to grasp the transformation processes that were taking place and allowing the emergence of the various senses of the material. We selected excerpts and raised the issues on which they about. Then we observed the recurrence of certain issues which were grouped according to their common meanings. These recurring themes shaped categories of analysis that we organized into four thematic blocks: 1. The marks of the school, which we tried to list the ones that "print" the children and perpetuate in them 2. A (un) organization of daily life, which was characterized by gaps in the use of time in which children were in the institution 3. Professor - "Uncle"/ "Aunt" (the common way that children address their teachers) to persecutor - and their practice, reflecting on the various positions occupied by early childhood educator and his/her practice 4. The making up of the child, which highlighted the relevance of school for the humanization of the child, for the development of higher psychological functions and access to cultural production. The profession was also the focus of our analysis from the interview with the teacher and in this sense; it is necessary and urgent to think of the context of public policy, in public notices for posts at this level of education, as well as providing effective proposals for continuing education to those already in school. Moreover, we highlight the importance of the presence of psychologist in early childhood education to contribute to the implementation of quality preschool, which balances care and education, and considers the school and its community - educators, children and their families – and their concrete conditions.

Keywords: making up of the child, schooling process, Cultural-historical Theory, Early Childhood Education, School Psychology.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

1. Para começar.....	14
2. O que se diz sobre crianças, escola e educação infantil.....	21
3. A educação infantil no Brasil: um pouco sobre sua história e políticas.....	29
3.1. A trajetória das instituições de educação infantil e sua chegada ao Brasil.....	29
3.2. Políticas educacionais pós-LDB de 1996 e novas perspectivas para a educação na infância.....	39
4. A constituição da criança no processo de escolarização.....	51
4.1. A constituição da criança sob a perspectiva histórico-cultural.....	51
4.1.1. Mediação semiótica.....	52
4.1.2. As funções psicológicas superiores.....	56
4.1.3. Relação aprendizagem-desenvolvimento.....	59
4.2. A escolarização e a trama de sentidos que constitui o cotidiano escolar.....	62
4.2.1. As funções da escola na perspectiva histórico-cultural e seu papel na sociedade.....	62
4.2.2. As marcas da escola: reflexões sobre os possíveis indícios de um “nascimento escolar”	63

5. Percurso metodológico.....	73
5.1. A teoria histórico-cultural como referencial para uma pesquisa qualitativa.....	73
5.2. Considerações sobre pesquisas do tipo etnográfico.....	78
5.3. Pesquisadora-participante e crianças-pesquisadoras.....	79
5.4. Construção do corpus da investigação.....	81
5.4.1. A instituição em que o estudo foi realizado.....	81
5.4.2. Participantes da pesquisa.....	82
5.4.3. Procedimentos para construção e registro dos dados.....	83
5.5. Procedimentos para análise dos dados.....	85
6. Um olhar sobre os dados construídos.....	87
6.1. As marcas da escola.....	89
A. A escola como lugar feliz.....	89
B. A escola e suas regras.....	94
C. A adaptação à escola e a apropriação de seus sinais.....	96
D. Sentimentos incontidos, sofrimentos negados.....	102
6.2. A (des)organização do cotidiano.....	105
6.3. O professor - de “tio” à algoz - e sua prática.....	109
A. Posicionamentos ocupados pelo professor.....	110
B. Recortes da prática.....	114
6.4. A constituição da criança.....	115
A. Transgressões X Ameaças : Culpa.....	116
B. As crianças que se diferenciam e incomodam.....	119
C. Pai e mãe não ensinam em casa.....	124

7. A profissão docente em foco.....	128
7.1. Para ser professora na educação infantil.....	128
7.2. O impacto da escola e das ações da professora na constituição da criança.....	131
7.3. Limites, regras e lugares possíveis.....	136
8. Considerações Finais.....	139
Referências.....	142

APÊNDICES

Apêndice A – Transcrição de um dia de observação (notas de campo)

Apêndice B – Parte da tabela usada para levantamento de temas a partir dos trechos destacados nas notas de campo

Apêndice C – Transcrição da entrevista com a professora Lia

1. Para começar

*Alertem todos alarmas
 Que o homem que eu era voltou
 A tribo toda reunida
 Ração dividida ao sol
 E nossa Vera Cruz,
 Quando o descanso era luta pelo pão
 E aventura sem par
 Quando o cansaço era rio
 E rio qualquer dava pé
 E a cabeça rodava
 Num gira-girar de amor
 E até mesmo a fé
 Não era cega nem nada
 Era só nuvem no céu e raiz
 Hoje essa vida só cabe
 Na palma da minha paixão
 Devera nunca se acabe,
 Abelha fazendo o seu mel
 No canto que criei,
 Nem vá dormir como pedra
 E esquecer o que foi feito de nós.*
Milton Nascimento e Fernando Brant (1978)

Escrevo hoje sobre *A constituição da criança no processo de escolarização* alimentada pelas experiências que tive ao longo de toda a minha vida, em especial pelas minhas vivências dos últimos quatro anos. Desde muito cedo fui atraída por crianças, suas brincadeiras, falas e gestos; era uma criança e já me colocava na posição de cuidadora de meninas e meninos com quem convivia.

Precocemente também preocupava-me com as reações alheias; na quarta série, hoje quinto ano, do Ensino Fundamental levei à coordenação da escola meu desejo de ajudar uma colega que passava muito tempo sozinha e que havia sido maltratada pelo professor de educação física. Ao meu jeito, eu me inquietava com as relações estabelecidas na escola, com as reações dos meus colegas, com a fala dos professores. Claro que esses relatos são memórias, reconstruções, e certamente têm muito do que sou e não, puramente, do que era. Entretanto, havia também um incômodo comigo, com

a Denise-estudante, com meu caderno incompleto, com a tabuada que eu não conseguia aprender, com os conteúdos que eu não registrava.

A escolha pelo curso de Psicologia foi decisiva para mudar a visão que eu tinha de mim mesma e da minha capacidade. A aprovação na faculdade veio no segundo vestibular e foi resultado de muito estudo e um desejo enorme de cursar Psicologia, de ser psicóloga. Minhas expectativas eram altas e sofreram mudanças após a entrada, caminhei por outros rumos, em alguns momentos investi em áreas que antes eu desconhecia, entretanto, meu interesse me levou sempre para os trabalhos que envolviam crianças.

O grande marco e o início da definição do que passaria a ser minha área de atuação aconteceu no terceiro ano, com a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem 1 (PEPA 1), ministrada pela professora Silvia, orientadora e parceira da pesquisa aqui apresentada. Em PEPA 1 fizemos um trabalho prático de intervenção em uma sala de primeira série, hoje segundo ano, do Ensino Fundamental; lembro-me com detalhes de cada momento desta atividade e do quanto ela repercutiu em minha vida.

Desde então, aproximei-me dos temas, interessei-me pelos estágios e, assim, fui constituindo um percurso na área escolar. Com a aproximação da formatura e, devido à vontade de ser professora e pesquisadora, decidi prestar o mestrado. A entrada na pós-graduação unia vários interesses meus e era uma promessa de muitas coisas boas que poderiam acontecer (e aconteceram) para mim.

O trabalho na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) é para mim uma dessas grandes conquistas. Nesta escola pude, além de mergulhar em uma realidade escolar preciosa, tornar-me efetivamente Psicóloga Escolar, apropriar-me da área que escolhi para minha atuação e, ainda,

construir laços intensos de amizade. O trabalho desenvolvido por mim na educação infantil foi essencial para que a pesquisa do mestrado fosse configurada desta forma.

No processo seletivo para concorrer à vaga na ESEBA, lembro-me de verbalizar para a banca que estava muito interessada pelo trabalho com as crianças, que estava encantada com a possibilidade de trabalhar com elas, com a educação a elas destinada e lembro-me também do meu desejo de cursar Pedagogia ou um outro curso que me possibilitasse atuar como educadora infantil. Ao inserir-me como psicóloga nesta realidade, tive certeza que este lugar profissional não só possibilitava, mas, exigia que eu fosse educadora e, envolvida naquele contexto, percebi também o quanto a Psicologia pode contribuir com seus saberes à Educação.

Paralelamente ao trabalho na escola, mantive consultório particular e nele pude aprofundar-me em histórias e casos específicos de crianças e suas dificuldades – relacionais, emocionais, familiares, escolares – que, obviamente, refletiam e constituíam uma rede complexa de relações, com a qual, direta e indiretamente, eu entrava em contato.

Após minha saída da ESEBA, passei a ministrar aulas em disciplinas da área de Psicologia Escolar, Educação e a supervisionar um estágio de atendimento às queixas escolares no Centro Universitário de Patos de Minas. O encontro com os alunos, a relação de carinho e respeito que construímos, faziam-me pensar na dialética do processo de ensino-aprendizagem, no quanto o contato entre alunos e professores é intenso, nos modifica e deixa marcas.

Outra importante experiência profissional foi, e é, meu trabalho como coordenadora do Programa Alfa e Beto Pré-escola, no Instituto Alfa e Beto, em que trabalho. No Instituto tive a oportunidade de participar da construção e autoria de um programa destinado à educação infantil e através dele conheci dezenas de cidades no

Brasil, tive contato com professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários municipais para ministrar as capacitações para utilização dos materiais e implementação do Programa. Nestas ocasiões, meu olhar volta-se para a realidade da educação infantil brasileira e para o entendimento de como e o que fazem e pensam os profissionais dos mais diversos lugares do país – de Mato Queimado, no Rio Grande do Sul, a Belo Jardim, em Pernambuco, da cidade do Rio de Janeiro a São José de Ribamar, no Maranhão.

Ao recuperar esta trajetória, dou-me conta também de que durante esses anos de mestrado muitos desafios foram colocados em minha vida. Sou de uma geração que cantava *Doce, doce, doce, a vida é um doce, vida é mel*¹, meus heróis eram os Ursinhos Gummi², que com seus pulos davam conta de tudo, venciam ogros assustadores e solucionavam os maiores problemas. Lidei, na verdade, com situações nada doces nesse período, não encontrei uma receita de suquinho, tal como os Gummi e, deste modo, passei por muitos choques de realidade e várias desconstruções. Deparei-me com o desafio de conciliar todo o meu desejo, de concretizar “os quereres” em forma de pesquisa, de mostrá-los em palavras – algo em torno de 40 mil e seguindo as normas da American Psychology Association, de conciliar os prazos às minhas possibilidades, de lidar com mudanças em níveis diversos. Mas, certamente por eles e pelo apoio que recebi, foram anos infinitamente especiais e de muito crescimento.

Para conceber juntas esta dissertação e mantendo-nos fiéis à proposta inicial da pesquisa de investigar o contexto da educação infantil com foco nas crianças que ali se encontravam, eu e Silvia optamos por partir da seguinte questão: *Como as crianças se constituem no processo de escolarização?* Buscando respondê-la, mergulhei no cotidiano de uma sala de aula e me propus a, por meio do registro em notas de campo e

¹ Trecho da música Doce Mel, de Cláudio Rabello e Renato Corrêa, gravada pela apresentadora Xuxa em 1986.

² Seriado animado da Walt Disney Pictures lançado e exibido no Brasil na década de 80.

entrevista com a educadora, conhecer as crianças e aproximar-me das possíveis marcas e nuances nelas (e por elas) construídas em suas primeiras experiências escolares.

Dessa forma, situando-nos temporalmente no início da educação infantil, orientadas pela perspectiva qualitativa de investigação e à luz da teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vigotski³, objetivamos com este estudo investigar a constituição da criança no processo de escolarização, buscando indícios e marcas da apropriação pela criança do universo escolar, refletindo sobre sua apropriação deste complexo de signos, símbolos, regras, pessoas, posicionamentos e exigências.

Para alcançar este objetivo, elegemos o contexto da educação infantil como campo de investigação, a observação de uma turma deste segmento em uma escola pública nos primeiros meses do ano letivo com registro em notas de campo, e entrevista com a professora como opção metodológica. A turma investigada possuía 20 alunos, com idade entre três anos e seis meses e quatro anos e seis meses, em uma escola pública de Uberlândia-MG.

As notas de campo foram imprescindíveis para o registro das situações vivenciadas no cotidiano da instituição e possibilitaram o acompanhamento do processo investigativo. Por outro lado, a entrevista com a educadora e a aproximação de suas concepções a respeito da constituição da criança no processo de escolarização contribuiu para nossa compreensão da questão central desse estudo.

No que se refere à estrutura por nós escolhida para compor esta dissertação, decidimos apresentar no segundo capítulo uma introdução aos estudos que têm como foco as crianças, a escola e a educação infantil, explicitando a forma como a literatura tem apresentado estes temas.

³ Optamos por grafar em português o sobrenome do autor, da mesma forma como têm sido referenciado em traduções mais recentes por estudiosos e pesquisadores da teoria.

No terceiro capítulo, contextualizamos a trajetória do atendimento à criança pequena no Brasil, a partir da história da educação infantil em nosso país, bem como das políticas públicas envolvidas nela. Destacamos a instituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e seu impacto na educação atual, após mais de uma década de seu estabelecimento, e objetivamos propiciar reflexões sobre as concepções de educação e criança implícitas nas políticas públicas a elas destinadas.

No quarto capítulo, discutimos importantes conceitos da teoria histórico-cultural e a constituição da criança nesta perspectiva. Além disso, abordamos a importância do processo de escolarização na formação das funções psicológicas superiores, a riqueza de sentidos que constituem o cotidiano escolar, bem como a apropriação pela criança deste universo. Neste capítulo, portanto, a constituição da criança é discutida a partir da teoria histórico-cultural, tendo como matriz a tessitura do cotidiano escolar.

O percurso metodológico adotado neste trabalho é nosso foco no quinto capítulo, em que destacamos a pesquisa qualitativa e a teoria histórico-cultural, considerações sobre estudos do tipo etnográfico, a instituição estudada, os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados para o registro e análise dos dados.

No sexto capítulo, buscamos apresentar nossas análises sobre os dados construídos, empreendendo reflexões sobre nosso contato com o contexto investigado. No sétimo capítulo refletimos sobre o trabalho docente a partir da entrevista realizada com a educadora e das notas de campo e no oitavo fazemos uma breve reflexão sobre o papel do psicólogo escolar diante das análises apresentadas.

Nas considerações finais, encerramos nossa redação, articulando e enfatizando alguns aspectos sobre a escolarização e o desenvolvimento das crianças, e também sobre a atuação de psicólogos escolares na educação infantil, entendendo que este

encerramento é, e desejando que ele seja, uma abertura para novos argumentos e pesquisas sobre o tema abordado.

Apresento esta dissertação certa de que ela é apenas um primeiro passo em minha carreira acadêmica, porém feliz por conseguir estar aqui, delineando meu caminho como pesquisadora dos temas que mais me mobilizam: crianças no processo de escolarização, educação infantil e Psicologia Escolar.

2. O que se diz sobre crianças, escola e educação infantil

– *Não sei bem o que senhor entende por "glória" –, disse Alice.*

Humpty Dumpty sorriu com desdém. – Claro que você não sabe, até eu lhe dizer. O que eu quero dizer é: "eis aí um argumento arrasador para você".

– *Mas "glória" não significa um argumento arrasador –, objetou Alice.*

– Quando uso uma palavra –, disse Humpty Dumpty em tom escarninho – ela significa exatamente aquilo que quero que ela signifique... nem mais nem menos.

– *A questão –, ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.*

– *A questão –, replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.*

Lewis Carroll (1980)

As crianças são, há muito tempo, objeto de estudos em Psicologia, Sociologia, Educação e outras áreas de conhecimento. Como objeto, elas foram observadas, analisadas e descritas pela voz do adulto – aquele a quem foi conferido o direito de falar, inferir e fazer deduções a seu respeito. Contudo, a produção bibliográfica dos últimos anos abre novas perspectivas para a comunidade científica que as tem como foco.

Dezenas de estudos vêm sendo desenvolvidos e publicados, destacando e defendendo o direito das crianças à voz, à fala e à participação como sujeitos de pesquisa (Alderson, 2005; Campos, 2008; Cruz, 2008; Delgado & Müller, 2005; Javeau, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008; Rayou, 2005; E. A. C. Rocha, 2008; Sarmento, 2005; Silva, Barbosa & Kramer, 2008; Solon, 2006).

Souza e Castro (2008, p. 53, grifos das autoras), em consonância com o que buscamos em nosso estudo, sustentam que

Em vez de pesquisar **a criança**, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar **com a criança** experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.

Campos (2008) afirma que a presença da criança em investigações não é novidade, mas, novo é o debate em torno da condição que ela ocupa na pesquisa. A autora aborda uma questão delicada, sobre a qual queremos refletir: a condição de extrema desigualdade social que se reflete na linguagem e capacidade de expressão das crianças pequenas advindas de níveis sociais desfavorecidos. Campos (2008, p. 41) expõe que, diante disto, as pesquisas que se propõem a ouvir crianças acabam tendo acesso a “um padrão empobrecido e despido de estímulos, com a presença e alguns elementos da cultura de massas, sem nenhuma crítica, em que as possibilidades do florescimento daquilo que se chama de cultura da infância são bastante limitadas”.

E. A. C. Rocha (2008) fala de crianças no plural, aborda suas infâncias, múltiplas e vividas em contextos heterogêneos, e ressalta o quanto ainda é preciso debater sobre os aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que as envolvem. Como Campos (2008), E. A. C. Rocha (2008, p. 44) salienta que é necessário considerar “a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia”.

Entendemos que a preocupação das autoras é legítima e busca oferecer às crianças de diferentes classes sociais um olhar “igual”, entretanto, refletimos que tal preocupação pode revelar uma distorção do que compreendemos ser o papel da

investigação. Em nossa opção teórico-metodológica, ao investigar determinado tema e ter contato com os participantes da pesquisa, queremos compreender qual a perspectiva destes participantes, o que eles dizem, valorizam, apresentam, como se relacionam, o que reivindicam e compartilham com seu grupo.

Campos (2008, 40) cita uma pesquisa realizada com crianças pobres e diz que “foi necessário adaptar o material transscrito, pois as respostas eram geralmente constituídas por palavras isoladas, com muitas repetições”. Este relato nos faz ponderar que as repetições e as palavras isoladas eram os dados construídos desta pesquisa e que, em uma vertente qualitativa orientada pela teoria histórico-cultural, não seria coerente adaptar o material.

Queremos ainda dizer que é claro que as oportunidades de desenvolvimento de uma criança que está inserida em um ambiente rico em estímulos podem ser significativamente maiores do que de uma criança que não é estimulada como poderia. Contudo, para nós o papel da pesquisa científica é revelar tais situações e propor reflexões que possam vir a propiciar mudanças e não buscar medidas que, em suma, acabam por tornar mais largo o espaço que separa as classes sociais e acirrar as desigualdades de grupo.

Por outro lado, concordamos com E. A. C. Rocha (2008) quando afirma que é de interesse do educador e do pesquisador ouvir as crianças como estratégia para orientar a ação, mas também, e sobretudo, como forma de estabelecer um diálogo entre sujeitos que falam de lugares sociais diferentes. A autora diz, ainda, que ao ouvir as crianças temos acesso às maneiras que a sociedade e a estrutura social têm adotado diante das infâncias, e aos significados que as crianças constroem e transformam acerca de seu ambiente.

Faria, Demartini e Prado (2002) sustentam que a infância é um momento de pleno desenvolvimento, conquistas e experiências imprescindíveis, além de destacarem que é um período de produção de cultura pela criança. Tais afirmações são subjacentes ao entendimento de que as crianças se apropriam da cultura existente e, sobretudo, produzem novas manifestações culturais.

Todavia, é importante dizer que reconher no campo científico as crianças como produtoras de cultura, não garante, ao menos imediatamente, que este conhecimento modifique a sociedade globalizada e sua organização social e econômica calcada nos preceitos do capitalismo. A sociedade em que vivemos – e consequentemente a escola que dela faz parte – tem como foco a homogeneização, inclusive de “ser criança”, a despeito das diferenças e das infâncias existentes (Sarmento, 2001).

A escola é, desde a sua criação, cenário e foco de questionamentos e investigações. O advento dos sistemas nacionais de ensino e de uma política educacional, por assim dizer, foi decorrente do iluminismo e da consequente crença no poder da razão e da ciência, do liberalismo e sua ilusória proposta de igualdade para os homens e da busca pela consolidação dos estados nacionais, marca da política europeia do século XIX (Patto, 2008).

A escola surgiu, assim, como uma instituição capaz de solucionar os problemas sociais, fazendo emergir a tão sonhada sociedade igualitária e justa. Se antes, o feudalismo e as determinações hereditárias regiam a sociedade e garantiam aos nascidos em “berço de ouro” o sucesso, com a transição política, econômica e social trazida pelo capitalismo, passava a ser o homem o único responsável por sua história, conquistas e derrotas.

No cenário contemporâneo, marcado pela superação de, ou pela insistente tentativa de superar compreensões individualizantes, que situam na criança a causa do

fracasso escolar, as pesquisas em Psicologia e Educação também surgem com a pretensão de propiciar narrativas que comportem a complexidade das relações e da constituição humana. Neste sentido, Edwards (2003) pesquisa um contexto semelhante ao que descreveremos nos próximos capítulos e desenvolve um estudo etnográfico sobre a constituição dos sujeitos na relação com o conhecimento.

A escola e, em especial, a sala de aula, é também o campo investigativo de Laplane (2000) que, através de material vídeo-gravado, discute os posicionamentos ocupados pelas crianças em sala dando destaque aos momentos de interação e silêncio que se estabelecem nos processos relacionais. Ao refletir sobre a assimetria estabelecida no relacionamento entre adultos e crianças, a autora conclui que suas

Tentativas de análise dos episódios apontaram para a importância de dirigir os esforços no sentido de extrapolar esse quadro esquemático, de evidenciar as diferenças entre as posições dos sujeitos, de ressaltar as contradições e de perseguir e destacar, enfim, aquilo que há de único, histórico e particular na dinâmica interativa concebida como imbricação das práticas sociais (Laplane, 2000, p. 110).

Voltemos agora nossa atenção aos estudos que acontecem na escola e que focalizam a educação infantil como contexto de pesquisa. A educação infantil nunca havia tido tamanho destaque no contexto político e, consequentemente, no meio acadêmico. Como política pública, sofreu mudanças significativas nos últimos 15 anos em nosso país. No âmbito federal, a criança de zero a seis anos hoje ocupa um lugar inédito. O atendimento educacional de crianças em creches e pré-escolas passou a ser

garantido por lei e legitimado socialmente, constituindo-se como dever do Estado e direito e de famílias das mais diversas classes sociais (Brasil, 1988, 1996).

Estas mudanças foram assinaladas na Constituição Federal de 1988, porém, o reconhecimento da pré-escola como parte da Educação Básica, aconteceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em 1996, e essa mudança legal abalou e modificou o olhar sobre este segmento educacional e sobre as práticas pedagógicas nele desenvolvidas.

Vale lembrar que em sua criação

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumentos para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Atualmente é considerável o progressivo reconhecimento das crianças como cidadãs de direitos e da infância como fase importantíssima do desenvolvimento humano. Tal progresso amplia as possibilidades de reflexões e investigações sobre o tema, ao mesmo tempo que modifica as maneiras de compreensão das crianças, suas infâncias e das escolas que a elas se destinam.

Kramer (2009) apresenta relatos de pesquisas realizadas em 21 instituições do município do Rio de Janeiro. Foram investigadas creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental que tinham turmas de educação infantil. Os relatos tratam dos desafios da pesquisa com crianças, das interações, práticas e concepções pedagógicas nas creches e nas escolas de educação infantil, além de trazer questões para provocar o debate.

O lugar do pesquisador em contexto educacional é abordado por Barbosa (2009) de forma reflexiva e relevante:

O campo da educação está comprometido com a mudanças da sociedade. E deve estar, pois sem a utopia de um mundo melhor a educação não teria sentido. O educador está comprometido com essa mudança. No entanto o pesquisador tem um compromisso com a produção do conhecimento; busca a visibilidade necessária para entender quais relações se estabelecem no espaço e tempos de inserção no campo e o que pode aprender e apreender desse universo pesquisado. Essa visão não é definitiva, nem absoluta, mas guarda a provisoriaidade que caracteriza a produção do conhecimento (Barbosa, 2009, p. 35).

Pertinentes também são as reflexões de Motta, Santos e Corsino (2009) a respeito das interações, práticas e concepções pedagógicas na educação infantil. As autoras abordam a apropriação pelas crianças das experiências escolares e, no contato com o adulto, sua elaboração das culturas infantis, a partir de significações que lhes são próprias. Discorrem, ainda assim, sobre os sentidos construídos pelas relações

dialógicas que podem ser estabelecidas quando o adulto é capaz de ouvir “sem se desobrigar do lugar que lhe compete em relação às novas gerações” (p. 137).

Reconhecendo, assim, as crianças como produtoras de cultura e partindo do princípio de que elas vivenciam e internalizam o mundo de modo legítimo e particular, aprendendo e se desenvolvendo nos diferentes espaços que frequentam, lançamos algumas perguntas: Quais marcas a escola imprime na criança? Quais sinais a criança produz na escola? De que forma o início da vida escolar modifica suas funções psicológicas superiores? Quais sentidos emergem deste contato inicial das crianças com o universo escolar, suas possibilidades e imposições? Do ponto de vista histórico, como vai a educação infantil? Quem é, o que faz e o que prioriza o educador infantil? Como a Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pode contribuir com este tema?

3. A educação infantil no Brasil: um pouco sobre sua história e políticas

*Tudo no mundo começou com um sim.
Uma molécula disse sim a outra
molécula e nasceu a vida. Mas antes da
pré-história havia a pré-história da pré-
história e havia o nunca e havia o sim.
Sempre houve.*

Clarice Lispector (1998)

Com o objetivo de introduzir a temática desta investigação, buscamos traçar neste capítulo o percurso do atendimento às crianças pequenas em instituições educacionais, expondo marcos importantes da educação infantil no Brasil, bem como as políticas públicas e ideologias nelas envolvidas, para que possamos refletir sobre as concepções de educação e as práticas que foram, historicamente, construídas e direcionadas às crianças.

3.1. A trajetória das instituições de educação infantil e sua chegada ao Brasil

Estudos históricos mostram que as instituições de educação infantil originaram-se na Europa no final do século XIX e foram fundadas com o objetivo de atender às classes populares e suas necessidades (Kramer, 1995, 2006b; Kuhlmann Jr., 2000; Rosemberg, 2002). A seguir, será traçado o percurso que estas instituições seguiram, a partir da Idade Moderna e da Revolução Industrial e suas implicações para a realidade brasileira.

Com a crescente industrialização na Idade Moderna, a educação de crianças deixou de ser preocupação exclusiva da família, passando a fazer parte também dos interesses da Igreja católica. O aumento do número de fábricas (consequência da Revolução Industrial) e a emergência de um novo posicionamento social da mulher

perante a sociedade (decorrente da necessidade de um trabalho feminino remunerado em detrimento dos serviços domésticos) fizeram emergir a necessidade de serem criados espaços com a finalidade assistencial de cuidar de seus filhos, para que estes não fossem para as ruas (Drouet, 1997).

Na Europa, no final do século XVIII, foram criados os chamados “refúgios”, que eram casas de mulheres que não trabalhavam e que se ocupavam com as atividades de alimentar e cuidar dos filhos de mães que trabalhavam nas fábricas, uma vez que “ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres” (Z. M. R. Oliveira, 2002, p. 58).

Algum tempo depois, foram criadas na França instituições que passaram a se chamar “creches⁴”, mantendo, no entanto, a mesma finalidade assistencial dos refúgios. Com a Primeira Guerra Mundial e a convocação dos homens para o combate, as mulheres tiveram de ocupar o lugar destes no mercado de trabalho para poder sustentar seus filhos, o que aumentou a necessidade de criação de mais creches (Drouet, 1997).

O advento do capitalismo delineou alterações científicas e tecnológicas, e modificou profundamente a relação do homem com a vida material. Estas mudanças repercutiram nas relações construídas e na produção de ideias, alterando também o olhar do adulto sobre a criança, que agora precisaria ser cuidada, porque representava o futuro da sociedade. Neste sentido, a educação passou a ser vista como um investimento (Kramer, 1995).

Entretanto, devido ao “padrão de criança” buscado pelo sistema educacional e às concepções de infância implícitas nos discursos oficiais, que supunham a existência de “um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil” (Kramer,

⁴ “O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio” (Z. M. R. Oliveira, 2002, p. 58)

1995, p.24), uma nova necessidade foi circunscrita para suprir as deficiências de saúde, nutrição, educação e as do meio sócio cultural: os programas de educação compensatória.

A ideia de educação compensatória teve início e foi sendo desenvolvida no século XIX por estudiosos, como Pestalozzi, importante educador da pedagogia moderna; Froebel, criador dos jardins-de-infância na Alemanha; Herbart, alemão e contemporâneo de Froebel; Montessori, psiquiatra italiana e representante do movimento escola-novista; Decroly, médico-psiquiatra belga e um dos principais representantes da Escola Nova na Europa; e Mcmillan, contemporânea de Montessori. Vale ressaltar que todos os trabalhos desenvolvidos por estes autores tinham em comum o objetivo de serem alternativas para a superação da miséria, da pobreza e da negligência das famílias (Drouet, 1997).

Outro marco importantíssimo para a expansão das instituições de atendimento pré-escolar foi a Segunda Guerra Mundial, que aumentou ainda mais o número de mulheres que precisavam trabalhar (Kramer, 1995). Com estas transformações sociais, políticas e econômicas que se instauraram, a educação de crianças pequenas tomou um novo rumo e muitos teóricos se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil, descrevendo os comportamentos de acordo com cada faixa etária, para que fosse possível uma melhor compreensão acerca das crianças.

Por influência também da psicanálise, em franco progresso no cenário mundial, surgiu uma preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança, bem como um investimento nas discussões sobre o papel do professor, sobre a permissividade na educação, a frustração, a agressividade e a importância dos anos iniciais em todo o percurso acadêmico da criança (Drouet, 1997).

Voltando nossa atenção à história das instituições de educação infantil no Brasil, percebe-se que a partir do descobrimento e no período escravista, as primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas benfeiteiros, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil que era atribuído aos nascimentos ilegítimos da união entre escravos e senhores e à falta de educação e negligência das mães. Estas instituições surgiram como substitutas das relações maternas e tinham cunho religioso e filantrópico (Faria, 2005; Kramer, 1995; Kuhlmann Jr. & Rocha, 2006).

Até 1874, as instituições voltadas ao atendimento da infância brasileira eram a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para as crianças pequenas que eram abandonadas e a “Escola de Aprendizes Marinheiros” para os abandonados com doze anos ou mais. Estes projetos culpabilizavam a família e os negros escravos pelos altos índices de mortalidade infantil e doenças, especialmente entre as crianças nascidas de relacionamentos “ilegítimos”.

Mas, se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjunto de médicos, associações de damas benfeiteiros etc.), faltava, de maneira geral, interesse de administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter isolado (Kramer, 1995, p. 50).

Com a Independência, ocorrida formalmente em 1822; a abolição da escravatura em 1885; e a Proclamação da República em 1889, o Brasil foi, aos poucos, se orientando para uma nova sociedade, impregnada com ideias capitalistas, urbanas e

industriais. Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), ao citar o discurso de Epitácio Pessoa, presidente da República em 1922, aponta que, para os nossos governantes, “o nascimento da nação se demarcava com a Independência”.

Desta forma, a impassibilidade que dominava as esferas governamentais no que tange o problema da criança até os primeiros anos da República, passou a incomodar determinados grupos e tal situação começou a ser repensada e alterada no início do século XX por meio da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil” criado em 1899 e da “primeira creche popular cientificamente dirigida” em 1908; da inauguração do “Jardim de Infância Campos Salles” em 1909; e da criação do “Departamento da Criança no Brasil” em 1919⁵ (Kramer, 1995).

Vale ressaltar que a responsabilidade pelo departamento referido acima caberia ao Estado, mas na realidade, ele foi implementado e mantido por doações, sem nenhum auxílio deste. Ao Departamento da Criança no Brasil

se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (Kramer, 1995, p. 53).

Um dos eventos importantes organizados por este departamento foi o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, proposto em 1922, com a comemoração do centenário da Independência. A temática e o objetivo deste congresso evidenciaram que, naquele momento histórico, o atendimento à criança era prioridade para os envolvidos

⁵ “Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX” (Kramer, 1995, p. 52).

porque representava a solução para os problemas sociais, através da educação moral e higiênica, já que a criança era considerada “o futuro” e havia a necessidade de fortalecimento do Estado (Kramer, 1995; Z. M. R. Oliveira, 2002).

Outro assunto amplamente discutido no congresso foi o pedido de apoio feito pelos seus organizadores às autoridades governamentais, uma vez que, até a década de 20 o atendimento à criança era feito, sobretudo, por instituições particulares. Este apelo trouxe ganhos, ao menos em números, como se pode ver:

No período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

Até a década de 1930 a sociedade era marcada por uma concepção abstrata de infância, que desencadeou a *medicalização* da assistência ao pré-escolar e a *psicologização* da educação.

Além disso, o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930 (Kramer, 1995, p. 56).

A partir dos anos 30, o atendimento à criança pequena passou a contar com a participação do setor público no Brasil por meio de órgãos, ministérios e programas voltados ao pré-escolar. Com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestaram-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder, características dos governos Vargas (1930-1945 e 1951-1954).

Neste momento a criança passou a ser concebida como um adulto em potencial, uma semente de homem, sem vida social ativa, o que propiciou o surgimento de órgãos de amparo assistencial e jurídico para preservar a infância nos anos subsequentes, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1941 (que foi substituído em 1964 pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM); a Legião Brasileira de Assistência e o Projeto Casulo em 1942; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) em 1969 e a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em 1975. A criação destes programas trazia a ideia de que eles seriam a solução dos problemas sociais do Brasil (Kuhlmann Jr., 2000).

Avançando um pouco na história e chegando aos anos 60 e 70, nota-se um período de mudanças nas políticas sociais para a educação, saúde, assistência social e previdência. Na educação, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1971), o nível básico passou a ser obrigatório, gratuito e foi estendido para oito anos. Neste mesmo ano, a promulgação da lei 5692/71 trouxe o princípio de municipalização do Ensino

Fundamental. Entretanto, muitos municípios carentes não conseguiram realizar isto na prática, começando este processo sem auxílio do Estado.

Na década de 1970 houve a atribuição de uma nova função à pré-escola: compensar as deficiências das crianças, sua miséria, pobreza e a negligência de suas famílias. A instituição da educação compensatória para crianças de quatro a seis anos, repetentes, de classes pobres que cursavam o primeiro grau foi proclamada como a solução dos problemas educacionais. Tal proposta surgiu em função da crescente evasão escolar e repetência e tinha como objetivo suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. A chamada “carência cultural” existia porque supostamente as famílias pobres não conseguiam oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que fazia com que seus filhos repetissem o ano (Patto, 1991).

A teoria da carência cultural afirmava que faltavam às crianças pobres requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessários para garantir seu sucesso escolar, cabendo à pré-escola suprir essas carências. No entanto, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal, não havia contratação de profissionais qualificados, mas sim a participação de voluntárias que, por questões políticas e econômicas, eram incentivadas nas ações governamentais (Arce, 2001b).

Contudo, é importante ressaltar que “apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 70 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (Kramer, 2006b, p.801).

As décadas de 70 e 80, período da ditadura militar em nosso país (vigente entre os anos de 1964 e 1985), foram marcadas pela militância, por movimentos sociais e especialmente pelo movimento feminista na luta por creches e pela expansão da

educação pública para crianças de 0 a 6 anos (Arce, 2001b; Kramer, 2006b; Kuhlmann Jr, 2000). Como as queixas na educação eram referentes à falta de alimentação e às condições difíceis das crianças, os serviços públicos de creches e pré-escolas prestavam-se principalmente a um atendimento de caráter assistencialista – suprindo necessidades de alimentação, higiene e segurança física – oferecido muitas vezes de forma precária e com baixa qualidade, enquanto que no âmbito particular havia um maior enfoque no desenvolvimento de atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Neste sentido,

as instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Os anos 80 evidenciaram problemas referentes à ausência de uma política global e integrada, à falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, à predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; à insuficiência de docentes qualificados, à escassez de programas inovadores e à falta da participação

familiar e da sociedade. Tal realidade começou a ser questionada, impulsionando a defesa do caráter educacional das creches por meio de congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁶ e, principalmente, da Constituição Federal de 1988, quando a educação pré-escolar passou a ser vista como direito da criança e dever do Estado (Brasil, 1988).

As mudanças previstas na nova Constituição e reafirmadas no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA, Lei Federal 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9394/96 (Brasil, 1996) trouxeram profundas implicações para a política educacional brasileira, dentre elas: a criança passou a ser considerada um ser de direito, social, histórico e cultural; a educação pré-escolar perdeu seu caráter assistencialista, adotando uma concepção pedagógica; o ensino passou a ser municipalizado (a Educação infantil passou a ser assumida pelas Secretarias Municipais de Educação), acarretando dependência financeira com o Estado que, entretanto, nem sempre repassa as verbas necessárias, favorecendo as privatizações.

Estas modificações, em um sistema de caráter assistencial, envolveram uma revisão do papel do Estado perante as instituições destinadas às crianças pequenas, as concepções de desenvolvimento e educação infantil e as inter-relações entre a sociedade, a comunidade, a creche e a família, visto que o assistencialismo mantido por muito tempo no Brasil, de uma forma ou de outra segregava as classes sociais, estigmatizando-as e rotulando-as (Kuhlmann Jr., 2000).

Resgatando o percurso histórico traçado, reafirmamos que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação em creches e pré-escolas para

⁶ A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Acesso em 03 de agosto de 2010, em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>.

crianças de 0 a 6 anos passou a ser direito da criança e dever do Estado, sendo que este movimento de valorização da infância e de atenção à criança pequena foi respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

3.2. Políticas educacionais pós-LDB de 1996 e novas perspectivas para a educação na infância

Como podemos perceber, a atenção dada atualmente à Educação infantil no Brasil é consequência das mudanças que ocorreram em nossa história e política nos últimos vinte anos e constituem um cenário de debates e reflexões (Barreto, 2003; Faria & Palhares, 2003; Kramer, 1995, 1998, 2006b; Kramer & Leite, 2003; Richter, 2006). Propomos esta discussão porque vários desafios e novas perspectivas para a educação foram apontados pelas deliberações encaminhadas nessas duas leis, que configuram um marco na história do atendimento a crianças em creches e pré-escolas no Brasil, visto que quando a educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, houve uma ruptura com a tradição assistencialista presente no sistema educacional brasileiro e uma crescente preocupação com a política de educação infantil, as práticas envolvidas e a formação dos profissionais que nela atuam (Barreto, 2003; Kramer, 2006b; Z. M. R. Oliveira, 2002).

Com a promulgação da Constituição em 1988, as LDBs anteriores foram consideradas inadequadas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A atual LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e baseou-se no princípio do direito universal à educação para todos. Esta LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) na educação básica.

Dessa forma, a composição dos níveis e das modalidades de educação e ensino no Brasil passou a ser concebida da seguinte maneira: 1 - Educação Básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e 2 - Educação Superior, sendo que “o objetivo da Educação Básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 21).

Fundamentando essas novas diretrizes, há uma concepção de educação infantil que busca superar a dicotomia entre cuidado e educação, sustentando-se em uma compreensão de desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos. Esta concepção supõe uma redefinição do conceito de formação dos profissionais de educação infantil, rejeitando uma formação que se restrinja ao domínio de técnicas e habilidades, e apontando para a necessidade de qualificar esses profissionais de modo mais amplo.

Após a promulgação da LDB, foram criados fóruns estaduais e regionais de educação infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional para professores dessa área. Observam-se, ainda, no final do século, duas tendências: à diminuição das taxas de natalidade e, portanto, da população até 6 anos, especialmente dentro de famílias com maior escolaridade, e à inclusão de alunos de 6 anos já no ensino fundamental (Z. M. R. Oliveira, 2002, p. 118).

A Educação Básica é norteada por dois documentos principais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE, ambos regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil. O primeiro (LDB) regulariza a base comum do currículo, deixando que os estados, municípios e

escolas normatizem as peculiaridades regionais e locais; já o segundo (PNE) estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, para que estados e municípios criem e estabeleçam planos compatíveis com as metas nacionais.

Percebe-se então que existe

um conjunto de leis que permite à sociedade criar uma série de expectativas com relação à educação e ao cuidado das crianças pequenas, especialmente a partir de 1988. Entretanto, essa tendência de valorização e efetivação dos direitos infantis passara a ser ameaçada nessa mesma década, pois a partir desse período, profundas mudanças nas políticas educacionais do país começaram a acontecer mediante os impactos do neoliberalismo (Carrijo, 2005, p. 51).

O neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial em vários países europeus e nos Estados Unidos, onde imperava o capitalismo, e a partir daí foi se espalhando pelo mundo, atingindo também os países pós-comunistas e o Brasil (Anderson, 2003). Este

expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (Gentili, 1996, p. 230 e 231).

O mandato de José Sarney (1985-1989) abriu as portas para o “neoliberalismo à brasileira”, como aponta F. de Oliveira (2003). Em seguida, com a eleição de Fernando Collor (1990-1992), o avanço neoliberal nitidamente tomou a ofensiva, mas foi barrado pelo *impeachment*. O breve mandato de Itamar Assunção (1992-1994) preparou o terreno para o auge e apogeu das ideias neoliberais que foram alcançadas no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), instaurando no Brasil o medo da mudança, “a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil” (F. de Oliveira, 2003, p. 28).

Estamos finalizando neste ano o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), e o que presenciamos nas políticas públicas de Educação em seu primeiro mandato foi um enraizamento das políticas neoliberais (Carrijo, 2005). A expansão do sistema educacional, a valorização da educação infantil, o compromisso com os pequenos marginalizados e a elevação dos níveis de qualidade prometidas no programa de governo do Partido dos Trabalhadores “Uma escola do tamanho do Brasil” (Partido dos Trabalhadores, 2003) são metas que foram buscadas ao longo destes anos e especialmente focadas nos últimos quatro anos por meio de estratégias políticas e econômicas, expostas no portal do Ministério da Educação⁷, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde 2007; o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004.

⁷ As descrições, objetivos e editais destes programas e ações constam do endereço <http://www.portal.mec.gov.br>.

Além disto, destacamos ainda duas importantes ações para a educação infantil nacional. Primeiro o Proinfantil, cuja proposta é oferecer um curso de dois anos para formação continuada aos professores de educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais e também da rede privada, em instituições sem fins lucrativos. E, segundo, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação infantil (ProInfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 como parte das ações do PDE, que tem como objetivo viabilizar a construção de creches e pré-escolas além da aquisição de equipamentos visando à melhoria da qualidade da educação.

Mesmo com esses visíveis avanços do ponto de vista político, ao fazer um balanço da situação mundial, Anderson (2003, p.23) mostra as raízes do que vivenciamos hoje e afirma que

economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

As consequências deste movimento ideológico, político e econômico para a educação brasileira foram, a partir dos anos 90: a ênfase na qualidade e na produtividade, o que exige um melhor desempenho da escola, levando à

descentralização das funções do Estado e à terceirização dos serviços (Gentili, 1997). Há, portanto, o aumento de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes, programas estes que buscam parceria com outras instituições, já que o Estado vai aos poucos se retirando de suas funções.

A educação configura-se como um lugar privilegiado para a expansão das estratégias neoliberais de regulação e controle social, principalmente porque constitui uma das mais importantes

conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-los à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos (T. T. da Silva, 1997, p. 28).

Este interesse do capital pela educação apontado por diversos autores (Gentili, 1996, 2008; Gentili & McCowan, 2003, Torres, 1996; Suárez, 1996) têm algumas possíveis consequências expostas por Arce (2001a):

- a) O ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito

grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser **aligeirada** do ponto de vista teórico; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (p. 259, grifo do autor).

O caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação fica evidente no poder que somente o governo tem de definir os sistemas nacionais de avaliação e os conhecimentos que devem chegar aos indivíduos, de promover reformas educacionais, de estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e criar estratégias de formação de professores. Assim, devido à transposição da padronagem do mercado para a educação, há como consequência a perda das discussões ideológicas em favor de um pragmatismo exacerbado (Arce, 2001a).

Como se pode notar em nosso país, o reconhecimento do direito da criança à educação institucionalizada foi sendo delineado por uma série de fatores que desencadearam rupturas históricas e sociais, como a industrialização, as mudanças da dinâmica familiar e a mudança na concepção sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento, além da inserção da mulher no mercado de trabalho, dentre outros (Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva, 2002).

Através do que foi exposto até aqui, podemos perceber que

os dispositivos legais que transformam a educação infantil em direito, assim como em modalidade de ensino, e que trazem referências para essa educação,

aconteceram concomitantemente com as transformações neoliberais no país, sendo que a implantação desse novo modelo tem-se traduzido pela ineficiência das Leis e pelo abandono de muitas crianças sem acesso à educação (Carrijo, 2005, p. 96 e 97).

Diante de tal realidade, algumas medidas têm sido tomadas com o objetivo de democratizar a educação e de torná-la realmente um direito da criança, algumas delas bem recentes, foram anteriormente citadas. A LDB n.9394/96 sinalizou em uma das metas do Plano Nacional de Educação a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esta ampliação foi fundamentada, além da LDB citada, pela lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (lei n. 10172, em 9 de janeiro de 2001), que propôs a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2001).

Em 2003 foi realizado um encontro nacional para a discussão e elaboração da versão preliminar do documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais”. Em 2004 foram realizados sete seminários regionais, encontros nacionais e um seminário internacional, organizados pelas Secretarias de Educação. Em 2005 foram realizados encontros regionais para a discussão curricular e foi aprovada a lei n. 11.114, em 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º; 30º; 32º e 87º da Lei n. 9394/96, com o objetivo de estabelecer a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade a partir de 2006 (Brasil, 2005).

Em 2006, foi elaborado o documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade”⁸ e foi aprovada a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, com matrícula aos seis anos de idade, e estabeleceu

⁸ Este documento está disponível no *site* do Ministério da Educação e pode ser acessado em <http://portal.mec.gov.br/seb>

prazo de cinco anos para que todos os sistemas se adaptem à esta ampliação (Brasil, 2006a).

Nesse prazo, devem ser tomadas providências, como a adaptação da estrutura física das escolas, a construção de salas de aula e a formação continuada de professores e gestores de educação. Este documento de orientação aos sistemas, elaborado pelo MEC em nove capítulos, desenvolve os seguintes temas: a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Brasil, 2006b).

Para uma melhor compreensão desta proposta, algumas considerações foram extraídas do documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais”:

- A ampliação do ensino fundamental deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, maior permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade.
- A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental de nove anos pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar.
- Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil de seus alunos.

- O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.
- O ingresso do aluno no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. As orientações pedagógicas deverão respeitar as crianças como sujeitos do aprendizado.
- A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores.
- Para receber as crianças de seis anos, a escola necessita reorganizar a sua estrutura para que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.
- É necessário assegurar que a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.
- O Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político-pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola (Brasil, 2006b).

A ampliação do ensino fundamental - e a consequente redução da educação infantil - já tem sido feita há um tempo em vários países e em alguns municípios brasileiros; por isso, o mais importante no atual momento é que as crianças sejam vistas a partir de suas necessidades e singularidades. Atentamo-nos ao fato de que, idealmente,

como aponta Kramer (2006a), a educação infantil e o ensino fundamental deveriam ser integrados, na busca por um diálogo institucional e pedagógico, uma vez que a criança não é fragmentada, mas sim um sujeito da história e da cultura, um sujeito social.

Assim, o ensino fundamental de nove anos pode ser visto como uma estratégia de democratização e acesso à escola, já que assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal e obriga o estado a oferecer o atendimento. Podemos ver um avanço do ponto de vista legal, mas é preciso também, apontarmos para uma pré-escola que esteja a serviço das crianças, que se preocupe com sua função pedagógica, não sendo nem depósito, nem corretora de supostas carências. Uma educação pré-escolar que enfoque a qualidade do serviço, em detrimento da elevação de seus números.

Mas como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas? (...) Pensemos: o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças? (Nascimento, 2006, p.27)

Estas e outras questões constituem este trabalho e nos impelem a uma aproximação da realidade educacional brasileira, uma vez que as instituições de educação infantil fazem parte dos Sistemas de Ensino, são espaços de cuidado e educação e são reconhecidas nos documentos oficiais e pela sociedade como necessárias à formação das crianças (Brasil, 2002).

Fica claro para nós que há, na base dessas políticas públicas, um rompimento com a visão de criança que por muitos anos foi perpetrada em nossa legislação e,

gradativamente, uma valorização da mesma como produtora e não só produto de cultura, reconhecendo e respeitando-a como cidadã a quem, portanto, é preciso que sejam garantidos direitos. Entendemos também que, como aponta Kramer (2006),

o questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem (p. 800).

Dessa forma, tecemos essa discussão por entendermos que, a partir dela, torna-se possível compreender os mecanismos sociais e históricos que em alguns momentos conservaram as concepções de infância e educação vigentes e em outros romperam com estas, desencadeando as transições políticas ao longo das últimas décadas. Destacamos nosso comprometimento com a realidade da educação infantil e percebemos que um estudo como o nosso, que busca ouvir a perspectiva da criança e reconhece a educação como prática social, corrobora o cenário político atual, marcado, como foi exposto, pelo reconhecimento das creches, pré-escolas e escolas como espaços de desenvolvimento e formação cultural e pela valorização da criança como um sujeito social.

4. A constituição da criança no processo de escolarização

O rio nasce – doce – na gorda barriga da montanha e vai morrer na praia (do lado de cá). Todo dia o rio nasce, todo dia o rio morre, todo dia o rio parte, chega o rio, todo dia, ao seu destino de sal.

Ziraldo (1996)

Após a breve incursão na história da educação infantil, realizada no capítulo anterior, refletiremos agora sobre o impacto da escolarização na constituição da criança, considerando as múltiplas fontes de sentido que compõem o cotidiano escolar. À luz da teoria histórico-cultural, apresentamos reflexões sobre a mediação do outro no desenvolvimento da criança que, em sua trajetória acadêmica, vai se apropriando deste novo universo.

4.1. A constituição da criança sob a perspectiva histórico-cultural

Tomamos como ponto de partida o caráter social do desenvolvimento humano, afirmado, a partir da teoria histórico-cultural, que as características de cada indivíduo não são dadas a priori, e sim formadas por meio das constantes interações deste com o meio em que vive. Nesta perspectiva, o homem é um ser dinâmico e singular, que estabelece desde o seu nascimento trocas recíprocas com o meio, transformando-o e sendo transformado por ele. Esta teoria demonstra a imprescindibilidade do outro na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir.

Para sustentar a discussão que pretendemos construir, apresentamos alguns conceitos importantes desenvolvidos por Vigotski, autor que propicia reflexões sobre o

nosso objeto de estudo e que contribui para a compreensão da constituição do homem nas e pelas relações sociais.

Lev Semenovitch Vigotski, psicólogo russo que viveu entre 1896 e 1934, voltou seus estudos à gênese, formação e desenvolvimento dos processos psíquicos do ser humano, sendo o primeiro psicólogo moderno a identificar os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo. Este autor destaca o papel fundante das interações sociais para o desenvolvimento a partir da inserção do sujeito na cultura. Para ele, o conhecimento é construído por meio de um intenso processo de interação entre as pessoas. Nesse sentido, Pino (2005, p. 18) afirma que

Ao sustentar o caráter cultural do psiquismo e, em consequência, sua origem social, a tese de Vigotski constitui uma espécie de sutura na cisão da unidade do homem juntando nele a natureza e a cultura, a ordem do biológico e a ordem do simbólico.

Por trazer uma compreensão materialista para nosso processo de desenvolvimento psíquico, esta perspectiva teórica implica decisivas mudanças conceituais para o entendimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a educação em geral.

4.1.1. Mediação semiótica

No processo de constituição humana, ou como denominou Pino (2005), no “nascimento cultural”⁹ do homem, um conceito central a ser considerado é o de mediação semiótica. Na perspectiva vigotskiana, a criança, desde seu nascimento, está

⁹ Referimo-nos aqui ao livro *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski* e à discussão do autor sobre a origem do “humano” no homem.

inserida em um universo de signos e símbolos culturalmente partilhados que medeiam sua relação com o mundo e a partir dos quais se constitui.

Vigotski destaca, assim, que o desenvolvimento psicológico do homem é mediado por signos e instrumentos socialmente construídos, que transformam a organização mental do indivíduo e repercutem no ambiente em que ele vive.

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação. Como lembra, com razão, Vigotski (1997), o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural (Pino, 2005, p. 59).

Nesse sentido, a mediação semiótica constitui o homem e é uma possibilidade exclusiva do ser humano; com ela reconstituímos as características da espécie em nós e, concomitantemente, ao entrarmos em contato com os signos tipicamente humanos, passamos a pertencer e participar do universo simbólico de nossa cultura. Além disso, por ser uma categoria ontológica e histórica, ela só pode ser compreendida no método de análise da dialética.

A mediação semiótica é a “chave” para a *conversão*¹⁰ das relações sociais do plano social para o plano individual, entretanto, como defende Pino (2005), este processo de conversão não é mera transposição de um plano externo para outro interno.

¹⁰ Optamos pelo termo *conversão* em detrimento do termo *internalização* por compartilharmos da defesa teórica feita por Pino (2005) a respeito deste tema.

A conversão transcende este mero deslocamento de espaço físico, já que dela decorre uma significação que implica em mudanças de estado e de direção. Dessa forma, o que o indivíduo socialmente incorpora através da mediação não é de fato aquilo que se apresenta, mas aquilo que se apresenta somado aos sentidos por ele construídos, em uma relação semiótica.

A conversão supõe a mudança de um estado ou condição “x” para um estado ou condição “y” onde algo essencial permanece constante. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece é a *significação* dessas relações, tanto no plano social quanto no pessoal. Mas essa *significação* muda de estado e de direção: de social torna-se pessoal – incorporando-se na pessoa como base da sua estrutura social – e de agente externo – imposição social – torna-se agente interno – orientador da própria conduta (Pino, 2005, p. 112, grifos do autor).

Destarte, para Vigotski, há uma transposição da experiência coletiva para o indivíduo, isto é, pode-se dizer que as funções sociais convertem-se em funções pessoais e o mediador ou conversor é a significação. No que concerne à cultura, ela é tida como matriz do desenvolvimento humano, por ele denominado “desenvolvimento cultural” que é o processo de transformação de um ser estritamente biológico em um ser cultural.

Tendo em vista sua dimensão dialética, a teoria de Vigotski entende esta passagem de forma ativa, e própria do homem, por sua capacidade de atribuir significação, o que dá às atividades biológicas uma dimensão simbólica. É ainda importante dizer, como afirma Pino (2000), que o homem é o artífice de si mesmo, ou

seja, é constituído cultural e historicamente, ao longo de um processo de transformação sobre a natureza e sobre si mesmo. Dessa forma, as funções biológicas não deixam de existir, não desaparecem no homem com a emergência das funções culturais, contudo, são por estas, profundamente modificadas, de modo a adquirir novas formas em sua incorporação à história humana.

O nascimento cultural possibilita a entrada da criança no universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como ser social. Importante destacar que tal fato passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do outro. Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento cultural se dá em três estágios: em si, para os outros, para si. O primeiro é momento teórico cujo estado biológico antecede o cultural, é o “dado” em si. O segundo momento é aquele em que o dado “em si” recebe a significação do outro, tendo significações para os outros; e o terceiro é o momento em que a significação que o outro fez do “em si” passa a ser significativo para o indivíduo, ou seja, “para si” (Pino, 2000). Assim, a mediação do outro não se dá de forma simplesmente instrumental, mas possui um sentido profundo, sendo condição para o desenvolvimento da personalidade.

Vygotsky (2000) exemplifica tal pressuposto pelo “movimento de apontar”, quando um ato inconsistente da criança com as mãos (em si) é interpretado e significado pela mãe como indicação (para outros) e depois apropriado pela criança, que passa a indicar (para si). O autor enfatiza, ainda, que a criança é a última a saber de seu gesto, uma vez que ela só o faz depois que o outro o significou.

Assim, ao trazer um novo olhar sobre a gênese humana, Vigotski afirma – em coerência com os postulados marxistas – que a relação organismo e ambiente, bem como a relação biológico e social, exercem mútua determinação entre si (Vygotsky, 1988, 2000). Em outras palavras, pode-se dizer que é na relação dialética com o mundo

que a pessoa se constitui e se desenvolve, tendo a significação como mediadora universal deste processo e o outro como mediador desta significação.

4.1.2. As funções psicológicas superiores

Na perspectiva vigotskiana, um dos fatores que diferencia o homem dos outros animais é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de instrumentos e signos. Para Vigotski, tais funções, amplamente discutidas por estudiosos da teoria histórico-cultural (Molon, 1999; Pino, 2000, 2005; Wertsch, 1988) são constituídas social e dialeticamente.

Em seu “Manuscrito de 1929”, Vigotski (Vygotsky, 2000) ressalta o caráter sociogenético das características especificamente humanas, e disso decorre a compreensão de que todas as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas e aparecem duas vezes: primeiro no nível social, interpsiquicamente, para depois serem convertidas no nível individual, intrapsiquicamente (Wertsch, 1988).

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (...)

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (Vygotsky, 1988, p. 65).

Dessa forma, as chamadas funções psicológicas superiores originam-se do contato social, apresentam uma natureza histórica, e não têm, portanto, uma característica a priori (Molon, 1999). Ao refletir sobre a transição e constituição dessas funções, Vigotski afirma que as funções psicológicas inferiores, ou biológicas, não deixam de existir com o aparecimento das superiores, mas são, sim, convertidas, transformadas e superadas, tomando novas formas.

Sirgado (2000) trata desta questão dizendo que nossos pensamentos, palavras, sentimentos e lembranças não estão prontos a nosso dispor, mas que, como objetos semióticos, têm que ser produzidos e, mesmo depois de já constituirem o repertório do indivíduo, têm de ser re-produzidos, re-significados, “dados à luz” muitas vezes.

Outro aspecto determinante para a compreensão das funções psicológicas superiores é o papel da mediação. As funções psicológicas superiores emergem dos signos, dos instrumentos psicológicos e por eles são constituídas. Funções como memória e atenção são fortemente enriquecidas com a utilização intencional de signos, que possibilitam à pessoa um controle voluntário sobre suas atividades psicológicas (Wertsch, 1988).

Vigotski compara a função dos signos, instrumentos simbólicos, na transformação do funcionamento psicológico humano, com a função dos instrumentos de trabalho na transformação da natureza. Ambos, signos e instrumentos, na teoria histórico-cultural são ferramentas para a construção dos processos psicológicos dos indivíduos nas e pelas relações sociais.

Sirgado (2000), ao defender que a conversão das relações sociais em funções da pessoa é um processo semiótico aponta a natureza social das funções psicológicas superiores e enfatiza que todas elas foram, inicialmente, relações sociais e, por conseguinte, históricas. Assim, o que cada um de nós sente, pensa, fala, sonha é

resultado, e também resultante, das diversas relações sociais em que estamos envolvidos. Isso quer dizer que em nossas relações não internalizamos sentimentos, pensamentos, palavras, mas sim sua significação para o eu.

Ao refletir sobre a constituição da criança e a adaptação do bebê ao meio cultural, Pino (2005) indica que a pessoa passa por dois nascimentos: o natural e o cultural, e destaca duas características tipicamente humanas:

de um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; de outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que está inserido (p. 57).

Deste modo, o “nascimento cultural” não pode ser considerado uma consequência natural do ato de nascer, uma vez que assume, para cada um, condições e repercussões diferentes, atrelado ao contexto histórico e cultural concreto no qual é forjado. Além disso, ele só se torna possível por meio do outro. Sirgado (2000) reflete sobre isto ao afirmar que

o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica (p. 66, grifo do autor).

E, ainda,

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas, situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro, como vimos no movimento de apontar. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio (Pino, 2005, p. 167).

Compreender, portanto, a constituição psíquica humana e, consequentemente, a emergência das funções psicológicas superiores, só se torna possível quando consideramos a mediação do outro e do signo, e reconhecemos que todo o desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural se dá primeiro por meio de relações interpsíquicas que, depois, tornam-se relações intrapsíquicas.

4.1.3. Relação aprendizagem-desenvolvimento

No que se refere à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski oferece contribuições preciosas à Psicologia e à Educação, reconhecendo-as como uma unidade que mantêm um complexo processo de relação (Newman e Holzman, 2002). Expõe que a aprendizagem da criança tem início antes de sua entrada na escola e que, portanto, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero” (Vigotskii, 1991, p. 109).

Afirma também que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde o nascimento da criança, não sendo dependentes da escola, e que o desenvolvimento ocorre em pelo menos dois níveis, a saber: *nível de desenvolvimento real ou efetivo*, que se refere àquilo que a criança consegue realizar sozinha; *zona de desenvolvimento*

potencial ou próximo, que equivale àquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente.

Ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)¹¹, Vigotski (Vigotskii, 1991, p. 112) defende que

com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Este conceito oferece uma revolução na compreensão da relação aprendizagem-desenvolvimento e do funcionamento psicológico superior, já que, na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem torna-se a responsável pelo desenvolvimento de características históricas, tipicamente humanas, não-naturais. A aprendizagem passa a ser, dessa forma, a fonte de desenvolvimento potencial e a ZDP configura-se como um caminho para a compreensão da relação entre processos sociais e processos individuais, funcionamento interpsicológico e intrapsicológico.

Assim, nas interações com o meio físico e social, Vigotski (Vygotsky, 2001) destaca as relações que os seres humanos estabelecem entre si, enfatizando as trocas com pessoas mais experientes, visto que, nesta abordagem, a aprendizagem é um aspecto central na constituição e no desenvolvimento do indivíduo, bem como em seu processo de apropriação da experiência histórica e culturalmente compartilhada com as pessoas e com outros elementos da cultura.

Além disso, nesta perspectiva a imitação adquire um caráter importante para a

¹¹ Este conceito já foi traduzido para o português como próximo, como proximal, como imediato – por Bezerra (2001), e recentemente tem sido referenciado como iminente por Prestes (2010).

aprendizagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento da criança, uma vez que

esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (Vigotskii, 1991, p. 112).

Desse modo, a escola é um espaço que agrega mudanças profundas, é o lugar em que a criança vivencia a aprendizagem de atividades cada vez mais complexas e desafiadoras que possibilitam, movimentam e impulsionam o desenvolvimento.

Contextos de ensinar e aprender são, portanto, contextos de produção de significações em que os sujeitos em relação ativamente produzem aos outros como a si mesmos. Isso porque aprender, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, consiste na apropriação ativa (e não adaptação, introjeção literal do percebido) das significações das produções humanas que caracterizam a realidade como universo semiótico: é um meio para a humanização, posto que possibilita a constituição de modos mais complexos e elaborados de regulação pelo próprio sujeito de sua conduta e vontade (Zanella, Da Ros, Reis e França, 2004, p. 96).

Logo, a educação e as experiências de aprendizagem são indispensáveis para a

constituição da pessoa e vêm da família, da sociedade como um todo, e da escola, que em um determinado momento da vida da criança, passa a ser um local privilegiado para a internalização das relações sociais e de constituição das funções psicológicas superiores.

4.2. A escolarização e a trama de sentidos que constitui o cotidiano escolar

4.2.1. As funções da escola na perspectiva histórico-cultural e seu papel na sociedade

Atualmente a legislação brasileira voltada à educação infantil garante a oferta de creches para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. O governo federal dispõe de programas de incentivo à inserção e permanência das crianças na escola (bolsa-família e bolsa-escola), o que juntamente com outros fatores políticos e sociais corrobora a grande adesão das famílias à educação infantil.

Há cerca de 20 anos atrás, no Brasil, as crianças tinham acesso à escolarização formal apenas aos sete anos, com sua entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Da década de 80 até os anos atuais, mudanças significativas aconteceram na organização e dinâmica da educação básica brasileira. Uma delas é a garantia de escolarização para crianças pequenas, acenada pela Constituição Federal de 1988 e prevista na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996. Outra mudança legal recente, que afeta também a educação infantil, é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que vem ocorrendo desde 2006 e deverá estar totalmente implementada no país no próximo ano (Brasil, 1988, 1996, 2006b).

Todas estas alterações legais que são, ao mesmo tempo, consequência de mudanças sociais e disparadoras de tantas outras alterações constituem hoje um cenário

político e social que valoriza a educação infantil e o início da vida escolar das crianças, conferindo, ao menos em níveis legais, a importância que lhes são necessárias.

4.2.2. As marcas da escola: reflexões sobre os possíveis indícios de um “nascimento escolar”

Inspiradas pelas reflexões de Pino (2005) a respeito do duplo nascimento humano, o biológico e o cultural, e tendo como foco a compreensão e estudo do segundo, propomos aqui uma discussão acerca das facetas e desdobramentos desse nascimento cultural. Com base nas contribuições teóricas de Vigotski, entendemos que o nascimento cultural é composto por vários “pequenos” nascimentos e, devido à organização social em que o país se encontra, o “nascimento escolar” ganha grande destaque e importância desde muito cedo, já que a escolarização tem sido iniciada cada vez mais precocemente.

Como o próprio Vigotski afirmou, sabemos que a trajetória escolar da criança e sua aprendizagem sobre os conceitos culturalmente acumulados e partilhados não acontece somente após a sua entrada na escola. Mas entendemos que a educação escolar desempenha um papel imprescindível na vida do sujeito à medida que possibilita o contato com elementos da cultura que ali são partilhados e construídos. Por meio da, então, escola a criança tem a possibilidade de ampliar seu grupo de convivência, se apropriar sistematicamente do conhecimento produzido pela sociedade na qual está inserida e desenvolver suas funções psicológicas superiores, dentre outros ganhos proporcionados pela experiência acadêmica.

Com base no referencial histórico-cultural, reiteramos a afirmação de Rego (2002) sobre a escola ter “um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada” (p. 51) já que é um elemento

imprescindível em seu processo de formação. Ela é o espaço legítimo para a construção do conhecimento e possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção da subjetividade da criança (Colaço, 2004).

Atentando-se para as interações que ocorrem no interior da escola, as autoras Smolka e Góes (1995) apontam que estas constituem e transformam o processo de desenvolvimento das crianças. Assim, por meio da mediação do outro e da mediação pelo signo, as crianças se apropriam do conhecimento acadêmico a partir das condições de produção no contexto escolar. Por isso, a ação do professor e dos colegas é essencial nestes processos no que tange à construção conjunta da atividade.

Goés e Smolka (2001) afirmam ainda que o desenvolvimento pode ser representado como um curso de transformações onde competências emergem e se configuram mediadas pelas ações do outro. Afirmam também que estas transformações – subordinadas às condições de aprendizagem – conduzirão à autonomia do sujeito em relação a algumas competências, da mesma forma que possibilitarão o aparecimento de outras.

Ao refletir sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento e propor o conceito de ZDP para sua compreensão, Vigotski propicia repercussões diretas para a educação escolar. Afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 1991, p. 114) e evidencia, portanto, a necessidade de que o professor tenha conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento de seu aluno e que as práticas pedagógicas a eles direcionadas sejam, deliberadamente, intencionais, tendo por base sua aprendizagem real ou efetiva e visando sua aprendizagem potencial.

Ao pensar no processo de escolarização e no seu impacto para a constituição da criança, torna-se imperativo refletirmos sobre o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores. Wertsch (1988) apresenta quatro critérios principais para a diferenciação entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores, proposta por Vigotski, quais sejam: *emergência da regulação voluntária* – enquanto as funções elementares são determinadas pela estimulação ambiental, as funções superiores são desenvolvidas através da auto-regulação; *surgimento da realização consciente dos processos psicológicos* – este critério refere-se à intelectualização e ao domínio das funções psicológicas superiores; *a origem e a natureza social das funções psicológicas superiores* – explicita que Vigotski parte da sociedade como fator determinante da constituição do indivíduo; *o uso de signos como mediadores das funções psicológicas superiores* – é pela mediação, conceito primordial da teoria de Vigotski, e somente por ela, que o homem adquire as funções especificamente humanas.

Dessa forma, com base no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é importante refletirmos sobre o papel da escola e o valor a ela atribuído socialmente. Sobre este tema, Rego (2002, p. 48) afirma que a escola é

vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural.

Fica evidente, então, a importância da educação escolar na formação do indivíduo e torna-se premente considerar as suas repercussões para a constituição dos

alunos a partir das relações estabelecidas e das configurações sociais vivenciadas por eles (Rego, 2002). Além disto, é preciso levar em conta o fato de a escola não ser uma instituição neutra, nem serem neutras as decisões tomadas em seu interior e “que os efeitos da escola na vida da criança são disciplinadores, e que os discursos que lá circulam são constitutivos dos modos de subjetivação infantil” (Pan & Faraco, 2005, p. 379).

Retomando a discussão acerca da mediação semiótica na constituição humana, voltamos a afirmar que, para a teoria histórico-cultural, as relações sociais e o cotidiano humano são marcados pela construção e atribuição de sentidos e significados ao mundo. Para explicitar a conotação que adotamos nesta pesquisa sobre sentidos e significados, apoiamo-nos no artigo de Aguiar e Ozella (2006) no qual as autoras referem-se ao significado como conteúdos mais estáveis, fixos, “dicionarizados”, apesar de permitirem a comunicação e a partilha das experiências e também se transformarem no movimento histórico. Já o sentido é mais fluido, amplo, aberto e pode ser acessado através de um trabalho de análise do significado, além de dar visibilidade à singularidade da pessoa, produzida historicamente.

Desta forma, refletir sobre o desenvolvimento da criança – que é constituído por sentidos e significados – requer que reconheçamos o entrelaçamento da história da espécie humana (evolução) com a história de cada pessoa (ontogênese + filogênese), fator que confere a especificidade do psiquismo humano.

De acordo com as contribuições expostas até agora é possível refletir sobre a trama de sentidos que constitui o cotidiano escolar, trama esta que é uma das maiores aquisições da nossa espécie. Construir, atribuir e negociar sentidos em nossas interações diferencia-nos dos outros animais e aponta que a constituição de cada um de nós acontece no funcionamento interpsicológico, dialeticamente.

Imerso em uma malha semiótica, o ser humano se constitui tendo os atos de significação no centro de seu desenvolvimento, sendo que a significação é um processo que envolve a produção e transformação coletiva de significados e sentidos social e historicamente produzidos, e também a sua apropriação (Zanella & Andrada, 2002; Zanella, Da Ros, Reis & França, 2003).

Esta “malha” semiótica à qual nos referimos acima é constituída por condições e discursos diversos, que podem ser antagônicos, e que caracterizam a natureza polifônica, dialógica e polissêmica do processo de desenvolvimento da pessoa (Bakhtin, 1988). Em consonância com este entendimento, Smolka (2000), apoiada nas concepções vigotskianas, aponta que nossas ações são sempre mediadas e devem ser consideradas a partir das múltiplas significações e dos múltiplos sentidos que podem ter, tornando-se “práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 31).

Vigotski (2001) afirma que os significados que sustentam a atividade humana são produtos da história e da sociedade, de tal modo que a apropriação feita pela pessoa não é da “realidade”, mas sim do que ela significa sobre a situação vivenciada. Por isso, pode-se dizer que na perspectiva histórico-cultural o homem é um ser ativo, interativo, já que nesse movimento de apropriação das significações, ele produz, constrói e reconstrói sentidos sobre os significados partilhados na cultura (Vygotsky, 1988).

Desta forma,

o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para

o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (Sirygado, 2000, p. 66).

Corroborando tal afirmação, Zanella, Da Ros, Reis e França (2004) destacam

que as relações interpessoais em sala de aula são mediadas por sentidos produzidos pelos sujeitos em relação, originados e ao mesmo tempo marcados por outros sentidos, característicos dos grupos sociais a que esses sujeitos pertencem. Isso porque toda palavra, unidade de qualquer enunciação, veicula sentidos públicos e privados; apresenta uma dimensão que é compartilhada (o significado, como afirma Vigotski), a qual traz as marcas da história em que foi forjada (p. 94).

Assim, por ser uma expressão da sociedade e do momento histórico no qual se insere, o contexto escolar torna-se um local privilegiado para a compreensão sobre como a criança se constitui a partir das relações estabelecidas, e como os sentidos atribuídos a estas relações movimentam as pessoas envolvidas e as próprias interações das quais eles emergiram.

Além disso, consideramos importante refletir sobre os “lugares possíveis” para a criança na educação infantil, o que auxiliará nossas discussões a respeito das regras e permissões que limitam e/ou possibilitam as interações infantis e também facilitará nossa compreensão sobre como as crianças lidam com estas determinações, tornando-as parte do cotidiano escolar e incorporando-as às suas relações.

Os posicionamentos¹² ocupados pelas crianças, e/ou destinados a elas na educação infantil foram e são construídos e consolidados através da história, constituindo modos de comportamento que se modificam de tempos em tempos no contato com a cultura. Um indicativo desta afirmação são as atuais propostas metodológicas de pesquisas com crianças, nas quais estas são vistas como produtoras de cultura com direito à voz, atestando a construção social da infância e de como lidar com ela, a despeito de sua naturalização.

Cada posição traz consigo as relações sociais que a constituem e arrasta também uma multiplicidade de vozes, que desencadeiam uma multiplicidade de pontos de vistas e atitudes responsivas.

É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles (Bakhtin, 1988, p. 48).

Assim, fica ressaltado o caráter dialógico e polifônico da linguagem para Bakhtin (1988), visto que

nela historicamente se imprimem as relações dialógicas dos discursos, a partir das quais a realidade pode ser interpretada de muitas formas, coerente com suas múltiplas possibilidades de mudança. Para ele, o discurso não pode ser visto enquanto

¹² Utilizamos o termo posicionamento em consonância com os estudos de Zilma Ramos de Oliveira (Z. M. R. Oliveira, 1988; Oliveira, Guanaes & Costa, 2004) em que o conceito de posicionamento “é desenvolvido particularmente direcionado ao entendimento do modo como as pessoas constroem suas identidades discursivamente, na relação com os outros, e às funções sociais de assumir para si mesmo ou atribuir a outros determinadas posições” (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004, p.76)

fala individual, mas enquanto entrelaçamento de discursos que se veiculam interacionalmente.

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (Brait, 1997, p. 98).

A partir da dialética, Bakthin, assim como Vigotski, propõe uma visão totalizante da realidade, em que o homem é visto como um ser histórico, que se constitui na trama ideológico-semiótica da sociedade (Freitas, 1997). Desta forma, fica mais uma vez exposta a importância do outro na constituição do eu.

Trazemos, ainda, as contribuições de Vigotski sobre o drama produzido no embate entre os “papeis sociais” da pessoa, expondo que o papel social ocupado “determina a hierarquia das funções: isto é, as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social” (Vygotsky, 2000, p. 37).

Assim,

as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as

expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade (Sirgado, 2000, p. 64).

Sirgado (2000) aponta a função mediadora da significação e destaca sua importância em converter o social em pessoal e o pessoal em social. Dito de outra forma, é a partir da significação que podemos compreender a conversão das relações interpessoais (sociais) para relações intrapessoais (funções psicológicas superiores), dando a elas um sentido pessoal.

Focando a instituição escolar, contexto no qual esta pesquisa se desenvolve, e pensando em uma relação de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que só há “quem ensina” quando há “quem aprende”, o que evidencia o caráter dialógico da interação humana e aponta que uma posição ocupada, apesar de contrapor-se a(s) outra(s), torna-a(s) possível(is); ou melhor, por contrapor-se a(s) outra(s), torna-a(s) possível(is).

Assim, é notável que as posições são constituídas mutuamente nos encontros e choques das interações em cada contexto específico. Torna-se imprescindível, portanto, reconhecer a multiplicidade de sentidos na qual a pessoa se constitui e que as posições são possibilidades constituídas em interações específicas, sendo por isto, passíveis de rearranjos e negociações a todo o momento. Importante também é considerar as relações construídas, sua representação na sociedade e os sentidos que cada pessoa atribui àquela situação em específico, para podermos compreender de que forma determinados discursos estabelecem configurações sociais ao mesmo tempo em que constituem e são constituídos por práticas discursivas tecidas nas relações.

Desse modo, conceber o desenvolvimento da forma como ele foi sendo entendido pela maior parte dos autores do século XX sugere uma compreensão de que há um ponto de partida e outro de chegada, com um certo nível de desenvolvimento a ser alcançado. Indica também uma concepção a-priorística da constituição humana, na qual haveria trilhos naturais pré-determinados.

Partimos de concepções desenvolvimentais baseadas na teoria histórico-cultural e compreendemos que o desenvolvimento está em constante elaboração e prevê revoluções, crises, involuções, transformações, não-linearidades, descontinuidades, mudanças, permanências, ganhos e perdas. Ao conceber o desenvolvimento como um processo descontínuo, podemos refletir sobre as condições que se configuram no percurso desenvolvimental da pessoa. Uma criança, imersa em uma realidade sócio-histórica específica, é exposta a algumas possibilidades e defronta-se com determinados limites. Assim, é no contato com o outro e com a cultura que a gênese da criança se delineia em um movimento de contradições, já que, “na textura das relações humanas nem sempre podemos encontrar a ‘simetria’ e a ‘harmonia’ ideal ou desejada” (Smolka, Góes & Pino, 1998, p. 153).

Por conseguinte, compreender a constituição da pessoa torna-se possível somente quando nos aproximamos da trama onde ela tece seus sentidos ao mesmo tempo em que é tecida por eles. Retomando, então, o objetivo deste estudo de investigar a constituição da criança no processo de escolarização, buscando indícios e marcas da apropriação pela criança do universo escolar, por meio de entrevista com a professora regente e observação de uma turma da educação infantil de uma escola pública nos primeiros meses do ano letivo, seguimos com a metodologia por nós adotada.

5. Percurso metodológico

*Daquilo que eu sei
 Nem tudo me deu clareza
 Nem tudo foi permitido
 Nem tudo me deu certeza
 Daquilo que eu sei
 Nem tudo foi proibido
 Nem tudo me foi possível
 Nem tudo foi concebido
 Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Cheirei, toquei, provei
 Ah! Eu usei todos os sentidos (...)*
Ivan Lins e Vitor Martins (1981)

O percurso metodológico trilhado em um trabalho de pesquisa é entendido a partir da escolha teórica do pesquisador e de seu posicionamento na investigação. Por esta razão, expomos a relação entre a pesquisa qualitativa e a teoria histórico-cultural, destacamos alguns aspectos de pesquisas do tipo etnográfico, além de focarmos também as implicações de o pesquisador ser mais um participante para o processo investigativo. Em seguida, apresentamos a instituição estudada e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos para registro, construção e análise dos dados.

5.1. A teoria histórico-cultural como referencial para uma pesquisa qualitativa

A escolha da metodologia deve ser precedida por uma análise sobre o tipo do problema colocado e sobre os objetivos da pesquisa em questão, já que, como indicam Minayo e Sanches (1993) o método, além de atender o objeto da investigação e de subsidiar a análise com elementos teóricos, precisa ser exequível.

Com a intenção de compreender a constituição da criança no processo de escolarização, investigando o cotidiano de uma sala de educação infantil, optamos pela perspectiva qualitativa tendo em vista que ela se mostra profícua para a condução de um

estudo que trata das interações infantis e do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural.

Neste estudo, a escolha por este referencial é fundamental para que as interações infantis sejam investigadas em seu curso de transformação, em seus aspectos históricos, uma vez que compreendemos o desenvolvimento humano como um processo que envolve múltiplos fatores – históricos, sociais, relacionais e culturais.

A perspectiva histórico-cultural busca métodos de estudo que percebam o homem como um ser integrado, que está inserido em uma realidade social concreta. Além disso, busca a superação dos reducionismos das concepções empiristas e idealistas (Vigotski, 1999). A partir desta teoria é possível encontrar a humanidade do homem – por muito tempo tomado como objeto – nas ciências humanas.

Bakhtin (1988) aponta que os fundamentos da Psicologia devem ser sociológicos, ao contrário das explicações fisiológicas e biológicas que marcaram nossa ciência em seu tempo. Este autor aponta também a impossibilidade das ciências humanas utilizarem os mesmos métodos das ciências exatas, justamente por terem objetos diferentes. Além do mais, ressalta o permanente processo de mudança e criação que compõe a condição humana.

Ao afirmar que a Psicologia que estuda o desenvolvimento infantil deve orientar-se de outra forma, Vigotski (Vygotsky, 2000, p. 29) propõe que as indagações devam recair sobre: “como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?” ao invés de se preocupar com o modo de se comportar da criança coletivamente. Dessa forma, corrobora as afirmações de Bakhtin e destaca a importância do outro em toda e qualquer interação humana, estando, portanto, a pesquisa inevitavelmente incluída nessa lógica.

Os estudos qualitativos têm características específicas, como apontam Bogdan e Biklen (1994), dentre elas: o ambiente pelo qual o sujeito transita é a base dos dados investigados, ou seja, o participante é pesquisado no contexto que lhe é próprio; e as investigações têm um caráter descritivo. Entretanto, cabe aqui esclarecer que pesquisar não é apenas descrever, mas, sobretudo e fundamentalmente, compreender. Disso decorre a necessidade de o pesquisador ficar atento ao maior número possível de elementos constitutivos do universo estudado, tomando em consideração uma compreensão histórica e processual da complexidade das situações que vivencia em campo.

Assim, esta forma contextualizada de desenvolver pesquisas enfoca prioritariamente os *processos* no contexto da investigação e não os *resultados*. O foco da pesquisa qualitativa é a descrição e compreensão dos problemas estudados da forma como eles se manifestam no cotidiano; por isso a necessidade de que o pesquisador esteja imerso no universo analisado.

Outra característica importante destacada por Bogdan e Biklen (1994) diz respeito à preocupação essencial da investigação que deve recair sobre os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos estudados, significados estes que são construídos e partilhados interacionalmente. O desafio imposto ao pesquisador é, portanto, capturar a perspectiva dos participantes (Lüdke & André, 1986), captar os universos simbólicos, tendo em vista seu entendimento.

Bogdan e Biklen (1994) apontam, ainda, a dimensão indutiva das investigações qualitativas, ou seja, afirmam que essa não parte de hipóteses pré-definidas que serão testadas para serem comprovadas ou não ao longo da pesquisa, como fazem modelos positivistas; ao contrário, destacam que o pesquisador – partindo de seus pressupostos

teóricos – deve permanecer atento a tudo que pode emergir durante a construção do processo de estudo, não havendo uma sequência rígida de passos a serem seguidos.

A pesquisa qualitativa admite de forma explícita a interferência subjetiva, visto que comprehende o conhecimento como uma concepção que é sempre contingente, negociada e não uma verdade rígida. Desta forma, o que é considerado “verdadeiro” é sempre dinâmico e passível de mudança.

Partindo das características supracitadas, podemos afirmar que a pesquisa é uma forma de conhecer o mundo ao mesmo tempo em que é uma versão possível sobre determinada situação e contexto. É um processo de construção de sentidos sobre um fenômeno e, por isso, deve ser compreendido a partir dos valores do pesquisador e da orientação teórica por ele adotada.

A pesquisa qualitativa vale-se de alguns instrumentos para a construção dos dados, dentre eles a *observação* que é, como aponta Freitas (2002, p. 28-29), “um encontro de muitas vozes: ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social”.

Além disso, o pesquisador qualitativo é acompanhado por suas *notas de campo*, que permeiam os diversos momentos do processo investigativo a fim de descrever as pessoas, conversas, acontecimentos e também registrar ideias, estratégias e reflexões (Bogdan & Biklen, 1994).

Outro importante instrumento do pesquisador qualitativo é a *entrevista*, que tem como finalidade conhecer a visão do participante a respeito da temática investigada, além de propiciar o contato do pesquisador com a visão de mundo e as significações do entrevistado em uma linguagem própria. Assim, a entrevista é uma construção eminentemente dialógica e relacional, é um processo de produção de linguagem e, a

partir das contribuições de Bakhtin, pode ser compreendida “como um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas” (Freitas, 2002, p.37).

Sobre a produção de enunciados no momento da entrevista é importante ressaltar que

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (Bakhtin, 1988, p. 112, grifos do autor).

Neste sentido, a enunciação deve ser entendida como produto da interação social, tanto em uma situação imediata quanto em um contexto amplo que compõe uma comunidade linguística e suas condições de vida. Além disso, é possível perceber que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 1988, p. 113).

Estas reflexões sobre a enunciação e o ato de fala colaboram para que pensemos na situação da entrevista e reconheçamos, assim como Bakhtin (1988), que cada palavra dita se apresenta como uma “arena em miniatura” onde se reúnem valores sociais diversos.

Diante das discussões tecidas, é notável que a pesquisa qualitativa orientada pela teoria histórico-cultural envolve uma ação reflexiva do investigador, que possibilita uma re-significação constante dos dados e uma busca teórica incessante para dar novos sentidos ao que está sendo construído durante todo o processo investigativo.

Desta forma, dentro do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo, a ciência é compreendida como um fenômeno essencialmente social. Ressaltamos que essa concepção é determinante no modo como a pesquisa se desenvolverá, uma vez que ela também será tomada como um fenômeno social, dialógico, processual sendo, portanto, contingente ao meio histórico e cultural no qual se desenvolve.

5.2. Considerações sobre pesquisas do tipo etnográfico

Diante da heterogeneidade do espaço escolar e buscando uma aproximação da sala de aula investigada, das crianças e professora que ali se constituíam fizemos a opção metodológica de inserirmo-nos no contexto pesquisado a partir de uma abordagem que podemos nomear como etnográfica.

Ao longo do percurso investigativo valemo-nos de técnicas que tradicionalmente são associadas a estudos do tipo etnográfico e, por isso, falaremos um pouco sobre elas e outras características desta pesquisa de modo a situar o leitor em nossa forma de realizá-la. Destacamos, portanto, a observação participante e a entrevista:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (André, 1995).

Outras características importantes de nosso estudo, em consonância com investigações do tipo etnográfico em educação, são: (a) o pesquisador é o principal instrumento na construção e análise dos dados, já que há entre ele e o objeto pesquisado uma interação constante, (b) o foco é no processo e não no produto final, (c) o mais importante é compreender a visão pessoal dos participantes, há preocupação com o significado, (d) a pesquisa envolve um trabalho de campo (André, 1995).

Assim,

O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. (...) Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista. O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos (André, 1995, p. 29).

Vale ainda dizer que, o objetivo maior de uma pesquisa do tipo etnográfico é buscar novas formas de entender a realidade, descobrindo novos conceitos e relações. Desta maneira, o processo particular só pode ser conhecido se tomado como parte de um contexto maior, histórico, social – e por isso muitas vezes contraditório e incoerente – com o qual se relaciona.

5.3. Pesquisadora-participante e crianças-pesquisadoras

No que tange a relação pesquisador-pesquisado, um dos pressupostos adotados neste estudo é que os dados não são concedidos e, sim, construções resultantes de um processo complexo desenhado pela interação pesquisador-evento pesquisado, tanto na

observação e na situação de entrevista, quanto no momento em que se escolhem os recortes para análise. Nesse sentido, o pesquisador é participante e também interlocutor, uma vez que mantém uma relação dialógica com os eventos observados.

Ademais, como afirma Freitas (2002, p. 29):

Não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Assim, a postura assumida pelo pesquisador deve primar pela flexibilidade e por uma atenção difusa e constante, guiada pela escolha teórico-metodológica, que lhe propicia perceber que sua análise depende das condições de construção dos dados da pesquisa, do momento e das perguntas que propiciarão ou impedirão a emergência de determinados significados e sentidos na investigação.

Esta pesquisa, por procurar compreender as crianças por meio do uso de informações construídas no contato com elas e na observação de suas interações, situa-se em uma vertente de estudo que tem ganhado visibilidade atualmente (Delgado & Müller, 2005; Javeau, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008; Rayou, 2005; Sarmento, 2005; Solon, 2006). Como aponta Alderson (2005, p. 423): “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”.

Disso também resulta que os participantes tornam-se pesquisadores do processo investigativo e estão, como o pesquisador, susceptíveis a mudanças, reflexões e construção de novos sentidos a todo o momento. Assim, não é possível pensar em uma ação neutra, visto que todas as interações vivenciadas e as práticas discursivas estabelecidas nas situações de pesquisas com crianças tornam-se preciosas e constituem-se como elementos que devem ser considerados e analisados.

5.4. Delimitação e construção do *corpus* da investigação

5.4.1. A instituição em que o estudo foi realizado

O primeiro contato com o universo pesquisado para o desenvolvimento desta pesquisa foi feito pessoalmente, em reunião com a direção da escola. Nessa ocasião, apresentei¹³ a proposta da investigação através de uma carta com os objetivos e metodologia do trabalho.

Após esta autorização, entrei em contato com a coordenação pedagógica da educação infantil, que demonstrou interesse e disponibilidade e, em seguida, conversei com a educadora de uma das quatro salas de pré-I da escola, com a qual já havia tido contato em outras circunstâncias. A educadora mostrou-se também interessada pelo tema da pesquisa e disposta a contribuir, acolhendo-me e deixando-me a vontade para iniciar as observações quando quisesse.

O espaço físico da escola era amplo e bem conservado. A sala escolhida era espaçosa e acomodava o número exato de carteiras e cadeiras para os alunos, tinha janelas grandes até o teto, era bem ventilada e iluminada. Na parede em frente às janelas havia um armário com duas partes, uma que ficava fechada com chave e outra em que havia prateleiras com brinquedos e outros materiais. Havia no fundo da sala uma

¹³ A descrição da instituição será feita na primeira pessoa do singular por se tratar das experiências e notas de campo que a pesquisadora vivenciou na escola.

prateleira onde ficavam os livros e outros jogos; todos os dias as crianças ficavam livres para explorar estes brinquedos e materiais nos primeiros trinta minutos de aula.

A sala estava situada em um corredor com as outras turmas da educação infantil, sendo que as turmas das séries iniciais do ensino fundamental ficavam em outro pavimento. A escola é pública, localiza-se em uma região central da cidade e recebe alunos de diferentes estratos sociais. No período da manhã recebe alunos do quarto ao nono ano do ensino fundamental e no período da tarde, no qual a pesquisa foi realizada, recebe alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A parte externa era bastante ampla, possuía um parque com escorregadores; escadas; um espaço com areia e outros brinquedos; três quadras para esportes e um refeitório com sete mesas grandes e bancos, onde era servida a merenda.

5.4.2. Participantes da pesquisa

Os participantes desta investigação foram 20 crianças, onze meninos e nove meninas, com idades entre três anos e meio e quatro anos e meio, e a educadora da turma.

Todos os nomes usados aqui foram escolhidos de acordo com sua origem e significado, e representam um pouco de nossas impressões a respeito de cada participante. Segue uma tabela que apresenta estes significados:

TABELA 1
Nomes atribuídos aos participantes do estudo

Participante	Origem e significado
Amália (professora)	Origem germânica, aquela que não se preocupa demais
Beatriz	Origem latina, aquela que faz os outros felizes
César	Origem latina, aquele que foi separado do ventre da mãe
Diana	Origem grega, deusa da caça
Erasmo (professor)	Origem grega, aquele que quer ser amável com todos
Heitor	Origem grega, Aquele que defende com bravura
Laís	Origem gregra, amável e querida por todos
Lia (professora)	Origem hebraica, aquela que está cansada
Miriam	Origem hebraica, a filha desejada
Nídia	Origem latina, pássaro recém-saído do ninho
Paulo	Origem latina, pequeno, delicado
Raul	Origem francesa, guerreiro, atrevido
Rita	Origem latina, alegre, radiante
Vinícius	Origem latina, aquele que está nascendo

Nota. Informações citadas de Liberato e Junqueyra (2007).

5.4.3. Procedimentos para construção e registro dos dados

Na construção do *corpus* da pesquisa, realizamos as seguintes atividades, em dois momentos distintos, a saber: A. O “mergulho” na situação; B. Entrevista com a educadora.

O registro dos dados foi realizado através dos seguintes materiais: um gravador de áudio na entrevista com a educadora e as notas de campo, visando o registro das observações e ideias ao longo do processo investigativo.

A. O “mergulho” na situação

A característica fundamental de uma pesquisa do tipo etnográfico é o contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, que pode ser alcançado, dentre outras

estratégias, pela observação participante, ou como denominamos “mergulho” na situação. Como expõe André (1995, p. 41) este “mergulho” e a entrevista possibilitam

documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A inserção na sala de aula estudada teve como objetivo conhecer o cotidiano escolar em sua riqueza e dinamismo, a partir da observação participante do conjunto de práticas explícitas realizadas pelos professores e alunos, além do conjunto de práticas não explícitas que constituem e determinam a organização da sala de aula, tais como as regras e condutas disciplinadoras impostas pelos professores e certas ações transgressoradas adotadas pelos alunos em determinados momentos.

A riqueza e o dinamismo das interações que se passam na sala de aula são reveladores do modo como esse ambiente contextual se apresenta enquanto espaço de limites e possibilidades criativas, como um lugar onde não apenas os conteúdos curriculares estão sendo aprendidos e construídos, mas também a cultura escolar vai sendopropriada pelos seus atores (professores e alunos) e ao mesmo tempo eles podem subverter os padrões e as expectativas pré-estabelecidas: as posições de liderança, de orientação, de apoio das aprendizagens também são exercidas por alunos num jogo discursivo e de negociação de papéis (Colaço, 2004, p. 336).

Logo, as observações do cotidiano escolar, registradas em notas de campo, nos diversos momentos em que as crianças ocupavam os espaços a elas destinados: sala de aula, recreio, parque, educação física, revelaram-se momentos imprescindíveis para o conhecimento do dia-a-dia da instituição e das crianças pesquisadas.

A inserção no campo pesquisado durou cinco meses, os primeiros do ano letivo, e as visitas aconteciam de três a quatro dias por semana, na maioria delas durante todo o período de aula. Fui apresentada às crianças como a “tia Denise”, aquela que ficaria na sala por um tempo. Meu relacionamento com as crianças era muito amistoso. Elas agiam comigo como mais uma professora em sala, fazendo solicitações, pedidos e também oferecendo carinho, dando beijos e abraços na chegada e na saída.

B. Entrevista com educadora

Foi realizada entrevista semi-estruturada gravada em áudio com a professora regente, a fim de conhecer um pouco mais sobre os significados que ela atribuía aos participantes e ao contexto da pesquisa, além de investigar as concepções da educadora a respeito da constituição da criança no processo de escolarização. A opção por entrevista semi-estruturada é coerente com a liberdade de percurso que uma pesquisa qualitativa pressupõe, já que uma entrevista desse tipo “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke & André, 1986, p. 34).

5.5. Procedimentos para análise dos dados

Para o tratamento dos dados construídos a partir das observações e da entrevista, começamos pela digitação das notas de campo e pela transcrição da entrevista. A

digitação das notas de campo e a leitura recorrente deste material subsidiou a análise dos dados construídos e ali registrados, servindo-nos como um importante instrumento para a análise.

Da mesma forma, a transcrição revelou-se como uma oportunidade para a percepção e análise do que aconteceu no momento da entrevista, evidenciando aspectos que não foram percebidos no momento da gravação. Para a análise da entrevista com a professora, após a transcrição, seguimos com uma leitura reflexiva do material, entremeada pela escuta da gravação, o que nos auxiliou a captar nuances na entonação, nas pausas e no volume de voz que caracterizaram a narrativa da educadora.

Os momentos subsequentes à gravação foram marcados por um trabalho longo de ir e vir no *corpus* dos dados construídos, num diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão dos processos de transformação que estavam ocorrendo e possibilitando a emergência dos diversos sentidos do material.

Levantamos, através de uma tabela¹⁴, uma coluna com os trechos que nos chamaram atenção, indicando à sua frente os temas sobre os quais estes trechos versavam. Em seguida, passamos a observar a recorrência de determinados assuntos que nos remetiam a sentidos comuns para, então, agrupá-los. Estas temáticas recurrentes registradas em notas de campo e transcritas a partir da entrevista, configuraram, posteriormente, categorias de análise que organizamos nos blocos temáticos apresentados no próximo capítulo.

¹⁴ Apresentamos em Apêndice uma tabela, como exemplo.

6. Um olhar sobre os dados construídos

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim.

Clarice Lispector (1998)

Partindo do reconhecimento de que o homem se constitui imbricado em um contexto histórico e cultural concreto, nossa proposta foi, na observação do cotidiano de uma sala de Educação Infantil, encontrar os indícios e marcas da apropriação pelas crianças do universo escolar. Após digitação das notas de campo e transcrição da entrevista, iniciamos uma leitura atenta, ampla e reflexiva deste material que nos permitiu o contato com diversos trechos, ricos em elementos para a discussão a que nos propusemos ao iniciar este trabalho.

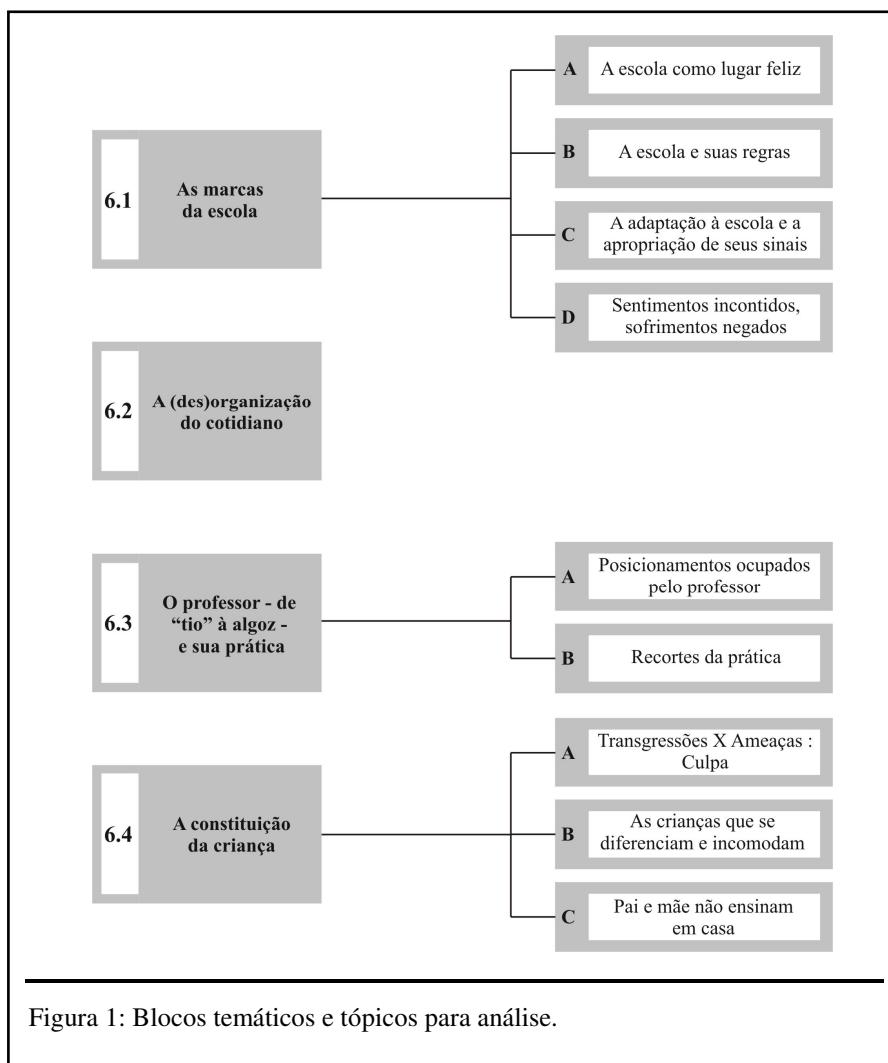
Apresentamos, assim, os sentidos que atribuímos ao *corpus* deste estudo, expondo recortes de nossas observações entremeados a nossas análises que são uma forma de olharmos, analiticamente, para os dados construídos. Entendendo que todo encontro humano é mesmo a observação de qualquer encontro humano é passível de múltiplas significações afirmamos que outras interpretações são possíveis e, por isto, convidamos o leitor a não somente conhecer nossa perspectiva sobre este objeto de estudo, mas, também, construir suas próprias versões e impressões.

Para atender nosso objetivo de compreender a constituição da criança no processo de escolarização levantamos, através de uma tabela, os temas que emergiram de nosso material. Em seguida, passamos a observar a recorrência de determinados assuntos que nos remetiam a sentidos comuns para, então, agrupá-los. Estas temáticas recorrentes configuraram nove grandes categorias de análise, a saber: 1. As marcas da escola, sofrimento, adaptação, apropriação do universo escolar; 2. A visão de escola; 3. Perda de tempo com banheiro, água, uso do tempo para ausência de planejamento,

(des)organização do tempo; 4. Disciplinarização, regras, exigências; 5. A prática pedagógica destinada às crianças, as inadequações; 6. O papel do professor – o “tio”, o educador, o fiscal, o mediador, o juiz, o cuidador, o algoz; 7. Transgressões, agressões e ameaças; 8. Crianças “difíceis”, o normal e o patológico; 9. A constituição da criança.

Posteriormente, estas categorias foram agrupadas e deram origem aos quatro blocos temáticos que agora apresentamos para serem discutidos a seguir: *As marcas da escola; A (des)organização do cotidiano; O professor - de “tio” à algoz - e sua prática; A constituição da criança.*

Para maior compreensão de nossa forma de apresentar as análises e a título de explicação sistemática, expomos abaixo um quadro:



6.1. As marcas da escola

A partir da análise dos conteúdos registrados em notas de campo e por nós agrupados pela recorrência, delineamos o bloco *As marcas da escola*. Este bloco é caracterizado por situações que evidenciam os sinais e signos que compõem a instituição pesquisada. Nele inserimos trechos em que a escola é apresentada às crianças, em que regras e exigências lhes são impostas, e em que as crianças experimentam emoções diversas e, por vezes, contraditórias, em virtude das coerções e exigências deste local e da adaptação a ele.

Expressões como “aqui só tem gente feliz”, “sem chororô”, “aqui é lugar disso?” e “eu já sei ó, tia!” aparecem nos encontros entre professores e crianças e caracterizam este bloco temático. Para deixar nossa exposição mais clara, apresentaremos nossa análise a partir de quatro tópicos: A. A escola como lugar feliz, B. A escola e suas regras, C. A adaptação à escola e a apropriação de seus sinais, D. Sentimentos incontidos, sofrimentos negados.

A. A escola como lugar feliz

*Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
Chico Buarque (1990)*

A análise das notas de campo permitiu-nos identificar trechos que refletem uma imagem frequentemente enunciada pela professora da turma observada: a escola como um lugar feliz, livre de qualquer sofrimento, ou melhor, no qual nenhum sofrimento é permitido. Neste tópico estão em questão o ideal de escola difundido pelos professores e

sua dificuldade em lidar com os sentimentos da criança que contradizem este imaginário.

Trecho 1

“Nídia, por que tá chorando, meu bem? Tem alguma coisa triste na escola? Aqui acontece coisa ruim e triste?” As crianças responderam em uníssono: “nããão!” E ela prosseguiu dizendo: “aqui só tem coisa feliz, não é lugar de ficar triste”.

Trecho 2

“Nídia... os coleguinhas são legais, o tio Erasmo é legal. Por que chorar? Por que ficar triste?” Nídia diz que não quer ir na aula da educação física. Lia responde: “mas é legal, agora tem educação física, mais tarde tem biblioteca, tem que sair da sala, meu bem”. Nídia chorou mais. Lia: “Ah, mas, se chorar não tem jeito!”. Raul saiu de seu lugar, se aproximou de Lia e disse: “pô quê ela tá chorando?”. Lia: “porque ela não quer ir para a educação física”. Fala pra ela: ‘ô coleguinha, não chora, a escola é legal’. Ele repetiu: “coleguinha, não chora, a escola é legal” .

Trecho 3

Ao ver que César estava chorando novamente, Lia disse em voz alta: “o César tá chorando de novo... Nós vamos para um lugar feliz!!!”.

A escola e, mais especificamente, a professora sabem – ou deveriam saber – que o início da vida escolar é um momento de ruptura e, por esta razão, difícil para a criança e sua família. A entrada em um novo ambiente, com regras próprias e com muitas pessoas, adultos e outras crianças, implica um processo em que serão necessárias diferentes aprendizagens, que envolvem desde a circulação pelo novo espaço físico como a apropriação de regras que configuraram a instituição educacional. Mesmo que a instituição proporcione aos pequenos momentos de prazer e alegria, sempre haverá aqueles em que estes irão se deparar com dificuldades nas questões da aprendizagem e das relações interpessoais, seja com colegas, com docentes ou com outros funcionários.

A alegria na escola é discutida e defendida por Snyders (1993) que pondera o quanto é difícil suportar a escola uma vez que ela é comparada a momentos em que o estudante pode agir conforme seu desejo, sem precisar prestar contas ou passar por

avaliações. Afirma, ainda, que há uma distância entre o escolar e o vivido fora da instituição e que esta irrealidade da escola pode fazer com que ela seja percebida como fantasiosa e desagradável.

Algumas crianças expressaram por meio de choro a dificuldade de estar na escola. Para todas, aquela era a primeira experiência com a professora Lia e aqueles colegas, para algumas era a primeira vez que saíam de casa e ficavam com “estranhos”. Nos momentos em que manifestavam insatisfação, medo ou angústia, a reação mais comum dos professores foi tentar interromper imediatamente o que estava acontecendo.

Mesmo quando pergunta “*por que tá chorando, meu bem?*” é perceptível a ansiedade da professora da turma em dar logo uma resposta, como “*aqui só tem coisa feliz, não é lugar de ficar triste*” parecendo não suportar uma reação diferente de aceitação e resignação. Sobre isto, é importante dizer que durante o período da pesquisa a professora passou por vários conflitos com a coordenadora pedagógica, com as práticas que adotava e o que entendia que lhe era cobrado e com os desafios daquela turma, em especial, os desafios impostos pelo aluno Raul. Para ela, portanto, a escola também estava sendo um lugar muito difícil e extremamente desafiador, como mostra o trecho a seguir:

Trecho 4

Laís disse “e agora ir embora, tia!” Lia bateu palmas e respondeu sorrindo: “isso! Tá chegando a hora boa, hein moçada?”.

Para a docente, a “hora boa” era a hora de ir embora da escola. Provavelmente, seu descontentamento pessoal com questões profissionais a levou a considerar o tempo fora da escola mais interessante do que aquele ali dentro. Esta contradição esteve presente no discurso e ações da professora ao longo das visitas de observação e faz-nos refletir sobre a complexidade dos encontros humanos e no quanto a professora, ao

mostrar-se desatenta ao que sentem as crianças, ensina-as a lidar com os sentimentos, seus e dos outros, desta mesma forma.

Lidar com esta desatenção e com a censura à expressão de determinados sentimentos com crianças tão pequenas e, via de regra, extremamente espontâneas e expressivas, pode acarretar vários complicadores às relações que se estabelecem, uma vez que, o adulto não percebe ou ignora propositalmente uma emoção importante, bem como não se permite vivenciar as suas, e a criança, por outro lado, não encontrando ressonância no ambiente, pode frustrar-se e optar, em oportunidades futuras, pelo silêncio e distanciamento das pessoas.

Outra reflexão importante a ser feita é sobre a visão romantizada que, geralmente, pais e professores têm acerca da Educação Infantil. A infância e as instituições destinadas a esse momento são vistas com grande dose de idealização, como se a escola fosse somente um lugar lindo, agradável, acolhedor e a infância, inevitavelmente, feliz. Ao encontro destas afirmações citamos Abramovich (1983), que discute O mito da infância feliz e reúne textos sobre infâncias infelizes e descortina diversas possibilidades em narrativas, poesias e contos da vida de crianças reais e inventadas.

R. Rocha (1983, p. 105 e 106) parafraseia o poema Meus oito anos do romântico poeta brasileiro Casimiro de Abreu e intitula sua versão como “Ai que saudades...”, em que apresenta versos que sustentam nossas reflexões.

Ai que saudade que eu tenho

Da aurora da minha vida

Da minha infância querida

Que os anos não trazem mais...

Me sentia rejeitada,

Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola impotente,
Apesar dos laranjais
(. . .)
Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.
Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrorosa!
E pare de conversar!

Presenciamos, destarte, a grande dificuldade dos adultos em suportar a demanda afetiva que as crianças depositavam neles. Por outro lado, é notório também que a felicidade parecia ser entendida ali como uma constante, algo estável e permanente – ou se é feliz ou não se é feliz – e não como um sentimento, uma emoção mais ou menos duradoura, algo circunstancial relacionado ao momento vivenciado, às pessoas com quem lidamos e aos sentidos que atribuímos às nossas experiências.

Nesta direção, vale ressaltar que as possibilidades educacionais proporcionadas pela instituição escolar passam pelas oportunidades concretas que as crianças podem ter para experienciar os diferentes sentimentos constituintes da condição humana.

B. A escola e suas regras

*Eu te vejo sumir por aí
 Te avisei que a cidade era um vāo
 - Dá tua mão
 - Olha pra mim
 - Não faz assim
 - Não vai lá não*
Chico Buarque (1982a)

Como toda instituição, a escola configura o seu cotidiano por meio de regras diversas. São inúmeras as exigências impostas ao convívio escolar, muitas delas, inclusive, surpreendentes e sem sentido para a criança, como mostram os trechos seguintes.

Trecho 1

Em outra mesinha, Diana, ao tirar os lápis do pote (cada mesa tinha um) devolveu com as pontas para baixo. Lia a repreendeu dizendo que as pontas deveriam ficar para cima. Logo em seguida, Diana fez de novo e Lia disse, com um ar de brincadeira, porém com expressão séria: “ai ai ai que eu não gosto de bagunça, o lápis tem que ficar para cima”. Depois, Beatriz, que estava em outra mesa, disse: “tia, eu ponho pra cima ó”.

Trecho 2

Raul terminou o desenho e levantou o caderno para mostrar para Lia, que falou: “não, não! Põe aqui (apontando a mesa) senão a tia não vê”.

Trecho 3

As crianças estavam conversando muito alto, Lia voltou-se para a turma e disse: “não gritem. Va...mos...fa...lar...as...sim...ó (abaixando o volume de voz e falando lentamente) porque aqui a gente não grita. Dói o meu ouvido, incomoda, o meu dói, o seu tá doendo? Lá no pátio, lá no parque, lá você pode falar alto, gritar à vontade. Aqui na sala NÃO!”

São tantas proibições que fazer a coisa certa torna-se um grande desafio para a criança que, visivelmente, age em busca de aprovação, como Beatriz que, sentada em outra mesa, cuidou de colocar os lápis com a ponta para cima, na tentativa de agradar a professora. Há um universo correto de gestos, jeitos e ações que são muito pessoais e às vezes nem percebido pelo próprio professor, que o estabelece. A maneira correta de

realização de “gestos escolares” torna-se tão imprevisível que em outros momentos a professora também se mostra confusa por aparentemente não saber o que fazer.

Trecho 4

Lia os orientou a pegar livrinhos e travesseiros para deitar no tapete. Apagou a luz e perguntou às crianças “vocês querem dormir, ler um livrinho ou fazer carinho no colega? Pega no narizinho do colega, na orelhinha, na bochechinha...”. Interrompeu sua fala e disse: “Opa! Tem gente lendo livrinho, a tia vai acender a luz”. Várias crianças protestaram: “Nããão!”. Lia: “Então, vocês querem que acende ou apaga? O que a tia faz? Vocês é que mandam”.

Na tentativa de compreender os motivos que constituem determinadas regras, nos deparamos com situações em que a ordem era dada sem nenhuma explicação de suas razões. Tal fato nos chama muita atenção, já que o “porque não” isolado é um convite para a criança dessa faixa etária, que está em franco processo de descoberta do mundo, insistir no que fez por curiosidade e para desafiar a ordem dada pelo adulto.

Trecho 5

Raul, que pela organização feita pelas próprias professoras, senta-se na ponta, ao lado da janela, olhou para fora e foi repreendido por Amália “moço bonito! Sai dessa janela! Não gosto! Não pode!”, Raul perguntou “por quê?”, e ela respondeu “porque não pode!”.

No trecho acima, a professora repreende Raul sem dizer-lhe o motivo, negando uma explicação mesmo após a pergunta da criança.

Trecho 6

“vamos fazer uma rodinha para lembrar os combinados que nós temos”, conversou com as crianças sobre o que pode, o que não pode e à medida que elas faziam observações como “não pode tomar o brinquedo do colega”, a professora reforçava com a frase “é, faz parte da boa educação, né?” (repetiu esta frase umas três vezes).

Assim como no trecho 4, este último mostra certa obscuridade das exigências feitas pelos adultos às crianças. Nos perguntamos: o que é uma boa educação? O que é certo e errado? O que a criança educada deve fazer? O que o professor que tem boa educação deve fazer?

Vale dizer que reconhecemos a importância que regras e limites têm no curso do desenvolvimento da criança e enfatizamos nossa intenção de refletir sobre a necessidade de conversação sobre as regras que constituem a trama escolar. Entretanto, há ocasiões em que as crianças transgridem o instituído justamente por não saberem as razões que levaram à proibição:

Trecho 7

Miriam levantou de repente e foi até a janela. Lia levantou-se assustada e surpresa, se aproximou da menina e seguiu com esta conversa: “por que você levantou?!?!”, “- porque eu queria ver lá fora”, “mas não pode, uai! Você não sabe? Você sabe!!! Não pode!” (pegou a menina pela mão, levou-a até sua carteira, puxou a cadeira e ajeitou seu corpo, dizendo: “senta assim! Perna pra dentro! É assim que senta!”).

Miriam diz com clareza que se levantou porque queria “ver lá fora” e pede que alguém lhe esclareça por que é perigoso debruçar-se na janela, e por que há exigências sobre a maneira correta de sentar-se. É claro que há uma razão legítima para uma criança manter distância de uma janela no terceiro andar, como também há um motivo coerente para sentarmos com as pernas para dentro da carteira, mas é preciso que, mesmo os pequenos, saibam por que devem agir desta maneira e não daquela. Somente assim os inúmeros preceitos do cotidiano podem fazer sentido para os estudantes – e para os docentes.

C. A adaptação à escola e a apropriação de seus sinais

*Quem te viu, quem te vê
Quem não a conhece não pode mais ver pra crer
Quem jamais esquece não pode reconhecer
Chico Buarque (1975c)*

Na perspectiva histórico-cultural, cada função psíquica é uma história social constituída, necessariamente, no contato com o outro (Pino, 2005). Assim como nossas

ações e o significado de nossas ações passa pela significação que o outro lhes atribui, entendemos que a internalização de regras e a adaptação à escola e suas exigências são processos emocionais, psíquicos e, sobretudo, relacionais.

Desta forma, este complexo processo de apropriação pela criança da cultura escolar acontece por meio da conversão de relações sociais, funções interpsíquicas, em funções superiores, intrapsíquicas. A entrada na escola é um marco e um momento delicado na vida da criança. É fato que na sociedade atual, esta entrada se dá cada vez mais cedo devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, no entanto, chegar nesta instituição e dela fazer parte é um grande desafio para os pequenos que, por volta dos quatro anos experimentam um importante momento de transição em seu desenvolvimento. As conquistas nesta faixa etária são intensas e constantes (Martins, 2010), a criança adquire maior independência física e emocional, desenvolve consciência sobre si e sobre o mundo, domina um conjunto de objetos e conceitos que estão à sua volta e ainda é capaz de expressar-se com maior desenvoltura e clareza.

Outro importante fator de desenvolvimento da criança é sua capacidade de apreensão do mundo e seu funcionamento. Vejamos como tais aspectos se manifestaram em nossas observações:

Trecho 1

O professor Erasmo falou: “senta todo mundo que o tio vai fazer a chamada. E fica caladinho porque o tio vai falar o nome e se não falar presente o tio vai por falta. Vocês lembram como é a chamada?” (silêncio) “o tio fala o nome e vocês falam ‘presente’ e levantam o bracinho”.

Trecho 2

O professor estava fazendo a chamada, mas a interrompeu para parabenizar uma criança que falou presente e levantou o bracinho: “muito bem! Isso mesmo!”.

A chamada era usada em todas as aulas por este professor que insistia na manifestação de cada um “falar presente e levantar o bracinho”. Nos dois trechos

citados percebemos como as crianças rapidamente passaram a agir conforme sua instrução e também notamos, nas observações subsequentes, como este momento adquiriu um caráter rotineiro, quicá “automático”. Levantar o braço passa a ser um sinal para manifestação no momento da chamada na escola e em outros, fora dela, em que queremos nos destacar ou tomar a palavra. A maioria de nós, adultos, escolarizados, ainda age assim em situações sociais, seja para contar algo em um grupo maior de amigos, seja para pedir algo em um restaurante, por exemplo.

A apropriação das marcas concretas da escola são notáveis também no trecho que se segue.

Trecho 3

Rita sentou-se ao meu lado, observou que eu estava escrevendo e perguntou: “tia, que é isso?” (apontando para meu caderno), respondi: “meu caderno”; Rita pensou um pouco e perguntou: “como sua tia chama?”; pensei e respondi: “Silvia”, ela disse: “a minha chama Lia”; ficou em silêncio um pouco e perguntou: “como sua escola chama?”, eu respondi: UFU e ela disse: “a minha chama (...)”.

Rita mostrou de forma genuína reconhecer o objeto caderno como próprio do universo escolar e, a partir dele, buscou outros elementos, sinais da escola. Quem tem um caderno, tem uma professora, quem tem uma professora tem uma escola, as escolas, por sua vez, têm nome e ela já sabe falar a respeito da sua e reconhecer-se nestes signos.

As marcas da escola vão se tornando visíveis e passíveis de reconhecimento pelas próprias crianças. Andar em filas e, se se é menina, ficar separada dos meninos; responder atentamente à chamada; levantar o dedo para falar; ficar sentada ao lado da professora no pátio quando se está de castigo, são apenas alguns dos sinais do universo escolar. Diante destas determinações, situações curiosas podem acontecer, como nos mostra o próximo excerto.

Trecho 4

O professor Erasmo pediu que as crianças fossem para fora e - diferentemente do habitual que é fila de meninos à esquerda e fila de meninas à direita - fizessem “fila de parzinho”. As crianças uniram-se em pares, a maioria das meninas uniu-se entre si rapidamente, mas todos mantiveram a organização costumeira, meninos à esquerda do professor e meninas à direita, mesmo não havendo fila.

Os lugares bem definidos para que cada um transite pela instituição também podem ser observados a seguir:

Trecho 5

Raul e eu descíamos de mãos dadas, ele segurava minha mão direita com sua mão esquerda. Ao ver que estávamos em lados “trocados” a partir da organização proposta pelos professores (meninos à esquerda do professor e meninas à direita), Raul falou, trocando imediatamente de lado: “opa! Eu sou homi!”.

Para Raul um homem não poderia permanecer no lado destinado às mulheres, e sua fala, tão espontânea, permite-nos também discutir como desde muito cedo internalizamos regras e vivenciamos situações que constituem nosso modo de compreender as relações humanas. É comum nas escolas que os professores, visando a organização, separem as crianças por sexo, desconsiderando a possibilidade de um agrupamento por afinidades na fila, nas refeições ou mesmo em jogos, nos quais na maior parte das vezes brincam meninos contra meninas¹⁵.

A pressa de Raul em corrigir o equívoco de ocupar um lado que não deveria é semelhante à conclusão da criança que se depara com uma situação conhecida por todo o grupo porém com significado diferente do habitual. Analisemos uma situação que se repetiu em outros três momentos da observação:

Trecho 6

Uma criança do 2º período, ao ver Miriam (que chorava por querer a mãe) sentada ao lado de Lia, perguntou: “ô tia, ela tá de castigo?”, Lia riu e disse que não.

¹⁵ Relevantes discussões sobre as questões de gênero foram focalizadas por diferentes autores – como Finco (2004); Pereira (2005); Vianna e Finco (2009) – mas não serão discutidas aqui por fugirem ao escopo deste trabalho.

Há convenções e normas que se tornam itens de reconhecimento de determinados posicionamentos nos meios em que frequentamos. Permanecer ao lado da professora no pátio, por exemplo, significa que a criança perdeu o direito de brincar por ter descumprido algum combinado. Entender que um colega pode optar por isso porque gosta da professora ou porque não está se sentindo bem pode ser surpreendente por não corresponder ao que habitualmente se ouve e presencia.

Em alguns momentos, as crianças demonstraram domínio do que se pode e do que não se pode fazer, mesmo não entendendo, muitas vezes, o por que disto. Em suas falas ecoaram outras vozes:

Trecho 7

Eu estava passando do outro lado da mesa quando Raul me chamou “Amigo, pô língua é muito feio!”, fui até ele e perguntei “por quê?”, Raul: “é feio feio feio”, insisti: “Por quê, amigo?” e ele, encerrando o assunto, encheu a boca com duas batatas.

Trecho 8

Após Raul pegar um boneco da cesta, Vinícius repetiu para ele duas vezes: “se você quiser pegar esse binquedo, você guaida, se você quiser pegar esse binquedo, você guaida”.

Outra cena recorrente após os primeiros meses de aula é a imitação das falas e gestos dos professores, que ocorre porque nesta faixa etária há o aumento da capacidade simbólica e, consequentemente, da capacidade de perceber o outro e colocar-se em seu lugar (Z. R. Oliveira et al., 1992). Em alguns momentos as crianças experimentaram a posição de professor dando ordem aos colegas, repreendendo e discutindo. Foi frequente também que, incomodadas com a falta de ordem ou com certo tumulto, se angustiassem e assumissem a função do professor de manter a ordem, principalmente quando este se destituía deste papel.

Trecho 9

Raul, que havia voltado do banheiro, estava transitando de um lado para o outro enquanto Erasmo tentava, sem muita disposição, fazer a roda de

massagem. César irritou-se e zangou-se com Raul porque ele estava andando pela sala. O professor não comentou o que aconteceu, continuava explicando como deveria ser a massagem.

Trecho 10

No caminho, Diana falou insistente (tendo dito frases diferentes, porém com o mesmo conteúdo, por pelo menos cinco vezes) “na biblioteca é pa ficar ca-la-do!”, “biblioteca é pa ficá quetinho”, “sh (fazendo sinal com o dedo indicador na boca), shh... Raul! É pa ficar si-lên-cio!”.

Trecho 11

Diana – que estava ao seu lado – repetiu a fala da professora, inclusive com a mesma expressão corporal e entonação: “bumbum no chão, Raul!”. Raul deu um tapinha no dedo da colega, que apontava para a ponta de seu nariz.

Trecho 12

Raul estava totalmente alheio ao que acontecia, estava em um canto da quadra, a uns 10 metros de nós. Quando um grupo de meninas terminou de passar pelo circuito de bumbolês elas se incomodaram com a ausência do colega e começaram a chamá-lo de longe. Gritaram, em tom repreensivo, 11 vezes seguida: “Raul!”, na décima primeira Erasmo disse: “o tio já vai falar com o Raul”.

Vigotski demonstrou grande interesse pelo papel da imitação na constituição da criança. Para ele, a imitação feita pela criança não pode ser tomada como mera reprodução mecânica de ações dos adultos, mas sim como um momento em que a criança está exercitando habilidades de sua zona de desenvolvimento próximo (Veer & Valsiner, 2009). Além disso, vale lembrar que o conceito de ZDP evidencia um aspecto indispensável da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural que é o fato de toda aprendizagem mobilizar processos internos de desenvolvimento que ocorrem somente quando a criança interage com pessoas de seu ambiente.

Outro fator importante da adaptação à escola é a questão do brincar¹⁶:

Trecho 13

Erasmo os colocou sentados em círculo e perguntou: “turminha, vocês vêm na escola para fazer o quê?, Laís respondeu: “estudar”. E continuou: “o que mais

¹⁶ Este tema não será aprofundado aqui por exceder os limites de nossos objetivos, entretanto podem ser encontrados em M. S. P. M. L. Rocha (2005) e Leite (1995).

a gente faz?”, algumas crianças responderam: “brincaar”; Erasmo disse: brincar a gente brinca, mas a gente aprende muita coisa, não é?”

O brincar aparece neste excerto como algo secundário. Na fala do professor, brincar faz parte da escola – “brincar a gente brinca” – mas o mais importante é estudar, “aprender muita coisa”, excluindo a possibilidade de aprendizagem pela brincadeira, entendendo-a, possivelmente, como recreação e passatempo. Esta compreensão é abordada por M. S. P. M. L. Rocha (2005, p. 180) que afirma: “A voz da professora é a representante, legalmente constituída, das expectativas culturais em relação aos sujeitos que se vão formando, que de muitas formas indicam que o abandono do jogo é um tributo a ser pago pelas crianças enquanto crescem”.

As atividades lúdicas na Educação Infantil ficam, assim, circunscritas à diversão e gosto da criança, o que, como aponta Martins (2010) é um equívoco quando compreendemos a constituição humana na perspectiva histórico-cultural. Destacamos que a brincadeira deve ser compreendida como atividade que comporta vastas oportunidades de aprendizagem e que este entendimento poderia constituir uma marca essencial da escola: a de ter o brincar a serviço do desenvolvimento da criança.

D. Sentimentos incontidos, sofrimentos negados

*Já lhe dei meu corpo
 Minha alegria
 Já estanquei meu sangue
 Quando fervia
 Olha a voz que me resta
 Olha a veia que salta
 Olha a gota que falta
 Pro desfecho da festa
 Por favor...
 Deixe em paz meu coração
 Que ele é um pote até aqui de mágoa
 E qualquer desatenção, faça não
 Pode ser a gota d'água...
 Chico Buarque (1975b)*

Vivenciamos situações em que a manifestação de sentimentos de insatisfação e tristeza pelas crianças produziu grande incômodo nos adultos e isto acabou configurando para nós mais uma marca da escola. Discutiremos neste tópico a dificuldade dos professores de considerarem os sofrimentos das crianças e as consequências disto para a constituição destas. Os professores participantes da pesquisa, em geral, mostraram dificuldade em compreender as razões pelas quais as crianças se sentiam daquela forma, e confusos sobre como acolhê-las. Mesmo quando expuseram qualquer sentimento de preocupação e alguma intenção de acolhimento, as reações mais comuns foram de repreensão: “pra quê você está chorando?”, “precisa chorar?”.

A sensação que tínhamos era de que as crianças estavam sendo ignoradas, não estavam sendo vistas. Várias ficaram períodos inteiros chorando e o adulto não fez nada além de dizer “não chora”, nem mesmo um gesto de carinho, de afago.

Trecho 1

César chorou o tempo todo no caminho até a biblioteca e chegou à sala chorando. Lia não viu ou optou por deixar.

Em outras situações, foi possível perceber alguma intenção, mesmo que limitada, de acolher:

Trecho 2

Lia voltou-se novamente para Nídia: “Nídia, sem chororô, tá todo mundo bonito, olha, tá todo mundo feliz... tá?”. A menina continuou chorando, quietinha na cadeira; Lia passou a mão na cabeça dela e foi para a sua mesa para checar algum material.

Mais perturbador do que presenciar um acolhimento com certa dificuldade, foi vivenciarmos a inabilidade acompanhada de ameaças.

Trecho 3

Depois que todos estavam sentados, e diante do choro constante de César, Amália disse: “eu só não tô feliz porque o colega ali tá chorando”, César, ao ouvi-la, chorou mais ainda.

Trecho 4

Amália disse em voz alta para Lia: “ó o choro” e ela respondeu: “choro é normal, são os bebês da pré-escola A” e saiu para pegar algo fora da sala. Amália dirigiu-se à Miriam (que estava chorando) e disse: “por que você tá chorando?”, a menina respondeu: “eu quero a minha mãe” e Amália disse: “então pára de chorar... Sua mamãe já vem. Mas, se você chorar ela não vem”.

O choro, em outros momentos, foi insistentemente negado e banalizado o que nos faz ponderar que esta negação pode impedir a compreensão do que se passa com a criança, ou mesmo impossibilitar que o professor perceba que algo não está bem com ela.

Trecho 5

Rita chamou Lia: “tia! A Nídia tá chorando...”, Lia caminhou em direção às duas dizendo “não, não, não. Não tá chorando não. Nídia, por que tá chorando, meu bem?”.

Trecho 6

Um dos meninos foi ao banheiro e voltou com o César – que estava ausente há um tempo – ele entrou chorando e esfregando os olhos, quando o viu, Lia disse: “Cesão, nada de chorar, nada de ficar chorando no banheiro, sorriso, fica feliz”.

Neste último trecho, o sofrimento de César é negado de forma tão caricata que sorrir passa a ser tratado como algo mecânico, que pode ser controlado com um mecanismo de liga-desliga. Não podemos deixar de reafirmar que o início da vida escolar apresenta obstáculos e exige ajustes e adaptações. É importante dizer também que este início é vivenciado diferentemente por cada criança, não sendo um processo linear e automático.

É, por outro lado, fundamental sabermos que para os professores este período também é difícil. Conhecimentos teóricos sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, além de uma escolha profissional consciente no que se refere à faixa etária com que se irá trabalhar podem auxiliar muito a compreensão docente a respeito dos sentimentos vivenciados pelas crianças e suas famílias.

Fontana (2000, p.109) elabora algumas questões extremamente pertinentes:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Entendemos que um dos papéis da Psicologia Escolar é oferecer este suporte ao trabalho docente que é, sem dúvida, árduo e desafiador. Nesta escola os professores poderiam lidar com apoio dos profissionais de Psicologia, que compõem o quadro docente, entretanto, o que percebemos é que muitos deles, como a própria Lia, sentem-se desconfortáveis em recorrer a este auxílio por diversas questões, dentre elas, possivelmente, pelo entendimento de que o professor precisa dar conta sozinho das demandas de suas salas de aula.

Apesar disto, é importante ressaltar que o distanciamento frequentemente estabelecido entre os docentes e o setor de Psicologia desta instituição só pode ser compreendido de forma relacional e dialógica, a partir das posições que estes profissionais ocupam e dos direitos de fala e ação que constituem suas interações.

6.2 (Des)organização do cotidiano

*Com o nome Paciência
Vai a minha embarcação
Pendulando como o tempo
E tendo igual destinação
Pra quem anda na barcaça
Tudo, tudo passa
Só o tempo não
Chico Buarque e Dominguinhos (1998)*

Neste segundo bloco procuramos selecionar os trechos que elucidam a forma de organização do tempo pelos professores. Em nosso contato percebemos que era frequente o uso das idas ao banheiro, ao bebedouro e ao pátio como estratégia do professor para “gastar” o tempo em momentos que não foram planejados com atividades ou brincadeiras dirigidas. Expressões como “Agora vai todo mundo de uma vez no banheiro” e “vamos para o pátio”, repetidas sempre que o professor visivelmente não sabia o que fazer, ilustram estas situações.

O educador infantil tem experimentado ao longo dos anos exigências diversas para com sua atuação, uma vez que as concepções de infância e Educação Infantil mudaram, impulsionadas por transformações na sociedade, por correntes teóricas divergentes que em determinados momentos são tomadas como absolutas, e também por mudanças nas políticas públicas que regem este segmento educacional (Arce, 2010).

Como expusemos, a criança, que na Idade Moderna era tomada como um adulto em miniatura, passou hoje a ser reconhecida como ser histórico, social e com direitos reconhecidos por lei. As instituições a elas destinadas, passaram de manjedouras, em que elas eram colocadas para serem cuidadas, à instituições educativas, que visam ao equilíbrio do binômio cuidar-educar.

Por uma série de equívocos com relação à interpretação de determinadas propostas teóricas, muitos enganos têm sido cometidos na educação de crianças pequenas no Brasil. Em nome da “liberdade de expressão”, da “necessidade de criar e construir seu próprio conhecimento” ambas tomadas como categorias abstratas e verdades absolutas, educadores têm se eximido de seus lugares de professores e intitulado-se como “mediadores” no sentido de apenas acompanharem e, por vezes, assistirem à aprendizagem da criança.

Esta falta de clareza sobre o que fazer e a ausência de atividades planejadas ficaram bem marcadas em nossas visitas. Em vários momentos os professores mostraram-se confusos quanto às suas ações, possivelmente por não terem preparado suas intervenções e adotaram como saída recorrentes ordens para as crianças irem ao banheiro e para beberem água.

Trecho 1

As crianças estavam brincando na sala desde que chegaram, há 30 minutos. Lia pediu que elas fossem ao banheiro e tomassem água já que teriam aula de Educação Física em seguida.

Trecho 2

Erasmo pegou as crianças na sala e pediu que fossem ao banheiro e depois bebessem água antes de começarem a Educação Física.

Trecho 3

“turminha, agora é um momento que vamos ao banheiro sem o crachá. Agora vai todo mundo de uma vez, tá bom?”. As crianças saíram apressadas, devem ter levado ao todo (até a chegada da última criança) de quinze a vinte minutos.

Trecho 4

Próximo à quadra, o professor disse: “vamos beber água e ir ao banheiro. Todo mundo!” (há dez minutos a professora havia mandado todos irem ao banheiro para se preparam para a educação física). As crianças levaram outros dez minutos para voltarem à fila e irem até a quadra.

As idas ao pátio, que poderiam ser usadas como importantes oportunidades de interações mais autônomas, foram inconsistentemente usadas nos momentos que antecediam a saída. Pareceu-nos comum que a professora concluísse que não havia mais nada a fazer na última hora de permanência das crianças na instituição e, por isso, as convidava para o espaço externo.

Trecho 5

Às 16:25, Lia pediu que as crianças arrumassem a sala para ficarem no pátio até a hora da saída, às 17:30.

Acompanhamos também situações que deveriam ser curtas e que ocuparam um tempo longo do período escolar:

Trecho 6

Trinta e cinco minutos depois de minha chegada, quarenta após o recreio, Lia acendeu a luz e foi ao armário para pegar jogos. Algumas crianças estavam brincando, outras estavam deitadas e outras estavam sentadas nas cadeirinhas.

Trecho 7

Erasmo caminhou de forma lenta pela quadra pegando os bambolês e os colocou no chão enfileirados formando uma espiral. Enquanto isso as crianças ficaram sentadas, outros deitaram, outros levantaram e ficaram andando, marquei no relógio o tempo que foi gasto, foram sete minutos.

Presenciamos, ainda, em outras ocasiões, a finalização precoce de atividades que, pelo previsto, durariam mais tempo.

Trecho 8

Às 14:10 Erasmo encerrou a atividade (a aula iria até 14:30), falou para os meninos beberem água se quisessem e começou a organizar a fila, pediu para um ir para o fim, para o outro vir para frente, visivelmente preocupado em gastar bastante tempo. Às 14:19 chegamos na cantina, ainda não havia nenhuma sala e faltavam 11 minutos para o lanche ser servido. (...) Às 14:30 em ponto as outras turmas começaram a chegar. Estávamos há 10 minutos lá, as crianças estavam terminando de lanchar. Quem não tinha levado lanche estava esperando com desconforto o lanche da cantina, que só é servido às 14:30.

O tempo escolar, como apresenta Vieira (2000) é usado como forma de controle e organização, perpetuando o controle social. A autora afirma que mesmo as crianças, que não consultam um relógio, são dirigidas em suas ações pelo “relógio invisível” que se faz presente nas “horas de”. Entretanto, como vimos em nossas observações, a administração do tempo pelos professores e a organização do cotidiano da sala de aula estudada tinham uma característica mais evidente que o controle ou a organização, apresentavam, sim, grande desvinculação das possíveis intenções pedagógicas dos docentes.

Entendemos que toda ação educativa deve ser marcada pela intencionalidade pedagógica e guiada por um planejamento que estruture e torne possível a realização destas intenções. O professor precisa ter clareza sobre a sua intencionalidade pedagógica e a organização de cada aula, o que não elimina a possibilidade de planejar junto às crianças, em uma postura flexível que possa incorporar os imprevistos do dia-a-dia. É imprescindível que haja uma proposta de organização do espaço e do tempo na educação infantil que leve em conta aspectos do desenvolvimento da faixa etária atendida, as características do grupo, seus valores, sua cultura, suas famílias, além das próprias especificidades do docente.

6.3. O professor - de “tio” à algoz - e sua prática

O papel do professor e a prática pedagógica dirigida às crianças são os temas deste bloco temático. Nele buscamos refletir sobre os posicionamentos ocupados pelo professor – o “tio”, o educador, o fiscal, o conciliador, o juiz, o cuidador, o algoz, dentre outros – para assim pensarmos no impacto destes posicionamentos para as suas relações com as crianças e para a constituição delas como pessoas e como estudantes. “Não mente!”, “Que linda você está!”, “pede desculpa e dá um beijinho nele”, “Eu vou olhar a mãozinha de cada um para ver se ficou limpinha” assinalam estes lugares.

Ainda neste bloco apresentamos trechos compostos por expressões como “Qualquer sugestão que você tiver, simpatia, teoria, pode me falar”, “vocês conhecem a floresta amazônica?” que descrevem recortes das práticas pedagógicas destinadas a esta turma de Educação Infantil e revelam algumas inadequações vivenciadas neste contexto.

Visando organizar a apresentação, dividimos a análise deste bloco em dois tópicos: A. Posicionamentos ocupados pelo professor, B. Recortes da prática.

A. Posicionamentos ocupados pelo professor

*Eu até que nem gostava
 De sair da minha casa
 Mas quando eu menos esperava
 Parece que criei asa
 Errando de porto em porto
 Sou ave de migração
 Mala de mão, peso morto
 Sou quilombola ou balão
 Não sei se sou o inimigo
 Ou do inimigo me esconde
 Não sei se fui ou persigo
 Por esse enredo, enredo, redondo*
Chico Buarque e Augusto Boal (1978)

São diversos os posicionamentos ocupados pelo professor no exercício de sua profissão. Fontana (2000, p. 105) descreve cada professor como “um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”. Diferentes também são as situações e desafios impostos a este profissional que, especialmente na Educação Infantil, tem duas funções determinadas: educar e cuidar.

As turmas numerosas e a presença de um só professor por turma, características de nosso sistema público de ensino, são fatores que impõem desafios ao trabalho pedagógico e, certamente, dificultam ações conforme constam dos Referenciais. Os professores que conhecemos neste estudo, ocuparam vários posicionamentos em seus encontros com as crianças. Palavras de acolhimento, castigos, tentativas de reconciliação, ameaças, carinho, julgamentos e sentenças compõem o universo simbólico que emergiu na turma pesquisada.

Trecho 1

Paulo queixou-se para Lia dizendo que Raul havia lhe batido. Lia os chamou e seguiu com o diálogo: “Pode bater no colega?”. Raul: “nãããão”. Lia: então pede desculpa e dá um beijinho nele. Raul, então, abriu os bracinhos e deu um beijo estalado em Paulo. Lia: “vai fazer isso mais, Raul?”. Ele balançou a cabeça efusivamente que não. Lia: “muito bem!”. Esta cena é muito recorrente, deve acontecer, no mínimo três vezes por dia, envolvendo o Raul.

A professora concilia, busca esclarecer os acontecimentos, questionar as causas e por fim na situação com um pedido de desculpas, para tudo terminar “em paz”.

Trecho 2

Diana se direcionou a Lia: “tia, o Raul me empurrou”, e daí prosseguiu o diálogo. Lia: Raul, você empurrou ela?”; Raul: não; Lia: não mente; Raul com a mão na boca balançou a cabeça afirmativamente; Lia, então, o chamou e disse para ele pedir desculpas e falar que não ia fazer isso mais. Raul fez o que Lia mandou. Imediatamente depois, Diana o empurrou e ele foi revidar mas viu que Lia o olhou naquele momento e, por isso, disse: “tia, ela me empurrou”. Lia disse para Diana pedir desculpa, ela pediu. Em seguida, Raul a cutucou com um lápis e ela chorou muito. Lia os chamou e os colocou entre suas pernas, pedindo que contassem tudo o que aconteceu. Diante do que falaram, pediu que Raul se desculpasse e dissesse que não faria isso mais e desse um beijo onde machucou. Ele fez tudo o que ela pediu e Lia disse: “não pode fazer isso... Você sabia que o lápis tem essa ponta fina e se furar machuca, sai sangue, fura, tem que dar ponto, dar injeção, anestesia, você sabia?, Raul ficou com uma expressão bastante assustada e permaneceu calado.

Aparentemente com a mesma intenção de preservar o bom relacionamento em sua sala de aula, Lia transita aqui por lugares diferentes e contraditórios. Primeiro chama a dupla para o esclarecimento e, como boa juíza, ouve as duas partes. Todavia, duvida de Raul e o acusa de mentir, mas não faz o mesmo com Diana. Em seguida, como observadora atenta, vê o que se passa entre os meninos e no intuito de buscar conciliação e por fim a qualquer tipo de agressão, Lia volta a trazer elementos ameaçadores para a conversa, para educar, instruir, assustar, esclarecer?

A integridade física das crianças foi outro ponto de preocupação demonstrada pelo professor Erasmo, que relatou a seguinte situação:

Trecho 3

Contou sobre um episódio vivenciado com Raul, quando ele pegou um pedaço de madeira e Erasmo foi tirar de sua mão, segurando forte em seu braço. O menino ficou dizendo “você machucou o meu braço” e Erasmo relatou ter ficado muito preocupado, incomodado pelo fato do menino ter se machucado mesmo e isso “dar um rolo”, mas que só o segurou porque viu que a situação poderia causar danos para a própria criança e para seus colegas e que o fez para proteger as crianças.

Em situações como esta e em um momento histórico em que a agressão contra crianças, vindas da escola ou da família, é inadmissível, é compreensível que o professor se veja em uma situação delicada por, ao tentar proteger, cuidar, acabar fazendo o contrário ou sendo mal interpretado pela comunidade escolar e pelas próprias crianças. Além disto, este trecho faz-nos pensar também que nem sempre o professor tem clareza sobre as suas ações e intervenções, quais os seus deveres e obrigações para com aquela criança que está sob sua responsabilidade. Momentos semelhantes ao relatado no trecho 3 tornam patente o quanto é difícil para o educador infantil ser o tempo todo cuidador. Percebemos, não obstante, que lhe falta também ser cuidado e a manifestação deste incômodo diante de sua ação é, para nós, o seu pedido de ajuda.

Em nossas observações, Erasmo demonstrou grande preocupação em ser um bom cuidador, e foi. Tornou-se notável pela forma atenciosa com as crianças, pelo carinho que dedicava a elas e pela atenção que mantinha a fatores como higiene.

Trecho 4

Chegando no refeitório, Erasmo dirigiu-se às crianças “todo mundo vai lavar a mão pra ficar bem limpinha. Eu vou olhar a mãozinha de cada um para ver se ficou limpinha. Para lanchar a mão tem que tá limpinha”. As crianças voltaram mostrando as mãos para avaliação e ele realmente olhou uma por uma.

Outro importante trecho para reflexão, versa sobre a angústia com que o professor se depara quando precisa, ao ver uma criança chorando por não querer sair da sala, escolher entre acolhê-la ou manter-se firme na posição de educador que não pode atrapalhar seu “processo de adaptação”, de crescimento, de “amadurecimento”.

Trecho 5

Lia veio até a mim e disse: “Denise, se a criança fica comigo hoje, se eu abrir essa exceção, ela vai retroceder, então eu tenho que deixar, tenho que deixar”.

Ademais, presenciamos momentos em que foi possível ver o educador, aquele que, sendo mais experiente, tem condição de oferecer apoio e acompanhar as conquistas da criança, especialmente em situações que ainda são muito difíceis para ela.

Trecho 6

Amália distribuiu um quadrado de 8x8 cm para cada criança, pediu que dobrassem as pontinhas porque o quadrado estava triste por ser um quadrado. Todas as crianças precisaram de ajuda para realizar o que foi pedido. Raul, não conseguindo fazer, embolou seu papel. Lia foi até sua carteira para o ajudar.

Outro aspecto relevante podemos notar em uma fala marcante, e pelas crianças referendada, de que o professor tudo sabe, tudo vê e tudo controla.

Trecho 7

Raul tirou o tênis e começou a morder o pé, Laís ficou apurada com o que viu e o aconselhou: “ih... a tia vai ficá bem brava cocê!”, mas Lia não viu.

Esta ideia da onisciência do professor tem raízes históricas profundas e nos leva a refletir sobre a relação de ensino-aprendizagem que, como outras interações humanas, é articulada por uma complexa rede de outras relações e significações. Entretanto, diferenciando-se de outros encontros humanos, a relação pedagógica supõe que alguém ensina e que alguém aprenda, o que, para a Psicologia histórico-cultural, ocorre de forma dialética e dialógica.

Além disto, é consenso na comunidade científica que a aprendizagem, objetivo central da intuição escolar, ocorre por meio do afeto.

Trecho 8

Lia recebeu as crianças com “festa”, cada um que chegava recebia atenção especial, observações sobre o corte de cabelo, o penteado, o tênis. Todas as crianças que ganharam comentários reagiram com muito sorriso e carinhos para ela.

Estes contatos afetivos, carinhosos, mostraram ser para as crianças oportunidades de consolidar seu pertencimento ao contexto escolar, e sua existência, ou

ausência, acabam por constituir a imagem que os pequenos têm do professor e, consequentemente, as expectativas que terão sobre a escola.

B. Recortes da prática

*Todo dia eu só penso
 Em poder parar
 Meio-dia eu só penso
 Em dizer não
 Depois penso na vida
 Prá levar
 E me calo com a boca
 De feijão...
 ChicoBuarque (1979b)*

As práticas pedagógicas por nós observadas constituíram um material importante para ponderação sobre o que é oferecido às crianças na Educação Infantil e as inadequações às quais elas são expostas, por falta de conhecimento, por lacunas claramente deixadas pela formação profissional e, às vezes, pela incapacidade do professor de colocar-se no lugar da criança.

Trecho 1

Em determinado momento o livro cita uma floresta. Amália parou a leitura e perguntou às crianças: “vocês conhecem a floresta amazônica?” (silêncio) Amália riu, as crianças olhavam para ela sem entender do que se tratava, ela prosseguiu: “tem maçã na floresta amazônica, gente?”, ninguém respondeu, ela continuou a leitura.

Trecho 2

Ergueu o triângulo dela com a base voltada para baixo e falou: “Agora todo mundo tá com o chapéu do Napoleão? Estão?”. As crianças permaneceram em absoluto silêncio.

Os dois trechos acima ilustram momentos de total desencontro, em que a professora não consegue falar com as crianças em uma linguagem acessível, nem é capaz de ouví-las. Houve também momentos em que a professora, mostrando-se incapaz de avaliar quais ações seriam possíveis para crianças desta faixa etária, propôs

atividades que não condiziam com as habilidades delas, o que resultou em cenas marcantes, como as que seguem:

Trecho 3

Terminadas as músicas, Amália abriu os cadernos para as crianças fazerem a dobradura. Entregou um quadrado de 8x8 cm, aproximadamente, e pediu que as crianças unissem as pontas, de modo a formar um losango. As crianças não entenderam, tiveram dificuldade de fazer. Ela, então, passou de carteira em carteira para fazer o losango, quando chegou na última carteira, a de Raul, disse: “vou mudar o jeito, porque eles não dão conta” e em seguida começou a fazer a dobradura completa na carteira de cada um, bem rápido, passava a cola e já colava no caderno.

Trecho 4

No quadro havia uma tabelinha de uma linha e quatro colunas, em cada coluna a letra C escrita de diferentes formas: em letra de forma, maiúscula e minúscula e letra cursiva, maiúscula e minúscula, e a palavra coelhinho escrita em letra de forma maiúscula e em letra cursiva. O quadro estava preenchido desde o início da tarde e permaneceria assim até o final; após nossa saída chegou uma turma de 3º ano do ensino fundamental. A atividade, pelo que entendi, é a mesma para todas as turmas.

Trecho 5

Para iniciar uma atividade de educação física com bambolês, Erasmo disse: “Chama cintura, o bambolê fica na cintura. Vamos tentar fazer ele rodar?” As crianças tentaram, sem sucesso. Erasmo observava mas não fazia correções ou sugestões. Em seguida propôs: “vamos rodar no braço?”. Os bambolês eram grandes demais para as crianças que, obviamente, não conseguiram fazer o que foi proposto. Colocavam no braço mas ele caía ou esbarrava no rosto. Depois, Erasmo pediu: “vamos rolar o bambolê no chão?”. O grupo estava espalhado pela quadra, alguns mexeram nos bambolês, outros sentaram no chão, visivelmente entediados, outros se uniram em grupinhos para conversar e Raul sentou-se, afastado do grupo e concentradíssimo em desencapar um bambolê. Erasmo ficou caminhando entre as crianças sem fazer intervenção ou comentários sobre a possível atividade dada.

A ausência de conhecimentos sobre desenvolvimento e habilidades neuropsicomotoras das crianças e, ainda, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil – evidenciada nestes trechos – revela a premente necessidade de formação continuada do professor.

Altenfelder (2006) mostra que os professores têm, além da necessidade, o desejo de serem ouvidos, vistos e respeitados e que o trabalho na escola deve servir como base para esta formação continuada. Neste sentido, damos destaque à reflexão de que o aperfeiçoamento profissional daqueles que lidam com o ensino é indispensável e só pode ser pensado a partir da singularidade destes profissionais e de sua complexidade como sujeitos reais e concretos.

6.4. A constituição da criança

Neste bloco temático selecionamos trechos com os quais pretendemos dialogar sobre a constituição da criança, tendo como pano de fundo e como organização os seguintes tópicos: A. Transgressões X Ameaças : Culpa¹⁷, B. As crianças que se diferenciam e incomodam, C. Pai e mãe não ensinam em casa.

“Tia, ela me empurrou”, “Por que você levantou!?!?!” , “Você não vai no parque!”, “Você vai ficar AQUI, entendeu?”, “Ô menino custoso, gente!”, “Por que você tá inventando?”, “Ela é muito mimada”. Discutiremos, aqui, situações em que as crianças que se diferenciam da norma e não se encaixam no padrão esperado pela professora tornam-se foco. Além disso, examinaremos a constituição da criança neste universo tão rico, exigente, diverso e contraditório que é a escola.

A. Transgressões X Ameaças : Culpa

*Te perdôo
Por fazeres mil perguntas
Que em vidas que andam juntas
Ninguém faz
(...) Te perdôo*

¹⁷ Embora a culpa tenha sido um conceito discutido pela psicanálise, especialmente pela corrente kleiniana, usaremos este termo conforme definição do dicionário: “1. Ação negligente ou imprudente ou danosa a outrem. 2. Falta voluntária contra a moral, princípio ético, preceito religioso ou lei. 3. Responsabilidade por ação ou omissão prejudicial, reprovável ou criminosa, mas não intencional” (Ferreira, 2004).

*Por ergueres a mão
 Por bateres em mim
 (...) Te perdôo
 Por contares minhas horas
 Nas minhas demoras por aí
 Te perdôo
 Te perdôo porque choras
 Quando eu choro de rir
 Te perdôo por te trair
 Chico Buarque (1984)*

Propomos como título deste tópico uma equação da qual participamos muitas e muitas vezes durante o período de construção dos dados: transgressões multiplicadas por ameaças divididas por culpa. Vimos crianças desobedendo às ordens e com isso ameaçando seus professores e sua autoridade, vimos também estas crianças sendo ameaçadas, sentindo-se culpadas, reféns de falas, como “o Raul tá fazendo uma coisa muito feia e o tio tá triste com ele” e, por outro lado, professores ponderando suas ações, mostrando arrependimento e sofrendo por pensarem em suas atitudes e buscarem a melhor forma de agir.

Trecho 1

Raul não participou da atividade; ficou andando longe, mexendo em canos de metal que estavam no chão ao fundo da quadra e quando foi dar um impulso para correr acabou caindo. Erasmo foi imediatamente pegá-lo dizendo: “tá vendo, turminha? O Raul fez uma coisa que o tio falou que não podia e se machucou” (disse fazendo carinho em Raul, sendo muito cuidadoso).

Todavia, aproximações cuidadosas e carinhosas foram, infelizmente, mais raras do que as situações de ameaças e de agressões psicológicas, como veremos nos próximos trechos.

Trecho 2

“Os meninos fazem fila em cima dessa linha, as meninas dessa”, Raul continuava muito longe do grupo, Erasmo pegou na mão das primeiras crianças da fila e foi saindo da quadra. Ao passar por Raul, que estava de novo com o pé preso na rede do gol, falou “você vai ficar aí sozinho!”. Raul começou a chorar desesperadamente, Erasmo continuou andando, quando já estava distante com o grupo olhou para trás e, fazendo um sinal com a cabeça, pediu que eu intervisse: “cê ajuda?”. Fui lá e “soltei” o Raul.

Trecho 3

Paulo pediu: “tia, posso fazer xixi?”, Lia respondeu: “rápido, né?, ele balançou a cabeça afirmativamente e ela disse: “porque se demorar a tia não deixa mais”.

O próximo trecho mostra, além das ameaças, o descontrole do professor diante de uma transgressão do aluno que foi provocada, essencialmente, pela dificuldade excessiva da atividade proposta.

Trecho 4

As crianças estavam fazendo uma atividade de dobradura para formar uma maçã e depois deveriam colar este material no caderno. Amália passava pelas carteiras e dizia “pronto, a maçã ficou pronta. Agora vou colar no caderno de vocês”, Raul, que não tinha conseguido fazer, amassou seu papel e jogou pela janela (ele estava sentado ao lado dela). Lia levantou imediatamente, foi até sua carteira, visivelmente irritada, tomou o caderno da mão de Raul, fechou-o e disse: “você ficou sem! Porque jogou sua maçã fora! Acabou!”. Raul gritou com voz chorosa: “cadê minha tividade??!”. Lia: “você jogou fora! Aí eu vou escrever no caderno: papai e mamãe, teve atividade mas o Raul jogou fora e por isso ficou sem!”. Raul agitou-se e incomodado começou a levantar; Lia o segurou e disse, bem alto: “você NÃO vai levantar! Você vai ficar AQUI, entendeu? A-QUI!”. Raul ficou sentado, sem dizer nada.

No momento exposito a seguir, Raul é desrespeitado novamente e ainda em virtude da atividade que não conseguiu concluir. A professora questiona mais uma vez a veracidade do que ele fala:

Trecho 5

As crianças não participaram da colagem, acredito que algumas nem entenderam o que estava acontecendo. Lia pegou o caderno de Raul e abriu-o novamente “Você vai colorir, mas vai ficar sem maçã, porque jogou FO-RA!” e falando mais alto: “O Raul vai desenhar uma árvore sem maçã porque ele jogou fora”. Raul disse: “Tia, meu pai me bateu!”. Lia: “é? O que você fez?”. Raul: “Nada”. Lia: “Ah... Seu pai te bateu porque você fez nada? Sei...”.

Tal desconfiança acontece em outros momentos e na frente de todos os colegas. Vale dizer que em todos os dias observados não houve um episódio sequer em que a professora tenha duvidado desta forma do que uma outra criança falara. Assim,

cotidianamente, Raul vai convertendo os sentidos que a professora lhe atribui: de uma criança transgressor.

B. As crianças que se diferenciam e incomodam

*Por que creceste, curuminha
Assim depressa, e estabanada
Saíste maquiada
Dentro do meu vestido
Se fosse permitido
Eu revertia o tempo
Para viver a tempo
De poder
Te ver as pernas bambas, curuminha
Batendo com a moleira
Te emporcalhando inteira
E eu te negar meu colo
Recuperar as noites, curuminha
Que atravessei em claro
Ignorar teu choro
E só cuidar de mim
Deixar-te arder em febre, curuminha
Cinquenta graus, tossir, bater o queixo
Vestir-te com desleixo
Tratar uma ama-seca
Quebrar tua boneca, curuminha
Raspar os teus cabelos
E ir te exibindo pelos
Botequins
Tornar azeite o leite
Do peito que mirraste
No chão que engatinhaste, salpicar
Mil cacos de vidro
Pelo cordão perdido
Te recolher pra sempre
À escuridão do ventre, curuminha
De onde não deverias
Nunca ter saído
Chico Buarque (1979a)*

Tendo a escola como cenário e a sala de aula como palco, algumas crianças tornam-se protagonistas da turma, são chamadas, nomeadas, queridas, indesejadas, e carregam, poderosamente, responsabilidades e razões. Como espaço de produções, para uns prodigiosas e para outros nem tanto, a sala passa a ser, como vimos, um espaço enunciador das incapacidades, dos preconceitos, das negações, das diferenças.

Trecho 1

Chamou-me atenção um menininho que estava de pé ao lado da mesa, no canto da sala (em frente ao espelho). Estava descalço, o chinelo estava no outro canto da sala e parecia muito agitado, gritava, falava com o espelho, olhava ao seu redor, mas, não interagia com as outras crianças, no sentido de estabelecer uma conversa. As outras crianças olhavam com bastante estranhamento para ele. A maioria delas estava com a expressão assustada, estavam ainda receiosos com o ambiente, com as pessoas que ali estavam. Enquanto a turma como um todo ouvia atentamente as instruções da “tia Lia”, Raul – o menino – parecia nem ver as outras pessoas.

À característica marcante de subverter a ordem dos que em Minas Gerais chamamos de “custosos” somam-se reações curiosas, situações de total invisibilidade. A criança que desobedece muito, que “nunca” faz o que os outros estão fazendo, geralmente só é vista e ouvida nestas circunstâncias, não sendo dado a elas o direito de serem diferentes, como mostram os trechos subsequentes.

Trecho 2

Um grupo de quatro meninas estava brincando atrás do painel disposto na parede da sala (o material é feito em tecido e, tem aproximadamente um metro de altura por 50 centímetros de largura), em que ficam afixados os nomes dos alunos. As meninas puxavam o painel e se escondiam atrás dele. Raul, que observava de longe, olhou para mim e disse em tom de espanto e preocupação: “Han! Vai estagá, né amigo?” e imediatamente chamou, Lia: “tia! Vai estagá os nome ó!”. Lia olhou, mas não disse nada ao Raul, nem ao grupo de meninas.

Trecho 3

Depois que terminou de desencapar seu bambolê, Raul levantou com ele na mão, aproximou-se de Erasmo e disse, apontando os materiais dispersos na quadra: “tudo disso é rebolê?”. Erasmo só olhou para baixo, mas não comentou nada sobre o que ouviu.

Assim, as crianças que se diferenciam e incomodam passam a ser percebidas só quando agem contra as regras, contra o grupo. São vistas em ações específicas e tornam-se invisíveis em outras circunstâncias. Raul não foi ouvido quando apontou as inadequações dos colegas, entretanto, sabemos que a repreensão seria imediata se a situação o envolvesse. É comum também que os atos destas crianças sejam

superdimensionados e causem reações extremas nos professores que as tomam como bodes expiatórios.

Trecho 4

Ao chegar à sala de aula algumas crianças se sentaram, outras se deitaram no chão, mexeram nos objetos da sala. Raul foi um dos que se deitou. Lia, em tom repreensivo, falou alto e somente para ele: “Senta, Raul! Na SUA cadeira!” Ele respondeu girando as mãozinhas, encenando uma cambalhota: “eu quero ficá assim!”. Lia, demonstrando irritação, disse: “Senta agora, Raul! Aqui não! Você pode fazer isso lá no parque, lá eu deixo. Aqui na sala não! Aqui é lugar de fazer atividade! Correr, dar cambalhota, eu NÃO deixo! Aqui não!”.

A criança diferente torna-se, também, alvo de críticas dos colegas, que passam a imitar as ações da professora em relação ao aluno “marcado”:

Trecho 5

Rita se aproximou: “tia, o Raul é teimoso”, eu disse: “é? Por quê? O que ele faz?”, Rita pensou e respondeu: “ele bate, ele empurra, ele dá soco”

Trecho 6

Rita (que estava sentada na última fila, na carteira do canto direito da sala) gritou: “Ra-ul!”, olhei para ele (que estava na primeira fila, na carteira do canto esquerdo da sala) e vi que ele havia acabado de se levantar.

Trecho 7

Em um período de dez minutos o nome do Raul foi falado 29 vezes.

Trecho 8

No caminho Raul ficou para trás observando um cartaz afixado no corredor. Diana gritou: “êee, Raul!” E foi complementada por Laís: “ôôô, bagunceiro!” Raul terminou de ver o cartaz rapidamente e correu em direção à fila dos meninos.

E passa a ser, também, sinônimo de inadequação, eleita e usada para intimidar os outros.

Trecho 9

As meninas começaram a conversar e brincar, rindo, fazendo cosquinha umas nas outras. Erasmo as olhou e perguntou: “vocês querem ir pro castigo igual o Raul?”.

Outro fenômeno curioso por nós presenciado foi a transformação de Raul em ídolo de um grupo de crianças:

Trecho 10

Enquanto Erasmo seguia com a chamada, Raul corria sem parar, o professor o ignorava, mas interrompeu o que fazia quando Heitor começou a falar: “vai, Raul! Rápido! Corre, Raul! Isso!”, Erasmo parou em frente a Heitor e disse: “Heitor, o que o Raul está fazendo é errado, é muito feio, então não é pra falar pra ele fazer”. Heitor perguntou: “por quê?”; Erasmo: “porque é feio e errado”; Heitor: “por quê?”; Erasmo: “porque ele não tá se comportando, ele não faz o que o tio mandou”. Erasmo pegou Raul pela mão e o segurou por um tempo, enquanto ainda falava sobre o quão eram inadequadas as ações dele. Quando soltou sua mão para continuar a chamada, Raul imediatamente saiu correndo. Heitor voltou a falar expressões de “incentivo” às transgressões de Raul: “corre, Raul! Isso, Raul! Yes! Vai! Vai!”. Um grupo de crianças se uniu a Heitor e repetiam insistentemente o nome de Raul enquanto ele corria a uma certa distância do grupo (“Ra-ul! Ra-ul!”). Outras crianças repetiam seu nome com a aparente intenção de repreênde-lo (“ê, Raul!”).

Algumas vezes, diante destes comportamentos que infringiam o estabelecido, os professores demonstraram não saber como agir:

Trecho 11

Erasmo passou por mim e, sorrindo, disse: “pode jogar dardo com calmante em criança?”.

E buscaram explicações biológicas ou justificativas em suas famílias:

Trecho 12

Lia, percebendo que eu o observava, aproximou-se e disse que o Raul come muito e tem muito sono e que percebe que “a agressividade dele também tem a ver com sono”.

Trecho 13

Lia olhou para mim e fez um sinal com os olhos e a cabeça, chamando minha atenção para César, que estava afastado dos outros colegas e é, geralmente, bem sério e calado. Eu, que havia acabado de registrar a data de nascimento das crianças da turma, comentei que ele era o mais velho da sala; Lia respondeu: “É, é o mais velho, mas é a primeira experiência dele com a escola, a mãe me falou ‘olha, tia, é a primeira vez dele na escola’, e tem também que os pais são bem mais velhos, ele é filho único”.

Outra situação relevante foi a reação dos professores diante das transgressões. Eles reagiram de forma diferente, de acordo com quem as cometia. A reação da professora no trecho 14, por exemplo, foi muito tranquila.

Trecho 14

A turma estava agitada ajeitando seus materiais, Miriam arrastou uma cadeira até o quadro, subiu e apagou a lista que tinha acabado de ser feita. Fiquei surpresa com a reação de Lia; ela não ficou brava. Eu fiquei muito, porque ao voltar do pátio ela daria continuidade à conversa e, além disso, geralmente ela repreende com bastante nervosismo atitudes deste tipo. Ela apenas seguiu com o diálogo: "Miriam, por que você apagou o quadro, meu bem?" Miriam: "porque eu quis", Lia: "e você pode fazer tudo que você quer?" (silêncio) Lia: "você não pode apagar assim, sabe por quê? Porque a tia não apaga o seu desenho. Apago? Algum dia eu apaguei o seu caderno? (A menina continuou calada olhando para ela) Tô triste com você, sabia? Tô triste porque você apagou o que a tia escreveu!"

Em contrapartida, por bem menos a professora se irritou muito com Raul.

Trecho 15

A turma iria cantar parabéns para o aniversariante, o grupo estava agitado e, por algum desentendimento, Raul empurrou um colega que reclamou para Lia. Ela o pegou pela mão e o colocou na cadeira do pensamento e falou com a voz trêmula, gritando, visivelmente alterada: "eu te avisei, já falei UMA, DUAS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE, OITO, NOVE, DEEEEZ vezes e eu NÃO vou falar de novo, entendeu? Se você aprontar de novo você vai pra cadeirinha do pensamento pensar bastante antes de agir. Você precisa disso, Raul, pensar mais e agir menos!", diante de tudo o que ela falou, gesticulou eu fiquei bem assustada, Raul não, pareceu apático, ficou calado, com o olhar parado, triste, parecia resignado. (...) Raul continuava sentado, com o olhar parado, apático. Lia disse: "guardem os livrinhos, peguem as lancheirinhas e coloquem em cima da mesa", dirigiu-se a Raul: "você NÃO, Raul, você vai ficar aqui olhando para aprender a pensar nas coisas que você faz". Raul permaneceu sentado, sem dizer nada. Ela perguntou: "você vai fazer isso de novo? Você quer ir brincar no pátio? E vai fazer isso de novo, Raul?" Ele, possivelmente tão confuso quanto eu, balançou a cabeça afirmativamente, Lia ficou extremamente exaltada outra vez, se aproximou muito dele e gritou: "Ah é!?!? Vai fazer de novo? Ha ha ha! Então vai ficar AQUI, de CAS-TI-GO, na sala!!!". Ele respondeu: "não, tia, fazê isso mais não". Lia: "então fala que você não vai fazer mais isso. Ele disse que não (me pergunte: será que ele sabe o que é "isso") e todos foram para o pátio.

O fato de algumas crianças serem mais impulsivas e agitadas contribui para uma diminuição da tolerância do professor para com elas, gerando posturas diferentes em

situações semelhantes. Entendemos que é muito difícil para o professor mediar conflitos permanentemente em sala, e é compreensível que hajam situações embaraçosas em uma turma composta por 20 crianças com, em média, quatro anos, sob a responsabilidade de um adulto. No entanto, apesar de árdua, esta é a função do professor – estar à frente de um grupo diverso, visando ao cuidado e à educação. Aqui, novamente destacamos a questão da formação docente para o trabalho na educação infantil, formação bastante específica e que também merece atenção por parte da instituição que seleciona este profissional.

Além disto, em casos como o de Raul, uma criança que parece não se encaixar nas regras estabelecidas pelos professores, é fundamental ressaltarmos, nas palavras de Souza (2007, p. 37):

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria de crianças das nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que estes aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis.

C. Pai e mãe não ensinam em casa

*Na hora certa,
a casa aberta,
o pijama aberto,
a família
A armadilha
Chico Buarque (1975a)*

As relações que se estabelecem entre as famílias e a escola são, muitas vezes, delicadas. É comum que as famílias, em especial, as mães, experimentem sentimentos contraditórios em relação à escola e à professora. As queixas de professores

frequentemente recaem sobre a falta de apoio ou engajamento da família, e ainda por ter posturas consideradas impróprias pelos educadores. Os pais, por outro lado, queixam-se por não compreenderem ou não concordarem com ações e determinações da escola.

No artigo “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”, Patto (1992) realiza um breve levantamento histórico que mostra diferentes versões sobre o fracasso escolar que situam “as causas das dificuldades escolares nos alunos e em sua famílias” (p.109). Este discurso preconceituoso sobre a família também é apontado por Collares e Moysés (1996) e, embora estes trabalhos datem da década de 1990, ainda mostram-se extremamente atuais. Até o presente ouvimos, nos corredores e nas salas de aula, falas de professores e direção que responsabilizam pais, mães e avós pelas (supostas) dificuldades apresentadas pelas crianças.

Registrarmos aqui trechos que exemplificam tais afirmações.

Trecho 1

Perguntei sobre a Miriam, comentei sobre a situação de ontem (Miriam se levantou subitamente para ir à janela na sala da biblioteca), Lia disse: “A Miriam está oscilando muito. Ela é muito mimada, tá aprendendo coisa que às vezes pai e mãe não ensinam em casa, sabe, ela acha que pode fazer tudo que quer, faz assim ‘aaaahhh’ e sai”. (Lia levantou-se e saiu andando, imitando o jeito da menina) “No começo ela saía da fila, ia lá na frente, agora ela já sabe que não é assim, que tem que ficar atrás de mim”.

Aqui constatamos um embate entre família e escola, sendo aquela colocada numa posição de inferioridade e de certo modo até atrapalhando a ação da escola. Para a professora, a criança desobedece as regras porque a família não ensina em casa.

Trecho 2

A mãe de Vinícius chegou com seu filho, como sempre calado, sério e disse à Lia: “O Vinícius está dodói viu, tia Lia? Ele teve febre, tossiu muito, então ele quer um pouco de cuidado, tadinho, ele tá dodói”. Enquanto a mãe continuava falando como se fosse o menino, ele olhava para a sala e permanecia parado ao lado dela. Lia mostrou-se impaciente e irritada, já que esta postura da família de Vinícius é frequente e repudiada pela professora que relata insatisfação quando os pais querem “falar pela criança”.

Trecho 3

Lia passou por mim e comentou sobre a relação de Vinícius com sua mãe, comentou sobre os pais serem pais-avós, contou que ele nunca comeu nada na escola e que não aceita ir ao banheiro, e por isso tem feito xixi na roupa.

O incipiente conhecimento que muitas vezes a escola possui sobre algumas famílias nem sempre é traduzido em benefício das crianças. As relações estabelecidas no contato entre as famílias e a escola precisam ser pensadas de modo ampliado, envolvendo tanto aspectos culturais, sociais e econômicos quanto emocionais. Lahire (1997) fala sobre a “invisibilidade” das famílias que, por diferentes motivos, nem sempre podem estar presentes no espaço escolar. Esta não presença muitas vezes é equivocadamente lida, pelos professores, como ausência da vida escolar da criança de forma geral. E isto pode levar o docente a olhar para a criança por meio de um atravessamento que passa por seu preconceito em relação aos familiares desta.

As famílias vêm constituindo diferentes configurações, que muitas vezes não são compreendidas dentro da instituição educacional – mesmo quando as situações dos professores assemelham-se às dos alunos. De acordo com S. M. C. da Silva (2005, p. 128), “Professoras e diretoras ainda acreditam em modelos ideais, cada vez mais raros e inviáveis: pai empregado, mãe-dona-de-casa cuidando em tempo integral dos filhos e dos deveres escolares”. As mudanças nos modos de constituição familiar provocam um grande impacto na escola pública que, por sua vez, também vem sofrendo mudanças, dialeticamente.

Considerando que a escola pesquisada conta com uma equipe de profissionais da Psicologia, é imprescindível que os olhares docentes sobre as famílias possam ser questionados e informados a respeito dos aspectos acima expostos.

De acordo com Dessen e Polonia (2007, p.8),

o conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa, e que se refletem no âmbito escolar e vice-versa, são imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família e a escola (Keller-Laine, 1998). Sendo assim, as escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos.

Como afirmamos anteriormente, o estabelecimento e o fortalecimento da interlocução entre família e escola mostra-se como uma importante seara de intervenção do psicólogo escolar. O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo pode servir como elemento norteador para este profissional mediar os diálogos entre estas instâncias constituintes do desenvolvimento e da aprendizagem infantis.

7. A profissão docente em foco

Ao analisarmos a entrevista realizada com a professora regente da turma pesquisada, agrupamos, novamente, trechos que consideramos relevantes a partir das temáticas sobre as quais versavam. Este agrupamento resultou em quatro blocos de análise, a saber: 7.1. Para ser professora na Educação Infantil, 7.2. A constituição da criança sob o olhar da professora, 7.3. Limites, regras e lugares possíveis, 7.4. Impacto da escola e das ações da professora na vida das crianças.

7.1. Para ser professora na Educação Infantil

*Logo eu, bom funcionário
Cumpridor dos meus horários
Um amor quase exemplar
(...) E tem mais isso:
Estou cansado quando chego
Pego extra no serviço
Quero um pouco de sossego
Chico Buarque (1967)*

O contato com a professora Lia revelou o quanto era desafiador para ela ser professora e o quanto ela era exigente consigo. Mostrou, ainda, seu desejo de acertar acompanhado pela dúvida quanto à adequação de suas ações.

Trecho 1

Eu penso, eu não tô tão mal na minha prática. Porque quando eu coloco as crianças sentadas pra esperar os pais chegar, todas ficam sentadas, eu fico ali na porta.

Trecho 2

Aí eu procuro ter esse cuidado, é difícil porque eu sei que eles estão o tempo todo alertas.

A atenção e a vigilância pareceram ser fatores essenciais para o trabalho do educador infantil na percepção da professora. Suas falas foram marcadas pelas palavras e ideias de compromisso X abandono, atenção e cansaço.

Trecho 3

Eu poderia virar: “ah não, não faz isso, porque você tá fazendo isso?” é coisa que não tem compromisso, eu vejo assim. Agora, como eu, eu posso tá fazendo o que for, eu posso tá com pressa, aconteceu alguma coisa eu paro tudo, eu paro tudo, acho que você já tá percebendo, vamos conversar, às vezes eu me sinto chata, então às vezes você tá me sentindo chata também.

Trecho 4

Não é incômodo não, eu vou parar eu vou me voltar pra ele, eu vou cansar ele, eu não vou abandonar ele, eu não vou desistir dele, tipo assim sabe... É um compromisso que eu tenho com todos os meus alunos, porque quando você desiste tá abandonando de alguma forma alguma coisa que ele tá querendo, eu, eu não vou fazer isso.

Trecho 5

Você vai arrancar um papel da sua colega, inocentemente? Eu vou pegar uma caneta sua? “Ai vou pegar pra mim!”. Só que não é assim: você vai parar, você vai pedir pro seu colega, ele vai te emprestar, vamos conversar... Porque eu posso deixar isso passar, mas eu vejo, e eu não deixo...

Lia preocupou-se também em esclarecer qual é o papel do adulto junto às crianças, em sua opinião.

Trecho 6

E o que o adulto tem que ter é o controle. Você é o adulto, e se você perde o controle, aí prova que você não tem a responsabilidade pra lidar com eles. Então o que eu faço, quando eu falo, eu não vou me cansar, eu vou cansar ele, eu quero dizer, o movimento é o contrário, Ele é que vai entender o que eu quero, porque eu já entendi de certa forma o que ele quer, agora eu não vou abandonar, igual eu falo, eu não vou deixar ele me cansar.

E também ao falar disto mostrou certa inquietação com suas ações. A professora expõe que acredita em sua forma de agir, mas deixa transparecer sua preocupação com a visão que outras pessoas – a pesquisadora entre elas – possam ter a respeito de sua prática.

Trecho 7

Então eu não tô tão errada quanto possa pensar... Ah, porque tem gente que vê como uma forma de controle... É uma forma de controle, nós somos controlados, tem gente que não gosta dessa palavra, mas eu não sou autoritária.

Falou, também, sobre a responsabilidade do professor em cuidar de sua turma, em respeitar o tempo da criança e de como ela age diante das dificuldades que aparecem em sua sala, afirmado considerar que o professor precisa conhecer sua turma, suas crianças, para depois verificar se há necessidade de buscar ajuda com um psicólogo. E termina dizendo que ela pretende conhecer suas crianças, e não chamar um psicólogo, “até o final do ano”.

Trecho 8

Muitos professores pensam: ah vamos pro psicólogo! Não, eu penso que muitas coisas são do tempo da criança, você tem que respeitar esse tempo. Como está no começo do ano, Denise, eu penso assim, que é isso que eu tenho pra te falar, porque eu dou esse tempo pra elas conhecerem a escola, me conhecere, conhecerem os outros professores, eu vou conhecer elas. Então a gente ainda está se conhecendo, pra depois eu falar: ah tem um problema assim na minha sala. E eu acredito que eu vou fazer esse movimento até o final do ano.

Sua fala revela que, em sua perspectiva, o psicólogo deve ser solicitado para tratar de problemas da criança, de características e possíveis dificuldades localizadas nela e não nas relações estabelecidas ou mesmo em questões pessoais da educadora. Tal fala reflete uma concepção ainda comum ao universo escolar, de que os problemas que lá emergem estão localizados naqueles que aprendem ou, no máximo, em suas famílias (Moysés & Collares, 1992; Patto, 1992; Souza, 2002).

Os trechos mostram, além disso, a visão que a educadora tem a respeito de seu papel e deveres: dar conta de tudo, e tal fato talvez explique o por que de ela, nos primeiros meses de aula, já estar tão desgastada. O apoio de um profissional da Psicologia parece ser entendido como um sinal de fraqueza ou falta de competência. E aqui fica uma pergunta: será que Lia realmente conhece o trabalho desenvolvido pelos psicólogos da escola?

Facci (2004) elenca, citando Saviani, os conhecimentos que o professor precisa dominar: aqueles específicos de sua área de conhecimento, o didático-curricular e o

pedagógico. A autora inclui também a “compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (Facci, 2004, p. 245). E finaliza adicionando “um ‘saber atitudinal’, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.” (idem).

E, especialmente para atuar na educação infantil, mais algum item seria necessário ao docente? Acreditamos que somente a formação inicial do docente não poderia abranger todos estes conhecimentos acima listados. Assim, a formação continuada mostra-se como momento imprescindível para que o professor possa ir se apropriando daqueles conteúdos necessários ao seu exercício profissional, concomitantemente aos encontros e desencontros vivenciados na sala de aula.

7.2. O impacto da escola e das ações da professora na constituição da criança

*É na soma do seu olhar
Que eu vou me conhecer inteiro
Se nasci pra enfrentar o mar
Ou faroleiro
Chico Buarque (1982b)*

Neste bloco iremos expor trechos da entrevista com a professora que ilustram sua visão a respeito da constituição da criança, além do impacto da escola e de suas ações para a vida das crianças, que também é apresentada em afirmações como: “você está sempre lidando com a formação do sujeito”, “faz parte de uma adaptação”, “a família tem que contribuir”, “eles estão sendo formados o tempo todo”, “é tipo uma briga, escola e família, enquanto elas deveriam ser aliadas”, “poxa, não sou mãe, não sou pai, aquela sensação de impotência!”

A constituição da criança foi um tema bastante abordado no momento da entrevista. Lia afirmou que a formação da criança ocorre a todo o momento e que ela se dá no contato com o outro, com “o profissional”, como ela destaca no trecho 2.

Trecho 1

Crianças, assim, têm aquela sede demais de aprender e aprendem coisas positivas e coisas negativas. São nessas pequenas coisas, Denise, que a gente vai formando, de certa forma, essas crianças. Eu procuro ser cuidadosa assim com o que eu falo, com que eu faço.

Trecho 2

Bom, escola, sala de aula, você está lidando com a formação do sujeito. Qualquer instituição, seja formal ou informal, você está sempre lidando com a formação do sujeito. Seja instituição familiar, religiosa, ou escola esportiva qualquer meio, qualquer grupo em que você esteja inserido você está lidando com a formação do sujeito, porque ele se forma o tempo todo, ele está em processo de aprendizagem contínua. Na escola não é diferente. Eles estão, igual eu coloquei no começo, eles estão sendo educados, né? No sentido da educação formal e curricular e também no sentido da educação de valores, porque você não separa as duas coisas, inclusive a sociedade é uma só, estamos todos pertencentes a grupos maiores, somos de grupos menores, tô falando de no movimento da escola pra sociedade da sociedade pra escola, então assim, eu não... Eu costumo ver dessa forma, eu não separo é essa educação é, eu não trago só pros meus alunos essa educação formal e curricular. Acredito muito que, igual eu tava te explicando, quando eu paro e estou falando com eles, estou fazendo coisas que condizem com a minha formação. A gente, o profissional, passa sua formação para essas crianças, que vai muito ao encontro da sua pergunta.

Embora enfatize a formação da criança como um processo, no trecho abaixo a expressão “colher frutos” refere-se ao “vir-a-ser”, a uma preocupação com o que a criança será no futuro e não com a infância como um momento de vida relevante em si.

Trecho 3

Um minuto que você perde, que muitos pensam que é perda de tempo, ou dois ou dez minutos, você ganha, você vai ganhar muito, você pode colher muitos frutos na formação, na vida dessa criança, que hoje tá comigo e que amanhã não vai estar. Então tipo assim, quem passa o que essa criança vai ser na vida dela. Acredito pode dar frutos bons e ruins. Porque eu sou a referência aqui na sala de aula pra eles, na escola pra eles, enquanto tem outros professores também, quando são os colegas, tem o professor de educação física, é

brinquedoteca, enfim, então são assim, biblioteca, então são espaços que eles estão sendo formados o tempo todo.

Ao abordar a formação da criança, a professora não cita a participação dos pares neste processo, mas enfatiza a importância, para não dizer supremacia, das ações da família em relação às da escola. Parece considerar a ação da escola limitada diante do impacto da orientação familiar, expondo que a família, na maior parte das vezes, prejudica uma aprendizagem que a escola queira propiciar.

Trecho 4

Então a formação desse sujeito, na sala de aula, pré-escola A, nesse ano de 2009, eu, eu trago sim, aquilo que eu gosto, aquilo que eu não gosto, tento passar isso pra eles, embora o que eles vivenciam nas casas deles é muito mais forte do que aqui na escola... Mas é esse trabalho que eu venho fazer aqui.

Trecho 5

Quando eu digo em casa, é que sempre falam, ficam mais tempo na escola que em casa, mas a criação família, a educação familiar ainda é muito forte, seja ela orientada ou não.

Trecho 6

Na minha casa, minha filha vai chegar e eu sei o que ela vai assistir o que ela vai escutar, tal tal. Não é nem melhor nem pior que as outras crianças, mas é a minha orientação. E as outras crianças daqui? O que elas escutam quando chegam em casa? O que elas ouvem quando chegam em casa? O que elas assistem na televisão? Que ambientes elas frequentam? Então, eu penso que isso é muito mais forte, ainda mais nessa faixa etária que a criança é concreto; então o que essa criança tá aprendendo de concreto na vida dela quando ela não tá aqui?

Aqui vemos novamente um discurso que desvaloriza as vivências da criança no âmbito familiar e supervaloriza as experiências escolares. Como ressalta Patto (1992) é importante lembrar que a Psicologia encampou uma concepção pejorativa a respeito das famílias pobres, utilizando explicações pseudocientíficas para justificar diferenças sociais. Podemos, então, formular algumas perguntas: a que concepções teóricas da Psicologia os estudantes de Pedagogia têm acesso durante sua formação inicial? O

docente continua tendo contato com estes referenciais ou tem contato com produções mais recentes na área?

Trecho 7

No caso do Raul, talvez o pai... o pai e a mãe estão separados, eu acho que isso não é motivo da criança agir dessa forma, acredito sim que pode haver uma desestabilidade entre pais separados, mas hoje, nossa realidade agora, os casais estão se separando muito, e nem por isso essa criança, ela cresce dessa forma.

Trecho 8

Por que você viu, nem presença ele responde, porque a maturidade dele... Então ele ainda é muito retraído. Assim, tem o tempo dele, mas, é igual quando eu falo da família, a família tem que contribuir, tem que ajudar. Quando o pai dele fica falando por ele, fica dando recado, pra mim é a mesma coisa de uma criança de dois anos fazer assim: é, sim, é qué... Nem falou o pai vai lá e pega uma água.

Trecho 9

Então, eu acredito que é tipo uma briga, escola e família, enquanto elas deveriam ser aliadas. É tipo assim: você tenta em pouco tempo, porque por mais que dizem que a criança passe muito tempo na escola com o professor, eu acho pouco tempo, porque igual eu te falei no começo, muitos momentos na vida dessa criança, da hora que ela acorda até a hora dela dormir, tem muita coisa que já aconteceu, não é só escola, a vida dela não é só escola. Então esses momentos, igual eu te falei, é muito forte, o que esses adultos que estão na companhia delas, quando a professora não está, quando eles não estão na escola, o que essas crianças estão vivenciando?

Trecho 10

Querendo ou não eu passo muito tempo com eles, mas eles vieram de um seio familiar... Oh, a família tá desestruturada ou estruturada, eu não sei, eu sei que os valores que a família passa pra eles são sim muito fortes.

Como afirmamos no capítulo anterior, o artigo de Patto (1992) sobre o olhar preconceituoso da escola sobre a família continua tristemente atual. Vemos que a professora precisa ser informada sobre as possibilidades de parceria com as famílias de seus alunos, que deveriam ser vistas como aliadas. Se a prioridade para escola e família são os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, então esta parceria mostra-se como necessária e insubstituível para que a instituição educacional

possa cumprir sua tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento e, por meio deste, favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Trecho 11

Eu vejo assim, essas diferenças trazem conflitos, é normal a gente ter conflitos na escola. Quando são conflitos maiores, mais agravantes, eu acho assim, vamos chamar um psicólogo e vamos ajudar, mas as crianças chegam assim, e a escola é uma escola das diferenças, qualquer escola, né? Embora nas escolas particulares tem como selecionar melhor, se você tem uma pastinha mais bonita o outro coleguinha também vai ter, aqui não é assim, uns tem pastinha bonita, outros tem pastinha feia, uns tem lanche bom, outros não tem lanche bom, uns podem pagar pra ir ao teatro quando a escola convida, outros não podem. Mas eu acho que esse choque de diferenças, esse conflito, isso faz parte da vida de qualquer indivíduo e isso é positivo, eu acho isso muito bom. E de certa forma isso é fundamental pro crescimento de qualquer pessoa, porque se a criança vai pra onde tudo é igual, as pessoas se comportam igual, o mundo não é assim, tem muito as diferenças, então quando você cresce você vai se deparar com outra realidade, mais cedo ou mais tarde ela vai chegar pra você, aí eu quero ver como é que você vai lidar com ela? Com o diferente? Porque assusta, traz medo, traz insegurança... Então eu acho que é bom, é positivo.

Trecho 12

Isso é normal, faz parte de uma adaptação, quer dizer, ela veio de umas regras, das regras da família, quais são as regras da família? Às vezes nenhuma! E ela chega num ambiente, e vê: é aqui tem regras, então peraí, ela vai entrar em conflito, e esse conflito, você tem que respeitar. Então eu vou respeitar esse tempo dela, só que eu não vou ficar quieta, não vou achar que isso vai mudar assim naturalmente... vou deixar ela fazer? Ah tadinha ela tão pequenininha... Depois ela aprende, Não! Ninguém aprende sozinho assim solto, eu vou pelo menos fazer a minha parte.

Trecho 13

O César nunca tinha ido à escola então ele chegou... A mãe, a mãe me falou, não só no primeiro dia de aula, mas quando ele travou lá na porta e não queria entrar. Chorou, chorou, chorou, entrou e tal, relaxou, já brincou e saiu. Aí essa semana, por exemplo, ele já está chegando bem, entra sozinho, não chora. Às vezes eu posso considerar que ele tenha uma recaída, não tá tendo ainda essa semana, mas eu não vou te afirmar que ele não vai ter, porque pode ser que amanhã ou depois ele tenha uma recaída, e ele vai sentir falta dessa mãe, porque ele veio do seio familiar direto pra escola. Então, muitas crianças acham isso uma maravilha, outras já sentem, então a adaptação, acho que em qualquer lugar, é o tempo de cada um, então você tem que respeitar esse tempo, você pode levar muito tempo pra se adaptar, a gente tem que conviver, e você não dá conta de... Até o adulto também, eu tenho colegas de trabalho que você tem ter um tempo pra se adaptar com ele e vice e versa, inclusive eles também quando sai da casa pro trabalho, porque eles vem aqui trabalhar de certa forma.

A professora mostra compreensão sobre o início da vida escolar e as dificuldades vivenciadas pela criança neste processo, embora na sala de aula tenha demonstrado dificuldades para lidar com o choro e a tristeza de alguns alunos.

7.3. Limites, regras e lugares possíveis

*Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu...
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda viva
 E carrega o destino prá lá...
 Chico Buarque (1968)*

Neste bloco falaremos a respeito dos limites estabelecidos nas relações escolares e das regras que disto emergem, configurando, assim, os lugares possíveis na escola e na sala de aula. Algumas afirmativas o descrevem e caracterizam: “Se você não cria regras de convivência com vinte crianças, você pode se prejudicar de alguma forma”, “Você vai fazer na sua casa, seu pai deixa, sua mãe deixa, então tá, não tem problema nenhum, agora aqui não, aqui é a tia que cuida”, “São muitas informações pra eles, muitas regras, então eles vão se chocar, eles vão deparar com conflito”, “Eu preciso intervir porque a gente foi criado assim, civilizados”.

Trecho 1

No meu posicionamento com relação à indisciplina, que a outra pesquisadora até conversou comigo, ela até, assim, aceitou a ideia que eu coloquei, porque ficou meio que é... no sentido... é... esse movimento da criança tal né, coloquei tudo é normal, normal, normal... só que quando você tá na sala de aula, você tem que resguardar também as regras de convivência, tá? Então, quer dizer, a gente tem sim que dar uma liberdade ao movimento da criança. E a gente dá, eu dou, e a hora pra isso na escola, tem que ter o horário pra isso. Aí as crianças falam: não a tia falou que aqui não, por exemplo, que aqui na sala não pode. Mas tem um momento que pode. E a gente é assim né, Denise? Você estava na reunião, você vai ligar o celular? Nós somos pessoas civilizadas, estamos aqui

pra educar... Então, se você não cria regras de convivência com vinte crianças, você pode se prejudicar de alguma forma.

Trecho 2

Eu procuro assim... falar sempre das coisas, trazer pra dentro da sala de aula esses comportamentos: de respeito, esses valores de respeito, agressão NÃO, gestos que também são agressivos, porque agressão não é só verbal, não é só de tapa, ela é gesto, comportamento traz muito. Eu preciso intervir porque a gente foi criado assim, civilizados, vamos pedir, é o respeito ao próximo, eu não pego nada que é seu, só peço emprestado...

Trecho 3

Quer dizer, aqui todos vieram de diferentes lugares, chegam aqui eles vão frequentar o mesmo banheiro, o mesmo bebedouro, o mesmo pátio a mesma professora, as mesmas regras de convivência, então isso traz muito assim, um impacto muito grande pra eles. Porque eles tem que lidar com eles também, que são diferentes deles mesmos, comigo também que sou diferente da mãe deles, do pai deles, da família, e o coleguinha é diferente dele, e as outras professoras são diferentes da tia Lia.

Trecho 4

Na sala de aula não pode, aqui não pode! Você vai fazer na sua casa, seu pai deixa, sua mãe deixa, então tá, não tem problema nenhum, agora aqui não, aqui é a tia que cuida, aqui você vai ter que respeitar, aqui é assim, aqui não é sua casa. Isso é muito importante, Denise, de onde vem essa adaptação? Aqui não é a casa deles, o próprio nome já diz, eles vão ter que se adaptar a um ambiente estranho, não é a casa deles, não é a escola de que eles vieram.

Trecho 5

Então o que acontece, são muitas informações pra eles, muitas regras, então eles vão se chocar, eles vão deparar com conflito. E o que é esse tempo? Ah, cada um tem o seu. No início a gente até deixa, a criança tá vindo pra escola, então calma... dá esse tempo de que tudo pode! Pode, é devagar que você vai mudar, até chegar e falar: não, hoje a gente não vai pegar brinquedo agora. É devagar que você vai inserindo essas regras, né? Aqui não é um internato, aqui não é assim, não é escola de freira, não é escola de exército que você já chega primeiro dia, não. Primeiro dia pra criança... Então vamos, é assim, aí no segundo dia menos, aí você só vai devagar né?! Lógico, senão a criança nem volta mais...

Em sua fala Lia mostra-se preocupada em relação ao fato de que as crianças vêm de distintos lugares e experiências e que caberia à escola e particularmente à ela apresentar as regras daquele novo mundo, para que construam os sentidos sobre o

universo escolar. Ela enfatiza a separação entre “a casa” e “a escola”, com destaque para esta, “civilizada”. Revela saber a importância da atuação docente para a aprendizagem das crianças, especialmente sobre as regras exigidas na escola. Entretanto, as regras não podem sobrepor-se ao conhecimento dos diferentes conteúdos acadêmicos e à convivência com as pessoas que compõem a escola.

Na leitura das transcrições das observações em notas de campo, a atuação docente foi tomando uma grande dimensão, que nos levou a destacá-la em um capítulo. Nele, procuramos focalizar a profissão docente e discutimos aspectos como as especificidades da docência na educação infantil, o impacto da escola e das ações da professora na constituição da criança e limites, regras e lugares possíveis para a professora deste nível de ensino.

Conforme citamos anteriormente, há diversos conteúdos necessários para a prática pedagógica do docente que atua na educação infantil. Além disto, como escreve Facci (2004), o sentido pessoal que o professor dá ao seu próprio trabalho não pode estar separado do sentido social que lhe é atribuído. Caso isto ocorra, “pode-se considerar esse trabalho alienado e este pode descharacterizar a prática educativa escolar” (p.249). A autora afirma que a superação de um trabalho alienado depende tanto das condições subjetivas como das condições concretas que sustentam a prática docente. Na escola pesquisada, estas mostram-se bastante adequadas, seja na estrutura física, seja na oferta de materiais didáticos e condições salariais.

8. Considerações finais

*Falo assim sem saudade
 Falo assim por saber
 Se muito vale o já feito
 Mais vale o que será
 E o que foi feito
 É preciso conhecer
 para melhor prosseguir
 Falo assim sem tristeza,
 Falo por acreditar
 Que é cobrando o que fomos
 Que nós iremos crescer
 Outros outubros virão
 Outras manhãs plenas de sol e de luz*
Milton Nascimento e Fernando Brant (1978)

Visando à finalização da escrita desta dissertação, retomamos aqui nosso objetivo ao iniciarmos o trabalho de campo: investigar a constituição da criança no processo de escolarização e aproximarmo-nos das possíveis marcas e nuances nelas, e por elas, construídas em suas primeiras experiências escolares.

Nossas reflexões expõem o recorte que fizemos, eu e Silvia, ao nos depararmos com a riqueza dos dados construídos em nosso encontro com aquelas crianças e professores. Como qualquer narrativa, esta dissertação é uma versão do que vivemos, estudamos, analisamos, refletimos e, como tal, não pretende ser conclusiva, tampouco esgotar o tema abordado.

Com esta pesquisa pudemos identificar as marcas que a escola imprime e perpetua e o efeito delas nas crianças que conhecemos. A obrigatoriedade da alegria, o excesso de regras e sua apropriação, os limites para ser, sentir e estar e a negação ao sofrimento das crianças foram fatores que chamaram nossa atenção na leitura das notas de campo e compuseram nosso primeiro bloco de análise.

As marcas da escola, queremos enfatizar, não constituem uma categoria universal. Não descrevemos aqui as marcas de todas as escolas, sequer relatamos todas as marcas da escola estudada. Apresentamos, outrossim, um grupo de ações, gestos,

falas e posicionamentos que caracterizaram o universo escolar em questão durante o período da investigação.

A organização do cotidiano foi também foco de nossas análises. As observações revelaram lacunas no aproveitamento do tempo em que as crianças estavam na instituição e apontaram para a premente necessidade do planejamento conjunto, entre professores e equipe pedagógica, de modo que cada profissional possa pensar e repensar com seus parceiros suas estratégias e atividades.

Os diversos posicionamentos ocupados pelo educador infantil e sua prática compuseram nosso terceiro bloco de análise e revelaram a centralidade do docente como mediador das experiências vivenciadas na escola e, neste sentido, a impescindibilidade da formação continuada do professor e a importância de uma parceria com o psicólogo escolar na educação infantil.

Também destacamos, no quarto bloco de análise, a relevância da escola para o processo de humanização da criança, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o acesso à produção cultural. Deste modo, para além do acesso à escolarização, é fundamental que a permanência da criança na educação infantil seja efetivada com qualidade, considerando-se tanto a escola em suas condições concretas (espaço físico, materiais didáticos, etc.) como a formação dos adultos responsáveis pela sua educação.

No âmbito das políticas públicas, faz-se necessário e urgente pensar-se nos editais para preenchimento de vagas neste nível de ensino, bem como no oferecimento de propostas efetivas de formação continuada àqueles que já estão na escola, como já ressaltamos, e de incentivo para que os professores participem de eventos culturais e científicos.

Esperamos acrescer informações relevantes ao estudo e à prática na educação infantil e pretendemos que as questões levantadas pelo nosso trabalho suscitem debates que possam contribuir para a atenção às marcas impressas pelas experiências escolares iniciais e para a melhoria da educação infantil brasileira e, sobretudo, para a vida daqueles que a constituem – educadores, crianças e famílias.

Referências

- Abramovich, F. (Org.). (1983). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(1), 419-442.
- Altenfelder, A. H. (2006). Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. In Aguiar, W. M. J. de. (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa* (pp. 41-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anderson, P. (2003). Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E. e Gentili, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (6 ed., pp. 9-23). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- André, M. E. D. A. De. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Arce, A. (2001a). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 74, 1-22.
- _____. (2001b). Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 167-184.
- _____. (2010). O Referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A. & Martins, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (2 ed., pp 13-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, S. (2009). “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In Kramer, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. (pp. 24-35). São Paulo: Ática.
- Barreto, A. M. R. F. (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 24, 53-65.
- Bezerra, P. Prólogo do tradutor. (2001). In Vigotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigaçāo qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora LDA.
- Brait, B. (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In Brait, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 91-104). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Brasil. (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em junho de 2007.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- _____. (1991). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP.
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Lei no. 10172/01, de 9 de janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. (2002) *Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. (2005). *Lei n. 11.114*, de 16 de maio de 2005.
- _____. (2006a). *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006b). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- Buarque, C. (1967). Logo Eu? [gravada por Chico Buarque]. On *Chico Buarque de Hollanda vol. 2* [disco]. Brasil: RGE.
- _____. (1968). Roda viva [gravada por Chico Buarque]. On *Chico Buarque de Hollanda vol. 3* [disco]. Brasil: RGE.
- _____. (1975a). Flor da idade. [gravada por Chico Buarque e Maria Bethânia]. On *Chico Buarque e Maria Bethânia ao vivo* [disco]. Brasil: Phonogram.
- _____. (1975b). Gota d'água. [gravada por Chico Buarque e Maria Bethânia]. On *Chico Buarque e Maria Bethânia ao vivo* [disco]. Brasil: Phonogram.

- _____. (1975c). Quem te viu, quem tevê. [gravada por Chico Buarque e Maria Bethânia]. On *Chico Buarque e Maria Bethânia ao vivo* [disco]. Brasil: Phonogram.
- _____. (1979a). Uma Canção Desnaturada. [gravada por Chico Buarque]. On *Ópera do malandro - Trilha Sonora da Peça Teatral* [disco]. Brasil: Polygram.
- _____. (1979b). Cotidiano. [gravada por Chico Buarque]. On *Construção* [disco]. Brasil: Phonogram.
- _____. (1982a). As Vitrines. [gravada por Chico Buarque]. On *Almanaque* [disco]. Brasil: Ariola.
- _____. (1982b). Tanto amar. [gravada por Chico Buarque]. On *Almanaque* [disco]. Brasil: Ariola.
- _____. (1984). Mil Perdões [gravada por Chico Buarque]. On *Chico Buarque* [disco]. Brasil: Barclay.
- _____. (1990). João e Maria. [gravada por Chico Buarque]. On *Chico Buarque ao vivo - Paris* [disco e CD]. Brasil: BMG Ariola.
- Buarque, C. & Boal, A. (1978). Murro em ponta de faca. [gravada por Chico Buarque]. On *Trilha sonora da Peça Teatral Murro em ponta de faca* [disco]. Brasil: Polygram.
- Buarque, C. & Dominginhos (1998). Xote de Navegação. [gravada por Chico Buarque]. On *As cidades* [CD]. Brasil: BMG Brasil.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.
- Carroll, L. (1980). *Aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho e o que Alice encontrou lá*. São Paulo: Summus.
- Carrijo, M. C. F. de O. B. (2005). *Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional*. 224 f. il. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Colaço, V. de F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Collares, C. A . L. & Moysés, M. A . A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas.
- Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

- Delgado, A. C. C. & Muller, F. (2005). Apresentação – Sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Educação & Sociedade*, 1(1), 351-360.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano [Versão eletrônica]. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Drouet, R. C. da R. (1997). *Fundamentos da educação pré-escolar* (3. ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Edwards, V. (2003). *Os sujeitos no universo da escola*. (Josely Vianna Baptista, Trad.). São Paulo: Ática.
- Oliveira, F. de. (2003). Neoliberalismo à brasileira. In Sader, E., & Gentili, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (6. ed., pp. 24-28.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Faria, A. L. (2005). Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1013-1038.
- Faria, A. L. G. de, & Palhares, M. S. (orgs.). (2003). *Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios* (4. ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados – FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Faria, A. L. G.; Demartini, Z. de B. F. & Prado, P. D. (2002). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). Miniaurélio Eletrônico (versão 5.12) [Software de Computador].
- Finco, D. (2004). *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, 50, 103-119.
- Freitas, M. T. de A. (1997). Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 311-330). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

- Gentili, P. (1996). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, P. (org). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (2. ed., pp 228-252). Petrópolis: Vozes.
- _____. (1997). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, P. A. A. e Silva, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (5. ed., pp.111-177). Petrópolis: Vozes.
- _____. (2008). *Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gentili, P. (Org.) & McCowan, T. (Org.). (2003). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Góes, M. C. R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25.
- Goés, M. C. R., & Smolka, A. L. B. (2001). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In Alencar, E. S. de (org). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem* (4. ed., pp. 51-70). São Paulo: Cortez.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância. *Educação & Sociedade*, 1(1), 379-390.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (Orgs.). (2003). *Infância: fios e desafios da pesquisa* (7. ed.). Campinas, SP: Papirus. Série Prática Pedagógica.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- _____. (1998). O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In Kramer, S. & Leite, M. I. (Orgs.). (1998). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2006a). A infância e sua singularidade. In: Brasil (2006). Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 13-23). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- _____. (2006b). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, 27(96), 797-818.
- Kuhlmann Jr, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.

- Kuhlmann Jr, M. & Rocha, J. F. T. da. (2006). Educação no asilo dos expostos da santa casa em São Paulo: 1896-1950. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 597-617.
- Lahire, B. (1997). Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável. Ramon Américo Vasques & Sonia Goldfeder (Trad.). São Paulo: Ática.
- Laplane, A. L. F. de. (2000). Interação e silêncio na sala de aula. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Leite, A. R. I. P. (1995). *A Brincadeira é Coisa Seria: estudos em torno da brincadeira, da aprendizagem e da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Liberato, A. & Junqueyra, B. (2007). Diga-me seu nome e direi quem você é. Rio de Janeiro: Sextante.
- Lins, I. & Martins, V. (1981). Daquilo que eu sei. [gravada por Ivan Lins]. On *Daquilo que eu sei* [disco e CD]. Brasil: Polygram.
- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco Editora.
- _____. (1999). *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco Editora.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, L. M. (2010). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A. & Martins, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (2 ed., pp 63-92). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Minayo, M. C. de S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.
- Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski*. São Paulo: Educ.
- Motta, F., Santos, N. e Corsino, P. (2009). “Não pode colar peixe voando” – crianças e alunos no trabalho pedagógico. In Kramer, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. (pp. 123-137). São Paulo: Ática.
- Moysés, M. A; Collares, C. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-48.
- Nascimento, A. M. do. (2006) A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 25-32). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- Nascimento, M. & Brant, F (1978). O Que Foi Feito Deverá. [gravada por Milton Nascimento]. On *Clube da esquina 2* [disco]. Brasil: EMI-Odeon.

- Newman, F., & Holzman, L. (2002). Lev Vygotsky – cientista revolucionário. Fidel García Rodríguez (Trad.). São Paulo: Edições Loyola
- Oliveira, Z. M. R. de. et al. (1992). *Creches: crianças, faz de conta e cia.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, Z. M. R. de. (1988). *Jogo de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano.* 221 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R., Guanaes, C., & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2008). *A escola vista pelas crianças.* Porto: Porto Editora.
- Pan, M. A. G. de S., & Faraco, C. A. (2005). Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. *Interação em Psicologia*, (9)2, 371-380.
- Partido dos trabalhadores. (2003). Uma escola do tamanho do Brasil. In Gentili, P., & McCowan, T. (org.). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil* (pp. 27-111). Petrópolis: Vozes.
- Patto, M. H. S. (1991) Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (pp. 9-52). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. São Paulo, 3(1/2), 107-121.
- _____. (2008). *A produção do fracasso escola: histórias de submissão e rebeldia* (3 ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. R. A. (2005). *Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças.* Uberlândia: EDUFU.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, 71, 45-78.
- _____. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 303 p.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional.* (Tese de Doutorado). Brasília: Faculdade de Educação.

- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como compreendê-los?. *Educação & Sociedade*, 1(1), 465-484.
- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In Oliveira, M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 47-76). São Paulo: Moderna.
- Richter, L. M. (2006). *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. 174 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Rocha, R. (1983). Ai que saudades... In Abramovich, F. (Org.). *O mito da infância feliz* (pp. 101-106). São Paulo: Summus.
- Rocha, M. S. P. de M. L. da (2005). *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, & Silva, (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100.
- Sarmento, M. J. (2001). A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade. In Garcia, R. L. (Org.). (Org.). *Em Defesa da Educação Infantil* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 1(1), 361-378.
- Silva, S. M. C. da. (2005). *Psicologia Escola e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Silva, T. T. da. (1997). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Gentili, P. A. A., & Silva, T. T. da. (1997). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (5. ed., pp. 9-29). Petrópolis: Vozes.
- Silva, J. P. da, Barbosa, S. N. F. & Kramer, S. (2008). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 79-101). São Paulo: Cortez.

- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. 21(71), 45-78.
- Smolka, A.L.B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, 20(50), 26-40.
- Smolka, A. L., & Goés, M. C. R. (orgs). (1995) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento* (4. ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Smolka, A. L. B., Góes, M. C. R. de., & Pino, A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente?. In Wertsch, J. V.; Del Río, P.; Alvarez, A. *Estudos socioculturais da mente* (pp. 143-158). Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo, Trad. Porto Alegre: Artmed.
- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. (Cátia Aida Pereira da Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Solon, L. A. G. (2006) *A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia (pp. 177-196). In Trento, D.; Kohl, M; Rego T. (Org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna.
- _____. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar (pp. 27-58). In Souza, B. de P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, S. J. & Castro, L. R. de (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo: Cortez.
- Suárez, D. (1996). O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In Gentili, P. (org). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (2. ed., pp. 253-270). Petrópolis: Vozes.
- Torres, C. A. (1996). Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In Gentili, P. (org). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (2. ed., pp. 109-136). Petrópolis: Vozes.
- Veer, R. V. D. & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vianna, C. & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, 33.
- Vieira, A. de M. *Produções do espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil* (Dissertação de mestrado). UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Educação.

- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia* (2 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2. ed.). Tradução: Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*. 71, pp. 21-44.
- _____. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 496p.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de La mente*. Traducción de Javier Zanón y Montserrat Cortés. Barcelona: Paidós. 264 p.
- Zanella, A. V., & Andrada (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, 7(2), pp. 127-133.
- Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Reis, A. C. dos, & França, K. B. (2003). Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, 8(1), pp. 143-150.
- Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Reis, A. C. dos, & França, K. B. (2004). Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*. IX(17), pp. 91-108.
- Ziraldo (1996). *Menino do rio doce*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Apêndices

Apêndice A – Transcrição de um dia de observação (notas de campo)

02/03/2009

1 Cheguei na sala, as crianças estavam sentadas nas mesinhas. Nídia estava chorando
 2 muito e Lia estava conversando com ela. Quando entrei, Lia foi me ajudar a guardar
 3 minha bolsa. Nídia continuou chorando. Lia se aproximou dela e disse: “Nídia, por que
 4 tá chorando, meu bem? Tem alguma coisa triste na escola? Aqui acontece coisa ruim e
 5 triste?” As crianças responderam em uníssono: “nããão!” E ela prosseguiu dizendo:
 6 “aqui só tem coisa feliz, não é lugar de ficar triste”. A menina continuou chorando, a
 7 irmã gêmea e mais duas colegas mantiveram-se perto, conversando com ela. Lia pediu
 8 que as crianças fossem ao banheiro e tomassem água já que teriam aula de Educação
 9 Física em seguida. Raul estava deitado no chão, arrastando um carrinho desde que
 10 cheguei, após um tempo (depois que quase todos já haviam ido ao banheiro e voltado)
 11 Raul me viu e disse: “amigo!? Oi, amigo?” Fiquei surpresa que ele se lembrasse de
 12 mim, o abracei e ele foi beber água. Logo em seguida, um colega chegou contando que
 13 apanhou de Raul. Lia chamou os dois para conversar e disse para Raul: “você é amigo
 14 dele! Não faz mais isso, senão a tia vai ficar brava e triste!”. Nesse momento percebeu
 15 que Nídia continuava chorando e disse: “Nídia... os coleguinhas são legais, o tio Erasmo
 16 (educação física) é legal. Por que chorar? Por que ficar triste?” Nídia diz que não quer ir
 17 na aula da educação física. Lia responde: “mas é legal, agora tem educação física, mais
 18 tarde tem biblioteca, tem que sair da sala, meu bem”. Nídia chorou mais. Lia: Ah, mas,
 19 se chorar não tem jeito! Raul saiu de seu lugar, se aproximou de Lia e disse: “porque ela
 20 tá chorando?”. Lia: “porque ela não quer ir para a educação física. Fala pra ela: ‘ô
 21 coleguinha, não chora, a escola é legal’”. Ele repetiu: “coleguinha, não chora, a escola é
 22 legal”. O professor Erasmo chegou e chamou as crianças para fazerem fila do lado de
 23 fora da sala. As crianças foram saindo e se organizando em filas separadas; eu ainda
 24 estava anotando algumas coisas no caderno. Raul se aproximou e disse: “ô amigo, por
 25 que você vai ficar aí sozinho?” Respondi que desceria com eles “já, já”. Enquanto
 26 Erasmo organizava a fila dos meninos e das meninas, Lia veio até mim na sala e disse:
 27 “Denise, se a criança fica comigo hoje, se eu abrir essa exceção, ela vai retroceder,
 28 então eu tenho que deixar, tenho que deixar”. Apenas balancei a cabeça. Fomos para
 29 fora, ela para a sala dos professores e eu seguindo a fila das crianças (a última da fila).
 30 Raul pediu: “migo, me dá a mão?” Disse que “claro, amigo!” Segurei com minha mão
 31 direita, portanto, na organização das filas, acabei ficando “do lado” dos meninos e ele
 32 “do lado” das meninas. Caminhamos por todo o corredor, quando chegamos na escada
 33 que leva à quadra ele disse, sorrindo: “escaaaaaada, nós vai morrê!”, outras crianças
 34 também falaram coisas sobre a escada, como: “chegaaamos!”, “piuí, tcháttcháttchá!” (se
 35 referindo a uma música já cantada pela professora), outros foram beber água (o
 36 bebedouro fica ao lado da escada). Diante desta “dispersão”, Erasmo falou: “fila!” Raul,
 37 que não tinha soltado minha mão, me puxou para entrarmos novamente na fila. Ao ver
 38 que estávamos em lados “trocados” a partir da organização proposta pelos professores
 39 (meninos seguram a mão esquerda do professor e meninas a mão direita), Raul falou,
 40 trocando imediatamente de lado: “opa! Eu sou homi!”. Ao descermos a escada, Rita se
 41 aproximou e pegou na minha mão; quando Raul viu a empurrou, dizendo: “larga ela!
 42 Ela é meu amigo!”, ela retrucou: “é minha também”, ele respondeu, nervoso, que não e
 43 ela, voltando-se para mim, disse: “Ih... Agora ele ficou um gudi com você”. Erasmo
 44 pediu que as crianças fossem ao banheiro e depois beber água antes de irem para a
 45 quadra. Raul ao ir beber água, correu, gritou e, chegando perto de mim, fez carinho no
 46 meu rosto com a mãozinha molhada e ao mesmo tempo soltou um arroto muito alto,
 47 perto do meu rosto, de uma forma extremamente natural. Ao chegar na quadra, Erasmo

48 os colocou sentados em círculo e perguntou: “turminha, vocês vêm na escola para fazer
49 o quê?, Laís respondeu: “estudar”. Enquanto isto, Raul estava correndo e gritando
50 próximo ao gol da quadra (estávamos no centro), os colegas riam de Raul, o apontavam.
51 Erasmo disse: “ninguém está achando graça, Raul!” E continuou: “o que mais a gente
52 faz?”, algumas crianças responderam: “brincaaar”; Erasmo disse: brincar a gente brinca,
53 mas a gente aprende muita coisa, não é?”. Raul continuava correndo e as crianças
54 estavam rindo. Vinícius, Paulo e Diana ficaram apontando Raul e conversando entre si
55 sobre ele. Erasmo percebendo o movimento do grupo, pegou Raul, o colocou sentado
56 entre suas pernas (colo), o conteve e disse para a turma: “o Raul tá fazendo uma coisa
57 muito feia e o tio tá triste com ele”. Raul se mexia dizendo: “me larga, me larga”.
58 Erasmo o soltou e explicou ao grupo que hoje eles iriam estudar o corpinho. Pediu para
59 ver as mãozinhas (“cadê as mãozinhas? Quero ver as mãozinhas de todo mundo!”),
60 depois pediu para ver os pezinhos e propôs a “brincadeira”: “o tio vai dizer assim ‘eu
61 quero três pezinho juntos, daí você tem que juntar três pezinhos’. As crianças
62 participaram, entretanto não seguiram os números por ele sugeridos. Raul não
63 participou da atividade; ficou andando longe, mexendo em canos de metal que estavam
64 no chão ao fundo da quadra e quando foi dar um impulso para correr acabou caindo.
65 Todos se voltaram para ele (devido ao barulho), Erasmo foi imediatamente pegá-lo
66 dizendo: “tá vendo, turminha? O Raul fez uma coisa que o tio falou que não podia e se
67 machucou” (disse fazendo carinho em Raul, MUITO cuidadoso). Laís se aproximou de
68 mim e disse: “tia, cê vai desenhar toda hora aí?”. Ao soltar Raul, Erasmo propôs nova
69 atividade: andar como animal (sapo, cachorro, canguru e girafa). Raul continuou
70 correndo, gritando pela quadra, Erasmo insistiu com ele, indo atrás, conversando, mas,
71 ele resistia às falas e pedidos do professor, na verdade dá a impressão que não o escuta.
72 Erasmo passou por mim e, sorrindo, disse: “pode jogar dardo com calmante em
73 criança?”. Laís, certamente não entendendo o conteúdo da fala, porém compreendendo
74 seu significado, disse para mim, olhando para Raul: “é custosinho! O Raul tá fazendo
75 muita feiúra, né?” Erasmo chamou as crianças (que estavam dispersas) para a chamada.
76 Depois que eles sentaram, como ele pediu, ele disse: “agora é a chamada, quando o tio
77 fizer a chamada, falar o seu nome, você tem que levantar o bracinho e falar ‘presente.’.”
78 Ao falar “Vinícius”, Vinícius olhou para ele e sorriu, Erasmo o procurou e não o viu,
79 mostrei quem era e ele repetiu a instrução: “quando o tio falar seu nome, você tem que
80 levantar o bracinho e falar ‘presente.’.” Enquanto isso Raul corria sem parar; Erasmo
81 prosseguiu com a chamada, mas interrompeu quando Heitor começou a falar: “vai,
82 Raul! Rápido! Corre, Raul! Isso！”, Erasmo parou em frente a Heitor e disse: “Heitor, o
83 que o Raul está fazendo é errado, é muito feio, então não é pra falar pra ele fazer”.
84 Heitor perguntou: “por quê?”; Erasmo: “porque é feio e errado”; Heitor: “por quê?”,
85 Erasmo: “porque ele não tá se comportando, ele não faz o que o tio mandou”. Erasmo
86 voltou a fazer a chamada; ao chegar na Nídia ela falou presente e levantou o bracinho,
87 Erasmo a parabenizou: “muito bem!”. Raul estava sendo segurado pela mão, desde o
88 recomeço da chamada, e quando foi chamado, não teve reação nenhuma (já que seu
89 nome é falado a todo momento). Erasmo disse: “é a chamada, Raul! Você tem que dizer
90 presente e levantar o bracinho”; repetiu: “Raul...”; ele não respondeu; Erasmo: “fala
91 presente”; Raul disse, com uma expressão de não entendimento: “presente”. Erasmo
92 soltou sua mão para continuar a chamada e ele, imediatamente, saiu correndo. Heitor
93 voltou a falar expressões de “incentivo” às transgressões de Raul: “corre, Raul! Isso,
94 Raul! Yes! Vai! Vai!”. Um grupo de crianças se uniu a Heitor e repetiam insistentemente
95 o nome de Raul enquanto o mesmo corria a uma certa distância do grupo. Outras
96 crianças repetiam seu nome com a aparente intenção de repreender-lo (“ê, Raul!”, “Ra-
97 ul!”). Enquanto corria, Raul passou por Rita e a empurrou, ela começou a chorar e

98 Erasmo se aproximou dos dois para conciliar. A maior parte das crianças estava no
99 centro da sala, porém dispersas em pequenos grupos. Beatriz, Lorena, Nídia e Rita (que
100 já tinha voltado ao grupo) estavam rindo muito e apontando Paulo; diziam, entre
101 risadas: “você gosta dele? Você ama ele? Você quer casar com ele? Você namora ele?”.
102 Erasmo chamou as crianças para irem ao refeitório, chegando lá pediu que as crianças
103 fossem ao banheiro: “fazer xixi e lavar a mão. Vou olhar cada mãozinha. Só vai lanchar
104 quem estiver com a mãozinha limpinha!”. Enquanto as crianças foram, terminei de
105 anotar algumas frases no caderno; Laís (que já tinha lavado a mão e mostrado ao
106 professor) se aproximou e disse: “porque você tá escrevendo os nomes?”, Rita a
107 respondeu: “essa é a tarefa dela”; Laís voltou-se novamente a mim e disse: “cê vai
108 escrever até lá na sala? Vai ficar fazendo chamada?” Erasmo se aproximou de mim,
109 enquanto as crianças se ajeitavam no banco do refeitório e disse: “nem dá pra cumprir o
110 planejamento direito com o Raul. Fica só corrigindo e ele cansa a turma. Qualquer
111 sugestão que você tiver, simpatia, teoria, pode me falar. Essa turma é a que tem os
112 menorzinhos, eles são muito novinhos, é a primeira experiência deles com a escola... Tá
113 difícil”. Em seguida, contou sobre um episódio vivenciado com Raul, quando ele pegou
114 um pedaço de madeira e Erasmo foi tirar de sua mão, segurando forte em seu braço. O
115 menino ficou dizendo “você machucou o meu braço” e Erasmo relatou ter ficado muito
116 preocupado, incomodado pelo fato do menino ter se machucado mesmo e isso “dar um
117 rolo”, mas que só o segurou porque viu que a situação poderia causar danos para a
118 própria criança e para seus colegas e que o fez para proteger as crianças. Perguntou para
119 mim o que eu estava achando de suas ações com o Raul, fui breve na resposta, apenas
120 ressaltei qualidades que via nele como educador (calmo, carinhoso, cuidadoso).
121 Enquanto isso, as crianças lanchavam; me atentei à forma como Raul fazia: comeu
122 macarrão e biscoito com a colher, sua colher caiu no chão, ele a pegou, lambeu e
123 colocou-a no banco ao seu lado (entre ele e outra criança), pegou macarrão com a mão,
124 comeu, passou a mão espalmada na sola do tênis, pegou a colher ao lado e esfregou em
125 sua camiseta (como se quisesse limpá-la), pegou macarrão e pôs na vasilha de biscoito e
126 assim continuou comendo. Lia, percebendo que eu o observava, aproximou-se e disse
127 que o Raul come muito e tem muito sono e que percebe que “a agressividade dele
128 TAMBÉM (deu ênfase) tem a ver com sono”. Contou que ele vai para a creche pela
129 manhã e, por isso, acorda as 6h; disse que tem conversado muito com a mãe sobre isso.
130 Algumas crianças já haviam levantado dos bancos, sentei na ponta e Rita se aproximou:
131 “tia, o Raul é teimoso”, eu disse: “é? Por quê? O que ele faz?”, Rita pensou e
132 respondeu: “ele bate, ele empurra, ele dá soco”. Lia chamou as crianças para fazerem a
133 fila para subir, enquanto acordava Heitor (que dormiu o tempo todo do lanche) Raul
134 subia a rampa andando e descia rolando. Quando chegou perto de mim e pegou na mão
135 dos ajudantes do dia (um menino e uma menina que são os primeiros de cada fila) Lia
136 comentou que às vezes opta por deixar Heitor dormindo, relatou que a mãe pede para
137 acordá-lo, mas que ela percebe que ele não consegue ficar acordado. Ao chegarmos na
138 sala ele foi direto para o colchonete que fica no chão, deitou e dormiu novamente. Lia
139 voltou a falar que às vezes deixa, mas que se preocupa porque enquanto dorme “ele
140 perde as regras, os combinados da sala e fica sem saber das coisas”, além disso,
141 ressaltou que está procurando “o melhor jeito” para resolver esta situação. Após a ida ao
142 banheiro e ao bebedouro, Lia chamou as crianças para formarem fila para ir à
143 Biblioteca, disse: “turminha, vamos para a biblioteca, fila dos meninos e fila das
144 meninas”. César chorou o tempo todo no caminho até a biblioteca e chegou na sala de lá
145 chorando. Amália ficou muito incomodada com a movimentação da turma e, com
146 aparente impaciência, refez a fila de meninos e meninas e foi unindo pares e
147 encaminhando-os para as carteiras. Depois que todos estavam sentados, e diante do

148 choro constante de César, ela disse: “eu só não tô feliz porque o colega ali tá chorando”,
149 César, ao ouvir esta fala, chorou mais ainda. Nesse momento, Rita (que estava sentada
150 na última fila, na carteira do canto direito da sala) gritou: “Ra-ul!”, olhei para ele (que
151 estava na primeira fila, na carteira do canto esquerdo da sala) e vi que ele havia acabado
152 de se levantar. Pouco tempo depois, Amália (que organizava o material em sua mesa)
153 olhou a turma com um olhar assustado e perguntou para Lia: “a sala da Núbia é dos
154 mais velhos?”, Lia respondeu: “não... é que... deixa eu te falar... Minha sala é a dos mais
155 novinhos. Tenho dois de cinco anos e o resto tem três e meio, nenhum fez quatro ainda.
156 Talvez não vai dar pra fazer a mesma atividade”. Amália distribuiu um quadrado de 8x8
157 cm para cada criança, pediu que dobrassem as pontinhas porque o quadrado estava triste
158 por ser um quadrado. Todas as crianças precisaram de ajuda para realizar o que foi
159 pedido. Raul, não conseguindo fazer, embolou seu papel. Lia foi até sua carteira para o
160 ajudar. Amália disse em voz alta para Lia: “ó o choro” e ela respondeu: “choro é
161 normal, são os bebês do 1º período A” e saiu para pegar algo fora da sala. Amália
162 dirigiu-se à Miriam (que estava chorando) e disse: “por que você tá chorando?”, a
163 menina respondeu: “porque eu quero a minha mãe” e Amália disse: “então pára de
164 chorar... Sua mamãe já vem. Mas, se você chorar ela não vem”. Raul, que estava como a
165 maioria das outras crianças: ocioso, (uma vez que Amália estava passando nas carteiras
166 para dobrar as pontas do quadrado) gritou. Amália imediatamente disse: “você não vai
167 ganhar solzinho!” (somente nesse momento dei-me conta que a dobradura resultaria em
168 um sol); Lia, que tinha acabado de entrar na sala, disse também: “Raul! Não grita! Aqui
169 não pode gritar!”. Amália, que com ajuda da Lia havia dobrado as pontas do quadro e
170 colado no caderno das crianças, continuou passando de carteira em carteira para colar os
171 raios. Havia uma cola (que ficava em sua mão) e as crianças permaneceram bastante
172 quietas. Lia olhou para Raul (que mexia em sua bermuda) e disse: “Raul, porque tirar o
173 pipiu aqui?”, ele respondeu: “é assim que faz”, “mas você faz assim no banheiro, aqui
174 não”. O tempo da aula acabou, por isso as crianças tiveram que voltar para sua sala e
175 terminar a atividade lá (ainda faltava colorir o sítio do sr. Lobato em volta do sol e, no
176 caderno de algumas, faltava colar os raios de sol). Na descida para a sala Raul pediu que
177 eu pegasse em sua mão, fomos ao longo do caminho de forma muito tranquila. Ao
178 chegar na sala, Lia organizou as mesinhas, convidando as crianças a sentarem-se onde
179 ela pedia. Todos estavam muito quietos, exceto Raul que estava pulando e brincando
180 com alguns brinquedos da sala. Lia o repreendeu e falou brava com ele para sentar.
181 Colocou-o em uma mesa em que estavam: Miriam e Isabella, e aí ele se concentrou
182 muito na atividade, colorindo durante bastante tempo. Em outra mesinha, Diana, ao tirar
183 os lápis do pote (cada mesa tinha um) devolveu com as pontas para baixo. Lia a
184 repreendeu dizendo que as pontas deveriam ficar para cima. Logo em seguida, Diana
185 fez de novo e Lia disse, com um ar de brincadeira, porém com expressão séria: “ai ai ai
186 que eu não gosto de bagunça, o lápis tem que ficar para cima”. Depois, Beatriz, que
187 estava em outra mesa, disse: “tia, eu ponho pra cima ó”. Paulo pediu: “tia, posso fazer
188 xixi?”, Lia respondeu: “rápido, né?”, ele balançou a cabeça afirmativamente e ela disse:
189 “porque se demorar a tia não deixa mais”. Paulo saiu e Diana se direcionou a Lia: “tia, o
190 Raul me empurrou”, e daí prosseguiu o diálogo. Lia: Raul, você empurrou ela?; Raul:
191 não; Lia: não mente; Raul com a mão na boca balançou a cabeça afirmativamente; Lia,
192 então, o chamou e disse para ele pedir desculpas e falar que não ia fazer isso mais. Raul
193 pediu e disse o que Lia mandou. Imediatamente depois, Diana o empurrou e ele foi para
194 empurrá-la, mas, viu que Lia o olhou naquele momento e, por isso, disse: “tia, ela me
195 empurrou”. Lia disse para Diana pedir desculpa, ela pediu. Em seguida, Raul a cutucou
196 com um lápis e ela chorou muito . Lia os chamou e os colocou entre suas pernas,
197 pedindo que contassem tudo o que aconteceu. Diante do que falaram, pediu que Raul se

198 desculpasse e dissesse que não faria isso mais e desse um beijo onde machucou. Ele fez
199 tudo o que ela pediu e Lia disse: “não pode fazer isso... Você sabia que o lápis tem essa
200 ponta fina e se furar machuca, sai sangue, fura, tem que dar ponto, dar injeção,
201 anestesia, você sabia?”, Raul ficou com uma expressão bastante assustada e permaneceu
202 calado. (Em um período de dez minutos o nome do Raul foi falado 29 vezes,
203 aproximadamente). Após terminarem a atividade as crianças foram para o pátio.
204 Chegando lá (havia outras turmas, o parque estava cheio de crianças), sentei-me ao lado
205 de Lia e Miriam (que ainda chorava porque queria a mãe), Raul se aproximou e disse:
206 “vem, amigo! Vem comigo!”, eu disse: “vou ficar aqui, amigo! Brinca bastante!”, ele
207 respondeu: “anem”, mas, foi logo brincar. Uma criança do 2º período, ao ver Miriam ao
208 lado de Lia, passou e perguntou: “ô tia, ela tá de castigo?”, Lia riu e disse que ela não
209 estava de castigo. Raul se aproximou novamente e falou para mim: “porque você não
210 binca no pique, amigo?; eu respondi: “porque ele é pequeno pra mim, amigo”; Raul:
211 “que tal aquele lá (apontando para um brinquedo) é bem grande”; eu: “mas, pra mim
212 não, e sou grande ó” (levantando para ele ver); Raul disse: “hum... precisa de um pique
213 bem grande, né amigo?! Vou procurá um pique bem grande”. Rita sentou-se ao meu lado,
214 observou que eu estava escrevendo e perguntou: “tia, que é isso?” (apontando para meu
215 caderno), respondi: “meu caderno”; Rita pensou um pouco e perguntou: “como sua tia
216 chama?”; pensei e respondi: “Silvia”, ela disse: “a minha chama Lia”; ficou em silêncio
217 um pouco e perguntou: “como sua escola chama?”, eu respondi: UFU e ela disse: “a
218 minha chama ...”. Lia disse à Raul e Paulo (que passaram atrás de nós) que não podia
219 pisar na grama. Um bom tempo depois, uma criança de outra turma pisou lá e Miriam se
220 dirigiu a ela: “não pode pisar na grama!”. Uma menina de outra sala veio falar para Lia
221 que o Raul tinha subido em um lugar “que não pode”. Ele chegou logo atrás e disse:
222 “não vô não, mais não”. Lia: “então fala: eu não vou mais fazer isso! Combinado?”
223 (fazendo gesto de positivo com o polegar); disse a frase novamente e pediu que ele
224 repetisse. Ele repetiu. Me despedi para ir embora e, quando fui dizer tchau às crianças
225 que estavam em outro brinquedo, uma menina de outra sala caiu no chão de uma altura
226 de 1,80m, aproximadamente. Parece ter desmaiado em cima do brinquedo e caiu com o
227 rosto no chão. Fiquei apavorada, tentei virá-la com cuidado e ela começou a chorar. As
228 outras professoras chegaram, Lia ergueu a menina, as outras a repreenderam porque
229 deveria deixá-la levantar sozinha. Lia a pegou no colo para levar na enfermeira e aí ela
230 desmaiou novamente, ficou pálida, com a boca roxa. Ergui seus pés e fui caminhando
231 ao lado de Lia, mantendo os pés mais altos que a cabeça até que ela recuperou a
232 consciência. Fiquei muito apavorada. O nariz da menina estava vermelho e arranhado,
233 poderia ter quebrado e o brinquedo em que estava é muito perigoso, alto, totalmente
234 aberto. Me chamou atenção o despreparo das professoras. Só a Lia tomou atitude, as
235 outras agiram como se fosse algo normal, que não competia à elas. A professora da
236 menina não a reconheceu. Depois, na enfermagem viu que era sua aluna e aí cuidou dela,
237 a abraçou, tentando acalmá-la; mas, no início teve falas como: “foi só um tombo, só um
238 tombo” e a menina não parava de chorar de susto e, possivelmente, de dor. Saí
239 extremamente cansada da escola, especialmente por conta do desmaio da menina. Fiquei
240 trêmula por mais de uma hora. Mexeu muito comigo porque parece que os professores
241 não percebem que até em termos concretos a vida das crianças depende deles, muitas
242 vezes.

Apêndice B – Parte da tabela usada para levantamento de temas a partir dos trechos destacados nas notas de campo

TABELA 2
Trechos e temas para a análise dos dados – exemplo

Linha	Trecho	Tema
6-14	Chamou-me atenção um menininho que estava de pé ao lado da mesa, no canto da sala (em frente ao espelho e à prateleira). Estava descalço, o chinelo estava no outro canto da sala e parecia muito agitado, gritava, falava com o espelho, olhava ao seu redor, mas, não interagia com as outras crianças. As outras crianças olhavam com bastante estranhamento para ele. A maioria delas estava com a expressão assustada, estavam ainda receiosos com o ambiente, com as pessoas que ali estavam.	Adaptação/conhecimento/ Raul se diferencia/ Fica sozinho com suas descobertas, com as novidades do ambiente/ é estranhado
40-42	“Nídia, por que tá chorando, meu bem? Tem alguma coisa triste na escola? Aqui acontece coisa ruim e triste?” As crianças responderam em uníssono: “nããão!” E ela prosseguiu dizendo: “aqui só tem coisa feliz, não é lugar de ficar triste”	O ideal de escola/a visão de escola que é passada/ o que pode, o que combina com escola/ Sofrimento/Adaptação
44-45	Lia pediu que as crianças fossem ao banheiro e tomassem água já que teriam aula de Educação Física em seguida.	Idas ao banheiro
48-51	Logo em seguida, um colega chegou contando que apanhou de Raul. Lia chamou os dois para conversar e disse para Raul: “você é amigo dele! Não faz mais isso, senão a tia vai ficar brava e triste!”	Transgressões
52-56	“Nídia... os coleguinhas são legais, o tio Erasmo (educação física) é legal. Por que chorar? Por que ficar triste?” Nídia diz que não quer ir na aula da educação física. Lia responde: “mas é legal, agora tem educação física, mais tarde tem biblioteca, tem que sair da sala, meu bem”. Nídia chorou mais. Lia: Ah, mas, se chorar não tem jeito!	O ideal de escola/a visão de escola que é passada/ o que pode, o que não pode/ Sofrimento/Adaptação
110-111	Erasmo passou por mim e, sorrindo, disse: “pode jogar dardo com calmante em criança?”.	O que o professor pode fazer com as crianças que se diferenciam?
115-118	“agora é a chamada, quando o tio fizer a chamada, falar o seu nome, você tem que levantar o braço e falar ‘presente’.” Ao falar “Vinícius”, Vinícius olhou para ele e sorriu, Erasmo o procurou e não o viu, mostrei quem era e ele repetiu a instrução: “quando o tio falar seu nome, você tem que levantar o braço e falar ‘presente’.”	Sinais da escola

Apêndice C – Transcrição da entrevista com a professora Lia

(Fui à escola para fazer a entrevista com a Lia. Agendei durante a aula de educação física porque ela disse que não poderia me encontrar no contraturno, devido a reuniões. Quando cheguei Lia parecia muito apurada, disse que tinha muitas coisas para resolver. Ela tinha marcado com a coordenadora pedagógica para conversar sobre o Raul e estava na sala dos professores preparando um material para xerocar. Fiquei surpresa, porque havíamos combinado há uns dias a entrevista e confirmado dois dias antes. Ela disse “ai, são tantas coisas pra resolver, Denise, é muito corrido. Essa entrevista é uma coisa rápida?”, esclareci que eu precisaria de pelo menos uma hora, como combinamos. Propus que deixássemos para outro dia, diante de seus compromissos, e ela respondeu: “não, se você puder me esperar cinco minutos, eu vou ali no xerox fazer essas cópias e aí combino outro dia com a coordenadora, pode ser?” Eu disse que esperaria, ela foi realmente rápida e, então, seguimos com a entrevista na sala de aula, já que as crianças estavam na quadra).

- 1 Denise: Bom, Lia, vamos então falar um pouquinho do seu dia-a-dia aqui com essas
2 crianças, da sua visão sobre elas, sobre a escola...
- 3 Lia: É tanta coisa acontecendo, né? Nossa... eu poderia virar: ah não, não faz isso,
4 porque você tá fazendo isso? é coisa que não tem compromisso, eu vejo assim agora
5 como eu, eu posso tá fazendo o que for, eu posso tá com pressa, aconteceu alguma coisa
6 eu paro tudo, eu paro tudo, acho que você já tá percebendo, vamos conversar, às vezes
7 EU me sinto chata, então às vezes você tá me sentindo chata também.
- 8 Denise: Lia, voc...
- 9 Lia: mas é porque segunda-feira querendo ou não é o dia que eu tenho e a audiência tá
10 aqui nossa, pois é, então fica cansativo pra você que tá aqui, tem que ficar me ouvindo,
11 é cansativo pra mim e pra eles também eu te deixo a vontade, às vezes fala assim: Lia
12 oh, por eles estarem assim, vamos fazer assim, tá?
- 13 Denise: Eu acho que depois que eu concluir a pesquisa nós teremos muito a conversar...
14 Porque esse lugar que eu tô agora é diferente do meu lugar de psicóloga. Eu fico mais
15 calada, eu quero resguardar esse momento da pesquisa, mas depois eu acho que a gente
16 vai ter muita coisa que conversar, partilhar muita coisa, porque eu tô registrando as falas
17 das crianças, as conversas entre elas, então acaba sendo um olhar bem minucioso sobre
18 a sua turminha, que é a turminha que você vai ficar até o final do ano... Eu acho que vai
19 ser legal depois a gente ter um tempo de sentar, partilhar essas coisas... E fique
20 tranquila.
- 21 Lia: Então, tem essa questão da segunda-feira e não é só isso também não, eu tenho essa
22 característica também, só que, na segunda-feira pra mim, está sendo... sabe? Eu estou
23 percebendo, eles estão vindo mais, assim, acelerados, estão vendo os amigos, estão
24 com saudade da escola, dos amigos, quer falar e quer brincar e... no meu
25 posicionamento com relação à indisciplina, que a outra pesquisadora até conversou
26 comigo, ela até, assim, aceitou a ideia que eu coloquei, porque ficou meio que é... no
27 sentido... é... esse movimento da criança tal né, coloquei tudo é normal, normal,
28 normal... só que quando você tá na sala de aula, você tem que resguardar também as
29 regras de convivência, tá? Então, quer dizer, a gente tem sim que dar uma liberdade ao
30 movimento da criança. E a gente dá, eu dou, e a hora pra isso na escola, tem que ter o
31 horário pra isso, tem que colocar muito. Às vezes eu tô falando com eles, tô falando um
32 pouquinho pra você que tá aqui dentro, porque às vezes eu tenho que traduzir o que eu
33 tô falando com eles pra você . Aí as crianças falam: não a tia de falou que aqui não, por
34 exemplo, que aqui na sala não pode. Mas tem um momento que pode. E a gente é assim

35 né, Denise? você estava na reunião, você vai ligar o celular?... Nós somos pessoas
 36 civilizadas, estamos aqui pra educar... Então, se você não cria regras de convivência
 37 com vinte crianças, você pode se prejudicar de alguma forma.

38 Lia: Eu vejo que eu não to tão mal na minha prática. Porque quando eu coloco as
 39 crianças sentadas pra esperar os pais chegar. Todas sentadas, eu fico ali na porta. Os
 40 pais chegaram, vai levantando conforme os pais vão chegando, ninguém vai ficar de
 41 longe, andando, passeando. Porque é um momento que, chegam todos os pais de uma
 42 vez e às vezes passa alguém de baixo, você vai pegar uma lancheira que a criança não
 43 está dando conta de pegar, aí fica todo mundo em pé, aí vai lá pra porta, uns saem
 44 outros ficam dentro... Então, peraí, quer dizer, eu bato sempre nessa tecla, andar sempre
 45 com a professora, fazer sempre assim, fazer sempre assim, assim e assim, justamente
 46 pra eu não ter... Para não acontecer nada pior, sabe. E também porque você é cobrado
 47 (riso), né? Então eu impliquei de pensar assim: bom, então eu não to tão errada quanto
 48 possa pensar... Ah porque tem gente que vê como uma forma de controle;... É uma
 49 forma de controle, nós somos controlados, tem gente que não gosta dessa palavra, mas
 50 eu não sou autoritária, eu não sou tal tal tal. Oh, eu acho que na entrevista eu vou ter
 51 oportunidade de falar.

52 Denise: então, mas a nossa entrevista vai ser assim, uma conversa mesmo, eu tenho um
 53 pergunta para abrir a conversa, mas a entrevista já está acontedendo.

54 Lia: Tá bom eu já vou falando...

55 Denise: o que eu quero te contar que nem deu tempo também, é te contar do que é
 56 minha pesquisa.

57 Lia: Você falou que é da constituição do sujeito na escola.

58 Denise: da criança... isso. Então a minha pergunta quando eu venho pra cá é: como a
 59 criança se constitui na escola? Então essa é a pergunta que esta norteando meu olhar pra
 60 essas crianças, pra sua sala. E o que você pensa disso?

61 Lia: bom, escola, sala de aula, você está lidando com a formação do sujeito. Qualquer
 62 instituição, seja formal ou informal, você está sempre lidando com a formação do
 63 sujeito. Seja instituição familiar, religiosa, ou escola esportiva qualquer meio, qualquer
 64 grupo em que você esteja inserido você está lidando com a formação do sujeito, porque
 65 ele se forma o tempo todo, ele está em processo de aprendizagem contínua. Na escola
 66 não é diferente. Eles estão, igual eu coloquei no começo, eles estão sendo educados, né?
 67 No sentido da educação formal e curricular e também no sentido da educação de
 68 valores, porque você não separa as duas coisas, inclusive a sociedade é uma só, estamos
 69 todos pertencentes a grupos maiores, somos de grupos menores, to falando de no
 70 movimento da escola pra sociedade da sociedade pra escola, então assim... eu não... eu
 71 custumo ver dessa forma, eu não separo é essa educação é, eu não trago só pros meus
 72 alunos essa educação formal e curricular. Acredito muito que, igual eu tava te
 73 explicando, quando eu paro e estou falando com eles, estou fazendo coisas que condiz
 74 com a minha formação. A gente... O profissional passa sua formação dessas crianças,
 75 que vai muito ao encontro da sua pergunta. E a gente tá sempre fazendo esse trabalho
 76 de..., eu no meu caso, de olhar a criança como ser que tá em fase de construção, de...
 77 pessoal, humano... De formação pessoal, profissional, em todos os sentidos, então eu
 78 não vejo só o aluno enquanto aluno não. Tipo, vai aprender assim, assim e tchau. E não
 79 é só discurso, eu faço tudo que eu tô dizendo, você está acompanhando. Um minuto que
 80 você perde, que muitos pensam que é perda de tempo, ou dois ou dez minutos, você
 81 ganha, você vai ganhar muito, você pode colher muitos frutos na formação, na vida
 82 dessa criança, que hoje tá comigo e que amanhã não vai estar. Então tipo assim, quem
 83 passa o que essa criança vai ser na vida dela. Acredito frutos bons e ruins. Porque eu
 84 sou a referência aqui na sala de aula pra eles, na escola pra eles, enquanto tem outros

85 professores também, quando são os colegas, tem o professor de educação física, é
 86 brinquedoteca, enfim, então são assim, biblioteca, então são espaços que eles estão
 87 sendo formados o tempo todo. Crianças, assim tem aquela sede demais de aprender e
 88 aprendem coisas positivas, coisas negativas, então a gente tem que ter, eu procuro ter
 89 esse cuidado, porque eu sei que eles estão o tempo todo alertas . Mas, eu vejo dessa
 90 forma, Denise, num separo, haaa.... Não fico doutrinando meus valores, né? Eles não
 91 tem que ter os mesmos valores aqui que eu, mas eu passo os valores que eu acredito que
 92 de certa forma não vão trazer impacto em termos cristãos, em termos de crença, em
 93 termos assim sabe, nesse sentido religioso. Mesmo que eu fosse assim evangélica, eu
 94 não traria isso, aliás eu não sei, eu não sou, eu não posso falar... Eu acho que os
 95 evangélicos de certa forma trazem. Mas eu... Eu procuro assim... falar sempre das
 96 coisas, trazer pra dentro da sala de aula esses comportamentos: de respeito, esses
 97 valores de respeito, agressão NÃO, gestos que também são agressivos, porque agressão
 98 não é só verbal, não é só de tapa, ela é gesto, comportamento traz muito. Você arrancar
 99 um papel da sua colega, inocentemente, eu vou pegar uma caneta sua, - ai vou pegar pra
 100 mim! Só que não é assim: você vai parar, você vai pedir pro seu colega, ele vai te
 101 emprestar, vamos conversar... Porque eu posso deixar isso passar, mas eu vejo, eu não
 102 deixo... Eu preciso intervir porque a gente foi criado assim, civilizados, vamos pedir, é o
 103 respeito ao próximo, eu não pego nada que é seu, só peço emprestado... São nessas
 104 pequenas coisas, Denise, que a gente vai formando, de certa forma, essas crianças. Eu
 105 procuro ser cuidadosa assim com o que eu falo, com que eu faço. Tipo brigas,
 106 brincadeiras de luta, não trago isso pra minha sala, por mais que os desenhos estejam aí
 107 de lutas, brigas, guerras, parará parará parará, arminha, tal, eu trago pra sala que eu não
 108 gosto dessas brincadeiras, parará. Então tem coisas, por exemplo, a minha aluna da
 109 semana passada, eu tava dando tarefinha ali e “créeeu, créeeu”, uma mostrando pra
 110 outra, eu tava sentada na minha mesa, virei pro lado e falei assim: “– é hora? Nossa que
 111 música feia, Bianca! A tia não gosta dessa música, tem tanta música bonita”. Aí, eu mal
 112 falei ela já sentou, ficou sem graça, e ficou quietinha. Eu falei bom, num outro momento
 113 eu vou voltar a conversar com ela, depois, porque resolveu naquele momento, tava
 114 fazendo atividade e tal, mas... Quer dizer então, que eu não acredito nessas músicas, não
 115 acredito em música da Xuxa, também não gosto. Então a formação desse sujeito, na sala
 116 de aula, pré-escola A, nesse ano de 2009, eu, eu trago sim, aquilo que eu gosto, aquilo
 117 que eu não gosto, tento passar isso pra eles, embora o que eles vivenciam nas casas
 118 deles é muito mais forte do que aqui na escola... Mas é esse trabalho que eu venho fazer
 119 aqui.

120 Denise: Você acabou de falar que o que eles vivenciam em casa é mais forte do que o
 121 que eles vivenciam na escola...

122 Lia: Sim, sim... Quando eu digo em casa, é que sempre falam, ficam mais tempo na
 123 escola que em casa, mas a criação família, a educação familiar ainda é muito forte, seja
 124 ela orientada ou não. Porque a criança pode ser assim na presença do pai ou não, mas
 125 alguma coisa está acontecendo nesse seio familiar, num é... O pai não precisa tá
 126 presente pra tá criando o filho, ele tá criando da forma dele, mesmo que ausente, então
 127 vai tá alguma coisa acontecendo na vida dessa criança. Então, eu acredito que é tipo
 128 uma briga, escola e família, enquanto elas deveriam ser aliadas. É tipo assim: você
 129 tenta em pouco tempo, porque por mais que dizem que a criança passe muito tempo na
 130 escola com o professor, eu acho pouco tempo, porque igual eu te falei no começo,
 131 muitos momentos na vida dessa criança, da hora que ela acorda até a hora dela dormir,
 132 tem muita coisa que já aconteceu, não é só escola, a vida dela não é só escola. Então
 133 esse momentos, igual eu te falei, é muito forte, o que esses adultos que estão na
 134 companhia delas, quando a professora não está, quando eles não estão na escola, o que

135 essas crianças estão vivenciando? Então, eu não vou dizer que cinco horas de trabalho
 136 aqui na sala de aula é maior que do restante do dia inteiro e de final de semana que estão
 137 com seus pais, querendo ou não eu passo a maior parte do tempo com eles, mas eles
 138 vieram de um seio familiar... Oh, a família tá desestruturada ou estruturada, eu não sei,
 139 eu sei que os valores que a família passa pra eles são sim muito fortes. Por exemplo,
 140 chega em casa vai ouvir essa música, vai ouvir essa música, vai tipo, a Xuxa, vai assistir
 141 só Ben-10, vai assistir isso, vai assistir aquilo... Na minha casa, por exemplo, eu
 142 enquanto família, e professora e mãe, e dona de casa, vamos dizer assim, na minha casa,
 143 minha filha vai chegar e eu sei o que ela vai assistir o que ela vai escutar, tal tal. Não é
 144 nem melhor nem pior que as outras crianças, mas é a minha orientação. E as outras
 145 crianças daqui? O que elas escutam quando chegam em casa? O que elas ouvem quando
 146 chegam em casa? O que elas assistem na televisão? Que ambientes elas freqüentam?
 147 Então, eu penso que isso é muito mais forte, ainda mais nessa faixa etária que a criança
 148 é concreto; então o que essa criança tá aprendendo de concreto na vida dela quando ela
 149 não ta aqui? Então eu creio que há um choque sim, e eu creio que isso influencia
 150 bastante, porque os pais nem sempre tem a mesma formação que você e, nunca vão ter,
 151 porque as pessoas são diferentes, assim, formações diferentes. Embora a gente saiba
 152 que existem assim coisas saudáveis, coisas não saudáveis, mas eu penso assim, aqui eu
 153 tento fazer esse trabalho, mas eu vejo que é uma luta incansável, eu vou fazer dessa
 154 forma, da minha forma, por mais que chega pra mim e, assim... Determinados
 155 problemas, igual o caso do Raul, igual eu costumo dizer, o Raul não vai me cansar, eu
 156 vou cansar ele, porque criança é isso, desafio, desafio, desafio. E o que o adulto tem que
 157 ter o controle. Você é o adulto, e se você perde o controle, aí prova que você não tem a
 158 responsabilidade pra lidar com eles. Então o que eu faço, quando eu falo, eu não vou
 159 me cansar, eu vou cansar ele, eu quero dizer, o movimento é o contrario, Ele é que vai
 160 entender o que eu quero, porque eu já entendi de certa forma o que ele quer, agora eu
 161 não vou abandonar, igual eu falo, eu não vou deixar ele me cansar. Raul fez isso,
 162 - ah Raul, num faz isso, muita gente faz isso, é igual eu to te falando, é muito mais fácil
 163 pra mim Denise, eu não vou gastar nem saliva,
 164 -Raul desculpa pode ir ou então,
 165 - ah que coisa feia vai lá pra cadeira pensar ...

166 eu posso fazer tudo que eu faço de outra forma, ele vai ficar de castigo, mas de outra
 167 forma . Então esses dias o coleguinha machucou eu falo ah fica longe dele, brinca com o
 168 outro coleguinha, não é incômodo não, eu vou parar eu vou me voltar pra ele, eu vou
 169 cansar ele, eu não vou abandonar ele, eu não vou desistir dele, tipo assim sabe... é um
 170 compromisso que eu tenho com todos os meus alunos, porque quando você desiste tá
 171 abandonando de alguma forma alguma coisa que ele tá querendo, eu, eu não vou fazer
 172 isso, então... A pergunta que você me fez foi da família... que a família é
 173 Denise: Da família, sobre o que você disse sobre a família

174 Lia : Que é importante... Sim eu vejo como o trabalho que vocês fazem, eu acho muito
 175 importante e acredito muito, mas eu acho que tem que ter uma sintonia sabe, família,
 176 escola, eu acho que tem que ter esse desejo aí da família: eu quero, e se não tem eu acho
 177 que a escola pode oferecer muito, mas não pode garantir ... Sabe, o que você pretende, o
 178 que você deseja. Porque eu, enquanto mãe e, enquanto professora, Denise eu vejo dessa
 179 forma. A escola tá sempre trazendo a família pra escola, vamos trazer a família pra cá,
 180 vamos trazer e eu também adoro, só que é uma luta assim que eu peguei pra mim. Os
 181 pais, e assim, a gente vai fazendo o que pode porque a gente sente sofre com algumas
 182 coisas que acontecem em sala de aula, chega pra você, chegam coisas tristes, coisas que
 183 te deixam irritada, coisas que te fazem sofrer também, assim como o mundo, a
 184 sociedade, eu não separo as coisas, a gente tá numa sociedade só, então muitas coisas eu

185 levo pra casa, eu fico triste, mas eu falo: poxa, não sou mãe , não sou pai, aquela
186 sensação de impotência!

187 Denise: Queria saber assim, como você vê, pensando nessa sua turma desse ano, como
188 essas crianças estão chegando na escola, como eles chegaram...

189 Lia: Começando que é uma escola pública, né? Chegam crianças de diferentes classes
190 sociais, diferentes realidades, então eu já sei disso, tendo em vista isso eu já lido, eu já
191 sei que vou ter crianças muito, muito diferentes, né? e isso me traz assim... Elas
192 chegam todas pro mesmo ambiente, pra mesma sala de aula, tia Lia, primeiro período A.
193 Então, não importa de onde vieram, elas vão aprender, elas vão trabalhar comigo aqui
194 na escola de uma forma só. Quer dizer, eu vou lidar com crianças, com pessoas
195 diferentes, com famílias diferentes, porque quando eu falo crianças eu estou trazendo
196 também os pais porque tem que lidar com esses pais também; então eu estou lidando
197 com muitas pessoas em questão, não só as crianças, né? Como foram vinte alunos,
198 vamos colocar, tradicionalmente, pai e mãe, avô e avó, vai dar sessenta, sessenta
199 pessoas no geral. Então, eu tô lidando com um grupo muito grande, não estou lidando
200 só com os baixinhos, porque nem sempre só eles podem me ajudar, eu preciso da
201 colaboração dos pais. Mas, quer dizer, aqui todos vieram de diferentes lugares, chegam
202 aqui eles vão freqüentar o mesmo banheiro, o mesmo bebedouro, o mesmo pátio a
203 mesma professora, as mesmas regras de convivência, então isso traz muito assim, um
204 impacto muito grande pra eles. Porque eles tem que lidar com eles também, que são
205 diferentes deles mesmos, comigo também que sou diferente da mãe deles, do pai deles,
206 da família, e o coleguinha é diferente dele, e as outras professoras são diferentes da tia
207 Lia. Então, vai ter um grupo de relações grande dentro da mesma escola, porém assim,
208 regras de convívio, de aprendizagem, é uma maneira só, então eles vão ter que, de certa
209 forma, que se adequar a isso. Aí como que faz? Eles vão chegar e... NÃO, isso é
210 devagar, e... É onde acontece, ah tá tendo problema, vamos lascar no psicólogo, nem
211 tudo é psicólogo, eu vejo dessa forma, nem tudo é psicólogo. Muitos professores
212 pensam: ah vamos pro psicólogo! Não, eu penso que muitas coisas são do tempo da
213 criança, você tem que respeitar esse tempo, porque ela tá chegando, igual você falou,
214 como eles estão chegando. Como está no começo do ano, Denise, eu penso assim, que é
215 isso que eu tenho pra te falar, porque eu dou esse tempo pra elas conhecerem a escola,
216 me conhecerei, conhecerei os outros professores, eu vou conhecer elas. Então a gente
217 ainda está se conhecendo, pra depois eu falar: ah tem um problema assim na minha sala.
218 E eu acredito que eu vou fazer esse movimento até o final do ano, porque um ano é
219 muito pouco e ao mesmo tempo, é muito tempo, mas é pouco pra você, por exemplo,
220 afirmar alguma coisa, pra dizer isso desse aluno, eu posso assim... Sempre suspeitar, oh,
221 ele é assim, é assado... Muitas vezes eu falo: ai, isso é rotular, não, vamos separar as
222 coisas, igual quando eu falo: o Raul é agressivo, ele é uma criança agressiva; eu não
223 estou fazendo um xingamento, eu não tô xingando, eu não estou rotulando ele, eu estou
224 materializando o que eu estou pensando, porque qual o vocabulário que eu vou usar
225 para caracterizar as atitudes do Raul? Que... né? Porque tudo pra ele, qualquer coisa
226 que toma dele ele te devolve de forma agressiva, ele é agressivo com os objetos, ele
227 rasga, ele passa na parede, ele arranca algumas coisas quando ele tá fazendo. Então, a
228 aprendizagem pedagógica dele, em termos de conhecimento, vai se dar dessa forma,
229 então eu vou pegar o Raul como exemplo, ele aprende mesmo estando na agressividade
230 dele, então eu vou ter que por enquanto estar assim, e eu vou precisar de muita ajuda, eu
231 vou ter um compromisso de como eu vou trabalhar com as atividades do Raul, porque
232 eu tenho que ter a atenção total dele e ele vai fazer. Mas da maneira dele e eu vou
233 avaliar os resultados dessa forma. Ele fez, eu avaliei, ele rasgou, mas eu sei o que que
234 ele fez, então não vou considerar o resultado final como produto? NÃO! Fez amassou,

235 rasgou então, Raul é uma criança que não se interessa? NÃO! Ele se interessa naquele
 236 modo de viver dele. Então, Denise eu vejo assim, essas diferenças trazem conflitos, é
 237 normal a gente ter conflitos na escola. Quando são conflitos maiores, mais agravantes,
 238 eu acho assim, vamos chamar o psicólogo e vamos ajudar, mas as crianças chegam
 239 assim, e a escola é uma escola das diferenças, qualquer escola, né? Embora nas escolas
 240 particulares tem como selecionar melhor, se você tem uma pastinha mais bonita o outro
 241 coleguinha também vai ter, aqui não é assim, uns tem pastinha bonita, outros tem
 242 pastinha feia, uns tem lanche bom, outros não tem lanche bom, uns podem pagar pra ir
 243 ao teatro quando a escola convida, outros não podem. Mas eu acho que esse choque de
 244 diferenças, esse conflito, isso faz parte da vida de qualquer indivíduo e isso é positivo,
 245 eu acho isso muito bom. E de certa forma isso é fundamental pro crescimento de
 246 qualquer pessoa, porque se a criança vai pra onde tudo é igual, as pessoas se comportam
 247 igual, o mundo não é assim, tem muito as diferenças, então quando você cresce você vai
 248 se deparar com outra realidade, mais cedo ou mais tarde ela vai chegar pra você, aí eu
 249 quero ver como é que você vai lidar com ela? Com o diferente? Porque assusta, traz
 250 medo, traz insegurança... Então eu acho que é bom, é positivo.

251 Denise: eu tenho percebido que, dentre um monte de outras coisas, que tem algumas
 252 crianças – que você também tem percebido e tem trabalhado isso – que estão, como
 253 você disse aquele dia, ainda em processo de adaptação. Daí estou me lembrando agora,
 254 o César, a Nídia, a Miriam e mesmo o Raul... O que você me fala um pouco dessa
 255 (Denise é interrompida pela professora que diz: dessa adaptação, tá....) isso, e desses
 256 meninos, o que você tem percebido desses meninos...

257 Lia: então, no caso da Nídia a gente teve o último encontro da contação de histórias, que
 258 ela tem chorado, e dessa vez ela não chorou, ela mostrou pra mim: tia ó, eu não chorei,
 259 não chorei! Quer dizer, é o tempo dela, então ta ÓTIMO, graças a Deus! O César parou
 260 de chorar, teve um dia que ele travou na escola, ele nunca tinha ido à escola... Você quer
 261 que eu vou falando por aluno?

262 Denise: é... me conta...

263 Lia: por aluno, tá bom! O César nunca tinha ido à escola então ele chegou... A mãe, a
 264 mãe me falou, não só no primeiro dia de aula, mas quando ele travou lá na porta e não
 265 queria entrar. Chorou, chorou, chorou, entrou e tal, relaxou, já brincou e saiu. Aí essa
 266 semana, por exemplo, ele já está chegando bem, entra sozinho, não chora. Às vezes eu
 267 posso considerar que ele tenha uma recaída, não tá tendo ainda essa semana, mas eu não
 268 vou te afirmar que ele não vai ter, porque pode ser que amanhã ou depois ele tenha uma
 269 recaída, e ele vai sentir falta dessa mãe, porque ele veio do seio familiar direto pra
 270 escola. Então, muitas crianças acham isso uma maravilha, outras já sentem, então a
 271 adaptação, acho que em qualquer lugar, é o tempo de cada um, então você tem que
 272 respeitar esse tempo, você pode levar muito tempo pra se adaptar, a gente tem que
 273 conviver, e você não dá conta de mim; até o adulto também, eu tenho colegas de
 274 trabalho que você tem que ter um tempo pra se adaptar com ele e vice e versa, inclusive
 275 ele também quando saí da casa pro trabalho, porque eles vem aqui trabalhar de certa
 276 forma. Aí no caso da Miriam. A Miriam também, não sei se ela veio de escola, acredito
 277 que não! Mas a Miriam pelo que eu percebi é muito luxenta, tem tudo que quer, pode
 278 fazer o que quiser, você percebeu que aquele dia ela subiu no quadro, já falei, ela saiu...
 279 Mas isso é normal, faz parte de uma adaptação, quer dizer, ela veio de umas regras, das
 280 regras da família, quais são as regras da família? Às vezes nenhuma! E ela chega num
 281 ambiente, e vê: é aqui tem regras, então peraí, ela vai entrar em conflito, e esse conflito,
 282 você tem que respeitar. Então eu vou respeitar esse tempo dela, só que eu não vou ficar
 283 quieta, não vou achar que isso vai mudar assim naturalmente... vou deixar ela fazer? Ah
 284 tadinha ela tão pequenininha... Depois ela aprende, Não! Ninguém aprende sozinho

assim solto, eu vou pelo menos fazer a minha parte, na sala de aula não pode, aqui não pode! Você vai fazer na sua casa, seu pai deixa, sua mãe deixa, então tá, não tem problema nenhum, agora aqui não, aqui é a tia que cuida, aqui você vai ter que respeitar, aqui é assim, aqui não é sua casa. Isso é muito importante, Denise, de onde vem essa adaptação? Aqui não é a casa deles, o próprio nome já diz, eles vão ter que se adaptar a um ambiente estranho, não é a casa deles, não é a escola de que eles vieram. Então o que acontece, são muitas informações pra eles, muitas regras, então eles vão se chocar, eles vão deparar com conflito. E o que é esse tempo? Ah, cada um tem o seu. Bem, resumidamente, o Raul. O Raul também está em adaptação, né. Porque muitas coisas. Ele já me bateu, bateu no Erasmo, e jogava tudo no chão e fazia o que ele queria e no início a gente até deixa, a criança tá vindo pra escola, então calma... dá esse tempo de que tudo pode! Pode, é devagar que você vai mudar, até chegar e falar: não, hoje a gente não vai pegar brinquedo agora. É devagar que você vai inserindo essas regras, né? Aqui não é um internato, aqui não é assim, não é escola de freira, não é escola de exército que você já chega primeiro dia, não. Primeiro dia pra criança... Então vamos, é assim, aí no segundo dia menos, aí você só vai devagar né?! Lógico, senão a criança nem volta mais... Aí o Raul também tá em adaptação dentro do processo dele que eu acho que é individual e particular. Cada pessoa é completamente diferente, criações diferentes, entra a questão do gênero também, que tem as brincadeiras diferentes também, a maneira do pai criar o filho. Igual o pai dele, eu acho que não sei, vou conhecer mais a fundo quando a gente for conversar com ele, mas o pai tem um tipão, todo chic-charme, acha bonito, porque eu já conversei com ele na porta: ó o Raul fez isso, aí ele pergunta como que o Raul foi? Aí perguntou, eu vou responder, foi assim! Foi assim? Foi. Ah, eu vou conversar com ele! oh Raul não pode não. Aí eu falei: não, deixa pra falar com ele na sua casa, que não pode fazer assim, não sei o que, não conversa na porta não... Quer dizer, só pra eu ver! Vai conversar dentro da sua casa! Aí na hora que ele reagiu assim: oh, meu filho pode fazer assim não, é uma sensação, assim que parece que é bonito! Meu filho é superior, meu filho sabe se defender, meu filho sabe atacar, isso existe, né?! Eu nem sou de assistir novela, gosto de telejornal demais, programa de entrevista, mas a novela agora eu tive que assistir, comentaram comigo que tem o caso de um adolescente que está infringindo todas as regras da escola, tá batendo, a gente sabe de vários casos desses, de adolescente que bate em mulher na rua, amarra prostituta no carro, queima o índio, varias histórias no país, e independe da classe, mas quer dizer, como essas crianças estão sendo formadas? Que seio familiar é esse ? É que nem na novela, é igual um retrato, não tô citando a novela como um é... meu.... é só um exemplo porque a gente quer saber o que está acontecendo na vida da televisão também, porque as crianças trazem isso pra sala de aula. Então quer dizer, por mais que eu não seja adepta, mas você precisa se interar, né?! Lógico! Tem gente que fala, ah televisão nem tem na minha casa, mas eu acho errado, porque você vive nesse meio você tem que estar a par do que esta acontecendo no seu mundo. E não é só a televisão que traz isso, jornal também, mas a televisão é uma coisa que atinge a maior massa popular, chega pra todo mundo, o jornal nem sempre, ninguém vai pegar uma folha e vai ler. Então, o que que acontece, esses sujeitos aí adolescentes, fazendo o que estão fazendo e eu fico pensando que são filhos muitas vezes de pais ricos... O que me leva a crer o que falta de limite e aí vai... Então no caso do Raul, talvez o pai... o pai e a mãe estão separados, eu acho que isso não é motivo da criança agir dessa forma, acredito sim que pode haver uma desestabilidade entre pais separados, mas hoje, nossa realidade agora, os casais estão se separando muito, e nem por isso essa criança, ela cresce dessa forma. Eu sou separada e minha filha é super bem educada, está na terceira série, super bem na escola, assim graças a Deus, assim os valores que a gente passa, a estabilidade, eu tenho uma boa

335 relação com o pai dela, a gente tá sempre se comunicando a tudo que se refere à
 336 educação dela, o pai dela já constituiu família, eu também, mas a gente continua se
 337 relacionando pra tratar dela, esse tipo de situação apaziguada. E eu acredito que
 338 separação não seja motivo, às vezes é, mas não vamos generalizar... Que a gente fala: ai,
 339 tadinho! Peraí, então, o Raul tem dia que dorme com o pai, tem dia que dorme com a
 340 mãe, tem dia que... Os pais parecem que têm ainda muito conflito, sabe quando não é
 341 bem resolvido, igual meu caso muito bem resolvido, eu constituí família, o pai dela
 342 também, então quer dizer não tem conflito, agora quando os pais ainda tem conflito isso
 343 sim traz pra criança. Então eu acredito que pode ser assim um fator, porque quem é esse
 344 pai, quem é essa mãe? Essa desestabilidade, né?! Isso perde a criança, traz incertezas,
 345 inseguranças, então pode ser também um fator, da maneira como eles vivem, não só
 346 porque são só separados. Aí tem outro que você não anotou que é o José Rubens, ele faz
 347 tudo aqui na sala, mas não quer ir ao banheiro, não quer sair da sala pra beber água, ele
 348 traz a garrafinha dele, isso é normal, eu vou pedir pra trazerem a garrafinha... Igual o
 349 Vinícius também que não quer lanchar, até hoje não comeu, mas faz tudo que tem que
 350 fazer aqui na sala, mas na hora de ir ao banheiro já não vai, quer dizer, é uma adaptação
 351 diferente, eles vem não choram...

352 Denise: Estão se expressando de outra forma....

353 Lia: De outra forma... Mas, peraí! Eu ainda não acostumei, Tia eu não vou sair daqui,
 354 eu não vou comer. Ah, mas vai ficar com fome! Mas é o mecanismo de defesa deles, de
 355 proteção. Foi o jeito que ele arrumou, que se virou, então tempo ao tempo... Cada um
 356 tem seu tempo. Então, eu tenho que ver eles de forma diferente. Ah, mas já faz um mês,
 357 já tem que tá todo mundo adaptado e acabou, NÃO! Às vezes vai passar o ano
 358 inteirinho e eu vou ter crianças que ainda não se adaptaram de alguma forma, mas eu
 359 tenho certeza que 90% a gente vai ter conseguido alguma coisa. O Raul, eu vejo
 360 melhora nele demais de adaptação, de regras, de respeito, o que pode e não pode,
 361 enquanto ainda tem muitas coisas pra gente trabalhar, mas eu já valorizo o que eu
 362 consegui, sabe. Então adaptação é isso, é uma caminhada individual também...

363 Denise: É menina, você já está preocupada...

364 Lia: É deu a hora.

365 Denise: Tem várias coisas que eu queria comentar.

366 Lia Você quer voltar? Você anota...

367 Denise: Claro, a gente retoma outro dia. Vamos conversando. Quero só dizer, antes de
 368 encerrarmos... Eu achei curioso, dessa semana, quando a mãe do Vinícius chegou com
 369 ele... O Vinícius é uma criança que me chamou atenção nos primeiros dias com aquela
 370 confusão do suco que a Diana falou que era dela, ele falou que era dele e ficou abalado
 371 demais com a situação... Nessa semana, a mãe dele chegou e ficou conversando com
 372 você como se...

373 Lia: É e a mãe começa a falar por ele .

374 Denise: Então.

375 Lia: E isso é todo dia, você não vê todo dia Denise, isso é todo dia... a mãe chega com
 376 ele e me dá um recado. O Vinícius falou assim tia que quer descansar, pediu pra você
 377 me ligar, todo dia ela fala por ele!

378 Denise: Fiquei atenta a isso, interessante você me falar que é todo dia.

379 Lia: Então é todo dia, hoje foi o pai....

380 Denise: E a mãe dele aparenta ser bem mais velha que as outras mães, não é?

381 Lia: Ah, o pai também, são o que a gente fala dos pais-avós... O pai trouxe, fez as
 382 mesmas recomendações, e são os únicos pai e mãe que ainda estão entrando na sala de
 383 aula com a criança, os outros todos estão entrando sozinhos... Aí, às vezes tem uma
 384 recaída ou outra... Agora o Vinícius desde o começo do ano eles estão entrando até aqui,

385 e o porteiro briga com eles lá no portão... Aí eu falei pra ele, chega, deixa que eu vou
386 falando com a mãe aqui, mas todo dia. Mas eu já estou num ponto que eu vou chegar e
387 vou falar. Por que você viu, nem presença ele responde, porque a maturidade dele...
388 Então ele ainda é muito retraído. Assim, tem o tempo dele, mas, é igual quando eu falo
389 da família, a família tem contribuir, tem que ajudar. Quando o pai dele fica falando por
390 ele, fica dando recado, pra mim é a mesma coisa de uma criança de dois anos fazer
391 assim: é , sim, é qué... Nem falou o pai vai lá e pega uma água. Então, pra mim tá
392 acontecendo isso, sabe... Por enquanto tá tolerável, mas vai chegar um momento que eu
393 também tenho um limite, a escola tem um limite, a sala tem um limite, a gente tem o
394 grupo, o grupo tá observando... Então, peraí.... Todos vão chegar dessa forma, todos vão
395 falar comigo, a criança precisa falar, mas vamos vendo né. Isso é o que eu espero do
396 Vinícius, eu quero que ele converse comigo: Tia eu quero isso... Por enquanto os pais
397 estão falando por ele, mas chega um ponto que eles têm que perceber que agora é ele e
398 eu, né?! Mas, devagar isso vai acontecendo...

399 Denise: É.

400 Lia: É isso...

401 Denise: Então tá bom. Obrigada, Lia! Continuamos conversando depois... Amanhã
402 venho de novo naquele horário.

403 (Nos despedimos e fomos para a sala dos professores).