



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA AMARAL FARIA

**“OLHARES” PSICOPEDAGÓGICOS: DESVENDANDO CONCEPÇÕES
DE APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS, MÃES E PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA, EM UBERLÂNDIA, MINAS
GERAIS**

UBERLÂNDIA
2014

PAULA AMARAL FARIA

**“OLHARES” PSICOPEDAGÓGICOS: DESVENDANDO CONCEPÇÕES
DE APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS, MÃES E PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA, EM UBERLÂNDIA, MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Irene Miranda

UBERLÂNDIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- F224o
2014
- Faria, Paula Amaral, 1980-
“Olhares” psicopedagógicos : desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais / Paula Amaral Faria. - 2014.
261 f. : il.
- Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Educação - Aprendizagem - Teses. 4. Psicopedagogia - Teses. I. Miranda, Maria Irene. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PAULA AMARAL FARIA

**“OLHARES” PSICOPEDAGÓGICOS: DESVENDANDO CONCEPÇÕES
DE APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS, MÃES E PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA, EM UBERLÂNDIA, MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 30 de Julho de 2014.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Irene Miranda - UFU

Prof^a. Dr^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – UFU

Prof^a. Dr^a. Neide de Aquino Noffs - PUCSP

A meus queridos pais, Alda e Welington, que por toda a vida me
impulsionaram a estudar.

Ao meu amado esposo, que me apoiou.

A minha filha Clara, que com seu sorriso me alegrava

dedico.

AGRADECIMENTOS

O trabalho aqui tecido é resultado de inúmeras parcerias que desenvolvi ao longo da minha vida e que me incentivaram a estudar. Seria impossível descrever todas elas, e já peço desculpas por não mencionar uma ou outra pessoa. Justifico-me pelo simples esquecimento durante a emoção da escrita.

Agradeço aos meus pais, Alda e Welington, que durante toda a vida me diziam: “filha você tem que estudar, é o que você carregará”. Imagem deles, marcada em minhas lembranças diárias. Do mesmo modo, agradeço ao Alexandre e à Nilza que por serem parceiros e companheiros dos meus pais, foram significativos em meu processo.

Agradeço ao meu esposo, Marcelo, e minha filha, Clara, que nas horas mais difíceis estavam ao meu lado, segurando minha mão ou levando um copo de água. Ações essenciais para devolver a energia que precisava.

Agradeço aos meus avós, Olivier e Maria Luiza, que por toda a vida incentivaram e motivaram os netos e netas a se formarem.

Agradeço aos amados irmãos: Amanda, Olivier, Maria Carolina, Innis, Junior e Leonardo, pelo carinho comigo. É válido dizer que, ainda que muitos, cada um a seu modo, se tornou pessoa admirável, profissional competente. Vocês têm toda a minha admiração e respeito.

Sou grata pelo carinho dos Tios Dulce e Pérsio, meus “segundos” pais, e primos-irmãos amados Leo, Bruno e Pâmela. Para essa, faço uma agradecimento especial. Obrigada pelo carinho, pelos acaletos a cada desassossego, pelas palavras e ações generosas e fraternas.

Reverencio a competência de minha orientadora, Maria Irene Miranda, que me fortaleceu a cada encontro, que mediu com sabedoria e experiência as minhas capacidades de pesquisadora. Agradeço por toda dedicação e envolvimento com o nosso trabalho; sem ela, não teria conseguido.

Agradeço aos meus amigos (as) que me entenderam e participaram de minhas conquistas e aflições ao longo da pesquisa. Incentivavam-me e até mudavam datas das “festinhas” e viagens quando não poderia participar: Vanessa, Edu, Daninha, Roberto, Mara, Luiz Cláudio, Angelita, Cecília, Luiz, Aládia, Junão, Aninha, Ângela e Zil.

Agradeço a oportunidade de conhecer a linda Paula M., professora/amiga que me estimulou para o difícil exercício de “ouvir” crianças, de “ouvir” o entorno, com “ouvido verde”. Mulher guerreira e minha inspiração, que durante o meu processo de investigação lutava pela vida.

Agradeço a Denise Bortoletto, amiga e profissional ímpar, que com toda a minha admiração me auxiliou com a pesquisa. Assim como, agradeço a Mariana Lima, que, com sua disposição, contribuiu muitíssimo com o trabalho.

Agradeço à confiança dos gestores da escola campo da pesquisa Elisabeth Faria, Juliene Madureira e Cláudia Gumerato em permitirem que a pesquisa acontecesse. Espero realmente contribuir com esses estudos em nossa escola.

Agradeço a parceria com as colegas de trabalho da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Núbia, Flávia, Rochele, Pâmela, Celine, Mônica, Rita, Mariane, Laís, Márcia, Kellen, Priscila, Beloni, Thiago e Luciana, que me apoiaram e incentivaram a concretizar o estudo. Agradeço a Clarice Carolina, por ter sido companheira de estudos desde o primeiro dia de aula na Pós-Graduação. Agradeço à parceria da Analucia por se envolver efetivamente e contribuir com a pesquisa em processo de qualificação. Agradeço à todos demais colegas de profissão que apoiaram no Conselho Pedagógico Administrativo a realização da pesquisa.

Sobretudo, eternamente agradecida às crianças, às mães e aos professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA, que, com coragem, colaboraram com a pesquisa. Sem eles, não poderíamos tecer uma linha sobre o aprender na Educação Infantil. Esse trabalho é nosso!

Obrigada!

Pode-se observar o mundo da altura do olhar humano, ou do alto de uma nuvem (com os aviões é fácil). Pode-se pisar a realidade entrando-se pela porta principal ou – é mais divertido – pulando-se uma janela.

Gianni Rodari (1982, p. 29)

RESUMO

O tema de investigação, concepções de aprendizagem, originou-se das ideias correntes identificadas ao longo da trajetória pessoal/profissional nas escolas de Educação Infantil. Objetivamos, então, por meio desta pesquisa, investigar as concepções de aprendizagem de crianças, seus pais e professores na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. E, identificar as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA, em Uberlândia. A pesquisa foi estruturada com base na abordagem qualitativa e na modalidade de pesquisa Estudo de Caso. Utilizamos Grupo Focal e análise documental como instrumentos que contemplaram as intenções da pesquisa. O Grupo Focal nos permitiu ouvir e observar as interações entre os participantes para conhecer suas concepções de aprendizagem em relação à Educação Infantil. Aplicamos uma técnica de diagnóstico psicopedagógico, denominada de par educativo, como ponto de partida do instrumento. Realizamos uma interpretação geral do desenho, com “olhares” e “escuta” de psicopedagoga, de tal modo que procuramos atingir os objetivos do estudo. Analisar as DCNEI (2010) nos ofereceu pistas para compreender as orientações das políticas atuais para a Educação Infantil. A trajetória metodológica orientou nossos “olhares” para a organização dos dados em categorias e em subcategorias temáticas. Na primeira categoria, *Aprender é interagir e contar com a figura do mediador*, procuramos desvendar o papel do professor mediador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na segunda, *Aprender é conviver com distintos contextos e espaços*, tratamos das concepções de aprendizagem situadas em diferentes contextos, espaços e cenários da escola. A terceira categoria, *Aprender é compartilhar e vivenciar experiências com a família e a escola*, manifesta as distintas experiências vivenciadas na escola, as interações com os familiares e professores. Na quarta categoria, *Aprender na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental: etapas isoladas ou processo?* a complexidade dos dados desencadeou a organização de três subcategorias temáticas, nomeadas com extratos de falas dos participantes: “Tia sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!”; nessa discutimos sobre a antecipação de processos de aprendizagem na Educação Infantil em função das “pressões”/expectativas sociais e políticas. Na seguinte, “Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar”!, expusemos a dicotomia entre o brincar e o estudar. E na última subcategoria “E, as múltiplas linguagens... estamos ligados nisso tudo”, apresentamos as ideias para as distintas formas de expressão e aprendizagem das crianças. Contudo, assinalamos que as concepções de aprendizagem estão permeadas de imagens e conceitos originários tanto do paradigma tradicional como do interacionista. Ambos os paradigmas se constituem nas ideias e ações de cada um, a partir das interações com o outro e com os objetos de conhecimento. Pontuamos que não há uma concepção homogênea e linear sobre o que seja aprendizagem. As concepções não são estáticas, mas se modificam ao longo da vida, de acordo com a forma de interação no mundo. Salientamos que não há um paradigma certo ou errado. Conjecturamos, sim, sobre a necessidade de a escola dialogar, trocar conhecimentos por meio da formação permanente de famílias e de seus professores.

Palavras-chave: Concepção de aprendizagem. Educação Infantil. Psicopedagogia.

ABSTRACT

The investigation subject, conceptions on learning) originated from identified current ideas along our personal and professional trajectory in Early Childhood Education schools. By this search we aim to investigate learning conceptions of children, parents and teachers of Early Childhood Education and first year of Basic school. We aim also to identify the learning conceptions in National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education- NCGECE (2010) and their probable implications to the conceptions of the children, their parents and teachers in a federal public school in Uberlândia-MG, Brazil, named ESEBA¹. The study was structured based on qualitative approach and case study. We used Focus Group and document analysis as research instruments. The focus group allowed us to hear and to observe interactions between the participants in order to know their conceptions on learning in Early Childhood Education. We applied psychopedagogical diagnosis technique, named as educative pair as a point of departure in the study. We carried out a general interpretation on drawings, with psychopedagogical look and listening, so that we could achieve the research goals. Analyzing the NCGECE (2010) gave us clues to understand the guidelines of the current policies for Early Childhood Education. Methodological trajectory guided our look to organize data in thematic categories and subcategories. The first one, named as *Learning is interacting by means of a mediator*, we tried to specify the role of a mediator teacher in the children's development and learning. The second one, called *Learning is living with different contexts and space*, we studied the learning conceptions in different contexts, spaces and scenarios in school. The third category, *Learning is experiencing and sharing experiences with family and school*, we express the distinct experiences in school, the interaction to the families and teachers. The fourth category, *Learn in kindergarten and first year of elementary school: isolated steps or process?*, the complexity of the data triggered the organization of three thematic subcategories, named with extracts of the participants: in the first one, named as "Did you know that my mum is teaching me to read and write?", we discuss the anticipation of learning processes in Early Education, due to social and politic pressure and expectations. In the second one, called *Playtime is over. Now you'll have to study!*, we expose the dichotomy between playing and studying. And in the last subcategory, *The multiple languages that we are all connected to*, we present ideas for the distinct forms of learning. However, we point out that the conceptions on learning are permeated with images and concepts originating from both the traditional and the interactionist paradigm. Both paradigms constitute the ideas and actions of each one, from the interactions to each other and to the knowledge objects. There is not a homogeneous and linear conception on what learning is. The conceptions are not static, but they are modified along lifetime according to the form of interacting to the world. There is not a right paradigm or a wrong one. There are conjectures on the need of dialogue, exchanging knowledge by means of the continuous formation of the families and teachers.

Keywords: Conceptions on learning. Early Childhood Education. Psychopedagogy.

¹ BASIC EDUCATION SCHOOL

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1 Elaborado por M6 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	143
DESENHO 2 Elaborado por P3 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados dessa pesquisa.	145
DESENHO 3 Elaborado por M2 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	148
DESENHO 4 Elaborado por C4 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	150
DESENHO 5 Elaborado por M5 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa	151
DESENHO 6 Elaborado por P8 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	153
DESENHO 7 Elaborado por P10 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	156
DESENHO 8 Elaborado por P11 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	158
DESENHO 9 Elaborado por P6 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa	163
DESENHO 10 Elaborado por C3 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	171
DESENHO 11 Elaborado por M1 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	174
DESENHO 12 Elaborado por P7 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	175
DESENHO 13 Elaborado por M4 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	177
DESENHO 14 Elaborado por C1 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	179
DESENHO 15 Elaborado por C2 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	180
DESENHO 16 Elaborado por P9 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.	237

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Profissionais envolvidos na realização dos três grupos focais	112
QUADRO 2 Roteiro de análise do par educativo	119
QUADRO 3 Identificações fictícias dos participantes	124
QUADRO 4 Crianças participantes do instrumento de coleta de dados: Grupo Focal	130
QUADRO 5 Mães participantes do instrumento de coleta de dados: Grupo Focal	133
QUADRO 7 Síntese da relação entre a problematização e as categorias de análise do estudo	142

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Número de crianças por turma da Educação Infantil da ESEBA, no ano de 2012.....	127
TABELA 2 Número de professores da Educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental em 2012.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Contextos e espaços de aprendizagem na Educação Infantil revelados pelos participantes do estudo	169
--	-----

LISTA DE SIGLAS

CEP / UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ESEBA	Escola de Educação Básica
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCEI	Parâmetro Curricular da Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
TLCE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIMINAS	União Educacional Minas Gerais

SUMÁRIO

CAPÍTULO I SABERES E PRÁTICAS CORRENTES SOBRE O APRENDER

NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIGEM DA PESQUISA	17
1.1 Trajetória pessoal, acadêmica e profissional	19
1.2 Novos desafios, velhas inquietações e muitas aprendizagens: a ESEBA cenário de atuação e investigação.....	25
1.3 A constituição das nossas concepções de aprendizagem.....	30
1.3.1 As contribuições da Psicopedagogia	31
1.3.2 As contribuições da experiência educativa de Reggio Emília.....	36

CAPÍTULO II CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: REVISITANDO A

TEORIA	53
2.1 Inatismo: “Filho de peixe, peixinho é!”	56
2.2 Behaviorismo : “Ela é criança, não sabe nada”	57
2.3 Interacionismo construtivista: “O ser humano é ativo na construção de seu conhecimento”	61
2.4 Interacionismo socioconstrutivista – “Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros”	72
2.5 Diálogos entre interacionistas: construtivistas e socioconstrutivistas	81
2.5.1 As concepções de aprendizagens interacionistas nas DCNEI (2010)	92

CAPÍTULO III A CONSTITUIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO PARA A

INVESTIGAÇÃO.....	103
3.1 Estudo de caso – uma trajetória possível	103
3.2 Grupo Focal – vozes que se cruzam e tramam direções	108
3.2.1 Par Educativo – o desvelar das concepções dos participantes da pesquisa	113
3.3 Análise documental das DCNEI (2010)	120
3.4 O cenário e seus protagonistas	121
3.4.1 Crianças – universo de “tesouros” a serem descobertos.....	126
3.4.2 Pais e familiares – outros interlocutores de aprendizagens das crianças.....	131
3.4.3 Professores - mediadores de aprendizagens por formação	133

CAPÍTULO IV O QUE É APRENDER? CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO

FUNDAMENTAL	138
--------------------------	------------

4.1 Aprender é interagir e contar com a figura do mediador	143
4.2 Aprender é conviver com distintos contextos e espaços.....	168
4.3 Aprender é compartilhar e vivenciar experiências com a família e a escola.....	183
4.4 Aprender na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental: etapas isoladas ou processo?.....	194
4.4.1 Tia, sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!	197
4.4.2 Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar!	215
4.4.3 E as múltiplas linguagens [...] estamos ligados nisso tudo!.....	228
APRENDER: A CADA RESPOSTA UMA NOVA PERGUNTA	240
REFERÊNCIAS	249
ANEXOS	256
ANEXO I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao responsável legal e à criança	256
ANEXO II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor (a).....	259
ANEXO III Roteiro dos passos dados em busca de representações, de vozes, de histórias vividas	261
ANEXO IV Roteiro para avaliação do par educativo de Chamat (2004).....	262

CAPÍTULO I

SABERES E PRÁTICAS CORRENTES SOBRE O APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIGEM DA PESQUISA

A princípio, explicamos a nossa opção por escrever todo o texto na primeira pessoa do plural, não só por ser uma das possibilidades de escrita de trabalhos de dissertação de Mestrado, mas, sobretudo, por considerarmos que todos os conhecimentos aqui “tecidos” não foram “costurados” pelas mãos da pesquisadora apenas, mas por muitas outras. Há aqui interações e trocas de saberes dos diversos personagens que encontramos em nossa trajetória de vida: as *crianças*, protagonistas da escola, encenando, narrando e criando cenas e novas ideias, impulsionando nossos estudos; as *famílias* das crianças com quem convivemos e aprendemos como cada uma interage e comunica seus valores e ideias aos seus filhos (as) e aos professores; aos nossos colegas de profissão - os *professores* - que cotidianamente nos provocam a conhecer e aprender com eles (as) e sobre eles (as); aos nossos diversos *mestres*, mediadores excepcionais que tivemos e temos em nossa caminhada de estudos e investigações. Logo, o nosso trabalho é “fruto” ou, talvez, ainda “semente” daquilo que construímos com os nossos diferentes pares — por isso é — nosso trabalho. O leitor está convidado a também compartilhar dessa aventura de exercitar desvendar “saberes tecidos” por várias mãos e a “costurar” as suas concepções sobre o aprender na escola de Educação Infantil.

Nosso interesse em desenvolver estudos sobre as concepções de aprendizagem se originou ao longo de nossa trajetória profissional e pessoal, a partir do que ouvíamos de nossos colegas professores, das crianças e dos seus familiares, sobre o aprender nesse nível de ensino. Por meio da experiência profissional em escolas privadas e públicas da cidade de Uberlândia, presenciamos as diversas formas de se compreender a aprendizagem das crianças nessa etapa da escolarização. Nesse período, de maneira informal, foi possível identificar em falas de crianças, de suas famílias e de professores posicionamentos que colocam a Educação Infantil como etapa preparatória para a seguinte — Ensino Fundamental. Identificamos, também, outros posicionamentos que colocam esse nível de ensino como espaço para brincar, sem qualquer objetivo, sendo um brincar, nessa visão, desvalorizado e desvinculado de qualquer possibilidade de aprender.

Compreendemos que o que cada pessoa diz sobre o aprender na Educação Infantil revela, de forma explícita ou implícita, uma ou mais concepções de aprendizagem. Entretanto, os pontos de vista que ouvimos ao longo de nossa trajetória profissional e pessoal, isolados, tal como assinalados acima, não nos parecem suficientes para afirmar as concepções de aprendizagem subjacentes aos discursos, entretanto, muito nos inquietam. Poderíamos assinalar possibilidades para uma concepção de aprendizagem ou outra, mas não o fizemos, pois correríamos o risco de estarmos equivocadas, já que foram “escutas” informais sem qualquer pretensão de investigação. Todavia, foram justamente esses posicionamentos que nos impulsionaram, como pesquisadora, a ouvir de crianças, de seus familiares e de professores sobre o aprender no cenário da Educação Infantil.

O interesse de ampliarmos nossos estudos sobre as concepções de aprendizagem especialmente no contexto da Educação Infantil e nossa experiência profissional, apoiada principalmente na vertente psicopedagógica², permitiu-nos ouvir com ouvidos de pesquisadora e discutir as concepções de aprendizagem recorrentes no campo da Educação, a partir do ponto de vista dos sujeitos que interagem nesse nível da escolarização.

Por considerarmos que as pessoas interagem, dialogam, aprendem umas com as outras, os sentidos e os significados do contexto em que convivem, o nosso interesse de investigar as concepções de aprendizagem “floresceu”. Concordamos com as ideias de Kramer, Leite, Nunes e Guimarães (1999, p. 255), ao apontarem que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças constitui-se na relação com o outro, “um outro que compartilha do mesmo contexto e, por isso, transmite os significados daquele meio em que se encontra”.

Esclarecemos que os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são abordados neste trabalho a partir da vertente psicopedagógica, pautados no paradigma interacionista, concepção que discutiremos no próximo capítulo. Todavia, destacamos *a priori*, a partir desse paradigma teórico, que aprendizagem e desenvolvimento não são processos idênticos, mas possuem interfaces. Nesse sentido, o nosso interesse de estudo não está focalizado no processo de desenvolvimento das crianças, apesar de considerarmos a sua relação com a aprendizagem. Focalizamos nossa investigação nas concepções de aprendizagem dos sujeitos que interagem no cotidiano da Educação Infantil.

Isso posto, partimos do princípio de que a criança e o adulto aprendem com o outro em um determinado contexto e de que todos nós, profissionais da Educação e familiares das

² Essa vertente tem como parâmetro de estudo “compreender o indivíduo enquanto aprendiz. Como alguém cheio de dúvidas, fazendo escolhas e tomando decisões a cada passo do longo caminho percorrido em vida” (SCOZ; RUBINSTEIN; ROSSA; BARONE, 1987, p. 15).

crianças, fomos crianças um dia, aprendemos o que é aprender na escola e aprendemos continuamente, ampliando e/ou reformulando nossas concepções.

Para melhor compreender os significados da aprendizagem nesse nível de ensino, propusemos uma pesquisa que se dispôs à “escuta psicopedagógica³” daqueles que compõem o contexto da aprendizagem: a criança, seus pais e professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para contextualizar nosso interesse pelo objeto de estudo, qual seja, as concepções de aprendizagem “tecidas” no cenário da Educação Infantil, pontuamos parte de nossa caminhada acadêmica e profissional.

1.1 Trajetória pessoal, acadêmica e profissional

No início da nossa carreira docente, atuamos como professora de grupos de crianças de três anos em uma escola privada de Uberlândia (2001 - 2003). Nesse período, sentíamos dificuldades em atuar como docente na Educação Infantil, devido à pouca experiência, pela própria inconclusão da formação em Pedagogia e, especialmente, por não conhecer a filosofia da escola, pautada na teoria construtivista de conhecimento, especialmente nos ideais piagetianos.

Nesse tempo, percebíamos que algumas famílias não compreendiam a proposta da escola e/ou não se importavam com essa questão. Notávamos que boa parte das famílias não buscava a escola pela sua proposta pedagógica, mas, sim, devido aos cuidados dispensados às crianças e pelas características físicas da instituição, que atendiam bem às demandas da faixa etária. Entretanto, determinadas famílias exigiam que seus filhos aprendessem as vogais, o alfabeto, a escrever o nome e palavras, entre outros aspectos que julgavam importantes para a Educação Infantil dos seus filhos (as). Essa exigência no âmbito da escola privada desencadeou conflitos e desconfortos, pois a instituição e a família apresentavam expectativas e concepções de aprendizagem distintas para essa etapa da Educação. Como professora iniciante na profissão, não tínhamos clareza dessa divergência de posicionamentos entre a família e a escola, entretanto, ficávamos incomodadas diante desse cenário.

³ “Alguém que com sua escuta outorga valor e sentido a palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar-se (começar a entender-se), precisamente a partir de ser ouvido” (FERNANDÊZ, 1991, p. 126). [...] Portanto, “escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se” (FERNANDÊZ, 1991, p. 131).

Nos dois anos seguintes, 2004 e 2005, atuamos como professora de crianças no primeiro ano e depois no segundo ano do Ensino Fundamental, na mesma instituição privada. Acreditávamos, nesse período, que alguns de nossos alunos apresentavam “dificuldades para aprender” determinados aspectos do currículo escolar, entre eles: leitura e escrita, matemática e questões relacionais, o que também nos causava desconforto em relação à própria atuação como professora e às nossas concepções de aprendizagem no Ensino Fundamental. A proposta metodológica da escola voltava-se para o trabalho com projetos pedagógicos⁴, fundamentados na vertente construtivista. No instante em que certas crianças não conseguiam realizar ações do projeto, pensávamos estar diante de um caso de “dificuldades para aprender”. Trata-se de um paradoxo: se a criança constrói saberes também por meio de projetos, como pode apresentar “dificuldade de aprendizagem” enquanto está participando de um projeto? Mas, naquele momento, ainda não sabíamos discriminar o que era contraditório e o que não era. Assim, concluímos a Graduação⁵ e chegamos à Pós-Graduação⁶ *lato sensu* com o entendimento de que as crianças apresentavam “dificuldades de aprendizagem” quando não correspondiam às expectativas docentes, motivo pelo qual fomos à busca de uma especialização.

Durante o curso de Psicopedagogia, começamos a compreender melhor o processo de aprendizagem, objeto de estudo e pesquisa da referida área. Dessa forma, foi-nos possível repensar nossa prática docente e crenças anteriores. Por meio do curso, descobrimos que os nossos alunos não apresentavam dificuldades, todavia demandavam ações pedagógicas específicas para aprender. Em outras palavras, a nossa forma de ensinar dificultava determinadas aquisições e ainda não oferecia outras possibilidades para a aprendizagem. Apesar disso, não desconsideramos as questões que envolvem, de fato, as barreiras que algumas crianças vivenciam diante do seu aprender.

Os estudos no Curso de Psicopedagogia nos possibilitaram, ainda, o exercício de ouvir as crianças sobre seus próprios processos de aprender e a tentar dialogar com os familiares sobre a dinâmica de cada uma. Temos uma lembrança desse período em que atuávamos nas

⁴ “Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Com base nos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes de seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

⁵ Conclusão da Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia em 2003.

⁶ Período de realização da Pós Graduação em Psicopedagogia pela UNIMINAS de 2004 a 2006.

séries iniciais do Ensino Fundamental: perguntar às crianças, de uma turma de oito anos que não se interessavam por Matemática: “Como vocês gostariam de aprender Matemática?”

Uma das crianças disse: “Vamos ouvir música!”

Buscamos junto aos professores do Curso de Psicopedagogia alternativas musicais para trabalhar a Matemática com as crianças. Uma das opções foi a música de Chico Buarque, *O Jumento*⁷, que nos possibilitou discutir questões como trabalho, exclusão social e, especialmente, ampliou os conceitos matemáticos no que se refere à operação de multiplicação.

Os diálogos com as crianças abriram em nós novas “janelas” para compreender as concepções de aprendizagem estabelecidas e apreendidas no interior das escolas. Isso é, aprendemos com as crianças ao ouvi-las sobre outras formas de ensino, para além das que propúnhamos. Acreditamos que assinalamos para as crianças a possibilidade de que aprender na escola não está focalizado apenas no aluno, mas também no professor. E que o ensino não está voltado apenas para o professor, mas também para as crianças. Ambos, professor e aluno, podem contribuir mutuamente para o processo de ensino-aprendizado na escola.

Nesse exercício de ouvir as crianças, identificamos em nós uma concepção de aprendizagem que dialoga, que interage, que propõe e aceita propostas pedagógicas. A partir da sensibilidade para ouvir as crianças diante de seu aprendizado procuramos com interesse estudos sobre o ponto de vista infantil. Destacamos Cruz (2008), que relata a necessidade de as crianças participarem de pesquisas não como objetos de estudos, mas como sujeitos coparticipantes. Escutar o que as crianças têm a nos dizer sobre os processos vividos dentro da escola oferece possibilidades reais para que as medidas de mudança possam ser, de fato, tomadas. A autora complementa:

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (CRUZ, 2008, p. 46).

Após cinco anos atuando como professora, tivemos a oportunidade de vivenciar um novo desafio: trabalhar como psicopedagoga escolar⁸. Em 2006, começamos nesse cargo, em outra instituição privada de Uberlândia. Além de ser um desafio atuar como psicopedagoga,

⁷ Música de Chico Buarque que compõe o Álbum Saltimbancos, 1977 © by Cara Nova Editora Musical Ltda.

⁸ O psicopedagogo pode atuar no espaço clínico, institucional (escolas, empresas, ONGs, hospitais) e na produção de conhecimento por meio da pesquisa (FAGALI; VALE, 2003).

atuaria na Educação Infantil, nível com escassos referenciais teóricos na vertente psicopedagógica. A maior parte dos estudos da Psicopedagogia está vinculada às questões que envolvem as “dificuldades de aprendizagem” em outros níveis. Todavia, tivemos a oportunidade de trabalhar com mais duas colegas que atuavam também como psicopedagogas escolares em outros segmentos de ensino (Fundamental e Médio) da escola privada. E, por meio de estudos semanais, delineávamos nossa atuação psicopedagógica em cada nível de ensino da instituição.

De 2006 a 2010, período em que atuamos na referida escola como psicopedagoga, a proposta para Educação Infantil pautava-se na atuação psicopedagógica preventiva. De acordo com Fagali e Vale (2003, p. 9), a vertente preventiva apresenta como objetivo “refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos [...]”.

Vale mencionar que, além da possibilidade da atuação psicopedagógica preventiva, há na literatura reflexões que pontuam sobre a ação remediativa ou terapêutica, que opera com a finalidade de “reintegrar ao processo de construção de conhecimento uma criança ou jovem que apresenta problemas de aprendizagem” (FAGALI; VALE, 2003, p.9).

Ambas as propostas de atuação psicopedagógica, a preventiva e a remediativa, possuem o objetivo de “possibilitar a construção do conhecimento, (re) integrando o aluno, ou mantendo-o na situação de sala de aula, sempre favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento” (MIRANDA, 2008, p. 22).

Em consonância com esses apontamentos teóricos, as nossas ações na escola privada uberlandense eram planejadas no sentido de compreender e propiciar a aprendizagem das crianças de dois a seis anos, em parcerias com professores, com familiares e com outros profissionais, entre eles, destacamos psicólogos, neurologistas e fonoaudiólogos. Eles não atuavam diretamente na escola, mas, à medida que concebíamos a necessidade de outros profissionais, para auxiliar na compreensão dos dilemas escolares, buscávamos informações e/ou orientávamos às famílias para que entrassem em contato. Assim, tínhamos elementos para nos apoiar, como escola, e orientar a família, e especialmente favorecer as potencialidades da criança oferecendo-lhe possibilidades para avançar.

Nessa escola, nossa proposta de acompanhamento psicopedagógico, pautada no paradigma interacionista, confrontava-se com outras concepções dos professores e familiares, o que nos chamava atenção. Alguns professores e a maioria das famílias de alunos (as) das séries iniciais do Ensino Fundamental se posicionavam a favor do processo de alfabetização

na Educação Infantil e, conseqüentemente, exerciam certa “pressão⁹” sobre os professores desse nível, no sentido de alfabetizarem as crianças até os cinco, seis anos de idade. Entretanto, as ações pedagógicas e, conseqüentemente, as respostas das crianças a esse movimento, não correspondiam às expectativas dos professores e familiares, levando-os a acreditarem que as crianças de cinco ou seis anos, que não conseguiam alfabetizar-se na Educação Infantil, apresentavam “dificuldades de aprendizagem” para ler e escrever.

Nesse cenário estava latente uma série de concepções de aprendizagem, inquietando-nos a compreender os diferentes posicionamentos que se apresentavam. De acordo com a perspectiva psicopedagógica, as crianças que compõem o contexto da Educação Infantil estão em pleno processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor, motivo pelo qual não são apreendidas como um grupo com “dificuldades de aprendizagem”. A criança de zero a seis anos manifesta de diferentes formas, inclusive por meio da brincadeira, a sua evolução na forma de pensar e sentir. Ela é ativa nesse processo, interage com os outros e com o ambiente em que se encontra, tanto que “podemos observar as grandes transformações que ocorrem nestes anos e compreender melhor sua importância fundamental no processo de adaptação à vida em geral” (OLIVEIRA; BOSSA, 1994, p. 26).

O nosso planejamento na instituição privada envolvia ações psicopedagógicas de cunho preventivo, junto aos pais, em parceria com outros profissionais. Por meio de oficinas e palestras temáticas¹⁰ com profissionais das mais diversas áreas, abordávamos questões que preocupavam e/ou eram desconhecidas pelas famílias. Assim, tínhamos referências para reflexão junto aos familiares no cotidiano escolar.

Outra função do psicopedagogo institucional/escolar, além do movimento acima mencionado com as famílias, é desenvolver ações que envolvem a formação continuada dos professores. Em nosso caso, realizávamos encontros semanais para discutir sobre os processos das crianças e buscávamos juntos, professor e psicopedagoga, literaturas que nos auxiliassem no entendimento desses processos. Em outras ocasiões, convidávamos outros profissionais para realização de cursos, oficinas e palestras.

Considerando as especificidades desse nível de ensino, uma das temáticas levantada e estudada junto ao grupo de professores foi a proposta pedagógica das escolas de Reggio Emília, na Itália. A referida temática de estudo surgiu porque os professores identificaram na

⁹ O termo “pressões” aparece nesse estudo com o significado de imposições sociais e forças políticas para a alfabetização das crianças pequenas.

¹⁰ Exemplos de alguns temas tratados: sexualidade infantil; compreensão de limites e regras na infância; a leitura e a escrita para crianças pequenas, dentre outros.

literatura que as escolas italianas se destacavam no cenário internacional, consideradas referência para as escolas de Educação Infantil. Portanto, o estudo dessa proposta surgiu como possibilidade de contribuir para a construção dos saberes docentes e amenizar os conflitos vividos em função da “pressão” para o processo de alfabetização na Educação Infantil.

Em nosso contexto, a abordagem das escolas municipais reggianas possibilitou discutir, junto aos professores, as diversas linguagens das crianças, entre elas a linguagem escrita, entendida, nessa abordagem pedagógica, como uma linguagem, valorizada tanto quanto as demais (pictórica, teatral, musical, cênica, matemática, entre outras).

Entretanto, na escola em que trabalhávamos, a linguagem escrita era supervalorizada em relação às demais. Havia, tal como mencionado, um interesse, de vários grupos (professores e famílias) para que as crianças se alfabetizassem até os seis anos de idade. Esses diferentes posicionamentos nos provocaram a conhecer a proposta pedagógica dessas escolas italianas.

As leituras e discussões ocasionadas pelo trabalho com os professores impulsionaram-nos a participar de um grupo de estudos realizado e promovido pelas escolas reggianas, na Itália, no ano de 2007. Essa vivência ampliou nossos olhares sobre vários aspectos da Educação Infantil. Um dos aspectos notados na proposta italiana é o profundo exercício da escuta com as crianças, com os docentes e a comunidade, propiciando um diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Enquanto atuávamos como psicopedagoga escolar, em parceria com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil, notamos que o exercício das ideias reggianas no contexto de nossa escola se efetivou à medida que os fazeres em sala de aula foram remodelados pelos educadores que aprimoraram a escuta do outro e de si mesmos. O cotidiano das salas de aula foi redimensionado, no sentido de incentivar o educador a exercitar o encorajamento e a autonomia das crianças, na busca da construção de seus conhecimentos, utilizando todas as suas linguagens, não somente a da leitura e escrita. O exercício dos educadores em dialogar com essas inspirações reggianas possibilitou reestruturar as formas de registrar e/ou documentar as aprendizagens das crianças, por meio de observações mais aguçadas e também de fotografias, de filmagens e especialmente da partilha de experiências com os demais professores. Refletir sobre a Pedagogia da escuta a partir das ideias reggianas permitiu àquele grupo de professores a prática de ouvir as crianças. Exercitaram a análise das falas e das hipóteses, que sinalizavam o que explorar e os projetos a privilegiar, promovendo o diálogo, a comunicação e a aprendizagem significativa para as crianças e para os próprios professores, como formação permanente.

Destacamos que, em função da complexidade e da amplitude dos trabalhos que são desenvolvidos nas escolas municipais de Reggio Emilia, consideramos a sua apresentação em um item deste capítulo, quando abordamos as suas influências e inspirações para a constituição de nossas concepções de aprendizagem.

Ampliando nossas experiências, desde o ano de 2009 participamos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar (GEPPE), da Universidade Federal de Uberlândia. A participação no grupo pôde promover as discussões sobre a importância de escutar as crianças e seus pares (família e escola) diante de seu processo de aprendizagem, seus entraves, suas brechas e conhecer seus conflitos no processo de construção do conhecimento. Estar no grupo de estudos nos permitiu dialogar sobre o quanto ouvir o que a criança e/ou adulto tem a dizer diante do aprender contribui para a articulação de propostas psicopedagógicas vinculadas aos desejos, curiosidades e necessidades de cada um.

Na tentativa de alçarmos novos aprendizados e participarmos de outros espaços de diálogo e prática, em 2010 inscrevemo-nos no processo seletivo para concurso público de professores efetivos da de uma escola pública federal de Educação Básica da cidade de Uberlândia. A aprovação nessa seleção nos provocou vários sentimentos: alegrias, angústias e expectativas, principalmente diante da possibilidade de retomarmos nossa primeira caminhada na atuação profissional: professora de crianças na Educação Infantil.

Enfrentamos esse desafio e tentamos cotidianamente aprender com ele. A instituição educativa pública federal tem sido um aprendizado à medida que nos coloca diante do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão e nos instiga a conhecer as suas dinâmicas, a sua proposta pedagógica, o cotidiano da sala de aula com crianças de quatro e cinco anos, a sua política, mas, especialmente o processo de aprendizagem das crianças em interação com seus pares, professores e pais.

1.2 Novos desafios, velhas inquietações e muitas aprendizagens: a ESEBA cenário de atuação e investigação

A nossa inserção na ESEBA promoveu em nós a instigante tarefa de conhecermos e aprendermos sobre a dinâmica de uma escola de Educação Básica pública federal, característica pertencente apenas a essa escola, na cidade de Uberlândia. Destacamos o plano de trabalho dos docentes, que cumprem uma carga horária semanal de 40 horas, em regime de

dedicação exclusiva. Essa carga horária é dividida em três pilares de atuação: ensino, pesquisa e extensão.

Foi nesse contexto, a ESEBA, que nos deparamos com novos desafios e velhas inquietações: as concepções dos professores, das famílias e das crianças em relação à aprendizagem na Educação Infantil. Familiares com percepções de que a Educação Infantil é o espaço unicamente da brincadeira e não de aprendizagem, entendendo esses processos como desvinculados. Outros com as expectativas de aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas, o mais rápido possível. Uma nova observação que temos feito no cotidiano da escola refere-se à divergência de opiniões e de atuações dos professores diante do processo de aprendizagem das crianças, tanto daqueles que atuam na Educação Infantil quanto daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da nossa relação de trabalho, que se iniciou em 2010, notamos que, entre os professores que atuam no segmento da Educação Infantil, há diferenças e similaridades de concepções de aprendizagem. Por meio das nossas relações profissionais, pudemos perceber de maneira informal, que há professores que defendem a concepção de aprendizagem que aponta para propostas de ensino semelhantes às que são desenvolvidas no Ensino Fundamental. Todavia, há outros professores que não concordam com essa concepção de aprendizagem. Logo, assinalam que a etapa da Educação Infantil possui especificidades para a aprendizagem junto às crianças pequenas, especificidades essas relacionadas às propostas lúdicas e a experimentação.

Nossas observações no cotidiano, junto aos nossos colegas, fazem-nos balizar que, apesar de atuarmos em uma mesma escola, com uma mesma proposta pedagógica que embasa nossas atuações, notamos que, entre nós, as concepções de aprendizagem são diferentes. Esse fato nos inquietou a ponto de buscar transformar as percepções puramente empíricas em ação investigativa.

Também observamos, ao longo do envolvimento profissional, os posicionamentos dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Há professores que acreditam que as crianças devem chegar “prontas” para aprender conteúdos, alfabetizadas ou quase alfabetizadas. Outros possuem o entendimento da aprendizagem como processo, sendo uma continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano. Esses afirmam que apesar da mudança de nomenclatura, em função do Ensino

Fundamental de Nove Anos¹¹, as crianças continuam com seis anos de idade, com as mesmas necessidades pedagógicas de quando pertenciam ao segmento da Educação Infantil.

Sobre esse assunto, especificamente no final do ano de 2010, recebemos na ESEBA, via Ministério da Educação, exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010)¹². Ao lermos esse documento pela primeira vez, identificamos que o texto de apresentação trata das atuais discussões sobre Educação Infantil. Uma delas versa sobre o aspecto que envolve a “não antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (DCNEI, 2010, p.7). Consequentemente, o documento proporcionou inquietação ao confrontar a postura de alguns professores que afirmavam a importância de desenvolver conteúdos semelhantes aos do Ensino Fundamental para preparar as crianças da Educação Infantil.

O referido documento nos impulsionou a realizar mais leituras e a conversar sobre as concepções de aprendizagem subjacentes em suas orientações para as propostas curriculares das escolas de Educação Infantil. Todo esse nosso movimento nos instigou a “ouvir” e a buscar compreensão das concepções de aprendizagem das pessoas que interagem na escola, especialmente das crianças.

Em 2011 e 2012, baseadas em nossa experiência de professora de criança de quatro e cinco anos, identificamos algumas falas sobre o aprender. Citamos algumas dessas falas, nas quais os nomes são fictícios para preservar as identidades:

“Que dia vamos começar a copiar do Quadro e a escrever no caderno? Na minha outra escola eu fazia isso” (Carolina, quatro anos);

“E aquela letra da outra escola, que o lápis não sai do caderno?” (Maria Júlia, quatro anos);

“Como a lagarta entra no casulo e se transforma em borboleta?” (Pedro, quatro anos);

“Quando o neném bebe remédio para onde vai o remédio?” (Hugo, cinco anos).

¹¹ A Lei 11.274/2006 (lei ordinária) de 06/02/2006 possui a seguinte ementa: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

¹² O documento originou-se da Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009, com a intenção de contribuir e orientar a formulação das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil do país. Além desse, articulado aos princípios gerais instalados na LBD (1996), anseia orientar “políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (DCNEI, 2010, p. 11).

Cada uma dessas crianças nos provoca, por meio de suas falas, a pensar sobre os modos de compreender a aprendizagem no espaço da Educação Infantil. As quatro crianças citadas estudavam em outras instituições antes de ingressarem na ESEBA. Essa informação expõe que viveram experiências de aprendizagem educativas diferentes, que, possivelmente, contribuíram para constituição de suas falas sobre o aprender no espaço escolar. As falas nos levam a refletir o interesse de crianças para copiar do Quadro e fazer letra cursiva. Trazem-nos perguntas que evidenciam a curiosidade, o desejo de saber, desencadeado por uma inquietação, por uma dúvida cuja resposta não está disponível no repertório da criança. Seu ponto de vista nos questiona e nos impulsiona a ouvi-la mais para compreender sobre as suas expectativas e interesses. Considerando a diversidade de compreensões que permeiam uma sala de aula, os posicionamentos ofertados pelas crianças possibilitam planejamentos de aulas muito interessantes, respaldados em investigação e produção de conhecimento.

Ao levarmos em consideração toda nossa experiência profissional, as diversas interações que tivemos e temos com as crianças, com seus familiares e com os colegas professores levantamos hipóteses, descritas em sequência, para o nosso estudo.

O universo da escola de Educação Infantil é um espaço latente para a construção de ideias sobre o aprender, sobre como aprender, especialmente na relação com as crianças pequenas. Desse modo, identificamos uma série de concepções de aprendizagem, muitas delas com ideias próximas e outras se configuram de modo divergente e até certo ponto contraditório. Nesse sentido, consideramos que a escola de Educação Infantil possui um papel fundamental para a edificação das concepções de aprendizagem nos diferentes grupos: crianças, seus familiares e professores.

Não podemos desconsiderar que essas interações ocorrem em um contexto maior, a escola. Nesse sentido, é importante destacar que a ESEBA está vivendo o momento de reelaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) e da proposta pedagógica da Educação Infantil, denominada de Parâmetro Curricular da Educação Infantil (PCEI, 2010), esse é desencadeado a partir do documento anterior. O movimento de reestruturação implica também rever as concepções de aprendizagem, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, considerando as interações ocorridas na sala de aula e os fatos que caracterizam o cotidiano da ESEBA, justificamos a sua escolha como campo de pesquisa.

Então, localizamos nessa escola a tarefa de investigar, junto a crianças, a pais e a professores as concepções de aprendizagem constituídas na Educação Infantil, assim como identificar as concepções de aprendizagem presentes nas DCNEI (2010) e as suas possíveis

implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e de professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, com os resultados deste trabalho, temos em vista a possibilidade de contribuir para (re)elaboração do PCEI (2010) da instituição.

Em razão disso a ESEBA tem-se configurado para nós, como professora e como pesquisadora, em um espaço inspirador de novas aprendizagens. E é por meio desse cenário educativo que brotam novas imagens, desejos, inquietações e dúvidas a respeito dos nossos saberes e não saberes docentes. Desse modo, compreender o sentido e o significado do pesquisador em “roupa” de professor com “olhar” e escuta psicopedagógicos se configura em uma aprendizagem desafiante e instigante.

Fazer parte dessa história e vivenciar esse momento constitui a nossa realidade, que uma vez problematizada desencadeia as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as concepções de aprendizagem das crianças, seus pais e de professores na Educação Infantil da ESEBA?
- Quais são as concepções de aprendizagem dos professores que atuam no primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA?
- Quais as concepções de aprendizagem presentes nas DCNEI (2010) e de que maneira implicam as concepções das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA?

Em função do cenário descrito e da problemática anunciada elegemos os objetivos que norteiam o presente estudo:

- Investigar as concepções de aprendizagem de crianças, seus pais e professores no espaço da Educação Infantil da ESEBA.
- Identificar as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA.

As questões e as intenções expostas nos desafiam diariamente e nos provocam à busca de compreensão dos fatores que constituem as concepções de aprendizagem das crianças, de seus pais e dos professores. As suas descobertas, suas curiosidades, hipóteses, o que pensam e dizem sobre cada tema escolhido para investigação na escola têm colaborado para o interesse neste estudo. Por outro lado, a oportunidade de refletir com nossos pares acerca da proposta pedagógica da instituição enriquece nossa formação como docente e como pesquisadora.

O breve resgate, aqui delineado, dos caminhos percorridos, possibilitou-nos uma explosão de memórias, trazendo-nos as lembranças do que vivemos, do que aprendemos com o outro, do que aprendemos enfrentando e tentando escutar o nosso entorno e, ainda, do quanto temos para aprender. Nesse sentido, compreender o processo de aprendizagem das crianças, a partir de suas “falas” e dos sujeitos que interagem com elas, tem sido a mola propulsora dos nossos estudos desde que encontramos uma vertente de reflexão por meio dos pressupostos da Psicopedagogia.

Contudo, acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa apresente relevância social e científica. Socialmente, pode colaborar de forma significativa para com a própria instituição pública investigada, favorecendo a discussão e a elucidação de concepções de aprendizagem dos professores, dos pais e das próprias crianças, no que se refere ao aprender na Educação Infantil. Na vertente psicopedagógica, esses sujeitos têm voz e opinião sobre o seu entorno e são ativos na relação com os outros, podendo ser autores e construtores de conhecimentos. A relevância científica da pesquisa é observada também na contribuição ao debate sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que as discussões atuais acerca desse assunto tentam romper com os modelos tradicionais de ensino e apontar para novas perspectivas de construção do conhecimento, todavia a tarefa de efetivar práticas pedagógicas embasadas em novos paradigmas não é fácil, demanda tempo, reflexões e ações, que devem estar respaldadas na pesquisa. Além disso, não podemos negligenciar a relevância pessoal da pesquisa, que, por estar referenciada em nossa história acadêmico-profissional, realiza o nosso desejo de aprender.

Para nós, aprendizagem é a palavra, o sentido, o significado, a ação, o movimento em processo. Somos impulsionadas a pesquisar, a buscar, a entender a dinâmica das crianças e também a nossa própria, na relação com elas, com as famílias e com nossos pares na ESEBA. Assim sendo, apresentamos a seguir as discussões que marcaram as nossas concepções de aprendizagem, em decorrência de nossas vivências pessoais e de nossa formação e atuação profissional.

1.3 A constituição das nossas concepções de aprendizagem

Para a elaboração desse texto, partimos essencialmente de duas experiências marcantes para a constituição de nossas concepções de aprendizagem. A primeira delas redimensionou nossas ideias anteriores e impulsionou novos estudos, ou seja, a nossa

formação em Psicopedagogia. A segunda experiência, decorrente de nossa atuação profissional como psicopedagoga escolar, parte do contato com a literatura e estudos realizados nas Escolas Municipais de Reggio Emilia, na Itália.

1.3.1 As contribuições da Psicopedagogia

Para dar início às descrições dessas experiências, expomos, brevemente, a origem das nossas concepções primeiras de aprendizagem, que emergiram das lembranças de infância com os primos, vizinhos e amigos. Mas, sobretudo daquilo que nos marcou como criança pequena no interior da escola. Lembramo-nos dos ditados que as professoras realizavam, e de outros momentos que para nós eram assombrosos – “tomar leitura” ou “tomar a tabuada”. Tínhamos tanto medo dessas situações que não conseguíamos responder as expectativas dos professores, então, éramos consideradas aluna “fraca”, não pertencíamos às turmas “A” (turmas dos ditos “melhores” alunos), éramos sempre recolocadas na “C” e “D” (turmas de alunos ditos “fracos”). Logo, todos (professores, familiares e amigos) nos rotulavam. Fomos, ao longo do Ensino Fundamental, do Médio e da Graduação sempre com medo de ousar, de arriscar, pouco ou nada tentávamos na escola.

Todavia, ao buscarmos a formação em Psicopedagogia, tivemos a oportunidade de nos conhecermos melhor: as nossas potencialidades e fragilidades. A formação que tivemos partiu do pressuposto de que era preciso saber conhecer e “escutar” a si próprio, para conhecer e aprender a “escutar” o outro que lhe demanda apoio. Foi nesse cenário de Pós -Graduação que redimensionamos as nossas concepções de aprendizagem, antes sustentadas pelo medo, pela apatia e pelos rótulos.

Consequentemente, a constituição da nossa concepção de aprendizagem parte fundamentalmente da práxis fundamentada no paradigma interacionista, que sustenta os princípios psicopedagógicos. Eles nos impulsionaram a compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, de nós mesmos, mas, sobretudo das crianças que compõem o cenário da Educação Infantil, com as quais trabalhamos.

Ao nos localizarmos como professora / psicopedagoga, é acertado que nos orientemos, em nossa pesquisa, em referenciais¹³ que nos revelem os processos de desenvolvimento e

¹³ Allessandrini (1996); Bossa (2007); Borges (2003); Cavicchia (1996); Fagali (2001); Fagali; Vale (2003); Fernández, (1991); Ferreira; Teberosky (1999); Miranda, (2000; 2008); Noffs, (2003); Piaget, (1987; 2007);

aprendizagem das crianças, especialmente das crianças em idade de Educação Infantil, nível de ensino a que dedicamos nossos estudos. Esses processos desencadeiam leituras, conversas, trocas entre parceiros psicopedagogos, psicólogos e professores. A nossa formação em Psicopedagogia e a atuação profissional nessa área, tal como relatamos anteriormente, nos abriu novas “lentes” para olharmos com mais atenção, escutarmos além dos ouvidos, interagirmos com intenção, para compreendermos as crianças e a nós mesmas. O que marca a nossa Psicopedagogia é como “olhamos” e “ouvimos” – um sujeito sempre aprendente. Somado aos referenciais da vertente psicopedagógica, encontramos na literatura que versa sobre a Educação Infantil um espaço latente para pesquisas psicopedagógicas e ações que remetem à prevenção aos ditos “problemas de aprendizagem”.

A princípio, destacamos que, na literatura, não encontramos consenso sobre os fundamentos teóricos que originaram a constituição da Psicopedagogia, como área de atuação. Há estudos como o de Allessandrini (1996), Bossa (2007), Fagali e Valle (2003) e Weiss (2004) que defendem a origem dos enfoques, preventivo e remediativo ou terapêutico, relacionados ao “parentesco” que possuem com a Pedagogia e herança da Psicologia.

Bossa (2007, p. 29) assinala que o conhecimento da Pedagogia “contribui com as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina”. Já a Psicologia “encarrega-se da constituição dos sujeitos, que responde às relações familiares, grupais e institucionais, em condições socioculturais e econômicas específicas e que contextuam toda a aprendizagem” (BOSSA, 2007, p. 29).

Noffs (2003, p.52) defende a perspectiva de que a Psicopedagogia nasce junto à Educação escolar, surge dos dilemas vividos no cotidiano da escola. “Seria ingenuidade, portanto, admitirmos que a Psicopedagogia se concentre na Pedagogia e na Psicologia. É mais promissor pensar que ela se interliga com as ciências que se preocupam com as situações escolares nas quais a aprendizagem se faz presente”.

Apesar da diversidade de opiniões sobre a origem da Psicopedagogia como área de atuação, há um aspecto de conformidade na literatura: a necessidade de incorporar saberes de outros campos de conhecimento, somados aos da Pedagogia e da Psicologia, para atuação do psicopedagogo em escolas, em hospitais, em empresas e em ONGs.

Essas duas áreas não são suficientes para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia - o processo de aprendizagem e suas variáveis - e nortear a sua prática. Dessa forma, recorre-se a outras áreas, como a filosofia, a

neurologia, a sociologia, a linguística e a Psicanálise, no sentido de alcançar compreensão desse processo (BOSSA, 2007, p.27).

Seguindo esse princípio Noffs (2003, p. 54) também afirma que os estudos da Psicopedagogia empregam-se de diversos recursos, das mais variadas áreas de conhecimento, com a finalidade de “compreender o ato de conhecer, o de aprender e, conseqüentemente, o de ensinar”.

Destacamos aqui, por meio dos estudos de Scoz, Rubinstein, Rossa e Barone (1987), que não é um trabalho simplificado para a Psicopedagogia compreender como se processa a aprendizagem integrando diferentes áreas do conhecimento e níveis de desenvolvimento. Outro elemento que se soma a essa dificuldade de articulação de diferentes áreas de conhecimento se configura no fato de a Psicopedagogia ser exercida por profissionais das áreas da Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia e outras, que complementam as suas formações iniciais na busca de compreender a aprendizagem humana. Portanto, para essas autoras, a Psicopedagogia é uma tarefa que deve ser configurada na interdisciplinaridade, com a participação de diversos estudiosos que tenham o objetivo comum de desvendar a construção da aprendizagem.

Não propomos, em nosso trabalho, aprofundar estudos sobre a origem e atuação da Psicopedagogia, apenas apresentamos as possíveis suposições sobre essas questões. Mas, concordamos com a ideia de que a Psicopedagogia é uma área plural, que “bebe” saberes de distintas áreas de conhecimentos, tais como: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Neurologia, Artes, Música e outras. Assim, torna-se uma área fértil e rica em possibilidades de diferentes parâmetros de investigações sobre a aprendizagem.

Desse modo, partirmos da ideia da Psicopedagogia que “olha” para a criança pequena como grande, potente, capaz, inventiva, “aprendente”. É essa criança que, quando encorajada, quando provocada, é impulsionada a ir sempre à frente e alcançar aquilo que deseja, que a inquieta. Em outro modo de conceber a criança pequena, dissemos que ela não aprende ou que está com “dificuldades de aprendizagem”. Logo, a nossa inquietação e busca junto aos saberes da vertente psicopedagógica desejava compreender, no período de nossa formação em Psicopedagogia, essas concepções de aprendizagem que colocam a criança com “dificuldades”. Buscávamos visões que entendessem como necessário, romper, desconstruir essa concepção limitada de criança.

As leituras realizadas e nossa experiência profissional nos permitem abalizar que os profissionais psicopedagogos que atuam e discutem em torno das possíveis “dificuldades de aprendizagem”, acolhem e investigam as questões apontadas pela família, pela escola ou

mesmo pelo próprio sujeito. Dizemos *possíveis* por serem questões passíveis de investigação e discussão por aqueles que convivem com a criança e pelo psicopedagogo que a acompanha. É nesse contexto que atua o profissional, buscando compreender as possíveis causas do “não aprender”. Todavia, é válido destacar que a vertente psicopedagógica, pautada no paradigma interacionista, parte do pressuposto de que todos possuem condições de aprender e é por isso que a Psicopedagogia possui como objeto de estudo a aprendizagem.

Assim sendo, as investigações do profissional psicopedagogo junto à criança dita com “dificuldades de aprendizagem” revelam, em muitos casos, que as interferências no processo de aprender da criança estão relacionadas a diferentes condições, muitas delas concomitantes: as propostas de ensino e aprendizagem; as “pressões” sociais para a aquisição de determinado conhecimento, especialmente para a alfabetização; as relações afetivo-sociais da criança com as famílias e professores; entre tantas outras possibilidades. Isso quer dizer que a *possível* “dificuldade de aprendizagem” não está localizada na criança, mas no que a envolve.

Ponderamos que não negamos a existência das “dificuldades de aprendizagem”, até porque há uma literatura vasta sobre essa temática discutindo a respeito. Entretanto, questionamos os rótulos oferecidos às crianças de forma indistinta sem as devidas investigações sobre as competências e condições pedagógicas proporcionadas a elas.

Vivemos, então, por meio das relações entre pessoas, entre objetos, entre circunstâncias sociais e culturalmente localizadas. É nessas relações que desenvolvemos as nossas capacidades e habilidades humanas, aprendendo uns com os outros. É exatamente nesse sentido que a Psicopedagogia atua e não rotula. “É, para nós, fundamental encontrar o original, o particular, o apaixonante de cada história” (FERNANDÈZ, 1991, p.126).

Em nossa trajetória profissional, identificamos restritos referenciais que abordam especificamente esse “olhar” psicopedagógico para a Educação Infantil tanto para o trabalho do profissional psicopedagogo, como também, para os estudos psicopedagógicos direcionados à essa etapa da Educação Básica. Esse dado nos leva a conceber que as investigações que tomam como base a Psicopedagogia vinculam-se, principalmente, com as questões relacionadas ao não aprender. Isso se justifica em função das demandas nas escolas relacionadas às “dificuldades de aprendizagem”, que estão presentes em muitas realidades educativas. Boa parte dessas pesquisas dirige-se a estudos que tentam desvendar as causas e assinalam possíveis saídas para as situações de não aprendizagem nas escolas. Todavia, o caminho que trilhamos é outro, buscamos referenciais que nos apontem para o aprender das crianças em idade de zero a seis anos.

Entre os referenciais identificados sobre o “olhar” psicopedagógico para a Educação Infantil, destacamos as produções de Cavicchia (1996), Oliveira e Bossa (1994). O primeiro aponta alternativas para o profissional psicopedagogo atuar em escolas de Educação Infantil, assinalando que:

[...] a busca de alternativas para a formação dos educadores de creches/pré-escolas é uma das tarefas mais importantes do psicopedagogo preocupado com o caráter preventivo de sua prática nessas instituições. Investigar, analisar e pôr em prática novas propostas para uma formação de educadores que os habilite a estabelecer relações mais maduras e conscientes com as crianças e com a equipe escolar, apresenta-se então, como um dos mais fortes desafios ao psicopedagogo comprometido com a Educação infantil em instituições (CAVICCHIA, 1996, p. 210).

Oliveira e Bossa (1994) partem de diversas discussões sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Apresentam reflexões sobre as suas múltiplas formas de expressão e de comunicação: desenhos; artes visuais; comunicação simbólica, o lúdico, entre outras. E, a partir delas, oferecem elementos para o psicopedagogo compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Apontam, ainda, que a criança na faixa etária correspondente a Educação infantil, zero a cinco anos, é um ser histórico, social e ativo. Essa perspectiva valoriza as aprendizagens diversas, o conhecimento disponível sobre o mundo e, acima de tudo, o significado da intensa atividade que é aprender.

Os estudos descritos nos ajudam a compreender o “olhar” e a dinâmica psicopedagógica, seja do professor que trabalha com a vertente psicopedagógica seja para o profissional da Psicopedagogia, ambos atuantes em escolas de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, voltamos a dizer que as restritas referências bibliográficas nos levam a conceber que as demandas de investigações psicopedagógicas vinculam-se, sobretudo, ao não aprender.

Pesquisas como as de Arce e Martins (2007), Faria e Mello (2005; 2009), Kramer (1999; 2009), Miranda (2012), Oliveira (1992; 2010; 2011), Scoz, Rubinstein, Rossa e Barone (1987) têm apontado o quanto as crianças, familiares e professores elaboram concepções de aprendizagem que trazem consigo ideias de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, antecipando assim, procedimentos próprios da etapa escolar seguinte. Essas investigações alegam, além disso, que, em função dessa premissa pedagógica, as crianças pequenas tendem a não vivenciar experiências lúdicas importantes na escola para os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esses estudos consideram que é justamente por meio das experiências preparatórias para o Ensino Fundamental que as crianças pequenas constroem concepções de aprendizagem tradicionais e, para muitas situações, não contribuem para o sucesso dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na escola.

Nesse sentido, a Educação Infantil é um espaço propício para as discussões psicopedagógicas de natureza preventiva. É nessa etapa que temos a oportunidade de construir, com as crianças, com seus pais e na formação inicial e continuada de professores as concepções de aprendizagem, oferecendo significados a elas. A constituição de uma ideia de aprendizagem que a criança em parceria com os adultos à sua volta levará para os níveis de escolarização subsequentes.

Conforme já descrevemos anteriormente, foi justamente por meio de uma das nossas ações, como psicopedagoga escolar, com vistas a contribuir com a formação continuada dos professores, que identificamos e levantamos a discussão sobre a proposta pedagógica das escolas municipais de Reggio Emilia.

Nesse sentido, em colaboração para a constituição de nossas ideias sobre o aprender na escola de Educação Infantil, evidenciamos essa prática educativa que tem sido inspiração para várias escolas no mundo. Esse contato marcou essencialmente a nossa formação e constituição de nossa concepção a respeito do aprender para as crianças pequenas. Optamos por expressar, neste trabalho, a nossa experiência junto a essa realidade educativa italiana, por buscar em sua Pedagogia a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas com referencial teórico pautado, também, em princípios interacionistas. Entretanto, essa proposta não é foco de nossos estudos, mas uma fonte teórica e de inspiração que nos ajuda na compreensão das diversas concepções de aprendizagem que se fazem presentes nas escolas.

1.3.2 As contribuições da experiência educativa de Reggio Emília

Entrar em contato com a literatura que versa sobre a proposta educativa das Escolas Municipais de Reggio Emilia e visitar algumas dessas escolas favoreceu nossa formação¹⁴, à medida que nos possibilitou ampliar os olhares sobre as crianças, sobre as múltiplas linguagens que utilizam para se expressar e comunicar suas dúvidas, suas criações e suas diversas formas de aprendizagens. Notamos, além disso, o valor da infância para uma comunidade, de fato, educativa.

Optamos, então, por trazer a discussão teórica dessas escolas, e não de outras, tendo em vista que, além de as conhecermos pessoalmente, fato que marcou as nossas concepções

¹⁴ *Study Group held in Reggio Emilia (Italy), May 7 -11, 2007.*

de aprendizagem para a Educação Infantil, elas desenvolvem uma proposta pedagógica que tem sido constituída ao longo dos tempos e que traz uma fundamentação em diversas bibliografias. O que nos chamou maior atenção e nos motivou a aprofundar os estudos foi, ao realizar a revisão bibliográfica, identificar elementos que também são concernentes à Psicopedagogia, em que nos baseamos. Nessas escolas somos levados a compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para que possamos oferecer-lhes mais possibilidades de avanços nos diversos momentos dos processos de desenvolvimento humano.

Assinalamos que a proposta pedagógica de Reggio Emilia é extensa e complexa, e não temos a intenção de aprofundar sobre todos os aspectos que a compõem, mas em alguns deles, especialmente os que podem contribuir com o nosso estudo – as concepções de aprendizagem. Sendo assim, apresentamos, nesse breve texto, a proposta pedagógica de Reggio Emilia, sua constituição histórica com vistas a compreender a sua formulação atual. Nesse ínterim, apresentamos as concepções de aprendizagem que a fundamentaram no passado e as que estão presentes atualmente. Na sequência, destacamos as principais contribuições, em nossa opinião, para estudos em torno da Educação Infantil e aos questionamentos da nossa pesquisa.

Na finalidade de situarmos, *a priori*, sobre a dimensão dessa proposta educativa, pontuamos que

As escolas municipais da infância de Reggio Emilia desenvolveram uma abordagem pedagógica peculiar, conhecida no exterior como “A Abordagem de Reggio Emilia”, e chamada localmente de “Projeto Zerosei” porquanto se trate de um projeto educacional global que, se ocupa de crianças de zero a seis anos de idade. Todas as escolas e creches que pertencem ao projeto seguem a mesma filosofia; algumas, como as escolas Diana e Viletta, são particularmente famosas e consideradas realidades exemplares do próprio projeto (RABITTI, 1999, p. 39).

Os potenciais da criança são expressos e conquistados em um contexto, principalmente, de aprendizagem em grupo. É uma proposta pedagógica que rompeu com a tradição de modelos didáticos presentes naquele país.

Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitam. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. Esse enfoque pede que os adultos – tanto os

professores quanto os pais – ofereçam-se como pessoas que sirvam de referenciais aos quais as crianças podem (e desejam) voltar-se. A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajuda-las a indagar a si mesmas questões relevantes (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.114).

Reggio Emília é, atualmente, uma comunidade com cerca de 150.000 habitantes na próspera região da Emilia Romana, no nordeste da Itália, não muito distante de Bolonha. Essa comunidade financia e opera 22 escolas (*Scuole Comunale dell'infanzia*¹⁵) para crianças de três a seis anos e mais 23 centros (*Nidi*¹⁶) para crianças de zero a três anos. Outras dez escolas são administradas pelo governo e 21 administradas pela Igreja Católica, que não comunga com a proposta de trabalho das escolas municipais de Reggio Emília (informação verbal)¹⁷.

Todavia, o trabalho não se iniciou com essa configuração apresentada, nasceu de uma proposta fundamentada pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, no período de 1920 a 1994 (ano de sua morte) e desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Reggio Emília, até os dias de hoje. Tal experiência educativa originou-se a partir da necessidade, no período pós-Segunda Guerra Mundial, de se construírem novos centros de Educação para os filhos das famílias vítimas desse conflito.

Para Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Lóris Mallaguzzi revolucionou a Educação Infantil na época de pós-Segunda Guerra Mundial, pois fez nascer uma Pedagogia com uma concepção de criança portadora de história e de cultura, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, e sujeito de direitos.

Edwards, Gandini e Forman (1999) nos ajudam a compreender melhor esse momento histórico em Reggio Emilia:

Mas, também, a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer outra guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Esse desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos de vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo de destruição (EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999, p. 66).

Foi nesse período, pós-Segunda Guerra Mundial, que a população começara a movimentar-se para a construção de uma escola, quando o pedagogo, ainda inexperiente, Lóris Malaguzzi, ficou sabendo das intenções dessa população e achou a ideia excelente. Ele foi até Reggio Emília para confirmar essa situação e constatou o desejo de uma pequena

¹⁵ Escolas Municipais da Infância

¹⁶ Ninhos (creches)

¹⁷ Trecho da palestra de Sandra Piccinini, presidente dos Centros de Instituições de Pré-Escolas municipais da cidade de Reggio Emilia, durante o Grupo de Estudos, em Reggio Emília, na Itália, maio, 2007.

comunidade em construir escolas para as crianças vítimas do conflito. Lóris, então, foi convidado a trabalhar com a comunidade local. Essas pessoas estavam mesmo decididas a fazer com que suas crianças tivessem um futuro diferente. Lóris ficou encantado com o que presenciava e chegou até questionar esses cidadãos com que recursos construiriam a escola. Mas nada era impedimento para os objetivos daquelas pessoas. A tal ponto que a primeira verba destinada à reconstrução das escolas foi resultado da venda de um tanque de guerra deixado pelos alemães nos campos de conflito. Já os materiais para a construção de uma das escolas (“XXV Aprile”) foram coletados, principalmente, de casas e edifícios destruídos por bombas. Esse cenário nos conta da união de uma comunidade em busca de um futuro melhor para as suas crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), (GANDINI; EDWARDS, 2002), (RABITTI, 1999).

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 61), os trabalhos que seriam realizados comprometiam-se com “uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a Educação nos primeiros anos de vida da criança”. De acordo com Barbosa e Horn (2008), a comunidade desejava construir uma escola que fugisse dos modelos de escolas fascistas, nos quais havia alienação. Esse conceito de escola era mesmo de uma Educação inovadora para a época.

Lóris Malaguzzi, então, iniciou sua jornada em busca de compreender como uma escola para crianças, com essa biografia, poderia ser organizada. Ele dizia que a comunidade sabia das necessidades das crianças antes mesmo que ele, tamanho era o desejo de reconstruir as escolas. Em parceria com essa comunidade, percebeu que precisariam ampliar os conhecimentos. Então, tornou-se membro da *Federation Internationale Communités d’Enfants*¹⁸, o que lhe permitiu estar em contato com um contexto internacional e com as teorias sobre infância, discutidas naquele tempo. Inquieto, em 1951 frequentou o curso de Psicologia e posteriormente tornou-se “um dos fundadores do *Centro Médico Psicopedagógico Comunale di Reggio Emilia*¹⁹” (RABITTI, 1999, p. 61).

Hoyuelos (2006) relata que Malaguzzi, por volta de 1958, trabalhava como psicólogo no centro médico psicopedagógico. Nesse período, teve a oportunidade de, junto a padres, observar e cuidar de aspectos que, para ele, eram comuns à idade, mas não o eram para as ideias dos padres, tais como chupar dedos e roer unhas. Em todo caso, remarca um Malaguzzi com tendência a psicologizar. Ele acreditava que, para as crianças avançarem, os processos precisariam ser prazerosos e não repressores, tal como os padres gostariam. Aconselhou os

¹⁸ Federação Internacional comunidades das crianças

¹⁹ Centro Médico Psicopedagógico da cidade de Reggio Emilia.

padres a não reprimirem os fenômenos comuns ao desenvolvimento das crianças, mas compreenderem e tratarem a situação em sua raiz psicossomática, investigando por que foi provocada, como, por exemplo, uma separação inesperada dos pais, mudanças na alimentação, o nascimento de um irmão, entre tantas outras circunstâncias. Quando Lóris trabalhava como psicopedagogo, no final dos anos 1950, já se preocupava em projetar um ambiente com mobiliários e recursos menos clínicos e mais adequados ao desenvolvimento imaginativo das crianças e, conseqüentemente, mais agradável e prazeroso a elas.

Lóris conta que os professores eram muito diferentes uns dos outros, porque vinham de várias cidades e seus métodos de ensino eram variados, mas assim como ele, tinham também muita garra e vontade de fazer a diferença. Lóris se juntou a esses professores e começaram a ensinar as crianças enquanto eles mesmos aprendiam. E era muito desafiante enfrentar tantas dificuldades, até mesmo porque estavam rompendo com padrões tradicionais de ensino. Temiam, porque sabiam que não estavam bem preparados ainda, mas, ao trabalharem em parceria com os pais, sentiam-se entusiasmados. E Lóris via que, como as crianças, eles também estavam aprendendo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A maior preocupação de Lóris Malaguzzi era proporcionar um ambiente de aprendizagem prazeroso. O prazer no processo de aprender que Malaguzzi coloca tem como princípio eliminar as tensões do desprazer. É válido clarear que ele não se refere ao prazer psicanalítico, mas ao prazer estético. O prazer não está correlacionado à satisfação somente, mas a uma necessidade cultural de relacionar-se, de interagir com o outro e com o meio. O prazer estava vinculado ao aprender com os problemas, de indagar o porquê das coisas, buscar o sentido de que essas coisas significam. Contempla aqui a sua ideia de que corpo e mente não estão separados para a criação (HOYUELOS, 2006).

Foi justamente nesse momento histórico, no final da década de 1950, que Lóris iniciou os diálogos com os teóricos e suas concepções sobre o aprender da criança. Preocupava-se em compreender em qual teoria sobre o desenvolvimento infantil as escolas infantis se apoiariam. Lóris Malaguzzi ao ser entrevistado por Rabitti (1999) disse:

Durante o fascismo não dispúnhamos de autores estrangeiros... Depois viemos a conhecer Dewey, Washburne, Dalton, Kilpatrick e Peirce, dos Estados Unidos... e Susan Isaacs, da Inglaterra, Wallon e Freinet, da França... Nos primeiros anos, a Montessori nos foi de grande ajuda como referencial cultural e histórico, nunca como modelo; ainda hoje mantemos uma atitude crítica em relação a ela... a abordagem dela é confortável, porém simplista... pode ser perigoso... Depois, Makarenko e Vygotsky, que ainda são muito importantes para nós... Piaget e os neopiagetianos... A Psicologia Social, tanto americana como europeia, Erikson... Depois David Hawkins, que é muito importante... e, naturalmente, a Psicanálise, embora dela

mantenhamos uma certa distância, com Freud, Jung, Melaine Klein... Ultimamente, a teoria da complexidade, com Morin... Maturana e Varela, dois pesquisadores chilenos que se especializaram em Biologia na Universidade de Harvard... Depois Bronfenbrenner, Bruner, sobretudo o último Bruner que está resgatando uma solidariedade mais explícita nos recursos das crianças... que fala em sinergia entre lado direito e o lado esquerdo do cérebro... (MALAGUZZI *apud* RABITTI, 1999, p. 62-63).

Ao encontro desses apontamentos Edwards, Gandini e Forman (1999) relatam que o grupo de professores e comunidade buscaram as diversas e os variados tipos de fontes teóricas e práticas para que pudessem começar a delinear a proposta pedagógica das escolas de Reggio. Durante muito tempo, na Itália, as produções científicas foram cerceadas pelo fascismo, portanto só por volta dos anos de 1960 que

Os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Claparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, também de Erick Erikson e Urie Bronfenbrenner tornavam conhecidos. Além disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière, e aprendendo sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista da Dalton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas de Genebra (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 69).

Edwards, Gandini e Forman (1999) alegam que esses fortes pressupostos teóricos foram fundamentais para guiar as escolhas e continuar o trabalho em Reggio. Havia, na época, uma tendência a dicotomizar as teorias que não comungassem dos mesmos princípios teóricos. Todavia, os investimentos em estudos não foram paralisados nem canalizados por essa questão. Ao contrário,

[...] esse debate não tinha significado, pois não levava em consideração que eram parte de nossa sociedade e ignoravam o fato de que a Educação ativa envolve uma aliança inerente entre conteúdo e método. Também reforçando nossa crença na Educação ativa estava nossa consciência sobre o pluralismo das famílias, crianças e professores, tornando-se cada vez mais envolvidos em nosso projeto conjunto. Essa consciência nos tornava mais respeitosos quanto a diferentes posições políticas. Estávamos nos tornando mais livres da intolerância e de preconceitos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 70).

Rinaldi (2012) declara que a longevidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, ultrapassando 50 anos, é a disposição de extrapolar limites teóricos e práticos e do desejo de criar novas perceptivas nem sempre centradas nos referenciais teóricos, mas origina-se também da prática, sobretudo da relação e das proposições das crianças. Comenta, ainda, que as escolas se inspiraram nas mais diversas teorias, mas não as reproduziam, caminhavam mais

a frente. Tiravam proveito daquilo que mais consideravam pertinente para elaborar as suas próprias concepções sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Malaguzzi, por exemplo, afirmou que no começo eles se apoiaram no trabalho de Maria Montessori, de modo a poder avançar: “Montessori: ela é a nossa mãe, mas, como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe.” O mesmo “ir além” foi verdadeiro, como acabamos de mencionar, na relação deles com Piaget. Se Vygotsky e outros pensadores semióticos enfatizaram a linguagem verbal e a oral, Reggio ampliou a ideia da linguagem para aquilo que chamou de “as cem linguagens das crianças”... O reconhecimento da multiplicidade da linguagem significou que eles introduziram em suas escolas, como mediadores semióticos, diversas ferramentas novas, como vídeos, câmeras digitais e computadores (RINALDI, 2012, p. 29).

Lóris Malaguzzi pontua algumas contribuições e críticas a determinados teóricos. Reafirma, assim, que não existe uma única teoria que explique e responda as questões do cotidiano com as crianças. Ele concorda, então, com Piaget, ao analisar que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem. É preciso que apresentemos situações ricas e desafiantes às crianças, para que elas possam aprender ativamente no decorrer de sua exploração. Comenta que os estudos das escolas reggianas foram inspirados nas pesquisas de Piaget, apesar de considerarem alguns pontos questionáveis. Alega que Piaget foi o primeiro a pesquisar crianças e a ouvi-las com seriedade. Essas investigações buscavam compreender o desenvolvimento das crianças de todas as partes do mundo, tendo em vista localizar as estruturas mentais universais. Os educadores de Reggio são tão dispostos a ultrapassar limites que antes mesmo de os estudos de Piaget serem mais amplamente divulgados e compreendidos, já apontavam contradições e lacunas dessa teoria, que já têm sido mais bem discutidas, recentemente, pelos próprios construtivistas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), (RINALDI, 2012).

As ideias reggianas consideram que a teoria piagetiana, apesar de contribuir em muitos aspectos para o entendimento do desenvolvimento cognitivo da criança, não o faz para outras facetas desse mesmo processo. Os estudos realizados pelas escolas de Reggio Emilia apontam críticas como: um construtivismo que isola a criança do seu mundo social; supervalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo; a linearidade fixa do desenvolvimento no construtivismo; o modo paralelo pelo qual os aspectos cognitivos, sociais e afetivos são tratados diante do desenvolvimento da criança; a importância exagerada ao pensamento lógico-matemático em detrimento de outros (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), (RINALDI, 2012).

Rinaldi (2012) afirma que por volta dos anos 1970 essas fragilidades da teoria de Piaget levaram à busca por outros referenciais que explicassem o aprendizado das crianças nos contextos sociais e culturais, por meio de interações. No entanto, em nenhum momento as contribuições piagetianas foram descartadas, pois são tidas como fundamentais para compreensão dos processos cognitivos das crianças. E foi nesse instante que entraram em contato os estudos de Vygotsky.

Lóris Malaguzzi descreve que os estudos de Vygotsky referente à Zona de Desenvolvimento Proximal são essenciais para que nós, educadores, identifiquemos o momento assertivo de proporcionarmos às crianças mediações adequadas para o seu aprender. Os seus estudos fornecem subsídios de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão dessa ação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Os trabalhos pedagógicos das escolas Reggio Emilia, ao atenderem às mudanças sociais, ampliaram suas fundamentações teóricas e abordaram as produções também da atualidade. Notamos que muitos teóricos ainda se fazem presentes nessa proposição educativa italiana, outros não mais, e há ainda contribuições de novos estudos.

Ferrière, Dewey, Vygotsky, Bruner, Piaget, Bronfenbrenner e Hawkins ainda estão muito presentes para nós, juntamente com as últimas sugestões de Kaye sobre o papel tutorial do adulto, Shaffer sobre o relacionamento entre a linguagem e a interação social, Serge Moscovici e Gabriel Mugny sobre a gênese da representação e a importância da inteligência e mentes abertas. Do mesmo modo, observamos o trabalho sociolinguístico sobre como adultos e crianças constroem em conjunto contextos de significado, bem como pesquisas cognitivas fundamentadas sobre perspectivas construtivistas, interacionistas simbólicas e construtivistas sociais. Considerada em seu conjunto, essa literatura contra-ataca as teorias behavioristas que reduzem a força criativa e protagonista da ação humana a um comportamento simples e incapaz de ser lido (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 97).

As interlocuções entre essas teorias têm sinalizado para uma Educação pós-moderna, conforme Rinaldi (2012), Dahlberg, Moss e Pence (2003). São princípios educativos que rompem com um modelo linear de Educação escolar. Uma proposta que rompeu e ainda rompe com discursos dominantes sobre Educação Infantil. Rejeitam regras, métodos e currículos prontos, acabados e transferíveis. A complexidade e a incerteza, tal como anuncia Morin (2002, 2003), são inerentes às relações e ao pensamento do homem e devem ser consideradas e analisadas.

Na intenção de apenas esclarecer esse posicionamento frente às propostas ditas pós-modernas reggianas, Morin (2002, 2003) compartilha dessa reflexão. Ressalta que a incerteza

do conhecimento é o caminho para o conhecimento complexo, ao qual a Educação deve fornecer o apoio indispensável. Além de que, não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que as escolas de Reggio Emilia, na figura de Lóris Malaguzzi, foram ousadas e corajosas, ao desafiarem a lógica pedagógica da época e criarem uma lógica própria. Esses autores consideram que a proposta atual dessas escolas compartilha da concepção de aprendizagem chamada de construcionista social, baseando-se em princípios como: construção, coconstrução e reconstrução de pensamentos, de ideias, de conhecimentos e de aprendizagens. Baseados nisso, os pedagogos são contrários ao currículo preestabelecido, a livros didáticos e a regras e métodos já formatados. Isso explica não haver um programa que possa ser aplicado a outra escola, em outro contexto cultural. Consideram que cada escola possui suas crianças, com interações e construções singulares.

Identificamos nas palavras de Rinaldi (2012) que, entre as concepções de aprendizagem existentes, as escolas de Reggio podem ser consideradas como socioconstrutivistas:

[...] vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção e significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura (RINALDI, 2012, p.28).

De acordo com Hoyuelos (2006), Lóris Malaguzzi acreditava que uma concepção de aprendizagem deveria basear-se na imagem que temos da criança. Assim, aponta que os pressupostos interacionistas, a ideia ecológica do desenvolvimento e a imagem da criança que participa com prazer estético, são elementares para levar a cabo um trabalho prático junto às crianças.

É possível pensarmos que, sob o ponto de vista da proposta pedagógica reggiana, as concepções de aprendizagem se localizam na criança com a qual interagimos no cotidiano; é ela, por meio do “olhar”, “escuta” e mediação dos adultos, que são sinalizadas as teorias que devemos estudar ou mesmo elaborar. Nesse sentido os estudos reggianos assinalam que,

Nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas bem como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos. Contudo, uma teoria unificadora da Educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá). Entretanto, realmente temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emília que vem diretamente das teorias e experiências da Educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente,

o crescimento tanto individual quanto social (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 96-97).

Assinalamos que essa proposta pedagógica não se restringe a uma teoria ou outra. Aposta e reflete nas diversas possibilidades de conceber as teorias em diálogo com as práticas. As ideias articuladas sobre as escolas de Reggio Emília apontam que o cerne da sua concepção da aprendizagem é uma Educação ativa. Essa premissa está vinculada a todos os envolvidos no processo educativo no interior da escola — crianças, professores, familiares, comunidade.

Rinaldi (2012) aponta que as teorias são todas nossas, mas, ao mesmo tempo, não é necessário se prender a elas, pois seria uma própria prisão para os professores e crianças, determinando o ponto final de um processo. O que os educadores de Reggio não desejam é exatamente uma ou mais teorias predefinidas. As escolas têm utilizado a prática para desafiar as teorias já existentes e, a partir daí, configurar novas ideias, que partem da interação e expressão múltipla das crianças. Por isso, não desejam se aprisionar a pressupostos teóricos, apesar de não desconsiderá-los.

[...] a conversa sobre a Educação (incluindo a Educação de crianças pequenas) não pode estar confinada à sua literatura. Essa conversa, que também é política, deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças mais amplas influenciam, o modo pelo qual os seres humanos — até mesmo crianças pequenas — “leem” e lidam com as realidades da vida. Elas determinam a emergência, nos níveis tanto geral quanto local, de novos métodos de conteúdos e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 71).

Lóris Malaguzzi afirma que as influências teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas podem vir de várias direções, aspecto esse inspirador e oneroso. Uma primeira questão dispendiosa que aponta refere-se ao receio, por parte dos professores, de não conseguirem conectar as diversas teorias em relação aos problemas do cotidiano, que possuem suas raízes culturais, administrativas e legais específicas. Outra questão que levanta são as opções pelos modismos teóricos, que refletem um possível empirismo cego levando a uma ruptura com princípios teóricos e filosóficos. E, por fim, o medo de pensar, em termos teóricos e práticos, em uma escola que não atenda às expectativas das crianças, das famílias e dos próprios professores. Comenta que esses temores foram vivenciados e são inevitáveis, especialmente em escolas que não se satisfazem em produzir resultados aproximados e porque projetaram uma escola que tem como função ser crítica e reformadora (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Rabitti (1999) afirma que para fundamentar as ações pedagógicas, conforme já anunciado por Lóris Malaguzzi, é desnecessário opor as teorias entre si. Ele comenta que é uma cultura internacional realizar dicotomias entre as teorias. Mas, na realidade as crianças demonstram, em suas múltiplas formas de se expressar, que as teorias estão em diálogo. Então, qual o sentido de realizar a disjunção entre elas?

Se considerarmos, com base nos postulados das escolas de Reggio, que as diversas concepções surgem da prática, das inúmeras formas de as crianças se expressarem é preciso saber ouvir e compreender o que elas “dizem”. Assim sendo, apontamos a contribuição, que a nosso ver, é determinante para qualquer relação entre adulto-criança e criança-criança: escutar.

“Escutar! Uma tarefa que não é fácil e exige do educador muita cautela, cuidado. Enriquece o ouvinte e o que é ouvido”, afirma Rinaldi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 8). O escutar é a premissa do processo, a opinião de cada um é considerada como ponto de partida para reflexões e discussões. As escolas são espaços para pensar a criança e o adulto com a sua própria cultura, que tem sempre algo a nos dizer. Significa que é na escola que as diferenças se encontram e podem ser escutadas e, assim, podem favorecer a construção de uma nova ética de convivência (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Escutar tem sido algo que temos pensado por meio de literaturas voltadas à proposta de Reggio Emilia e da área da Psicopedagogia. São apontamentos comuns sobre o “escutar”, “ler”, “olhar” compreender as crianças e adultos em suas diversas formas de se expressarem, de aprenderem. Autores da Psicopedagogia como Alessandrini (1996), Fernandéz (1991), Fagali (2001), Fagali e Valle (2003), Miranda (2008) e Weiss (2004) apresentam, em suas obras, a importância de o profissional da Educação saber escutar o(s) sujeito(s) para além das palavras propriamente ditas. Ouvir de um lugar que qualifica, que valoriza e produz sentido e significado ao pronunciado e ao silenciado. Essas leituras fornecem informações para compreender o sujeito e oferecer novos e diferentes modos de discursos para seu desenvolvimento. Pontuam, ainda, que além da Psicopedagogia são diversas as abordagens que discutem o escutar: Psicanálise, Psicologia, Medicina, Antropologia, Sociologia e Educação.

Nós partimos do ponto de vista educacional, apoiados tanto nos autores da Psicopedagogia como também, e especialmente, da proposta educativa de Reggio Emilia. Conforme Barbosa e Horn (2008), em Reggio Emília, há o professor ouvidor, ou seja, ele para e “escuta” a criança. Escuta com observação, com sensibilidade, com atenção e com

disposição. Há um respeito profundo pelas crianças e um prazer óbvio em ouvi-las e em aprender com elas.

Rinaldi (1999) assinala que qualquer teoria, das mais simples às mais refinadas, para existir, precisa, necessariamente, de se exprimir, de comunicar, ou seja, ser ouvida. É nessa lógica sensível que se reconhecem os valores e os fundamentos da Pedagogia da escuta: o outro só existe quando é ouvido. Ouvindo, portanto, como uma metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para ouvir e ser ouvido. Ouvir não apenas com ouvido, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). Ouvindo as cem, mil linguagens, símbolos e códigos pelos quais nos comunicamos e expressamos, por meio dos quais a vida é expressa e se comunica para quem deseja e sabe ouvir.

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de todas as suas “línguas” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

Constatamos, por meio dos referenciais, que, nas escolas de Reggio Emília, os educadores permitem-se aprender com a criança e é com essa ideia que a prática da escuta é embarcada na aprendizagem das crianças e dos professores. Compreendemos que, por meio das leituras alcançadas até o momento, as escolas não devem ser locais para palestras, mas lugares onde os professores escutam atentamente para poderem juntar-se às aventuras e descobertas das crianças no mundo do conhecimento. O educador deve atentar para a individualidade, assim como para as interações grupais.

Nesse sentido Edwards, Gandini e Forman (1999) alegam, diante da proposta educativa de Reggio Emília, que:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é muito importante que as crianças sintam que ele não é o juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky [o psicólogo russo] disse, se as crianças já foram do [ponto] A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades... e nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco,

desenvolvendo, talvez, outros jogos, como vamos em frente (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 161).

Essa habilidade para ouvir, organizar, estimular e envolver-se nas teorias das crianças nos leva a um lugar de professor que deixa de ser o falante, o dono do saber, para um lugar de mediador de fato, dos saberes, questionamentos e hipóteses das crianças.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), é importante manter vivas as questões, hipóteses e teorias das crianças, mas, também suas fantasias. E, ao mesmo tempo, acompanhar e estudar a maneira pela qual elas buscam respostas e constroem significado de mundo.

Rabitti (1999) conta que por detrás de uma escuta há, muitas vezes, um desejo, uma dúvida, um interesse, há sempre emoção. O ato de ouvir é impulsionado pela emoção de quem escuta, de quem observa, de quem vê, sente. Emoções essas que influenciam em outros processos e estão intrínsecas nas relações entre indivíduos que se comunicam das mais diversas formas.

Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), a criança é comunicadora nata, ela tem esse desejo, anseia por demonstrar suas necessidades e não tem dificuldades para isso. Complementando essa ideia, Alves (2005) afirma que o educador, sim, é que tem a dificuldade de entender a maneira pela qual a criança se comunica. Possivelmente, porque ao longo de sua vida de ser aluno, não lhe foi dito que poderia expressar-se das mais diversas formas, ao contrário, que não poderia fazê-lo.

Nesse sentido, as pesquisas de Dahlberg, Moss e Pence (2003), afirmam que:

Para isso, os pedagogos também precisam recuperar sua própria surpresa, caso contrário, não conseguirão atuar como coconstrutores junto com as crianças. Como adultos, precisamos aprender novamente a nos tornar curiosos. Precisamos redescobrir a curiosidade e a surpresa em relação à natureza, à cultura e à sociedade, mas, acima de tudo, em relação ao que as crianças pensam e fazem. Precisamos ficar cheio de surpresas diante do que as crianças dizem e fazem e, portanto curiosos para continuar a ouvir e escutar o que elas dizem e fazem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.182).

A partir dos estudos realizados, temos percebido que a comunicação se dá não apenas por meio de palavras, mas também de expressões, sensações, sentimentos, silêncios, desenhos, músicas, pinturas, sorrisos, choros.

A linguagem é o meio por meio do qual os seres humanos comunicam-se e expressam-se. A linguagem mais direta é a palavra. A linguagem verbal, embora nem sempre seja a mais autêntica, a mais verdadeira ou a mais expressiva das nossas profundezas, da nossa sacralidade. Assim, existem

outras linguagens, as simbólicas não verbais com as quais viemos a esse mundo e que são permeadas de símbolos. Não são diretamente compreensíveis ou transparentes, nem nos convidam a olhar por meio ou além delas. Essas linguagens apresentam-se via imagens e por meio delas podemos entrar no mundo do ser humano com profundidade. Como por exemplo, podemos citar as linguagens dos sons, do toque, da fala, e da escrita, dos cheiros, dos sabores, da arte, do brincar, dos gestos, dos sonhos. Precisamos criar uma geografia do imaginário, uma nova gramática, ressignificar nosso repertório, criar um novo léxico e novos instrumentos de tradução dessas linguagens simbólicas (FRIEDMANN, 2005a, p. 10)

A autora alega, ainda, que a melhor forma de compreendermos as crianças com as quais interagimos todos os dias, aquelas que preenchem o nosso dia a dia, é observá-las em suas diversas formas de se manifestar, de se expressar.

A forma mais segura é a observação que cada um faz da(s) criança(s) com quem convive, da sua gestualidade, dos seus movimentos, do seu jeito de relacionar-se com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo; a observação e a tentativa de compreensão das imagens e simbolismos que aparecem nos seus processos e nas suas produções, sobretudo as não verbais (FRIEDMANN, 2005a, p. 18).

Acreditamos que é preciso estar atento, sensível a escutar as diferentes linguagens, símbolos e códigos, que de acordo com Barbosa e Horn (2008) significa:

Uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. Uma atitude que cabe adotar se crermos em um modelo educativo que considera as crianças como portadoras de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos. A escuta considera que, para aprender, as crianças devem estar em relação com os outros (BARBOSA; HORN, 2008, p.118).

Faria e Mello (2005), ao se reportarem à experiência italiana explanam que, nessas escolas, as crianças transpiram arte. A música, a pintura, as produções bi e tridimensionais compõem o universo simbólico e concreto das crianças e de seus professores. Relatam que elas manuseiam instrumentos, experimentam e realizam atuações para conhecer e interpretar o mundo.

A arte e a imaginação possuem papel fundamental para as escolas de Reggio Emilia e também para aqueles que pretendem dialogar com elas. É por meio da arte que se exercita a escuta, que se expressam desejos, sentimentos, aprendizagens e construção de conhecimentos. A arte é entendida como possibilidade de as crianças serem compreendidas, utilizando as diversas linguagens, as diversas formas de ver e compreender o mundo que nos rodeia (RABITTI, 1999).

Arte como possibilidade de mais linguagens e, portanto, como possibilidade, pelas várias linguagens, das diversas formas de ver o mundo [...] significa a habilidade de tornar problemática uma situação, situações e objetos quotidianos.

Gostaríamos que as nossas crianças não se reduzissem à primeira resposta: gostaríamos que tivessem mais imagens de uma mesma coisa, uma riqueza de imagens... todos nos pedem para dizer aquilo que vemos, mas ninguém lhe pede para dizer também aquilo que você não vê... pedem-lhe sempre um significado, de preferência o objetivo, o compreensível... nós queremos que as nossas crianças narrem de formas diferentes (RABITTI, 1999, p. 64).

Outra contribuição e inspiração que as escolas reggianas nos oferecem é a forma pela qual estabeleceram e estabelecem a relação com as famílias das crianças. É fato que essa relação foi construída há 50 anos, inclusive partiu das famílias a reconstrução das escolas destruídas pela guerra, portanto, foi uma relação culturalmente constituída por aquele povo em específico. Mas, entendemos que essa relação é sempre renovada, restabelecida. Então nos oportuniza refletir que podemos em nossa realidade também construir, a nosso modo, com as nossas especificidades apropriadas, relações de aprendizagens mútuas com as famílias.

Destacamos que a proposta reggiana propõe uma Pedagogia da relação entre a família e os professores como um dos aspectos centrais e fortemente ligados à Educação das crianças. Cada um deles possui prerrogativas especiais e particulares que se integram quando o trabalho é realizado em parceria: família e professores. Acentuamos que as escolas consideram os três principais protagonistas (crianças, família e professores) não somente para atuarem, mas também para serem autores, criarem e elaborarem ideias e teorias sobre as propostas da escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Para que isso seja possível, é preciso considerar:

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da Educação e de ativar a participação e pesquisas. Essas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Essas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 75).

Em Reggio Emilia, a relação da escola com família é mútua. A proposta pedagógica mostra que, nos tempos atuais, faz-se mister que ambos os setores sociais contribuam mutuamente para favorecer a Educação de crianças, dentro e fora da escola. O professor não assume o lugar de detentor do saber nem apenas orienta a família. Ao contrário, tanto o professor como a família possuem condições de, juntos, somarem informações na busca de

construção de saberes para a formação das crianças. Acrescenta premissas básicas para oportunizar aos pais: “Ser ouvidos e informados; encontros com outros pais e educadores, em condições e horários que estimulem uma verdadeira colaboração” (RINALDI, 2012, p. 163).

A participação da família na escola é proporcionada antes mesmo de a criança ingressar na instituição. Os pais são convidados a conhecer o modo de pensar da escola, assim como a escola abre-se para ouvir e trocar ideias com essas famílias. Essas são envolvidas em ações que compõem o repertório da escola: atividades culturais; reuniões coletivas e individuais; organização de eventos; atividades de formação como laboratórios e oficinas, entre tantas outras possibilidades de interação. O envolvimento das famílias demanda muitas organizações, mas, sobretudo, exige dos professores ajustes. Eles necessitam de considerar sempre o hábito de questionar suas certezas; possuir uma sensibilidade gigantesca; precisam ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir uma postura crítica em relação às pesquisas; um conhecimento atualizado a propósito das crianças; devem cultivar uma avaliação enriquecida da função dos pais e familiares; e devem possuir habilidades para comunicar, ouvir e aprender sempre com eles (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ponderamos que na proposta pedagógica de Reggio Emília há diversas contribuições em torno das interlocuções entre as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem. Não identificamos apontamentos de que essas teorias não possam ser contempladas simultaneamente. Consideramos as contribuições que cada uma pode apresentar para auxiliar a nós, adultos (professores e pais), no entendimento dos processos das crianças, que são diversos e múltiplos. E que as concepções, isto é, as ideias sobre as questões da vida, surgem exatamente da relação que estabelecemos com o entorno, com o outro. Um outro que, para ser compreendido, é preciso ouvi-lo em suas diversas formas de se comunicar. Acima de tudo, aceitar, valorizar e instigar novas comunicações e expressões.

Consideramos que a nossa formação em Pedagogia e especialmente em Psicopedagogia nos proporcionou ampliar nossos conhecimentos e construir recursos para compreender e oferecer alternativas diversas para os processos de aprendizagem das crianças no cotidiano da escola. Todavia, a nossa formação evidentemente ficou marcada a partir do momento em que tivemos contato com saberes e práticas psicopedagógicos e com a literatura que versa sobre as escolas municipais reggianas, além da rica oportunidade de conhecer aquela realidade *in loco*. O estudo realizado em Reggio Emília proporcionou expandir olhares acerca de vários aspectos em torno da Educação Infantil. Um dos aspectos notados, desenvolvido nas escolas reggianas, é o exercício de escuta das crianças, de si mesmo, de outros docentes e da comunidade, por parte dos profissionais que compõem as escolas

reggianas. Segundo a fundamentação teórica que versa sobre essas escolas, é no instante de ouvir as crianças que é possível apreender as teorias de aprendizagem. Essas (teorias) surgem a partir delas (crianças), do que pensam, de suas hipóteses, de seus desejos, dos interesses e das formas de comunicação e de expressão, do que aprendem ou daquilo que tencionam aprender.

Nessa constante busca de tentar compreender as concepções de aprendizagem que se fazem presente nos discursos e nas práticas, revisitamos e tentamos aprofundar-nos, por meio do capítulo a seguir, os referenciais teóricos que abordam as concepções de aprendizagem.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: REVISITANDO A TEORIA

O capítulo foi elaborado com a intenção de localizarmos, teoricamente, as concepções de aprendizagem, que estão presentes também nas escolas de Educação Infantil. Portanto, os estudos aqui delineados oferecem base para as nossas discussões posteriores a respeito das concepções de aprendizagem apresentadas pelos participantes de nosso estudo.

Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre as concepções ditas como tradicionais (inatista e behaviorista) e as interacionistas na perspectiva construtivista e socioconstrutivista. Não consideramos essas vertentes de forma excludentes, pois a rigidez por uma ou outra não fornece conhecimentos suficientes para compreender a criança e os conhecimentos elaborados por meio das interações. Assim sendo, realizamos um diálogo entre as perspectivas interacionistas, buscando pontos de convergência e de divergência. Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica sobre as DCNEI (2010) e as concepções de aprendizagem que perpassam o documento, atendendo assim as intenções do nosso estudo.

Para iniciar a apresentação da fundamentação teórica que embasa nossas discussões, abrangemos como necessário encontrarmos uma definição da palavra concepção. De acordo com Ferreira (1993, p. 135) concepção significa “ato ou efeito de conceber, gerar, ou de formar ideias”.

Considerando essa definição e os referenciais teóricos que apresentaremos neste texto, podemos questionar: de que maneira cada um de nós concebe as ideias sobre as coisas do mundo? Esse questionamento nos leva a pensar outros. As nossas ideias já estão determinadas em nós? Ou elas são constituídas somente a partir das relações que estabelecemos com os outros? Ou será que elaboramos e constituímos as ideias a partir do que já sabemos e também das interações com o entorno?

São questões que têm permeado as vozes ao nosso redor e em nossos trabalhos em busca de compreender como elaboramos nossas concepções de aprendizagem na Educação Infantil. A partir da “lente” que escolhemos, compreendemos que as nossas concepções e as nossas ideias são elaboradas ao longo da vida na interação com outros sujeitos e da nossa constituição histórica e cultural. Igualmente, entendemos que a forma pela qual interagimos uns com os outros colabora para concebermos ideias, conceitos e juízos sobre as coisas do

mundo. É fato que os nossos papéis de professor e de pais são apreendidos como fundamentais para a constituição das concepções das crianças. Ponderamos, portanto, que somos nós (mães, pais e professores) que fornecemos as primeiras “lentes”, as primeiras referências com as quais as crianças enxergam, interpretam o mundo e constroem as próprias ideias e opiniões.

A partir desses apontamentos, reiteramos que a nossa pesquisa buscou investigar as concepções de aprendizagem de crianças, de seus pais e de professores na Educação Infantil da ESEBA. Procuramos apresentar as concepções que foram teorizadas e com as quais mais tivemos contato em nossa experiência profissional e pessoal. Todavia, vale destacar que existem outras concepções de aprendizagem, de grande relevância para a comunidade científica e que mereceriam destaque. Entretanto, optamos por descrever aquelas que estão mais presentes na realidade vivenciada por nós e, assim, aos desígnios do presente estudo.

Iniciamos as discussões com as ideias de Weisz (2001, p.1) ao dizer que

[...] quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (WEISZ, 2001, p.1)

Nossa pesquisa estende a análise das práticas pedagógicas em que as concepções podem estar explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes e que orientam as ações dos professores; e também, para as ações das crianças e de seus pais. Compreendemos que as crianças estão em fase de elaboração das suas concepções sobre o mundo, entre elas, o que seria aprender na Educação Infantil. Ampliamos essa análise para os pais e familiares, justamente porque são referências para seus filhos na elaboração de concepções sobre o aprender na escola. Evidentemente, porque consideramos que a constituição das concepções de aprendizagens das crianças tem a participação de outros universos sociais, além da escola.

Em colaboração a ideia de Weisz (2001), acima mencionada, identificamos percepções semelhantes em Becker (2008):

Acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. A concepção de aprendizagem funciona, para a docência, como a hereditariedade para os organismos. Os organismos, sobretudo os humanos, podem transformar-se em muitas coisas durante a vida, mas sempre dentro dos limites do seu genoma. O sujeito pode transformar indefinidamente sua capacidade cognitiva e de aprendizagem, porém só poderá exercê-la dentro dos limites de sua concepção epistemológica; um professor não poderá

exercer uma Pedagogia e uma didática inspiradas no construtivismo se continuar preso a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas (BECKER, 2008, p. 55).

Observamos professores assumindo em seus discursos, “modas” didático-pedagógicas. Entretanto, à medida que tentam responder aos dilemas originários do modismo pedagógico, retrocedem às formas costumeiras que desejavam tanto superar. A transformação que demandamos em nossas práticas profissionais dependerá “somente se for acompanhada de um esforço no sentido da crítica epistemológica e, por consequência, de mudança profunda na concepção de aprendizagem” (BECKER, 2008, p. 55).

Para Giusta (1985), as contradições que compõem o cenário educativo envolvendo as concepções de aprendizagem são reveladas à medida que os pressupostos epistemológicos são explicitados. Faz-se necessário uma análise desses pressupostos. O termo aprendizagem por si só é carregado de contradições entre os estudiosos. Portanto, cabe a cada um de nós encontrar um sentido, epistemológico ou não, que explique a forma pela qual concebemos as ideias que respaldam nossas ações cotidianas.

À medida que nos reportamos à literatura, identificamos uma série de concepções de aprendizagem que foram traçadas ao longo da História da Educação. Nos materiais acessados por nós, procuramos eleger as concepções que acreditamos serem relevantes ao nosso trabalho, a fim de que tivéssemos um norte para refletir sobre as concepções de aprendizagem expressas pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa. Esses dados são apresentados no capítulo das análises, construídas a partir das contribuições dos participantes do nosso estudo.

Ao longo da revisão bibliográfica, um aspecto que nos chamou a atenção foi a falta de conformidade na literatura a respeito da nomenclatura sobre as concepções de aprendizagem. Cada autor buscou nomeá-las conforme as suas fontes primárias. Foi difícil encontrar e/ou escolher um único termo que definisse as concepções de aprendizagem. Assim, decidimos utilizar em nossos textos aquelas que são mais difundidas em meio à bibliografia com que tivemos contato. Outro fator que também identificamos diz respeito às concepções de aprendizagem estarem correlacionadas com o desenvolvimento humano. Consequentemente, entendemos como necessário compreender essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que será abordada em paralelo as discussões sobre as concepções de aprendizagem.

Segundo Borges (2003), Becker (2008), Coll e Martí (2004), Coll (2004), Oliveira (1992; 2011), Piaget (1987; 2007; 2009; 2010), Solé e Teberosky (2004), Giusta (1985) e Weisz (2001), as principais concepções de aprendizagem, são: inatista, behaviorista e as

interacionistas. Essa última apresenta desdobramentos como as correntes construtivista e socioconstrutivista. Para iniciarmos a apresentação de cada uma dessas concepções de aprendizagem, utilizamos de frases de uso popular, muitas delas sem autoria identificável, ainda assim, empregamos aspas para evidenciar o seu caráter de uso público.

2.1 Inatismo: “Filho de peixe, peixinho é!”

É um grande desafio sabermos como cada de um de nós chegou a ser o que é hoje. Implica abraçar uma explicação para o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Tomemos como ponto de partida esses dois exemplos de frases de uso popular: “Pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto”. Ou então: “Filho de peixe, peixinho é” (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Para essa autora, esses ditos populares estão pautados em uma concepção vinculada a fatores biológicos, inatos da criança, ou seja, ela nasceu assim e será sempre assim. A corrente dita inatista prevê que as características físicas e psicológicas já estão inscritas no sujeito desde seu nascimento e as fases de desenvolvimento são predefinidas. Postula, por exemplo, que irmãos, por terem a mesma base genética, possuem comportamentos semelhantes.

Para a concepção inatista, as estruturas mentais têm origem exclusivamente endógena, que são aprimoradas à medida que há contato constante com o meio ambiente. Compreende-se, nessa teoria, que a razão está pré-formada no sujeito e não é elaborada por meio de suas experiências (PIAGET, 1987).

Essa abordagem enfatiza que o desenvolvimento humano está sustentado na estrutura biológica, previamente inscrita, dependendo pouco dos fatores externos. Para Oliveira (2011), essa visão ainda está presente, especialmente na Educação Infantil, sustentando a visão de que a criança já está pronta, que pouco se pode interferir em seus processos. Outro exemplo dessa premissa seria acreditar que, se a criança apresenta determinado comportamento, isto é, se ela é assim, é porque os pais também o são. Crença que oferece, consequentemente, a condição para o professor culpar a família diante dos aspectos do desenvolvimento da criança, ao alegar que se a criança é o que é, isso se deve à família que possui. É, então, um perigo o professor não realizar ações junto à criança, por confiar nessa concepção (OLIVEIRA, 1992), infelizmente comum nas escolas brasileiras.

A ideia inatista é até hoje forte em nossa cultura e serviu de base para a formulação de algumas teorias pedagógicas, influenciando práticas educativas, em especial as que ocorrem com crianças na Educação Infantil. Para as famílias a criança está no “Jardim de Infância”,

um lugar onde “pequenas sementes seriam cuidadas pelos adultos, jardineiros responsáveis por fazer brotar as características individuais das mesmas” (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Conforme Piaget (2007) a concepção inatista respalda propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem no paradigma tradicional, em que o papel da Educação se reduz então a uma simples instrução. Trata-se exclusivamente de enriquecer ou de alimentar faculdades mentais já elaboradas e não de formá-las. Para esse autor, as propostas educacionais pautadas em um ensino programando, ordenado em conhecimentos de maneira linear possuem, de fato, a incapacidade de explicar racionalmente como acontece o aprendizado da criança. E, além disso, não propiciam um trabalho eminentemente ativo, de invenção e criação, tanto por parte do professor como da criança.

2.2 Behaviorismo – “Ela é criança, não sabe nada”

Ouvimos por parte de vários adultos, de forma recorrente, ao caracterizar os pensamentos da criança que ela não sabe nada, justamente por ser criança. Essa concepção assinala um ser incapaz, pouco competente e sem qualquer tipo de conhecimento que possa agregar aos adultos. Essa é a chamada concepção behaviorista, também conhecida como ambientalista ou associacionista ou empirista. Segundo Piaget (1987, 2007, 2010), assim como o inatismo, pertence ao paradigma tradicional.

Para esse autor, a teoria psicológica chamada de behaviorismo entende que o organismo é moldado de fora para dentro, pelo meio ambiente,

[...] o qual, por suas pressões e imposições, acarreta a formação de hábitos ou acomodações individuais que, ao fixarem-se hereditariamente, amoldam os órgãos... o conhecimento resulta também, de hábitos adquiridos sem que nenhuma atividade interna – a qual constituiria a inteligência como tal – condicione essas aquisições (PIAGET, 1987, p. 25).

A aprendizagem, nessa perspectiva, é definida como mudança de comportamento, resultante do treino ou da experiência, por isso é compreendida como condicionamento (GIUSTA, 1985).

De acordo com Oliveira (1992, p. 29), inversamente à concepção inatista, a behaviorista compreende que a criança nasce sem características psicológicas predefinidas. O seu desenvolvimento seria modelado pelo meio em que vive, “segundo um ideal de comportamento que os membros de uma cultura têm”. É comum ouvirmos, sob o prisma

dessa visão, frases do tipo: “O bebê é como uma folha de papel em branco”. É uma concepção que,

Têm o mérito de chamar nossa atenção para a plasticidade do ser humano, que pode adaptar-se a diferentes condições de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que existam certas condições favoráveis. Todavia, tal visão termina por colocar os seres humanos como criaturas passivas frente ao ambiente. Particularmente no caso da criança pequena, o adulto é nela visto como principal agente e promotor do desenvolvimento infantil, o qual ensina e dá à criança tudo aquilo que ela não tem, moldando seu comportamento, seu caráter e seus conhecimentos. Sem sua estimulação e ensino, a criança não se desenvolveria (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Kramer (2009), que intitula essa concepção como romântica, destaca que os principais teóricos nessa tendência são: Froebel, Decroly e Montessori. O primeiro trouxe a ideia de “jardim de infância”, da criança com desenvolvimento natural. O segundo apresentou o caráter global da atividade infantil, destacou que a necessidade que gera o interesse na busca pelo conhecimento. Já Montessori, traz a importância da escola ativa, da visão de que a criança observa o meio, e da utilização de materiais específicos que visam à aprendizagem de diferentes áreas.

Ainda que os próprios postulados da concepção de aprendizagem behaviorista não se considerem pertencentes ao paradigma tradicional de Educação, estudos como os de Kramer (2009), Oliveira (1992) e Piaget (1987, 2007, 2010) o fazem. Os behavioristas assinalam para a dinâmica de um ambiente ativo, privilegiam o ambiente por meio dos recursos e propostas didáticas. Mas, não concebem a criança e professores como sujeitos ativos nessa dinâmica, nem se posicionam de maneira reflexiva e crítica.

Essa tendência se identifica com o próprio surgimento da Educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, em um contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional. Tais questionamentos lançam os fundamentos da escola nova, movimento que irá se aprofundar nos séculos XIX e XX. Várias metodologias têm origem nesse movimento, tendo algumas delas exercido forte influência no ensino brasileiro, em particular na pré-escola. Como princípios básicos da escola nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem (KRAMER, 2009, p. 25).

Esclarecemos que, em nosso País, essa “concepção de pré-escola como ‘Jardim de infância’ foi inaugurada com o movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930,

sendo até hoje muito difundida, seja na rede pública, seja na particular” (KRAMER, 2009, p. 28).

A concepção behaviorista implicou uma série de programas de intervenção no desenvolvimento infantil, de estimulação precoce e de Educação compensatória. Na Educação Infantil, essa concepção promoveu programas de aprendizagem para as crianças, gerando antecipação de processos precocemente (OLIVEIRA, 1992; 2011).

Entre essas propostas, na Educação Infantil, destaca-se uma prática pedagógica baseada na utilização de recursos curriculares cuidadosamente articulados e sequenciados. A partir deles, são treinadas habilidades de discernimento sonoro e visual, as habilidades de coordenação motora e visomotora. Para avaliar o domínio das crianças, são realizados testes, no início e final, que apontam aspectos apreendidos e não apreendidos. Ao nos reportarmos ao aprendizado da leitura e da escrita, por exemplo, nessa visão são inseridas gradualmente as letras, das mais simples às mais complexas, de acordo com os critérios dessa teoria, assim as palavras. Primeiramente são apresentadas as palavras mais curtas e compostas por letras repetidas e simples, posteriormente as palavras maiores com maior complexidade, diversidade de letras e sons. Consequentemente, o ensino focaliza, essencialmente, a sequenciação de estímulos aos alunos. Assim os professores esperam e controlam as respostas “corretas”. (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004).

A Graduação não responde aos processos psicológicos da criança que aprende, mas a uma lógica que se estabelece a partir de uma análise de componentes (letras, sílabas, fonemas) e de uma organização hierárquica dos mesmos (primeiro as palavras, depois as frases, etc.), na suposição de que o isolável e molecular é mais simples que o composto e global (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004, p. 312).

Essa visão prevê justamente o acúmulo de informações, à medida que a criança percebe as possibilidades de conexões e associações entre as sílabas, diz-se que “houve o estalo”. Para Weisz (2001), na visão behaviorista, o conhecimento está “fora” da criança, o qual é internalizado por meio da ação física e perceptiva.

O sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa ideia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora — “Educação bancária” — para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na cabeça do aluno (WEISZ, 2001, p. 2).

Na intenção de reafirmar essas ideias, pontuamo-las em sua fonte. Freire (2011) afirma que as concepções de aprendizagem, no caso a behaviorista, entendem a Educação como

“bancária”, o conhecimento é concebido, então, como uma doação dos opressores aos oprimidos, dos que se julgam sábios aos que nada sabem. Nessa visão, o educador aparece com a tarefa de “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade, conduzindo os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a Educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Nessa visão distorcida da Educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Para esse autor, só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Piaget (2007) assegura que as duas concepções apresentadas, a inatista e a behaviorista, foram construídas com bases nos postulados vigentes em cada época. Afirma que, em determinado período, a tendência dominante era a Psicanálise, por exemplo. Com base nessa corrente, não poderíamos frustrar as crianças, pois influenciaria negativamente seu desenvolvimento. Em função dessa corrente, origina-se o excesso de liberdade, sem qualquer orientação do adulto, sem nenhum efeito educacional. Em reação a esse movimento as opiniões de reforço cognitivo emergem. Por influência, especialmente de Skinner, um behaviorista clássico, o ensino toma um caráter programado, ordenado. Essa ideia foi muito bem aceita pela comunidade escolar, acrescentamos que para muitas escolas ainda o é. A concepção behaviorista ganhou muitos admiradores por apresentar, nessa perspectiva, resultados rápidos e eficazes na aprendizagem dos ditos conteúdos escolares. Em outras palavras, nessa concepção de aprendizagem a criança “aprende” determinado conceito, pois é treinada para isso.

[...] convém assinalar que, nestes últimos anos, as pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas progrediram, mas permanecem distribuídas, em três direções cujos significados são bastante diferentes no que diz respeito às aplicações pedagógicas. Uma delas, fiel às velhas tradições anglo-saxônicas, continua orientada para um associacionismo empirista, o que reduziria todo o conhecimento a uma aquisição exógena, a partir da experiência ou das exposições verbais ou audiovisuais dirigidas pelo adulto. A segunda se caracteriza por um retorno inesperado aos fatores de inatismo e maturação interna [...], a Educação se resumiria em grande parte no exercício de uma “razão” já preformada de saída. A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial-motora preexistente), é de natureza

construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda a ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (PIAGET, 2007, p.10-11).

O autor nos revela que, apesar dos avanços em pesquisas sobre o desenvolvimento humano, há ainda resquícios das concepções de aprendizagem pertencentes ao paradigma tradicional nas aplicações pedagógicas, há trabalhos pedagógicos que assinalam para uma aprendizagem pautada no que é externo à criança, assim como há trabalhos pautados no que está pronto na criança. Apesar de considerar relevante tanto o que está externo como o que está interno, Piaget (2007) assinala para outra possibilidade de concepção: a construtivista. Essa concepção de aprendizagem oferece condições para que a criança explore a sua espontaneidade, o ser criativo, construtor e reconstrutor de conhecimentos.

2.3 Interacionismo construtivista: “O ser humano é ativo na construção de seu conhecimento”

Essa frase, originária das ideias piagetianas, é de uso corrente nos discursos, especialmente de professores. Remete às propostas pedagógicas que valorizam as ações reflexivas e físicas dos sujeitos, às atividades que favorecem que a criança e os professores interajam com o entorno, criem novas ideias. A concepção dita interacionista construtivista tem como referência os pressupostos piagetianos, dessa forma, para esclarecer esses conceitos, baseamo-nos nos estudos de Piaget (1987; 2007; 2009; 2010).

O paradigma interacionista supera, no sentido dialético²⁰ do termo, as concepções de aprendizagem fundamentadas no inatismo e no behaviorismo. Pontuamos que, além de Piaget, o paradigma interacionista foi inaugurado com as contribuições também de Vygotsky e de Wallon (GIUSTA, 1985).

A partir do impasse entre as concepções inatista e behaviorista, a Psicologia, especialmente na figura de Piaget, ofereceu muitos elementos importantes para as escolas sobre os pressupostos interacionistas, também conhecidos como Psicologia Genética ou

²⁰ A superação no sentido dialético significa o surgimento de algo novo a partir do que está estabelecido, ou seja, a síntese de dois ou mais pressupostos, os quais são insuficientes para responder a uma determinada demanda, mas que oferecem elementos que não podem ser descartados. Dessa forma o novo traz o velho em si mesmo, como já afirmava Karl Marx.

Psicogênese, cujos princípios são sustentados na relação entre aquilo que é inato e aquilo que é ambiental.

As ideias piagetianas procuraram um ponto de equilíbrio entre a concepção inatista de desenvolvimento, “para a qual as possibilidades cognitivas estão geneticamente predeterminadas, e a concepção ambientalista, que entende o desenvolvimento como um produto dos condicionamentos do meio”, colocando-se como um interacionista, explicando o desenvolvimento das estruturas mentais como o resultado da interação ativa do sujeito com as influências do ambiente (BORGES, 2003, p. 24).

Oliveira (2011) igualmente anuncia que, para as ideias piagetianas, os processos de desenvolvimento humano são empreendidos como uma sucessão, a partir da correlação entre as trocas realizadas pelo indivíduo e o meio, um influenciando o outro. O ambiente modifica o sujeito, contribuindo para seu desenvolvimento, junto a outros sujeitos, o ambiente é também alterado pelas suas interações. “As características biológicas preparam a criança para agir sobre o social e modificá-lo, mas essa ação termina por influenciar na construção das próprias características biológicas da criança” (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Há outros estudos que explicam:

Piaget descarta tanto as posições inatistas ou maturacionistas, que concebem o desenvolvimento como uma sucessão de atualizações de estruturas preexistentes sem que a experiência desempenhe qualquer papel, como as posições empiristas, que explicam o desenvolvimento evocando a experiência e a aprendizagem como se o desenvolvimento fosse um registro cumulativo de dados (COLL; MARTÍ, 2004, p. 47).

Portanto, a tendência interacionista construtivista supera a concepção inatista e a behaviorista. A interação proposta por Piaget se estabelece por meio de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. Esse último processo é o próprio desenvolvimento da inteligência, que se perpetua ao longo de nossas vidas. O processo de adaptação ocorre por intermédio da assimilação e acomodação, configurando os estágios do desenvolvimento (KRAMER, 2009).

Os estágios evoluem, segundo a teoria de Piaget, como uma espiral, de maneira que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas considera que se apresentam em uma sequência constante (construtivismo sequencial), a saber: sensório-motor, simbólico (ou pré-operacional), operatório concreto e operatório abstrato (ou lógico formal). Considera, ainda, que tal processo de desenvolvimento é influenciado pelos seguintes fatores: maturação (crescimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que amplia na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilibração (processo de

autorregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (KRAMER, 2009, p. 29).

Esses postulados piagetianos partem do princípio fundamentalmente interacionista da relação entre sujeito e objeto. Assim, tão somente a experiência do sujeito não é suficiente para elucidar o conhecimento e o desenvolvimento, é preciso considerar também as interações que ele estabelece no seu entorno. Da mesma forma, apenas os aspectos inatos e a maturação não são suficientes. Logo, as ideias piagetianas propõem o interacionismo como uma alternativa às formulações empiristas e inatistas (COLL; MARTÍ, 2004).

Nesse ínterim, surgem equívocos a respeito das teorias construtivistas. Um deles é considerar que as crianças de determinada idade devem seguir um padrão de resultados de desenvolvimento. Os estágios de desenvolvimento, estipulados pelos pressupostos piagetianos, foram considerados de forma equivocada, como expectativas a serem cumpridas em um currículo de Educação Infantil. Essa interpretação levou professores e familiares a compararem o desenvolvimento intelectual das crianças e a estipularem parâmetros (FARIA; MELLO, 2005).

Todavia, as ideias construtivistas têm como base compreender o desenvolvimento individual em interação com os outros, com o meio e com os objetos. Isso quer dizer que não existe, para o construtivismo, um padrão ou uma medida a ser seguida. Isso seria uma contradição da própria teoria. As crianças constroem conhecimentos a partir de suas interações com outros e a cultura em que está localizada.

A partir das ideias piagetianas, Seber (1997) coloca que o conhecimento não nasce do sujeito nem do objeto, mas das relações indissociáveis que são estabelecidas entre eles. Essas interações permitem transformações nessa própria relação. Isto é, as crianças não atuam sempre do mesmo modo com o objeto, elas mudam e são transformadas por essas diferentes formas de se relacionar. Destaca que qualquer que seja a interação com a criança, para que haja, de fato, essa transformação, é preciso compatibilidade entre aquilo que se deseja conquistar, a mediação (uma proposta de ensino, por exemplo) e o nível de desenvolvimento dos envolvidos. Sem essa compatibilidade entre o que deseja e o que é possível conquistar, “não haverá um equilíbrio entre os dois processos funcionais presentes em todo intercâmbio: assimilação e acomodação” (SEBER, 1997, p. 61).

Na teoria de Piaget, a criança tem o papel de construtora dos seus conhecimentos. Para que a criatividade não seja substituída pelo mecanismo de respostas treinadas, importa considerar as possibilidades de realização de assimilações ativas dos conhecimentos transmitidos. A organização intelectual prévia da criança deve ser o ponto de partida, orientando a

seleção dos conteúdos escolares e o modo de apresentá-los. Esse cuidado se impõe porque toda ação apresenta necessariamente dois polos inseparáveis: assimilação das informações novas aos esquemas da criança e acomodação desses esquemas às particularidades das informações recebidas. A interdependência entre a assimilação e a acomodação explica algo de grande importância: a criança não sofre passivamente as incitações provenientes do mundo exterior e muito menos modela o seu pensamento de acordo com as características do que assimila (SEBER, 1997, p. 91-92).

Essas ideias construtivistas evidenciam a compreensão da criança ativa. Não somente a criança como interlocutora de seus conhecimentos, mas também o professor. Justamente, porque parte dele, o professor, compreender os processos intelectuais de seu aluno. Essa compreensão provoca a elaboração de outros conhecimentos.

A criança, paulatinamente, constrói as imagens, isto é, os esquemas de determinado objeto a partir do ensino, de exemplos, de experiências e de percepções que viveu. “Para Piaget a ação é o ponto de partida da razão e fonte de organização e reorganização contínua da percepção”. Desse modo o conhecimento não é deslocado como se fosse um bloco de informações. Ele é transmitido por meio do ensino que é apropriado, aprendido pelo sujeito que o transforma em função de seus saberes pessoais e o reproduz para outros sujeitos. Assim sendo, o aprendente possui estruturas que lhe permitem transformar o que lhe foi ensinado, por determinado sujeito, em conhecimento (FERNANDÈZ, 1991, p.70).

Giusta (1985) alega que, para compreender a aprendizagem no viés piagetiano, é necessário entender o contexto de sua produção teórica mais geral. Para a autora, Piaget preocupou-se em pesquisar a formação e o desenvolvimento do conhecimento, inaugurando a Epistemologia Genética, o que tornou seus estudos complexos e originais. O seu trabalho foi conduzido à investigação a respeito da psicogênese do conhecimento. Os estudos principiados por Piaget e colaboradores contribuíram para o aprofundamento de seus conceitos e forneceram dados importantes para sustentar a ideia central de sua teoria: o conhecimento procede de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.

Para as ideias piagetianas, essas construções sucessivas são resultantes da relação entre sujeito e objeto.

Relação essa em que os dois termos não se opõem, mas se solidarizam, formando um todo único. As ações do sujeito sobre o objeto e desse sobre aquele são recíprocas. O ponto de partida não é o sujeito, nem o objeto, e, sim, a periferia de ambos; assim, o desenvolvimento da inteligência vai-se operando da periferia para o centro, na direção dos mecanismos centrais da ação do sujeito (dando lugar ao conhecimento lógico –matemático) e das propriedades intrínsecas do objeto (dando lugar ao conhecimento do mundo). Essa direção no sentido do sujeito e do objeto não deve ser entendida como uma polarização: o conhecimento lógico-matemático e o

conhecimento do mundo objetivo se relacionam mutuamente (GIUSTA, 1985, p. 29).

Nesse sentido, a criança encontra objetos em seu meio físico e noções no social, mas não os abarca como tais e quais, ela os transforma, assimila-os em suas estruturas mentais disponíveis. Esse movimento contribui para a compreensão do fenômeno da aprendizagem como processo, não só como resultado. Assim, vemos a importância do momento de realizar atividades estruturantes junto ao sujeito que aprende e a lógica das suas aquisições.

Andreozzi (2007) explica que, historicamente, as concepções de Educação que se derivaram, especialmente no período da Escola Nova (século XIX e XX), continuam até os dias de hoje influenciando as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, as concepções de professores. Pontua que muitas escolas influenciadas por esse período, no qual era preciso determinar o tipo de proposta pedagógica, foram canalizadas a optar pela corrente pedagógica do momento, da moda – o construtivismo. Muitas vezes e na maior parte delas, sem generalizar, o construtivismo foi compreendido, e ainda o é, como método. E, além disso, que o conhecimento é construído exclusivamente pelo aluno, sem qualquer interferência do professor. Essas questões são completamente equivocadas para as premissas construtivistas. O termo construtivismo origina-se exatamente do oposto dessa interpretação: a criança constrói sua inteligência justamente por meio de desconstruções, de desequilíbrios em interação com o seu entorno – sujeitos e objetos — que, sob o ponto de vista escolar, podem e devem ser provocados por um professor. Logo, as ideias construtivistas não podem ser consideradas como método e muito menos espontaneístas.

De acordo com Arce e Martins (2007), uma das interpretações equivocadas do construtivismo, no que se refere especialmente à leitura e escrita na Educação Infantil, está relacionada à compreensão de que é preciso deixar a criança escrever sozinha, sem qualquer interferência ativa do professor. Por exemplo, quando uma criança questiona: que letra eu coloco agora? O professor responde: a que você quiser! Ou ainda: o que você acha? Diante dos princípios construtivistas, é um engano considerar o professor passivo nessa situação. Se a criança perguntou é porque, naquele momento, ela não conseguiu, ainda, construir uma hipótese, por isso pediu ajuda. O professor pode e deve, nesse momento, mediar a situação ativamente e auxiliá-la a elaborar uma ideia de qual letra seria. Ele poderia, por exemplo, dizer: Ouça os sons da palavra. E agora você percebe o som da letra? Ou oferecer uma informação técnica: para escrever essa palavra que possui determinado som, são tais letras. Não é proibido transmitir uma informação. Essa transmissão não foi passiva, houve

questionamento por parte da criança, que tem a expectativa de ouvir do professor algo que ainda não saiba.

Piaget (2007) sugere que é preciso valorizar as atividades que favorecem a espontaneidade da criança, isso não quer dizer, espontaneísmo. As propostas a serem desenvolvidas, inclusive as que envolvem a espontaneidade, são constituídas de intenção. Estudos dessa corrente pontuam:

[...] o construtivismo não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino. Nesse sentido, pode cumprir a função que geralmente tem sido atribuída aos “pensamentos psicopedagógicos” dos professores, às teorias mais ou menos explícitas, claras e coerentes por meio das quais podem processar a informação presente nas situações educativas que administram, para adequá-las às metas que perseguem (COLL, 2009, p. 10).

Não basta simplesmente desejar romper com o modelo tradicional de Educação e incorporar o termo construtivismo, por estar ultimamente na “moda” e fazendo parte dos discursos dos educadores e ainda por ser um modelo socialmente aceito. Faz-se necessário conhecer os princípios teóricos e filosóficos que o embasam. Tal necessidade se configura especialmente pelos desacertos cometidos em sua interpretação. Muitos educadores incorporam, equivocadamente, o construtivismo como um método milagroso, que resolverá as questões metodológicas, especialmente as correlacionadas à alfabetização (BORGES, 2003).

A concepção construtivista parte do óbvio, de que a escola é um espaço do social e do socializante. Contempla a ideia de que é, também, na escola que a cultura fornece elementos essenciais para o desenvolvimento humano, sendo que os aspectos motores, cognitivos e afetivos - sociais estão integrados para essa intenção. Parte de princípios, já considerado consenso entre os pesquisadores construtivistas, de que o sujeito é ativo na aprendizagem. É um sujeito que é único, individual em seus processos, que está inserido em um contexto coletivo, em que outros sujeitos são agentes culturais e peças fundamentais para a construção pessoal (COLL, 2009).

Diante dos pressupostos construtivistas a aprendizagem possui a seguinte premissa:

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento à medida que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumidamente, possam dar conta da novidade. De acordo com o que

descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos (COLL, 2009, p. 20).

Para complementar essa definição de aprendizagem, na concepção interacionista construtivista, citamos:

[...] Numa visão interacionista a aprendizagem depende, entre outros aspectos, de estruturas elementares, isto é, as experiências (com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos) são compreendidas conforme estruturas pré-existentes, que, ao mesmo tempo em que possibilitam a assimilação, se revelam insuficientes para evitar um desequilíbrio, cuja superação (pela reequilibração) consiste em maior equilíbrio e consequentemente desenvolvimento (MIRANDA, 2000, p. 52-53).

Na acepção de Macedo (1994), Piaget apresenta dois modos de analisar a aprendizagem. A primeira seria *stricto sensu*, relacionada aos hábitos sociais, as condutas diversas, aos conceitos escolares. A segunda a *latu sensu* seria aquela voltada para os aspectos do desenvolvimento, os universais, por exemplo: ordenação, classificação, seriação. Foi com esses domínios do desenvolvimento cognitivo que Piaget se preocupou em maior profundidade em seus estudos. Sabemos que, para a escola, esses dois tipos de aprendizagem são relevantes.

Miranda (2000) nos esclarece que Piaget não elaborou uma teoria sobre aprendizagem e, sim, sobre desenvolvimento. Todavia, afirma que é fundamental compreender os processos de desenvolvimento, que fornecem elementos para o entendimento dos mecanismos do aprender. Logo, desenvolvimento e aprendizagem são processos indissociáveis. “Trata-se de uma relação de interdependência, na qual a aprendizagem depende do desenvolvimento ao mesmo tempo em que exerce um efeito desencadeador do mesmo” (MIRANDA, 2000, p. 51). De acordo com os pressupostos piagetianos, a aprendizagem está condicionada aos processos do desenvolvimento. Para aprender o sujeito não parte do vazio, ele possui bagagens, experiências anteriores que o auxiliam na constituição de outras novas.

Nesse sentido, compreendemos que a criança possui participação ativa em seu próprio processo de aprendizagem. É a partir das interações com os objetos e as pessoas que são gerados novos desafios que permitem à criança avançar em seu desenvolvimento e, consequentemente, aprender (SEBER, 1997).

Becker (2008), pautado na concepção construtivista, afirma que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem constituem problemas muito diferentes, ao contrário das ideias da maioria das pessoas, inclusive de grandes pensadores. Ele pondera que o processo de

desenvolvimento do conhecimento é espontâneo e está ligado ao processo da embriogênese – diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e também das funções mentais. Trata-se de um processo que precisa ser situado no contexto do desenvolvimento geral, biológico e psicológico, isto é, com a totalidade do desenvolvimento das estruturas do conhecimento. A aprendizagem, ao contrário, é provocada por situações externas específicas, como por um experimentador psicológico ou um professor com sua didática, que trabalha com problemas cotidianos. Não se trata, portanto, de espontâneo, mas de algo provocado intencionalmente.

Macedo (1994), apoiado essencialmente nos princípios construtivistas, postula que as intervenções do adulto em relação a determinado processo da criança são favoráveis e fundamentais. Mas só terão sucesso se for considerado o seu nível de desenvolvimento em relação aos objetivos e estruturas mentais que se pretende construir com ela. Portanto, para o autor, a aprendizagem depende essencialmente do desenvolvimento da criança. Complementa, além disso, que

Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos, etc., contribuem para o desenvolvimento das estruturas, mas não têm o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança. Ou seja, há um efeito desencadeador, que otimiza o desenvolvimento, mas com a condição desse ser valorizado o tempo todo (MACEDO, 1994, p. 137).

Nesse sentido, um professor que utiliza a concepção interacionista construtivista, ocupa um papel fundamental, além de orientar as cenas de aprendizagens das crianças ele também é um aprendiz nessa função. Portanto, quando se diz à criança – “faça do seu jeito”, esse comando não está vinculado ao faça sozinho, sem qualquer intervenção do professor. Ao contrário, é exatamente nesse instante que o professor precisa conhecer de que maneira os processos cognitivos, socioafetivos e motores dessa criança estão evoluindo para que possa oferecer-lhe as informações de que precisa para construir novos saberes (WEISZ, 2001).

O referencial teórico interacionista construtivista, aqui apresentado, remete-nos à reflexão de que as crianças que compõem o cenário da Educação Infantil correspondem a uma etapa de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse período precisam experienciar objetos e ações que envolvam diferentes operações para que construam paulatinamente as estruturas de pensamento, não as respostas imediatas. Ponderamos que muitos adultos desacreditam, desvalorizam o cenário das aprendizagens nessa etapa da Educação Básica, quando afirmam tratar-se de lugar onde não se aprende, só se brinca. Parecem não saber e/ou não compreender que o cenário das experiências lúdicas, das experimentações, das ações com objetos, da

relação com adultos e crianças, possibilita a construção de estruturas cognitivas²¹, que posteriormente serão fundamentais para outras aprendizagens. Possivelmente, em função desse desconhecimento ou descrédito, tenham interesse em que as crianças aprendam de forma descontextualizada: os números, as letras, a ler, a somar, a subtrair.

Essas hipóteses também nos levam a outras, de que muitas famílias e até professores consideram que as suas crianças apresentam “dificuldades de aprendizagem” nessa etapa da infância. Sob o ponto de vista construtivista, na verdade, referimo-nos a crianças que estão em pleno processo de desenvolvimento e não apresentam as respostas que os adultos desejam em função de suas estruturas cognitivas, todavia não se trata de “dificuldades” para aprender. Contudo, ao considerarmos os processos de desenvolvimento e aprendizagem postulados pelos princípios interacionistas construtivistas, compreendemos que as crianças, além de construir estruturas cognitivas, também aprendem, são processos distintos, mas simultâneos.

Macedo (1994) acrescenta que Piaget foi um dos primeiros a se preocupar em ouvir e compreender o que e como as crianças pensam. Desde modo, as contribuições piagetianas são fundamentais para profissionais que atuam junto a elas. Coloca que tanto os professores como os psicopedagogos, na condição de proponentes, devem saber executar duas ações determinantes para o seu trabalho: saber observar e saber buscar algo preciso. Ao observar é preciso permitir que a criança “fale” e ao “escutá-la”, com disposição para compreendê-la, buscar uma hipótese de trabalho em parceria com ela.

Piaget (2010) expõe que o desenvolvimento da inteligência se deriva de processos naturais ou espontâneos. Esses processos podem ser estimulados, acelerados pela família e escola, entretanto, segundo o autor não se deriva delas, mas são essenciais e necessárias para a eficiência de todo o ensino.

Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e, da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, essa operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por autorregulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola

²¹ “O que a criança é capaz de executar no contato direto com os objetos independe do que ela aprendeu a falar sobre esses objetos. A inteligência elabora e utiliza as estruturas cognitivas sem tomar consciências delas sob uma forma reflexiva. A estrutura cognitiva é, portanto, o sistema de conexões que a criança pode e deve utilizar, é o que subjaz àquilo que ela faz e não se reduz em absoluto ao conteúdo do seu pensamento consciente” (SEBER, 1997, p. 173).

pode ignorar ou favorecer, segundo métodos empregados (PIAGET, 2010, p. 37).

A partir desses conceitos, ponderamos que o processo de desenvolvimento da criança possui facetas intimamente articuladas, mas distintas. Um delas refere-se às ações da própria criança no ambiente em que se encontra, experienciando objetos, modificando-os e sendo modificada. A outra faceta remete-se àquilo que sucessivamente a criança constrói e desconstrói, a partir de conflitos e das hipóteses elaboradas e reelaboradas constantemente, assimilando outros e novos saberes. Facetas essas do processo de desenvolvimento da criança que, quando compreendidas pela escola, podem favorecê-lo e potencializá-lo.

A título de ilustração dessas ideias, tratamos da aprendizagem da leitura e escrita na escola. Justificamos que poderíamos ponderar sobre qualquer linguagem de expressão e comunicação das crianças, mas utilizaremos aquela de maior interesse e “pressão” social – a leitura e a escrita. Pautamo-nos, portanto, no construtivismo. Logo, partimos da ideia de que a criança possui conceitos já elaborados por ela. Esses, possivelmente, originaram-se da relação com outras pessoas e/ou com o ambiente em que ela se situa. É justamente dessas hipóteses das crianças que podemos propiciar conflitos para que ela construa, em interação, novas hipóteses. Sob esse viés, as crianças que compõem a Educação Infantil possuem o direito e têm o desejo de serem informadas sobre o mundo à sua volta.

Para Solé e Teberosky (2004), a concepção construtivista oferece uma visão do ponto de vista da criança, dos seus dilemas, dos conflitos, das hipóteses e das soluções diante da construção do processo da alfabetização. Nessa corrente, considera-se que a criança interpreta textos antes mesmo que saiba ler, no sentido de atribuir-lhe uma intencionalidade. Assim, a criança a partir de suas hipóteses cria uma ideia, que lhe é própria, e não a ideia do adulto, do que possa estar escrito naquele texto. Essa perspectiva sustenta que as hipóteses construídas pelas crianças em suas tentativas de compreensão da leitura e da escrita não são transmitidas diretamente, um adulto não lhe ensina a criar hipóteses, ela própria elabora as suas, em função dos conflitos oportunizados. À medida que a criança tenta compreender as regras de composição e distribuição gráfica das letras nas palavras, ela elabora uma lógica, a sua hipótese.

Ferreiro e Teberosky (1999) sob o prisma interacionista construtivista, abrangem o sujeito como capaz de procurar compreender ativamente o mundo que o rodeia e trata de resolver as investigações que esse mundo provoca. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Tratar em nosso trabalho primeiramente dos pressupostos interacionistas construtivistas investigados por Piaget e seus seguidores, entre os quais destacamos Ferreiro e Teberosky (1999), não quer dizer menosprezar os outros estudos. Todos são importantes para nos ajudar na compreensão do funcionamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente em idade pré-escolar, foco de nosso estudo. Iniciamos pelos princípios interacionistas construtivistas, por entendermos que foram ponto de partida e são referências valiosas para os nossos estudos, assim como outros de relevância científica e social, entre os quais destacamos Wallon e Vygotsky.

Galvão (1995) confirma que têm sido identificadas na literatura essas três fortes referências quando estão em foco as teorias psicogenéticas, que têm como alicerce os princípios do paradigma interacionista: Piaget, Wallon e Vygotsky. Apesar de suas teorias serem consideradas interacionistas, por privilegiarem as interações entre objetos e pessoas, há diferenças entre os postulados desses três autores, exatamente no foco do estudo das interações. Piaget, tal como já anunciado, esforçou-se, em suas pesquisas, por compreender a gênese da inteligência, questionando como a criança conhece. Seus estudos observaram a interação da criança com os objetos, não descartando os aspectos sociais, mas também não os privilegiando. Já Wallon e Vygotsky buscaram compreender a interação entre sujeitos privilegiando os aspectos afetivo-sociais; para o primeiro, e os aspectos socioculturais, para o segundo. As ideias wallonianas buscaram abranger a psicogênese da pessoa completa e concreta, isto é, a constituição da pessoa se dá nos aspectos afetivo, cognitivo e motor. Os postulados vygotksyanos apontam que a constituição do sujeito se dá no social e o indivíduo estrutura seus pensamentos na e pela interação social/cultural.

Portanto, tal como Piaget, os estudos de Wallon e Vygotsky buscaram compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da História da espécie humana e da história individual. Essa linha de investigação coloca esses três autores como pesquisadores da abordagem psicogenética. Todavia, Piaget e Wallon desenvolveram as suas teorias genéticas do desenvolvimento com maior estrutura e completude do que Vygotsky pôde realizar. Esse, devido a sua morte precoce, não conseguiu desenvolver, como os outros dois, uma teoria que versasse sobre o desenvolvimento desde o nascimento até a fase adulta. Mas sua obra além de organizar, inspira a nossa reflexão sobre o funcionamento do ser humano, especialmente para a área educacional (OLIVEIRA, 1997).

Isso posto, abordamos em sequência os princípios que norteiam a concepção de aprendizagem interacionista socioconstrutivista, tendo como referências principais os estudos vygotksyanos e os wallonianos.

2.4 Interacionismo socioconstrutivista – “Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros”

A frase acima é de autoria de Lev Vygotsky e nos leva a “trilhar” reflexões sobre a nossa constituição como um ser social, cultural e histórico. É somente, tão somente com e pelo o outro, que também é um ser social em suas múltiplas interações com outros seres, que nos construímos como um ser humano que se relaciona, que interage.

Para iniciar a explanação sobre a concepção de aprendizagem interacionista socioconstrutivista, justificamos a opção por designar essa nomenclatura. A princípio pontuamos que Wallon e Vygotsky, mesmo trilhando sob o paradigma interacionista identificaram e privilegiaram outros enfoques que compõem os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, sendo considerados por Coll (2004; 2009), Galvão (1995), La Taille, Oliveira e Dantas (1992), Oliveira (1992; 2011) Solé e Teberosky (2004) e Teberosky (2008) de socioconstrutivistas ou sociointeracionistas ou teóricos psicogenéticos. Há também na literatura apontamentos como os de Cubero e Luque (2004), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Oliveira (1997) e Rego (2009) que nomeiam as produções de Vygotsky como pertencentes à Psicologia histórico-cultural.

Em função de não haver concordância de nomenclatura entre a bibliografia consultada, vimo-nos diante de um dilema que ressoa não só nesta pesquisa, mas nos interiores das escolas – qual dessas terminologias utilizarmos para designarmos os estudos de Vygotsky e de Wallon? Optamos por empregar em nosso texto o termo mais comum na literatura: socioconstrutivismo, ainda que haja contraposições dessa ordem.

Acreditamos válido esclarecer que a nossa intenção de estudo não foi investigar os discursos teóricos existentes entre as diferenças de opiniões e posicionamentos a respeito das correntes interacionistas. Todavia, o que é ponto de consenso entre construtivistas e socioconstrutivistas é que a criança é compreendida como um sujeito ativo e interativo com o meio em que está.

De acordo com Kramer (2009) apesar de essas correntes apresentarem similaridades, há aspectos específicos que as diferenciam. Um desses aspectos é a recente discussão sobre a escola crítica, do final do século XX e início do XXI. As influências teóricas dessa concepção têm sido promulgadas, especialmente por Freinet, Pestalozzi e Rousseau. Eles trazem as reflexões de que a pré-escola é espaço e lugar de trabalho para a criança e professor, que são cidadãos, ativos e responsáveis. Essa visão fomenta uma Educação com o objetivo de transformação do contexto social.

Nesse sentido, destacamos as características que compõem a concepção socioconstrutivista e a sua maior inspiração da atualidade:

[...] o construtivismo de orientação sociocultural, também, chamado às vezes de socioconstrutivismo ou construtivismo social, fortemente inspirado nas ideias e nas formulações de Vygotsky, que concebeu um desenvolvimento espetacular no transcurso das últimas décadas (COLL, 2004, p.108).

Conforme Cubero e Luque (2004, p. 95), Vygotsky criticou as teorias associacionistas, de estímulo-resposta. Para ele, a base para a aprendizagem está nas relações dialéticas entre o sujeito e o meio histórico, social e cultural. “Assim, não apenas a natureza influi na conduta humana, como também as pessoas modificam e criam suas próprias condições de desenvolvimento”.

Oliveira (1997) relata que Vygotsky e seus colaboradores realizaram investigações de caráter interventivo. Em vez de simplesmente observar as manifestações das crianças e buscar apenas os resultados de seus desempenhos, os pesquisadores agiam junto a elas: perguntavam, questionavam e propunham. Essa forma de investigação dos processos de desenvolvimento, semelhante ao método clínico de Piaget, significa compreender os processos psicológicos do sujeito em permanente transformação, tendo em vista que estão em constante interação com outros sujeitos. Outra característica de seus pressupostos remete

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria – prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

O princípio de que é a interação interpessoal com os outros e/ou com os elementos do ambiente construídos social e culturalmente contribui para a constituição do ser humano e para o seu desenvolvimento psicológico rompe profundamente com as ideias concernentes ao paradigma tradicional, veiculadas pelas concepções inatistas e behavioristas.

Para Giusta (1985) as ideias vygotskianas representaram avanços na teoria soviética, especialmente as de Pavlov, com características anti-idealista, visando, então, a uma teoria psicológica materialista. Ele e seus colaboradores se empenharam em recuperar os estudos sobre consciência, inserindo aos postulados de Pavlov um ponto de vista mais abrangente de investigação. Portanto, passaram a tratar a consciência de maneira mais objetiva e concreta,

alegando que os processos psíquicos mudam no homem da mesma forma que mudam sua atividade prática, seu trabalho, que são mediados entre si. E é por isso que o homem se diferencia da atividade psíquica do animal. A abordagem de Vygotsky é considerada como histórico-crítica e compreende o estudo do desenvolvimento intelectual da criança.

Portanto, a importância dos estudos de Vygotsky para a compreensão do conceito de aprendizagem é inquestionável. Esse autor apresenta críticas às teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento. Para ele, é a aprendizagem que fomenta a área do desenvolvimento potencial. A aprendizagem é, então, um momento imprescindível e comum a todos para o desenvolvimento das características humanas, não biológicas, mas construídas historicamente por meio da cultura (GIUSTA, 1985).

Giusta (1985), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Rego (2009) e Oliveira (1997) assinalam que os pressupostos de Vygotsky fornecem subsídios para compreender os mecanismos do aprender da criança. Relatam que, para ele, o aprendizado é aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas unicamente humanas e culturalmente organizadas. O aprendizado, de modo geral, e o escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam o processo de desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Logo, o aprendizado é desencadeado em um determinado ambiente sociocultural, ou seja, que inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo de interação social.

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), de acordo com os pressupostos vygotskyanos, a criança aprende de forma globalizada e não compartimentada. Ela se desenvolve nos níveis físico, cognitivo, afetivo e social de maneira holística, como um todo integrado, a partir das suas interações sociais.

As ideias vygotskyanas marcam que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 33).

Vygotsky (2007) descreve que o aprendizado das crianças tem início muito antes de elas frequentarem a escola. Para ele, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Considera que a relação entre aprendizado e desenvolvimento é um dos pontos obscuros vinculados ao ensino. Entende que a falta de clareza entre essa relação, que é central para qualquer pesquisa educacional, resultou em uma série de equívocos na esfera educativa. A relação aprendizagem e desenvolvimento é complexa e exige de nossa parte a reflexão de dois aspectos: o primeiro é a própria relação entre aprendizado e desenvolvimento; o segundo, as características específicas

dessa relação, da criança em idade pré-escolar e da em idade escolar. Conclui que aprendizagem não é desenvolvimento, mas são processos que possuem uma unidade em comum, não identidade. Pontua que quando devidamente organizada, a aprendizagem resulta em desenvolvimento.

Em outra obra, Vygotsky (2005) reafirma que é comum encontrar estudos que tentam separar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, como se fossem processos independentes; do mesmo modo é possível encontrar trabalhos que os qualifiquem como processos idênticos. Alega que, apesar de considerar que são processos diferentes, não é possível compreender um sem correlacioná-lo com o outro. Os seus estudos voltaram-se para a compreensão da relação temporal entre os processos de aprendizado e desenvolvimento.

Descobrimos que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes (VYGOTSKY, 2005, p. 126).

Compreendemos, com base em Vygotsky (2005; 2007), que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças começam muito antes de elas frequentarem a escola. Quando vão à escola, defrontam-se com situações diversas de aprendizados. Nessas circunstâncias, sempre trazem consigo suas histórias pessoais (social, econômica, política e cultural) e conhecimentos prévios e é nesse sentido que a concepção socioconstrutivista possui uma visão de criança pequena localizada sócio e culturalmente:

E elas são e se desenvolvem em função dessa variável socioeconômica e política, por isso quando se afirma e se crê – com fundamentação científica – que essa variável é definidora do planejamento escolar e do desenvolvimento infantil, essa não é uma afirmação leviana, mas que obriga todos os profissionais de Educação que atuam nesse nível de ensino a conhecer as condições de vida da população, que, em geral, são de origem muito pobre, e eles não encontrarão meios de adaptar aquilo que sabem ou aprendem nas teorias construtivistas, se não considerarem as condições de vida da criança (FARIA; MELLO, 2005, p. 33-34).

Ponderamos que o professor que apoia seu trabalho nos princípios socioconstrutivistas com vistas a compreender os aspectos socioeconômicos e políticos que envolvem o desenvolvimento psicológico das crianças e de suas famílias, planeja suas ações com base naquilo que se dispõe a conhecer dessas pessoas. Sem a disposição de compreender o cenário de interações das crianças e de suas famílias, de nada adiantará apoiar-se em proposições interacionistas.

Por esse ponto de vista, as diferenças sociais, de classe, de etnia, de gênero, de religião, entre tantas outras, emergem e necessariamente precisam ser contextualizadas e problematizadas pela escola. Assim, é possível estabelecer uma inserção social construtiva, desenvolvendo a autonomia, identidade e solidariedade. Por isso, as pesquisas em Psicologia contribuem fundamentalmente para que nós, professores, possamos conhecer sobre o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos, sejam eles sociais, afetivos, motores, simbólicos e cognitivos. Os estudos em torno desses aspectos nos fornecem subsídios elementares para a prática pedagógica, à medida que podemos compreender de que maneira a criança pequena aprende e se desenvolve (KRAMER, 2009).

Para somar a essa discussão das contribuições dos estudos da concepção socioconstrutivista para compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, assinalamos:

[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprenda a falar com os adultos; ou que, por meio da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que, por meio da imitação dos adultos e por meio da instrução recebida de como agir, a criança desenvolva um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 2007, p.94-95).

O autor menciona que há diferenças entre o aprendizado pré-escolar e o escolar. O primeiro deles seria que, na idade pré-escolar, o aprendizado não é sistematizado; já para a idade escolar, ele seria. Mas não define nem explica claramente o que seria sistematização da aprendizagem. A nossa compreensão desse apontamento está relacionada ao aspecto do aprendizado de conhecimentos científicos, pertinentes à idade escolar, sobre os quais ele comenta em sua obra. São muitos os elementos que envolvem essa discussão. Se compreendermos a escola como um lugar de treino, de repetição, de memorização, em que professores acreditam em alunos fracassados, conseqüentemente não se quer uma Educação Infantil como escola. No entanto, se compreendermos a escola como um espaço de encontro de sujeitos que somam suas histórias sociais, cognitivas, afetivas em busca de novos conhecimentos, pretendemos que a Educação Infantil também seja escola. Portanto, entendemos que a nomeação da dessa etapa do Ensino Básico como escola ou não, depende fundamentalmente das nossas concepções de Educação, de criança e de aprendizagem.

Vygotsky (2007) deixa claro, além disso, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento permeiam as experiências das crianças desde sempre. Acrescenta que, na idade pré-escolar, as crianças envolvem-se com o mundo de modo diferente das de idade escolar, o que nomeamos de Ensino Fundamental:

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (VYGOTSKY, 2007,108-109).

Nesse período da escolaridade, as crianças precisam estar mergulhadas em um ambiente físico, social e cultural que contribua para as situações lúdicas, imaginativas, inventivas. É uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista nesse seu processo de aprender e tornar-se cidadão. O cerne da questão é buscar um modelo pedagógico pautado em concepções de aprendizagem em que multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possam ter seu lugar reconhecido (FARIA; MELLO, 2009).

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvam formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Os estudos que concordam com as ideias vygotskianas, socioconstrutivistas, apontam para uma escola de Educação Infantil em que as crianças tenham inúmeras e diversas oportunidades de interagir e se relacionar com outras pessoas (crianças e adultos). Que essa escola possa, ainda, oferecer um ambiente que as construções culturais e históricas da humanidade estejam evidenciadas para as múltiplas interações e experimentações das crianças pequenas. Essas terão condições de construir significados sobre elas mesmas e sobre o seu entorno, tornando-se singulares em uma comunidade escolar e familiar que também são únicas.

Temos a clareza de que há ainda muito que nos aprofundarmos nos estudos a respeito das ideias vygotskianas. Obviamente não estão esgotados nesse texto, levantamos aspectos

gerais que nos ajudassem a compreender a concepção de aprendizagem socioconstrutivista. E, para nos ajudar nesse entendimento, destacamos, tal como já anunciado, que outra referência fundamental diante desse paradigma interacionista são as pesquisas fomentadas por Wallon.

Para Galvão (1995), as suas ideias oferecem uma possibilidade de parceria entre os campos da Pedagogia e da Psicologia. Os princípios wallonianos possuem o entendimento de integração entre as atividades afetivas, cognitivas e motoras, todos esses aspectos considerados como atividades psíquicas. Para tais fundamentos teóricos, a pessoa concreta é aquela contextualizada que está inserida em sua família, na escola e no trabalho. Assim, a pessoa tem condições de se expressar no todo, é afetiva, social e motora. A interação do orgânico e do social é manifestada pelas emoções, atitudes, posturas. Sendo assim, para essas ideias, o nosso corpo é esculpido pelas emoções. Os estudos de Wallon constituem uma teoria do desenvolvimento segundo a qual cada faixa etária cria novas possibilidades e recursos motores, constituindo-se e preparando as mudanças para o próximo estágio. O processo de desenvolvimento não é linear, mas resulta de um emaranhado de idas e vindas, de crises e conflitos.

Giusta (1985) assinala que Wallon volta seus estudos para a evolução psicológica da criança, fornecendo elementos para a compreensão do processo de conhecimento e sua gênese. Para a autora, as ideias wallonianas teorizam sobre a passagem do orgânico ao psíquico, apontam a dialética dessas estruturas e criticam as teorias que ora privilegiam o orgânico e ora o social, no sentido do desenvolvimento humano. Ela complementa que

A passagem do orgânico ao psíquico, que equivale à síntese entre o individual e o social, é, para Wallon, um dos problemas cruciais da Psicologia. Ele tenta explicá-la por meio de quatro elementos estreitamente interligados: a emoção, a motricidade, a imitação e o social (GIUSTA, 1985, p.30).

Para Oliveira (2011), Wallon contribuiu amplamente para compreendermos a criança como ser histórico e socialmente localizado, por colocar os sujeitos dentro de uma cultura concreta e real.

Toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio. Tal sistema integra suas ações em um processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual, em cada estágio de desenvolvimento, uma forma particular de ação predomina sobre as outras (OLIVEIRA, 2011, p.134).

Em nossa compreensão, os postulados wallonianos, ao se referirem às crianças pequenas, entendem-nas como sujeitos inteiros, completos pelas diversas facetas que se

integram. As crianças estão repletas de saberes e de formas de se manifestar no mundo à sua volta. “Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura adulta” (GALVÃO, 1995, p. 37).

Compreendemos que a perspectiva walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da Educação. Admite que a construção da afetividade incorpora as conquistas da inteligência e, assim, oferece à aprendizagem uma dimensão que ultrapassa a esfera cognitiva. Esses pressupostos compreendem, consequentemente, a criança como um ser completo: as falas, as ações, as expressões socioafetivas, a forma de movimentar-se somam-se e integram entre si, construindo a psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1995).

Apreendemos que os estudos wallonianos caminham rumo à direção de perceber o social e o biológico intrinsecamente recíprocos e relacionados, desde o nascimento do homem. Então não há sentido separá-los para estudo, mas abordá-los como se apresentam: duplamente implicados no cotidiano na criança. Para essas ideias, as atitudes da criança só podem ser compreendidas adequadamente, se entendermos a respeito da trama do ambiente em que a criança está inserida.

A concepção socioconstrutivista postulada principalmente pelas ideias vygotskianas e wallonianas, apoia-se na interação entre o indivíduo e meio e a aquisição de conhecimentos é entendida como um processo construído individualmente por nós ao longo de toda a vida. Não estamos prontos ao nascer, nem mesmo adquirimos saberes passivamente em função das pressões ambientais influenciadas especialmente pela cultura e pelo social. Essa concepção de aprendizagem acredita que experiências anteriores contribuem para a construção de novos conhecimentos, que dependem das relações entre as pessoas (crianças e crianças; crianças e adultos; adultos e adultos), em um determinado ambiente social e culturalmente situado, específico.

O socioconstrutivismo focaliza a dimensão social da alfabetização como prática cultural que incide em contextos históricos determinados e, que abrange não somente o aluno, mas também o grupo social no qual ele está arraigado. Logo, o processo de alfabetização inicia-se no momento em que a criança começa a experimentar em seu grupo o uso da escrita, ou seja, antes da escola. Portanto, nesse aspecto da aquisição da linguagem escrita, um dos motivos que diferencia o construtivismo do socioconstrutivismo é a maior ênfase nos aspectos socioculturais. As crianças que têm a oportunidade de conviver com familiares que realizam práticas de leitura aprendem a familiarizar-se com os mais diversos gêneros e portadores

literários: contos, jornais, publicidade, listas de compras, cartazes da rua, escritos em jogos e aparelhos eletrônicos, entre tantos outros que convivem em casa ou em outros ambientes (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004).

Vygotsky (2007) comenta sobre a possibilidade do ensino da escrita para crianças que pertencem à pré-escola, tendo em vista que apresentam condições de representar objetos por meio de símbolos. Mas pondera que a escrita, nessa etapa, deve ser uma necessidade, não uma mera reprodução ou treinamento motor. A atividade de escrita precisa ser uma demanda, significar junto à criança uma função social e cultural. “Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante a vida’ – da mesma forma que requeremos uma aritmética ‘relevante’ ” (VYGOTSKY, 2007, p.143).

O grande desafio da Educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, em uma perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (FARIA; MELLO, 2005, p. 16).

Segundo Vygotsky (2007), a melhor proposta metodológica é aquela em que as crianças não aprendem a ler nem a escrever, mas desvendam essas habilidades durante as condições lúdicas. Para o autor, os educadores têm a função de ensinar às crianças a linguagem escrita, e não somente as letras, de forma mecânica e descontextualizada da vida.

As pesquisas realizadas nessa orientação consideram as múltiplas interações sociais com relação à escrita, por exemplo, as interações precoces com textos dentro da família ou na escola infantil, que permitem à criança participação em “práticas letradas”. Tais práticas consistem em atividades compartilhadas em que o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança que ainda não é leitora nem escritora autônoma: ler contos em voz alta, falar acerca do impresso que há no ambiente, escrever listas de compras, marcar com o nome seus pertences, etc. (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004, p. 317).

Vygotsky (2005) apresenta o exemplo de como as crianças compreendem os significados das palavras. Diz que a repetição, a tradução dos significados das palavras e a transmissão de um conceito por parte dos professores aos alunos não ajudam na formação de conceitos. Todavia, à medida que o professor oportuniza o contato com palavras desconhecidas em uma frase e/ou texto, de resto conhecido, compreensível, a criança ao ler aquelas palavras, em outro contexto, começa a construir uma ideia de seu significado e a utilizá-la paulatinamente em seu vocabulário. Relata que a aprendizagem escolar e a evolução

dos conceitos científicos, estão intimamente ligadas aos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana.

Contudo, a partir das ideias traçadas, os princípios do paradigma interacionista estão imersos nas duas concepções: construtivistas e socioconstrutivista. Nesse sentido, apontamos alguns possíveis diálogos entre essas duas correntes, já que são as concepções que compõem, na atualidade, os discursos dos sujeitos que pesquisam, atuam e criam no cotidiano das escolas.

2.5 Diálogos entre interacionistas: construtivistas e socioconstrutivistas

A discussão sobre os diálogos entre os estudos interacionistas partiu de nossas leituras em torno da bibliografia que versa sobre o assunto. Mas, sobretudo está permeada de reflexões sobre as nossas práticas docentes que vivenciamos na Educação Infantil. Além disso, abordamos as concepções de aprendizagem interacionistas que têm perpassado as DCNEI (2010), documento que, atualmente, orienta as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil em nosso País.

Ao iniciarmos a construção dessas ideias que dialogam entre autores piagetianos, vygotskyanos e wallonianos parecia-nos uma heresia, um pecado realizar “diálogos” entre eles. Obras que para muitos pesquisadores não poderiam ficar juntas nem na mesma prateleira. Colegas de profissão, professores dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, de renomes nacionais e internacionais, alegam que esses autores não podem dialogar, trocar, incorporar conceitos em função de princípios epistemológicos antagônicos.

Nossa argumentação considera esses princípios, mas também, parte do lugar de professora, de psicopedagoga que deseja compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, em uma perspectiva transdisciplinar. Logo, os pressupostos de um referencial teórico tomado isoladamente podem não ser suficientes para abordar o ser humano e as suas interações em toda a sua complexidade. Então, para nós, o processo de aprendizagem é único para cada um, ao considerarmos as histórias pessoais, mas ao mesmo tempo é coletivo, pois o outro e tão somente os outros que nos possibilitam construir elementos individuais e socioculturais.

As nossas reflexões somam a outras informações da literatura. Identificamos que, no Brasil, o contato com os referenciais teóricos que versam sobre as concepções de aprendizagem interacionistas é recente, fato que, ao longo das últimas décadas, em nosso País,

revelam impactos nas distintas compreensões sobre as concepções voltadas, sobretudo para a Educação Infantil:

Não por acaso, no início da década de 1980, quando estávamos em um movimento de redemocratização da sociedade brasileira, de luta contra a ditadura e contra o governo militar – que completava quase 20 anos -, chegaram ao Brasil os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Iniciava-se, entre nós, o processo de releitura das obras de Jean Piaget e de introdução de Vygotsky e de Wallon na literatura pedagógica, pois eram autores, na época, pouco estudados no Brasil, apesar de seus estudos e pesquisas terem sido realizados entre 1930 e 1940. Isso aconteceu há somente 20 anos, mas teve consequências fundamentais para a atual concepção de ensino e aprendizagem que temos hoje, especialmente da importância da Educação infantil (FARIA; MELLO, 2005, p. 26).

Essa discussão, sobretudo para a Educação Infantil, permite-nos ponderar sobre o ponto em comum entre o construtivismo e o socioconstrutivismo. Temos caminhado na direção dos possíveis diálogos entre essas duas correntes interacionistas. Um fio que podemos puxar no emaranhado dessas discussões:

As ideias de Vygotsky sobre escrita têm muitos pontos em comum com a teoria de Emília Ferreiro e seus colaboradores, desenvolvida a partir dos anos 70 e considerada uma “revolução conceitual” a respeito do assunto. O aspecto mais importante dessa semelhança é a consideração da escrita como um sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema (que começa muito antes do processo escolar de alfabetização) e não como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som (OLIVEIRA, 1997, p. 68).

Sabemos que Emília Ferreiro é “discípula” de Piaget, logo, intitula-se como interacionista construtivista. Ambos os pesquisadores, em nenhum instante, descartam os aspectos culturais e os sociais. Todavia, seus estudos buscam a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, focalizando em aspectos distintos dos investigadores socioconstrutivistas, todavia, não contraditórios. Essa discussão nos oportuniza realizar uma conversa a respeito dos aspectos que se aproximam e dos que se distanciam entre o construtivismo e o socioconstrutivismo.

Concordamos com Coll (2004), quando expõe que é complexo e difícil traçar uma linha divisória entre as versões do construtivismo mais difundidas atualmente: construtivismo e socioconstrutivismo. O autor entende que, embora sejam nomeadas como construtivistas, oferecem visões próximas, mas, também, distintas para um mesmo fenômeno.

Desse ponto em diante, consideramos algumas das diferenças e semelhanças entre o construtivismo e o socioconstrutivismo. Não abordamos todas elas, em função da dimensão e

da complexidade do tema, mas pontuamos especialmente aquelas relacionadas ao nosso objeto de investigação — as concepções de aprendizagem.

Entre os elementos comuns às correntes interacionistas e que compõem os cenários das investigações e intervenções psicopedagógicas, estão as interlocuções entre as facetas que compõem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: cognitivo; afetivo-emocional; social-cultural; e motor. Todas essas dimensões são contempladas e estudadas pelas concepções interacionistas. Fato é que cada uma dessas correntes privilegiou uma ou outra dimensão em seus estudos, mas não negou nem negligenciou as suas influências mútuas diante do desenvolvimento da criança.

De acordo com La Taille, Oliveira, e Dantas (1992), as dimensões que mais se destacam para os estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky seriam, respectivamente, a cognitiva; a motora, cognitiva e afetivos integrados; afetiva - social - cultural. O que não quer dizer que as outras dimensões não sejam consideradas pelos três estudos.

Partimos do ponto em que o construtivismo não negligenciou o social, ao contrário. É um aspecto que foi discutido e abordado pelos interacionistas construtivistas. Evidentemente, se não o realizassem, seriam contraditórios com os princípios interacionistas, em que a própria nomenclatura expõe: interacionista construtivista — interagir construindo e desconstruindo com o outro e com o meio social. Entretanto, a diferença está na ênfase que o socioconstrutivismo conferiu aos aspectos sociais, diante dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos. Para essa perspectiva interacionista, a criança está situada sócio, histórica e culturalmente, elementos não aprofundados pelo interacionismo construtivista.

A partir da nossa intenção de reiterar a diferença entre o construtivismo e o socioconstrutivismo, utilizamos as ideias de Piaget (2009). Ele declara que, de modo algum, recusa o aspecto social para a conquista de estruturas cognitivas que influenciem os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pondera que é preciso investigar melhor as implicações dos aspectos sociais antes de afirmar a sua exclusiva influência sobre os processos de desenvolvimento humano.

Seber (1997) relata que, para o construtivismo, as contribuições do meio social são tão ou até mais importantes do que as do meio físico, para a formação das estruturas mentais das crianças. O meio social fornece elementos de um sistema de signos que modifica todo o pensamento do sujeito em interação com ele. Portanto, para as ideias piagetianas, não há dúvida nenhuma de que o meio social infere sobre a inteligência tanto pela via da linguagem (convenção social), como pelos intercâmbios de conteúdos expressos pela via da linguagem,

assim como pelas regras impostas ao pensamento, que evoluem no transcorrer das trocas com os outros. Destaca que o meio social influi, acometendo assimilação e acomodação, de acordo com a etapa do desenvolvimento que a criança se encontra.

Estudos sobre leitura e escrita, como os de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), pautados no construtivismo, pontuam que o “desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Para as autoras, a escrita é entendida “como um processo cognitivo construído por meio da interação com o meio social em que vive”. Nos mostra que a criança levanta hipóteses e percebe a relação entre as coisas.

Uma forma de ilustrar essa definição são as relações e conjecturas que as crianças realizam com os nomes próximos a ela: identificam letras e palavras semelhantes, ou mesmo distintas, brincam, imaginam e agem sobre. Muitas vezes o fazem com o nome do colega, dos familiares, de uma revista ou loja. E é a partir de situações como essa que as crianças começam a praticar essas relações de um ponto de vista social.

Outro exemplo dessa explanação teórica seria pensarmos em uma criança de quatro ou cinco anos, que tem muitas capacidades para realizar leituras e escritas, a seu modo. Mas, em relação à convencionalidade da leitura e da escrita, ainda não é capaz de ler e de escrever alfabeticamente, mesmo que os adultos ao seu redor provoquem esse movimento. O que não quer dizer que não haja avanços, influenciados por esse movimento social junto às crianças. Entendemos que há sim. É justamente por essa via social que as crianças descobrem o significado de ler e escrever na sociedade letrada. Todavia, compreendemos essa evolução como um processo, que pode ser lento e depende basicamente de conquistas de estruturas cognitivas, possibilitadas pelas relações sociais, mas também pelas físicas, para que a criança consiga realizar uma leitura ou escrita alfabética.

Ao nos referirmos a outras facetas dos processos do desenvolvimento, sob o viés construtivista, cognição e afetividade são aspectos essenciais que se somam para o processo de desenvolvimento humano. A afetividade está indissociável da cognição, todavia não explica a construção da inteligência. Ela está permeada pelo aspecto afetivo, que se refere a motivação e interesse, isso é, ao conjunto de sentimentos que acompanham a criança para cada ação realizada. Assim, para essas ações, é necessário interesse, motivação, esforço e entendimento. Se não houver entendimento, possivelmente a ação está distante das estruturas cognitivas da criança. “Dizer então que ela se interessa por algo significa afirmar que ela está de posse de certas estruturas passíveis de assimilar o que lhe propõem” (SEBER, 1997, p. 216).

Como os níveis de estruturação variam no decorrer do processo evolutivo, isso significa que as crianças não aprendem sempre da mesma maneira. Ou seja, o valor dos conteúdos escolares depende da etapa de desenvolvimento do raciocínio das crianças. Em algumas etapas, elas podem aprender ou se beneficiar bastante com determinadas coisas, mas em outras não. E o interesse delas pelos conteúdos escolares varia à medida que os processos cognitivos avançam. Assim, é particularmente nas atitudes das crianças que a interdependência dos aspectos estrutural e afetivo se evidencia, pois, ao contrário dos adultos, elas ainda não aprenderam a dissimular sentimentos (SEBER, 1997, p. 217-218).

Sob um ponto de vista socioconstrutivista que vai ao encontro do construtivista, especialmente com vistas à contribuir com a Educação Infantil, as diversas facetas dos processos de desenvolvimento e aprendizagem devem e podem ser consideradas de forma integrada:

A motricidade, a afetividade, a inteligência e a cognição são faces de um mesmo processo de construção coletiva. De acordo com as novas concepções, as instituições de Educação infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 154).

Fonseca (1998, p. 216) levanta a reflexão de que a Educação Infantil pode oferecer um espaço e tempo pensado em que os aspectos cognitivos, afetivos, perceptivos, motores e sociais devem ser explorados. Sob o aspecto cognitivo, pontua que o “conhecimento deve ser construído, descoberto e reinventado pela criança e não apenas absorvido”. Nesse viés, não deveria ser grande a preocupação em ensinar, mas encorajar a criança a criar e a buscar conhecimento autonomamente. No o aspecto afetivo, é necessário criar um ambiente seguro, de confiança nos pares. Assim, a criança pode sentir-se encorajada a expressar seus sentimentos e emoções. Quanto ao aspecto perceptivo-motor, as escolas infantis devem proporcionar às crianças atividades que lhe possibilitem explorar o espaço e os limites e potencialidades de seu próprio corpo. O aspecto social é essencial para os processos de interações, as crianças desenvolvem o respeito mútuo, a cooperação e a reciprocidade, superam o egocentrismo próprio da idade. Enquanto ampliam o nível das suas relações dialógicas, adquirem autonomia, finalidade elementar da Educação contemporânea.

Ao considerarmos que as crianças são compostas por uma totalidade de facetas, que estão correlacionadas em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, esbarramo-nos em uma divergência latente entre os construtivistas e os socioconstrutivistas: a criança desenvolve para aprender ou aprende para desenvolver? Esse antagonismo de compreensões sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança é algo bastante discutido

no interior das escolas e nas comunidades científicas. Ao atuarmos como professora e psicopedagoga, concordamos, com o seguinte ponto de vista:

O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

O posicionamento dessa autora nos leva à reflexão de que a criança pequena está imersa em um universo de interações e relações sociais que lhe possibilitam compreender o funcionamento da sociedade e de si própria. A partir dessa imersão social e cultural, as crianças pequenas constroem as suas estruturas cognitivas, cada uma a seu modo e a seu tempo, mediadas pelos professores e por outros sujeitos.

Para nos ajudar a esclarecer as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Oliveira (1997) traz um dado importante a ser considerado na teoria socioconstrutivista, referindo-se à conquista de determinadas habilidades para a realização de ações. A criança só conseguirá aprender amarrar o sapato, por exemplo, se essa habilidade já tiver sido despertada. Isto é, para um bebê, essa habilidade seria sem efeito algum, do mesmo modo que para uma criança que já a domina. Mas, faz todo o sentido para uma criança que tem tentado, mas não consegue sozinha. Nesse momento, o outro pode ajudar a criança, que já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade (OLIVEIRA, 1997).

Outra situação é ilustrada por Rego (2009), que nos ajuda a pensar sobre o assunto. Para ela, podemos analisar os limites da competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Uma criança de seis anos pode conseguir completar um esquema de palavras cruzadas com a auxílio de um adulto ou em colaboração com algum colega. Entretanto, uma criança de dois anos não será capaz de conseguir essa mesma tarefa, ainda que esteja amparada por alguém. A referida ação só é possível para a criança de seis anos em função do desenvolvimento biológico, psicológico, das contribuições de um outro e também por vivenciar situações dessa ordem, mas não as realiza autonomamente. Assim sendo, sob o viés, socioconstrutivista “o aprendizado de modo geral e o escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento” (REGO, 2009, p. 74).

Ao levarmos essa mesma situação, da criança de seis anos e a de dois anos, para ser interpretada pelos pressupostos piagetianos, teríamos que considerá-las em diferentes etapas

do desenvolvimento. A de seis anos já desenvolveu esquemas que lhe possibilitam realizar determinadas atividades em parceria com alguém, ou mesmo sozinha. Todavia, a outra criança de dois anos ainda não desenvolveu determinados esquemas.

Logo, ambas as teorias, em nossa visão, apresentam versões para um mesmo fenômeno vivido pela criança, com resultados semelhantes, justamente porque a base dessas teorias é psicogenética, com pressupostos interacionistas. No entanto, a diferença está na seguinte perspectiva: para as ideias socioconstrutivistas, o aprendizado não só possibilita como orienta e estimula o processo de desenvolvimento; enquanto, para as ideias construtivistas, é preciso que a criança desenvolva esquemas necessários para que possa aprender.

Concordamos com Solé e Teberosky (2004), ao comentarem que é uma árdua, complexa e apaixonante tarefa dialogar e situar professores a compreenderem as diferenças existentes entre as propostas construtivistas. Não basta uma série de técnicas preexistentes para alfabetizar crianças, é preciso compreender a leitura e a escrita com base em outros pressupostos. Desse modo, as correntes construtivistas entendem esse processo como problemas a serem solucionados conjuntamente por professores e alunos, com vistas a compreender que cada aluno enfrenta e proporciona meios diversos em busca de respostas.

Uma apropriada situação é descrita por Teberosky (2008, p. 16) ao assinalar que, para formular as suas proposições psicopedagógicas na compreensão da aprendizagem da escrita, buscou informações principalmente da Psicologia Cognitiva de Piaget e de Emília Ferreiro – isto é, no construtivismo. Por se tratar de um aspecto da linguagem, foi influenciada também pelas ideias de Vygotsky, “sobretudo suas contribuições a respeito do uso da linguagem nas relações sociais”.

Nesse sentido, tal como essas autoras e outros, como os postulados das escolas municipais de Reggio Emilia, o cotidiano escolar real, com crianças reais, inviabiliza optar por uma ou por outra concepção construtivista. Ambas as correntes, construtivista e socioconstrutivista, contribuem para a compreensão da criança, das interações que acontecem no interior da escola, assim como das interferências que ocorrem fora dela, nos outros ambientes sociais e culturais em que vivemos.

De acordo com Oliveira (1992), outro ponto comum entre construtivismo e o socioconstrutivismo é a interação entre o indivíduo e o meio. Como já foi dito, a aquisição de conhecimentos é entendida como um processo construído individualmente em parceria com outros ao longo de toda a vida. Não estamos prontos ao nascer, nem mesmo adquirimos saberes passivamente em função das “pressões” ambientais. Assim, o desenvolvimento é

construído na e pela interação entre as pessoas em determinado meio ambiente. A autora acredita que experiências anteriores contribuam para a construção de novos conhecimentos, que dependem das relações entre as pessoas, em um determinado ambiente e situação específica. “O adulto assume importante papel de mediador na relação da criança com o meio. Já ao nascer, a criança é para ele um ser cheio de significados simbólicos e afetivos”. Os professores, tal como as crianças, também se constituem nas relações com os outros (crianças, famílias, professores, [...]) e com o ambiente (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky – o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e, portanto sujeito às especificidades de seu contexto cultural – há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante [...] Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção de processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente à imposição do ambiente. Ambos, ainda, consideram que o aparecimento da capacidade de representação simbólica, evidenciado particularmente pela aquisição da linguagem, marca um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

Os aspectos de conformidade entre as correntes construtivistas, suscitados pela autora, levam-nos a reiterar que, apesar de os pontos de partida para investigação dos estudos de Piaget e Vygotsky serem diferentes, os caminhos foram próximos. Ambos partem para estudos a respeito da interação entre sujeitos e entre sujeitos e ambiente. É justamente por meio destas interações que o ser humano se constrói como ser social, cultural e também cognitivo. Assinalam que essas facetas não estão desconectadas, estão interligadas, somos seres inteiros, completos e complexos em suas diversas, múltiplas e distintas interações.

É nesse sentido que Coll (2004) alega que as duas correntes construtivistas estão marcadas pela dissociação entre o individual e o social, entre o interno e o externo, entre pensamento e linguagem. As representações de caráter individual, assim como as representações de caráter social e culturalmente organizadas, estão em interconexão e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, entende que ambas as propostas construtivistas devem ser consideradas para a compreensão dos processos de construção de conhecimentos realizados pelos alunos no cotidiano educativo.

Rego (2009), pautada nas ideias vygotskianas, pontua que as conquistas individuais da criança resultam de um processo compartilhado, de seu convívio social com diversos

grupos. Assim, o desenvolvimento humano é um processo de interligação entre a história individual e a social.

Em diálogo com esse pensamento citamos um ponto de vista piagetiano sobre as interações entre o individual e o coletivo:

Os intercâmbios com o outro são decisivos em todo esse processo, pois a sociabilização do pensamento implica coordenações entre pontos de vista distintos. É aqui que a reversibilidade se torna imprescindível para o estabelecimento de uma forma de interação democrática. As divergências podem persistir, o que não exclui as reciprocidades e os entendimentos mútuos. Quando todos pensam de uma só maneira, as trocas com o outro perdem o sentido real (SEBER, 1997, p. 201).

O posicionamento vygotskyano e o piagetiano referem-se, em nosso entendimento, a pontos de vistas semelhantes a respeito das interações que estabelecemos com outras pessoas. Cada um de nós carrega histórias singulares e conquistas pessoais, que são transformadas à medida que estabelecemos novas ou diferentes interações. Essas diferenças é que nos permitem desenvolver-nos em uma sociedade.

A partir dessas discussões, reportamo-nos ao contexto escolar, em específico à Educação Infantil. Nesse cenário, propomo-nos cotidianamente a avaliar as crianças, com a intenção de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem e, assim, planejar propostas de acordo com o que percebemos junto a cada uma delas e sobre o grupo. À medida que propomos atividades (desenho, escrita, jogo, brincadeira...) temos um objetivo a alcançar. E, por meio dessa intenção, temos a clareza sobre aonde queremos chegar com as crianças. Todavia, ao considerarmos que cada um apresenta um determinado nível de desenvolvimento, permeado por aspectos individuais e influenciado por sua história que é social e cultural, as nossas observações junto às crianças precisam ser consideradas no individual e no coletivo. A criança é única, com aspectos que pertencem a ela e, também, está localizada em grupos de interação. Aqui, não queremos entender a criança em comparação com a outra, mas, sim, localizá-la e compreendê-la, socioculturalmente em um grupo. É preciso considerar as contribuições mútuas entre as crianças, nos mais diversos aspectos, bem como, compreender as suas singularidades.

Concordamos com Seber (1997), quando dizem que é no dia a dia quando acompanhamos o desenvolvimento das crianças que chegamos a compreender as colocações piagetianas. Para as ideias desse autor, o conhecimento é construído pela criança no transcorrer das suas interações com o meio físico, o social e o afetivo. E, para apreender tal

construção, é fundamental o diálogo com a criança. O que ela nos conta é precisamente o que qualquer pesquisa educacional chega a desvendar.

[...] lemos as obras, mas aprendemos com as crianças, porque na verdade são elas que nos esclarecem a respeito do que os textos informam. Almejamos tornar clara essa aprendizagem, pois temos a convicção de que compreendendo melhor como as crianças se desenvolvem, os professores terão melhores condições de transformar radicalmente sua prática (SEBER, 1997, p.33).

Conforme Oliveira (1997) escolher a “melhor” teoria entre os postulados de Piaget e Vygotsky é, no mínimo, questionável. Os dois apresentam produções amplas e extremamente complexas, com inúmeras e inegáveis contribuições para a Educação e para a Psicologia. Por isso, merecem estudos aprofundados, que caminhem para uma fidedigna apreensão de seus conceitos. Outra questão que merece ser analisada refere-se à afinidade de algumas ideias entre ambos, o que tornaria imprudente uma oposição radical.

Ayres (2012) traz, em seus estudos, contribuições de Piaget, de Wallon, de Vygotsky e de muitos outros que pesquisaram sobre o desenvolvimento da criança. Em nenhum momento retrata que essas teorias não possam conviver, tendo em vista a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Comenta que Piaget possibilitou aos educadores, a outros profissionais e a pesquisadores compreenderem o desenvolvimento da inteligência das crianças, foco de seus estudos. Já Vygotsky fornece subsídios teóricos para apreendermos que a criança se constitui na relação com outros seres humanos.

Kramer (1999), afirma que:

As abordagens de Piaget e Vygotsky, na verdade, não se apresentam como dois sistemas teóricos opostos. Ao refletir sobre as duas concepções acerca do desenvolvimento cognitivo do homem, podemos perceber que se trata de duas concepções distintas que partem de diferentes pressupostos epistemológicos. Dessa forma, a opção por uma ou outra teoria, ou mesmo pelas duas, dá-se de acordo com a fundamentação da proposta a que se pretenda dar seguimento na escola (KRAMER, 1999, p.257-258).

As escolas que optam por realizar uma “mescla” entre concepções pedagógicas antagônicas, correntes tradicionais e correntes interacionistas, correm um grande risco de imperar a desarmonia de teorias e práticas docentes. Essa desarmonia influencia especialmente na formação de cidadãos, ação sob a qual a escola se propõe a contribuir.

Segundo Weizs (2001), para a realização de transformações na prática do professor, seria necessário rever e reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico. Alerta que, quando se tenta mudar de um modelo behaviorista/ empirista para uma

fundamentação teórica interacionista, muitos enganos são possíveis de acontecer. Entre eles, destacamos as propostas que “mesclam” distintos paradigmas.

O equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que, nessa visão "mesclada", vale dizer que uns precisariam ser ensinados e outros, não. Em outros casos o modelo empirista fica intocado e as ideias que as crianças constroem em seu processo de aprendizagem são distorcidas a ponto de o professor vê-las como conteúdo a ser ensinado (WEIZS, 2001, p. 3).

Friedmann (2005b) explana que temos uma série de teorias que tentam explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas nenhuma delas, sozinha, consegue “olhar” a criança inteira, completa, repleta de símbolos, expressões, cognição, corporeidade, emoção, social e moral. Assim, sugere a nós, professores, coragem para utilizarmos as várias “lentes” teóricas, que possam contribuir para uma aproximação dessa criança inteira e complexa, pouco conhecida verdadeiramente por nós.

Conjecturamos que o uso múltiplo de concepções de aprendizagem opostas, tais como: inatismo e construtivismo; behaviorismo e socioconstrutivismo podem acarretar alguns problemas no interior da escola. Em termos práticos, seria uma escola que, ao mesmo tempo em que utiliza propostas de preenchimento de linhas tracejadas, deseja que a criança arrisque ações e pensamentos, experimente objetos, construa algo, ou que seja investigativa, questionadora. Posturas pedagógicas antagônicas que não comungam entre si tornam o cotidiano contraditório tanto para as crianças como para seus familiares e para os professores. As “mesclas” de concepções de aprendizagem antagônicas não contribuem, obviamente, para a constituição de concepções coerentes que comungam com o paradigma interacionista.

Contudo, nosso estudo não tem a intenção de contrapor as concepções que compõem o paradigma interacionista. Temos, sim, o desejo de compreender as concepções de aprendizagem que fazem parte do universo das crianças, dos seus pais e dos professores. Identificamos, nesse universo, o documento orientador dos currículos das escolas de Educação Infantil no nosso País – as DCNEI (2010). Sabemos que as políticas públicas exercem papel fundamental diante da formação de saberes e práticas no interior das escolas. Nesse sentido, interessamo-nos em realizar uma revisão na literatura que discute sobre esse documento orientador, com vistas a identificar as concepções de aprendizagem interacionistas que o subjazem.

2.5.1 As concepções de aprendizagens interacionistas nas DCNEI (2010)

A história da elaboração das DCNEI (2010) se justifica pela necessidade de rompimento com os paradigmas tradicionais de aprendizagem, por muito tempo presentes nas escolas de Educação Infantil de nosso País. E, para dar início a nossa abordagem, consideramos necessário contextualizar o documento. Entendemos como indispensável compreender o momento histórico de seu surgimento no cenário da Educação Infantil brasileira. Por ser recente, localizamos poucas literaturas que discutem o documento. Mas, entre elas destacamos Oliveira (2010; 2011), Miranda (2012).

Sabemos que qualquer documento é carregado de informações explícitas e implícitas, formuladas, muitas vezes, com intenções e representações de ordens diversas. Quanto as DCNEI (2010), Oliveira (2010) nos alerta que:

Um conjunto de representações, valores e conceitos que expressam alguns pontos de consenso na área em relação à criança e ao papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças está por trás das orientações defendidas pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Consideramos que as DCNEI (2010) surgem em um momento histórico em que a Educação Infantil no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, já vinha rompendo com alguns paradigmas. Entretanto, Oliveira (2010) assinala que nada há de muito evidentemente concreto nas práticas das escolas brasileiras.

Borges (2003) assinala que há tempos a Educação Infantil vem sendo descaracterizada e inundada de funções que lhe são atribuídas. A primeira delas remete à função *assistencialista*, sendo destinada à classe trabalhadora para cuidar da criança enquanto seus pais trabalham e para a classe média, para substituir a babá. A segunda função nomeada de *compensatória*, para compensar as privações culturais das camadas populares. Essa função destina-se a preparar a criança para ler, escrever e contar, com a ilusão de solucionar o fracasso escolar. E por fim, a função *sanitária e nutricional*, que privilegia o ensino da higiene pessoal, a nutrição adequada, o atendimento médico e odontológico, as profilaxias etc.

Essas funções, que nem sempre se apresentam isoladas, explicitam-se em diferentes formas de organização, desde as pré-escolas domésticas, funcionando em cômodos adaptados junto à residência da professora, àquelas que, em oposição, transferem para si os modelos de séries mais avançadas do Ensino Fundamental: salas de aula com carteiras individualizadas, provas e boletins com publicação de notas, aulas com tempo predeterminado, rodízio de professores e exame final, onde o domínio da leitura e da escrita é o principal critério de aprovação (BORGES, 2003, p. 20).

Em outras palavras, cuida-se da criança desfavorecida economicamente e educa-se a que possui amplas condições socioeconômicas, como se o cuidar e o educar fossem desvinculados um do outro e estivessem determinados pelas condições socioeconômicas das crianças pequenas e de suas famílias. Logo, as propostas pedagógicas voltam-se para a preparação da criança para as séries seguintes ou, inversamente, para o puro espontaneísmo; revelando, assim, compreensões que desconsideram e desconhecem completamente as especificidades do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade de Educação Infantil. Ao encontro do nosso pensamento, pontuamos que,

Prevalece o ponto de vista de que, para as crianças provenientes das classes menos favorecidas, a escola maternal deverá propiciar um ambiente moral e intelectualmente enriquecedor, capaz de compensar, por sua atmosfera e, sobretudo pela abundância e diversidade de material usado, a pobreza do ambiente familiar no tocante aos estímulos à curiosidade e a atividade. Quanto aos métodos empregados para orientar esses estímulos, oscilam eles entre dois polos que vêm refletir correntes externas e opostas da Psicologia contemporânea. Um desses polos se caracteriza pelo uso do “condicionamento”: criar e reforçar, por meio de exercícios e dos resultados da ação, um certo número de associações motoras ou verbais consideradas constitutivas de conhecimentos ulteriores. O outro polo, pelo contrário, se caracteriza por um apelo às atividades espontâneas da própria criança, objetivando uma organização cognitiva preparadora das operações da inteligência que se constituem normalmente por volta dos 7-8 anos (PIAGET, 2007, p. 8).

De acordo com Oliveira (2011), no ambiente escolar, as ações não devem voltar-se ao espontaneísmo, de modo que a criança permaneça livre, solta, sem qualquer intervenção e mediação do adulto, assim como as escolas infantis não devem focalizar suas ações para propostas preparatórias para o Ensino Fundamental. A autora aponta que, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, as crianças possuem ricas experiências educativas e de acesso à cultura. A diferença entre ambos está na forma pela qual o processo é pensado, planejado e executado na escola. No instante em que a escola, assim como a família, tem clareza dessas diferenças, a visão para a Educação Infantil se elabora de maneira fundamentada em princípios científicos e educativos. Assim, temos condições de romper com a visão apenas assistencialista ou apenas educativa.

Essas ideias foram constituídas em função dos contextos sociais, políticos e culturais de épocas passadas. As políticas públicas não destinavam esforços para a Educação das crianças pequenas, alegando função e responsabilidade da família, especialmente da mulher. Visão que perdeu força à medida que as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho e passaram a gerar lucros para a economia (OLIVEIRA, 2010; 2011).

No processo de constituição histórica da Educação Infantil no Brasil, no que tange às políticas públicas, mencionamos o texto do Parecer CNE/CEB nº. 20 (2009), que antecede e justifica a elaboração das DCNEI (2010):

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso País insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre Educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (PARECER CNE/CEB n. 20, 2009, p.1).

Nesse cenário destacamos como relevante situar em que contexto se originam as políticas que administram a Educação Infantil no País, com vistas a elaborar e propor novas ideias para esse nível do ensino, rompendo com as visões anteriores: assistencialista ou preparatória.

Conforme Oliveira (2011, p. 118) ao final do século passado foram observadas duas tendências: “ [...] a diminuição das taxas de natalidade e, portanto, da população até seis anos, especialmente dentro de famílias com maior escolaridade, e à inclusão de alunos de seis anos já no Ensino Fundamental²²”. Apesar de reduzir-se, o número de nascimentos o quantitativo de crianças e instituições não era compatível, logo, as demandas por creches e pré-escolas cresciam a cada dia. Portanto, para gerenciar e coordenar os programas de Educação Infantil, foram criados e ampliados os departamentos que organizavam esse nível da Educação, fundamentados em concepções de desenvolvimento e aprendizagem com vistas a modificar as formas pelas quais eram estruturadas as propostas políticas para essa área. E, assim, foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2006).

As DCNEI (2010) foram definidas pela comissão responsável e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009).

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às

²² A autora refere-se a um movimento socioeconômico e político, o de elaboração da Lei 11.274/2006 que prevê o Ensino Fundamental de nove anos.

crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Nesse momento observamos um importante movimento político para a Educação Infantil no País. Apesar de as políticas anteriores, Constituição de 1988, LBD (1996) e as DCNEI (1999), considerarem esse nível do ensino como a primeira etapa da Educação básica, não haviam sido realizadas propostas orientadoras para as reais mudanças nesse setor da Educação. Ao nos debruçarmos sobre o Parecer CNE/CEB n.20, 2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5, 2009, documentos que fundamentam e autorizam a elaboração das DCNEI (2010), identificamos que os profissionais que se envolveram nesse processo são considerados referências nacionais e internacionais em estudos sobre Educação Infantil, profissionais e pesquisadores com força intelectual e política, inclusive alguns deles são fontes de leitura de nosso estudo, tal como apresentamos a seguir:

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MECUFRGS/ 2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo (PARECER CNE/CEB n. 20, 2009, p.1-2).

Essas participações revelam, de fato, um desejo de mudanças para a Educação Infantil no País. Ainda que saibamos se tratar de um texto orientador, em momento algum sinaliza ações imediatas de mudanças no interior da escola. Mesmo assim, consideramos como um avanço em relação às políticas anteriormente estabelecidas.

Segundo Miranda (2012), o documento apresenta uma reviravolta em muitas concepções sobre Educação Infantil. A principal delas seria a desconstrução do paradigma de que o adulto é o conhecedor do que as crianças precisam ou não. O ponto de partida que o documento propõe é a visão de criança com conhecedora e comunicadora de seus saberes, por meio de suas múltiplas linguagens: social, cultural, cognitiva, linguística, afetiva, psicomotora. Assim, as DCNEI (2010) sustentam que o professor tem a função de “escutar” e compreender essas diversas linguagens, promover outras, para que sejam realizados trabalhos no interior da escola em parceria com a criança. O documento lança, ainda, desafios para o professor da Educação Infantil acostumado com a visão assistencialista. Ressalta a atenção às

crianças pertencentes a grupos historicamente excluídos e carregados de preconceitos: as crianças portadoras de deficiências; transtornos globais; superdotação; altas habilidades; e aquelas que estão inseridas em grupos culturais diversos (indígenas, campo, quilombolas). Caso não sejam atendidas nas instituições de maneira a contemplar as suas necessidades pedagógicas, elas devem ser denunciadas às instâncias responsáveis. Portanto,

De caráter mandatório, as Diretrizes estabelecem exigências com relação às orientações curriculares, as quais devem ser seguidas por todas as instituições de Educação Infantil. Os princípios preconizados nas Diretrizes sintetizam concepções e ações historicamente formuladas na literatura e na prática dos profissionais. Dessa forma, é possível constatar no documento um avanço quanto ao significado social, político e pedagógico das instituições (creches e pré-escolas), assim como na concepção de criança, um ser histórico e interativo, em processo de desenvolvimento e aprendizagem. As peculiaridades correspondentes à idade de 0 a 5 anos respaldam decisões relacionadas aos fins educacionais, à metodologia de trabalho, ao perfil de gestão. Pode-se afirmar que as Diretrizes concedem voz às crianças, a sua maneira de interagir e significar o mundo, constituindo-se como sujeitos (MIRANDA, 2012, p.46).

O texto que fundamenta essas orientações, elaborado pelos representantes mencionados, trouxe à baila, novamente, alguns princípios fundamentais: éticos, estéticos e políticos. Esses princípios não são recentes, foram instituídos nas Diretrizes anteriores (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) e transpostos na íntegra para a atual resolução (CNE/CEB n. 5, 17 de dezembro de 2009), por serem considerados ainda emergentes. Todavia, considerando as circunstâncias da atualidade, houve ampliações e destaques, no sentido de focalizar o conhecimento, a valorização e o respeito às diferentes culturas e as formas de manifestar e aprender de cada criança. Reforça-se, então, o respeito a sua individualidade, a sua cultura e aos tipos de moradia (campo ou cidade), a suas condições físicas, sociais, econômicas, raciais, étnicas, afetivo-emocionais e cognitivas.

Mencionamos os princípios descritos na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que anseiam por contribuir com as formulações das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil no Brasil, mas também são alicerces para a compreensão das concepções de aprendizagem presentes no documento:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (CNE/CEB n. 5, 17 de dezembro de 2009).

Reiteramos que o documento das DCNEI (2010) parte efetivamente do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 e da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 com vistas a, respectivamente, revisar e a fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao focalizarmos o nosso olhar nesses documentos, em busca de identificar as concepções de aprendizagem que os permeiam, começamos pelos princípios fundamentais. Notamos que cada um dos três princípios revela concepções sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Iniciamos pelos princípios éticos:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (PARECER CNE/CEB n.20, 11 de novembro de 2009, p.8).

Poderíamos dizer que os princípios éticos evidenciam a criança como um ser dotado de singularidades, de vontades próprias, características que devem ser respeitadas e valorizadas. A instituição, ao considerar essas singularidades de cada criança e das crianças coletivamente, precisa proporcionar um ambiente (natural, social, cultural, cognitivo e

afetivo) que amplie as suas possibilidades de aprender, permeando as diferentes facetas do desenvolvimento.

Assim sendo, ao nos reportamos às teorias que tecem sobre concepções de aprendizagem, que descrevemos nesse trabalho, consideramos que há indícios de duas delas: construtivista e socioconstrutivista, logo o paradigma interacionista. Do mesmo modo que o documento compreende o individual, a criança com capacidades próprias, considera a diversidade cultural, as relações múltiplas (culturais, raciais, gênero, etnia) e os avanços no processo de desenvolvimento e aprendizagem que são estabelecidos por meio delas.

Sobre os princípios políticos apresentamos:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A Educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito (PARECER CNE/CEB n.20, 11 de novembro de 2009, p.8).

O texto assinala para as instituições de Educação Infantil em uma perspectiva crítica, o espaço onde a criança possa construir uma formação em que se perceba participante de um processo democrático, que possa expressar o que pensa e sente, tendo em vista o bem-estar coletivo. Parte da ideia de Educação Infantil como direito, pautada em uma concepção não discriminatória, mas que oportuniza a todas as crianças o acesso ao conhecimento e às diversas culturas. Entende que a Educação para a cidadania permite à criança se colocar no lugar do outro, compreendendo medos, sentimentos e pontos de vistas.

Ao apresentar as ideias contidas nos princípios políticos, acreditamos que se voltam para as ideias socioconstrutivistas. As crianças são compreendidas em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento em relação as suas interações socioculturais, da forma ou formas pelas quais se expressam em relação a si mesmas e ao outro. As crianças são entendidas como cidadãs de direito e partes de um contexto social e culturalmente constituído.

Os princípios estéticos estão assim descritos:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (PARECER CNE/CEB n.20, 11 de novembro de 2009, p.9).

No que se refere a esses princípios, o documento deixa evidente a importância de valorização da singularidade de cada criança, em meio à Educação de massa. Remete, portanto, à sensibilidade por parte das instituições e de seus professores, em compreenderem o processo criador das crianças. Consideram-nas portadoras de conhecimentos e, por isso, podem ser estimuladas a avançar, por meio do lúdico, na busca de soluções às situações problemas cotidianas, da expressão e apropriação das diferentes linguagens; elementos esses que devem estar contidos na proposta pedagógica da escola.

Esse princípio aponta para as concepções construtivista e socioconstrutivista. As crianças são consideradas sujeitos de saberes e práticas, com condições de criar e de se expressar das mais variadas formas. As concepções pautadas no interacionismo acreditam em uma criança capaz, repleta de saberes que são ampliados, redimensionados, construídos e desconstruídos à medida que interage com o contexto social e cultural no qual está inserida.

A partir dessa exploração dos princípios fundamentais que são apresentados no Parecer CNE/CEB n.20, de 11 de novembro de 2009, fundamentam e autorizam as DCNEI (2010), identificamos que o documento, ao anunciar as suas definições de Educação Infantil e a visão de criança, revela elementos que assinalam para as ideias interacionistas. No que se refere à definição de Educação Infantil, pontua:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p. 12).

Nesse item de apresentação do documento, percebemos que os aspectos de cuidar e de educar estão adjacentes, não há a separação desses elementos correlacionados às condições socioeconômicas das famílias e das crianças. Prevê uma Educação de qualidade. Não relata o que seria a qualidade, mas subentendemos, com base nos autores que elaboraram os fundamentos do documento, que está voltada para uma Educação que abranja as especificidades das crianças dessa faixa etária. Apreendemos que as DCNEI (2010), ao considerarem esses elementos, baseiam-se em ideias construtivistas, pois veem a escola como um espaço fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Não mais é considerada como “depósito de crianças” ou lugar do brincar sem valor.

Quanto à definição de criança o documento apresenta o seguinte ponto de vista:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

Nessa exposição, fica evidente a opção interacionista do documento. Ao mesmo tempo em que contempla a criança como sujeito único, individual, considera-a coletiva, social e histórica. Pontua justamente o princípio elementar dessas concepções: por meio da interação que a criança constrói conhecimentos, sob as mais variadas formas de manifestações e relações que compõem a vida em sociedade. Ao nos reportamos a essa criança que é ativa em seu próprio processo de aprender, consideramos que a proposta curricular da escola deve contemplá-la em suas formas de pensar, de sentir, de ver, de comunicar sobre o mundo que a rodeia.

O documento assinala as definições de currículo para Educação Infantil, quais sejam:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12).

Essas definições permitem-nos inferir que as crianças são portadoras de saberes, sendo da escola de Educação Infantil a responsabilidade de articular esses saberes aos já produzidos e que compõem o patrimônio histórico e cultural. Sendo assim, o documento defende um currículo cujas práticas pedagógicas sejam pautadas nas interações e nas brincadeiras. As DCNEI (2010) deixam abertas as possibilidades de ajustamento e de adequação para as

diferentes formas de integração das experiências junto às crianças, em relação às particularidades de cada instituição educativa.

De acordo com Oliveira (2010), as DCNEI (2010) tentam traçar uma ideia de currículo que rompe com o modelo anterior de listas de conteúdos a serem cumpridos, da vinculação com datas comemorativas sem qualquer contextualização histórica ou social e da visão de não haver necessidade de planejamento por serem crianças pequenas. As DCNEI (2010) almejam um currículo para as escolas de Educação Infantil que parta dos saberes elaborados e das práticas experienciadas pelas crianças; articule-se aos saberes acumulados pela sociedade, com vistas a acessar o patrimônio histórico e cultural da humanidade; a criança seja contemplada em sua localização cultural; e as propostas pedagógicas sejam planejadas e constantemente avaliadas. Ao considerarmos todos esses fatores, reiteramos:

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

As DCNEI (2010) propõem para as instituições de Educação Infantil a criação de procedimentos para acompanhamento dos trabalhos pedagógicos e da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Orientam que as escolas devem elaborar alternativas que favoreçam o acompanhamento das crianças por meio de observações críticas e de registros (escritos, fotografias, filmagens, relatórios, álbuns) sem qualquer intenção de rotulá-las e ou de classificá-las, como isso ou aquilo. A escola deve prever modos de comunicação com a família a respeito dos processos vividos pela criança em seu interior. Deve, ainda, preocupar-se com ações que favoreçam as transições da criança (casa – escola, creche – pré-escola, pré-escola – Ensino Fundamental).

O modo pelo qual o documento expressa o entendimento de avaliação para a Educação Infantil está relacionado à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não com os resultados, tal como se preocupa em uma perspectiva de avaliação nos moldes tradicionais. Assim sendo, consideramos que uma avaliação pautada em princípios

construtivistas deseja descrever processos, contar de que maneira a criança se desenvolveu e aprendeu em interação com seus pares, professor e os objetos de conhecimento.

Por fim, realizamos uma revisão da literatura que discute a constituição histórica das DCNEI (2010) e o rompimento com as concepções de aprendizagem tradicionais. É nítido que o repertório das concepções interacionistas perpassa toda a estruturação do documento. Essa orientação política nos acena para possibilidades de transformação de concepções no interior das escolas de Educação Infantil. Assim sendo, ouvir e compreender as concepções de aprendizagem que perpassam as ideias dos personagens que efetivam nas escolas as orientações políticas é algo que nos interessa. Já dissemos que fomos marcados pelos princípios do paradigma interacionista e, inspirados neles, propusemos, neste estudo, exercitar “escutar” as crianças, seus pais e professores que compõem os cenários de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Infantil, sobre as suas concepções de aprendizagem. Para tanto, optamos por trilhar um caminho metodológico de investigação condizente com tais intenções teóricas, trajetória essa que descrevemos a seguir.

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO PARA A INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta elementos pertinentes à realização da pesquisa de caráter qualitativo, orientada pela perspectiva do estudo de caso. Consideramos essa modalidade uma trajetória possível para o desenvolvimento do presente estudo, em função dos princípios que justificam a constituição do caminho percorrido. Assim sendo, identificamos o Grupo Focal e a análise documental como instrumentos que contemplaram as intenções e problematizações da pesquisa. O Grupo Focal nos permitiu ouvir e observar as interações entre os participantes, para conhecer suas concepções de aprendizagem em relação à Educação Infantil. Aplicamos a técnica psicopedagógica — o desenho do par-educativo, como ponto de partida desse instrumento. Realizamos a análise do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), como parâmetro educacional para Educação Infantil, para identificarmos as concepções de aprendizagem presentes no documento e suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil da ESEBA. Ao final do capítulo, contextualizamos e justificamos a opção pela escola campo e argumentamos sobre a relevância das crianças de quatro e cinco anos, seus pais, professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, como participantes da investigação.

3.1 Estudo de caso – uma trajetória possível

A problemática de investigação da pesquisa foi edificada em nossa história profissional – pessoal, a partir do contato com as escolas e com os sujeitos que perpassaram por nossas experiências educativas. Culminou em um contexto escolar dinâmico, complexo e permeado por relações e significados nem sempre aparentes e manifestos. Por isso, nosso interesse foi buscar as concepções de aprendizagem das crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA. E identificar as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções dos sujeitos acima descritos.

Ao considerarmos o cenário que definiu a problemática da nossa investigação, há desafios que permeiam a constituição e a realização do estudo propriamente dito. Nesse sentido, Esteban (2003) elege características necessárias que devem agregar a postura de pesquisador: aquele que ouve e observa nos mínimos detalhes, que escreve com destreza, que delimita e recorta o olhar, que propõe contribuições para o campo investigado, entre tantas outras. Todas as características citadas exigem do pesquisador estudo e envolvimento com o seu trabalho. Para nós, essas condições são desafiadoras, mas a maior delas, por isso requer um grande aprendizado de nossa parte, é captar além do aparente, do visível, de duvidarmos do que observamos, e, tentarmos compreender que o outro carrega muito mais do que os olhos conseguem enxergar.

Sob a nossa ótica, conquistar essas características requer de nós, pesquisadores, o silêncio das vozes internas, para conquistar aquilo que se deseja apreender com fidedignidade — postura complexa. Logo, analisar e escrever sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola é narrar, olhar, escutar, observar o nosso próprio processo de aprender em interação, de fato, com o contexto e com os sujeitos que o compõem.

De acordo com os propósitos e com a problemática do estudo, buscamos um referencial teórico-metodológico crítico, que possibilitasse a ampliação do nosso “olhar” e “escuta” frente às diferentes faces do objeto a ser pesquisado, qual seja: concepções de aprendizagem na Educação Infantil da ESEBA.

Para tanto, optamos por realizar uma investigação de caráter qualitativo. Essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (MENGA; ANDRÉ, 1986, p.13).

Com base nos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, buscamos compreender o fenômeno das diversas concepções de aprendizagem na Educação Infantil da ESEBA. Nesse sentido, tivemos a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes (crianças, seus pais e professores) acerca desse fato estudado, ou seja, levantamos as informações para a pesquisa junto aos sujeitos para conversarmos com a teoria.

O fato de a pesquisa no cotidiano envolver sujeitos em interação faz com que o discurso que a percorre precise ser aceitável na diferença e adquirir significados para o outro com quem interagimos. Sendo assim, o discurso é discutido para que possa ser negado, confrontado, negociado, transformado, não só aceito ou minimizado. O outro é um participante da pesquisa, não um informante (ESTEBAN, 2003, p. 206).

Esteban (2003) continua seu pensamento, ao afirmar que a pesquisa de caráter qualitativo se torna um processo coletivo: juntos, pesquisadores e pesquisados deixam as suas marcas durante todo o processo.

Portanto, ao identificarmos que a abordagem qualitativa fundamenta a construção do nosso trabalho, questionamo-nos sobre a modalidade de pesquisa que poderia auxiliar-nos na constituição de nossa trajetória. Esteban (2003) nos ajuda a pensar sobre essa questão, ao dizer que a pesquisa é balizada pela incerteza que do próprio cotidiano emana. Por isso, não há um único caminho, ou o caminho correto, ou uma única conclusão de pesquisa. Em meio a essa complexidade, marcada pela multiplicidade, a escolha de um caminho para a investigação se torna difícil. Para escolher o caminho possível para a trajetória metodológica, segundo essa autora, indagar o cotidiano, apoiando-se em um referencial teórico, oferece uma ponta do fio que compõe o emaranhado de relações e saberes do cotidiano educativo.

Assim sendo, identificamos o estudo de caso como uma das possibilidades de investigação para a configuração do nosso trabalho. Essa opção se constituiu a partir da correlação de seus princípios com a problemática e intenções da pesquisa, provenientes da nossa relação com o cotidiano educativo. Portanto,

[...] podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Entendemos que é uma modalidade de pesquisa que estuda uma situação, um fato, um sujeito, uma instituição que apresenta características específicas. Essas especificidades remetem a uma unidade ou sujeito que representa um caso digno de estudo, ou porque representa muitos outros casos, ou porque é completamente distinto dos demais. Desse modo, constitui-se em um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões” (ANDRÉ, 1995, p. 49).

Os princípios acima descritos fundamentam a constituição da trajetória de investigação do nosso estudo. Contemplam a ideia da representatividade de outros casos similares, bem como o da especificidade do contexto educativo pesquisado. Em outras palavras, a diversidade de concepções de aprendizagem dos professores, das crianças e de seus familiares, está presente em outros contextos escolares. Essa informação pôde ser identificada nas demais instituições trabalhadas por nós, tal como mencionado anteriormente. Apesar do

estudo de caso representar circunstâncias escolares similares a outras realidades escolares, a modalidade é, nesse sentido, também específica, visto que concebe uma realidade escolar que possui, tal como as demais, características singulares, que ao final do texto particularizaremos.

Por entendermos que o cotidiano escolar é dinâmico e comporta mudanças extraordinárias, o estudo de caso está adequado ao nosso trabalho, por apresentar, em sua natureza, a característica da flexibilidade. De tal modo, o estudo de caso “favorece exatamente o crescimento do âmbito do estudo para abrigar novas suposições que venham explicar os problemas constatados” (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 58).

Outro princípio que abrangueu nosso estudo de caso refere-se ao diálogo entre os dados, chamado de triangulação.

Mesmo utilizando dados qualitativos, o pesquisador deve preocupar-se com a fidedignidade dos mesmos e um procedimento que ajuda a garanti-la é a triangulação; significa que o pesquisador utilizará diferentes fontes de informação ou diferentes pesquisadores, para ‘checar’ os dados que estão sendo trabalhados (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p.88).

Assim, pudemos cruzar as informações levantadas com a intenção de responder aos questionamentos da investigação no cotidiano da escola, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica natural.

Todavia, de acordo com Esteban (2003, p. 206), não queremos dizer que, com o estudo de caso “estamos procurando um resultado que corresponda à verdade, mas um resultado que traduza o desenvolvimento da pesquisa”.

Nesse sentido, lembramos que o estudo de caso é identificado sob o nosso entendimento como a modalidade que orienta nossa caminhada, no entanto temos algumas observações. Um delas é o fato de essa modalidade de investigação fornecer pequena base para generalizações científicas, característica que compõe a dinâmica da pesquisa qualitativa. Acreditamos que o nosso estudo de caso possa contribuir com outras realidades, no sentido de identificar um problema semelhante, mas não pode representar a totalidade de escolas. Os caminhos para realizar possíveis análises de outras realidades educativas podem ser diferentes, pois cada contexto investigado comporta a sua singularidade.

Além disso, para a realização do estudo de caso fundamentado pela abordagem qualitativa em Educação, estudos como o de Almeida e Queiroz (2005, p.17) nos levam a reflexões. Esses autores ratificam que a abordagem qualitativa deixa evidente, na realização do estudo, a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da

investigação. Por isso “o rigor, a atenção e a cautela do pesquisador precisam ser muito aguçados, para evitar enviesamentos de informações e do significado delas”.

Uma seguinte observação que ponderamos a respeito do trabalho com o estudo de caso é o dado de atuarmos como docente no campo de estudo, o que gerou, de nossa parte, reflexões e a busca da compreensão dessa condição.

Para nos amparar nessa dinâmica, recorremos a leituras em Victorio Filho (2007). Para ele, a realização de uma pesquisa que possua como fundamentação a abordagem qualitativa, posicionamentos de isenção, imparcialidade e neutralidade mostra-se impraticável para o pesquisador. Concordamos com a ideia do autor de que a pesquisa no próprio local de trabalho potencializa os desafios e as complexidades do cotidiano. Por exemplo, pensar sobre o sentido de nossa presença, como professora e como pesquisadora, faz-nos descartar as elucidações simplistas e reducionistas que vemos, sentimos e pensamos. Consequentemente, o enfrentamento de nossas próprias redes de relações, de sentidos, das tramas subjetivas, nos induz a estar onde e com quem estamos e do jeito que nos encontramos. O autor complementa a ideia ao dizer que:

No espaço e tempo da pesquisa no/do cotidiano, nos quais a interrogação dos sentidos que damos à pesquisa é permanente, não há refúgio teórico nem prático que separe os olhos dos que veem daquilo ou daqueles que são vistos. Em outras palavras, penso que, em qualquer pesquisa nessa órbita, o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que investiga (VICTORIO FILHO, 2007, p. 5).

Por isso, realizar um estudo de caso no local de trabalho não impede nem a pesquisa nem o trabalho, ao contrário, possibilita um enriquecimento mútuo. Entretanto, requer maior rigor e cuidado na maneira de coletar os dados, assim como na de analisá-los, muito embora tenhamos a clareza de que não há neutralidade positivista na pesquisa qualitativa.

Esteban (2003, p. 211) afirma que é necessário, como pesquisador, “encontrar o desconhecido a partir do conhecido”. Nesse sentido, é conflitante e ao mesmo tempo desafiador nos perceber como sujeito que compõe a trama da escola e tentar fazer leituras daquilo que está oculto diante do que pretendemos investigar e compreender – as concepções de aprendizagem.

De acordo com Almeida e Queiroz (2005), é de suma importância a pesquisa no cotidiano compreender os protagonistas do cenário, fazer parte daquilo que pesquisa e com quem pesquisa, tanto para os professores como para o próprio pesquisador. Além disso, apontam especialmente para a necessidade de se formar o professor pesquisador. Para os

autores, é com essa compreensão que a pesquisa no cotidiano tomaria sentido e significado para quem se relaciona nesse cenário educativo.

Todavia, a formação de que os autores suscitam pressupõe a formação docente com identidade de pesquisador, a qual não tivemos a oportunidade de vivenciar em nossa Graduação. Apesar de concordarmos com essa perspectiva, entendemos que, ao pesquisar o cotidiano escolar em que somos participantes, como docentes e pesquisadores em constituição, nos deparamos com uma série de obstáculos e riscos. Ao escolhermos as formas pelas quais desenrolariam os processos investigativos, que abordam tantos sujeitos com tantas histórias de vida, estamos envolvidos em uma teia de relações que nos induzem e oferecem múltiplas possibilidades para a formulação de novos trajetos para a pesquisa.

Dessa forma, concordamos com Victorio Filho (2007), quando afirma que construir e desvincular o eu professor do eu pesquisador é uma tarefa conquistada por meio do diálogo entre os protagonistas (crianças, seus pais, professores e pesquisador) durante o próprio processo de investigação. É por meio do diálogo que se abrem brechas para os participantes se despirem de preconceitos e se transformarem em parceiros de investigação.

Portanto, compreendemos a importância dos princípios que norteiam a trajetória do nosso estudo de caso, tendo como base a abordagem qualitativa. Ao levantarmos as particularidades que giram em torno da problemática do estudo e do cenário a ser investigado, identificamos os elementos que se articulam para a realização do estudo de caso, bem como, os desafios que o perpassam. Em consonância com as ponderações acerca do estudo de caso de natureza qualitativa e tendo em vista a problematização e os objetivos da pesquisa, assinalamos o Grupo Focal como um instrumento para a etapa de coleta de dados.

3.2 Grupo Focal – vozes que se cruzam e tramam direções

Temos a compreensão de que, para selecionar um instrumento de coleta de dados, ele deve corresponder às expectativas da pesquisa. Sendo assim a nossa opção pelo Grupo Focal adveio das características que permeiam a sua utilização. Apontamos alguns princípios gerais que regem esse tipo de recurso de pesquisa e, na sequência, articulamo-lo com as intenções do nosso estudo.

Para a fundamentação teórica, tomamos como embasamento os estudos de Gatti (2005). A autora define o Grupo Focal como um instrumento que reúne um grupo de pessoas selecionadas, a partir de critérios, para discutir e falar a respeito de um assunto sob o qual

possuem algum tipo de experiência, no nosso caso: concepções de aprendizagem na Educação Infantil. Tendo em vista que essa técnica prevê a reunião de grupo de pessoas que falam, argumentam e expõem suas opiniões sobre determinado tema, entendemos que corresponde aos nossos anseios.

Gatti (2005) alega que os participantes devem apresentar características comuns, ter algum tipo de vivência com o tema a ser discutido que os qualifique como sujeitos do estudo. Entendemos que as crianças, seus pais e os professores construíram ao longo de suas vidas, nas suas experiências e nos intercâmbios com outros sujeitos, as suas concepções de aprendizagem na Educação Infantil. E foi nesse sentido a ênfase do Grupo Focal: na interação entre as pessoas participantes. Essas trocas foram estudadas em função dos objetivos da pesquisa. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p.9).

Portanto, o nosso empenho, por meio do Grupo Focal, esteve na compreensão das concepções de aprendizagem de cada grupo (crianças, seus pais e professores), e por que pensam desse ou daquele modo. “Poderíamos acrescentar: quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições” (GATTI, 2005, p. 10).

Em função da busca de concepções de aprendizagem na Educação Infantil, tínhamos interesse em compreender cada um daqueles grupos de sujeitos, sem a pretensão de que chegassem a um consenso.

O Grupo Focal capta as trocas de opiniões que seriam difíceis de observar em outros instrumentos. Por meio dele, é possível perceber sentimentos, crenças, experiências, atitudes e reações diante de determinadas falas. É um tipo de técnica que, além de contribuir com a “obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 11).

Portanto, a condição oferecida pelo Grupo Focal de “escutar” as pessoas e de observar as formas de interações entre elas justifica a nossa opção por esse procedimento. Logo foi “através das sequências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios” (GATTI, 2005, p.47).

E os grupos do nosso estudo, conforme Gatti (2005), devem ter característica homogênea, mas com variações para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. “O objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a

participar [...] . A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, as condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil [...] ”. (GATTI, 2005, p.18).

Assim sendo, a partir dos objetivos e com base nas orientações para a composição dos participantes do Grupo Focal elegemos as crianças, os seus pais e os professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Esses foram eleitos, pois apresentavam características que os qualificavam em determinadas condições para a realização do estudo, quais sejam:

- *As crianças* são sujeitos inventivos, curiosos e questionadores. Para elas há sempre algo novo, nas mínimas situações. Investigar concepções de aprendizagem juntos a esses sujeitos foi uma grande oportunidade de exercitar a escuta de um ponto de vista pouco explorado. Na condição de crianças/alunos são eles que nos oferecem as condições para o aprender.
- *Os pais e mães* foram os primeiros interlocutores do aprender das crianças, são eles, além de outros sujeitos como os próprios professores, que interagem com elas, proporcionando-lhes condições para que construam as suas concepções de aprendizagem. Na condição de pais, possuem as suas concepções sobre o aprender, que construíram em suas vivências ao longo de suas histórias pessoais, profissionais e instituições escolares.
- *Os professores* também colaboram sobre a maneira das crianças e de seus familiares compreenderem o aprender na Educação Infantil. Cada professor edificou uma determinada formação docente, crenças, atuações pedagógicas e concepções ao longo de sua história pessoal e profissional. São eles que têm como profissão o ensinar.

Ao considerarmos as particularidades desses três grupos de sujeitos participantes do estudo, para a realização do Grupo Focal, alguns cuidados foram necessários serem tomados. De acordo com Gatti (2005), para a dinâmica do Grupo Focal, são indispensáveis algumas figuras que organizam o cenário desse instrumento: um moderador e um ou mais relatores. O moderador é aquele que media o diálogo entre os participantes, já o relator é o que observa as relações, as expressões, o comportamento de cada sujeito. Ao nos localizarmos como docente da instituição e termos a clareza dos envolvimento pessoais e profissionais junto aos colegas professores, consideramos a recomendação de evitar que o moderador do Grupo Focal fosse uma pessoa cujas opiniões sobre o assunto os participantes conhecessem. Portanto, para a coleta de dados, por meio do Grupo Focal com os professores, optamos por trazer outro profissional para desencadear e mediar o diálogo, atendendo às orientações da bibliografia.

Entretanto, com os outros dois grupos, de crianças e seus pais, a proximidade pessoal e profissional com a pesquisadora não se aplica. Assim, para esses dois casos, fomos a moderadora dos grupos focais.

O moderador do Grupo Focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas (GATTI, 2005, p.35).

Gatti (2005) igualmente orienta que para a realização do Grupo Focal é necessário registro. Comenta que existem diversas formas: uma delas é o emprego da figura de um ou mais relatores, que não interfiram no grupo e façam anotações do que se passa e do que se fala, realizem o registro do dito e não dito pelo grupo, as expressões faciais, corporais, o envolvimento com o assunto. Indica que uma conversa após a sessão entre moderador e o relator é útil para somar informações.

Para a realização do Grupo Focal com cada um dos três grupos, foi necessária a presença de um moderador e de um ou dois relatores. Para tanto, tratamos de convidar profissionais psicopedagogas que tinham experiência nessa área de atuação e poderiam contribuir com o presente estudo; identificamo-las no estudo como Psicopedagoga A²³ e Psicopedagoga B²⁴. Portanto, apresentamos em formato de Quadro, para melhor visualizar, as funções assumidas por cada profissional e pela pesquisadora na realização dos três Grupos focais (Quadro 1)

²³ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional- PASSO 1 (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC (2008). Atualmente é intérprete de libras de projetos organizados pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, (CEPAE). É professora em cursos de pós-graduação. É tutora de Educação à Distância no curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela plataforma Moodle - UFU. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Escolar (GEPPE) da UFU. Tem experiência na área de Educação Básica e Educação Especial e Inclusiva. Fonte: Lattes (<http://lattes.cnpq.br/0169327267748936>).

²⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais (2005). Atua como Orientadora Educacional em escola privada de Uberlândia e, em cursos de formação de professores em instituições de Ensino Superior de Uberlândia e região. Atuou como Psicopedagoga na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: ações educativas, ações psicopedagógicas, processo de ensino-aprendizagem, Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, educação continuada, construção da cidadania e ensino superior. Fonte: Lattes (<http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>)

QUADRO 1 Profissionais envolvidos na realização dos três grupos focais

	GRUPO COM AS CRIANÇAS	GRUPOS COM OS PAIS	GRUPO COM OS PROFESSORES
RELATOR	Psicopedagoga A	Psicopedagoga A	Psicopedagoga A e Pesquisadora
MODERADOR	Pesquisadora	Pesquisadora	Psicopedagoga B

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Para colaborar com as observações realizadas pelos relatores e moderadores, Gatti (2005) afirma que a mais comum forma de registro, em função das multiplicidades de informações narradas, são as gravações em áudio²⁵, recurso que utilizamos em nosso estudo. Outro recurso que também foi empregado para se somar às falas capturadas pelos gravadores de áudio foi a filmagem. A princípio, desconsideramos a possibilidade de seu uso. Todavia, ao realizar uma coleta-piloto,²⁶ percebemos que foi difícil discriminar as vozes, interagidas em grupo, somente com o recurso de áudio. Assim a filmagem foi utilizada, com a autorização dos participantes e com a garantia que as imagens não seriam publicadas. O seu uso contribuiu fundamentalmente para captar expressões e posturas corporais que o recurso do áudio não captura.

De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal pode ser iniciado com atividades e recursos que permitam aos participantes se descontraírem, para gerar a “quebra do gelo” e enunciação efetiva de troca de opiniões. Em nosso caso, consideramos a técnica psicopedagógica chamada de *Par Educativo*. Essa preferência se constituiu tendo em vista que utilizamos neste estudo aparato teórico e produções bibliográficas do campo da Psicopedagogia.

Na intenção de descrever a respeito do recurso que desencadeou a execução dos três Grupos focais, abordamos essa técnica de diagnóstico psicopedagógico, denominada Par Educativo.

²⁵ O uso de gravadores foi autorizado pelos sujeitos adultos do estudo e pelos responsáveis legais das crianças, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pautado na resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Regional de Saúde. Encontra-se nos anexos I e II, os modelos do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE) assinado pelos participantes do estudo.

²⁶ Forma de verificar a adequação e eficiência dos instrumentos de coletas de dados, junto a outros grupos de sujeitos, que não estão envolvidos com o estudo.

3.2.1 Par Educativo – o desvelar das concepções dos participantes da pesquisa

Em nossa experiência profissional, como psicopedagoga institucional escolar, utilizamos o Par Educativo para investigação de determinadas situações de aprendizagem junto a crianças e adultos, buscando elementos para analisar o vínculo entre professor e aluno; o vínculo entre familiares e criança; e as concepções de aprendizagem que estavam sendo constituídas. É um tipo de técnica que oferece inúmeras possibilidades e dados a serem observados e analisados. Todavia, para iniciarmos as reflexões acerca do par educativo consideramos pertinente contextualizar a sua origem, constituição e forma de aplicação. Na sequência, descrevemos a maneira pela qual utilizamos a técnica, atendendo às finalidades do estudo, para desencadear as interações e interlocuções com os participantes dos três Grupos focais: crianças, seus pais e professores.

A princípio, tecemos reflexão sobre o porquê de elegermos a técnica psicopedagógica do par educativo e não outra. Ao entrarmos em contato com a bibliografia que versa sobre as técnicas psicopedagógicas, encontramos apoio em Visca (2011, p. 17), ao dizer que o critério para a escolha do instrumento deve estar baseado no que se pretende investigar junto aos sujeitos. E é por meio do recurso ou dos recursos eleitos que temos “um meio de análise e extração do primeiro sistema de hipóteses”. Para ele, à medida que os sujeitos desenham, por exemplo, começam a perceber, ou melhor, iniciam a tomada de consciência de seus processos de aprendizagem e revelam suas concepções. Então, o autor questiona: “no que podem contribuir de diferente as provas projetivas psicopedagógicas?” (VISCA, 2011, p.15).

Esse questionamento nos impulsiona a refletir que o par educativo é um recurso que contempla os nossos interesses, tendo em vista a sua gama de possibilidades de investigação em relação ao aprender. Em nosso caso, focalizamos o desenvolvimento da técnica para contemplar as intenções do estudo: investigar as concepções de aprendizagem das crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA.

Sobre essa técnica, identificamos na literatura alguns trabalhos que utilizamos para compreender melhor o recurso, assim como, para fundamentação teórica e adequação das intenções e problematizações da pesquisa: Chamat (2004), Muniz (1987), Rosa *et al.* (2002), Sakai (2007), Visca (2011) e Weiss (2004).

De acordo com Visca (2011) e Weiss (2004), as criadoras da técnica de investigação psicopedagógica são Malvina Oris e Maria Luisa Ocampo, na Argentina. Para Visca (2011) elas utilizaram dessa técnica para avaliação clínica de jovens que ingressam no nível médio de

Educação. Com o tempo e estudos, a técnica voltou-se para crianças da escola primária, que atualmente compõem o Ensino Fundamental. O foco estava nas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, depois, ampliaram a sua aplicação para os adolescentes com dificuldades, assim como para contribuir com investigações para a orientação vocacional.

Vale destacar que não localizamos no Brasil publicações das argentinas Malvina Oris e Maria Luisa OCampo, referentes especificamente à técnica do par educativo. Dado que nos permite pensar que a divulgação e promoção de suas obras, ainda, estão no seu país de origem, merecendo, portanto, avançar as fronteiras para que possamos ter acesso ao conhecimento na sua fonte.

Todavia, identificamos, no Brasil, a pesquisa desenvolvida por Sakai (2007) que toma como ponto de partida as pautas de interpretação gráfica²⁷ de Olivero e Palacios (1985). Essas autoras, segundo Chamat (2004), adaptaram os estudos das argentinas Oris e OCampo.

Para Sakai (2007) as pautas gráficas de Olivero e Palacios (1985) são limitadas para o cenário escolar, de cunho descritivo e pouco elucidativas. Nesse sentido, aponta a necessidade de oferecer, por meio de novas pesquisas, contribuições para a literatura existente e, de tal modo, avançar em estudos sobre a técnica do par educativo.

Há pesquisas que caminham nessa direção, entre as quais citamos Weiss (2004, p. 120), que oferece outro nome a técnica: dupla educativa. A autora descreve, brevemente, a sua aplicação, mas amplia em relação às outras pesquisas as possibilidades de focos para interpretação. Segundo ela, tal como as demais técnicas, consiste em um recurso psicopedagógico que utiliza de desenho, “aproveita uma forma da criança expressar-se espontaneamente, satisfazendo seus desejos de atividade lúdica”. Todavia, discute as diversas possibilidades de foco e interpretação da técnica, ampliando, assim, os outros estudos.

[...] solicitamos que a criança desenhe uma pessoa que aprende e uma que ensina; após, sugere-se que ela formule uma história envolvendo esses dois personagens; pode ser oral ou por escrito. É possível interpretar relações ensinantes – aprendentes, o papel vivido na escola, em turma, as rejeições às situações escolares, ameaça do professor, etc. (WEISS, 2004, p. 120-121).

Outra proposta de aplicação do par educativo, semelhante à anterior, instiga novos questionamentos aos sujeitos avaliados que relevam, segundo o autor, aspectos importantes do aprender:

²⁷ As pautas de interpretação gráfica são instrumentos utilizados para analisar, nas suas diversas facetas, os desenhos.

Pede-se ao entrevistado que desenhe duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende. Solicita-se quando tenha terminado o desenho – que indique como se chamam e qual idade delas. Pede-se que dê um título ao desenho e relate o que está acontecendo nele (VISCA, 2011, p. 37).

Notamos que Visca (2011) agrega às produções bibliográficas dos demais autores a nomeação das figuras humanas e as suas idades. Não identificamos claramente, nessa obra, a justificativa dessa identificação. Mas, para nós, ficou a compreensão de que, à medida que se identifica quem são as figuras do desenho, as suas ações e relações que compõem a imagem desenhada, entre quem ensina e quem aprende, o sujeito revela os diferentes graus de conhecimento, ou não, de seu próprio processo de aprendizagem.

Por essa lógica de entendimento, Chamat (2004) explica que a técnica psicopedagógica do par educativo levanta informações a serem interpretadas nos seus aspectos que, para ela, são “manifestos e latentes”.

Compreendemos como *conteúdo manifesto* as representações gráficas, as falas literais dos sujeitos, os diálogos entre eles e os discursos que explicitamente foram expressos e revelaram as concepções de aprendizagem dos sujeitos. Os *conteúdos latentes* são as hipóteses sobre conteúdos ocultos, no desenho e discurso. São as suposições do que está camuflado por trás do conteúdo manifesto.

De acordo com a Chamat (2004), os conteúdos latentes não são revelados no discurso de forma explícita, mas estão presentes, de alguma forma, no desenho e nas contradições entre desenho, fala e história escrita; já o conteúdo manifesto está presente nas ações do sujeito, aquilo que é explícito, o que realmente quis ser dito pelo sujeito, expressado. Para a autora, esses conteúdos são considerados na técnica psicopedagógica tendo em vista os seguintes objetivos:

a) verificar o vínculo que a criança estabelece com a aprendizagem por meio da leitura, da relação vincular do ser que ensina com o ser que aprende; b) analisar a produção gráfica e o relato nos seus aspectos afetivos, cognitivos e motores; c) efetuar uma análise do relato verbal e do grafismo do sujeito, buscando estabelecer uma correlação entre os mesmos, verificando se há vínculo parcial, ausente ou efetivo (CHAMAT, 2004, p. 111).

Para Weiss (2004), os símbolos expressos nos desenhos, sejam eles conscientes ou inconscientes, somente terão significados para interpretação se forem correlacionados com a história pessoal do sujeito investigado. Segundo a autora, as tabelas gráficas rígidas e preestabelecidas não são adequadas para a real interpretação dos desenhos. Sugere que levemos em consideração as orientações dos diferentes autores como pistas para o estudo da totalidade do sujeito.

Visca (2011), embora considere que o par educativo constitui significado em sua totalidade, afirma que certos aspectos apresentam sua singularidade, quando interpretados com os devidos cuidados revelam ricas informações sobre o pensamento do sujeito. Os aspectos que ele levanta são:

Três grandes conjuntos de indicadores e suas inter-relações podem oferecer uma pauta interpretativa; esses conjuntos são: os detalhes do desenho, o título do mesmo e o conteúdo do relato, enquanto as inter-relações mais significativas estão constituídas pelo desenho e título do desenho e conteúdo do relato e desenho; as que evidenciam regularmente o grau de estereotipia ou flexibilidade dos aspectos detectados em cada um dos conjuntos previamente mencionados (VISCA, 2011, p. 37).

Na pesquisa desenvolvida por Rosa *et al.* (2002, p. 8), junto a sujeitos da terceira idade, o recurso do par educativo “leva a relações onde um se propõe a ensinar e o outro a aprender”. Para os pesquisadores, a técnica proporciona investigar os aspectos que afloram na relação de aprendizagem e afetiva de cada um. Complementam essa ideia afirmando que,

É preciso que o professor encare seu aluno como um todo. O primeiro deve visar o segundo como um ser em formação e que, por isso, precisa de ajuda: sua capacidade intelectual, ritmo de trabalho, interesses pessoais, estado emocional, ambiente social, enfim, sua manifestação afetivo-social-intelectual (ROSA *et al.*, 2002, p.9).

Em se tratando da aplicação dessa técnica com as crianças, Weiss (2004) comenta que o par educativo é bem aceito pelas crianças, sem restrições de idades e às vezes pode haver resistência por parte dos adolescentes e adultos.

A discussão sobre a adequação do recurso de diagnóstico psicopedagógico em relação às idades é um elemento que não observamos na literatura acessada. Tivemos dificuldades em localizar técnicas psicopedagógicas destinadas especificamente para as crianças menores, entretanto identificamos uma gama de recursos destinados às crianças com mais de seis anos, adolescentes e adultos. O que nos aponta a atenção e estudos em Psicopedagogia voltados para o não aprender. O aprender e seus desafios ainda merecem, sob nosso entendimento, pesquisas que articulem e relevem questões que ainda não tem respostas.

Para Muniz (1987, p. 41), é diante do desconhecido sobre o processo de aprender do sujeito, no instante em que não se tem respostas prontas sobre o não aprender ou sobre o aprender, “nesse vazio da explicação, começa a criar-se o espaço para começar a pensar no valor do vínculo afetivo na aprendizagem humana”.

Sabemos que, em muitos casos, o par educativo destaca relações que extrapolam os muros da escola, revelando que os sujeitos estabelecem outros tipos de analogias com o

aprender e com os sujeitos que não estão vinculados ao ambiente escolar, no entanto nosso interesse é investigar as concepções de aprendizagem de crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil da ESEBA.

Tendo em vista as produções bibliográficas existentes, não foi fácil a tarefa de identificar um recurso psicopedagógico que dialogasse com a nossa temática, concepções de aprendizagem na Educação Infantil. Especialmente uma técnica que pudesse produzir o ponto de partida para a discussão com os três grupos focais, com características diferentes em relação à idade, às formações e às vivências. Isso provocou, de nossa parte, em conformidade com Weiss (2004), adaptar a técnica do par educativo, sob dois vieses: a diversidade dos grupos (adultos e crianças) e as intenções da pesquisa.

Tratamos de aplicar a técnica do par educativo como um recurso para desencadear um diálogo por meio do instrumento Grupo Focal. Não tínhamos a preocupação de investigar a técnica, mas de utilizá-la como mecanismo que fomentasse as respostas aos questionamentos do estudo. Não foi nossa proposição fazer uma investigação detalhada dos aspectos gráficos dos desenhos, utilizando de uma escala que propusesse uma análise do traço, tamanho, posição da folha e detalhes das representações, tal como propõe Visca (2011).

A nossa intenção com essa técnica foi realizar uma interpretação geral do desenho, com “olhar” e “escuta” de pedagoga/psicopedagoga, que procurava identificar no desenho os questionamentos do estudo.

Destacamos que a técnica do par educativo na literatura traz discussões sobre o viés clínico, em um contexto clínico. O nosso esforço foi de iniciar uma discussão no contexto escolar, sob a ótica educacional. Não tivemos a pretensão de discutir nesse estudo as questões que envolvem a área da Psicologia, até porque não é nossa formação nem nosso foco. Nosso interesse foi, conseqüentemente, refletir sobre os aspectos pedagógicos que emergem dos desenhos, do diálogo, das discussões, das divergências, das convergências de opiniões com cada grupo dos sujeitos da pesquisa a respeito das concepções de aprendizagem na Educação Infantil da ESEBA.

Outra adaptação que realizamos à técnica surgiu à medida que foram feitas reflexões com a moderadora (profissional psicopedagoga B) do Grupo Focal em relação a preparação e ao planejamento para a aplicação do par educativo junto aos professores. Pontuamos que poderíamos oferecer o seguinte comando: desenhe uma situação de pessoa que ensina e outra que aprende na escola. A palavra *situação* não aparece na literatura consultada por nós, no que se refere ao comando do par educativo. Todavia, ao ponderarmos sobre essa questão, consideramos que essa palavra abre possibilidades para projeções sobre o aprender na escola.

Justamente para provocar os participantes do estudo a pensarem sobre a gama de possibilidades de situações de aprendizagem na escola. E, assim, refletir no desenho as diversas representações sobre as concepções de aprendizagem.

No Grupo Focal com as crianças não utilizamos a palavra *situação* no comando que inicia a técnica do par educativo. Consideramos o emprego dessa palavra somente no comando para os pais e professores, por entendermos que é uma técnica que oferece a possibilidade de adequação e ampliação.

A fim de deixarmos evidente todo o processo de coleta de dados, por meio do instrumento metodológico do Grupo Focal desencadeado pela técnica psicopedagógica do par educativo, produzimos um roteiro para cada um dos grupos, que se encontra no anexo III. Foi elaborado a fim de ser flexível na busca de respostas aos problemas da pesquisa, assim como para servir de orientação e de estimulação às discussões e interações entre os participantes.

O nosso trabalho procurou analisar as representações gráficas correlacionando-as ao discurso dos envolvidos no estudo, tendo em vista as concepções de aprendizagem que estão explícitas e aquelas que estão ocultas. Para a aplicação da técnica psicopedagógica do par educativo, optamos por nos fundamentar na abordagem interacionista de Chamat (2004) para elaboração de critérios avaliativos dos desenhos. Essa autora aponta que é possível considerar flexibilidade na elaboração dos critérios, em vista dos objetivos a serem conquistados.

Com base nessas ideias o nosso roteiro de análise da técnica do par educativo, abordou os seguintes aspectos: *conteúdos manifestos e conteúdos latentes* em relação às concepções de aprendizagem apresentadas por cada um dos participantes do estudo.

Para que pudéssemos analisar os conteúdos manifestos e latentes, utilizamos, em nosso estudo, parte do roteiro de avaliação da técnica do par educativo formulado por Chamat (2004). Sinalizamos, no anexo IV, o roteiro de avaliação da técnica par educativo, idealizado pela autora. E pontuamos os itens desse roteiro que foram considerados por nós, com vistas a atender as finalidades desse estudo. Apreciamos para nossa investigação os seguintes pontos:

- Dinâmica da aplicação: predisposição para a tarefa; envolvimento com a tarefa;
- Desenho: indicador de envolvimento com a aprendizagem;
- Relato oral;
- Síntese da interpretação;
- Hipóteses.

Justificamos que não utilizamos na íntegra o roteiro formulado por Chamat (2004), pois aborda critérios de forma ampla, que não estão correlacionados aos anseios da nossa

pesquisa. Mas, obviamente, são relevantes para outras investigações com objetivos distintos dos nossos. Chamat (2004, p. 114) admite esse posicionamento ao dizer que: “O Quadro (Roteiro para Avaliação) objetiva auxiliar o examinador em sua tarefa, porém este não pode perder seu referencial para interpretação contido nos objetivos propostos”. Nesse sentido, agregamos ao roteiro de avaliação formulado pela autora, tendo em vista os questionamentos do estudo, outros critérios:

- Para o critério de “Dinâmica de aplicação”, acrescentamos: envolvimento e realização da tarefa;
- Para o critério de “Desenho”, acrescentamos: indicador de interação com o ser que ensina;
- Para o critério de “Relato oral”, acrescentamos: consonância com a produção icônica;
- Para os grupos dos adultos, acrescentamos o “Relato escrito”: consonância com a produção icônica; consonância com o relato oral.

O nosso roteiro de análise da técnica psicopedagógica do Par Educativo, atendendo as finalidades desse estudo, permaneceu constituído conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 Roteiro de análise do par educativo

ROTEIRO	CONTEÚDO MANIFESTO	CONTEÚDO LATENTE
DINÂMICA DA APLICAÇÃO		
Contato inicial com a pesquisadora		
Predisposição e realização do desenho		
DESENHO		
Indicador de interação com o ser que ensina		
Indicador de envolvimento com a aprendizagem		
RELATO ORAL		
Consonância com a produção icônica		
RELATO ESCRITO (grupos adultos)		
Consonância com a produção icônica		
Consonância com o relato oral		
SÍNTESE DA INTERPRETAÇÃO		
HIPÓTESES		

FONTE: Roteiro de análise da Técnica de diagnóstico psicopedagógico elaborado pela pesquisadora, com base nos estudos de Chamat (2004).

Destacamos que, no próximo capítulo, que versa sobre a análise dos dados, abordaremos as informações reveladas nos roteiros do par educativo à medida que forem

condizentes ao nosso texto e atenderem aos objetivos do nosso estudo. Portanto, optamos por não apresentar no trabalho os roteiros desenvolvidos para cada um dos participantes do estudo, tendo em vista que, dessa forma, não assinalam para as respostas aos dilemas de nossa investigação.

Ao estruturarmos os procedimentos em que desenrolariam o estudo, a partir dos objetivos e problemas, identificamos o Grupo Focal como um dos instrumentos possíveis, tal como já apresentado. Todavia, esse instrumento sozinho não alcançaria os anseios da pesquisa, que além de buscar as concepções de aprendizagem dos sujeitos buscava também identificar as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil da ESEBA. Para dar continuidade à descrição da nossa trajetória metodológica, expomos, a seguir, os princípios que utilizamos para realização da análise documental das DCNEI (2010). Documento atualmente norteador para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil em nosso País.

3.3 Análise documental das DCNEI (2010)

A seleção por esse documento oficial ocorreu por sabermos que se configura na orientação vigente para a Educação Infantil, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC). Ao contemplar orientações para a Educação Infantil no Brasil, apresenta concepções de aprendizagem para esse nível de ensino.

A bibliografia que aborda a análise documental retrata que todos os documentos geram consequências, é preciso aceitá-los com as informações que possuem, todavia interrogá-los. Ou seja, questionar o que os documentos dizem, em qual situação, sob qual circunstância histórica, política e social. É necessário desconfiar dos documentos, pois nem sempre se configuram na expressão da realidade, sendo produzidos por motivos e interesses específicos. Quem os produziu e como? É preciso analisá-los, dentro do contexto histórico e político em que foram produzidos.

É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela

e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (SILVA, 2009, p.8).

Portanto, o estudo provocou interlocuções entre as informações coletadas por meio do instrumento do Grupo Focal, desencadeado pelo recurso do par educativo, somadas às informações extraídas das DCNEI (2010), com as devidas orientações da literatura que versa sobre análise documental. A partir dessa trama de informações, pudemos triangular os dados encontrados em busca de respostas às inquietações da pesquisa, que serão apresentadas no capítulo a seguir, que versa sobre as análises dos dados.

3.4 O cenário e seus protagonistas

A princípio, justificamos que a escola campo de estudo está identificada em nossa investigação por duas razões. A primeira delas se faz por a escola ter autorizado, na figura da Direção, a sua identificação, assim como do consentimento dos nossos colegas de trabalho participantes do estudo. A segunda razão se configura porque a ESEBA é a única escola pública federal da cidade de Uberlândia, logo não seria possível pronunciar a respeito sem identificá-la.

O cotidiano da ESEBA conta com um universo significativo de profissionais, das mais diversas áreas de atuação que interagem, integram-se, somam-se. É um espaço permeado de pessoas que circulam e visitam as suas dependências, questionam e pesquisam professores e propostas pedagógicas.

De acordo com levantamento realizado por Vieira (2010, p. 438) essa escola pública “possui espaço físico privilegiado, com aproximadamente 7600m² (área total), sendo 5320 m² de área física construída e 2280 m² de área livre. Possui 79 salas, das quais onze destinadas à Educação Infantil. Cada sala têm 36 m²”.

Entre os profissionais, poderíamos mencionar: a equipe de gestão da escola, Direção e Assessoria Especial, técnicos administrativos e os professores efetivos que compõem as áreas de conhecimento. Além desses, que formam o Quadro fixo de profissionais da escola, há ainda outros que transitam pelo seu cotidiano, entre eles: professores substitutos, estagiários, monitores, bolsistas de pesquisas, pesquisadores de outras unidades acadêmicas da UFU e/ou de outras instituições de ensino superior e visitantes. Um grupo de sujeitos que também faz parte do cotidiano da escola e justifica a sua existência são os alunos, considerados em conjunto com seus familiares.

Vale destacar a quantidade de professores, alunos e técnicos que compõem o cotidiano da escola atualmente, conforme a última versão do Projeto Político Pedagógico:

918 alunos/as matriculados/as em 40 turmas, sendo desses, 150 alunos/as estão distribuídos em 08 turmas da Educação Infantil, 688 alunos/as em 19 turmas do Ensino Fundamental e 80 alunos/as em 04 turmas da Educação de Jovens e Adultos. Para tal atendimento, a ESEBA possui um Quadro com 122 profissionais. Desses, 98 são docentes, sendo 59 efetivos (6 doutoras, 31 mestres, 21 especialistas e 1 graduado) e 39 docentes substitutos (11 mestres, 14 especialistas e 14 graduados); e 23 são técnicos administrativos (01 mestre, 07 especialistas, 03 graduados, 07 com formação no ensino médio, 01 com formação no Ensino Fundamental completo e 04 com Ensino Fundamental incompleto) lotados nos diversos setores da Escola. Os serviços de Vigilância e Limpeza são terceirizados pela Universidade Federal de Uberlândia (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, MG - PPP, 2011, p. 6).

Entendemos que os sujeitos referidos, além de atuarem na escola, também criam, encenam, ensinam, aprendem, produzem ideias e significados. Relacionam-se, interagem, cruzam e entrelaçam suas histórias e experiências. É nesse sentido que o estudo apresenta as concepções de aprendizagem de sujeitos que protagonizam o cenário da escola, que a tornam viva.

Tal panorama nos levou a buscar outras fontes para compreendermos a ESEBA, para além das nossas experiências, como espaço de atuação profissional. Buscamos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) alguns dados sobre a sua história:

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição de ensino que atende aos/as discentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Inserida em uma instituição de ensino superior, essa escola foi organizada e criada em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UFU), com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Inicialmente, atendia exclusivamente os/as filhos/as de professores/as e técnicos administrativos da UFU. Tinha como finalidade oferecer aos/as servidores/as dessa universidade pública o melhor em Educação para as crianças na faixa etária de dois a seis anos. Assim, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha iniciou suas atividades em 01 de março de 1977, no *Campus* Umuarama com trinta matrículas nas classes de maternal e Pré-escola. Em 30 de agosto de 1983, o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/83, a atual denominação: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA. Nesse mesmo ano, ocorreu a mudança para a Rua Adutora São Pedro n.º 40, no *Campus* da Educação Física. Em 1988, a ESEBA deixou de ser uma “escola benefício” para se tornar uma “escola pública” e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis Escolas existentes em outras Universidades Federais de nosso País, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos/as na Educação

Infantil e no Ensino Fundamental (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, MG - PPP, 2011, p. 6).

O documento revela que a constituição histórica da ESEBA esteve permeada por mudança de nomenclatura e de finalidade, durante os últimos 35 anos. O propósito do colégio de aplicação, nos dias atuais, ainda é passível de discussões e estudos. O próprio texto do PPP (2011) assinala a possibilidade de se discutir “a (re) significação do *colégio de aplicação*, transformando a aplicação em interação da Escola com os diferentes segmentos da UFU” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, MG - PPP, 2011, p. 69). O documento argumenta sobre a necessidade de a escola abrir espaços para outras áreas de conhecimento e níveis de ensino. Sugere, ainda, a inclusão e aprofundamento dessas discussões já que se apresenta em fase de elaboração. Vale mencionar que, até o atual momento, o documento deixa exposta a ideia de que é uma primeira versão e está aberto a novas reflexões.

Cada área de ensino²⁸ da ESEBA ficou responsável, durante os anos de 2011, 2012 e 2013, pela reelaboração dos seus parâmetros curriculares na intenção de contribuir com a incorporação das discussões ao PPP (2011), documento maior que rege a escola. E, em nosso entendimento, organiza o trabalho docente, contemplando a compreensão da comunidade escolar acerca dos processos de aprendizagem.

Após essa breve contextualização da escola, o cenário da pesquisa, para considerar os participantes, nossos protagonistas, cabe considerar que atuar na docência nessa instituição nos coloca em uma posição de proximidade evidente com os professores, com os familiares e especialmente com as crianças. Assim, temos a oportunidade de interagirmos com todas as crianças da Educação Infantil em momentos que integram o cotidiano da ESEBA, tais como lanche, pátio, atividades de literatura, entre outros. Essa condição nos colocou em uma situação favorável para convidar as crianças e as famílias a participarem da pesquisa.

Diante do panorama apresentado tomamos como base os estudos de Esteban (2003) ao relatar que o sujeito da pesquisa não é um informante, mas um participante. De tal modo, como já sinalizamos anteriormente, elegemos três grupos de sujeitos que protagonizam o cenário exposto para a pesquisa: as crianças, os seus pais e professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na ESEBA, o grupo de crianças que possuem quatro anos de idade é nomeado de “primeiro período” e o grupo de crianças que possuem cinco anos de idade é considerado

²⁸ Alfabetização Inicial, Artes, Ciências, Educação Física, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia, Geografia, Informática, História, Línguas Estrangeiras, Matemática, Português e SEAPPS (Psicologia Escolar/ Psicopedagogia e Educação Especial).

como o de “segundo período”²⁹. Nomenclaturas que, também, utilizamos neste estudo para a identificação dos grupos de crianças por faixa etária. Para organizar as informações e evidenciar as representações e discursos de cada participante, elaboramos identificação fictícia para preservarmos as suas identidades, assim como de outras pessoas por elas mencionadas. Para os participantes do estudo, buscamos cultivar a correspondência entre crianças – mães – professores. Com base na ideia da letra inicial de cada grupo (crianças, mães e professores), isso é: **C** - para crianças; **M** - para mães³⁰; **P** - para professores. Para diferenciar cada um dos participantes dentro de seu grupo acrescentamos um número à letra correspondente. O número refere-se à correspondência entre criança – mãe – professor em relação ao ano de ensino que o aluno frequenta e o professor correspondente. Por exemplo, a criança C1, é filho (a) de M1, M6 é mãe de criança de P6. Os quadrantes que não estão representados por siglas e números são aqueles que os sujeitos foram convidados, mas não estiveram presentes na coleta de dados. Essa organização está explicitada no QUADRO 3.

QUADRO 3 Identificações fictícias dos participantes

ANO DE ENSINO	CRIANÇAS	MÃES	PROFESSORES
Primeiro período	C1	M1	AUSENTE
Primeiro Período	C2	M2	AUSENTE
Segundo período	C3	AUSENTE	P3
Segundo período	C4	M4	AUSENTE
Primeiro período	AUSENTE	M5	AUSENTE
Segundo período	AUSENTE	M6	P6
Primeiro período	AUSENTE	AUSENTE	P7
Segundo período	AUSENTE	AUSENTE	P8
Primeiro ano	NÃO PARTICIPANTE	NÃO PARTICIPANTE	P9
Primeiro ano	NÃO PARTICIPANTE	NÃO PARTICIPANTE	P10
Educação Física	NÃO PARTICIPANTE	NÃO PARTICIPANTE	P11

Fonte: Identificações fictícias de cada um dos participantes da pesquisa, elaboradas pela pesquisadora.

Para esclarecer o Quadro 3, pontuamos:

²⁹ Ambos os grupos (primeiro e segundo período) completam as respectivas idades até 31 de março, conforme preveem as DCNEI (2010). Por isso, algumas crianças que foram participantes do estudo possuíam seis anos, no momento da coleta de dados.

³⁰ Compareceram para o encontro do Grupo focal dos pais das crianças, somente a figura da mãe como responsável. Assim sendo, consideramos a letra M para designar esse grupo.

C1 e M1 participaram do estudo, portanto houve correspondência entre criança e mãe nesse caso. Mas, o (a) professora (a) que nomearíamos de P1 não participou, apesar de ser convidado (a). Quanto a C2 e M2 é a mesma situação descrita.

Já C3 e P3 houve correspondência entre criança e professor, mas a mãe que nomearíamos como M3 não compareceu.

A criança C4 e mãe M4 compareceram, logo houve correspondência entre criança e mãe, mas o professor (a) que seria nomeado (a) de P4 se ausentou.

Quanto a mãe M5, somente ela compareceu, não sendo possível correspondência entre sua criança e professor (a) dela, já que ausentaram.

A mãe M6 e a professora P6 estiveram presentes, perfazendo correspondência entre mãe e professora do grupo de crianças. Todavia, a criança que seria nomeada de C6, não compareceu à coleta de dados.

No caso dos professores (P7, P8) não foi possível correspondência entre suas crianças e mães, já que se ausentaram. Para os seguintes professores (P9, P10) não convidamos as crianças e familiares das turmas de primeiro ano de Ensino Fundamental, já que não atendida aos interesses do estudo. Quanto à P11, por ser professor de Educação Física e não possuir um grupo de regência, entendemos que as crianças e as famílias participantes corresponderiam as interações desse professor dessa etapa, já que ministra aulas para todas as turmas da Educação Infantil. Assim, não realizamos convites para crianças e professores em específico para esse professor.

Destacamos que, anteriormente à realização do Grupo Focal desencadeado pela técnica psicopedagógica do Par Educativo, por não conhecer amplamente os participantes sondamos algumas informações sobre cada integrante dos três grupos. No grupo das crianças, buscamos informações sobre: gênero; idade; se tinham ou não experiências em outras escolas; a idade do primeiro contato com escolas e o período de ensino na ESEBA. Junto aos pais dessas crianças buscamos saber sobre: gênero; idade; quantidade de filhos; atividade profissional e formação. E, com os professores, apesar de conhecê-los, parcialmente, algumas informações não sabíamos com precisão, entre elas: idade; tempo na docência; formação e área de ensino na ESEBA.

Tais informações foram consideradas por acreditarmos que apresentariam subsídios para a nossa compreensão da maneira pela qual cada sujeito foi edificando a sua concepção de aprendizagem ao longo de suas histórias pessoais e profissionais. E foi a partir delas que tivemos elementos para poder conduzir a realização de cada grupo, assim como foram

informações relevantes que contribuíram para somar as análises do estudo, que discutimos no capítulo posterior, destinado a essa etapa da pesquisa.

3.4.1 Crianças – universo de “tesouros” a serem descobertos

A Educação Infantil tem exercido, em nossos estudos, um grande fascínio. Compreender os mecanismos do aprender das crianças que compõem esse segmento da Educação é algo que nos movimenta desde a formação em Psicopedagogia. O fato de ouvirmos e observarmos as crianças constitui um grande passo para nós. Por meio dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de desvencilhar verdades preconcebidas, como educadores e pais que somos, a respeito das concepções das crianças sobre o aprender na Educação Infantil. E ainda possibilitamos legitimar as ideias infantis, permitindo que os pequenos participassem não como objeto de estudo, mas como sujeitos coparticipantes, como sugere Cruz (2008) em seus trabalhos.

A literatura somada a nossa experiência profissional nos permitiu ponderar que ao abrimos a porta do diálogo, da “escuta” de crianças, deparamo-nos com um universo repleto de “tesouros”, que nos revela opiniões que pouco conhecemos.

Segundo Seber (1997), faz-se necessário comentar outro lado da Educação, o das crianças. Para a autora, são as crianças que nos clarificam o que está teorizado nos livros, são elas que nos oferecem pistas a respeito da ação educativa desempenhada por nós professores.

Foi com o desejo de continuar desvendando o processo de aprender de crianças que o presente estudo nos permitiu ouvi-las. Ao localizarmos a ESEBA como cenário de estudo, deparamo-nos com uma especificidade de atendimento a Educação Infantil: o atendimento a crianças de quatro, cinco e seis anos. Essa realidade correspondeu às intenções de nosso estudo, visto que as crianças que compõem essa faixa etária possuem características em seu desenvolvimento que vão ao encontro da problemática da nossa investigação: Quais as concepções de aprendizagem das crianças na Educação Infantil da ESEBA? Para responder a essa questão foi necessário exercer uma “escuta” diante do que as crianças comunicam, dizem, expressam nas diversas linguagens que possuem.

É nesse sentido que o nosso estudo atreveu-se a “ouvir” as concepções de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Sabemos que não conseguimos captar a multiplicidade de linguagens que as crianças emanam, mas tentamos fazer um recorte dessa diversidade de linguagens, não privilegiando uma em detrimento de outras, somente

escolhemos algumas delas para focalizar em nosso estudo, levando em consideração a fase de desenvolvimento dos participantes do estudo e as intenções da pesquisa. Por isso, tentamos captar concepções de aprendizagem pela linguagem oral, pelas linguagens corporais, pelas produções em desenhos e opiniões.

Para darmos início ao processo de investigação consultamos a quantidade de crianças que compõem o Quadro da Educação Infantil da escola (Tabela 1)

TABELA 1 Número de crianças por turma da Educação Infantil da ESEBA, no ano de 2012

	TURMA A	TURMA B	TURMA C	TURMA D	TOTAL
Primeiro período	19	19	18	18	74
Segundo período	19	19	20	18	76
TOTAL					150

Fonte: dados coletados pela pesquisadora junto aos professores regentes de cada turma.

Tendo em vista esse panorama para o processo de construção de dados na modalidade de estudo de caso, buscamos apoio em Moroz e Gianfaldoni (2002). Segundo os autores, o estudo pode ser realizado por amostragem, o que significa não abordar os sujeitos em sua totalidade, mas por representatividade visto que o nosso interesse não é a generalização imediata dos resultados, mas sim a compreensão do fenômeno, concepção de aprendizagem na Educação Infantil da ESEBA.

Ao considerarmos as recomendações de Gatti (2005, p. 22), no que se refere à quantidade de sujeitos que compõem o Grupo Focal, seis a dez, optamos para o nosso estudo por selecionar uma criança por turma, já que são oito turmas. “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”. Tais considerações são ainda mais pertinentes quando se trata de crianças. Portanto, convidamos para o Grupo Focal quatro crianças do primeiro período e quatro crianças do segundo período, perfazendo um total de oito participantes.

A seleção das crianças para a composição do Grupo Focal foi constituída a partir da indicação dos professores de cada turma, tendo em vista a abertura e disponibilidade destas e de seus pais e/ou outros responsáveis legais. Para a realização do instrumento junto às crianças tomamos como base a seguinte perspectiva:

No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (CRUZ, 2008, p. 90).

Conforme a referida autora, em se tratando de pesquisas com crianças, devemos ter lucidez do fato de que somos o outro, diferente dela, e a aproximação não se realiza de maneira simples, por não vermos o mundo da mesma forma que ela. Para conseguirmos estar com as crianças nesse formato de estudo, faz-se necessário tratá-las como crianças. É imprescindível compor o ambiente em que estão, conviver e interagir com elas. É necessária a utilização de recursos adequados à sua faixa etária e sensibilidade ao seu ambiente cultural, levando em conta suas linguagens de expressão. Por isso que, ao nos basearmos nessas argumentações, iniciamos o processo de investigação, junto às crianças, de forma a atender as especificações e orientações da literatura.

Procuramos, no cotidiano da escola, apresentar-nos às crianças participantes do estudo de maneira sutil, apenas com a intenção de conhecê-las melhor, para, então, sentirem-se seguras no instante da construção dos dados do nosso estudo em parceria com elas. Tanto que, no dia, ao chegarem ao ambiente, criamos uma atmosfera acolhedora e provocadora, no sentido de “seduzi-las” para entrarem na sala de aula e interagirem com o espaço. Foram disponibilizados café da manhã, brinquedos e jogos com a referida intenção. Ao nos aproximarmos do horário para o início da coleta de dados, efetivamente, conversamos com as crianças sobre os motivos de estarem naquele local e da disposição para participarem, para que pudessem nos oferecer as suas opiniões sobre aprendizagem na Educação Infantil.

A proposta de desenho foi uma linguagem sobre a qual as crianças apresentaram desejo e se sentiram confortáveis para se expressarem. De tal modo que, como já foi dito, consideramos o Par Educativo uma técnica compatível para ser realizada com as crianças participantes do estudo.

Miranda (2000) colabora com esses apontamentos, ao afirmar que, nessa etapa do desenvolvimento, a criança possui capacidades de representar um objeto ausente ou algum acontecimento por meio de símbolos e signos, sendo o desenho uma das maneiras de representação.

À medida que utilizamos do diálogo para extrair informações para a pesquisa, adaptamos o roteiro (Anexo III) para uma linguagem acessível. Nesses questionamentos, também, tomamos como base a etapa de desenvolvimento em que se encontravam. De acordo

com pressupostos piagetianos, Miranda (2000, p. 43) assinala que as crianças de dois a sete anos, aproximadamente, possuem uma inteligência chamada de pré-operatória. Afirmar que, seus esquemas, ainda estão amparados pela experiência pessoal “pelo fato de não serem plenamente operatórios, ou seja, o desenvolvimento cognitivo compreende não só o aspecto operatório, mas também um aspecto figurativo”.

Essa afirmação supõe a apresentação de dois termos usados por Piaget: cognição figurativa e cognição operativa. A primeira consiste na representação estática da realidade e a segunda se refere às tentativas de transformação da realidade. A criação e desenvolvimento dos símbolos é resultado da combinação dos aspectos figurativos e operatórios (MIRANDA, 2000, p.43).

Para a criança nessa fase do desenvolvimento da inteligência, é complexo hipotetizar circunstâncias que não foram experienciadas de algum modo, exigência que, para o adulto, torna-se simples, por encontrar-se em outra fase do desenvolvimento. Sob essa perspectiva as perguntas promovidas às crianças, em busca de respostas para a nossa pesquisa, precisaram ser mais próximas aos esquemas de pensamento que possuíam:

1. De que jeito você aprende na escola?
2. O que você mais gosta de aprender na escola?
3. Como seria para você a melhor escola do mundo?

As duas primeiras questões apresentam conotações concretas, reais, vivenciadas pelas crianças no cotidiano da escola sobre o aprender, enquanto a terceira contempla, de modo lúdico, uma situação que gostariam de vivenciar, ou seja, suas expectativas sobre uma determinada escola de Educação Infantil. Logo, a partir desses questionamentos, pudemos levantar informações sobre concepções de aprendizagem na Educação Infantil do ponto de vista das crianças.

Para dar sequência a nossa organização do estudo, procuramos expor no Quadro 4, a seguir, informações de ordem pessoal e das experiências anteriores das crianças em outras instituições de Educação Infantil. Informações essas que contribuiriam para conhecermos um pouco da história de cada criança, para, assim, compreendermos a origem das representações icônicas e diálogos entre elas.

QUADRO 4 Crianças participantes do instrumento de coleta de dados: Grupo Focal

CRIANÇA	GÊNERO	IDADE	EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS ESCOLAS	IDADE DE CONTATO COM ESCOLA	PERÍODO DE ENSINO NA ESEBA
C1	F	cinco	1	dois anos	primeiro período
C2	M	cinco	1	dois anos	primeiro período
C3	M	seis	0	quatro anos	segundo período
C4	F	seis	3	nove meses	segundo período

Fonte: Informações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), correspondente ao ano de 2012.

Lembramos que foram convidadas oito crianças para participarem de nosso estudo, atendendo aos critérios de número de sujeitos envolvidos no Grupo Focal: de seis a dez, conforme pontuado por Gatti (2005). No entanto, quatro crianças participaram de nosso estudo, conforme apresentado no (QUADRO 4). Esse número não inviabilizou a pesquisa, por duas razões. A primeira delas refere-se à especificidade da idade das crianças, estudos como os de Cruz (2008) assinalam que as coletas de dados com as crianças pequenas devem cuidar para que tenham espaço e tempo para que se expressem das mais diversas formas. Assim sendo, um número reduzido de criança em estudos que envolvem grupo, como o nosso, favorece as suas manifestações. Outro fator que não inviabilizou o estudo foi pontuado por Gatti (2005), ao mencionar que não é preciso ser rígido quanto ao número de participantes para realização de Grupo Focal, desde que o envolvimento entre os participantes responda aos anseios do estudo, algo que incidiu em nosso trabalho.

Os dados representados no Quadro 4 demonstram equilíbrio nas informações que referem-se a gênero, idade e período de ensino em que as crianças se encontram na ESEBA. Entretanto, os dados referentes a experiências em outras escolas de Educação Infantil pontuam diversidade. Notamos que apenas C3 tem a ESEBA como única referência de escola infantil, C1 e C2 já apresentaram experiências em outra escola, e C4 experienciou três escolas de Educação Infantil (entre creches e pré-escolas), anteriormente à ESEBA. Destacamos que as crianças que se encontravam com seis anos em nossa pesquisa, compunham o repertório de alunos que completaram essa idade ao longo do ano letivo, mas ainda estavam na Educação Infantil.

3.4.2 Pais e familiares – outros interlocutores de aprendizagens das crianças

A compreensão da família em relação à escola, especialmente a escola de Educação Infantil, tem sido percebida em nossa trajetória profissional como algo inquietante. Temos visto e ouvido, nesse tempo, familiares com posturas diferenciadas diante do aprender na Educação Infantil. Alguns dizem que, nesse período da Educação, cabe apenas o brincar, um brincar sem qualquer valor. Já outros familiares revelam preocupação com a preparação para a alfabetização e para o universo da matemática. Essas opiniões nos mobilizam e a pesquisa veio nos ajudar a compreender esses posicionamentos.

Outro elemento que notamos nessa caminhada profissional refere-se ao diálogo entre os pais e a escola. Nas distintas realidades educativas em que trabalhamos como docente e como psicopedagoga, notávamos muitos entraves. Observamos, em alguns contextos escolares, comunicações pouco acessíveis aos pais, o que gerava interpretações divergentes diante da proposta pedagógica da escola. Os pais não compreendiam as intenções educativas das instituições, o que provocava conflitos. As escolas proporcionavam poucas oportunidades para os pais comunicarem e dialogarem sobre as suas opiniões e expectativas diante do aprender de seus filhos. Em contrapartida, a carga de atividades assumida pelas famílias não oferecia disponibilidade para que se envolvessem efetivamente com as propostas da escola. Nesse ínterim, compreendíamos que a restrita comunicação entre família e escola também acendia desconfortos e incompreensões perante o aprender das crianças na Educação Infantil.

Conforme as ideias de Kramer (2009), a partir do momento em que a escola se julga democrática, a participação da família se torna um componente fundamental. A escola respeita o modo social e cultural de pensar das famílias e, ao mesmo tempo, explicita suas intenções educativas, buscando assim trocas efetivas para um trabalho de maior qualidade junto às crianças. Para a autora, em algumas situações, tanto na rede pública quanto na privada, as escolas se mostram autoritárias, o que tem gerado afastamento da família do cotidiano da instituição. Como exemplo, a culpabilização da família em relação às dificuldades afetivas e até de aprendizagem das crianças, isentando-se, na maior parte das vezes, de assumir o papel educativo.

Por outro lado, temos observado que a configuração econômica tem implicado maior demanda de trabalho por parte das famílias, muitos pais e mães possuem dois empregos e outros estão em situação de desemprego. Em função dessas condições socioeconômicas muitos pais optam por um transporte privado, a chamada *Van* escolar, muito comum entre as crianças da ESEBA. E, assim, os pais não levam nem buscam seus filhos na escola e não se

envolvem com o cotidiano da criança. Esses aspectos específicos, também, contribuem para o não entrosamento da família junto à escola, o que dificulta no comparecimento inclusive em reunião de pais.

Para Kramer (2009), as escolas deveriam levar em consideração essas condições, reconhecer essa problemática para que,

[...] evitem fazer julgamentos referentes ao suposto desinteresse dos pais em relação a seus filhos e à escola. Simultaneamente, é preciso levar em consideração esses aspectos na decisão quanto às estratégias de trabalho com os pais (KRAMER, 2009, p.101).

Ao nos basearmos nessas observações cotidianas e no referencial teórico, acreditamos que ouvir os pais é importante para estudos sobre aprendizagem das crianças na Educação Infantil, tendo em vista que constituem a primeira referência dos pequenos com o mundo, com a forma de interagir no mundo e, conseqüentemente, de aprender. Somado a isso, os pais se integram junto às crianças e aos professores como sujeitos que possuem condições de contribuir para constituição de ideias sobre o aprender. É nesse sentido que a nossa pesquisa desejou que os pais e/ou responsáveis, também fossem interlocutores, que revelassem as suas concepções de aprendizagem em relação a Educação Infantil.

De acordo com a Secretaria escolar da ESEBA, é computado nos arquivos da escola um responsável legal por criança. Ao considerarmos essa informação teríamos um número de 150 responsáveis legais, número que corresponde ao das crianças, conforme a Tabela 1. Entretanto, sabemos que no universo de pais e/ ou outros responsáveis legais, o número real é outro. É comum avós e/ou avôs maternos e/ou paternos assumirem a condição de responsáveis legais em parceria ou não com os pais biológicos. Há ainda, as figuras das tias (os), madrinhas e padrinhos assumindo responsabilidades sobre a criança na escola. Ao considerarmos o desejo de ouvir as vozes, as histórias sobre o processo de aprendizagem e os motivos que levaram as tais compreensões, convidamos para participação em nosso estudo, com a técnica do Grupo Focal, oito participantes. Esclarecemos que a seleção dos responsáveis legais se fez, tal como já mencionado no grupo de crianças, por indicação da professora regente de cada turma de primeiro e segundo períodos, atendendo ao critério de abertura e disponibilidade das famílias e suas respectivas crianças para participação e contribuição com a pesquisa.

Compareceram para a coleta de dados cinco representantes dos familiares das crianças envolvidas na pesquisa, unanimemente mães. Apresentamos, no QUADRO 5, a seguir, as informações de ordem pessoal, atividade profissional e formação. Informações essas que

contribuíram para conhecermos um pouco da história de cada mãe, para que pudéssemos compreender a origem das representações icônicas e diálogos entre elas.

QUADRO 5 Mães participantes do instrumento de coleta de dados: Grupo Focal

MÃE	IDADE	FILHOS	ATIVIDADE PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
M1	42	1	Professora	Graduação em Odontologia e Pós-Graduação em Línguas Estrangeiras
M2	37	1	Comerciária	Pós-Graduação em Trade Marketing
M4	30	4	Supervisora de atendimento	Graduanda em Psicologia
M5	42	1	Engenheira química	Graduação em engenharia química e MBA em Prestação de Serviços
M6	38	1	Advogada	Pós-Graduação em Processo Civil e Direito do consumidor

Fonte: Informações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), correspondentes ao ano de 2012.

Identificamos que são mães em idade entre 30 a 42 anos, a maioria com filho (a) único (a), somente M4 possui quatro filhos. Todas as cinco mães exercem uma atividade profissional, são formadas em nível de Graduação e Pós-Graduação. Esses elementos nos revelam que essas mães estão inseridas em um universo social e culturalmente privilegiado. Conjecturamos que convivem e interagem com as diversas situações cotidianas e dinâmicas sobre o aprender em suas tarefas cotidianas e profissionais. Aspectos que influenciam a maneira pela qual constituíram as suas concepções sobre o processo de aprender, assim como, de seus filhos (as).

3.4.3 Professores - mediadores de aprendizagens por formação

No atual momento histórico da ESEBA, os professores estão em fase de reelaboração de seus parâmetros curriculares, tendo por referência, como indica o PPP (2011), a compreensão acerca das concepções de aprendizagem das crianças atendidas para cada nível de ensino, demanda essa que comunga como as pretensões e questionamentos do nosso estudo.

Por isso que, em função dos objetivos levantados, pesquisar as concepções de aprendizagem dos professores da Educação Infantil constitui uma das ações essenciais para a nossa investigação na ESEBA. Trazer à tona as opiniões desses professores suscitou elementos para reflexões acerca das similaridades e divergências de suas ideias, com as das crianças e as dos pais. São os professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental que, no dia a dia da escola, lidam com os desafios cotidianos do processo de aprendizagem das crianças, interagem com elas e com os pais, fomentando opiniões sobre o aprender na escola.

A opção por investigar, também, as concepções dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental decorreu do fato da compreensão da aprendizagem como um processo de não fragmentação entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme bibliografia consultada: Arce e Martins (2007); Faria e Mello (2005 e 2009); Oliveira (2011); DCNEI (2010); Barbosa e Horn (2008); Kramer *et al.* (1999).

No entanto, notamos nas escolas de maneira geral, nesse momento histórico, as diversas compreensões para o primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente por meio da implementação da Lei 11.274/2006. Ela dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, introduzindo as crianças que compunham, anteriormente, o cenário da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Antes da promulgação da referida Lei já observávamos, como profissional da Educação, posicionamentos para uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental. Atualmente, com essa Lei em vigência, as nossas percepções ficaram ainda mais preocupantes.

Temos notado que professores que atuam nas turmas de segundo período, que agora se estabelece no último ano da Educação Infantil, sentem-se pressionados a preparar as crianças para assumirem o currículo do primeiro ano. Essa nossa observação está baseada na relação profissional com professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental e com os professores que atuam no segundo período da Educação Infantil, em instituições educativas privadas e públicas. Portanto, consideramos que houve uma aceleração ainda maior para preparar as crianças da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, após implementação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos, o que é um paradoxo, tendo em vista que a referida Lei estabelece o princípio da continuidade entre os dois níveis, contrariando qualquer ideia de fase preparatória ou de pré-requisito.

No caso da ESEBA, podemos afirmar que existe a intenção entre os professores das turmas de primeiro e segundo períodos da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino

Fundamental, em discutir sobre o assunto. Entretanto os diálogos, até o atual momento, estão prematuros e não contribuíram de forma efetiva para a reelaboração das propostas pedagógicas das áreas de ensino da escola. Nesse sentido, ao investigar as concepções de aprendizagem dos referidos professores, a pesquisa pode contribuir para as reflexões e ações a serem estabelecidas pela escola.

A “escuta” das concepções de aprendizagem dos professores somam as opiniões das crianças e dos pais a respeito do aprender na Educação Infantil da ESEBA, construindo uma trama de saberes que compõem o cotidiano da escola. Assim, abranger as concepções dos professores, mediadores da aprendizagem, se fez essencial na busca de respostas às perguntas desse estudo.

Para darmos início ao processo de investigação consultamos a quantidade de professores que compõem o quadro da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA. Procuramos identificar todos os professores que convivem e interagem mediando aprendizagens com as crianças da Educação Infantil.

TABELA 2 Número de professores da Educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental em 2012

	Primeiro período	Segundo período	Primeiro ano	Brinquedoteca	Espaço Cultural	Educação Física
NÚMERO DE PROFESSORES	4	4	4	1	1	3
TOTAL DE PROFESSORES	17					

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A partir dessa tabela de professores que compõem o universo da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, convidamos todos esses sujeitos para contribuírem com as investigações do estudo. Destacamos que o grupo que compõe o primeiro período da ESEBA é composto por quatro professores e que a pesquisadora está inserida nesse universo, todavia não fomos sujeito participante da coleta de dados. Sendo assim, o convite para o Grupo Focal foi realizado a dezesseis participantes/professores.

Esse quantitativo, apesar de superar o ideal de participantes postulado por Gatti (2005), de seis a dez, corresponde a uma ponderação da autora, no que se refere a não ser rígido quando ao número de participantes, desde que atenda aos objetivos do estudo. Comenta, ainda, que são comuns ausências no dia da coleta de dados. Assim sendo, convidar um número superior de integrantes garante um número mínimo de participações no dia da

coleta de dados. Essa situação ocorreu em nosso estudo, pois dos dezesseis convidados compareceram e participaram do Grupo Focal um total de sete professores, um atuante no primeiro período, três atuantes no segundo período, dois atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, e um professor que ministra aulas de Educação Física no primeiro período e no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme o Quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 Professores participantes do instrumento de coleta de dados: Grupo Focal

PROFESSOR	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO	ÁREA E ANO DE ENSINO
P3	F	34	9 anos	Ensino Técnico em Contabilidade Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Inspeção Escolar Mestrado em Educação	Educação Infantil segundo período
P6	F	36	18 anos	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia	Educação Infantil segundo período
P7	F	26	3 anos	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	Educação Infantil primeiro período
P8	F	38	8 anos	Ensino Técnico em Contabilidade Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	Educação Infantil segundo período
P9	F	26	7 anos	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia Escolar	Ensino Fundamental primeiro ano
P10	F	27	4 anos	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Educação Básica	Ensino Fundamental primeiro ano
P11	M	32	9 anos	Graduação em Educação Física Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior Mestrado em Educação	Educação Física primeiro período primeiro ano

Fonte: Informações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), correspondente ao ano de 2012.

Notamos que as informações retratadas nos ajudam a compreender o perfil dos participantes do estudo. Entre os sete professores, apenas um pertence ao sexo masculino, dado ainda comum no universo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maioria feminina. As idades dos participantes giram em torno dos 26 aos 38 anos, é um grupo de professores relativamente jovem e com experiência na docência. Além disso, possuem formações diversas e em níveis elevados, conforme explicitado no Quadro 6.

A diversidade de pós-graduações e o nível de formação em Mestrado desse grupo de professores releva algo não comum nas escolas brasileiras. Portanto, a ESEBA, especialmente nesse grupo de professores, possui nível de formação além do mínimo exigido para atuação na Educação Infantil³¹.

Pontuamos que esse grupo de professores forma uma equipe que se reúne durante a semana para projetar e articular as atividades destinadas ao ensino, à pesquisa e a extensão. Acordamos com o posicionamento de Vieira (2010, p.438) ao assinalar sobre o movimento dos professores no interior da ESEBA: “Nossa proposta pedagógica procura acompanhar o ritmo das mudanças em nossa comunidade escolar, o que nos faz estar em permanente formação e estudos”.

Por meio desses encontros compreendemos aspirações em avançar nas conquistas para a melhoria das condições de trabalho e da proposta pedagógica. Sendo a escola diversa, como qualquer realidade educativa, identificamos, como professora opiniões ou concepções divergentes e similares, diante de vários conceitos que permeiam nosso cotidiano educativo. Opiniões essas apresentadas, a seguir, em suas diversas formas de comunicação e expressão, sobre as quais desenvolvemos análises das concepções de aprendizagem. De igual forma, identificamos as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA.

³¹ A LDB (nº 9394/ 2006) prevê formação mínima de nível médio na modalidade normal para professores que ensinam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO IV

O QUE É APRENDER? CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, apresentamos as análises das concepções de aprendizagem obtidas no decorrer do processo investigativo. Conforme indicado anteriormente, os dados foram revelados por meio dos três Grupos Focais (crianças, suas mães e professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental), desencadeados pela técnica de desenho psicopedagógico chamada de par educativo³², e de análise documental – DCNEI (2010).

Ampliando o contexto de informações construídas ao longo do processo de coleta de dados, a análise documental das DCNEI (2010) nos ofereceu elementos sobre as concepções de aprendizagem subjacentes no documento, assim como nos possibilitou identificar as implicações das concepções de aprendizagens das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA.

Para que pudéssemos organizar e representar os dados coletados junto aos participantes nos fundamentamos nos estudos de Moroz e Gianfaldoni (2002).

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

Nessa perspectiva de análise, para tornarmos os dados inteligíveis, criamos categorias, o que significa incluir e organizar todos os dados coletados relativos ao tema de investigação (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Os autores assinalam que cada categoria deve tornar preciosos os índices que determinam a inclusão de cada elemento. Pontuam que dependendo

³² Consiste na proposição de um desenho de uma pessoa que ensina e outra que aprende. Sugere-se a elaboração de uma história (escrita ou oral) da representação gráfica. Por meio dessa técnica psicopedagógica, é possível investigar as relações de ensinantes e aprendentes na escola ou não; os papéis desenhados na escola, concepções de aprendizagem, dentre outras (WEISS, 2004).

do problema colocado essa tarefa pode significar tanto rever as categorias já estabelecidas na previsão de análise quanto elaborar outras, a partir das leituras do material coletado.

As produções icônicas, verbais e escritas dos participantes apresentaram muitas características que poderíamos ter explorado de diversas formas. Optamos por organizá-las em categorias, tal como orientado pelo referencial teórico, organizando as temáticas que emergiam conforme as intenções e problematizações do estudo.

Salientamos que uma única produção dos participantes poderia compor duas ou mais categorias. Todavia, Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 75) afirmam que boas categorias apresentam a seguinte qualidade: “devem permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria”. Nesse caso, respeitamos essa orientação e utilizamos as produções em uma única categoria, mesmo considerando que poderiam ser exploradas com outros sentidos. O nosso critério foi, então, selecionar o tema que estivesse mais eminente em cada uma das produções, de acordo com a nossa análise.

A organização dos dados encontrados partiu do princípio de atender à problematização do nosso estudo. À medida que identificamos informações que respondiam aos questionamentos, identificamos quatro categorias de análise. Entretanto, os dados revelados pelos participantes nos conduziram, no interior de uma dessas categorias, para uma organização de subtemas de discussão, que nomeamos, conforme a literatura indicada, de subcategorias de análise.

Para a composição das categorias e subcategorias, buscamos referencial teórico analítico que versa sobre análise de conteúdo. Identificamos estudos como os de Bardin (1977) que nos viabiliza realizar conexões entre o rigor objetivo e a fecundidade subjetiva de uma investigação que traz os diálogos e mensagens entre pessoas. Isto é, o nosso interesse estava no conteúdo narrado entre os participantes e nas DCNEI (2010), no que podem contribuir após os dados serem tratados e organizados em categorias e subcategorias de análise.

Os problemas de investigação e as orientações de Bardin (1977) orientaram o nosso “olhar” para os dados, desencadeando a primeira categoria – **Aprender é interagir e contar a figura do mediador**. Nela, organizamos as manifestações dos participantes em considerar que as interações são elementares para as nossas aprendizagens, sendo o papel do professor mediador, aspecto fundamental para provocar situações de desenvolvimento e aprendizagens das crianças na escola.

Na segunda subcategoria, nomeada de **Aprender é conviver com distintos contextos e espaço**, foi possível discutir as produções que revelaram a respeito das concepções de

aprendizagem pautadas em diferentes contextos, espaços e cenários da escola. Os diálogos entre cada grupo de participantes caminharam na direção de compreender que a aprendizagem se processa em distintos ambientes e com a presença e interação de diversos sujeitos.

A terceira categoria nomeamos de **Aprender é compartilhar e vivenciar experiências com a família e a escola**; torna visível que as experiências vivenciadas na escola, as interações com os nossos familiares e as formações iniciais e continuadas dos professores contribuíram para a constituição e reelaboração das concepções de aprendizagem ao longo da trajetória de cada um.

A quarta e última categoria, intitulamos como **Aprender na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental: etapas isoladas ou processo?** Em função da quantidade e da complexidade do emaranhado de dados emergidos nessa categoria de análise, entendemos como necessário subdividir a discussão em três subcategorias temáticas, que foram nomeadas com extratos de falas dos participantes do estudo.

Essa nossa opção, se justifica porque a eleição das frases proferidas pelos participantes sintetizam o conteúdo desencadeado. Dessa forma a nossa preocupação não estava voltada para a frase em si, mas para o contexto em que o conteúdo que carrega foi produzido, no que está por trás dela. Tal como Bardin (1977) nos afirma:

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção, constituiu o campo das determinações dos textos (BARDIN, 1977, p.40).

A primeira subcategoria “*Tia sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!?*” foi desencadeada no interior da escola de Educação Infantil Segundo as DCNEI (2010), as escolas de Educação Infantil devem prever formas de possibilitar a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em transição para o Ensino Fundamental, sem realizar propostas pedagógicas antecipatórias de conteúdos. Todavia, os dados revelados pelos participantes apontam que os resultados de políticas públicas e as “pressões”³³ sociais, esperam que as crianças até o primeiro ano do Ensino Fundamental se alfabetizem, *o quanto antes*. Tal impasse coloca a Educação Infantil em lugar de tensão, já que a transição entre esses dois níveis se configura de modo contraditório. Dicotomicamente, na segunda subcategoria “*Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar!*”, os dados

³³ Utilizamos o termo “pressões” sociais, ao longo do capítulo, para designar as situações em que os professores, crianças e familiares percebem-se pressionados para atingirem objetivos previstos pelas políticas públicas e/ou pela cultura escolar historicamente constituída produto das concepções de aprendizagens tradicionais.

manifestaram a ideia da Educação Infantil como lugar da criança brincar e o Ensino Fundamental como o espaço de alunos estudarem, evidenciando a concepção tradicional de aprendizagem. Desse modo, ampliamos as reflexões para a compreensão de que em ambas as etapas do ensino básico possuem crianças em condições de alunos, todos eles podem aprender, pesquisar, brincar, estabelecendo suas interlocuções por meio de distintas linguagens, de acordo com princípios interacionistas. A terceira subcategoria “*E as múltiplas linguagens [...] estamos ligados nisso tudo*” trata das orientações das diretrizes para que as escolas de Educação Infantil organizem as suas propostas pedagógicas e curriculares com base nas diversas linguagens para a criança se comunicar, no contato e promoção dos diversos gêneros e formas de expressão. As crianças participantes do estudo se mostraram abertas a manifestação de diferentes formas, todavia, nos grupos com adultos a percepção foi distinta. Mostraram-se resistentes para comunicar as suas concepções de aprendizagem por meio do desenho, preferindo a escrita e/ou a fala. Ao longo da construção dos dados, identificamos preocupação dos participantes com a aprendizagem da leitura, escrita e números. Essa revelação caminha na direção da supervalorização dessas linguagens, especialmente a escrita, em nossa sociedade, em detrimento das demais.

Tanto os problemas de investigação quanto os dados revelados pelos participantes do estudo direcionaram nosso “olhar” em busca de respostas para a compreensão das concepções de aprendizagem presentes no contexto da Educação Infantil da ESEBA. O movimento de “tornar visíveis” as falas, desenhos e escrita dos participantes do nosso estudo nos alerta para a nossa constituição como pesquisadora, que esperamos continuar sempre aprendendo e amadurecendo nesse sentido.

Para responder à desafiante tarefa de organização e análise de dados, recorreremos ao QUADRO 7, que sintetiza a relação entre a problematização, os objetivos, as categorias e subcategorias de análise do estudo.

QUADRO 7 síntese da relação entre a problematização e as categorias de análise do estudo

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
Quais as concepções de aprendizagem das crianças, seus pais e de professores na Educação Infantil da ESEBA?	Investigar as concepções de aprendizagem de crianças, seus pais e professores no espaço da Educação Infantil da ESEBA.	Aprender é interagir e contar com a figura do mediador Aprender é conviver com distintos contextos e espaços Aprender é compartilhar e vivenciar experiências com a família e a escola Aprender na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental: etapas isoladas ou processo?
Quais são as concepções de aprendizagem dos professores que atuam no primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA?	Identificar as concepções de aprendizagem nas DCNEI (2010) e as suas possíveis implicações diante das concepções das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA	– “Tia sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!”; – “Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar!”; – “E, as múltiplas linguagens [...] estamos ligados nisso tudo”.
Quais as concepções de aprendizagem presentes nas DCNEI (2010) e de que maneira implicam as concepções das crianças, de seus pais e dos professores para a Educação Infantil da ESEBA?		

Para organização e análise dos dados destacamos que optamos por manter e respeitar as falas dos participantes na íntegra. Não realizamos, portanto, correções textuais (coesão e coerência) em suas formas de expressões, mantendo a fidedignidade das falas. Sinalizamos que utilizamos como uma das fontes, os quadros interpretativos³⁴ de análise do par educativo, conforme apresentado no capítulo de referencial metodológico. Extraímos de cada um dos quadros interpretativos dados em que colaborariam com o estudo e os organizamos em forma de texto dissertativo, tal como apresentaremos ao longo do capítulo.

Lembramos que utilizamos letras iniciais para designar os grupos de pertencimento de cada um dos participantes. Já os números foram empregados, junto às letras iniciais, para marcar a correspondência entre criança – mãe – professor, que se tornaram parte da investigação. Portanto, cada grupo ficou assim constituído: crianças (C1, C2, C3 e C4); mães (M1, M2, M4, M5 e M6); e, professores (P3, P6, P7, P8, P9, P10 e P11), conforme apresentado no QUADRO 3 (p.123) e elucidado no capítulo anterior.

Assim sendo, após os apontamentos e esclarecimentos iniciais do capítulo, damos início a apresentação e análise dos dados no interior de cada uma das categorias, conforme acima anunciadas.

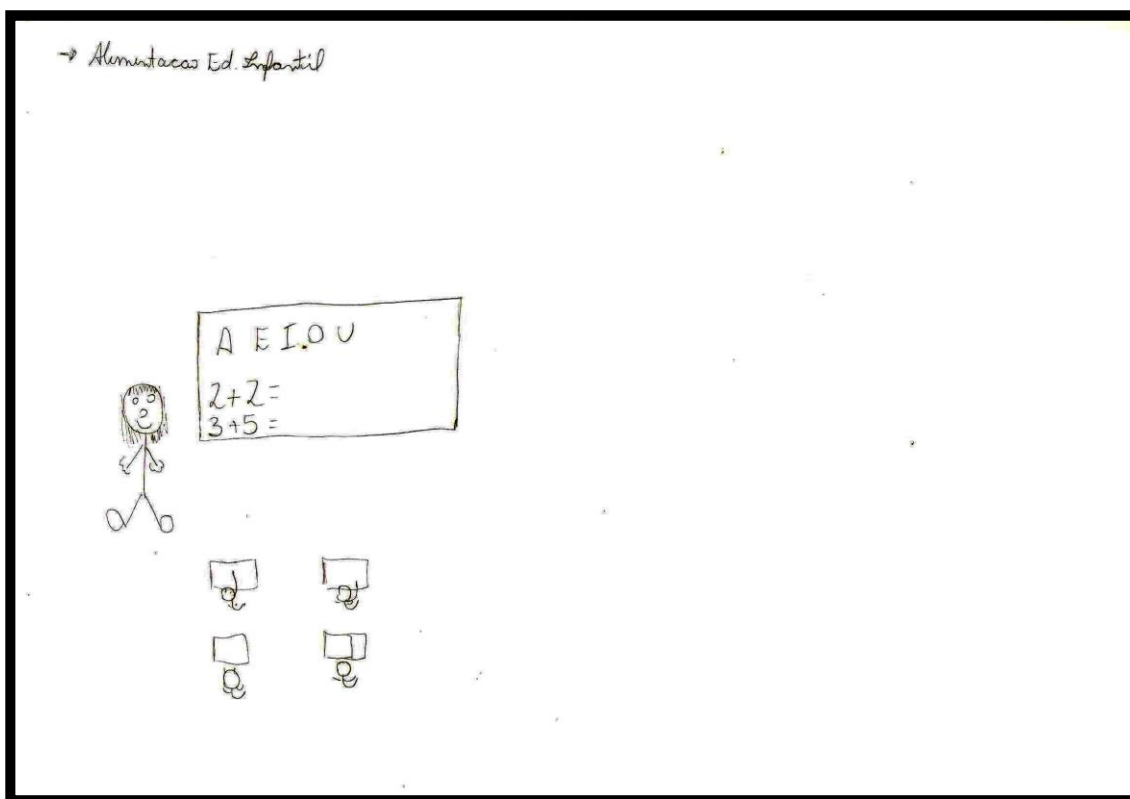
³⁴ Os quadros interpretativos de análise do par educativo de cada um dos participantes não estão disponibilizados nesse trabalho em sua forma original, tal como o roteiro do QUADRO 2 (p.118). Optamos por captar e apresentar as informações reveladas que caminharam na direção das respostas aos questionamentos do nosso trabalho.

4.1 Aprender é interagir e contar com a figura do mediador

Os participantes do estudo manifestaram em suas produções (desenho, fala e escrita) concepções de aprendizagem sustentadas na interação entre os diferentes agentes da escola e no papel do professor mediador como fundamental no contexto da Educação Infantil. As produções partem do princípio de que para aprender é preciso interagir com o outro, seja professor ou criança.

Identificamos produções que as interações originam de situações em que a figura do professor medeia a construção de conceitos relacionados à convivência social, à leitura e à escrita, à brincadeiras, à jogos e a constituição do pensamento crítico e reflexivo das crianças. Assim sendo, procuramos apresentar as análises seguindo essas situações de mediações eleitas pelos participantes.

Iniciamos, então, com um desenho que no primeiro “olhar” sugere que o professor ensina as vogais e matemática, enquanto as crianças aprendem sentadas e enfileiradas. Sob esse prisma trataria de uma aula com características de concepções de aprendizagem tradicionais.



DESENHO 1 Elaborado por M6 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

No entanto, M6 descreve que a sua produção possui o seguinte sentido: “Aqui é a sala de aula com a professora ensinando no quadro e as crianças tentando levantar a mão, a vez dela de falar. Aprendendo a respeitar que cada um tem seu momento certo de falar”.

A exposição verbal de M6 sobre o seu desenho nos direciona para a compreensão de uma cena em que o professor exerce o papel de mediador junto às crianças. Ele está ensinando a desenvolverem um diálogo em grupo, em que cada um espera o seu momento para falar.

Sabemos que aprender a esperar o momento de falar, tal como M6 relata, é um comportamento de relevância social, à medida que possibilita que cada um possa ouvir o outro, possa ter seu direito de emitir opiniões, nas diversas circunstâncias de convívio social. Estabelecer regras de convívio entre pessoas na escola implica estabelecer diálogos, trocas de opiniões, informações, transformação e construções de conhecimentos. Nesse sentido, partimos do princípio de que um diálogo é acordado entre as pessoas quando se permitem ouvir e falar. Aprender, nessa ótica, está pautado em uma concepção de aprendizagem interacionista.

Segundo DeVries e Zan (1998) os comportamentos sociomoraes das crianças possuem características de aprendizagem interacionista na escola, desde que a criança participe da construção dessas regras de convívio social, compreenda os motivos pelos quais elas são utilizadas e as necessidades delas naquele ambiente ou situação. Nesse sentido, o professor pode mediar junto às crianças o desenvolvimento de uma autonomia sociomoral. Então, cada uma delas poderá construir elementos individuais para agir e comportar-se em um ambiente sociomoral conforme os princípios explorados coletivamente. De outro jeito, quando as regras sociomoraes são unicamente fixadas, o que está implícito é um caráter impositivo, com características de ensino tradicionais: o professor controlador das ações e comportamentos sociais das crianças, as regras são impostas e devem ser seguidas sem quaisquer questionamentos ou diálogos entre crianças e professores, desenvolvendo, assim, a submissão. Nesse caso, o professor contribuiu para comportamentos sociomoraes heterônomos, com regras elaboradas por outros, regras externas que são simplesmente aceitas sem questionamentos. As autoras destacam que nas interações adulto – criança, a heteronomia muitas vezes é inevitável, por razões de saúde, segurança, praticidade no cotidiano e questões psicológicas, por exemplo. O que não quer dizer que essa interação esteja pautada em princípios de uma concepção de aprendizagem tradicional. Mas revela que, em certas situações, não podemos conversar ou negociar determinadas condições de convívio sociomoral, é preciso aceitá-las, às vezes os motivos são impostos e às vezes não, conforme as regras socialmente constituídas.

Na produção icônica e verbal de P3, podemos explorar um pouco mais as interações estabelecidas em sala de aula. P3 representa uma situação de sala de aula em que o professor se encontra ao lado do quadro e as crianças sentadas em carteiras. A professora participante do estudo diz sobre o seu desenho em relação ao dos seus colegas: “Olha como eu sou tradicional”.



DESENHO 2 Elaborado por P3 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados dessa pesquisa.

Apesar de P3 afirmar que o seu desenho apresenta características de uma concepção de aprendizagem tradicional o seu relato aponta para outras compreensões.

P3: “ [...] é um desafio falar isso, mas não tenho vergonha do clássico. Quando você fala da situação de quem ensina e de quem aprende, eu aprendo muito com a aula expositiva [...] coloquei uma situação clássica: onde o professor está ensinando [...] eu tento descrever uma situação de aula clássica, expositiva. Gosto de ministrar aula e de participar de uma aula com essa metodologia por acreditar que precisamos beber de uma fonte [...] ”

P3 diz gostar de ministrar e participar de aulas expositivas, mas não disse que oferece e recebe passivamente os conhecimentos do professor, o que definiria uma aula expositiva como de fato pertencente a uma concepção de aprendizagem tradicional. P3 nomeia sua

representação como uma situação “clássica”, referenciando-se as aulas fundamentadas em uma didática expositiva. Ela esclarece que os conhecimentos escolares, provenientes do professor, são como uma “fonte”. Assinala que, a partir da inserção da criança na escola, é papel do professor ensinar os saberes acumulados pela humanidade, utilizando também de estratégias clássicas, isto é, da aula expositiva. Mas o que seriam aulas expositivas clássicas para P3?

P3: “E por que, dessa aula clássica?! [...] quanto é importante não é, não aos métodos clássicos puro e simples e sem contexto. Mas, a criança tem um momento que ela tem que escutar, ela tem que entender. E, talvez, eu goste disso por gostar de na condição de aluna também escutar [...] Sabemos que anterior a escolarização já reconhecemos muito do universo da cultura escrita. Mas o conhecimento acumulado pela humanidade precisa ser socializado, mediado pelo docente, que por sua vez lança mão de estratégias clássicas [...]”

P3 inicia sua resposta, esclarecendo que se refere a uma aula “clássica” contextualizada para um grupo, isto é, as crianças são informadas sobre os motivos pelos quais elas acontecem. Ao continuar sua explicação, P3 nos faz retomar a produção de M6, anteriormente apresentada. Novamente, apresenta-se uma necessidade de as crianças aprenderem a escutar, nesse caso seria escutar o professor. Entendemos, a partir dos comentários de P3, que o professor tem o papel de ensinar, de mediar e acredita que a aula expositiva “clássica” favorece o processo de aquisição de conhecimentos para seus alunos, confia no uso desse modelo de aula como um meio de aprender com o professor.

P3 ao dizer que o professor tem o papel de mediador, sinaliza que o professor também é um mediador de conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Em nosso entendimento, apesar de P3 se considerar como uma professora que sustenta a sua prática em uma concepção tradicional, da maneira pela qual ela mesma caracteriza seu próprio desenho, sinaliza elementos que são pertencentes a uma concepção interacionista. De acordo com Vygotsky (2005, 2007) e Rego (2009), as escolas pautadas nas ideias interacionistas não são aquelas que veem a criança como passiva, recebendo conhecimentos externamente, ao contrário, partem do pressuposto de que a criança interage com outros sujeitos (crianças e professores) e constrói saberes. Sinalizam que é necessário considerar a figura e a intervenção do professor para trocas efetivas de saberes entre os conhecimentos acumulados e as crianças no cotidiano das escolas.

Ponderamos que, nas aulas expositivas pautadas no paradigma tradicional, há uma previsão de que a “fala” esteja centrada no professor, de que os alunos apenas escutem e recebam passivamente os conhecimentos provenientes do professor. Nesse tipo de aula, não

se preveem trocas de informações, nem interações entre as crianças, desconsiderando quaisquer conhecimentos derivados delas. Ainda assim, sabemos que as crianças transgridem, conversam, trocam informações ocultamente ao professor, pois a interação é parte das relações humanas. Todavia, nas aulas que anteveem trocas, interações, experimentações de ambientes e objetos, as comunicações não se caracterizam como sendo uma aula expositiva tradicional.

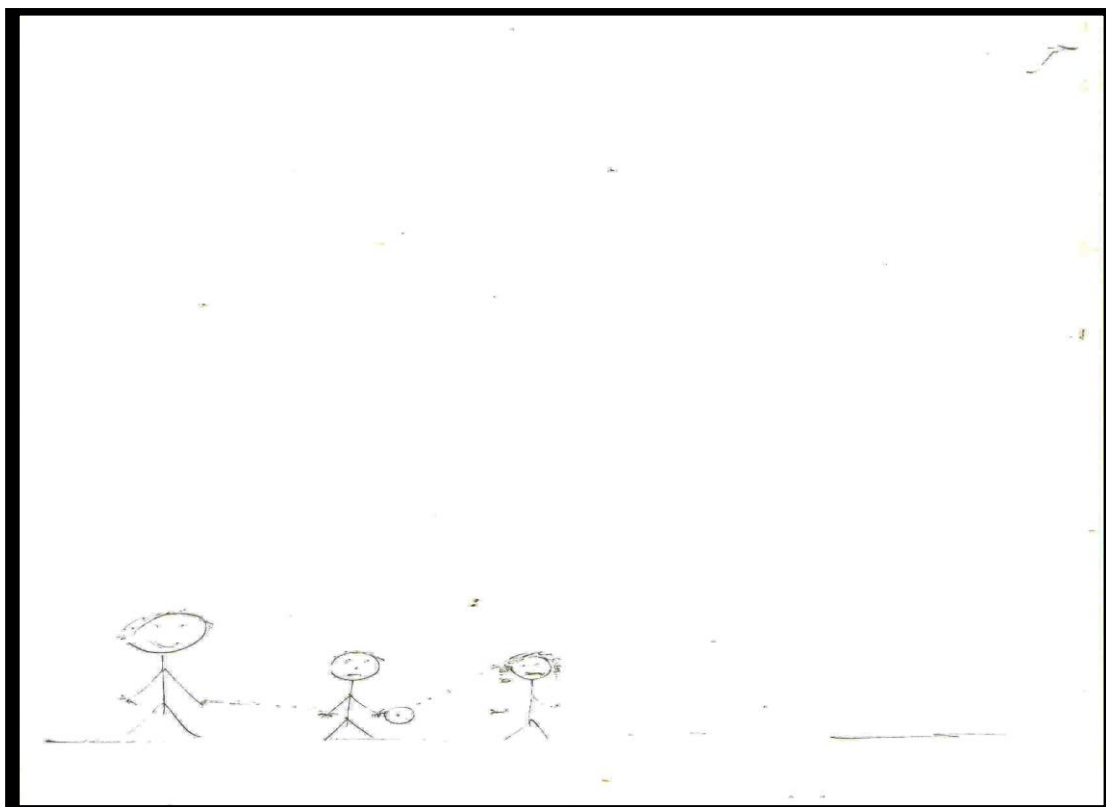
No caso das produções de P3, trata-se de uma aula expositiva que utiliza do diálogo, das trocas de conhecimentos, de origens diversas, do professor e do aluno ou mesmo objetos (livros, materiais de experimentação), vivências individuais ou em grupos, entre tantas outras possibilidades. O professor, nessa perspectiva, assume o lugar de mediador, não de centralizador de conhecimentos, tal como prediz a concepção tradicional de ensino e aprendizagem. É possível identificar que, tanto no paradigma interacionista quanto no tradicional, as aulas com metodologia expositiva compõem o repertório de ambas as concepções de aprendizagem. A diferença está no modo de interação, em como o professor concebe as crianças, na compreensão de suas histórias, culturas e conhecimentos construídos.

Ampliando os contextos de interação e mediação na escola, outra mãe (M2) representa um desenho de duas crianças e um adulto interagindo, a princípio, para nós seria, uma situação de brincadeira com bola entre crianças. Consideramos, então, os processos de ensino e aprendizagem envolvendo o brincar, a interação entre diferentes sujeitos: professor – criança, criança – criança e criança – objeto (bola).

O desenho nos intriga pelas expressões faciais das figuras humanas, que remetem ao sentimento de tristeza, de chateação com algo da brincadeira. O desenho traz, ainda, pontilhados que nos permitem considerar que a bola foi arremessada. A partir desse nosso primeiro “olhar”, M2 nos apresenta alguns esclarecimentos:

M2: Eu desenhei uma criança brincando com outra. Ela arremessando a bola e a professora chegando. A história é bem essa. É um momento no pátio onde eles estão brincando e uma criança, mais afobada, afoita arremessa a bola, aqui eu pus na cabeça. Para demonstrar um lugar onde pode machucar. E, a professora abordando a criança justamente para explicar o porquê daquela atitude que pode machucar [...]

A fala da mãe nos traz dois aspectos para reflexão. No primeiro deles, observamos que M2 considera as situações de brincadeira entre crianças relacionadas ao aprender, isso é, que é por meio do brincar que a criança aprende. Dado que nos leva a questionar o outro aspecto: o que ela aprende? Questionamento que nos leva a pensar sobre o que está latente em seu desenho, história narrada e escrita.



DESENHO 3 Elaborado por M2 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Para M2, na situação representada, a criança aprende a relacionar com o outro e a resolver conflitos sociais mediado, essencialmente, pelo professor. Apesar de M2 apresentar uma cena de brincadeira com bola, que *a priori* é assinalada como sendo uma circunstância de aprendizagem, não é exatamente o brincar que está em discussão. M2 relata que a professora chega à cena no instante em que uma criança arremessa a bola à outra, situação muito comum no cotidiano das escolas. Com frequência, é preciso o professor mediar situações de conflito, colaborando para que as crianças busquem solucionar determinados problemas na ordem das relações sociais. E, assim, avancem em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, notamos que existe uma tensão na fala de M2, pois há uma preocupação latente com os cuidados destinados às crianças diante das situações de conflito que podem causar machucados. Apesar de não dizer de forma explícita, entendemos que M2 preocupa-se com a atenção e mediação do professor junto aos movimentos e interações entre as crianças. Na história escrita do desenho elaborada por M2, a seguir, identificamos elementos que contribuem para reflexão:

M2: Durante o momento da brincadeira no pátio, duas crianças brincam de bola. Uma delas, intencionalmente, arremessa a bola na cabeça da outra. A

professora que presenciou o fato se aproxima e conversa com a criança, explicando a ela o porquê da atitude não ter sido correta.

Na história do desenho, há dois elementos que revelam a tensão de M2 a respeito dos cuidados e mediação dos professores destinados às crianças. Um deles é o uso da palavra intencionalmente. O outro elemento é o fato da professora ter presenciado a cena. Isso é, se havia intenção de machucar e a professora estava presente, logo é papel dela, segundo M2, conversar e explicar sobre a atitude não correta da criança. Compreendemos que há uma expectativa dessa mãe para que a professora possa estar presente nas situações de conflito entre as crianças e mediá-los.

Estamos de acordo com Oliveira (1992, p. 30-31), que pautada nos princípios interacionistas, diz que “ [...] o adulto assume importante papel de mediador na relação da criança com o meio. Já ao nascer a criança é para ele um ser cheio de significados simbólicos e afetivos”.

Assim sendo, o adulto em questão é a professora, mencionada por M2, situada no contexto escolar. Entendemos que é papel dessa professora mediar situações problema entre as crianças, buscar e construir junto com elas recursos para solucionarem e compreenderem o conflito. Todavia, destacamos que nem sempre a professora terá os olhos voltados para todas as situações, que são múltiplas e concomitantes entre as crianças. O professor que fundamenta sua ação pedagógica em um paradigma interacionista é também sujeito de interação, comunica, expressa, experimenta e brinca. Nesse sentido, ele não terá a condição nem tem essa intenção de controle e vigia de todas as situações que se desenrolam no cotidiano da escola, tanto aquelas que envolvem construções de ordem cognitiva, motora e afetivo-social.

Compreendemos que, para M2, o aprender e o ensinar na escola de Educação Infantil estão, também, vinculados com o aprendizado das relações sociais entre as crianças. A tensão apontada no desenho e história voltou-se para a presença da professora nas situações de conflito e de sua mediação junto à criança. Portanto, compreendemos que essa mãe marca em suas produções que as crianças aprendem juntas e também com o professor.

No desenho de uma criança participante (C4), identificamos algo semelhante às preocupações de M2. É uma cena em que, segundo a criança, a professora está presente para olhar as crianças que teimam. Todavia, de antemão, percebemos que, no desenho, há brincadeiras, movimentos, interação e experimentação em um parque. Nele há duas crianças, um adulto, um escorregador e paisagens naturais. Há também certo toque de afetividade, à medida que representa inúmeros corações, explicitando os significados afetivos que essa cena de mediação assume para a criança. Abrangemos que C4 considera o ensinar e o aprender em

ambiente externo a sala de aula, assinala, ainda, para a possibilidade de aprender e ensinar com outra criança e o professor.



DESENHO 4 Elaborado por C4 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

C4 explica o seu desenho e nos leva a refletir sobre o papel do professor mediador:

C4: Eu desenhei um parquinho.

Pesquisadora: Um parque! Quem ensina e quem aprende nesse desenho?

C4: A professora

Pesquisadora: O que a professora faz?

C4: Ela está vendo se os alunos teimam.

Pesquisadora: Quem mais você desenhou?

C4: Eu e a Isadora.

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo?

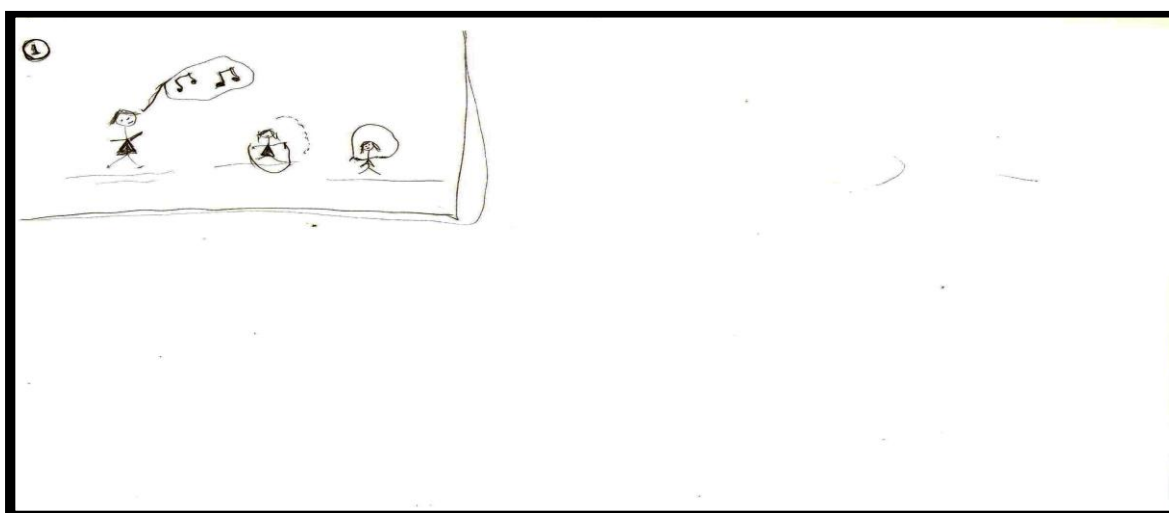
C4: A gente estava brincando no escorregador.

A criança retrata no desenho que há possibilidade de aprender no parquinho. Assinala que é a professora que ensina e tem o papel de ver se os alunos teimam. Mas acreditamos que não é o caso de C4 e de sua colega Isadora, já que elas estão brincando no escorregador. C4, durante todo o processo de coleta de dados, esteve mais contida, para manusear ou pegar

qualquer objeto disponibilizado solicitava à autorização da pesquisadora. Logo, entendemos que é uma criança que observa e preocupa-se com os comportamentos sociais.

Nesse sentido, retomamos a discussão sobre o papel do professor mediador. Para C4, a imagem da professora, nesse momento, é aquela que olha, vigia e controla as crianças que se rebelam por algum motivo. Salientamos que teimar ou descumprir regras estabelecidas não são comportamentos sociais aceitos, independente do paradigma de aprendizagem, as intervenções e mediações do adulto se fazem necessárias. De acordo com a literatura apresentada no capítulo de referencial teórico, na concepção tradicional, a intervenção da professora seria resolver pela criança, já que, nessa perspectiva, ela não é considerada capaz de solucionar os conflitos, pois o professor tem o conhecimento e a criança não. Já na concepção de aprendizagem interacionista o professor, possivelmente, mediará a situação ouvindo o conflito dos envolvidos, desafiando-os a encontrar soluções e dialogaria sobre as prováveis origens da situação. Quiçá, envolveria todo o grupo de crianças para contribuir e aprender com o problema vivenciado. Contudo, ponderamos que C4 manifesta em seu desenho e fala interação com a outra criança e com o professor, ainda que ele esteja presente nas situações de brincadeira para ver as crianças que teimam, está ali no papel de mediador.

De modo análogo às produções icônicas de M2 e C4, a de M5 retrata uma cena de interação com a brincadeira de pular corda. Dado que contribui para a nossa compreensão de que, para esse grupo de participantes, aprender na Educação Infantil está correlacionado ao brincar. Além do brincar, M5 relata explicitamente o papel de mediador do professor para os processos de aprendizagem da criança na escola.



DESENHO 5 Elaborado por M5 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa

Em sua representação, constam três figuras humanas: uma canta e outras duas pulam corda. É uma situação de brincadeira, de interação. O ser que ensina não é evidenciado como sendo apenas uma das figuras. As três figuras possuem condições de ensinar algo a alguém, logo, interagir. A interação representada no desenho acontece entre pares, todos ensinam e todos aprendem, conforme postulado pelas ideias piagetianas. M5, ao comentar sobre o seu próprio desenho revela:

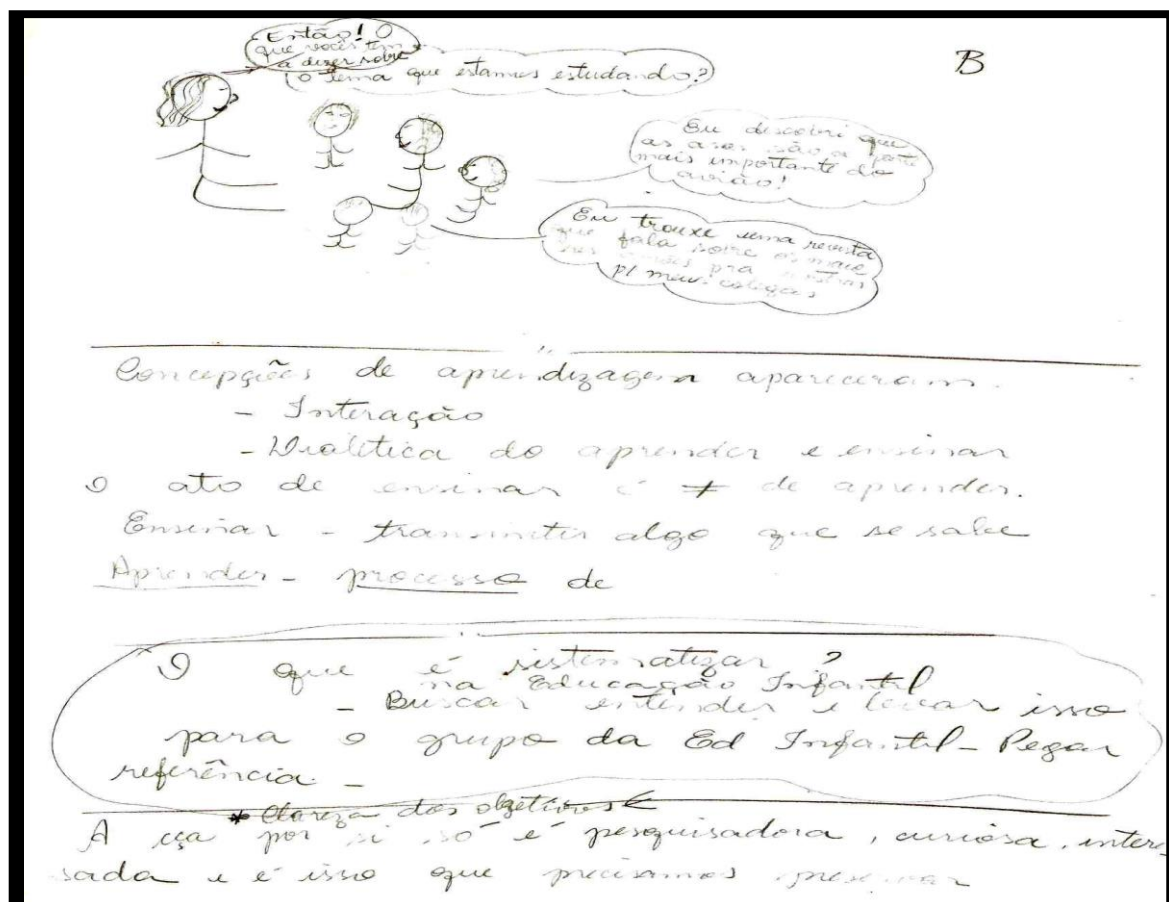
M5: [...] um dia, eu não sabia, eu vim a uma reunião com a professora, que falou que estava ensinando ela a pular corda. Eu cheguei em casa e a minha filha disse: *eu sei pular corda mamãe, agora eu posso fazer uma porção de coisa que não sabia fazer*. Aquilo ficou marcado gente, simplesmente uma corda desenvolveu nela segurança para fazer outras coisas. E ela foi ensinar todas as outras coleguinhas do condomínio. Eu fiquei com aquela assim: eu falo para minha mãe, eu falo para todo mundo que ela aprendeu a pular corda e por isso ela aprendeu outras coisas. Isso marcou muito, muito mesmo. Pular corda aqui na escola. Nem imaginava que isso desenvolvesse ela [...] Eu achei muito interessante que isso faz parte da aprendizagem, e fez ela se sentir mais segura e achando que pode aprender tudo .

M5 assinala que a professora da filha estava ensinando-lhe a pular corda, algo que desconhecia como sendo relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar. A sua criança reafirmou tal aprendizado e se mostrou segura para realizar outras ações desafiadoras. M5 dirige esse aprendizado para o objeto corda, considerando-a como objeto que ensinou. Ponderamos para uma questão não abordada explicitamente por essa mãe, que a corda é um objeto inerte, que não tem condições de desenvolver nada na criança sem interações com outro. Sobretudo, assinalamos que a professora com o desejo de desafiar a criança a pular corda, provocou-a a aprender, não a corda sozinha, pois se trata de um objeto, que somente por meio da mediação da professora, desafiou a criança. Assim, a corda foi um instrumento que contribuiu para a mediação docente junto à criança.

Em seu discurso oral, M5 afirma que não imaginava que, na escola de Educação Infantil, as crianças, por meio das brincadeiras mediadas pelos professores, pudessem desenvolver capacidades importantes para o seu desenvolvimento global. Essa afirmativa revela a desconstrução de uma concepção de aprendizagem tradicional para a Educação infantil, segundo a qual as crianças brincam sem qualquer contribuição para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Seber (1997) coloca que o conhecimento não nasce do sujeito nem do objeto, mas das relações indissociáveis que são estabelecidas entre eles. Essas interações permitem transformações nessa própria relação. Isto é, as crianças não atuam sempre do mesmo modo com o objeto, elas mudam e são transformadas por essas diferentes formas de se relacionar.

A partir dessas diferentes interações, temos a possibilidade de construirmos conhecimentos e nos interessarmos também por questões que envolvem nosso cotidiano de distintas formas. Assim sendo, P8 ilustra com seu desenho uma situação em que um professor dialoga em torno dos saberes que as crianças possuem sobre o tema avião.



DESENHO 6 Elaborado por P8 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Nessa circunstância, o professor não é o único que ensina, na verdade ele se posiciona na condição de mediador entre os diálogos das crianças. O papel de ensinante é de todos os sujeitos presentes na cena. Consideramos que houve uma preocupação da professora (P8) em evidenciar que atua em uma perspectiva interacionista. Tal como ela mesma disse, foi preciso escrever, além de representar as figuras humanas, para assumir essa concepção de aprendizagem. As crianças e professor representados no desenho estão envolvidos e interessados no tema avião. Aprender sobre avião foi uma situação que mobilizou o grupo de crianças para um movimento investigativo.

P8: [...] percebo as crianças aprendendo umas com as outras. Mas, na minha prática profissional tenho percebido e valorizado o papel do mediador. O papel do professor enquanto responsável por essa mediação. Então retratei um espaço que é uma rodinha de conversa. Em que as crianças estão aprendendo umas com as outras e com o professor junto, mediando essa conversa [...] é um momento de interação em que estão todos aprendendo, inclusive a professora [...] muitos questionamentos estão presentes nas falas e curiosidades das crianças. Por isso a professora sempre aproveita essas falas, curiosidades e descobertas de cada criança específica para oportunizar a aprendizagem de diferentes conceitos para todas as crianças, por meio da fala de cada uma. Nesse momento essa professora faz as intervenções necessárias, buscando elementos nos livros e outras fontes, levando as crianças a pensarem sobre o assunto e à aprenderem esses conceitos. Isso acontece por meio das falas, jogos e registros direcionados ou mediados por essa professora [...] particularmente, passei por um processo de percepção de como que as coisas acontecem, de como que as crianças aprendem! E eu entendo que a gente aprende uns com os outros, inclusive os professores aprendem conosco e nós aprendemos com as crianças [...].

P8 afirma que as crianças aprendem umas com as outras, mas tem percebido o quanto o professor mediador tem exercido um papel importante nas interações estabelecidas na escola. Exemplifica, em seu desenho e no relato oral, que, por meio de uma roda de conversa, é possível extrair das crianças temas, curiosidades, situações de interesse, instigando o grupo a construir novos conceitos. É nesse instante, segundo P8, que o professor realiza as mediações adequadas, com o uso de diferentes recursos como: jogos, livros, diálogos e outros. Ela relata que, por meio das mediações, compreendeu o processo de aprendizagem das crianças e dos próprios professores nas interações com as crianças.

P8 relata uma situação evidentemente interacionista, tal como ela mesma cita, em que as crianças e professores ensinam e aprendem juntos, pois cada um possui conhecimentos diferentes e um pode contribuir com a construção do conhecimento do outro. Remete ao papel de uma professora que se envolve com aquilo que as crianças desejam descobrir. Por meio desses desejos infantis, os professores mediadores organizam seu trabalho, buscam informações e fomentam novos saberes.

Assinalamos que outra professora coaduna com as concepções interacionistas traçadas por P8, no que se refere ao papel do professor mediador. P7 diz de suas inquietações na realização de seu trabalho pedagógico e na interação com as crianças:

P7: [...] mediação [...] coloquei como o meu maior desafio, de formação como professor [...] desenhei um momento de pátio [...] eu mediando alguma conversa com as crianças [...] É o momento de mediações [...] de inter-relações. Então a todo tempo elas: *porque isso, porque aquilo* [...] é um momento tão rico de tantas questões, que [...] a mediação é desafiadora para mim [...] tem momentos que cansa, [...] que não sabemos responder. Não sabia que aquilo [...] fomos pedir ajuda para outra professora [...]

Desenvolver isso com as crianças, de tornar essas mediações um pouco mais significativas [...]

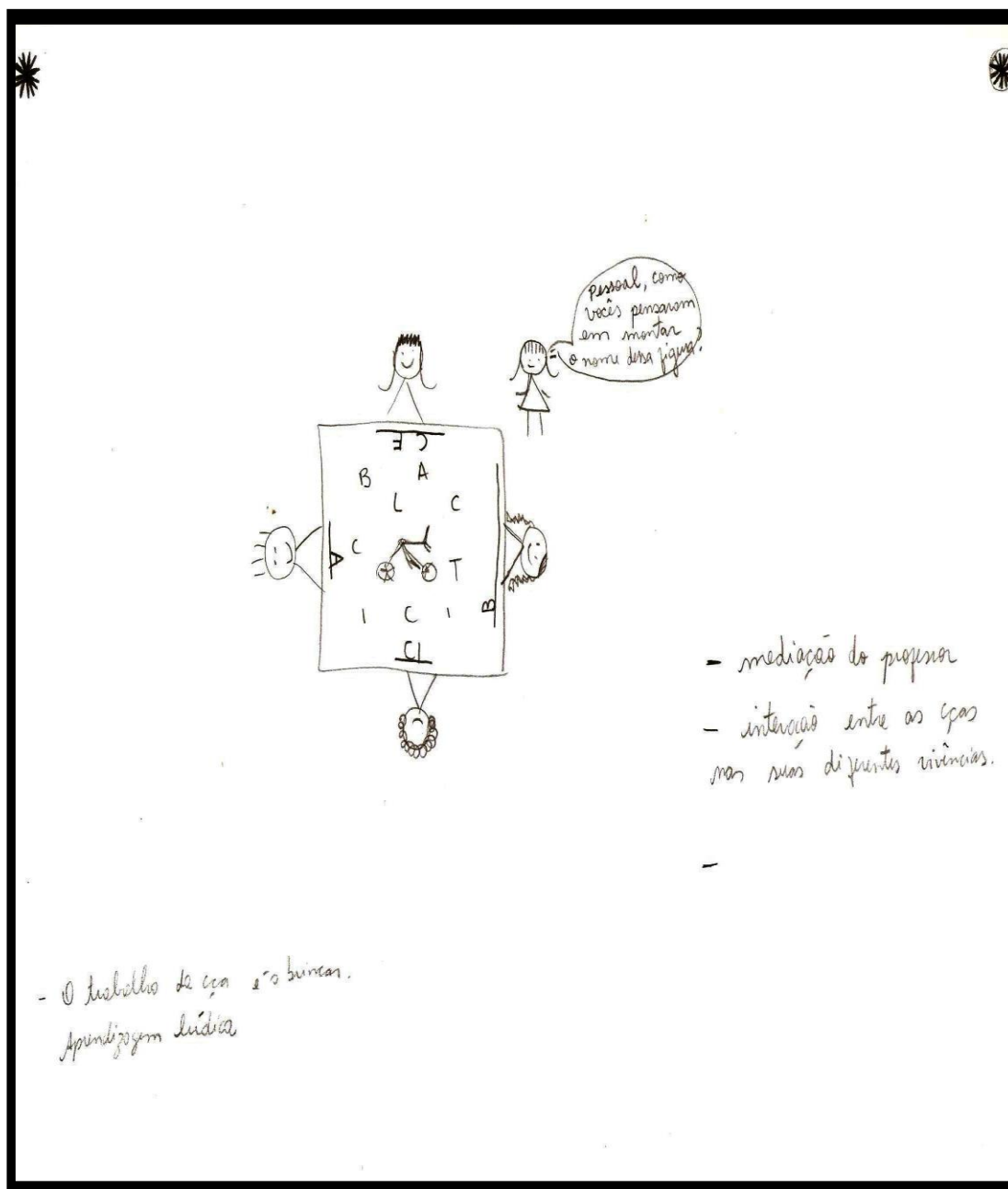
A fala de P7 traz inquietações como professora que se considera em permanente formação, de mediar aprendizagens nos diversos tipos de ambientes com as mais diversas situações e objetos. Segundo P7, as crianças, em momentos de pátio, parecem sentir-se mais livres para explorar o ambiente, para brincar, levantar hipóteses sobre o que observam, de ir e vir, de se relacionarem e de compreenderem as diferentes relações. Momento esse que não está livre das mediações dos professores. Essas circunstâncias, que muitas vezes são as próprias crianças que criam e experimentam, tem desafiado P7 como professora, pois há momentos em que não possui respostas ou não está disposta a enfrentar os dilemas colocados. Então, tem tentado buscar outras saídas para mediar às situações interessantes e significativas com as crianças, como buscar apoio em outros professores da escola.

Seu relato oral evidencia o quanto é desafiador mediar os inúmeros questionamentos das crianças. P7 manifesta o desejo de compreender mais profundamente o papel do professor mediador, pautado em ideias interacionistas. É uma profissional que considera o aprender além das paredes da sala de aula, crianças e professores são agentes do ensinar e do aprender, pois dialogam, trocam, interagem e experimentam situações; o professor exerce o papel fundamental de mediar as diferentes situações na escola, as quais propiciam o desenvolvimento das crianças.

As explanações de P7 e dos outros participantes do trabalho nos levam a ponderar sobre a literatura que versa sobre a mediação docente, fundamentada no paradigma interacionista. Nesse sentido, o professor/mediador tem o papel de compreender aquilo que a criança já sabe e contribuir, transversalmente, por meio de diversas possibilidades (diálogos, jogos, brincadeiras, experimentações, espaços, contextos, vivências) diante dos interesses das crianças ou mesmo das provocações dos professores para desencadear e ampliar saberes. Tarefa, tal como P7 anuncia, nada fácil. Demanda dos professores disposição, interesse para o exercício de escuta das crianças. Em outras palavras:

Ao dar ênfase à natureza interativa do processo de aprendizagem, conduz inevitavelmente a pôr em primeiro plano o papel do professor como agente mediador entre os conteúdos do currículo escolar, por um lado, e o aluno que constrói o conhecimento relativo a esses conteúdos, por outro (COLL; MARTÍ, 2004, p. 58).

Nesse sentido, P10 nos ajuda a ponderar sobre o papel do professor mediador diante de um conteúdo explorado com as crianças, nesse caso a leitura e a escrita, por meio do recurso do jogo.



DESENHO 7 Elaborado por P10 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Ao observarmos o desenho, é possível perceber que as interações permeiam todas as figuras humanas representadas. Há crianças sentadas à mesa e há outra figura humana afastada, que dialoga com elas, questionando sobre as elaboração das palavras, conforme representado. Para nós, seria a figura do professor, que questiona e ensina as crianças, e as crianças ensinam umas às outras a compor palavras a partir de imagem. Houve uma intenção em retratar um ambiente de sala de aula com interação entre as crianças e professor. Todos

eles interagem e ensinam uns aos outros. Conforme o desenho, cada uma das crianças representadas apresenta hipóteses de escrita diferentes sobre a palavra bicicleta. A justificativa de sua representação do uso da escrita configura uma tentativa de revelar que é possível realizar trabalhos com a leitura e a escrita, em que a criança aprende de forma lúdica e com sentido, considerando as suas suposições. Assim, por estarem na condição de grupo, uma contribui com o processo de aprendizagem da outra no avanço de suas hipóteses de escrita.

À medida que P10 relata sobre o seu desenho, notamos que surge, explicitamente, o professor mediador:

P10: [...] Eu retratei uma situação de grupo [...] Tem diferentes crianças, em suas etapas de desenvolvimento. A professora mediando [...] , por que eu acredito, que a criança pensa diferente do professor e pensa diferente das outras crianças! Então aqui, no balãozinho eu coloquei: *pessoal, como vocês pensaram em montar o nome dessa figura?* E, cada aluno tentando montar uma parte com sílabas mais complexas e menos complexas.

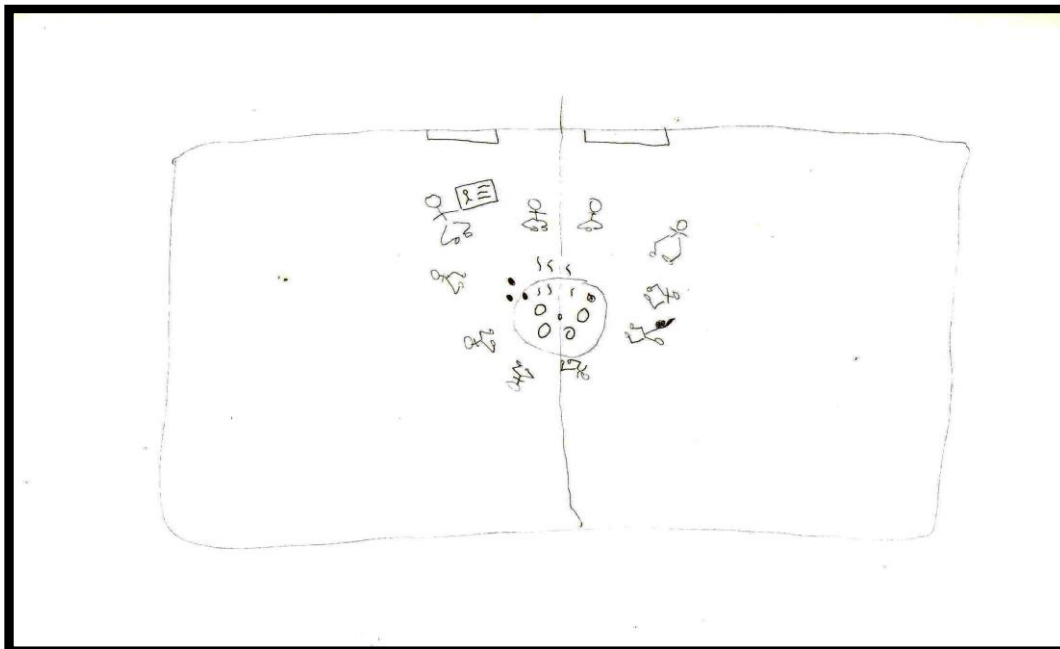
Foi possível identificar nas produções de P10 a compreensão dos diferentes processos de desenvolvimento das crianças, relacionando a importância do professor mediador para contribuir na aprendizagem. A história escrita sobre o desenho reforça tais ideias:

P10: [...] Em um belo dia, a Turma dos Girassóis se organizaram em grupo para escrever os nomes de seus brinquedos preferidos. A professora organizou os alunos em grupos de acordo com o brinquedo em comum. Ela espalhou letras móveis sobre a mesa e solicitou que cada criança tentasse montar a palavra (o nome do brinquedo). Surgiram várias hipóteses e tentativas, bem como a participação da professora nos grupos. O objetivo era que cada um se ajudasse, colaborasse, informasse (o professor, ele tem esse papel de informar e mediar também) e problematizasse qualquer dúvida surgida. Então acredito que é [...] esse papel de mediador, ele se faz muito importante [...] Se ele não orientar, eu acho que ele fica perdido. Por isso que eu tentei retratar essa história.

As representações dizem das crianças agrupadas em função do brinquedo preferido, considerando assim os interesses, construindo um ambiente de significados. Por estarem em diferentes níveis de desenvolvimento, uma pode colaborar com a outra, assim como o professor pode mediar as situações em busca do desenvolvimento da criança. Há uma preocupação em desenvolver trabalhos que sejam interessantes, que o professor atue mediando às situações para a aprendizagem.

Outro aspecto relacionado à mediação docente foi abordado por P11: a possibilidade de mediar a constituição do pensamento crítico e reflexivo das crianças. Em seu desenho, há

um grupo de pessoas localizadas em um espaço de quadra de esportes. Estão organizados em roda, de modo que um pode ter a visão do outro. Há materiais diversos disponibilizados ao centro do círculo e uma figura humana com um material com algo representado.



DESENHO 8 Elaborado por P11 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Percebemos que, no desenho, as crianças estão voltadas para o que a figura adulta está falando. Uma das crianças parece levantar a mão para dizer ou perguntar alguma coisa. O desenho torna visível que as crianças estão envolvidas com a aprendizagem e o professor exercendo o papel de mediador. P11 explana sobre seu desenho:

P11: [...] Eu fiz uma rodinha na quadra. Que também não é muito comum nas aulas de Educação Física [...] Aqui na ESEBA é! Eu estava falando no geral. Fiz um professor com o papel na mão, conversando com os alunos e os materiais organizados no meio [...]

O discurso de P11 nos alerta que em aulas de Educação Física, de uma forma geral, a composição de rodas de conversa para diálogos não são muito comuns. Entendemos que as rodas de conversas que possuem o diálogo, a troca de opiniões, o espaço para conhecermos a história de cada um são momentos valiosos, pois podemos escutar uns aos outros, captar informações e transformar em ações pedagógicas na escola. P11 comenta que representou um professor com um papel na mão, que conversa com os alunos e disponibilizou materiais ao centro. Para nós, essas características da cena remetem a um professor que preparou e cuidou

dos momentos a serem executados naquela aula. Portanto, houve planejamento das etapas a serem realizadas pelo grupo com vista a um determinado objetivo.

A história escrita sobre o desenho de P11 nos leva a ampliar esses conceitos para a compreensão do professor mediador.

P11: Uma certa vez, um professor convidou os alunos a pensar sobre suas práticas na aula de Educação Física. Ele saiu com os alunos da sala de aula e conduziu-os até a quadra da escola, local em que eles ficavam esperando a semana toda para frequentar. Lá, já se encontravam algumas cordas, arcos e bolas organizadas no meio da quadra, aos materiais. E, antes que comessem a usar, ele provocou os alunos:

Vamos organizar uma roda ao redor dos objetos;

O que podemos fazer com a bola, por exemplo?

Após os alunos falarem algumas ideias, eles teriam o desafio de fazer, todavia com, pelo menos, mais dois colegas.

Após realizarem o desafio, deveriam conversar novamente na rodinha sobre o feito.

Alguns alunos não conseguiram porque não acordaram as ideias diferentes, outros tiveram bons resultados, pois entraram em um consenso.

O professor então [...] ajudou os alunos na seguinte conclusão: pensar na Educação Física é refletir na prática e refletir nessa prática é pensar junto!

A história de P11 retrata em etapas as possíveis estratégias de mediação com vistas a um determinado objetivo. Pareceu-nos que o objetivo a ser conquistado pelas crianças, narrado pela história, era o de elaborar coletivamente o pensamento reflexivo. Em nossa compreensão, a história de P11 evidencia o pensamento reflexivo como elemento de construção de conhecimento entre as crianças sobre as práticas realizadas em aulas de Educação Física. Para a conquista da sua intenção, foi necessário que o professor organizasse a sua aula em etapas, conforme assinalado por P11. Primeiramente o professor disponibilizou os materiais, solicitou aos alunos que organizassem uma roda, pois, desse modo, todos poderiam se olhar e escutar uns aos outros. Em seguida, o mediador questiona sobre o uso da bola, sobre o que poderiam realizar com ela. Na sequência, transfere essa reflexão para grupos menores, em que as crianças teriam que experimentar as possibilidades da bola. As crianças precisariam, em seguida, conversar sobre o que haviam realizado. P11 suscita a possibilidade de as crianças não chegarem a um consenso, não alcançando bons resultados nos diálogos, já outros com resultados positivos, pois haviam conseguido ouvir uns aos outros. A história apresenta uma conclusão: pensar na Educação Física é refletir sobre a prática e refletir sobre

essa prática é pensar junto. Essa síntese nos provoca a conjecturar que, independente de ser ou não aula de Educação Física, em qualquer outra proposta de aula o professor pode mediar e apresentar possibilidades de pensamento crítico e reflexivo diante dos conteúdos que pretende desenvolver junto às crianças.

De acordo com o paradigma interacionista, por meio das provocações e reflexões proporcionadas pelo professor/mediador, as crianças podem elaborar e reelaborar as suas ideias sobre determinado aspecto e avançar em suas hipóteses, tal como exemplificado por P11. O pensamento reflexivo pode estar presente em proposições que escutam as crianças e o seu entorno, seus dilemas e conflitos, à medida que são provocados sobre seus pensamentos, articulando novas ideias e construindo saberes.

Chamar a atenção da criança para certos aspectos das situações e procurar responder às suas indagações de modo atencioso, indicando-lhe certos sentidos que são parte de um conjunto de explicações sobre o mundo, são formas de o professor formar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes mais curiosos e reflexivos. Assumir o ponto de vista deles permite ao professor avaliar quais os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011, p. 225).

Consideramos que a lógica não é inata, mas construída, o pensamento reflexivo é provocado por mediadores competentes, os quais planejam estratégias para que essa intenção ocorra. Assim, uma importante tarefa na Educação Infantil consiste em contribuir para formação do pensamento crítico, reflexivo e sensível diante das artes, da cultura, da política, da sociedade; tendo em vista a compreensão crítica da realidade vivida por todos nós.

O professor é fundamental para provocar e criar situações desafiadoras aos alunos, potencializar ainda mais a suas curiosidades e torná-los pesquisadores competentes. Logo, é um equívoco admitir que as crianças e/ou adolescentes fiquem soltos na escola para brincar e trabalhar, sem qualquer orientação/intervenção do professor, conforme pontua a visão construtivista. O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções prontas (PIAGET, 2007, p. 15).

Consideramos o professor e a criança como sujeitos que podem ensinar e aprender concomitantemente. Nem o ensino está voltado apenas para a figura do professor nem a aprendizagem apenas para a criança, apesar de o professor ser o mediador por formação. Há indícios dessa premissa nos conflitos apresentados por C1, a partir do comando pronunciado pela pesquisadora: façam um desenho de uma pessoa que ensina e de uma pessoa que aprende na escola, C1 questiona: A criança e a professora? Pode fazer a gente e até a professora?

A pergunta de C1 revela que o aprender e o ensinar podem estar focalizados na relação aluno e professor. Ao trazer essa relação em forma de questionamento a criança apresenta a possibilidade do aluno e professor ensinarem e aprenderem. A princípio C1 não desejava participar da atividade, pois estaria com um conflito diante de quem ensina e quem aprende, algo que a impedia de se envolver. No instante em que C1 interroga a pesquisadora sobre quem poderia desenhar, compreendemos que esperava uma resposta certa, correta, algo do tipo: o professor ensina e o aluno aprende. Postura que a pesquisadora não apresentou. O que despertou em C1 desinteresse em realizar o desenho, pois não tinha a resposta que esperava. Havia para ela uma dúvida latente sobre os sujeitos que poderiam constar ou não em sua produção. Após a pesquisadora perceber esse movimento de C1, dialoga com o grupo:

Pesquisadora: Lembra que o desenho é uma pessoa que ensina e uma que aprende na escola!?

C1 desanimada diz: ai ai ai, vou fazer o aluno.

C3 questiona a pesquisadora: Porque você não faz o seu próprio desenho?

Pesquisadora: É poderia né! Mas, hoje o desenho é das crianças.

C3: Você faz no dia dos pais.

Pesquisadora: Ou dos professores?!

C1: É, dos professores! Porque o dos professores é o mais importante.

Pesquisadora a C1: Você acha?

C1: Quer dizer o das crianças!

Pesquisadora: Por que você acha que o das crianças é mais importante?

C1: Não sei não.

No diálogo, C1 reafirmou o seu conflito. A sua indisposição para o desenho nos revela não desejar efetivar algo para o que não tinha respostas, ou que não soubesse o que era realmente, então preferia não fazê-lo. A partir da retomada da pesquisadora, C1 considera desenhar o aluno como um dos agentes do ensinar e aprender na escola. Nesse ínterim, C3 questiona a pesquisadora sobre a realização de um desenho dela, algo que inquieta C1. A pesquisadora ao ponderar que naquele dia a elaboração dos desenhos era das crianças, fez com que C3 sinalizasse para a construção do desenho no dia do Grupo Focal com os pais. A pesquisadora então aponta, também, para uma possibilidade de desenho no dia do Grupo Focal com os professores. Nesse instante, C1 afirma que entre os três grupos (crianças, pais e

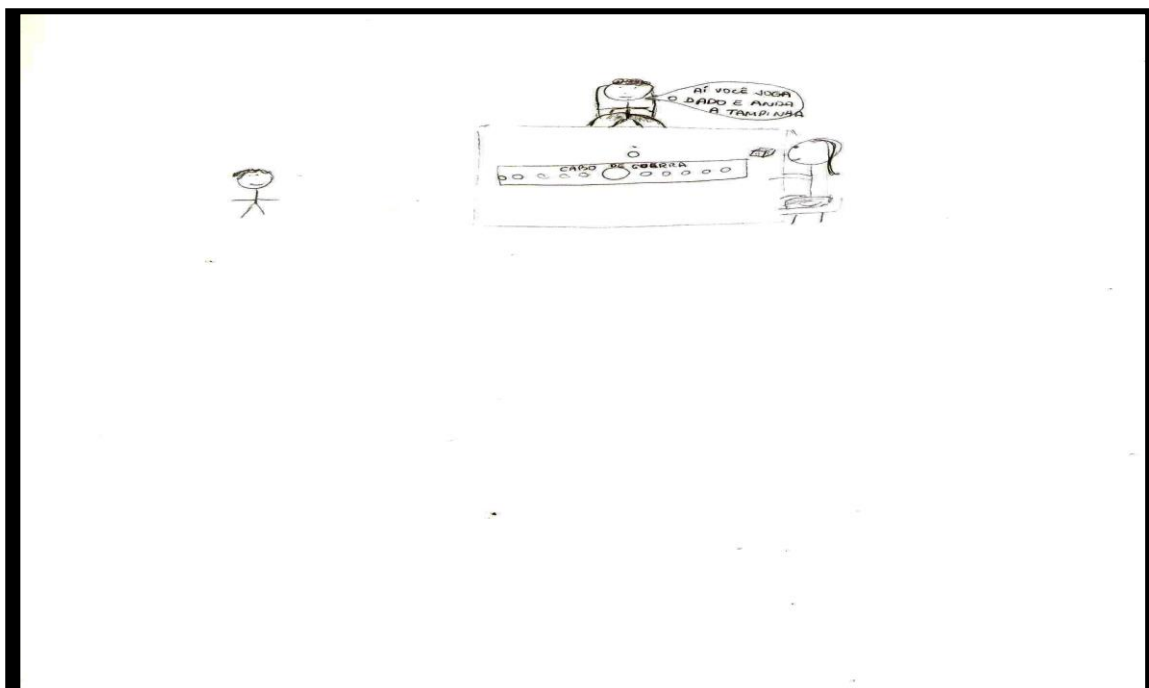
professores), o dos professores seria o mais importante. Ao ser interrogada pela pesquisadora, muda de opinião admitindo ser o grupo das crianças o mais importante, mas não soube justificar, permanecendo em sua inquietação.

Consideramos que a aprendizagem resulta de múltiplas interações e mediações que ocorrem no interior ou fora da escola, tal como explicitado nas inquietações de C1, fundamentadas na concepção interacionista/construtivista. Assim sendo, com um pensamento análogo ao dessa criança, P9 traz o discurso que sinaliza para essa compreensão:

P9: [...] tive dificuldade de desenhar duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende [...] não só eu ensino, nem só eu aprendo. E nem só meu aluno ensina nem só aprende. Mas, que esse processo de interação é a aprendizagem. E, [...] a questão da mediação. Só que ao mesmo tempo tem hora que a gente não está ali mediando e a criança na interação dela, às vezes com um colega que tem mais experiência, em alguma coisa, ele ensina para ela. E às vezes aquele que tem menos experiência, ensina alguma coisa, para o outro.

A explicação de P9 encaminha o nosso pensamento para complexidade de representar duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende. Para a professora nem só ela ensina, nem só o seu aluno aprende, ambos podem assumir essa condição em uma determinada interação. P9 revela que a mediação é um aspecto do processo de aprendizagem que a mobiliza como professora e se coloca igualmente na condição de aprendente. Ela afirma que as crianças, mesmo aquelas sem experiência em determinado aspecto, podem ensinar outros saberes aos colegas e aos professores, todos tem algo a contribuir. Professores e crianças, a seus modos, possuem saberes diversos. É uma relação entre sujeitos em que existem as trocas de conhecimentos. Portanto, mesmo o professor sendo o mediador competente por formação, na interação com a criança é possível aprender com ela.

Em outra produção é destacado o papel da criança como ser que também ensina em interação com o outro:



DESENHO 9 Elaborado por P6 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa

P6 revela, em sua produção, crianças ocupando lugar e posição de ensinantes, interagindo com as demais. Tal possibilidade dialoga com as concepções de aprendizagem interacionista, uma vez que há a compreensão, nessa premissa, de que as crianças também têm condições de ensinar. O desenho sinaliza que uma criança está ensinando a outra como jogar, dizendo o que deve ser feito, em um processo interativo. P6 manifesta suas ideias sobre o desenho:

P6 : [...] vou revelar uma coisa [...] na hora me veio professor e aluno [...] Não, peraí, aluno também ensina [...] lembrei de uma situação de jogo, que gosto [...] e na sala usamos muito. Que sempre tem um que sabe o jogo e um outro que não aprendeu [...] uma criança ensinando um jogo, chamado cabo de guerra [...] Era hora de brincar na sala do segundo período e João convida a Laura para jogar um jogo que ele aprendeu em outro dia. Laura diz que não sabe esse jogo. Porém, João, logo se prontifica a ensiná-la. Sentam-se juntos e inicia-se o jogo. Ele explica sobre o lançamento de dado, a forma como deslocar a tampinha e como vence. Laura, entusiasmada, começa a jogar. Juntos se divertem, até que chega um novo colega e Laura se dispõe a ensiná-lo [...].

Entendemos que P6 considera diversas situações de ensino – aprendizagem e que a proposta de desenho provocou-lhe reflexões acerca das interações de aprendizagem entre professores e crianças e, especialmente, criança e criança no cotidiano de sua sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que há diversas instâncias do ensinar e do aprender na escola

e, claro, fora dela. Mas é na escola que a relação professor – aluno, no sentido de que aquele ensina e esse aprende são estabelecidas e esperadas que aconteçam. No entanto, as relações que estabelecemos na escola são múltiplas e muitas vezes, como foi a história apresentada por P6, relacionamo-nos com outros agentes do ensino e da aprendizagem, conhecemo-los e permitimos que assumam esse lugar de ensinantes.

A justificativa de P6 a respeito do seu desenho nos permite pensar que anterior às crianças ensinarem umas às outras, o jogo foi aprendido por meio do professor. Nesse sentido, foi o professor que apresentou as formas e as regras do jogo, expondo assim a sua concepção de aprendizagem. É possível aprender com o uso de jogos, o professor ensina o jogo às crianças na escola, para que posteriormente possam jogar, se divertir, e, igualmente, ensinar outras pessoas. Uma concepção de aprendizagem que tem o professor como mediador das ações pedagógicas na escola, compreende as crianças como seres competentes e capazes de também ensinar.

Ponderamos que a ideia do professor ensinante e do aluno aprendente é comum a ambos os paradigmas de aprendizagem: tradicional e interacionista. Entretanto, a distinção está na compreensão do paradigma interacionista em conceber a criança como ser competente e capaz de ensinar algo, o que no paradigma tradicional não é admitido.

Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem é de difícil compreensão para todos nós, adultos e crianças. Compreender de que maneira cada um de nós em nossas distintas interações aprende, quem são os nossos mediadores nesse processo não é tarefa simples. Essa questão ficou novamente evidente quando o grupo de crianças foi questionado sobre as suas percepções de como aprendem no cenário da Educação Infantil.

Pesquisadora: De que jeito você aprende aqui na escola?

C2: iiiiii e agora?

C3: eeee não sei!

C4: Eu aprendo quando eu olho, não consigo e vou tentando.

C3: Acho que ela tá falando de ler.

Pesquisadora: Você tá falando de ler?

C4: Não!

C3: Mas ela está falando que ela vai lendo e aprendendo.

Pesquisadora: Vamos ver: de que você está falando C4?

C4: De tudo!

Pesquisadora: De tudo, de aprender qualquer coisa?

C4: É.

Pesquisadora: E você C1?

C1: [...] aprende com a professora, ué!

C2: Eu aprendo com a professora.

A princípio ficaram em dúvida sobre de que realmente se tratava o questionamento. No diálogo as crianças demonstraram conflito e dúvidas em relação à pergunta da pesquisadora. C4 apresentou a sua perspectiva, de que aprende observando e tentando. C3 levanta uma hipótese de que C4 estaria referindo-se à aprendizagem da leitura. Todavia, C4 nega que o seu modo de aprender seja referente à aprendizagem da leitura, generalizando para todas as outras situações de aprendizagem. C1 também apresenta conflito com a pergunta, demonstrando com o corpo estranhamento com o questionamento. Posteriormente a criança relata que aprende é com a professora, assim, C2, também confirma esse modo de aprender.

No diálogo entre o grupo de mães participantes do estudo, disparado a partir de suas concepções de aprendizagem explicitadas ao longo da realização da técnica do par educativo, foi revelado que o professor assume o lugar de mediador e deixa de ser o centralizador e controlador:

M1: Uma coisa que me chamou atenção aqui foi à aprendizagem não centrada no professor, necessariamente. Que é uma tendência que vivo agora como profissional. O professor muito mais como um facilitador, mediador do que como centro do processo de ensinar! E, a partir do momento em que a criança aprende, que elas aprendem umas com as outras, esse papel de professor como centralizador tá ficando de lado [...]

M2: Eu concordo com o que você falou. Mas assim eu acho que ainda há [...] a figura do professor como muito forte [...] Ela falar *não pode – por isso, por aquilo*. Usando também essa coisa da interatividade de mostrar, de chamar – *olha se fizer acontece aquilo* [...] a palavra do professor ainda tem peso.

M1: [...] eu concordo plenamente, mas eu quis dizer assim, isso já foi muito mais forte, isso já foi único, isso já foi a única via.

M2: A ponto de até não permitir o contato dos alunos de aprenderem. Ele com ele. Só aqui, nessa relação!

M1: E, a gente fica feliz de ver como isso já se transformou, como já evoluiu. E eles hoje conseguem muito mais aprender uns com os outros do que já foi possível!

No trecho do diálogo entre as mães podemos perceber que há compreensões que buscam suscitar o papel do professor. M1 aponta o quanto no cenário atual da Educação o professor não se localiza mais como centro do processo de ensino e aprendizagem. Afirma que, no passado, essa já foi uma tendência única. Para essa mãe, o professor traz hoje o papel de mediador, de facilitador desse processo. Tanto M1 como M2 consideram que as crianças aprendem umas com as outras e por isso a ideia de professor com característica centralizadora do ensino tem sido superada. Então, M2, alerta que apesar do professor, atualmente, ter assumido outra postura, é preciso considerá-lo determinante para as interações das crianças.

Durante o diálogo com os professores foram apontadas percepções semelhantes:

Moderadora: Que formas de aprender percebem na exposição de cada trabalho?

P6: Acho que a questão da interação apareceu muito.

P10: Também acho!

P3, P9 e P10: Da mediação!

P6: Da relação dialética.

P11: Acho que foi mais isso a dialética do aprender e do ensinar. Quando você ensina você também aprende e, o aluno ao aprender também ensina – essa dialética. Só que eu penso que o ato de ensinar é diferente do ato de aprender. Para mim, é claro isso.

Nas respostas emergem consonâncias de ideias quanto aos aspectos da concepção de aprendizagem interacionista. Reafirmaram que a interação foi um elemento que permeou as suas produções, assim como a mediação e a relação dialética entre o ensinar e o aprender. À medida que o professor realiza mediações igualmente sofre impacto dessas interações junto às crianças. Nesse sentido, para P11, a relação ensino e aprendizagem compõe uma dialética: enquanto ensino, aprendo e enquanto aprendo, ensino. E, considerando a dialética da interação, ensinar e aprender são ações relacionadas, mas diferentes. Com vistas a refletir sobre essa questão, o diálogo entre os professores possui continuidade impulsionada pela moderadora:

Moderadora: Qual seria a diferença para você? O que é ensinar e o que é aprender?

P11: Ensinar é realmente você transmitir algo para outro. Eu não tenho problema com essa palavra. E o aprender é, eu tenho uma palavra assim um pouco engraçada é, aprender é metabolizar conhecimentos. Não só você ser a fonte, alguém fala e você simplesmente aprende. Metabolizar.

P6: Assimilar!

P11: É!

A partir do questionamento da moderadora, P11 assinala que existem diferenças entre o que é ensinar e aprender. Afirmar que ensinar é uma situação de transmissão de conhecimentos, de uma pessoa para outra. E, aprender seria metabolizar conhecimentos. E concorda com assimilar para definir essa palavra.

Segundo Fernandéz (1991, p.70), a criança, paulatinamente, constrói as imagens, isto é, os esquemas de determinado objeto a partir do ensino, de exemplos, de experiências e de percepções que viveu. Para Piaget, a ação é o ponto de partida da razão e fonte de organização e reorganização contínua da percepção. Desse modo, o conhecimento não é deslocado como se fosse um bloco de informações. Ele é transmitido por meio do ensino, que é apropriado, isto é, aprendido pelo sujeito, que o transforma, em função de seus saberes pessoais e o reproduz para outros sujeitos. Assim sendo, o aprendente possui estruturas que lhe permitem transformar em conhecimento o que lhe foi ensinado por determinado sujeito.

Ao que se refere à definição de assimilação, de acordo com Piaget (2010), os processos de assimilação são sempre uma reestruturação interna, uma reinvenção. Assim, quando uma criança está aprendendo o conceito de maior e menor, por exemplo, não faz sentido dizer isso ela. É preciso que manipule objetos com essas características, que possa ser provocada a perceber o que é maior e menor. Logo, em todos os níveis de desenvolvimento:

[...] a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformação, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento – e não apenas em, simplesmente, copiá-las (PIAGET, 2010, p.26).

O diálogo entre os professores possui o seguinte prosseguimento:

P10: [...] acho que apareceu a mediação aqui.

P8: Eu acho que é o que apareceu mais forte aqui, é que temos desenvolvido. Essa concepção que acredita na interação.

P9: Da mediação.

P8: Na mediação. De uma aprendizagem dialogada. Isso já acontece.

P3: Isso já acontece.

Nesse recorte do diálogo, entendemos que há consenso em apontar que o grupo caminha na direção do paradigma interacionista, já que acordaram nos aspectos da interação e da mediação do professor.

Para completar as ponderações sobre o processo de interação com o outro e da figura do professor mediador, consideramos pertinente apresentar, também, dados quantitativos sobre essa questão na escola de Educação Infantil.

Identificamos que em todas as produções dos participantes (icônicas e verbais) há pessoas em situação de interação e mediação (crianças – crianças e/ou crianças – professor). No caso do grupo de crianças entre os quatro desenhos, em três deles (C1, C3 e C4) apareceram a figura do professor como alguém que ensina. No caso de C2, o professor não consta no desenho, mas é mencionado como mediador. No grupo de mães entre os cinco desenhos, em três deles (M2, M5 e M6) aparecem a figura do professor mediador. Em um deles (M4) surge a figura de outro mediador: a porteira da escola. E, na produção de M1 não aparece a figura do professor mediador, mas é mencionado no relato oral. Já no grupo dos professores, o mediador não aparece no desenho de P6, todavia é citado no discurso oral.

Consequentemente, as produções dos participantes do nosso estudo apresentaram a premissa de que o processo de aprendizagem na Educação Infantil é constituído a partir das interações entre as pessoas. Os desenhos e discursos orais e escritos revelam diversas situações em que professores e crianças interagem entre si, dialogando e/ou experienciando sobre alguma questão ou situação problema. Observamos, também, que exploraram a ideia de que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças começam muito antes de elas frequentarem a escola.

Nas produções (icônicas, verbais e escritas) dos participantes emergiu que o aprender está vinculado às diversas interações que estabelecemos na escola, considerando os mais diversos ambientes e contextos de ensino e aprendizagem. Apresentamos essa discussão na próxima categoria de análise.

4.2 Aprender é conviver com distintos contextos e espaços

Os contextos e espaços de aprendizagem no interior das escolas de Educação Infantil têm sido uma temática discutida especialmente a partir do período sociopolítico de revisão das concepções das escolas destinadas às crianças até cinco anos, conforme tratamos no capítulo dos referenciais teóricos. A Educação Infantil tem deixado de ser concebida como contexto

assistencialista e compensatório, de apenas cuidar das crianças de famílias desprovidas socioeconomicamente. No atual tempo histórico, o cenário da Educação Infantil compreende esforços políticos e sociais para transformar a visão anterior. Assim sendo, discutir sobre os contextos da aprendizagem na Educação Infantil, a partir das produções dos participantes do nosso estudo, é debater também sobre as concepções de aprendizagem que emergem dos espaços da escola atual e são representadas pelas crianças, suas mães e professores.

As produções icônicas, verbais e escritas dos participantes do nosso estudo revelaram que os contextos e espaços da aprendizagem na escola de Educação Infantil da ESEBA são diversos: a sala de aula e seus recursos; a biblioteca; a cantina; a fila que organiza a entrada no prédio da escola; os ambientes naturais, como um jardim; o pátio; o escorregador do parque.

A diversidade de ambientes de aprendizagem da escola que foi expressa pelos participantes em seus desenhos e discursos nos chama atenção pela sua variedade. A sala de aula foi o ambiente que mais apareceu, seguido pelo pátio, e outros contextos no interior da escola de modo variado, conforme representado no Gráfico 1:

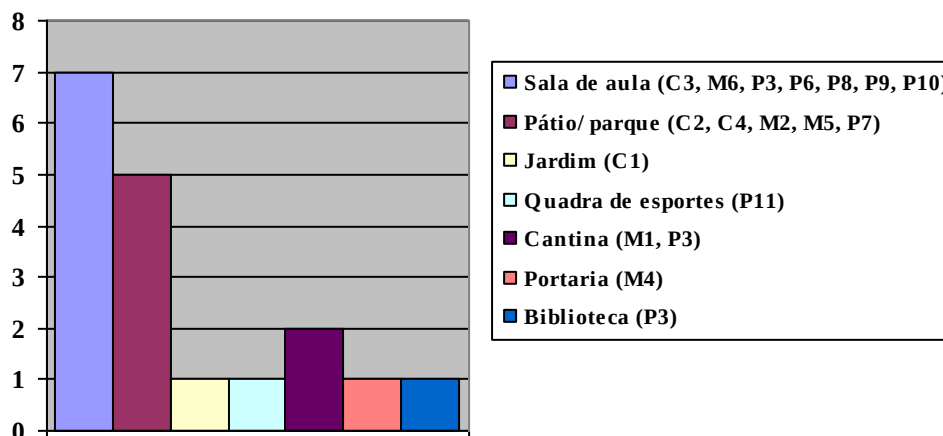


GRÁFICO 1 Contextos e espaços de aprendizagem na Educação Infantil revelados pelos participantes do estudo

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora como parte dos dados coletados.

Os dados representados no gráfico nos revelam que a sala de aula é o contexto de aprendizagem que prevalece diante dos outros espaços educativos. Poderíamos pensar que, diante de tantos cenários, a sala de aula é um ambiente tão comum, pertence há tempos ao universo de trabalho de professores e crianças, não é novo. Todavia, os participantes relataram diversas situações de ensino e aprendizagem nesse cenário, com ricas experiências

de interação e mediação junto às crianças. Manifestaram ideias de que a sala de aula é o contexto significativo de ensino e aprendizagem, podendo ser explorado em suas diversas potencialidades. O que destaca para nós é o fato de apenas uma das crianças e uma das mães descreverem esse cenário, ao passo que, dos sete professores participantes, cinco representaram a sala de aula. Assim, podemos dizer que esses professores têm utilizado a sala de aula como contexto e espaço privilegiado de interações e mediações, o que não quer dizer que não considerem também os outros.

Outros cenários representados nas produções dos participantes foram o pátio e o parque, espaços adjacentes à ESEBA. No caso das crianças, não nos surpreende, pois, no cotidiano da escola, dizem constantemente do interesse em estar nesses locais. Surpreendeu-nos o fato de duas crianças participantes não desenharem ou verbalizarem sobre esses ambientes. As outras duas que representaram cenas de ensino e aprendizagem no pátio o trazem de modo lúdico, de exploração de brincadeiras com outros colegas ou dos brinquedos do parque. As duas mães trazem questões lúdicas, relacionadas à aprendizagem de comportamentos sociais. No caso da professora (P7) identificamos um desafio em mediar e lidar com as demandas das crianças diante de suas explorações e inquietações nesse ambiente.

Os outros contextos e espaços de aprendizagem que surgiram no estudo foram situações que consideramos relevantes para apontarmos as diversas situações de aprendizagem nos distintos contextos e cenários da escola, tais como: jardim, quadra de esportes, biblioteca, portaria e cantina. Após essa explanação geral sobre os contextos e espaços de aprendizagem da escola representados pelos participantes, optamos por aprofundar as reflexões sobre algumas das produções (icônicas, verbais ou escritas). Selecionamos aquelas representações que os próprios participantes justificaram ou nós identificamos em seus discursos, de forma explícita ou implícita, como contextos e espaços de aprendizagem da ESEBA.

Iniciaremos as nossas reflexões com um contexto de sala de aula elaborado por uma das crianças envolvidas em nossa investigação.



DESENHO 10 Elaborado por C3 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Nessa produção icônica, em uma primeira leitura sem a justificativa da criança, poderíamos supor um contexto de sala de aula pautado em uma concepção de aprendizagem tradicional. O professor, detentor do conhecimento, próximo ao quadro verde ensina para a criança (receptora de conhecimento) que está sentada, em um processo de ensino e aprendizagem centrado na figura do professor.

Sabemos que as propostas educacionais pautadas em um ensino tradicional, controlador, programado, ordenado em conhecimentos pré-definidos explica a aprendizagem de maneira linear. De fato, a Educação tradicional sempre abordou a criança como um pequeno adulto, um ser cuja capacidade de raciocínio e pensamento está em processo de vir a

ser. Sendo assim a tarefa do professor era formar o pensamento, abastecendo a criança de muitas informações (PIAGET, 2007; 2010).

Ao olharmos por esse ponto de vista, constatamos a existência de relações de hierarquia, ou seja, aquele que sabe e transmite para aquele que não sabe e recebe. Apesar do desenho de C3 nos direcionar para um sujeito receptor de informações, a forma pela qual se relacionou com as demais crianças durante a coleta de dados, por meio do Grupo Focal, não condiz com a neutralidade que nós, em uma primeira interpretação compreendemos, ao contrário. C3 demonstrou a todo o momento da coleta de dados o seu entusiasmo e curiosidade para descobrir coisas, apontar saídas para os conflitos e dúvidas das outras crianças participantes do estudo.

Ao dialogarmos com C3, entendemos que, em seu desenho, a sua postura curiosa e desejosa em aprender se apresenta com outro sentido. Ponderamos a respeito da sua justificativa: “vou fazer aquelas mesas grandes, “tô” fazendo uma mesa de adolescente. É muito difícil de fazer”.

A sua fala remete a uma preocupação com a dificuldade de desenhar uma mesa, que para ele é grande, pois, são de adolescentes. Não se refere, em nenhum momento, à figura do professor como detentor do saber, ele apenas está representado em seu desenho. Ponderamos, também, que a mesa à qual desenhou não está presente no ambiente da Educação Infantil da ESEBA. As mesas desse cenário são coletivas, não individuais conforme representado pela criança. Mas a mesa para uso individual está presente em outros ambientes de ensino e aprendizagem da escola, com os quais C3 interage: biblioteca; sala de vídeo; salas de aulas dos outros níveis de ensino da escola, que são utilizadas também para uso de *data show* pelas turmas da Educação Infantil. Entendemos que a mesa que chamou a sua atenção, fazendo-o voltar-se para essa representação de ensino e aprendizagem torna-se um objeto necessário e de interesse.

Contrariando o nosso primeiro ponto de vista, C3 se mostra agente do seu aprender, é curiosa, questionadora, inquieta diante de situações que não há respostas. Em nossa compreensão, traz em seu desenho uma representação elaborada a partir daquilo que observa e escuta sobre as possibilidades e condições espaciais de aprender na adolescência, e revela, como criança que interage no cenário da Educação Infantil uma postura interativa e construtiva sobre os conhecimentos.

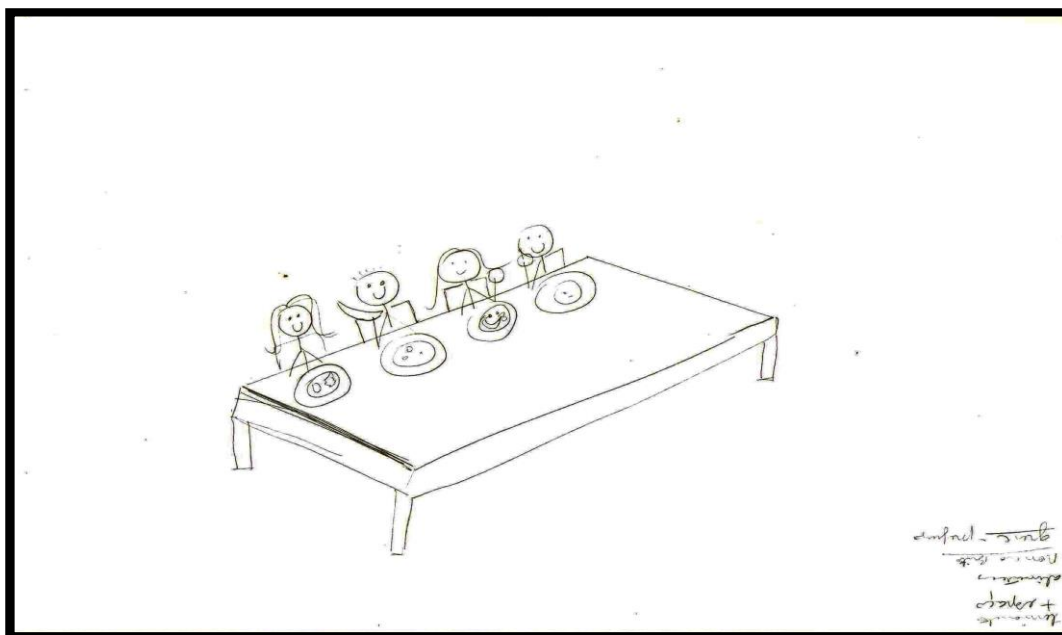
Uma das professoras, P3, expressa, em sua representação icônica e relato, que considera vários ambientes da escola como importantes para as aprendizagens das crianças. Pondera que a sala de aula é um contexto e espaço de aprendizagem em que o professor

exerce o seu papel de mediador de conhecimentos construídos historicamente, conforme já exploramos em outra categoria de análise desse trabalho. Mas a professora anuncia, além disso, que na escola há outros espaços que podem oferecer situações de aprendizagens diversas:

P3: [...] ambiente que gosto muito é a biblioteca, brincadeiras de roda que eu gosto muito e cantina. Eu acho lindo a partilha, é um momento que eu acho que as crianças aprendem muito umas com as outras. A partilha como se comportar em relação ao outro num espaço pequeno, com ou sem lanche. Então eu observo muito esse momento do lanche.

P3 nos ajuda a pensar nos distintos contextos de ensino e aprendizagem que as crianças estão imersas na escola. Muitos deles possuem agentes provocadores de aprendizagens as crianças e/ou os objetos com os quais elas interagem. Ela menciona a biblioteca, as brincadeiras de roda e a cantina. No cenário da biblioteca, podemos pensar que as crianças teriam contato com vários tipos de literaturas e suas formas de expressão. As brincadeiras de roda implicam necessariamente a participação de outras pessoas, o que determina uma interação em grupo. P3 ilustra, ainda, as suas observações em relação ao momento do lanche na cantina. Situação em que as crianças partilham ou não seus lanches e aprendem distintos comportamentos sociais diante dessas ocasiões. Para P3 são contextos ricos em aprendizagens, não necessariamente fomentados pela mediação docente.

Uma das mães (M1) apresenta esse mesmo cenário articulado pela professora acima – a cantina. O princípio interacionista, de que o aprender pode estar localizado nas diversas relações e interações no interior da escola, foi situado na produção icônica e relatos verbais dessa mãe. O seu desenho e descrição, em sequência, retratam uma cena em que esperava que a sua filha aprendesse com as demais crianças a alimentar-se saudavelmente.



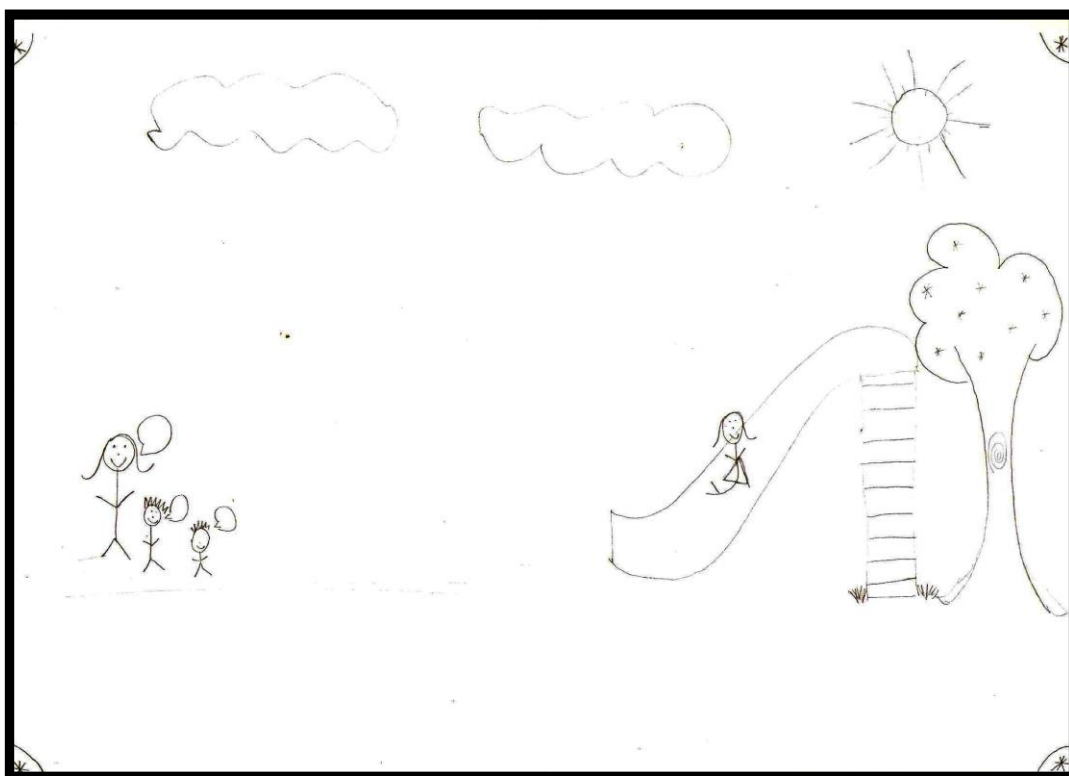
DESENHO 11 Elaborado por M1 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

M1: O meu momento foi na hora do lanche [...] Todas trouxeram uma fruta de casa ou mais de uma e estão compartilhando as frutas, os sabores. Eu trouxe isso aqui, porque assim vem muito ao encontro a uma necessidade minha. A minha filha come muito mal, é uma luta em casa. E quando ela era bem pequena, com dois para três anos, ela foi pra escola municipal, EMEI. E, eu, ficava surpresa quando isso daqui operava as maravilhas. Porque ela comia coisas que eu jamais imaginei [...] Eu achei [...] fantástico. Coisas que eu não conseguia fazer em casa sozinha, ela aprendia com os colegas. Eu fiquei muito surpresa.

A fala de M1 assinala para a compreensão de que as crianças estão sentadas à mesa para o lanche trazido de casa para ser consumido e compartilhado na escola. A interação está focalizada no momento de lanche das crianças, na cantina da escola, como espaço de trocas e de experimentação. É revelado que o papel de ensinar não está voltado para a figura do professor unicamente, as crianças ensinam e aprendem umas com as outras. É válido pontuar que, nesse caso, foi oportunizada pelo professor/escola essa situação de aprendizagem. Percebemos que para M1 há uma expectativa de que o professor/escola desenvolva ações que contribuam para a aprendizagem de uma alimentação saudável.

A sua fala contribui para pensarmos nas outras possibilidades de aprendizagem em distintos cenários da escola. Ressaltamos que, assim como em outras representações, uma das professoras, P7, compreende a aprendizagem não restrita ao cenário da sala de aula, como o pátio, por exemplo. É justamente esse contexto que desafia P7 como professora de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que o ambiente do *pátio* instiga as crianças a novos

conhecimentos, angustia P7 diante dos questionamentos e diversidade de situações que precisa mediar junto a elas. A sua representação icônica apresenta um cenário de parque e pátio com escorregador. Há crianças que brincam e outras próximas a uma figura humana adulta. Nesse contexto ilustrado por P7 há um processo interativo entre crianças e crianças, crianças e adulto.



DESENHO 12 Elaborado por P7 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

P7: [...] Geralmente no espaço do pátio tem sido um momento considerado por mim rico em aprendizagem e desafiador. De aprendizagem, pois percebo relações interpessoais sendo construídas e amadurecidas, consigo ver o desenvolvimento motor das crianças [...] no pátio é um momento em que eles começam a perceber e a fazer descobertas que não são propiciadas dentro da sala de aula. Eles viram uma flor de bananeira e não sabiam o que era aquilo [...] *tia, tem um bicho lá. Eu acho que é um casulo de morcego* [...] foi um momento da descoberta do próprio mundo, do entorno [...] Vejo o desenvolvimento de cada criança no seu tempo, vejo possibilidades de perceber o lúdico não somente como brincadeira, mas como liberdade então esse é um espaço que consigo ver, liberdade de escolhas, de expressão nas próprias relações. Mas para mim também é muito desafiador, porque no sentido de mediar todas essas relações e descobertas [...]

O relato da P7 sobre o contexto do pátio da escola delinea a sua constituição como professora mediadora, independente do contexto e espaço da escola em que esteja interagindo

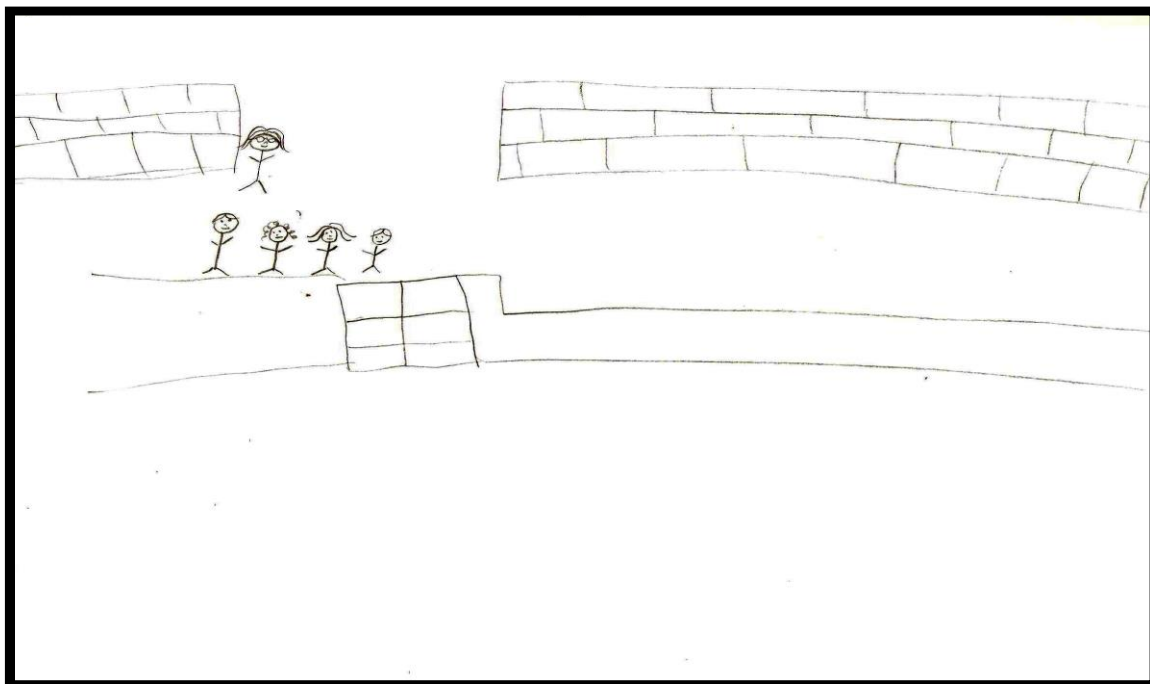
com as crianças. Pontua que é nesse cenário que as crianças possuem diversidade de condições para exploração de espaços e de escolhas de interações. É por meio dessas distintas interações que elas se deparam com situações que as inquietam e as instigam a descobrir, buscando apoio na professora. A dinâmica dessa professora no pátio nos convida a refletir que, tal como as crianças, o interesse e a disposição de investigar possibilitam aprendizagens, as quais podem ser limitadas, se cerceadas pelas paredes da sala de aula. Todavia, evidentemente, tal como P7 diz, há momentos que se torna inviável considerar todas as questões suscitadas pelas crianças em suas distintas interações no pátio. Assim, ponderamos que há ocasiões em que os professores são os mediadores na dinâmica do aprender e há também aqueles que as crianças serão responsáveis pelos seus processos de descobertas, e na verdade, sabemos que elas já possuem essa dinâmica. Cabe a nós, professores mediadores, criarmos condições, nos distintos cenários, para potencializar as crianças, ampliando seus repertórios de aprendizagens.

Desse modo, entendemos que os diversos ambientes e objetos quando disponibilizados para contato, interação, experimentação e investigação das crianças tornam-se agentes do processo de aprendizagem e desenvolvimento, são considerados também como mediadores em potenciais (REGO, 2009).

Estendendo as nossas reflexões a respeito dos distintos contextos de ensino e aprendizagem na escola, identificamos na produção de M4 uma cena em que o cenário de aprendizagem não é a sala de aula e, sim, a portaria da Educação Infantil da ESEBA.

No instante em que a pesquisadora pronuncia o comando do par educativo³⁵ no grupo de mães, M4 pergunta: Aprende qualquer coisa? Por exemplo: boas maneiras?. Quando M4 indaga qualquer coisa, para nós, ela sinaliza para a ideia de que na escola pode aprender distintos aspectos. Concordamos com essa mãe, no sentido de que a escola é um local múltiplo de aprendizagem, de aprender com diferentes pessoas, com as diversas situações e contextos.

³⁵ Desenhar uma situação de pessoa que ensina e outra que aprende na escola.



DESENHO 13 Elaborado por M4 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

É um desenho que retrata uma circunstância na escola, vivida por praticamente todas as crianças da Educação Infantil da ESEBA. As crianças diariamente se organizam em fila, aguardando entrar para suas salas. Há a figura de um adulto que recebe e cuida das crianças. A princípio, em um primeiro ponto de vista, poderíamos considerar que o ambiente representado retrata crianças enfileiradas e vigiadas pelo adulto, remetendo-nos ao paradigma tradicional. Cena que poderia retratar a necessidade de, aos olhos do ensinante (adulto), permanecerem quietos, em ordem, aguardando o momento de entrarem para suas salas de aula. Ainda nessa perspectiva o desenho traz o aspecto do espaço, em que as crianças estão cercadas por muros, portas e paredes, na condição física de fila. Então, aprender a esperar e aguardar a vez, de acordo com o paradigma tradicional, significa a criança aprender de modo vigiado, cerceado, controlado pelo adulto.

O desenho de M4 nos provoca a pensar sobre posturas disciplinadoras. Segundo a concepção de aprendizagem tradicional, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada, o corpo em movimento não é compatível com o aprender. Na concepção interacionista, o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Por isso, a criança pequena dificilmente permanece parada e concentrada por longos períodos, tal como a escola tradicional exige. O movimento corporal mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. Assim, é preciso que o professor amplie as suas

capacidades inventivas para planejar as suas aulas, que contemplem e estimulem o movimento e as aprendizagens de cada criança. Todavia, sem perder de vista que permanecer sentado e concentrar-se é uma necessidade social e uma aprendizagem inevitável, que será requerida em todas as etapas da vida de qualquer pessoa (GALVÃO, 1995).

Todavia, M4 traz de fato uma expectativa de que permanecer sentado, concentrar-se e esperar é uma necessidade social em que todos nós, adultos e crianças, precisamos aprender para convivemos socialmente, tal como articula Galvão (1995).

M4: [...] Eu desenhei a Tia Lindalva³⁶ no portão [...] orientando as crianças que chegam antes do horário certo, aguardar, em ordem. Eu acho importante para esses pintinhos que estão vindo imediatistas. E, a velocidade da internet, que eles acham que tudo tem que ser atendido em um *Enter* [...] Eles têm que aguardar, a hora certa, em ordem para ir para sala, o professor chegou antes. Além de aguardar a entrar, na sua vez, em fila. Quem chegou primeiro entra primeiro [...].

M4 revela que esse momento de chegada das crianças na escola, da espera na portaria, orientados por uma funcionária, contribui para os processos de aprendizagens das crianças, no que tange especialmente a aprender a esperar. O não esperar, o querer das crianças para o aqui e o agora são para M4 comportamentos fomentados pelo período social que vivemos, em que as situações devem ser resolvidas e/ou cumpridas o quanto antes, imediatas. Essa mãe preocupa-se com esse tempo histórico e com o quanto às crianças estão inseridas e envolvidas com essa sociedade.

Nesse sentido, M4 e M6 anunciam no diálogo abaixo que além do professor, as crianças também aprendem com outras pessoas, em ambientes e contextos diversos:

M4: [...] Uma pessoa que está ensinando aqui também, e não é um professor. Também acho que hoje eles têm muito mais opções na escola [...] É eu acho que hoje eles tem muito mais liberdade, entendeu?! Isso dá para eles uma chance de ser mais crítico, uma autonomia, que talvez outras maneiras de ensinar não ofereça pra eles [...]

M6: Tanto pelo meu desenho como pelo das minhas colegas eu percebi que o aprendizado a muito deixou de ser sala de aula não é!? Aqui nos relatamos no geral aprendizados para a vida, que é o respeito, o comer certo. Então transcendeu a figura professor – aluno, a figura escola e passou para um universo mais palpável. Da vida real. Que acaba que vai moldando desde pequeno para construir e levar para uma vida toda. O respeito na fila, o respeito na hora de falar, o respeito pelo colega, por aprender que ele está na frente dele, que ele tem que falar primeiro [...]

³⁶ Lindalva é um nome fictício para preservar a identidade da profissional responsável pela portaria da Educação Infantil.

A fala de M4 e M6 originou-se de suas observações sobre os desenhos do grupo de mães, os quais de uma forma geral retrataram cenas em lugares e com agentes distintos do aprender e do ensinar. Entre os cinco desenhos, apenas um (M6) apresentou uma cena em sala de aula, com o professor ensinando, questão que ela mesma pontua em sua fala. Nos outros quatro desenhos foram representadas situações externas à sala de aula, com mediadores distintos, identificamos: professores, crianças e a profissional encarregada pela portaria da Educação Infantil da escola. Para M4 a possibilidade de a escola considerar outras pessoas como mediadores do ensino, além do professor, é uma oportunidade de desenvolver a criticidade e autonomia.

Ao ponderarmos sobre as diversas situações e ambientes de aprendizagem na escola nos deparamos com a produção icônica de C1:



DESENHO 14 Elaborado por C1 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Em seu desenho, as representações das pessoas e objetos ao redor estão próximas em um cenário integrado de paisagem, dispostos em um mesmo contexto. A criança não menciona o lugar que está representado em seu desenho e nós não a questionamos. Todavia, entendemos não ser o interior de uma sala de aula, mas uma área externa, semelhante a um

jardim. Apreendemos que a perspectiva de aprendizagem de C1 está além da sala de aula, ocorrendo em outros ambientes e com diferentes pessoas. O seu desenho revela cores, formas e interação afetiva entre um adulto e uma criança em um ambiente natural.

Em se tratando de ambientes externos e contextos diversos, uma das crianças representa uma situação de aprendizagem com o escorregador no parque da escola (C2) revelando verbalmente, de modo implícito, que aprende com o brinquedo e com outra criança e descartando, a princípio, a presença do professor na brincadeira no parque.



DESENHO 15 Elaborado por C2 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Pesquisadora: C2, conta o que você desenhou?.

C2: Eu e o Gilberto brincando de escorregar.

Pesquisadora: E quem ensina e quem aprende?

C2: A professora [...] Não deu para fazer aqui.

C3: Coloca a professora aqui. *(A criança aponta com o dedo para o final da rampa do escorregador do desenho de C2).*

C2: [...] um carinha ia escorregar e cai aqui!

C3: Então coloca aqui!

C2: Aqui em cima? [...] vai cair em cima dos meus braços.

C3: Então, coloca aqui, embaixo do escorregador.

Pesquisadora: Você quer fazer o que C3 te disse?

C2: Ela vai levantar e bater a cabeça.

C3: Mas se o escorregador for mais alto do que ela? Ai, ela não bate a cabeça.

C2 ao se expressar a respeito do seu desenho, assinala ter considerado uma outra criança, que chamamos de Gilberto, como parceira de brincadeira no escorregador. Todavia, ao ser questionado pela pesquisadora sobre quem ensina e quem aprende no desenho, ele afirma ser a professora quem ensina. Ela não foi representada no desenho, pois, segundo C2 não havia espaço, mesmo com as proposições e insistências de C3 para que o fizesse. Nesse caso, consideramos que, apesar de a criança considerar verbalmente como sendo o professor um dos responsáveis pelo processo de ensino, ficou evidente em seu desenho que não é o único, Gilberto e o escorregador, como objetos de interação, são mediadores no ambiente do pátio para as suas aprendizagens.

Não considerar o professor no desenho e considerá-lo verbalmente, apesar da insistência de outra criança, revela-nos que naquele instante a aprendizagem está relacionada à brincadeira, ao ambiente de interação que é o escorregador do pátio e o colega. Destacamos que não quer dizer negar o papel do professor como ser que ensina, ao contrário, a criança anuncia ser ele. Mas foi justamente nessa ocasião, a do pátio, que surgiram outros agentes de ensino e aprendizagem, além do professor. Compreendemos que o brinquedo é também um recurso de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, como foi o caso do escorregador para C2, que de algum modo o desafiava e/ou o interessava.

Os estudos que concordam com a concepção de aprendizagem socioconstrutivista apontam para uma escola de Educação Infantil em que as crianças tenham inúmeras oportunidades de interagir e se relacionar com outras pessoas (crianças e adultos), ambientes e contextos. Uma escola que oferece ambientes para construções culturais e históricas da humanidade, evidenciadas nas múltiplas interações e experimentações das pessoas que por lá convivem (crianças, professores, familiares, estagiários, monitores, equipe técnica e outros). Por meio dessas interações as crianças terão condições de construir significados sobre elas mesmas e sobre o papel da escola.

Para a professora P9, a escola se constitui como um ambiente provocador das diversas possibilidades de aprendizagens e interação das crianças. Ela faz um relato escrito sobre a sua visão de aprendizagem e da sua interlocução no ambiente escola:

P9: [...] múltiplas possibilidades [...] Imagine um universo especial, no qual você pode indagar, criar, compreender, recriar, imaginar, construir, fazer e (re)fazer, colaborar [...] esse é o universo da aprendizagem, o qual o desenho tentou expressar! Uma vivência que não precisa necessariamente de um ambiente, pois a aprendizagem se dá nos mais diversos lugares e nas diferentes formas, cada uma do seu jeito, no seu tempo, na sua individualidade e na coletividade também, cada uma na sua beleza. Basta a interação, a magia que envolve esse ‘ato’ o aprender. E a escola é um dos ambientes especiais no qual se dá esse processo. O aprender consigo, com o espaço, com o outro, mais experiente, com o outro nem tanto experiente assim, enfim a troca, mais uma vez [...] o aprender. Essa é a ‘cena’ que tentei descrever o ato humano da aprendizagem que preenche a vida de desafios e possibilidades independente do lugar, tempo e espaço. Todos podemos e aprendemos e ensinamos o tempo todo!

A primeira leitura desse texto nos leva a considerá-lo um texto poético, com características sonhadoras e românticas sobre o ato de ensinar e aprender na escola. A partir dessa história, ponderamos sobre outra faceta do ato de ensinar e aprender, um lado complexo e difícil, que demanda muita energia e disposição do professor para planejar as situações, contextos e ambientes de interação junto às crianças. P9 intitula seu texto de Múltiplas possibilidades, sinalizando-nos que a escola é um espaço singular, de diferentes aprendizagens, com diversas interações. Identificamos em P9 uma concepção de aprendizagem em que o aprender e o ensinar são mediados por múltiplos recursos e agentes, e a escola é um lugar privilegiado em relação à esses diversos mediadores.

Todavia, P9 afirma que a aprendizagem é um ato mágico, de magia. Se olharmos sob o ponto de vista poético, talvez o seja e é muito interessante e compreensível lermos sob esse prisma. A magia nos envolve para aquilo que não conseguimos compreender e desvendar, é algo apreendido para quem executa a mágica – o mágico. Mas, se ponderarmos sobre o aprender, diante dos princípios científicos, nada há de mágico, ao contrário. A aprendizagem, compreendida no paradigma interacionista, ambos, crianças e professores interagem, trocam e dialogam sobre o processo de ensinar e aprender. A partir da interação, do contato, do conhecer a história, da convivência de um com o outro que podemos desvendar, compreender as diferentes formas que cada um de nós aprendemos e podemos aprender, reflexão e ação que demanda investigação por parte de quem deseja ensinar.

No que se refere à complexidade da aprendizagem Fagali (2001) afirma que o ser humano é um sistema complexo. Nesse sistema há diversas possibilidades para cada um de nós nos reorganizarmos e criarmos, principalmente nos momentos de caos e desequilíbrios, na busca de novas formas de ser e de aprender algo.

Entendemos que P9 expressou as suas aprendizagens da forma pela qual considerou relevante naquele momento. O estilo de escrita que consideramos poético foi o recurso

encontrado por essa professora para explicitar a complexidade do aprender e não necessariamente a ausência de compreensão. Sobretudo, P9 reafirma que podemos todos, crianças e professor, ensinar e aprender, somos agentes da aprendizagem. A professora fala da escola como um ambiente especial para que esse processo ocorra. Sabemos que a escola possui o seu papel, que é diferente de outros setores da sociedade. O seu caráter especial tem como característica contribuir efetivamente para construção de conhecimentos das crianças. Sob o viés teórico interacionista é necessário considerar os ambientes da escola, a figura e a intervenção do professor como mediadores para as trocas efetivas de saberes entre os conhecimentos historicamente acumulados e entre os saberes próprios das crianças.

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvam formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

A autora nos provoca a reflexão fundada em princípios interacionistas em que cada um aprende a partir, fundamentalmente, das interlocuções, das interações e das diferentes relações que estabelece, nas mais diversas instâncias sociais, sobretudo na escola e famílias. Esses setores da sociedade apareceram em nosso estudo como fundamentais para a constituição das concepções de aprendizagens dos participantes, assim como, contribuiu para reformula-las ao longo de novas interações, sob as quais discutiremos na seguinte categoria de análise.

4.3 Aprender é compartilhar e vivenciar experiências com a família e a escola

A partir das reflexões aqui desencadeadas, procuramos apresentar algumas das experiências e vivências dos participantes da pesquisa junto as suas famílias e escolas. Eles revelaram que as experiências vividas foram significativas para constituição das suas concepções de aprendizagem ao longo da história de cada um.

Sabemos que aprendemos com as nossas famílias antes mesmo de estarmos na escola, inclusive o significado do que é aprender na escola de Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que o contexto familiar é um cenário de múltiplas aprendizagens e que o modo

pelo qual a família compreende a escola de Educação Infantil também colabora para o entendimento da criança. Nesse sentido, Lacasa (2004) afirma que:

[...] a família é o contexto mais importante nos primeiros anos de vida da criança ninguém questiona. O saber popular descreve bem tal ambiente, afirmando que meninas e meninos adquirem ali as primeiras habilidades: na família aprendem a rir e a brincar, aprendem os hábitos básicos – por exemplo, aqueles relacionados com a alimentação – e outros muito mais complexos – por exemplo, a relacionarem-se com as pessoas. Tradicionalmente, porém instituiu-se que a família não é o único agente educacional possível. O processo começa nela, mas não termina ali (LACASA, 2004, p. 406).

Em nosso estudo, notamos que as crianças, suas mães e professores viveram experiências em suas famílias e nas escolas que contribuíram para a constituição de suas concepções de aprendizagem. Articulamos reflexões sobre as produções verbais e escritas, as quais revelaram essas interações.

Iniciamos apresentando uma descrição de uma das mães, M2. Ela comenta sobre suas experiências como criança, vividas no cenário da escola. Afirma que ao longo de sua vida as suas concepções de aprendizagem se transformaram, influenciadas por outras experiências, na condição de mãe e na relação com às escolas de Educação Infantil que seu filho passou:

M2: Eu também vim de uma Educação moldada [...] que todo mundo senta lá, e é para copiar. Tinha cartilha! Que vai lá, sobe e desce. Então, até eu ter filho eu não podia dizer o que é bom e o que é ruim [...] Mas, eu não tinha essa experiência. C2 antes de vir a ESEBA, também frequentou outra escola [...] A partir dessa primeira experiência dele é que eu comecei a me sentir incomodada [...] Comecei a ter mais um senso crítico, a observar [...] Sentia muita falta, na outra escola de C2, que não queria o pai dentro da escola [...] O pai e a mãe era para estar lá na hora da apresentação do ano, dia dos pais [...] eu quero participar da vida escolar [...] Mas, você só começa a sentir falta disso quando você tem filho [...] Você começa a perceber a distância do hoje com aquilo tudo que vivemos. Mas, tudo bem faz parte da evolução [...] As crianças de hoje são completamente diferentes. Na minha casa, eu sempre morei em condomínio de prédio. Então lá em casa sempre criamos muito filhos dos outros. Muita criança passou por lá [...] eu percebo muito das crianças que a gente criou, com C2 hoje. A fase do porque dele chegou muito antes, das crianças de antigamente. Não é o porquê do porque e pronto acabou. Não é assim! [...] Nossa, tem que ser diferente mesmo, não dá mais pra fazer tudo igual [...] tinha uma professora que: se você não soubesse porque um mais um era dois! E tinha que ser dois. Falava assim: *eu vou sentar em cima de você se você errar* [...]

M2 inicia sua fala anunciando que experienciou situações de ensino e aprendizagem em que permanecer sentada, realizar cópias, usar cartilha eram situações comuns e pertinentes à sua escola. Todavia, ao se tornar mãe iniciou um processo de incômodo ao perceber que aquelas ações da escola que ela viveu como criança pareciam não fazer mais tanto sentido

para seu filho como aluno da escola atual. M2 desejava participar da vida escolar de seu filho, mas era impedida. Disse que a escola só permitia o acesso dos pais em momentos de apresentações de datas comemorativas. Nesse instante, M2 desperta para a compreensão do que viveu como criança na escola e de suas expectativas de mãe desejosa em participar do cotidiano de seu filho. Diz que esse processo compõe a própria evolução e, ainda bem que evolui. Aponta que as crianças atualmente apresentam características diferentes das que ela e as outras crianças, que convivia, apresentavam em sua infância. Relata que os questionamentos de C2 sobre o seu entorno, nomeado por ela como a fase do por que, surgiu em seus processos interativos muito mais cedo, em relação ao que ela própria viveu em mesma idade. M2 acena que a escola dos tempos atuais não pode ser a mesma que ela viveu, já que as crianças não são as mesmas. A infância que as crianças vivem hoje apresenta necessidades, comportamentos e interesses diversos em relação ao que M2 viveu no passado. A sua fala traz a experiência com uma professora que a marcou, pela postura autoritária diante do não saber das crianças, relatou ameaças por parte dessa professora que pareciam amedrontá-la. Em nossa compreensão a professora que M2 cita apresentava às crianças um ensino punitivo e, além disso, posicionava-se em um patamar acima da dinâmica do aprender da criança, colaborando para a constituição de uma concepção de aprendizagem pautada em um professor centralizador, dono do saber e controlador de comportamentos, portanto pertencente ao paradigma tradicional.

Em seu relato, ficou evidente que a partir do momento em que percebeu seu filho experienciando uma escola com concepções de aprendizagem semelhantes a que ela viveu, sentiu a necessidade de romper com esse modelo de Educação. Nesse instante começou a observar aquilo que a incomodava como mãe na relação com a escola. Desejava compreender e participar do cotidiano escolar do seu filho, mas a escola parecia não acolher esse interesse. Não queria estar presente somente em situações de apresentação artística ou datas comemorativas, almejava conhecer a dinâmica da escola e a sua criança em interação com ela.

Assim como M2, M4 despertou para as distintas propostas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem à medida que se dispusera a conviver no ambiente escolar de seus filhos.

M4: Eu acho que para que construa alguma coisa, consiga entender, primeiramente é a observação. A gente não observa, se não convive aqui. Se nós fôssemos, por exemplo: pais ausentes e não fizéssemos parte aqui desse ambiente, não conseguiríamos observar e muito menos formar uma ideia. Como que acontece isso?! Acho que acontece por meio de: contato com esse ambiente, com professores, em todas as oportunidades em que tenhamos de

estar aqui de vivenciar com vocês, com outros profissionais e, montar a nossa experiência a partir desses momentos [...] Que talvez na nossa época, não tivesse isso, era tudo responsabilidade da escola! Então, hoje, isso vem voltando em conjunto: escola e família.

Ela inicia seu relato, contando que somente a partir da observação da vivência na escola e com os professores, pôde perceber as diferenças de trabalho pedagógico, do passado e de hoje. Assinala que somente com a observação e com a convivência de diversas situações com a escola de sua filha que teve condições de formular uma ideia e constituir uma nova experiência a respeito da Educação escolar das crianças.

Em outra fala dessa mãe, é possível compreender, a partir de uma situação vivida por ela na escola, que as experiências atuais de sua filha, C4, são mais interessantes e atende melhor as suas expectativas de mãe, do que as que ela viveu como criança no passado:

M4: [...] hoje me atende a forma de aprendizagem. Acho até que instiga bastante, isso daí preenche [...] A minha filha teve experiências com outras escolas. Ela é uma criança que tende a ser retraída. Eu era assim, meu marido era assim. Eu tento muito é, que ela não seja dessa forma. Uma vez no meu recreio, quando era criança, tomei banho de mingau. Antigamente dava mingau no copo [...] Eu fiquei na pilastra, o recreio inteiro parada. Eu não tive condições, não tinha segurança de pedir ajuda pra ninguém. Eu estava tomando mingau uma criança passou, esbarrou e eu fiquei ali o recreio inteiro. Bateu o sinal e eu fiquei estática. Então acho que a escola hoje, esse modelo, tem grandes chances de não formar crianças, como eu fui formada!

M4 inicia o relato comentando que a escola do tempo presente é um modelo que instiga, que atende as suas expectativas. Traz essa informação baseada nas diversas experiências escolares de sua filha, C4. Nessas situações escolares percebeu que ela tende a apresentar um perfil de comportamento semelhantes ao da mãe e do pai – retraída, apesar de dizer que se esforça para que não seja assim. Oferece-nos pista de que acredita na aprendizagem por meio da interação com a criança, à medida que relata que se esforça para contribuir com o rompimento de um modelo escolar em que ela própria foi condicionada a permanecer retraída.

A fala de M4 nos estimulou a pensar sobre o quanto uma experiência, tal como ela nos exemplificou acima, pôde provocar compreensões de um modelo de escola em que não dialogar, não se rebelar, permanecer estática diante de um problema é postura aceita. Entendemos que M4 acreditava, como criança, que ser e estar inerte diante de situações problemas era o melhor caminho. Aprendeu, provavelmente, com essa experiência e outras vividas por ela que a escola tem o papel de controlar os comportamentos sociais e físicos das crianças.

M5, tal como as demais mães, percebe as diferenças de concepções de aprendizagem ao lembrar-se, especialmente, de sua infância comparada com a de sua filha. M5 relata que sua mãe era professora e sustentava sua atuação em concepções de aprendizagens tradicionais, concepção distinta ao que sua filha vive na ESEBA atualmente.

M5: [...] minha mãe sempre foi professora de criança, a percepção dela era bem diferente. Eu, aprendi bem diferente. A minha filha passou por duas escolas e a forma era diferente. Eu percebo a evolução dela, eu fico pensando é diferente a forma, brincar é mais leve [...] E comecei a comparar com meu sobrinho em Brasília. Lá segue mais ou menos a mesma linha que eu aprendi, que minha mãe ensinava [...] A rapidez com que ela aprende, ela está um ano [...] mais nova que ele. Ela está na frente dele e aprende assim brincando, falando. E ele conta as coisas da professora, é muito brava, tem que ser assim, não brinca, não faz nada. E eu percebi essa diferença. Eu mudei com isso, com meu sobrinho, vendo como ela estava na escola [...] para onde ela está hoje, e a rapidez do aprendizado dela [...] Eu mudei muito meu pensamento por causa disso, e vendo, e comparando.

M5 notou diferenças na forma pela qual a sua filha e um sobrinho se relacionam com o processo de aprendizagem na escola. Contou que é difícil para o sobrinho e tranquilo para sua filha, em função das distintas concepções de aprendizagem das escolas de ambos. Ao constatar essa discrepância de interações na escola, M5 começou a comparar as propostas e a compreender que aprender no contexto da Educação Infantil pode ser tranquilo, não necessariamente precisa ser sofrido ou doloroso, e ao mesmo tempo pode ser enriquecedor aos conhecimentos da criança.

M1 marca que, na sua história como aluna, sentia-se castrada em suas potencialidades pelo processo de escolarização, não desejando o mesmo para sua filha.

M1: Eu acredito que as nossas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem são profundamente marcadas pela nossa história enquanto alunos [...] Eu acho que marca muito essa história de aprendiz!? E quando a M5 trouxe do sobrinho, que parece que a escola para ele é sofrido! Para mim foi muito sofrido ir para escola. Era um modelo muito castrador. Eu não tinha espaço para questionar, para rir, para ser criança, para brincar e isso me castrou demais. E trago sequelas disso até hoje e não quero isso para minha filha [...] Essa coisa do criar, do arriscar, do poder ser criativo [...] Num ambiente sofrido, não faz isso [...] Porque quando você chegar lá na frente, você precisa ser um profissional criativo, que arrisca, que ousa, se tá lá no seu casulo, morrendo de medo, enfim!

Essa mãe inicia sua fala afirmando que acredita que sofremos marcas na forma pela qual aprendemos e expressamos nossas aprendizagens, resultado daquilo que vivemos como alunos em nossas escolas. Diz, tal como foi para o sobrinho de M5, que para ela também o foi, viver um modelo de escola castrador de aprendizagens. Não foi oportunizado à M1, como

aluna, posicionar-se, questionar, criar, brincar, divertir. Comenta que carregou para sua vida consequências desse modelo escolar. Sinaliza que mesmo a escola colocando situações para criar, para arriscar, estava localizada em um ambiente castrador, logo não conseguia se expressar. Modelo que é contraditório diante das demandas da vida adulta no campo profissional, por exemplo, que espera atuações criativas, dinâmicas, ousadas. M1 traz uma metáfora de suas experiências, dizendo que o adulto que viveu aquele modelo de escola sente-se no casulo, com medo de sair e se transformar em algo novo, porque justamente não pôde realizar outras transformações.

Rodari (1982) assinala que a imaginação, a criatividade, o inventar, o criar nas escolas ainda são elementos tratados como recurso de segundo plano, em contrapartida com a atenção e a memória, que são características fortemente valorizadas, por serem mais cômodas e maleáveis no trabalho cotidiano do docente. Aponta que, a partir da imaginação e da criatividade, as crianças terão condições de se tornarem sujeitos adultos, que não se permitirão ficar presos a uma única forma de lidar. O autor acredita que estimular a imaginação, a criatividade, por meio de recursos como as metáforas e hipóteses, é o caminho para uma Educação mais democrática. Afirmar também, como exemplo, que é possível utilizar o erro ortográfico como estímulo para a criatividade, criando, construindo novas palavras, com novos significados ainda mais interessantes. Errando é que se aprende, diz o velho ditado. O novo ditado poderia dizer que errando é que se inventa (RODARI, 1982, p.36). O autor ainda afirma que:

Estamos, evidentemente, usando a fantasia para estabelecer uma relação afetiva com a realidade. Pode-se observar o mundo da altura do olhar humano, ou do alto de uma nuvem (com os aviões é fácil). Pode-se pisar a realidade entrando-se pela porta principal ou _ é mais divertido _ pulando-se a janela (RODARI, 1982, p.29).

Seber (1997, p.27) relata que é na escola que o processo de tomada de consciência sobre o aprender de cada um é motivado, logo compete principalmente à escola promover tal consciência, estimulando a criatividade e o prazer por aprender, aspectos naturais e espontâneos nas crianças.

A partir das vozes dessas mães participantes do estudo, podemos conjecturar que há uma expectativa para que a escola rompa com as concepções de aprendizagem do passado e caminhe com vistas a compreender as crianças do presente, em suas necessidades e interesses. Nesse sentido, cabe à escola conceber um modelo de Educação em que a criatividade, a

ousadia, a potencialidade da criança e do professor tenham seus lugares reconhecidos. De tal maneira que,

A criatividade deve permear também o próprio ensino. Para tanto, é necessário repensar o modelo de escolarização vivido, especialmente, em muitas pré-escolas: rituais, formaturas, suspensões, lições de casa. Isso remete à crítica de uma metodologia de trabalho com os pequenos centrada no professor, com propostas de tarefas iguais para todos a serem realizadas em um mesmo ritmo, especialmente com trabalhos à mesa (OLIVEIRA, 2011, p. 185).

A autora nos instiga a olhar para o cotidiano das escolas de Educação Infantil. Os rituais, as formaturas, as lições de casa, as tarefas à mesa são elementos de uma determinada concepção de aprendizagem, mas é, além disso, componentes de uma cultura escolar. À medida que esses elementos envolvem a participação efetiva da criança, rompemos com um modelo escolar que não admite o aluno como ser capaz, competente e criativo nas interações. Romper com modelos anteriores requer que rompamos com as nossas crenças e concepções de aprendizagem presentes. Algo que não é fácil e demanda conhecimento de si próprio e interesse em buscar formações e informações continuadas.

M6, no interesse de encontrar uma escola para seu filho, buscou compreender e experimentar as propostas metodológicas de algumas instituições e os fundamentos teóricos que as embasavam.

M6: Quando meu filho entrou na idade escolar eu pesquisei [...] o construtivismo, o método tradicional [...] Fiz o teste com ele nas duas concepções. Antes da ESEBA ele teve em uma escola de ensino tradicional, não tenho nada a queixar. A escola me deu o retorno que eu esperava. Mas não refletiu nele o que eu esperava a nível de aprendizado. Para ele, a forma pela qual o estudo é na ESEBA, como é desenvolvido, ele se adaptou melhor [...] é uma criança que se ele tivesse que ficar em uma carteira e ficar para aprender 2+2, em um sai. Ele tem que aprender descobrindo [...] é uma criança muito curiosa, que vai mexendo para descobrir [...] Então eu tenho expectativas de que seja capacitado, que ele seja contestador. Eu fui aluna contestadora. Um ‘porque não’, nunca foi resposta para mim! Não é para meu filho ‘Porque, porque é assim’! Não é resposta para ele. E, não quero que seja mesmo [...] O papel é muito da escola, também, é instigar a criança ao ‘por quê?’ Há coisas que não tem resposta, há! Há coisas que são assim, porque são assim! Mas, a maioria tem uma resposta melhor para você dar do que um: ‘por que é’! Eu gostaria que isso fosse instigado, essa o contestar, o não aceitar o porque você falou [...] .

No relato de M6 identificamos a sua compreensão sobre a diferença entre a concepção tradicional e a construtivista. Segundo ela, o filho experienciou as duas concepções. Para M6, a escola pautada em princípios tradicionais não refletiu a sua expectativa sobre o aprender da criança. Já a ESEBA ofereceu outras possibilidades para a aprendizagem. Logo,

compreendemos que para M6 a concepção de aprendizagem da ESEBA não possui características tradicionais. Relata que seu filho precisa experienciar os conceitos, precisa descobrir, ser instigado a buscar, a interagir. A expectativa de M6 é que sua criança seja contestadora, tal como ela foi como criança. M6 menciona que existem questões que possuem uma resposta pronta, aceitável. Todavia, alerta que respostas simplistas não são suficientes para ampliar conceitos, aprender algo. Para essa mãe é preciso aprofundar respostas, discutí-las, contesta-las. Atribui à escola a realização de sua expectativa. Para nós é papel da escola sim, na figura do professor mediador. É ele quem assume as ações mediadoras com características questionadoras às crianças.

Apontamos que para M6 há aspectos do aprender que cabem a uma transmissão de conhecimentos construídos no passado. Sobretudo, há nessas mesmas instâncias questões dúbias sob as quais estamos envolvidos e que merecem reflexões, merecem outros questionamentos por parte dos professores junto às crianças.

Ponderamos que o professor e a escola como um todo não devem se restringir a transmissão de conteúdos somente, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, a ser crítico e reflexivo diante daquilo que o ambiente social, político e econômico anuncia. Logo, a intenção da escola contemporânea é favorecer a constituição de uma pessoa autônoma, capaz de expandir seus conhecimentos para diversas situações de convívio social, além da escola (REGO, 2009).

Ao conhecer os posicionamentos das mães podemos inferir que viveram como crianças experiências de aprendizagem sustentadas, principalmente, em um paradigma tradicional. Foi anunciado por elas que as crianças de hoje apresentam características diferentes em relação às crianças que foram um dia, talvez mais passivas, menos questionadoras. Disseram, além disso, das diferentes formas de aprender, que antes era um aprender por aprender, sem qualquer conexão com o mundo social. Mencionaram o quanto foi sofrido viver em uma escola que não acreditava no potencial criativo e que esse modelo acarretou influências em sua constituição de ser adulto profissional.

Ao analisarmos as experiências vividas nas escolas e nas relações com as famílias, consideramos a seguinte reflexão:

Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças de zero a cinco anos de idade na família e fora dela [...] Concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na Educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção (OLIVEIRA, 2011, p. 57).

A autora nos instiga a levar essa discussão para as experiências dos professores envolvidos com o nosso estudo, os quais perpassaram por convivências pessoais e familiares e também pelos processos de formação inicial, continuada e atuação docente:

Moderadora: Na opinião de vocês, que levou a considerarem a concepção de aprendizagem que vocês apresentaram?

P9: Para mim foi à vivência.

P7: É a representação daquilo que está mais presente em nossa vida.

P6: [...] é o que vivemos e acreditamos ser interessante para o aprendizado da criança.

P7: [...] é sempre relacionado ao que a gente vivencia aqui. Às vezes acreditamos em alguma coisa, mas ainda não está vivenciando, não consegue vivenciar [...]

A partir do questionamento da moderadora os professores manifestaram as suas concepções de aprendizagem fortemente marcadas pelo que vivem como profissionais, influenciados por suas diversas formações e aquilo que acreditam ser interessante para a criança. P7 revela que mesmo acreditando em determinada concepção não consegue efetivá-la. Para nós a fala dessa professora traz certa angústia, por não conseguir, do modo pelo qual gostaria, realizar ações sustentadas por determinada concepção de aprendizagem. Em continuidade ao diálogo outro professor se posiciona:

P11: [...] para mim foi o contraditório. Eu vi muito mais isso, que vocês estão falando na teoria, na minha formação [...] Que é a na relação que se aprende, e Paulo Freire fala: ninguém ensina, ninguém aprende, a gente aprende em comunhão. E, sempre acreditei nisso. Só que eu vejo que são concepções que se dissolvem no sistema escolar. Porque a relação tempo espaço ainda [...] se fragmenta [...] Eu percebo assim: quanto mais se fragmenta o conhecimento mais a chance delas se dissolverem. E de prevalecer, o que estamos chamando aqui de sistema tradicional. Então você pensa em um aluno [...] com 12 professores [...] Você pensa a escola seriada, essas concepções, simplesmente, não cabe na escola seriada. E vivemos de escola seriada e acreditamos nela [...] O que me angustia, o que me frustra, [...] se emitisse esse modelo que temos aqui, para escola toda, você não iria atender a expectativa social: formar o aluno, sendo o alvo o vestibular. Mas, você talvez, atenderia a outra expectativa, que para nós é mais importante.

P11 argumenta que suas concepções de aprendizagens foram constituídas a partir das contradições que experienciou em sua formação e atuação na escola. Postula ideias oriundas de Paulo Freire, do aprender com o outro. Mas, em sua prática docente, em função do modelo organizado em série, o que afirma fragmentar o conhecimento, não identifica ações sustentadas na visão freireana – de aprender com o outro. Todavia, o professor anuncia que,

apesar de acreditar nessa premissa, ela se dissolve no sistema escolar vivido por ele, justamente pela fragmentação do ensino e dos conhecimentos. Argumenta que na visão teórica freireana não cabe uma escola organizada em séries de ensino. Exemplifica, ainda, que um aluno, nesse sistema seriado, com doze professores, é uma das situações reais de fragmentação dos conhecimentos.

Na escola organizada nesses moldes cada professor escolhe o conteúdo programático a ser ministrado, os alunos não são ouvidos em suas necessidades culturais, sociais e econômicas e acabam se acomodando com as escolhas de outros. Já que, se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe aquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 2011, p. 83).

Concordamos com esse autor ao dizer que o importante, do ponto de vista de uma Educação libertadora é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, em suas sugestões e nas de seus companheiros. Nessa visão de Educação parte-se da convicção de que um programa escolar é constituído dialogicamente com quem se envolve nele — professores e alunos, o povo.

P11 diz que se fôssemos reproduzir o modelo desenvolvido na Educação Infantil dessa escola para o restante dos outros níveis de ensino, não atenderíamos a demanda social – o vestibular. Todavia, atenderia outra, da formação de criança permeada de ideias, conceitos articulados entre si, de pensamento crítico e reflexivo. Em outras palavras as diferentes perspectivas teóricas – metodológicas desenvolvidas pelas escolas nos leva a trilhar caminhos que podem romper com as demandas sociais ou mesmo favorecê-las. A opção teórico-metodológica produz e reproduz as concepções de aprendizagem que constituem as ações dos professores, assim como favorece a formação dos nossos alunos e de suas famílias.

Em outro trecho do diálogo entre os professores, é possível compreender de que maneira foram articulando suas concepções de aprendizagem, em função de suas relações familiares e escolares:

P3: [...] fico comparando eu com meu esposo. Ele teve um acesso escolar diferente do meu. Por questão assim de classe social [...] as possibilidades que ele teve na vida, eu não teria tido igual [...] ele me ajuda a tirar a neblina dos meus olhos [...] a escola foi importante para ele, para a vida dele [...] ele estudou em uma escola tradicional da cidade dele, e não por isso ele não foi feliz, não por isso não foi contextualizado o trabalho, que ele não tinha atividade de campo [...] Eu fico pensando: gente será que eu estou fazendo o meu papel, minha função social com essas crianças?

P8: Tem formas e formas. A forma que nós aprendemos não foi muito diferente da dele. A diferença provavelmente, você estava falando de nível socioeconômico e cultural, a escola oferecia mais coisas.

P3: Isso! É nesse sentido. Não é na forma de aprender não.

P11: Quantitativamente.

P8: Quantitativamente [...] eu acho que são formas e formas de ensinar e aprender na escola. Da escola que ele estudou e da escola que nós estudamos. Eu estudei a vida inteira na escola pública. E, gente, eu já passei por cada situação, muito desagradável. Por não saber [...] E depois, dava um jeito de entender de verdade [...] Não sei como cheguei até aqui. Sinceramente. Mas [...] para mim talvez, o que você está querendo dizer é assim – não dói ensinar, fazemos algumas coisas que fazem parte do nosso papel, da nossa função. Não é invasão, não é abuso de autoridade [...] Eu acho que é isso que você está querendo trazer. Agora, tem diferença. Porque o não saber, também, dói!

Na perspectiva de P3, o seu esposo teve acesso a maior quantidade de conhecimentos, por ter estudado em uma escola pautada no ensino tradicional e ser privilegiada sócio economicamente. P3 justifica o saber do esposo em razão do modelo e característica socioeconômica da escola, o qual ela não vivenciou. Assim, questiona a si própria de estar ou não cumprindo seu papel social, como professora, de mediar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade junto às crianças, por não atuar em uma concepção tradicional que possibilitaria exercer sua função, tal como seu esposo recebeu de seus professores. No entanto, ao dizer da sua compressão aos seus colegas, P8 e P11 pontuam que há uma diferença entre quantidade de conhecimentos adquiridos e às formas de aprendê-los. Eles pontuaram que, provavelmente, o esposo de P3 e os professores presentes no grupo aprenderam por meio de uma mesma concepção, a tradicional. O que diferencia é quantidade de informações que o esposo de P3 teve acesso e os outros não. Essa diferença está correlacionada às diferenças sócio–econômico–culturais, não ao modelo de ensino – todos eles de natureza tradicional.

Em nossa compreensão P3, seu esposo, os outros professores e as mães participantes do estudo vivenciaram a política assistencialista ou preparatória de Educação conferida tempos atrás. Os professores, no diálogo acima, ponderam que mesmo uma proposta educacional pautada na concepção tradicional de aprendizagem que possibilita as crianças múltiplos acessos aos conhecimentos, o que muda é a forma. Afirmam, além disso, que o não saber é sofrido para quem não sabe, às vezes, constrangedor. Entretanto, não quer dizer que só se tem acesso ao conhecimento por meio de uma concepção tradicional de aprendizagem. A

criança tem condições de aprender uma infinidade de conceitos junto aos professores, aos colegas e a objetos (livros, internet, entre outros) pautados no paradigma interacionista.

As questões apresentadas pelos professores e mães podem ser mais bem entendidas a luz da literatura. Conforme abordamos no capítulo dos referenciais teóricos, as escolas, sobretudo as de Educação Infantil, foram elaboradas para alguns fins: *assistencialista* e *compensatória*, com a intenção de cuidar das crianças carentes, compensando as suas limitações sociais e culturais; e a finalidade *preparatória*, para crianças de classes sociais privilegiadas. Os referidos fins para as escolas de Educação Infantil pautavam-se em paradigmas tradicionais, assistencialistas e conteudistas (BORGES, 2003); (OLIVEIRA, 2011).

A discussão a respeito da finalidade da Educação Infantil suscitada pelos participantes do estudo nos leva a refletir sobre as concepções de aprendizagem que fazem interface entre a escola de Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo com o primeiro ano. A literatura nos revela que a finalidade *preparatória* da Educação Infantil origina-se, no passado, por meio do interesse das classes sociais privilegiadas de abastecerem suas crianças com quantidades de conhecimentos, não se preocupando com processo de aprendizagem, mas sim com resultados que seriam alcançados. Todavia, os dados do nosso estudo sinalizam que a finalidade *preparatória* possui outros interesses, com novas roupagens, mas com as mesmas finalidades – de abastecer as crianças com quantidades de conteúdos. A *preparação* das crianças tem constituído o sentido de antecipação de conteúdos que seriam concernentes ao Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Nesse sentido, apreciamos o aprofundamento dessa discussão na próxima categoria de análise.

4.4 Aprender na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental: etapas isoladas ou processo?

A discussão sobre essa indagação esteve presente nos dados revelados pelos participantes do estudo, nas referências bibliográficas estudadas e no documento de orientação para a Educação Infantil – DCNEI (2010).

As análises dos dados caminharam em buscas das implicações das DCNEI (2010) em relação às concepções de aprendizagem apresentadas pelos envolvidos na pesquisa. Consideramos os itens de orientação do documento que foram abordados pelos participantes. Buscamos nas diretrizes o dado que direcionou para o tema central de nossa discussão: a

aprendizagem como processo ou cisão entre as etapas de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

A discussão parte, então, do item 13 das DCNEI (2010) nomeado de Articulação com o Ensino Fundamental, assim descrito:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 30).

O trecho do documento nos leva a refletir sobre a transição das crianças entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental como um processo de continuidade entre as etapas da Educação Básica e não de cisão. As DCNEI (2010) deixam evidente que as estratégias para a transição não devem estar vinculadas à antecipação de conteúdos típicos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

Discutir sobre a cisão entre as etapas e continuidade de processos, isto é, de uma transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é uma preocupação que vem afligindo os estudiosos da Educação Infantil³⁷ e da Psicopedagogia³⁸, os quais argumentam que se partimos do pressuposto de que a aprendizagem é um processo, a cisão entre propostas pedagógicas, entre estratégias, entre o modo pelo qual concebemos as crianças, entre a forma pela qual as avaliamos, não fazem sentido, são contraditórias, principalmente se nos pautamos em princípios teóricos interacionistas.

No item chamado de Apresentação das DCNEI (2010, p. 7), é assinalado que temos vivido na arena da Educação Infantil constantes revisões de concepções sobre o trabalho envolvendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Um aspecto que nos chama atenção no documento é a preocupação em relação às possíveis antecipações de processos vividos no Ensino Fundamental. Em suas entrelinhas, o documento manifesta a existência de realidades educativas com práticas antecipatórias. Muitas delas, possivelmente, com a boa intenção de preparar as crianças. Optam, então, por uma concepção de aprendizagem que privilegia o conteúdo, ou seja, a preparação para o Ensino Fundamental. Citamos, nas palavras de Seber (1997) alguns exemplos de propostas *preparatórias*:

³⁷ Arce (2007), Barbosa e Horn (2008), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Edwards (2005), Fonseca (1998), Faria e Mello (2005; 2009), Gandini e Edwards (2002), Kramer, Leite, Nunes e Guimaraes (1999), Kramer (2009) e Oliveira (2010; 2011).

³⁸ Bassedas, Huguier e Solé (1999), Borges (2003), Bossa (2007), Cavicchia (1996), Fagali (2001), Fagali e Valle (2003), Miranda (2000; 2008; 2012), Oliveira e Bossa (1994) e Teberosky (2008).

[...] preenchimento de linhas tracejadas; discriminação de semelhanças e diferenças entre figuras impressas; cópia de letras e números; treino de vocabulário ligado a cores, formas, tamanhos, espessuras; completar palavras e frases; ligar um a um objetos desenhados em diferentes colunas, e assim por diante (SEBER, 1997, p.20).

Os dados do estudo apontam sobre essas discrepâncias e pressões, por parte das políticas públicas e sociedade, entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista identificar os impactos das concepções de aprendizagem dos participantes com base nas orientações das DCNEI (2010), organizamos o nosso trabalho em três subcategorias de análise dos dados:

Na primeira subcategoria **Tia sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!**, discutimos a ideia do aprender a ler e escrever como conteúdos preparatórios na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, manifestando princípios do paradigma tradicional. Refletimos para o entendimento interacionista da leitura e escrita como uma atividade sociocultural, que faz parte do repertório de linguagens de crianças e adultos para se expressarem, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desconstruindo a ideia de cisão e caminhando para a transição entre essas etapas do Ensino Básico.

A segunda subcategoria **Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar!** manifesta a ideia do brincar como elemento de cisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É, discutido, nesse ínterim, que a cisão entre os níveis de ensino é distinta, ainda mais, quando se entende o brincar pertencente somente à Educação Infantil e, estudar ao Ensino Fundamental. Investimos nossas reflexões no sentido de compreender o brincar como uma atividade cultural das crianças, independentemente da etapa de escolarização.

Na terceira subcategoria **E as múltiplas linguagens [...] estamos ligados nisso tudo** apresentamos os apontamentos que discutem as diversas linguagens que compõe os repertórios das crianças e professores do nosso estudo, as suas resistências e encantamentos para se expressarem nesse trabalho. Além disso, sinalizamos para ideias que se aproximam de um trabalho pedagógico coerente com as diversas formas que as crianças possuem para expressarem suas aprendizagens na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.4.1 Tia, sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?!

O título da subcategoria é uma frase narrada por uma das professoras, atuante na Educação Infantil, dita por uma de suas crianças em sala de aula. A docente, a princípio, encanta-se com a possibilidade de a família contribuir com os processos da criança. Mas, depois, revela preocupação com essa compreensão da criança, de que a família estaria ensinando a ler e a escrever. A manifestação traz implícita uma expectativa da família e, consequentemente, da criança que se alfabetize nessa etapa do ensino básico, despontando uma concepção de aprendizagem com características *preparatórias* e tradicional.

Entendemos que é um dilema resolver e buscar saídas, já que há múltiplos conflitos dessa ordem. Identificamos, por meio das tramas tecidas entre os participantes, tensões correlacionadas às políticas públicas destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental, que contrapõem as orientações apresentadas nas DCNEI (2010). A tensão parte das diretrizes ao estabelecer que a Educação Infantil deve prever formas de garantir a continuidade das propostas pedagógicas das crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, respeitando as idades e não antecipando conteúdos que deverão ser explorados posteriormente. Entretanto, as propostas³⁹ governamentais que são resultados de políticas públicas destinadas ao Ensino Fundamental, bem como as pressões sociais, com origens diversas, apresentadas pelos envolvidos nessa investigação, limitam à proposta das Diretrizes que orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil.

De acordo com os dados levantados, as imposições políticas e as pressões sociais preveem que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças estejam quase ou plenamente alfabetizadas. Essa premissa, baseada em uma concepção de aprendizagem tradicional, não compreende a alfabetização como processo, mas como resultado em dados quantitativos. Logo, excita à Educação Infantil em realizar propostas pedagógicas que preparem as crianças para a etapa seguinte, utilizando de propostas relativas ao Ensino Fundamental.

³⁹ Ensino Fundamental de nove anos e a Prova Brasil. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. (FONTE: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>).

Para abordar as discrepâncias, as imposições e pressões políticas e sociais identificamos aspectos relacionados a leitura e a escrita nas escolas de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. P11 justifica sob o ponto de vista social e político os motivos que levam os pais e a sociedade como um todo a se preocuparem com o processo de aquisição da leitura e da escrita:

P11: [...] essa coisa do pai querer a tarefa escrita, por exemplo, por mais que a gente explique e justifique, não vamos romper. Porque a nossa sociedade é fundada pelo direito positivo. Positivo diferente do positivismo. Estou falando da expressão latina *ius postum* – direito posto. É escrito. Nosso direito positivo ele é escrito. Então você nunca vai combinar alguma coisa com alguém e não pedir para a pessoa assinar [...] O pai sempre vai desejar ver a tarefa escrita. Ver o menino aprendendo a ler e a escrever. Essa é a nossa dificuldade. Que na Educação Infantil, eu acho que é uma maravilha, assim nesse ponto, que dá uma liberdade. Porque não tem o objetivo da criança sair do segundo período sabendo ler e escrever. Mas, na medida que a sociedade impõe isso, isso é imposto, imposição, isso que é o pior.

Esse professor traz em seu discurso que a sociedade foi constituída pelo direito posto, escrito. Fato que praticamente todas as questões (políticas e sociais) que perpassam por nossa sociedade são documentadas pela escrita. Além disso, por muito tempo, saber ler e escrever era conhecimento de poucos, somente daqueles que podiam pagar por esse aprendizado, por isso tão valorizado. Essa nossa condição histórica e cultural nos leva a desejar que os trabalhos desenvolvidos nas escolas valorizem o aprendizado da leitura e da escrita.

Todavia, ponderamos para o fato de P11 dizer que o trabalho na Educação Infantil não apresenta o objetivo das crianças saírem dessa etapa alfabetizadas. Dado verdadeiro, se levarmos em conta os alicerces das DCNEI (2010), que norteiam as práticas pedagógicas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita, orientando para os seguintes aspectos, nessa etapa da escolarização: Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e integração com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (DCNEI, 2010, p. 25).

Nenhum item do documento prevê práticas antecipatórias diante do contato com a cultura escrita. Ao contrário, tal como já anunciado, orienta e fomenta que o contato com a leitura e a escrita seja assegurado, sem a intenção de antecipação. Norteia para práticas de contato com diversos portadores de textos, gêneros literários e textuais presentes na sociedade: embalagens; jogos; placas de sinalização; poema; poesia; fábula; contos; carta; propaganda; receita; notícias; entrevista; entre outros. A transição entre as etapas é uma de suas preocupações, conforme anunciamos anteriormente.

Entretanto, o que vimos nos dados foram argumentações de professores, dizendo das pressões sociais, originárias especialmente na figura das famílias, e políticas públicas veladas para que, nessa etapa, prepararem as crianças para contribuírem com os resultados da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerarmos os apontamentos iniciais, buscamos leituras em Arce e Martins (2007), Faria e Melo (2005; 2009) e Oliveira (2011). Os estudos desses pesquisadores alegam que as crianças são curiosas pelo universo da leitura e da escrita muito antes de estarem na escola. A nossa sociedade é permeada por elementos alfabetizadores: livros, revistas, publicidade, jogos, televisão, entre tantos outros. Dependendo do contexto em que a criança está inserida, poderá ter mais contatos ou menos contato com portadores de textos. Todavia, o que os autores ponderam é de que maneira as escolas de Educação Infantil articulam o interesse das crianças e da sociedade letrada, à etapa de desenvolvimento e aprendizagem.

Em nossa compreensão, a aprendizagem das letras e dos números tem se tornado mais relevante para as crianças ao longo das séries na escola do que qualquer outra, como o brincar por exemplo. Aspecto que discutiremos na próxima subcategoria. Nesse instante, referimo-nos ao ambiente escolar, a um cenário de leitura e escrita em detrimento de outras aprendizagens. Esclarecemos que não desconsideramos os reais interesses das crianças para a linguagem escrita e lida, bem como a relevância do trabalho pedagógico que envolve essa linguagem social. Todavia, é justamente a escola que prioriza as letras que questionamos. O que discutimos é o privilégio às letras, em detrimento outras formas de comunicação e de compreensão de expressões de ideias.

Nesse sentido, identificamos em um dos diálogos entre as crianças o interesse pela aprendizagem da leitura e escrita:

Pesquisadora: O que você mais gosta de aprender aqui na escola?

C1: Telefone sem fio.

C2: Escrever.

C4: Eu gosto de aprender o dia do calendário.

C3: Eu tô querendo aprender a ler.

Pesquisadora: A ler? Isso é o que você mais gosta?

C3: É. Mas, ainda estou tentando aprender. Eu acho que o ano que vem eu já vou aprender. Porque no ano que vem eu já vou tá no primeiro ano.

Pesquisadora: Você aprende lá?

C3: É, eu acho.

Pesquisadora: Agora, você não aprende não?

C3: Eu acho que vou aprendendo.

O diálogo sinaliza que a leitura, a escrita e os números têm-se tornado objeto de interesse da aprendizagem das crianças. C3 diz do seu interesse por aprender a linguagem da leitura. A criança possui noção de que essa aprendizagem é processual, que se inicia na etapa de Educação Infantil. E conta que esse aprendizado acontecerá somente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isto é, apesar de C3 perceber que na Educação Infantil há o processo de leitura e escrita, acredita que essa aprendizagem será efetivada na série seguinte, no primeiro ano. Esses dados nos revelam que as crianças têm reais interesses para as letras e números, afinal de contas estamos em uma cultura letrada. Todavia, articulamos para o panorama de a maioria das crianças apresentarem respostas dessa ordem, não suscitando outras possibilidades de aprendizado na escola de Educação Infantil, uma vez que somente uma das respostas diz de aprender brincadeiras.

É fato que as crianças desde cedo estão inseridas em um universo que comunica com letras, números e outros símbolos. Assim, não se discute mais se a Educação Infantil deve ou não ensinar a ler, mas como o fará. É sabido que além de a criança conviver na família e na escola com leitores e criadores de textos, possui contato com diferentes autores, gêneros textuais e portadores de textos, podendo ser estimulada a pensar sobre por que se escreve e se lê algo, construindo assim a função social (OLIVEIRA, 2011, p. 233).

No relato a seguir, é possível abalizarmos que a construção de interesse para a leitura e a escrita na Educação Infantil origina-se de diversos lados. O empenho para esse fim é constituído implicitamente, também, por uma concepção de aprendizagem preparatória tradicional. Uma professora atuante na Educação Infantil conta que, apesar de trabalhar a leitura e a escrita, em uma perspectiva construtivista, as famílias e, conseqüentemente, as crianças esperam aprender a ler e a escrever *o quanto antes*:

P6: [...] no caso do letramento a gente faz de muitas formas: com jogo, na roda, com desafio, com força, com história, não preciso nem falar por que todo mundo já sabe. A gente faz de uma forma muito bacana, muito lúdica [...] Um dia estava na roda e uma criança falou assim: *tia sabia que a minha mãe está me ensinando a ler e a escrever?! Nossa que coisa boa, vocês estão em casa, estudando [...] É a minha mãe está me ensinando*. E aqui, com a Professora, não está acontecendo isso não? *Mais ou menos*. Fiquei frustrada! Porque eu pinto e bordo, viro de ponta cabeça [...] invento mil coisas, para poder aprender de uma forma gostosa, interessante, construtivista. Mas [...] para os pais aquilo não é. Faltou ali [...] o BA-BE-BI-BO-BU [...]

No trecho, fica evidente o empenho da professora para desenvolver propostas que envolvem a leitura e a escrita com as crianças pequenas sustentada em princípios construtivistas. Todavia, manifesta surpresa ao receber a notícia de uma das crianças que estaria aprendendo a ler e a escrever realmente com mãe, já que na escola ela aprende mais ou menos. P6 revela que a expectativa dos pais seria que fosse desenvolvido um trabalho com a metodologia silábica.

Essa perspectiva só pode caber em um modelo empirista de ensino, cuja lógica intrínseca é a de organizar etapas de apresentação do conhecimento aos alunos. Essa lógica não faz nenhum sentido em um modelo construtivista (WEISZ, 2001, p. 3).

Concordamos com Seber (1997), quando assinala que esse tipo de prática educativa, pautada na concepção behaviorista, contempla uma exigência social de aceleração do processo de alfabetização na Educação Infantil. Fato que acarreta à criança um desprazer junto à escola e conseqüentemente para aprender.

Em contrapartida ao posicionamento da família retratada por P6, uma das mães envolvidas com a nossa investigação relatou a sua percepção diante das aprendizagens de sua filha, originárias de trabalho que compartilha das mesmas intenções pedagógicas descritas por P6.

M5: [...] uma coisa que me chama muito atenção é a forma do aprendizado hoje. Ela chega cantando, brincando e vejo que ela está aprendendo as coisas. É muito diferente. É assim, eu acho que ela mantém o aprendizado da disciplina aqui dentro, mas de uma forma tão leve, tão gostosa para ela que, no começo eu achava será?! Eu estava acostumada com Caminho Suave, a e i o u. E, é diferente. A alegria dela – *é o nome do Mateus, o M.* E vai falando! É muito leve e ela está desenvolvendo tanto que eu não esperava, sinceramente. se desenvolve de maneira suave, tranquila, brincando.

M5 relata que existem diferenças entre a forma pela qual ela aprendeu e a pela qual a filha tem aprendido na escola atualmente. Diz que a sua criança manifesta por meio da fala, das músicas, a empatia com aquilo que tem experienciado. Comenta que mesmo aprendendo de forma leve, termo que utiliza para expressar o processo, aprende também o que ela chamou de disciplina. Descreve um aprender a ler, a escrever e comportar-se socialmente em um processo afetoso e agradável para criança e professor, como se não fosse possível aprender desse modo. M5 anuncia até que desconfiou desse processo, revelando surpreender-se diante do que a escola de Educação Infantil poderia oferecer. Expressa, com admiração as associações sociais que a sua filha realiza com letras aprendidas na escola, com palavras que possuem significado para ela, como o nome de alguém que conhece. Para M5, no seu período de escolarização, era comum aprender com o uso de cartilha, mencionando as vogais.

É conhecimento corrente que a cartilha que M5 se refere fundamenta-se em propostas pedagógicas tradicionais. É um recurso didático pedagógico que orienta professores e crianças no contato com conhecimentos previamente organizados. Primeiramente a criança aprende os conteúdos considerados fáceis, para depois, inserir os mais difíceis. Nessa perspectiva, para aprender a ler e a escrever, ensina-se na ordem linear insinuada por M5: vogais; consoantes; alfabeto; sílabas simples (com duas letras); sílabas complexas (três letras ou mais); palavras (com sílabas simples e depois com as sílabas complexas); frases compostas por palavras com sílabas repetidas (simples e posteriormente as complexas); e, por fim, a criança teria condições de ter contato com textos (com frases compostas por sílabas simples e depois com as complexas).

Consideramos pertinente esclarecer, com base em estudos como de Faria e Mello (2005; 2009), Borges (2003) e Seber (1997), que, em uma concepção de aprendizagem tradicional, compreende-se a alfabetização, na Educação Infantil, como *preparatória*, utilizam-se pré-requisitos e de conhecimentos organizados linearmente. Primeiro os julgados como fáceis de aprender e acessíveis às capacidades das crianças. Na concepção interacionista essa lógica apresenta outra dimensão:

Conhecimentos mais simples não podem ser considerados condição suficiente para se atingir conhecimentos mais complexos, nem no sentido do conteúdo nem no de estrutura. Podem ser condição necessária, jamais suficiente. A condição suficiente dessa mudança reside na construção de estruturas mais complexas, realizadas pela ação e pela coordenação das ações do sujeito. São elas que possibilitam a aprendizagem de conteúdos mais complexos, por dois motivos combinados: porque com elas o sujeito torna-se capaz de assimilar tais conteúdos, e sentir interesse por esses conteúdos cada vez mais complexos (BECKER, 2008, p. 63-64).

A maneira pela qual as crianças e nós, adultos, temos contato com os diversos conhecimentos fora da escola não está organizada linearmente, muito menos do simples ao complexo. Ao contrário, na nossa sociedade letrada identificamos muitos elementos da cultura de forma múltipla, interligada, multifacetada e de grande complexidade. Para os princípios interacionistas, aprender a ler, a escrever é difícil e complexo. Não há, a partir desses princípios, uma ordem de conhecimentos correta a ser seguida pelas escolas de Educação Infantil ou demais etapas do ensino básico. Cada uma das crianças que se insere no contexto da escola traz consigo experiências e conhecimentos construídos diferentemente. Cada uma delas, em função das múltiplas interações estabelecidas fora e no coloquial da escola, pode contribuir uma com as outras para construção e evolução de novos conhecimentos, evidentemente com as devidas mediações dos professores. Acreditamos que aprender as

vogais, as consoantes, as sílabas é importante sob o ponto de vista cultural, faz parte do papel da escola e também dos interesses das crianças em aprender, todavia, é preciso pensar na forma. Portanto, desenvolver uma proposta pedagógica pautada no paradigma interacionista, exige de nós professores e das crianças interesse e disposição para construir conhecimentos em parceria. Nesse sentido, o construtivismo rompe com o paradigma tradicional e explica:

Para o construtivismo, as aprendizagens que ocorrem entre os três e os cinco anos não são prévias por não serem convencionais, mas fazem parte, por direito próprio, do processo de alfabetização. Uma segunda distinção oferecida por essa perspectiva é que a leitura, a escrita e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, e sim de maneira interdependente, desde a idade mais precoce. O terceiro traço distintivo refere-se ao fato de que a alfabetização não pode ser encarada fora dos contextos culturais e sociais em que ocorre (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004, p. 314).

De acordo com essas autoras, a corrente construtivista oferece uma visão do ponto de vista da criança, dos seus dilemas, dos conflitos, das hipóteses e das soluções diante da construção do processo da alfabetização. Nessa abordagem considera-se que a criança interpreta textos antes mesmo que saiba ler, no sentido de atribuir-lhe uma intencionalidade. Assim, a partir de suas hipóteses cria uma ideia que lhe é própria, e não a ideia do adulto, do que possa estar escrito naquele texto. Essa premissa deveria estar imersa no interior das escolas de Educação Infantil: a alfabetização como um processo que se inicia antes mesmo da criança estar na escola.

À medida que questionamos a preparação de crianças pequenas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, P10 nos esclarece sobre uma questão importante:

P10: [...] Como que a criança ela vai escrever se ela não sabe a letra?! Eu tenho que informá-la, eu tenho que informar. E, ela tem que saber que o som do BA, é B – A. Mas, como que eu vou conduzir isso?! Não é que meu ensino é [...] nossa a minha aula é só silábica, NÃO! Mas, você vai passar na porta da minha sala, você pode escutar eu falando, pessoal olha: P e A, é PA. Para escrever aqui ô. Mas, como eu estou conduzindo isso?! Então, às vezes nós somos assim um pouco mal interpretadas, nesse sentido. Mas, a informação ela é [...]

Mediadora: Ela tem que ser feita.

P10: Ela tem que ser mostrada e apresentada [...]

P10 assinala que as crianças precisam ter contato com determinadas informações para construírem conhecimentos, o que não quer dizer preparação. Argumenta, então, da necessidade de conhecer o som da letra, que em nada apresenta correlação com a grafia, por isso uma informação. A professora relata que em certas situações o seu trabalho pode ser

interpretado erroneamente como sendo pertencente ao processo silábico, que compõe o repertório de métodos de ensino e aprendizagem empirista, uma vez que as etapas de ensino são previamente determinadas, independente do nível e realidade do aluno. Na verdade, P10 diz do acesso à informação, mediada pelo professor, dos sons que as letras produzem para que as crianças possam avançar em suas hipóteses sobre a leitura e a escrita. Compreendemos que essa postura não está relacionada a aprendizagem do conhecimento simples ao complexo, mas justifica que é essencial as crianças conhecerem a informação de que as letras produzem sons diversos para assim compreenderem a lógica de decodificação da língua escrita, sem a qual não se aprende a ler e a escrever.

Weisz (2001) colabora para compreendermos o ponto de vista de P10 ao dizer que há um equívoco diante dos postulados construtivistas.

Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação — a de que o conhecimento prévio do aprendiz é base de novas aprendizagens — não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente pelo professor (WEIZS, 2001, p. 5).

Portanto, P10 colabora para explicitar a intencionalidade da instituição escolar, o seu papel perante a alfabetização das crianças. A escola tem a função de informar e de mediar a construção de novos e diferentes conhecimentos. Em seu interior é o professor que assume o lugar de mediador. Tarefa que não é simples. Requer disponibilidade para conhecer os mecanismos do aprender de cada criança, saber identificar os saberes já construídos e suscitar aqueles que precisará explorar com a criança e com o grupo.

Nesse sentido, é válido destacar que nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999) a criança é concebida sob o seguinte ponto de vista:

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tornando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

A partir dessa compreensão de criança questionamos a antecipação de conteúdos para aquelas que estão na etapa da Educação Infantil, especialmente ao que se alude ao ensino da escrita. A antecipação de propostas didático-pedagógicas inverte o processo e aumenta a

diferença. No caso da escrita, é necessário utilizá-la considerando o fim social para o qual foi criada – para escrever, registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. O problema é que, ao buscar tornar o processo mais simples ensinando primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, perdeu-se de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada. A apropriação do conhecimento é um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo que na escola é mediado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço escolar. Isso implica, essencialmente, dar voz a criança e permitir sua participação na vida escolar, em um projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas (FARIA; MELLO, 2005).

Entretanto, com base nos relatos, as pressões sociais para a preparação das crianças na Educação Infantil transformam-se em um *efeito dominó* no interior das escolas. Evidentemente, conjecturamos que é reflexo de um modelo de escola seriada, em que uma etapa prepara para a seguinte. As famílias pressionam as crianças e os professores do primeiro ano, esses, por sua vez, pressionam os professores e as crianças da Educação Infantil. Esse efeito acontece, às vezes, de forma sutil, às vezes implícita, ou mesmo explícita transformando o cenário da Educação Infantil em etapa *preparatória*, com vistas a atender às expectativas das famílias, das crianças e dos professores. São raros os pontos de vistas sociais que não pressionam a escola, como é o caso de M5, mostrado anteriormente. Todavia, assinalamos para uma situação imaginária em que a filha de M5 não manifesta o aprendizado das letras. Será que nessa circunstância, M5 manifestaria a mesma opinião?

É um questionamento para o qual não temos resposta, sobretudo de M5. No entanto, os professores envolvidos na investigação sinalizam para uma expectativa grande das famílias para que seus filhos conquistem o aprendizado da leitura e da escrita *o quanto antes*. O panorama descrito pelos professores nos permite avaliar que no processo de escolarização o papel da Educação Infantil foi considerado como uma espécie de passaporte, uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem grandes dificuldades, quando estivessem matriculadas na escola propriamente dita, ou seja, quando ingressassem no curso primário – como eram chamadas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa expectativa foi historicamente construída com a única finalidade de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Essa é a história da nossa História da Educação Infantil. E não é por outra razão que as classes eram quase sempre chamadas de – e ainda o são ‘classes de alfabetização’, ‘pré-alfabetização’ ou ‘preparatórias para a alfabetização’ (FARIA; MELLO, 2005, p. 25).

Essa literatura nos reporta as falas de P9, que acena para uma realidade em que há uma expectativa, por parte dos colegas professores e cobrança das famílias e das crianças, para o cumprimento de um currículo com características preparatórias em relação ao trabalho realizado com a leitura e da escrita na Educação Infantil.

P9: [...] se tem as séries iniciais do Ensino Fundamental, no nosso caso aqui até a nomenclatura é diferente: alfabetização inicial. Porque que tem que estar pronto lá no primeiro ano?! Quem disse que alguém está pronto alguma hora? [...] me incomodava muito [...] como será que tinha que vir a criança da Educação Infantil? Isso é um diálogo nosso eterno na ESEBA [...] Um dia nós até fizemos uma reunião e me fizeram essa pergunta [...] acho que ela tem que vir curiosa, que tem que provocar ao máximo, para se interessar. Mediar esse processo de interação dela com a leitura com a escrita e com outros tipos de conhecimentos [...] é uma cobrança dos pais, acaba sendo uma cobrança dos alunos [...] É onde eu percebo que sai a divergência: Educação Infantil e Ensino Fundamental [...] apesar de pensar, falar: *menino não tem que vir pronto*. Mas, [...] a vivência nos permite dizer [...] trabalhar mais reconhecimento de letras, a criança saiu sem reconhecer letras, um exemplo. Não é pré-requisito, porque eu não acredito nisso [...] Mas, a alfabetização e o letramento é um processo que começa em casa, na escola e vai sendo pela vida [...]

P9 inicia a sua fala referindo-se a nomenclatura das etapas do ensino básico. Questiona a nomeação criada pela escola - alfabetização inicial, como equivocada, segundo os princípios interacionistas. Para ela não faz sentido a criança estar alfabetizada na série que inicia essa etapa – no primeiro ano, pois há outras séries que poderiam continuar esse processo. A professora (P9) tece uma reflexão sobre a ideia da criança encerrar a etapa da Educação Infantil pronta para estar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ela afirma que a ESEBA tenta realizar um trabalho diferenciado, distanciado da ideia de prontidão para o primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, ainda há cobranças por parte das famílias, das crianças e dos próprios professores para o aprendizado, sobretudo, da leitura e da escrita.

A literatura nos ensina que a ideia de prontidão, de a criança chegar com uma determinada bagagem originária de um período escolar ou série, remete a uma concepção de aprendizagem tradicional, conteudista. A escola que trabalha nessa perspectiva, preparando a criança, ensinando conhecimentos que serão utilizados nas séries seguintes, desenvolve ações isoladas e muitas vezes ausentes de sentidos e significados, tal como a autora a seguir nos esclarece.

Muita ênfase vem sendo dada aos aspectos percepto-motores como pré-requisitos importantes da aprendizagem escolar. Reflexos dessas ideias são os chamados períodos de prontidão em que os professores trabalham, muitas vezes de forma isolada e sem significação para a criança, com a motricidade fina, a percepção auditiva, espacial, figura-fundo etc. [...] Dentro dessa

perspectiva, a leitura e escrita vem sendo vistas como um processo de discriminação e traçado de formas, capacidade de seguir texto com a vista em uma direção convencionada etc. (SCOZ; RUBINSTEIN; ROSSA; BARONE, 1987, p.30).

P9, com vistas a romper com a expectativa de preparar as crianças, sugere a construção de objetivos amplos para serem desenvolvidos na Educação Infantil. Aponta para a intenção de um trabalho que provoque e estimule a criatividade, a curiosidade e interesses das crianças, inclusive com a leitura e a escrita. Ainda que esbarre na pressão dos pais e das crianças para a alfabetização.

De acordo com os professores envolvidos no estudo, para os pais o ensino da leitura e da escrita *o quanto antes* é sinônimo de que sua criança conquistou um bem cultural valorizado – a alfabetização, conforme explicado por P11, no início do texto. Os pais estão preocupados com o futuro de seus filhos, com as possibilidades que terão por estarem alfabetizados. As crianças igualmente imersas nessa cultura também assim o desejam. Nesse sentido, ponderamos sobre as concepções de aprendizagem que sustentam a cultura do ler e escrever *o quanto antes*, em específico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa lógica, os pais pressionam as crianças, professores e as escolas infantis, com base em suas concepções de aprendizagem em relação à leitura e a escrita.

A discussão das práticas antecipatórias, especialmente ao que refere-se à leitura e à escrita na Educação Infantil, está correlacionada com as políticas públicas e suas legislações. Ao buscarmos informações em Fonseca (1998) identificamos que em complementação aos ajustes da Constituição de 1988, em 1996 origina-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), identificada como a Lei nº 9394/96. Nessa se reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sob responsabilidade dos municípios, de:

V – Oferecer a Educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (FONSECA, 1998, p. 205).

O trecho menciona a prioridade ao Ensino Fundamental e gera polêmica na política para a Educação Infantil. Segundo Fonseca (1998) é justamente o que justifica a pouca atenção das autoridades ao atendimento efetivo à primeira etapa da Educação Básica. Mas, igualmente explica as pressões políticas e sociais que ressoam, em nosso estudo, para que as crianças com idade até seis anos (primeiro ano do Ensino Fundamental) saibam ler e escrever, *o quanto antes*.

A distinção de atenção dos governos entre as etapas da Educação Básica não pertence apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas também entre esse e o Ensino Superior, por exemplo. Quem ganha com isso? Essas distinções não fazem sentido se pensamos a Educação como um sistema, em que uma etapa está intimamente ligada, correlacionada à outra, embora compreenda especificidades. Os alicerces, as bases são constituídas, essencialmente, nas primeiras etapas da escolaridade, o que não quer dizer preparação para as etapas seguintes, mas atendimento às especificidades do desenvolvimento evolutivo das crianças.

Outro discurso de P9 contribui para a discussão das cobranças e as pressões sociais, culturais e, principalmente das políticas, em demanda do processo de alfabetização das crianças até o primeiro ano do Ensino Fundamental:

P9: [...] crianças dizendo a outras crianças: *ô, o ano que vêm vocês só vão escrever na letra cursiva*. Eu escutei aquilo e fiquei pensando, tadinho dos meninos! Já vai para primeiro ano com medo. Mas, é uma coisa que eu percebo que é muito assim [...] social, cultural e política. Mas, me incomoda. E, acaba que a cobrança, não é só dos pais. É do geral, da escola. Por exemplo: tem a Provinha Brasil, e a Direção chega lá na nossa sala: *gente ô, Provinha Brasil [...] você tem que preparar o menino para aquilo, para sair bem*. Por que tem toda uma repercussão, que não adianta tapar o sol com a peneira e falar que não tem [...] eu me sinto frustrada, [...] por mais que às vezes, eu tento trabalhar de uma forma mais tranquila com as crianças [...] mas, é tanta pressão em cima de você, que acaba que por corresponder a expectativa dos pais, da escola, dos seus alunos [...] *ô tia aprendi a ler na greve. O meu pai e a minha mãe me colocou em uma aula particular de reforço. Eu aprendi a ler* [...] mas o que eu fiz então?! Fiz nada esse tempo todo?

É notório, na fala dessa professora, que a cobrança para as crianças se alfabetizarem até o primeiro ano do Ensino Fundamental é originária de diversos lados. Em função disso, mesmo P9 acreditando e fundamentado o trabalho em concepções interacionistas de aprendizagem, por certos momentos se rende a essas pressões, não concretizando com suas crianças o que de fato gostaria de ter desenvolvido.

Outra professora (P7) fortifica os argumentos apresentados por P9. Na exposição que se segue, são explicitados os impactos dos resultados de políticas públicas convergindo para a cisão e não para a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano no Ensino Fundamental:

P7: [...] discutimos essas questões de concepções e de não rompimento com a infância [...] falamos das próprias concepções culturais que vem arraigadas com os pais, com a escola, mas atrás disso tem algo tão maior que são as próprias políticas públicas que são destinadas a esses segmentos da

Educação, que vamos levando a um afunilamento e, que acaba que perdemos o no nosso próprio acreditar. Porque quando os meninos trazem essas questões da vontade do não rompimento, mas em certo momento elas precisam ter medido o desenvolvimento dessas crianças, por meio da Provinha Brasil. Por que sem ela, não há financiamento [...] caímos em uma armadilha, é rodar 360° graus [...] as próprias políticas vão se colocando em situações muito errôneas, em relação a esse tipo de segmento. Eu fico muito chateada quando vou ler o que é destinado a cada segmento, diante das concepções que vamos acreditando e tentando construir [...]

O discurso de P7 reforça a compreensão de que o processo de transição entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental orientado pelas DCNEI (2010) é descumprido à medida que políticas públicas, como a Provinha Brasil, se inserem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Políticas essas que pressionam professores a desenvolverem atividades que não estão sustentadas nos princípios interacionistas. Tudo isso para contemplar um duplo interesse político: de aumentar os índices da escola, vinculados a financiamentos do governo, e de ampliar os índices de alfabetização do nosso País, tendo em vista o cenário de investimentos internacionais no Brasil.

Os discursos de P9 e P7 nos permitem explorar uma tensão entre as diferentes e opostas políticas públicas para a Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. A proposição política da Provinha Brasil, segundo as professoras no nosso estudo, contradizem as concepções de aprendizagem previstas nas DCNEI (2010). Essas orientam que as escolas de Educação Infantil devem preocupar-se em estruturar estratégias de transição entre as duas etapas, ao mesmo tempo surge no cenário do primeiro Ensino Fundamental a Provinha Brasil, que impõe critérios avaliativos sobre a alfabetização, que não compreendem a criança como um sujeito em processo. De acordo com a fala das professoras, esse instrumento avaliativo do Governo apresenta características de exercer uma enorme pressão sobre os professores e sobre as crianças para que elas apresentem resultados. O foco dessa política é quantificar em dados o rendimento das crianças ao que se refere à alfabetização.

O cenário de pressões e contradições políticas, vivenciado pelos professores, compõe os argumentos que manifestam as rupturas de propostas pedagógicas, evidenciando as concepções de aprendizagem que as sustentam. Panorama explicitado abaixo no diálogo entre professores:

P9: [...] atuei na Educação Infantil e fui para o primeiro ano [...] sofri muito [...] o que eu senti foi uma ruptura muito grande entre um universo e outro! [...] E olha, que aqui, na ESEBA, eu posso falar de verdade que no primeiro ano temos uma prática diferenciada sim, em relação às outras vivências que tive [...] Só que é uma cobrança excessivamente frustrante, desgastante, desumana em cima do professor, que o aluno aprenda a ler e a escrever.

Moderadora: No primeiro ano?

P9: No primeiro ano! O menino tem que sair do primeiro ano lendo e escrevendo e interpretando.

P11: Não têm os três anos para isso?

P10: É um peso gente!

No diálogo P9 denuncia a sua angústia em perceber o rompimento dos trabalhos realizados entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, que ela experienciou. Segundo essa professora, na ESEBA, as ações do primeiro ano são diferenciadas em relação às outras escolas que trabalhou. Ainda assim, P9 assinala que recebe cobranças para que as crianças saibam ler e escrever nessa série. P11, então questiona a pertinência dos três anos para a continuidade do processo de alfabetização, que compõem as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a legislação vigente.

Lembramos que as séries iniciais do Ensino Fundamental, compostas pelo primeiro, segundo e terceiro anos, foram oriundas da Lei 11.274/2006 do Ensino Fundamental de nove anos, justamente para que as crianças e professores pudessem desenvolver nesses três anos o chamado processo de alfabetização. Todavia, conforme assinalado por P9, sabemos que a realidade não está sendo configurada conforme as orientações que vigoram. Em continuidade ao seu relato identificamos elementos que ilustram a ruptura entre as etapas, apesar do empenho dos professores para avançar nesse sentido:

P9: [...] Os meus alunos esses dias, olha só o que eu escutei [...] Ofereci jogos para trabalhar sílabas, construção de palavras, contextualizei de acordo com o conteúdo que estava trabalhando. E, nesse dia, eu não fiz nada no caderno. Por que no primeiro ano tem essa ruptura, o caderno. Eles falaram: *tia*, naquela cara de decepção, *nós não vamos fazer nada hoje não?* Eu falei: como assim? O que nós estávamos fazendo até agora? *Até agora a gente só brincou*. Eu falei: tá realmente nós brincamos, mas nós brincamos de que? Nós fizemos um jogo. Fui problematizando com eles, o que nós tínhamos aprendido com os jogos. E esse problematizar, também é uma atividade. E eles: *o dia que eu chego em casa com o caderno vazio meu pai fala que eu não fiz nada na escola, que eu só fui para brincar* [...] é a concepção deles: que a criança tem que vir para a escola, isso eu falo não generalizando, mas a maioria, que a criança tem que vir para a escola para escrever no caderno, para copiar. Letra cursiva na minha sala foi um sacrilégio. Porque eu achava que não estava no momento, queria esperar mais. Os meninos queriam aprender, porque os pais estavam cobrando.

Segundo P9, há alguns recursos didático-pedagógicos que são elementos de rupturas entre a Educação Infantil e o primeiro ano. Um deles, para ela, seria o uso do caderno. Ele que não é utilizado na Educação Infantil, mas o é no primeiro ano do Ensino Fundamental da

ESEBA. Assim como a inserção da letra cursiva. Entendemos que esses rituais, caderno e letra cursiva, são exemplos de elementos que compõem um cenário que é determinado social, cultural e politicamente e sustentado por concepções de aprendizagem, implícita ou explicitamente.

Consideramos que é tudo muito bem pensado pelas políticas públicas e pelas pressões sociais para preparar as crianças, por meio de rituais reproduzidos constantemente na escola, ainda que os discursos proponham princípios interacionistas. Entendemos que as mudanças de paradigmas de aprendizagem não devem apenas compor desejos e discursos, mas possuir rebatimentos na prática docente, nos recursos e materiais utilizados e disponibilizados pela escola para uso das crianças e no envolvimento participativo e efetivo dos familiares no cotidiano da escola.

A literatura que versa sobre o uso de recursos pedagógicos na escola, como o caderno, por exemplo, defende que tais recursos sejam inseridos no contexto escolar à medida que ofereça um sentido para a criança e para a escola. Refletir junto à criança do porquê usarmos o caderno em nossa sociedade? E na escola? Qual a sua função? Em que ele pode contribuir para o processo de aprendizagem? Ele é utilizado em outras instâncias da sociedade? Para que se escreve nele? Para que colar folhas? Na atualidade, quais instrumentos, além do caderno, são utilizados para a escrita? Ponderamos que questionamentos como esses deveriam compor o repertório de reflexão dos professores, das crianças e, sobretudo, das famílias. De forma que o uso do caderno, independente de ser na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, constitua propósito da sua utilidade social, sem necessariamente haver cobranças para o dia ou mesmo a série de ensino para seu uso. Entretanto, se o emprego do caderno se perpetra sem uma reflexão prévia, para todos os envolvidos, ele será utilizado apenas como um recurso que acumula atividades desenvolvidas, sejam copiadas ou coladas. O seu significado se perde e torna-se um objeto de coações, de avaliações quantitativas, não se constituindo em recurso de aprendizagem e da cultura letrada.

No que se refere à inserção da letra cursiva, ponderamos que, normalmente, na Educação Infantil utiliza-se a letra de imprensa maiúscula, porque é uma das letras que estão presentes no ambiente social e cultural, tais como: jogos; *outdoor*; propagandas impressas; livros; embalagens, entre tantos outros elementos portadores de texto na sociedade. E, principalmente, entre as letras de contato social, é a mais simplificada de traçar. O fato de essas letras serem separadas entre si permite que as crianças apreendam as regras do código e as características do sistema.

Esclarecemos que essa afirmativa corresponde à nossa opinião como professora/psicopedagoga que atua com crianças pequenas há quinze anos. Entretanto, existem outros pontos de vista, com argumentos que sinalizam para o trabalho com letras distintas. Assim, pontuamos que não há um consenso acerca dessa questão.

Sustentamos a nossa ideia com base também nos apontamentos de Soares (1998) ao afirmar que quando as crianças estiverem alfabetizadas⁴⁰, a professora possui melhores condições de introduzir, em parceria com elas, outros tipos de letras, como a letra cursiva ou a imprensa minúscula, também comum nos diversos portadores de texto da sociedade. Essa ponderação parte da compreensão de que a criança domina a decodificação do código escrito. Logo, aprender a traçar outro tipo de letra, como a cursiva, será uma ação de tão somente conhecer outros traços gráficos, tendo em vista que a criança já compreendeu a lógica da leitura e da escrita.

Complicado seria alfabetizar e ensinar a traçar concomitantemente os diversos tipos de letra, tal como percebemos em muitas realidades educacionais. Mas não é impossível, já que muitas crianças e adultos foram alfabetizados nesse modelo. O que questionamos não são os resultados, mas o processo, cuja compreensão deve ocorrer por parte de quem aprende e de quem ensina.

Soares (1998) assinala que o treino do traçado das letras não ajuda os alunos a escreverem bem. O traçado da letra pode ser mostrado, mas não deverá ser o centro do trabalho da escrita. As crianças se apropriarão dessa habilidade ao longo do tempo, lendo e escrevendo textos, frases, cartas, bilhetes, recados, palavras e outros, de forma significativa e interessante para elas, tal como é para as leituras e escritas dos adultos.

Destacamos que, anterior ao ensino das letras, é nos momentos de leituras em que um adulto lê para as crianças que as possibilidades de observação e compreensão do sistema de escrita e de leitura se ampliam gradativamente. São em momentos como esse que as crianças constroem hipóteses cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever em uma sociedade letrada (BRASIL, 2006 a).

Questionemo-nos se o universo da criança na escola está restrito apenas à leitura e a escrita. Sabemos que não, e não gostaríamos que assim o fosse. A criança e a escola estão inundadas dos mais diversos conhecimentos, em suas diferentes origens, a leitura e a escrita é

⁴⁰ Segundo Soares (1998, p. 47) alfabetização seria o processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já letramento é o uso competente dessa tecnologia da escrita, nas situações em que é preciso ler e elaborar textos. “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis (...): o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

uma das linguagens para nos comunicarmos, não é a única. Mas as políticas públicas, como a Provinha Brasil, valorizam esse conhecimento além dos demais. Questionamos as políticas públicas que não exploram as brincadeiras, as sensibilidades das crianças para as artes visuais, cênicas, musicais, poéticas, entre outras tantas formas que as crianças revelam suas aprendizagens. Sinalizamos, portanto, que as propostas educacionais do nosso País não estão trabalhando suas diretrizes de forma dialogada, estão afunilando os conhecimentos ao invés de ampliá-los. O estudo indica que não há diálogo entre os gestores das políticas educacionais públicas, nem uma real preocupação com a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Portanto, as políticas públicas, que teriam o papel de ampliar as concepções de aprendizagem da sociedade, reforçam um modelo preparatório no interior das escolas de Educação Infantil. Consequentemente, concordamos com a ideia de que

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.101).

O posicionamento político e social apresentado em nosso estudo, nas vozes dos participantes, esclarece-nos um determinado aspecto. Apesar da boa intenção das diferentes instâncias da sociedade (políticas públicas; famílias; professores), ao se preocuparem com a alfabetização de crianças pequenas, o que fica latente para nós é uma expectativa de aceleração de processos. Nessa aflição de atingir bons resultados, não há processos que envolvam sentidos para crianças, seus familiares e professores. O que há é uma preparação velada de crianças de quatro e cinco anos, na Educação Infantil, para que, aos seis anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, possam estar alfabetizadas – conquistando, assim, o resultado esperado.

Nesse sentido, as pessoas que defendem a alfabetização no pré vêm fortemente munidas com o discurso da democratização da escola. O direito de as crianças lerem e escreverem, não serem fracassadas, não repetirem a primeira série (FARIA; MELLO, 2005, p. 122).

A reflexão tecida nos direciona a pensar que, implicitamente, as políticas públicas têm pressionado professores, sobretudo da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, no desenvolvimento de propostas pedagógicas fundadas em um ensino

preparatório-tradicional. Algo de que as professoras não se orgulham, mas que, em certas condições, certamente não em todas, tal como disseram, rendem-se à pressões.

Pesquisas como as de Faria e Mello (2005; 2009) apontam que as crianças que estão sendo preparadas na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na maioria das vezes, não conseguem alfabetizar-se; isso gera angústias nas famílias, pressões políticas e sociais na escola e nos professores e, especialmente, cria rótulos nas crianças. Esse assunto é polêmico e complexo e demanda reflexões por toda a comunidade.

Sob o nosso ponto de vista, pautado em uma visão psicopedagógica interacionista do processo de desenvolvimento e aprendizagem, está aí a gênese das mencionadas dificuldades de aprendizagem, localizadas no âmbito da leitura e da escrita, como linguagem para comunicação e expressão em um universo que é social. Ao considerarmos a etapa da Educação Infantil como preparatória para a etapa do Ensino Fundamental, fomentamos, junto às crianças pequenas e aos seus familiares, essa mesma percepção. Assim sendo, as crianças vão construindo uma ideia de escola e de aprendizagem da leitura e da escrita na contramão de seu próprio processo de desenvolvimento. À medida que as crianças pequenas desejam, comunicam, expressam-se, brincam, experienciam, hipotetizam e constroem saberes de maneira lúdica, são exigidas delas posturas e conhecimentos semelhantes aos das crianças de sete, oito, nove anos.

As crianças pequenas, muitas vezes, não correspondem ao ensino preparatório e são consideradas pertencentes a um grupo com dificuldades para aprender, inclusive por elas próprias. Mas não é avaliada a pertinência de determinada proposta pedagógica. Não é atendida a necessidade de a criança se expressar das mais diversas formas possíveis, não somente por meio da linguagem lida e escrita. Não há uma lógica em preparar as crianças para um universo adulto, que também não está restrito apenas à leitura e à escrita. Ele é composto de ludicidade, de música, de artes visuais, de dança, de esportes, de literatura, de poesia e de tantas outras formas que nós, adultos, utilizamos para expressar quem nós somos, o que pensamos e sentimos.

Ayres (2012) vai ao encontro da visão psicopedagógica interacionista, ao pronunciar que a etapa escolar da Educação Infantil deve ter a função de propiciar as crianças construir recursos cognitivos, linguísticos, afetivos, emocionais, sociais e físicos, tendo em vista a prevenção dos ditos problemas de aprendizagem, que tanto temos identificado em nossas escolas brasileiras. Somado a isso, afirma que a escola infantil tem o papel socializador da criança, da família e da comunidade. A escola tem o dever de oferecer a cada um desses grupos aprendizagens diversificadas de interação social, em atitudes de entendimento das

diferenças de ser e estar com outros. A família é o primeiro elemento de formação de cultura a que a criança possui acesso, o segundo é a escola de Educação Infantil. Sob esse prisma, compreende-se a importância dessa etapa da escolaridade para a formação humana e para o desenvolvimento global da criança.

Na mesma direção de um ensino preparatório na Educação Infantil, identificamos, a partir das manifestações dos participantes, que o brincar é destinado às crianças pequenas e o estudar para as crianças do Ensino Fundamental. Essa dicotomia entre o brincar e o estudar foi alvo de discussão entre os envolvidos no estudo, questões que discutiremos em sequência.

4.4.2 Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar!

A frase que dá o título à subcategoria é parte de um dos diálogos desenvolvidos entre os professores, referindo-se à visão de algumas famílias em relação à passagem do período de Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A literatura tem apontado que a ruptura dos trabalhos pedagógicos realizados entre esses níveis de ensino está, necessariamente, correlacionada às concepções de aprendizagem destinadas a cada um deles, com suas especificidades. Questão essa que abordaremos neste texto na voz dos participantes. As falas dos professores traduzem as discrepâncias em torno das visões das famílias em relação à cisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O estudo tem revelado que, à medida que as crianças avançam entre os segmentos escolares, reduzem-se os espaços e tempos para brincar, deixando de ser crianças para se tornarem somente alunos.

Para dar início às reflexões acerca da subcategoria, consideramos pertinente delinear, na perspectiva psicopedagógica/interacionista, os significados de lúdico e brincar. Tomamos como norte o diálogo entre os professores:

P8: [...] às vezes confunde um pouco do que é o lúdico. Lúdico não é só brincar. Lúdico perpassa por questões mais amplas.

P11: Lúdico é sinônimo de prazer?

P8: Não! Lúdico não é sinônimo de prazer nem de brincar.

P11: [...] Além do brincar é o que?

P8: Além do brincar o lúdico perpassa por aquilo que te envolve. Aquilo que te provoca. Que te motiva. Uma atividade, para nós adultos, pode ser lúdica. E a gente não necessariamente tá brincando. Mas, você está envolvido com

aquilo. Aquilo está te mobilizando. Então o lúdico é algo que mobiliza, que motiva.

P11: Então não é a negação de trabalho, por exemplo?!

P8: Não! Mas, ele não nega o trabalho. Depende da concepção [...]

Para P8 há um aspecto que merece ser esclarecido de que o lúdico não é só brincar, perpassando por questões mais amplas. Kishimoto (2009) define que as situações lúdicas envolvem uma gama de complexidade nas relações humanas, não necessariamente crianças, mas também os adultos, tal como P8 anuncia. Por isso, é difícil uma única definição, mas sinaliza que o lúdico envolve situações de jogos, brinquedos e brincadeiras, com suas múltiplas possibilidades de combinações e condições.

De acordo com Carleto (2000, p. 37), o lúdico não é só um processo de prazer, mas também de diferentes aprendizagens. Define lúdico como uma atividade que envolve o jogo, o brinquedo e a brincadeira; o primeiro envolve regra; o segundo é o objeto que pode ser manipulado e estar contido na situação de brincadeira; e o terceiro é o ato de brincar em si.

Concordamos que a ação de brincar por meio das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos assume um papel relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

A brincadeira favorece o equilíbrio efetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada ao pé da letra; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

A citação nos convida a pensar sobre as múltiplas e constantes brincadeiras que as crianças experimentam no cotidiano da escola e os diversos desfechos que essas situações lúdicas podem proporcionar; tal como Vygotsky (2007) afirma nas interações com brinquedos: é no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 2007, p. 112-113).

Nesse sentido, distinguimos que:

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da Educação formal, assumindo

frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto escolar quanto no cotidiano familiar (BRASIL, 2006, p. 34).

Conjecturamos que, em nossa sociedade, a brincadeira está associada às crianças e às infâncias. A compreensão ocidental, como dito, leva-nos a desvalorizar as situações do brincar. Nessa posição, em definição oposta ao trabalho, coloca-se o brincar como sendo uma ação ociosa, inútil. E, na boa intenção de romper com essa premissa, temos visto discursos que se referem à importância do brincar para a aprendizagem, excluindo a sua dimensão cultural e implementando uma dimensão unicamente didática.

De acordo com Wajskop (2009), é corriqueiro encontrar práticas das escolas *didatizando* as atividades lúdicas das crianças. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, enfatizam para elas que a ação simbólica serve apenas para exercitar e facilitar, para o professor, a difusão de conteúdos. Todavia, a escola e os familiares não podem ignorar que existem condições necessárias para o aparecimento das situações lúdicas independentes, como pressuposto para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, é preciso considerar períodos de atividades dirigidas e períodos longos para brincadeiras espontâneas; disponibilizar materiais variados; sala de aula com configuração visual e espacial que possibilite o desenvolvimento e a imaginação, e que possa ser reorganizado constantemente pelas crianças; períodos de conversa com o adulto sobre a brincadeira; brincadeira incorporada ao currículo; e o adulto como elemento integrante.

Ao compreendermos que o nosso papel de professor junto às crianças pequenas consiste em organizar um ambiente para as situações lúdicas independentes, igualmente incide em preparar propostas dirigidas. Ambas as situações podem causar diversas possibilidades de aprendizagens, não necessariamente escolares, tal como preveem discursos *didatizadores* do brincar. Uma das professoras (P6) nos alerta que, na escola, o uso do jogo pode colaborar para a criança se desenvolver em diversos aspectos, assinalando que nem sempre essas situações são prazerosas, divertidas. De fato, não são. Por isso reafirma que as situações lúdicas não necessariamente envolvem o prazer, tal como questionado por P11 no diálogo acima, assim como não são essencialmente *didatizadores*, por serem preparados pelo professor:

P6: Tem momentos que ali, no jogo, por exemplo, que eu vou ficar irritado, eu vou querer jogar de novo porque eu perdi. Eu vou ficar frustrado, eu vou desistir. Eu vou pedir para o colega jogar comigo porque eu não entendi, nada do jogo. A estratégia dele é melhor que a minha. E isso é o tempo todo

divertido? Não é! Mas, não quer dizer que ele não esteja aprendendo, que não vai ajuda-lo a desenvolver [...] E que não seja lúdico.

Por isso que Wajskop (2009) parte para compreensão do lúdico sob o ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Para ela, as situações lúdicas trazem vantagens sociais, afetivas e cognitivas. Assim, o brincar, como parte ou não da brincadeira, fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Desse modo, a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. A brincadeira torna-se uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

O ponto de vista de Brougère (2008) nos permite refletir que a brincadeira é a entrada na cultura, em uma cultura particular, em um dado momento, com todo seu peso histórico. O brincar é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. A criança, durante a brincadeira, manipula e oferece novas significações.

Apesar de as teorias, como as de Vigotsky (2007), apontarem as situações lúdicas como integrantes do cenário da infância, vemos que instâncias sociais, como as famílias, postulam ideias antagônicas. Em outro diálogo tecido entre os professores são descritas as expectativas das famílias diante do aprender de seus filhos. Aspirações que estão na contramão das teorias que sustentam as concepções de aprendizagem interacionistas já citadas no referencial teórico desse trabalho, e cujas práticas os professores dizem sustentar. Além disso, é explicitado que as pressões das famílias se tornam ainda mais acentuadas no instante em que as crianças se inserem no primeiro ano.

P7: A própria expectativa dos pais [...] é muito grande [...] to tão feliz ela não sabia os números e as letrinhas ela tá sabendo tudo.

P6: Acho que no primeiro ano é pior, nesse sentido. A cobrança dos pais. Os pais falam assim: [...] na Educação Infantil, tudo bem, a gente entende que pode brincar.

P10: Mas, agora acabou!

P6: Agora eles falam assim: agora vocês vão para o primeiro ano, agora vocês vão ver, agora vocês vão ter que estudar.

P10: *Acabou a brincadeira.*

P6: Acabou a brincadeira. Agora vocês vão ter que estudar.

O diálogo desenvolvido pelos professores nos permite ponderar que as visões e as cobranças das diversas famílias se constituem de formas antagônicas. Do mesmo modo que alguns esperam que as crianças saibam as letras e números, outros consideram que é a Educação Infantil é um espaço do brincar, desvalorizado de suas riquezas sociais, emocionais, afetivas, cognitivas, motoras e culturais. Ao mesmo tempo, outras famílias, segundo esses professores, compreendem que à medida que as crianças inserem-se no primeiro ano do Ensino Fundamental não poderão mais brincar, tal como na Educação Infantil, e agora devem começar a estudar. De acordo com essa visão, na Educação Infantil as crianças não aprendem conhecimentos importantes, “só brincam”.

Rego (2009) afirma que as situações lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças durante a infância. Acrescentamos que a infância não se finda aos seis anos, idade correspondente ao primeiro ano do Ensino Fundamental. A infância é ampla, compreende uma categoria social, não correlacionada às séries da escolarização. Logo, a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Por meio do brinquedo, a criança se projeta nas atividades dos adultos, procurando ser coerente com os papéis assumidos e/ou transformando-os. Na brincadeira, a criança sempre se porta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse mais velha do que é na realidade.

Ao tomar como base esse posicionamento teórico diante das dicotomias apresentadas pelos professores nas situações vivenciadas com as diversas famílias das crianças, Oliveira (2010) colabora para as nossas reflexões, ao afirmar que os frutos que colhemos hoje de uma Educação Infantil fragilizada sob o ponto de vista pedagógico e político é resultado de uma Educação Infantil assistencialista que vivemos durante muitos anos. Assim como é resultado da falta de políticas públicas voltadas especialmente para esse nível de ensino, tanto para a formação dos professores, como para investimentos políticos nas instituições educativas. Lembramos que as políticas públicas, além de orientar teoricamente, como as DCNEI (2010) se propõem, deveriam nortear ações efetivas para garantir um processo de transição das crianças entre as etapas, não de cisão como vimos nos relatos dos professores.

Em outro discurso P9 denuncia que a estrutura física das salas de aula do primeiro ano não permite a constituição de um ambiente favorável, como o é nas salas de aula da Educação Infantil, para as diversas possibilidades lúdicas:

P9: Os primeiros anos não tem espaço para colocar jogo, brinquedo, não tem armário, não tem a mesa coletiva igual na sala de vocês. Quando eu peguei

essa turma de primeiro ano, nossa eu fiquei [...] incomodada [...] Eu queria que os meninos tivessem jogo para brincar [...] espaço, mas não podiam ter [...] Nós escrevemos uma carta para a direção [...] fomos anotando tudo o que a gente queria [...] Então, quando trago as questões, não é criticando por criticar [...] são questões que estão no nosso cotidiano, que vão influenciando na nossa prática, na vivência das crianças, é nesse sentido entendeu?! [...] trazer propostas.

De modo óbvio, o brincar aparece nessa circunstância como um elemento de cisão. A literatura consultada afirma que o ambiente físico é essencial para experimentações lúdicas das crianças. Sabemos que é a partir das condições lúdicas que as crianças conseguem explorar temas com enredos e personagens carregados de características, posturas e emoções. P9 se dispôs, nesse relato, a compartilhar de suas percepções com a direção da escola, buscando ampliar o repertório lúdico das crianças no interior da sala de aula.

Rego (2009) acredita que é importante que as crianças tenham espaço temporal e físico para brincar. Que tenham condições para mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo etc. O período em que as crianças brincam deve ser considerado, é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, desenvolvam-se e encerrem-se. O educador pode, assim, auxiliar não somente na organização do espaço e do tempo para as brincadeiras como também auxiliar na escolha de utensílios para o incremento do jogo, e acima de tudo, brincar junto com as crianças para que assim possa interagir com cada uma.

Na intenção de fomentar as reflexões sobre o brincar nos diversos espaços da escola, o grupo de crianças se manifestou ao ser provocado pela pesquisadora com a seguinte pergunta:

Pesquisadora: Como seria a melhor escola do mundo para vocês?

C2: Uauuuuuu (Com expressão facial de espanto)

C3 e C2: A ESEBA!

Pesquisadora: Por quê?

C4: [...] é por que em algumas escolas tem só um pouquinho de escorregadores no parque, aí fica ruim.

Pesquisadora: O que tem aqui que é tão bom?

C2: O pátio.

Pesquisadora: O pátio é a melhor coisa da ESEBA?

C1: 'É! Todo mundo aqui, de todas as salas, adora o pátio.

Pesquisadora: Porque será que todo mundo gosta do pátio?

C1: Porque é a única coisa que a gente tem para brinquedo.

C4: Porque brinca.

Pesquisadora: Na sala de vocês não brincam, não?

Todas as crianças respondem juntas: Brinca.

C1 e C3, simultaneamente: a gente gosta do pátio.

C4: Porque na sala a gente não pode nada, só pode ficar sentado.

No diálogo desenvolvido surgiu um elemento que consideramos determinante para as crianças — a escola ideal é aquela onde se brinca. Posicionaram-se para o brincar no cenário de pátio e parque com os escorregadores, já que, na sala de aula, essa possibilidade, segundo as crianças, é limitada pelos professores. Dizem, ainda, que todos na escola gostam do pátio, justificando ser a única possibilidade para brincar. Essa argumentação nos leva a pensar nas condições para o brincar no interior das salas de aula e o que as crianças têm compreendido sobre os significados do brincar nesse espaço. Sabemos que, no pátio, as crianças possuem maiores condições espaciais e físicas de correr, saltar, pular, movimentar livremente, atuar em brincadeiras espontâneas com distintos grupos de crianças e professores. O que não quer dizer que não realizem tais experimentações em sala de aula, mas de fato, tal como a criança menciona, são restritas.

Nesse sentido, entendemos que, apesar de as crianças considerarem que brincam na sala de aula, para elas, não é uma situação tão interessante como o é no pátio, já que só podem ficar sentadas. Essa frase nos sinaliza que o brincar na sala de aula é limitado, cerceado. Por outro lado, a sala de aula da ESEBA é de fato limitada por paredes, mobiliários, corredores repletos de outras salas de aulas. Ações como correr, saltar, gritar são atuações interessantes, que as crianças têm interesse em realizar, mas, em determinados ambientes, como é o caso das salas de aula da Educação Infantil da ESEBA, são ações que interferem nas proposições realizadas em outras salas de aula. Nesse sentido, posicionamo-nos, afirmando que as crianças podem e devem brincar em quaisquer ambientes da escola. Mas ponderamos para há situações em que devemos dizer lhes que determinadas ações que envolvem o lúdico podem esbarrar em aspectos de convívio social e que devemos pensar nas escolhas que fazemos para não intervir em outros.

Na direção da discussão do brincar no cenário da Educação Infantil, uma das mães, M2, expõe a sua visão comparativa entre as escolas que seu filho experienciou:

M2: A professora anterior dele, falou assim: *mas o C2 ainda gosta muito de brincar*. Eu choquei! Ele estava com quatro anos nessa época [...] Eu falei: o que está errado?! Estamos satisfeitos com o desenvolvimento dele, com o aprendizado na ESEBA. Concordo inteiramente quando você falou M5, desse aprendizado mais leve. Mais lúdico, mais construtivista, nesses novos olhares que eles estão aprendendo e desenvolvendo a ter, sobre olhar para uma tampinha de caixinha de suco e dizer: *isso dá para fazer uma rodinha de um carro*. [...] eu acho isso muito interessante. Como ele não tinha na outra escola esse tipo de exploração [...]

Podemos observar que M2 espanta-se com a fala da professora de seu filho, de outra escola, ao dizer que uma criança de quatro anos gosta de brincar, como se fosse algo ruim para o desenvolvimento na escola. Nesse instante, M2 desperta para uma visão de criança que brinca como algo comum, que por meio do brincar ela tem possibilidade de se desenvolver. Com relação ao trabalho da Educação Infantil na ESEBA a visão da mãe reporta-se a um espaço de experimentação, de ludicidade, em que a criança cria, projeta por meio de situações lúdicas. Segundo ela, a escola tem realizado o trabalho em uma concepção construtivista de aprendizagem.

Para ampliar as nossas reflexões acerca das concepções de aprendizagem que sustentam as práticas nas escolas, o brincar emerge como um elemento de transição e de alicerce do ensino e das aprendizagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em nossa pesquisa, os discursos dos professores sinalizam propostas e possíveis saídas para mudanças, com vistas a um trabalho coerente entre os seguimentos da escola, como podemos ler a seguir:

P10: [...] Eu acho que na Educação Infantil a aprendizagem deve ser lúdica [...]

P9: [...] não só na Educação Infantil. Aqui também!

P10: Quando eu falo de Educação Infantil, vocês entendam até o primeiro ano

P8: Porque não mais?

P9: Porque não o 3º, 4º, 5º ?!

P10: [...] Porque vai mexer no currículo [...] Mas, eu acho que a aprendizagem passa por isso, pelo lúdico, não só na Educação Infantil.

O diálogo entre os professores indica um cenário lúdico, convergindo às aprendizagens por meio das interações e mediações docentes. Existe nas falas uma tensão entre os professores, à medida que é sugerida a ampliação dos cenários lúdicos para as demais séries do Ensino Fundamental. Para P10, seria suscetível até o primeiro ano. Para P8, P9 e

P10 houve uma argumentação para estender a proposição de ambiente de ensino e aprendizagem lúdica, permeado pelas interações e mediações às demais etapas da escola. P10 afirma da barreira dessa proposição em função de necessariamente rever o currículo da escola como um todo. Entendemos, nas entrelinhas, que a escola, na figura de seus docentes, não estaria disposta a enfrentar tais mudanças.

P10 argumenta que a aprendizagem passa essencialmente pelo brincar, interagir e mediar. Se pensarmos sobre essa fala em uma concepção de aprendizagem interacionista ela faz todo o sentido. Todavia, se a projetarmos em uma concepção de aprendizagem tradicional ocorrem desacordos, por isso a tensão, já que, na concepção tradicional o brincar, o interagir e o mediar possuem fins e compreensões distintos, não necessariamente os mesmos a serem alcançados e entendidos dentro de uma concepção interacionista. Desse modo, P8 anuncia seu ponto de vista sobre a finalidade das etapas da Educação Básica e a sua visão de criança, ampliando nossa reflexão:

P8: [...] eu acho que o mais importante, porque nós somos escola, não podemos fugir do papel da escola, na sociedade, da vida dessas crianças [...] Mas, qual é o objetivo do trabalho que a gente tem com as crianças na Educação Infantil, no primeiro período, no segundo período, no primeiro ano, e assim por diante?! E a partir disso, termos como parâmetro de trabalho [...] respeitando essas crianças [...] Ela é um pesquisador em potencial [...] o que a gente precisa é [...] a partir dos objetivos que temos com essas crianças, da percepção do nosso papel nesse lugar: não deixar isso morrer, não apagar isso. E cultivar [...] tentar assim casar nossos objetivos com esse interesse que já é próprio da criança [...]

P8 acena que a escola tem o seu papel e é preciso assumi-lo para a sociedade e para as crianças. Questiona a formulação de objetivos de atuação junto às crianças de diferentes anos de ensino. Considera que, a partir dos objetivos traçados, seria possível constituir os parâmetros de trabalho, evidentemente respeitando as necessidades e interesses dessas crianças, por considerá-las como pesquisadores em potenciais. Entendemos que, para P8, o papel da escola é compreender a criança, com suas bagagens de conhecimentos e interesses próprios, e tramá-los com as intenções daquele ano de ensino, articulando o trabalho dos professores da escola.

Outro aspecto suscitado por P8 sinaliza que a aproximação entre os dois níveis de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, reforça a compreensão de que desenvolvimento e aprendizagem são partes de um processo que caminham juntos. Para tanto, o currículo e as práticas educativas da escola deveriam se fundamentar em princípios interacionistas, o que nem sempre ocorre, conforme expresso no relato a seguir:

P8: Esses dias tive um contato que fiquei [...] paralisada. Eu estava com meus alunos na ducha e no parque de areia, fora do horário de rotina normal. Nós descemos depois do lanche e, ex-alunos meus me encontraram lá [...] e falaram assim: *que gostoso brincar na ducha e no tanque de areia*. Eu falei: vocês não vem? A criança falou: *tia, nós estamos no segundo ano!* Eu falei: crianças do segundo ano não brincam mais com areia, não fazem castelo? *Tia, construí constrói, mas a gente não vem mais aqui no parquinho de areia [...]* Ver os olhinhos deles, ao verem os menininhos brincando, com vontade de participar. Fiquei pensando, o que a escola faz com as crianças e com essa infância?!

P10: Eu já até falei com a alfabetização para uma proposta de continuação. O primeiro ano semanal. O segundo ano seria quinzenal, e o 3º ano uma vez por mês [...] Foi para o segundo ano, acabou?!

P8: Como se as crianças do segundo ano não tivessem mais direito, não tivessem mais esse tempo. Eu fiquei assim em estado de choque [...]

P10: Alguns dizem: *vai mexer no currículo*. [...] *Aonde vai encaixar essa ducha lá no 3º ano?!* Então são essas questões que temos que lutar. Mas, eu acho que a aprendizagem passa por isso, não só na Educação Infantil.

Quando P8 inicia seu relato, evidencia uma cisão real do brincar nas ações determinadas pela equipe de professores no interior da escola. Assim sendo, as crianças também compreendem essa cisão e não se sentem no direito de brincar no parque de areia e ducha, por exemplo, uma vez que são atividades pertencentes à Educação Infantil. Condição que, para nós, reforça a compreensão do brincar pertencente apenas às crianças pequenas, tornando-o desvalorizado, desvinculado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da infância. P10 sugere que as crianças das séries iniciais também possam partilhar desse cenário lúdico, de interação e construção, entendendo que a aprendizagem passa por esses elementos, compondo, assim, uma concepção interacionista do aprender.

Portanto, os aspectos do brincar que compõem o repertório das escolhas e interações das crianças e professores no dia a dia da Educação Infantil e Ensino Fundamental são elementos fundamentais do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em se tratando da organização do ensino e da aprendizagem em etapas de ensino, no caso específico da Educação Infantil, há especificidades que são distintas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, não nos podemos esquecer de que, independente de suas peculiaridades, as crianças continuam permeando as suas interações por meio de circunstâncias lúdicas, conforme definimos na abertura desse texto.

No caso do Ensino Fundamental a partir da entrada das crianças de seis anos de idade, tem-se discutido mais sobre a infância, em pesquisas e nas escolas, tal como nosso estudo aponta. As crianças de seis anos antes pertenciam ao cenário da Educação Infantil, agora estão

em outro. Logo, é uma discussão que merece ser aprofundada em pesquisas. Nos referenciais consultados por nós não identificamos uma definição fechada sobre as especificidades do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas identificamos perguntas que em nosso ponto de vista constituem um avanço para trilhar caminhos investigativos frente à crianças a partir dos seis anos. Entre os questionamentos citamos:

Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história (BRASIL, 2006, p. 31).

Em se tratando de Educação Infantil, os referenciais consultados, como Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), apontam que o brincar é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das principais transformações que definem seu desenvolvimento e aprendizagem. Fundamentar as práticas da Educação Infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo.

É uma compressão sustentada no paradigma interacionista e, conforme os dados apresentados pelos participantes do nosso estudo, ainda há divergências de entendimentos sobre o brincar na Educação Infantil, especialmente no que tange as famílias mencionadas pelos professores. A partir desse panorama a literatura consultada sugere que,

Na etapa da Educação Infantil, convém propor que as famílias conheçam e valorizem o que se faz na escola, já que se apresenta muito difundida a ideia de que as crianças pequenas vão brincar e que não é preciso saber muito para que joguem, brinquem, para trocá-las ou para dar-lhes de comer, é preciso ter paciência, boa disposição e gostar de crianças, etc. Sem negar que essas qualidades são extremamente necessárias, educar nessa idade, como nas outras requer um conhecimento profissional que permita analisar e compreender a situação de cada criança e tomar as decisões mais convenientes ao caso presente. Por isso, as iniciativas tendentes a que os pais possam entrar na escola e que conheçam o seu funcionamento devem ser valorizadas e incentivadas (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999, p. 290).

Por isso concordamos com Miranda (2012, p. 48) no sentido de que “[...] as normativas apresentadas nas Diretrizes, ao sintetizarem novos paradigmas, transformam os educadores em aprendizes de novas concepções, saberes e práticas, (re) construindo, assim sua identidade pessoal e profissional”.

Para tanto, as práticas transformadoras devem estar além dos muros das escolas, expandir para uma comunicação efetiva com a sociedade. Além disso, abrir os portões para acesso e participação das famílias nas atividades da escola. Dessa forma, consideramos como

uma possibilidade de construção de novas concepções de aprendizagem por parte da sociedade.

No ambiente familiar como no escolar, as crianças possuem ricas experiências educativas e de acesso à cultura. A diferença entre ambos está na forma pela qual o processo é pensado, planejado e executado. No instante em que a escola e a família têm clareza dessas diferenças, a visão para a Educação Infantil se elabora de maneira fundamentada em princípios científicos e educativos. Por conseguinte, temos condições de romper com a visão apenas assistencialista ou apenas educativa (OLIVEIRA, 2011). Podemos identificar essa reflexão na seguinte fala de uma professora atuante na Educação Infantil:

P7: [...] no primeiro período elas estão vindo de outras escolas ou o primeiro contato é a ESEBA [...] esse ano eu tive um aluno que chegou e falou assim: *aqui é tão legal, eu só brinco. Na minha outra escola eu só estudava.* Eu disse: o que é estudar? *Lá a gente fazia tanta atividade, aqui eu só brinco é muito legal.* A mãe veio na reunião, falou: *ele tem dito muito que aqui ele só brinca. Como que é? Não que eu queira que ele leia e escreva, eu até acredito na importância do brincar, mas eu queria entender?! Então, ao mesmo tempo que ela percebia a criança feliz e desenvolvendo, dizia eu queria entender, é diferente de onde ele estava [...] muitas crianças trazem essa leitura, [...] a minha mãe está me ensinando, por que você não está não [...]*

O discurso da professora direciona novamente o nosso pensamento para o brincar desvinculado do aprender e do desenvolver, tal como exploramos. Mais do que isso, permitenos refletir sobre as concepções de aprendizagem que têm sido constituídas pelas crianças e suas famílias em contato com as diferentes propostas pedagógicas das escolas. A criança citada por P7 entende que o estudar é realizar atividades, desconsiderando e desvalorizando o brincar como sendo uma das suas possibilidades de interlocução na escola. Todavia, a mãe dessa criança deseja compreender o porquê das diferentes propostas educativas vivenciadas por seu filho, demonstra aberta para essa apreensão, à medida que ele (filho) anuncia que só brinca nessa escola e na outra estudava. O *só brinco* para ele tem tomado uma dimensão interessante, de gostar de estar naquela condição, apesar de achar que não estuda. Circunstâncias que têm provocado a criança e sua mãe a redimensionarem as suas concepções de aprendizagem para a Educação Infantil. Reiteramos da condição da escola abrir portas eficazes para dialogar com as famílias e vice versa, sinalizando para as transformações de concepções de aprendizagem e indicando um processo de reelaboração e redimensionamento de posturas e saberes de ambas as partes.

Nesse sentido, os nossos estudos apontam que é preciso que as escolas ajustem seus diálogos e ações em parceria com a comunidade escolar, sobre as diferenças e semelhanças

entre as etapas de ensino. A Educação Infantil atende a um grupo de crianças com uma faixa etária (zero a cinco anos) diferente da etapa seguinte (seis a quatorze anos). Logo, as possibilidades de trabalho com esses grupos podem e devem ser diferentes, atendendo às suas especificidades. No entanto, ao mesmo tempo, pertencem a um mesmo grupo, crianças, as quais possuem necessidades e interesses comuns.

O nosso estudo evidenciou percepções de crianças sobre a cisão entre as primeiras etapas do ensino básico. Enquanto estão na Educação Infantil, são crianças e podem brincar, no instante exato que se inserem no universo do Ensino Fundamental se transformam em alunos e não mais podem brincar, tão somente estudar. Sob o viés tradicional a Educação Infantil é uma etapa destinada para o brincar desvalorizado e há uma expectativa de cisão entre essa etapa e a outra, acreditando que a escolarização das crianças com atividades de estudo se inicia no primeiro ano.

É fato que temos crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e entender que são sujeitos da história e da cultura, que são crianças não só estudantes, implica compreender o pedagógico na sua dimensão maior, cultural. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Assim sendo, consideramos, a partir das análises dos dados construídos pelos participantes envolvidos com o nosso estudo, que os professores possuem a clareza de que as situações lúdicas são determinantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente de estarem no cenário da Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, apesar de apresentarem essa percepção há ainda situações de cisão entre esses segmentos do ensino básico, que, até o momento, não foram revistas e/ou analisadas para reais medidas de modificações, tal como eles próprios disseram. Além disso, os professores denunciam as percepções e cobranças das famílias entre as etapas. Apontamos, então, como necessário um trabalho efetivo com as famílias no sentido de esclarecê-las sobre a correlação entre brincar, aprender e desenvolver.

Ações de governo como as DCNEI (2010) que constituem resultados de políticas públicas, orientam que as situações lúdicas constituem atividades de interação entre diferentes pessoas (crianças- crianças e crianças - adultos) sendo consideradas como linguagem infantil que ocorre em distintos planos da imaginação, da fantasia, do pensamento, das relações e da ação. Linguagem essa fundamental para a continuidade de processos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por compreender o lúdico como uma das linguagens de comunicação e expressão, o nosso estudo identificou dados que sinalizam para a discussão

das múltiplas linguagens das crianças e dos professores: lúdica, dramática, artística cultural, corpo, escrita, oral, entre tantas outras. Tema que trataremos na subcategoria seguinte.

4.4.3 E as múltiplas linguagens [...] estamos ligados nisso tudo!

A frase que nomeia a subcategoria parte do diálogo desenvolvido entre os professores envolvidos no estudo. Eles discutem as pressões originárias de diversos setores sociais, culturais e políticos para que ensinem a ler, a escrever e a contar. Todavia, os professores anunciam que o universo da Educação Infantil está inundado de muitas outras manifestações e interesses, além dessas. É um cenário em que é preciso comunicar, relacionar, negociar situações, brinquedos e espaços. É local de distintas interações sociais, e também de experimentações de objetos, de cenas, de enredos, de brincadeiras, de histórias criadas e narradas. A partir dessa imagem de escola, em suas diversas etapas de escolarização, partimos para discussão das múltiplas linguagens para comunicação e expressão de crianças e professores que compõem a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas duas subcategorias anteriores, discutimos o ler e o escrever como linguagens prioritárias para preparar as crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como debatemos que o brincar emerge como elemento de ruptura entre as etapas da Educação básica. Compreensões essas que demarcam os alicerces de concepções de aprendizagem tradicionais. Já no paradigma interacionista, a leitura e a escrita surgiram nos dados como linguagens pertencentes a uma cultura letrada. De igual forma, o brincar foi discutido como sendo uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas compondo um modo peculiar de realizar a experiência sociocultural dos adultos.

Em decorrência do cenário de aceleração da aquisição da leitura e da escrita, de desvalorização do lúdico na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme os participantes do estudo nos revelam, sinalizamos em análise às DCNEI (2010) outra implicação. Na contramão das pressões sociais e das políticas públicas⁴¹, o documento orienta para a inclusão, na Educação Infantil, de experiências com as diferentes linguagens para as crianças se manifestarem e comunicarem ideias.

Em um dos itens de orientação das DCNEI (2010) intitulado de *Práticas Pedagógicas da Educação*, emerge a discussão sobre os eixos do currículo das escolas de Educação Infantil

⁴¹ Lei 11.274/2006 do Ensino Fundamental de nove anos e “Provinha Brasil”.

em nosso País. De acordo com esse documento, as práticas desenvolvidas devem ser permeadas de interações e brincadeiras, por meio de experiências que garantam a criança o contato com distintas situações para promover diferentes conhecimentos sobre ela e sobre o mundo. Uma dessas experiências, que deve estar contida na proposta curricular da escola, é assim descrita: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, 2010, p. 25).

Entretanto, essa orientação esbarra, conforme já assinalamos, em outras políticas públicas destinadas ao Ensino Básico, nas quais imperam articulações que privilegiam a linguagem da leitura e da escrita em relação às demais, desconsideram as outras linguagens, inclusive o brincar. Ponderamos que ler e escrever são linguagens determinantes em nossa sociedade letrada, não há uma negação acerca de sua importância, no entanto questionamos as formas e os mecanismos utilizados pelas políticas públicas de supervalorização da alfabetização das crianças, tendo em vista finalidades políticas, não educacionais.

Partimos do pressuposto de que as crianças e adultos envolvidos em nossa investigação são carregados de linguagens para comunicar e expressar. Então, consideramos pertinente ao trabalho apresentar as distintas formas pelas quais os participantes se expressaram ao longo do processo de construção de dados. Lembramos que a técnica do par educativo propõe expressão de quem ensina e de quem aprende por meio das seguintes linguagens: pictórica, oral e escrita.

A investigação revelou resistência especialmente de boa parte dos adultos, envolvidos, para a composição do desenho, ao passo que as crianças como um todo revelaram interesse para realizá-lo. Ao mesmo tempo foi visível o engajamento dos adultos para se comunicarem pela oralidade e pela escrita, enquanto as crianças demonstraram desinteresse em falar, verbalmente, sobre o desenho. Dados que assinalaram que, nós, adultos, fomos, ao longo da vida, da cultura, das pressões sociais e políticas em que estamos inseridos, direcionados para uma comunicação restrita, calcada na leitura, escrita e fala. As crianças do nosso estudo tornaram visíveis as suas condições e interesses de explorarem as diversas formas de comunicarmos: brincadeira, desenho, pintura, fala, escrita, dramatização, entre outras. Fato que nos alertou como educadores e como pesquisadores para rompermos nossas barreiras internas e explorarmos junto com as crianças outras formas de linguagens para expressão e comunicação.

Em nossa atuação docente, ao considerarmos os princípios interacionistas, seria contraditório privilegiar a exploração da linguagem oral e escrita em detrimento das demais,

ou ainda, de desvalorização das situações lúdicas. As crianças, sob a orientação das diretrizes, deveriam ter contato e, de tal modo, progressivo domínio de diversas linguagens, pois são reconhecidas como capazes e competentes para se comunicar de diferentes formas.

No Parâmetro Curricular da Educação Infantil da ESEBA (PCEI, 2010) o tema das múltiplas linguagens infantis permeia a proposta política e pedagógica, o que contribuiu para nossos investimentos no estudo da temática. Em um dos trechos do referido documento identificamos a seguinte argumentação: “[...] serão desenvolvidas atividades que fazem parte da cultura infantil [...] atividades com músicas, jogos, percursos, dramatizações, pinturas que compõem o trabalho com as múltiplas linguagens (PCEI, 2010, p. 6)”.

Entendemos, portanto, que a escola defende a proposição de trabalhos pedagógicos para comunicação e expressão nas suas diversas facetas. O documento prevê ações que resguardecem um trabalho envolvendo as múltiplas linguagens. Nesse sentido, o nosso estudo pode explicitar as formas que as crianças e adultos se expressaram em nossa investigação. Percebemos que na realização do par educativo com as crianças envolvidas, no que se refere à proposição de desenho, aceitaram com satisfação, sorriram e bateram palmas. O desenho desencadeou uma situação confortável, prazerosa e de encantamento para comunicarem as suas ideias sobre o aprender e o ensinar na escola.

Estamos de acordo com Hoyelos (2006), ao dizer que a criança apresenta prazer pelo seu desenho. Suas produções estão carregadas de felicidade e sentidos, obviamente, sem cair em uma prática fácil e redundante no âmbito escolar. Considera o desenho como uma forma de conhecimento, de construtividade de si mesmo, uma maneira de comunicação baseada na complexidade emocional das cem linguagens das crianças. O desenho proporciona relações múltiplas do ser humano consigo mesmo.

O que nos chamou atenção no grupo de crianças foi que, durante a realização do desenho, ficavam conversando entre si e com a pesquisadora sobre suas produções. Os diálogos giraram em torno de suas dúvidas em relação ao aprender e ao ensinar na escola, além de outros assuntos que surgiram por parte delas, o que tornou suas produções ainda mais complexas para nós. À medida que foram convidadas a relatarem uma história sobre o desenho, nenhuma delas se dispôs. Essa postura nos leva a compreensão de que o desenho foi suficiente para dizer o que foi pedido, alguém que ensina e alguém que aprende. Logo, julgaram como desnecessário dizer mais ou emitir novamente as mesmas explicações, uma vez que haviam sido expressas no desenho.

Antagonicamente ao grupo das crianças, os adultos foram resistentes à iniciarem a produção icônica. Cada um, a seu modo, tentou justificar e detalhar o tipo do desenho, as

características gráficas, as suas dificuldades em iniciá-lo. Para a realização da história escrita se mostraram dispostos e interessados, tendo em vista a possibilidade de descrever ou explicar escrevendo o que haviam representado em forma de desenho. Houve situações comuns a todos os adultos envolvidos. Primeiramente certa resistência para a produção do desenho em si. Alguns preocupados com os tipos de análises do desenho, outros com a própria estética da produção. Na intenção de colaborar para a elaboração dos desenhos dos adultos a mediadora parafraseou o comando do par educativo. A moderadora, então, disse:

[...] eu preciso que vocês desenhem uma situação de uma pessoa que ensina e a outra que aprende na escola. Tentem visualizar uma situação: em que tem uma pessoa ensinando e alguém aprendendo na escola. Isso tem que aparecer no desenho. Pode ser abstrato, qualquer forma, um círculo, depois vocês nomeiam.

Nesse instante, a moderadora indicou aos participantes professores que poderiam aparecer nos desenhos objetos não em sua forma real ou poderia ser algo abstrato, e que depois poderiam dizer sobre o que elaboraram; assim buscou ajudá-los na iniciação da composição de uma estrutura de desenho. No entanto, ainda, apresentaram posturas, de certa forma, resistentes para início do desenho. Houve preocupação sobre o que o outro estava fazendo, das possíveis análises e interpretações por parte da pesquisadora acerca das produções icônicas.

A resistência ao desenho nos fez refletir que ao mesmo tempo em que esse tipo de expressão faz parte do universo da criança, ainda que o professor e as mães convivam com ela, não faz parte do universo do adulto, como possibilidade de expressão e comunicação. De certo modo, nos parece contraditório e conflitante os professores de Educação Infantil ficarem intrigados com essa forma de expressão. Seria consequência da infância, das concepções de aprendizagem que foram se constituindo por meio das interações sociais que tiveram e resultado das políticas públicas em que estão inseridos? Em nossa compreensão, como sujeito adulto e como professora, não nos foi permitido expressarmos, compreendermos e apreendermos utilizando das mais diversas linguagens, entre elas o desenho, assim como a música, o teatro, a dança, as brincadeiras, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas. De acordo com a literatura as linguagens,

[...] representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem ao sujeito, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação

com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (BRASIL, 2006 a).

Durante a atividade do desenho, o grupo de professores esteve descontraído, realizando brincadeiras uns com os outros. Entendemos que essas brincadeiras são legítimas em função da proximidade afetiva e profissional dos envolvidos na pesquisa, mas também uma forma de camuflar as ansiedades a respeito da realização do desenho.

Diferentemente da reação à proposição de desenho, os grupos compostos por adultos aceitaram a sugestão para a elaboração de história escrita sobre o desenho. Pouco ou nada questionaram. Sentiram-se confortáveis com essa linguagem de expressão – a escrita. Um silêncio de vozes e um cruzar de ruídos de grafites no papel tomou conta do processo por um longo período. Ouviam-se pontos finais de frases com firmeza no papel, riscos, traços, respirações. Nesse instante, não foi preciso ser dita nenhuma orientação, as palavras escritas para os professores foram-se constituindo tal como o desenho o foi para as crianças do estudo.

O universo adulto está inundado de escrita, evidentemente por ser a forma de comunicação universal. Todavia, as crianças ainda estão construindo as suas hipóteses sobre esse sistema, apesar de estarem bastante influenciadas, conforme nosso estudo revelou, pela necessidade de ler e escrever, *o quanto antes*. Ainda assim, utilizam diferentes formas de comunicação e expressão do que vêem, percebem, sentem e criam sobre o mundo à sua volta. Em nosso modo de analisar, as crianças, no instante do par educativo não perceberam a necessidade de escrever ou falar sobre o que representaram desenhando, para elas bastou o desenho, que disse por si mesmo. Mas, contrariando as múltiplas formas de expressar e comunicar ideias, a escola, talvez de modo implícito e até inconsciente, tem afunilado cada vez mais as possibilidades de expressão e comunicação, tal como ficou evidente nas reações e argumentações dos adultos que colaboraram com o nosso trabalho, evidenciando e construindo os dados.

Os professores e mães convivem com as diversas formas de expressão que as crianças utilizam para se comunicar e manifestar, muitas vezes compreensíveis aos sentidos e outras tantas incompreensíveis. É nessa ausência de entendimento que nos distanciamos e desvalorizamos ao longo dos tempos das diversas formas de expressão e comunicação.

Acreditamos válido nos reportarmos aos diversos tipos de artes (visuais, cênicas, musicais e outras), algumas de suas produções são incompreendidas por boa parte de nós adultos. Isso acontece, provavelmente, por termos nos afastado daquilo que quando criança nos deixava felizes, nos motivava, nos encantava das mais diversas formas. Dois universos

que se cruzam entre o mundo da escrita, comum ao adulto, e o mundo das múltiplas formas de expressão, comum a criança pequena.

A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo em que os criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão desse mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo (BRASIL, 2006 a).

Nesse sentido, apontamos, com base em Faria e Mello (2005), que a escrita não é a única forma de expressão, nem a única grafia, nem de crianças, nem de adultos. Essas autoras propõem a discussão das linguagens na Educação Infantil, não da linguagem escrita, nem da linguagem com palavras, somente. Afirmam que as escolas devem provocar as múltiplas linguagens da criança, não evitá-las e/ou canalizá-las apenas para leitura e escrita, como as formas mais importantes para se comunicar. Defendem a ideia das crianças se expressarem por meio das múltiplas linguagens, sendo a escrita uma delas, mas não a única, como normalmente vemos em escolas para crianças pequenas. Para as autoras, as crianças poderiam expressar as suas vozes das mais diversas formas, tais como: fala, desenho, pintura, dança, faz-de-conta, movimento, poesia, brincadeira, modelagem, entre tantas outras possibilidades de comunicação e expressão de pensamentos e entendimentos do que está à sua volta.

A título de exemplificação e de nossa inspiração para atuar em escolas de crianças pequenas, as artes ocupam papel fundamental na proposta educativa das escolas municipais de Reggio Emília. São entendidas como possibilidade das crianças serem compreendidas, por meio das diversas linguagens, das diversas formas de ver e compreender o mundo que a rodeia. Rabitti (1999) descreve a compreensão das ideias de Reggio sobre as linguagens das crianças.

Gostaríamos que as nossas crianças não se reduzissem à primeira resposta: gostaríamos que tivessem mais imagens de uma mesma coisa, uma riqueza de imagens [...] todos nos pedem para dizer aquilo que vemos, mas ninguém lhe pede para dizer também aquilo que você não vê [...] pedem-lhe sempre um significado, de preferência o objetivo, o compreensível [...] nós queremos que as nossas crianças narrem de formas diferentes (RABITTI, 1999, p. 64).

A música, a pintura, as produções bi e tridimensionais compõem o universo simbólico e concreto das crianças e de seus professores. As crianças manuseiam instrumentos, experimentam e realizam atuações para conhecer e interpretar o mundo. As escolas municipais de Reggio Emília realizam um trabalho importante ao que se refere a explorar e a instigar as expressões das mais diversas linguagens das crianças. Exercitar desde a mais tenra idade as linguagens permite a criança ser ela mesma (FARIA; MELLO, 2005).

Existe uma série de outros estudos como os de Barbosa e Horn (2008), Brasil (2006 a) Dahlberg, Moss e Pence (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Edwards (2005), Faria e Mello (2005; 2009), Friedmann (2005 a,b), Larrosa (2010), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) que argumentam sobre as crianças serem oportunizadas a se expressarem por meio das múltiplas linguagens (corpo, pintura, dramatização, música, oralidade, poesia, fantasias, ludicidade entre tantas outras), sobre situações que já experienciaram e/ou de eventos que gostariam de vivenciar e aprender. E, dizem ainda, que nós, professores, pouco conhecemos e raramente exploramos as diversas possibilidades de expressão e comunicação junto com aos nossos alunos.

Esse fato foi evidenciado nos dados construídos em nosso estudo. Identificamos, em nossa investigação, que a escola de Educação Infantil, nos discursos de adultos e crianças, ainda tem sido o lugar do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura como elementos relevantes às demais formas de comunicação e expressão. Ainda que os professores não acordem com essa premissa, é ela que tem prevalecido nos discursos articulados ao longo do processo de coleta de dados.

C4, uma das crianças participantes do nosso estudo, nos chamou atenção à medida que foi questionada sobre como seria a melhor escola do mundo. Ela respondeu: A ESEBA. Porque comemora a Páscoa, o Natal, o Carnaval [...] .

A fala de C4 nos provoca a pensar que a melhor escola do mundo é aquela que festeja certas datas comemorativas como a páscoa, o natal e o carnaval. Nos instiga a compreender o que significam essas situações de festividade na escola. Para nos ajudar nessa reflexão reportamos ao poema de Lóris Malaguzzi Ao contrário as cem existem, em Edwards, Gandini e Forman (1999), do qual apresentamos um trecho:

[...] A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove [...]
 (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5).

O poema nos revela a ideia de as crianças de se expressarem, comunicarem seus pensamentos e aprendizagens das mais diversas formas de linguagens possíveis. Diz, além disso, quão potentes são as crianças para se expressarem. Todavia, remete a situações na escola em que as capacidades são tolhidas, impedidas de se anunciarem. E, nesse sentido, as crianças só estão maravilhadas com a escola em alguns momentos, durante a páscoa e o natal, por exemplo. Momento único, mas no sentido de restrito. O poema nos toca, à medida que ouvimos de uma criança que, para ela, a ESEBA é a melhor escola do mundo porque comemora a Páscoa, o Natal, o Carnaval. Assim, idealizamos quais os sentidos e significados dessas datas para essa criança. Será que para ela há um sentido cultural ou mesmo afetivo – emocional que desconhecemos? Ou, ainda, será que C4 revela exatamente o que o poema expressa, de que a escola só é interessante porque somente nesses dias há situações novas, diversas, diferentes? Não temos respostas a esses questionamentos. Mas, com certeza a fala dessa criança nos provoca a olharmos com maior profundidade para o seu posicionamento.

Todavia, ponderamos que, à medida que observamos C4 ao longo do processo da coleta de dados, foi possível observar que estava contida, discretamente participou dos diálogos entre as crianças e pesquisadora. Ao dizer sobre a sua produção icônica mencionou uma professora com a finalidade de olhar as crianças que teimam, não diz de uma comunicação, interação entre elas. Para realizar ações (pegar brinquedo, continuar o desenho, guardar lápis) durante o processo de coleta de dados, solicitava permissão da pesquisadora. Espantou-se diante da fala da pesquisadora ao justificar a importância dos desenhos e das falas das crianças.

Os dados observados nas interações com C4 nos levam a pensar na maneira pela qual ela se tem expressado, como se tem comunicado. Do quanto às escolas que experienciou, contribuíram para a sua ideia de *melhor escola*. Nesse sentido, refletimos que, como mediadores nas escolas, é preciso avaliarmos os recursos, os momentos do cotidiano que possibilitamos as expressões e as comunicações das crianças, não somente em algumas datas específicas, mas ao longo do dia da criança na escola. C4 nos leva a pensar, ainda, que a relação que estabelecemos com os nossos professores contribuiu ou não para as nossas aprendizagens na escola.

Nesse sentido, as formas pelas quais as crianças conseguem expressar-se e se comunicar-se no ambiente escolar, com esse ou aquele professor estão correlacionadas ao tipo de relação que conseguiram estabelecer juntos (SEBER, 1997).

Além da relação com o professor, as crianças também a estabelecem, obviamente, com as famílias. No diálogo entre os professores é possível notar as angústias e frustrações diante da desvalorização de seu trabalho com relação às múltiplas linguagens e da supervalorização da leitura e da escrita por parte das famílias:

P7: A própria expectativa dos pais em relação a isso com as crianças é muito grande [...] *to tão feliz ela não sabia os números e as letrinhas ela tá sabendo tudo* [...] Foi importante para ele isso [...] as outras relações: parou de bater [...] , tudo isso às vezes passa tão despercebido. E, eu fico pensando é tão importante uma pessoa que sabe ler e escrever e/ou a respeitar os espaços do outro?! E, cuidar da própria escola. Será que é melhor uma criança que sabe tudo e vai no banheiro e começa a jogar o lixo tudo para cima, empurrar o colega [...] essas relações passam tão despercebidas, que as vezes, é até um pouco frustrante, para nós. Por que às vezes foi tão intenso o trabalho [...]

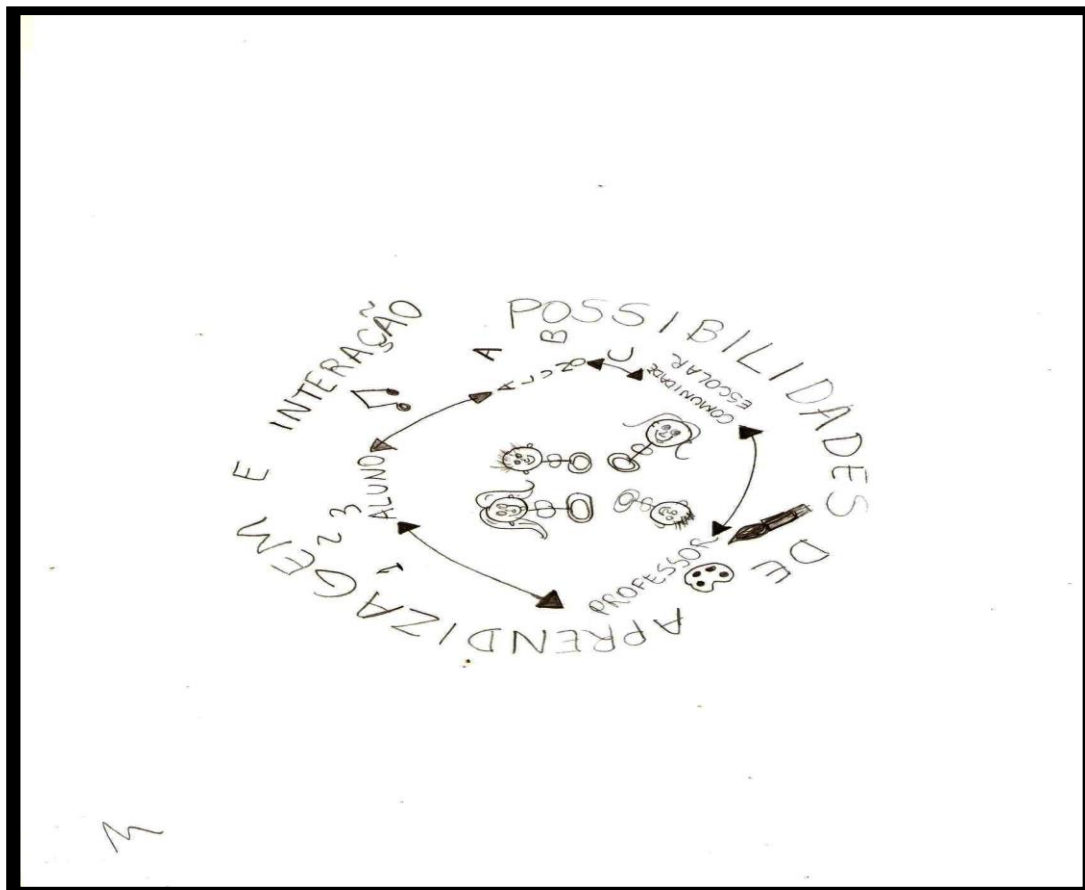
P6: A gente está ligado nisso tudo.

P7: Nas outras linguagens.

A conversa entre os professores reafirma o quanto as famílias esperam que seus filhos saibam as letras e os números, considerando esse conhecimento prioritário. Todavia, as professoras alegam que exploram com as crianças, além disso, outras linguagens que emergem do cotidiano, por exemplo, das diferentes formas de se relacionar socialmente, de conversar e conviver com outros. Para nós, esse posicionamento das professoras revela o desconhecimento ou incompreensão das famílias sobre o trabalho pedagógico realizado na escola. Afirmam que esse trabalho é intenso, e às vezes, passa despercebido pelas famílias. Os professores evidenciam as suas preocupações, de forma global, sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mas as famílias às quais se referem insistem em se preocupar unicamente com a leitura e escrita das crianças, deixando de lado os outros processos e/ou mascarando-os.

Seber (1997) afirma que os descompassos entre a etapa de desenvolvimento da criança e as propostas das escolas geram um desprazer para aprender ou um aprender associado somente a leitura, a escrita e números. Exemplifica essa afirmação ao dizer que a criança que se encontra na Educação Infantil deseja ser ouvida em suas múltiplas maneiras de se expressar, nas mais diversas formas de brincadeira, por meio do corpo, nas danças e outras formas de expressões corporais, nas artes visuais, entre tantas outras formas.

Na produção icônica de uma das professoras atuante no primeiro ano aparece explicitamente um trabalho pedagógico que tem como base a exploração das múltiplas linguagens das crianças.



DESENHO 16 Elaborado por P9 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

A nossa leitura sobre o desenho aponta para múltiplas interações entre diferentes instâncias que ensinam e aprendem na escola. P9 escreve junto ao desenho nomeando: comunidade escolar, professor e alunos. Todos eles em uma roda de interações para a construção de diversos tipos de conhecimentos, como: artes, música, letras e números, sinalizando as múltiplas linguagens para aprender e expressar. P9 revela um processo de aprendizagem em que todos estão em interação, um contribuindo com o outro de modo simultâneo e contínuo.

A produção icônica da professora nos leva a discorrer que há expectativa de desenvolver trabalho com essa característica na Educação Infantil e também no primeiro ano do Ensino Fundamental, já que atua nessa série. A nossa compreensão origina-se de suas argumentações ao dizer sobre sua concepção de aprendizagem sustentada em princípios

interacionistas e do seu interesse de continuidade do processo de ensino e aprendizagem entre os níveis de escolarização. As crianças poderiam, segundo P9, estar inseridas em um universo lúdico, interativo, provocador das manifestações artísticas culturais ao longo das duas etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Contudo, em nosso trabalho, percebemos que os grupos dos adultos revelaram resistências diante da produção do desenho, apesar de acordarem com a literatura que versa sobre as múltiplas linguagens para expressar e comunicar ideias. O que, para nós, torna-se visível que foram pouco oportunizadas e/ou valorizadas ao longo de suas vidas para se expressarem de diversas formas, em função da nossa sociedade letrada, conforme já discutimos em outro momento. Para as crianças, tanto a leitura, a escrita, os números, o desenho e o brincar foram elementos expressos. Entendemos que todas as linguagens para comunicar, expressar e aprender são inerentes ao seu cotidiano dentro e fora da escola. A diversidade de posicionamento sobre o aprender na escola de Educação Infantil nos aponta que as crianças são diversas, com diferentes interesses e desejos por manipular e experimentar vários objetos e conhecimentos. Todavia, cabe à escola encontrar formas de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam distintas formas de comunicação e expressão de ideias e aprendizagens.

Comumente encontramos inúmeros tipos de publicações das mais diversas áreas de conhecimento que pontuam as necessidades e interesses das crianças e da infância. Por esse panorama, temos uma compreensão de criança e infância. Ao mesmo tempo, pensar nesses conceitos pelo ponto da vista da criança nos remete àquilo que não conseguimos capturar em sua totalidade, ou seja, aquilo que ao conseguimos compreender, do questionamento de nossas práticas junto a elas, das inquietações que não temos resposta. A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2010).

De acordo com Faria e Mello (2009, p. 5), o cerne da questão é buscar um modelo pedagógico em que multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido. E é do exercício das múltiplas linguagens das crianças que a expressão se fortalece.

Concordamos com Vieira (2010), ao apontar a necessidade de reconhecer a criança como rica em possibilidades de aprendizagem, modos peculiares de abordar e transformar objetos e fatos. Logo, cabe à Educação Infantil como espaço plural inventivo, palco de

encontros permanentes entre as crianças, seus pares e parceiros mais experientes, ser um local de construção de conhecimentos, de trocas, de brincadeiras e de vivências afetivas. Por considerar a infância plural e as crianças sujeitos sociais produzidos em determinado contexto histórico-cultural, não se pode perder de vista que qualquer criança requer um trabalho que reconheça as suas necessidades e compreenda a sua fase de desenvolvimento.

Entre desenhos, discursos e escrita o ser humano se constitui como ser que se relaciona e comunica com outros. E, nessa intersecção a escola e seus professores possuem um papel importante, que em nosso modo de compreender é aproximar a criança das mais diversas formas de comunicação, entre elas o universo da escrita, mas, não exclusivamente. É papel da escola de Educação Infantil, em diálogo e parceria efetiva com as séries iniciais do Ensino Fundamental, cultivar e explorar as diversas formas de expressão e comunicação, ampliando as capacidades das crianças, entendendo-as como potentes em suas múltiplas linguagens para comunicar com o mundo. Contudo, as nossas reflexões, constituídas em parceria com os participantes da pesquisa, nos levam a trilhar um caminho pedagógico em que a leitura, a escrita, os números, o brincar, a dramatização, a poesia, o desenho, a pintura, a produções bi e tridimensionais possuem lugares reconhecidos e apresentam a mesma relevância. Nesse sentido, configuramos a seguir as nossas considerações temporárias sobre o estudo. Sinalizamos para uma escola de Educação Infantil plural em suas possibilidades de aprendizagens por meio de distintas interações.

APRENDER: A CADA RESPOSTA UMA NOVA PERGUNTA

Iniciar o texto das considerações finais sobre o trabalho não foi uma simples tarefa de escrita, consistiu em mais um desafio que nos provocou certas preocupações, no entanto resultou em novas aprendizagens. O primeiro motivo de apreensão foi justamente por entendermos que se trata de um trabalho inacabado, não tem ponto final, nem afirmativas com verdades absolutas. O que apresentamos são reflexões temporárias e questionamentos que se constituíram ao longo de cada ponto do trabalho. Entendemos como um estudo cujo resultado é provisório. No decorrer do processo, exercitamos a escuta e buscamos desvendar as diversas concepções de aprendizagem de um grupo de crianças, de suas mães e de professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA.

O segundo motivo de inquietação e cuidado com a constituição do caminho que percorremos refere-se à natureza qualitativa da pesquisa, que, por ter sido coletiva, foi um trabalho configurado por várias mãos. A dinâmica do trabalho permitiu que nos atentássemos muito mais ao processo investigativo do que ao produto. A construção dos dados foi momento de reflexão exaustiva, pois buscamos as intenções da pesquisa nas diversas produções dos participantes (falas, gestos, desenhos, escritas). Esse período nos demandou paciência, imersão e, ao mesmo tempo, distanciamento dos dados. No entanto, foi um movimento necessário para que pudéssemos entender cada dado e assim construir as categorias de análise. Compreendemos que, na pesquisa coletiva, o trabalho não é apenas do pesquisador, mas, também dos participantes que se dispõem a manifestar suas ideias, opiniões e concepções. A investigação se tornou coletiva, a partir do momento em que obtivemos o envolvimento dos sujeitos, cuja participação resultou na atual configuração do trabalho. Se fossem outros participantes, em outra escola, poderíamos supor que as reflexões seriam distintas, com diferentes trajetórias. Em outras palavras, foi por meio da interação com os sujeitos participantes do estudo que ao longo do processo de construção dos dados, a investigação tomou o rumo que seguimos e não outro. É válido dizer que surgiram múltiplos caminhos de análise. Todavia, optamos pela trajetória que trilhamos, já que foram os próprios participantes, com as suas recorrentes manifestações, que sinalizaram qual caminho seguir. Questionávamos a todo o momento: o que os dados nos revelam sobre as concepções de aprendizagem?

Esse questionamento nos levou à organização dos dados e à direção que o estudo trilhou, reafirmando que a pesquisa é constituída pelas informações construídas com os

participantes envolvidos, mas, também, pelas escolhas que o pesquisador realiza ao longo da trajetória investigativa.

O terceiro motivo de inquietação em tecer o encerramento do texto está relacionado ao segundo e refere-se à singularidade de interações que realizamos entre cada um dos envolvidos direta e indiretamente com a investigação. As interlocuções, os diálogos, as trocas de opiniões, as manifestações dos participantes foram únicas, singulares, fato que torna a nossa investigação cara e preciosa. De certa forma, é complexo descrever como cada uma dessas participações foi importante para composição investigativa. Consideramos que todos os envolvidos com a pesquisa abordaram em suas produções, informações múltiplas e distintas que contribuíram para a constituição de cada uma das categorias de análise, o que resultou em uma participação significativa e rica em suas diversidades para o estudo. Apreciamos que os participantes tenham sido generosos em nos contar sobre as suas concepções de aprendizagem. Ação que não foi fácil e exigiu coragem para despir-se de suas opiniões.

Ao buscarmos respaldo na literatura, apreendemos que é necessário ouvir os participantes em suas diversas possibilidades de comunicação e expressão. Sendo assim, recorremos ao Grupo Focal, que nos oportunizou a escuta de cada um dos participantes em seus pensamentos, sentimentos, emoções, histórias pessoais, revelando assim suas concepções de aprendizagem. Além disso, à medida que propusemos a técnica do par educativo como disparador dos diálogos entre os integrantes de cada Grupo Focal, escutamos cada um, para além da fala oral. Os desenhos com as múltiplas significações trouxeram distintas facetas de investigação. A forma pela qual cada um dos participantes se portou diante da proposição do desenho nos revelou as suas condições e disposições para se expressarem de outras formas, além do relato oral e/ou escrito. Muitos deles manifestaram ideias que no relato verbal não foram contempladas ou que foram ilustrativas. Entendemos que as concepções de aprendizagem dos participantes do nosso trabalho foram identificadas nas tramas tecidas em cada forma de expressão manifesta.

Por meio das diversas circunstâncias da investigação dispomos de elementos para inferir que as nossas concepções de aprendizagem não são estáticas, mas se modificam ao longo da vida, de acordo com a forma de interação de cada um de nós no mundo. Os participantes expuseram as suas concepções de aprendizagem a partir de suas experiências passadas e presentes. As concepções de cada um se constituíram nas relações com os outros e com os objetos de conhecimento ao longo de suas trajetórias e experiências vividas.

Foi nesse contexto que emergiram inúmeras concepções de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que nos discursos e desenhos dos participantes não há uma compreensão homogênea e linear sobre o que seja aprendizagem na Educação Infantil. Fato que revelou que vivenciamos uma Educação Infantil permeada pelas distintas e antagônicas concepções de aprendizagem. Salientamos que o contraditório e o diferente são elementos que pertencem a qualquer instância social, já que vivenciamos experiências sociais, culturais e histórias singulares. Todavia, refletir sobre essas diferenças é uma ação necessária para compor uma escola pensante e reflexiva e tornar o cotidiano escolar rico em possibilidades de diálogos e trocas de conhecimentos entre seus integrantes: alunos (as); familiares e professores.

A maneira pela qual nós, professores e familiares, apresentamos a escola e suas possibilidades às crianças, contribui para a sua compreensão sobre o que é aprender na escola. Desse modo, as experiências que proporcionamos às crianças na escola e fora dela contribuem para orientá-las em suas escolhas e para a constituição de suas concepções de aprendizagem. Então, consideramos que a Educação Infantil é um dos primeiros cenários de interação das crianças, junto com o contexto familiar. Ponderação que coloca a Educação Infantil como um dos alicerces para a constituição de concepções de aprendizagem.

É sabido que a todo ano que se inicia, as crianças, as suas famílias, e também alguns professores, que compõem a Educação Infantil de qualquer escola, se renovam. Os novos integrantes trazem consigo as suas experiências pessoais e profissionais, as suas crenças e vivências, as suas expectativas sobre o aprender, as suas concepções de aprendizagem na Educação Infantil. Mas, há também crianças, famílias e professores que permanecem. Esses membros, com experiências distintas, estão em constante convívio no cotidiano escolar. Sinalizamos que, nesse encontro de integrantes novatos e antigos, acontecem as conversas e as trocas de conhecimentos sobre o aprender na escola de Educação Infantil.

Fazemos aqui a proposta para um exercício de reflexão-ação na escola. Propomos ações que acometem diálogos entre os integrantes recém-chegados e os antigos, tendo em vista a troca de opiniões sobre o aprender na Educação Infantil. Partimos de ações que envolvem eminentemente as crianças. Em outras palavras, propomos que a escola oportunize situações em que as crianças de segundo período possam apresentar a escola, a seus modos, para as crianças de primeiro período. Propomos que sucedam momentos em que elas expressem sobre suas aprendizagens, sobre o que aprenderam e como aprenderam, o que fizeram, experienciaram e produziram, do que gostam e do que não gostam na escola, propondo contribuições. Nessa direção, as famílias poderiam realizar o mesmo movimento, isto é, as famílias antigas poderiam apresentar a escola para as famílias recém-chegadas,

conversarem sobre dúvidas, preocupações, expectativas e realizando propostas que contribuam com a escola. No caso do grupo de professores essa ação já acontece — de os professores antigos dialogarem sobre os processos da escola com os recém-chegados. Portanto, a nossa proposta consiste em realizar tal ação entre todos os integrantes da escola: professores – famílias – crianças.

Ao mesmo tempo, colocamos que os professores são, por formação, agentes da escola e profissionais do ensino e da aprendizagem. Essa colocação parte para a reflexão do papel da escola como formadora de conhecimentos, não somente de seus alunos (as), mas também de suas famílias. A escola é corresponsável por possibilitar a construção de conhecimentos junto a toda comunidade composta por crianças, seus familiares e professores.

Sinalizamos que, na ESEBA, a comunidade escolar que constitui a sua proposta política pedagógica. Logo, é essa comunidade que opta por um determinado paradigma de aprendizagem. Todavia, tal como a nossa pesquisa torna visível, é preciso comunicar e formar as famílias sobre essa escolha e continuamente incorporar ou transformar novos olhares para a proposta política e pedagógica, já que a comunidade sempre se renova. Nesse sentido, não queremos dizer que a escola tem o papel de homogeneizar as concepções de aprendizagem, até porque isso seria ingênuo de nossa parte e os nossos dados revelam o contrário disso. Sinalizamos, então, para uma escola que tenha espaço para dialogar e pensar sobre as diferenças entre as concepções de aprendizagem existentes na comunidade. Tenha espaço para reformular a proposta política e pedagógica de tempos em tempos.

Nesse sentido, é imprescindível que a comunidade composta pelas crianças, seus familiares e professores da Educação Infantil, esteja em constante diálogo sobre o aprender, tendo como referência a constituição e/ou reformulação da Proposta Política Pedagógica da escola e, evidentemente, das ações pedagógicas que por ela são fundamentadas. Para tanto, o nosso trabalho manifesta e propõe intervenções psicopedagógicas que evidenciam as concepções de aprendizagem da comunidade.

Justificamos a proposição de intervenções psicopedagógicas em nossa formação como psicopedagoga, por entendermos que o psicopedagogo é um dos profissionais da Educação que pode articular o ensino e a aprendizagem na escola. Não nos referimos apenas aos alunos (as), mas a um trabalho de intervenção que atenda a toda comunidade. A todo tempo na pesquisa revelamos que as crianças, as suas famílias e os professores são aprendentes, que constituíram e reconstituíram as suas concepções de aprendizagem como base nas relações entre sujeitos e objetos de conhecimentos. Então, faz todo sentido dizermos que a comunidade como um todo pode estar envolvida com um trabalho de diálogo e formação permanente,

tendo em vista evidenciar as diferenças de concepções de aprendizagem e seus possíveis desdobramentos.

Salientamos que na ESEBA já existem intervenções com características psicopedagógicas inseridas no repertório de práticas dos professores e de outros profissionais (psicólogos). Entre as ações destacamos: reunião de pais com a participação dos professores que acompanham a criança; palestras; oficinas temáticas; cursos de extensão para a comunidade; entre outras possibilidades interventivas. Todavia, são práticas que merecem apoio e ativa participação da comunidade para que aconteçam de forma eficiente e possam, de fato, colaborar para a compreensão das concepções de aprendizagem que se fazem presente no cotidiano da escola. Portanto, é necessário que a escola implante medidas práticas de participação e envolvimento das famílias em diálogo com os professores, já que temos visto que poucas famílias se envolvem nessas ações. Consequentemente, a comunidade escolar como um todo pode e deve dialogar sobre as concepções de aprendizagem na escola, especialmente dos sujeitos que fazem parte da Educação Infantil: crianças, seus familiares e professores.

Como pesquisadora e docente atuante na Educação Infantil, com olhar e postura psicopedagógica, almejamos entender a aprendizagem da criança em sua totalidade, recorrendo às partes que a constitui. Falamos de um sujeito pequeno, mas só na altura, porque é grande em saberes, em conhecimentos, em dúvidas, em hipóteses, em ideias, em fantasias, em ludicidade, em movimento, em afetividade, em história e cultura. Carrega uma forma peculiar de se relacionar afetiva e socialmente, de pensar e expressar suas opiniões e aspirações. Ao localizarmos a criança inteira, multifacetada e carregada de múltiplas linguagens, elegemos os estudos psicopedagógicos como colaboradores para a compreensão dos diversos aspectos que a compõem: cognitivo, psicomotor, afetivo-emocional, sócio-histórico-cultural.

Na perspectiva psicopedagógica, o ser humano é um todo, com suas várias facetas, interconectadas, correlacionadas, interdependentes. Então, pontuamos que estudos como os de Piaget (1987, 2007, 2009, 2010) e seus colaboradores como Ferreiro e Teberosky (1999) e Teberosky (2008) nos auxiliam na compreensão dos processos cognitivos. Esses são estudos que fazem conexões com as distintas facetas do processo de desenvolvimento e aprendizagem que compõem o ser humano. Encontramos em pesquisas como a de Vygotsky (2005, 2007) e seus seguidores, reflexões que nos oferecem discussões a respeito do entendimento de homem como ser social, cultural e historicamente construído. Há ainda estudos em torno dos

pressupostos wallonianos, como os de Galvão (1995), que nos apontam pistas sobre o desenvolvimento motor e emocional das crianças.

É nesse ínterim teórico, com o desejo de olhar o sujeito inteiro composto por suas diversas facetas, que estão em constante interação com o meio e com outros sujeitos, que a Psicopedagogia, em que nos apoiamos, trama suas bases teóricas, com a finalidade de compreender seu principal objeto de estudo: aprendizagem.

Confiamos que a investigação a respeito das concepções de aprendizagem na Educação Infantil é importante para os próprios sujeitos que aprendem, para os sujeitos que oferecem as primeiras condições de aprendizagem no início da vida e para os sujeitos que possuem como profissão ensinar. E nesse sentido, a escola é um cenário onde crianças, pais e professores transitam, trocam suas opiniões e aprendem mutuamente, sempre. Portanto, posicionamo-nos a favor de uma escola que sustente uma concepção de aprendizagem que acredita na criança. Uma escola que alimente o potencial infantil para se comunicar, para dizer o que pensa e sente, em suas diversas formas, não apenas com palavras, que encoraje a busca de soluções diante dos diversos desafios cotidianos, impulsionando o desenvolvimento nos mais diversos aspectos.

Sendo assim, esperamos que os resultados construídos pelo estudo em torno das concepções de aprendizagem na Educação Infantil possam favorecer medidas de natureza prática e decisões políticas para outros encaminhamentos futuros na escola campo de estudo, entre eles, a possibilidade de contribuir para a reformulação do PCEI (2010). Nos últimos três anos, a escola busca construir parâmetros políticos e pedagógicos para compor a proposta curricular da Educação Infantil. Assim, sinalizamos que o nosso estudo tem a possibilidade de oferecer elementos importantes à reflexão e ação para construir e efetivar uma proposta condizente as demandas e pautada em princípios epistemológicos coerentes a construção do conhecimento e da cidadania.

A nossa contribuição ao PCEI (2010) da ESEBA vem reforçada da expectativa dos participantes do estudo de que a escola atue em um paradigma interacionista. As crianças esperam que a escola de Educação Infantil seja o lugar do brincar, um brincar que seja interessante, permeado cotidianamente por situações novas e provocadoras, não somente em situações especiais, como em datas comemorativas, por exemplo. O cenário da Educação Infantil da ESEBA possui a especificidade de desenvolver trabalhos com crianças de quatro a cinco anos. Nessa fase de desenvolvimento e aprendizagem, elas expressam por meio do corpo, fala, desenhos e tantas outras formas a sua ludicidade, fantasias, desejos e interesses. As mães envolvidas com o estudo esperam uma escola que possa estar aberta para diálogos

entre família e instituição, desejam ser informadas e formadas. Consideram a necessidade de espaço/tempo eficiente para solucionar dúvidas, compreender processos vividos no interior da escola, para as trocas de informações. Desse modo, sinalizamos como um caminho possível: as trocas de saberes e formação permanente dos pais, diante da concepção de aprendizagem que a escola sustenta. Já os professores abordam as pressões sociais originárias dos pais, afirmando que boa parte das famílias não está aberta ao diálogo sobre os processos pedagógicos da escola. Para os professores as famílias, de uma forma geral, desejam que seus filhos saibam ler e escrever *o quanto antes*, até o primeiro ano do Ensino Fundamental, pressionando para esse fim as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Ou ainda, há o ponto de vista, segundo os professores, de famílias que consideram a Educação Infantil como cenário onde o brincar é desprovido de aprendizagem, desvalorizado em sua riqueza social e cultural para o desenvolvimento da criança. A diferença de opiniões entre as mães e professores nos permite ponderar que o interesse em participar desse estudo, por parte das mães, revela a atenção com a escola de seu filho(a) e com as questões e situações desencadeadas nesse contexto. Para nós, esse grupo de mães não corresponde ao perfil das famílias descrito pelos professores. Portanto, não pode haver uma generalização em relação ao interesse ou desinteresse das famílias, existem aqueles que são presentes e participam da dinâmica escolar, como outros, pelos mais diversos motivos, são distantes, mas têm suas expectativas em relação ao trabalho da escola.

Para os professores, além das pressões sociais das famílias, existem também as pressões políticas. Aqueles que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental afirmam que a Lei 11.274/2006 que prevê o Ensino Fundamental de nove anos, ao trazer as crianças de seis anos para essa etapa do ensino básico provocou um rompimento com a infância, à medida que o lúdico foi enxugado devido às demandas de conteúdos a serem desenvolvidos. Os docentes expõem também sobre a Prova Brasil, revelando que essa avaliação causou pressões para aceleração pedagógica, tendo em vista alcançar os resultados esperados pela política pública.

O cenário do primeiro ano do Ensino Fundamental esbarra nas políticas públicas destinadas à Educação Infantil. As DCNEI (2010), que nasce da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram elaboradas em um contexto histórico e político de nossa sociedade brasileira em que investimentos destinados à Educação Infantil pública são restritos, tanto no que se refere à formação continuada dos professores quanto às estruturas físicas e humanas para seu funcionamento. Apesar de as Diretrizes se apresentarem com o discurso aberto e flexível para atender à cultura e às especificidades pedagógicas das escolas brasileiras, o documento possui caráter mandatório. Essa constatação nos permite questionar a aparição das

DCNEI (2010) sem as devidas medidas e condições para a sua implementação e/ou análises no interior das escolas. Da mesma forma questionamos a ausência de diálogos entre as políticas públicas destinadas para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O nosso estudo nos permite dizer que a Educação Infantil precisa estar contaminada com as ideias das crianças, sendo os professores e os pais cúmplices, parceiros e mediadores nas descobertas coletivas. As pressões políticas deveriam partir da comunidade escolar em direção aos órgãos políticos nacionais, e não o contrário, como na verdade ocorre. Por outro lado, sabemos que realizar essa reflexão/ação não é fácil, muito menos simples de executar. As visões tradicionais de ensino-aprendizagem na Educação foram historicamente construídas e estão até os dias de hoje impregnadas em nossos pensamentos, ações e, assim, configuradas nas pressões políticas e sociais. Tanto as crianças, como os seus familiares, os professores e as políticas públicas estão carregados de ideias do paradigma tradicional, mesmo que não queiramos nos sustentar nelas.

Portanto, compreendemos que a discussão sobre as concepções de aprendizagem partem de uma revisão geral de conceitos que estão interligados: visão de criança e de infância; ensino e aprendizagem; lúdico; proposta pedagógica destinada à infância; transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e desse com os subsequentes; avaliação condizente com a proposta pedagógica; de formação de professores; diálogos com as famílias; entre outros.

Contudo, aprendemos com a presente investigação que as concepções de aprendizagem fazem parte das nossas ações e pensamentos antes mesmo de frequentarmos a instituição escolar. As formas pelas quais as famílias e escola nos contam e nos mostram por meio de suas ações o que é aprender são essenciais para a constituição das nossas próprias ideias. A Educação Infantil é um cenário de múltiplas aprendizagens, é nesse contexto que emergem os perguntadores – os pesquisadores. Dialogar com os perguntadores é difícil, pois não temos todas as respostas. Entretanto, é na interação com outros (professores e famílias) que buscamos as informações que não temos, abrimos novas lentes para a busca de respostas e exercitamos desvendá-las e torná-las visíveis aos nossos próprios olhos. Para nós, profissionais da Educação, é essencial compreendermos a dinâmica do aprender da criança, é ação elementar das funções docentes. Além disso, é nosso papel compartilhar e explicar para os familiares como acontece esse processo com a criança. Entendemos que, sem a parceria e sem o diálogo constante com a família, para caminhar conosco, pensando e atuando na concepção de aprendizagem sustentada na proposta pedagógica da escola, andaremos sem

rumo, isto é, qualquer caminho serve por não sabermos onde queremos chegar. Evidentemente, não temos essa intenção, precisamos de apoio e parceria com a criança, consequentemente com as suas famílias e de nossos colegas de profissão, os professores. Queremos um caminho para trilhar e realizar nossos trabalhos pedagógicos, não precisa ser um único, é possível considerar distintas possibilidades de trajetórias, mas sabemos onde, com quais parceiros, como e o que queremos encontrar – a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e Psicopedagogia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA, C. R. S.; QUEIROZ, J. J. Pesquisar o cotidiano escolar: tarefa necessária. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, vol.7, n. 001, p. 9-20, junho, 2005.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDREOZZI, M. L. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 2007.

ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

AYRES, S. N. **Educação Infantil**: Teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, F. Aprendizagem – concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletronica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Volume I, nº 1 – jan/jun, p. 53-73, 2008.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: T.M. Machado Borges, 2003.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleções Questões da Nossa época, v. 43).

BUARQUE, Chico. **O Jumento** - Álbum Saltimbancos. Cara Nova, 1977.

BRASIL. Lei 11.274/2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de 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 (a).

_____. Parecer CNE/CEB n. 20, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 5, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARLETO, E. A. **Porque brincar é coisa séria**: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. 2000. (Dissertação de Mestrado, UFU).

CAVICCHIA, D. C. Psicopedagogia na Instituição educativa: a creche e a pré-escola. In: SISTO (Org.). **A atuação psicopedagógica escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. P. 196-212.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

COLL, C. Construtivismo e Educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. (Orgs) E.R.; **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Claudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético – cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. (Orgs) E.R.; **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996. Regulamenta as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, Educação e Educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. E. R. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** - PCEI. Uberlândia, MG, 2010.

ESEBA. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. Uberlândia, MG, 2011.

ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org). **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender**. Novos paradigmas da pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Editoras Unidas Ltda., 2001.

FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. **Psicopedagogia Institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

_____. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FERNANDÊZ, A. **A inteligência aprisionada: A abordagem psicopedagógica clínica da criança e da sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 a.

_____. As linguagens simbólicas das crianças. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out, 2005 b.

FONSECA, J. P. Educação Infantil. In: **Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à Educação infantil**. Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. Rev.** [online] . 1985, n.01, pp. 25-31. ISSN 0102-4698.

HOYUELOS, A. **La estética en El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España, Rosa Sensat - Octaedro, 2006.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 1segundo. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F.; GUIMARAES, D. (Org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LACASA, P. Ambiente familiar e Educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. E.R. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENGA, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2000.

_____ **Problema de aprendizagem e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Educação Infantil II**. Coleção Pedagogia a Distancia UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. (orgs.) **O processo de pesquisa** - Iniciação. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

MUNIZ, A. M. R. O Desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, v.6, n.13, p.41-48, 1987.

NOFFS, N. A. **Psicopedagogo na rede de ensino**: a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

OLIVEIRA, V.B.; BOSSA, N. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Org). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: Crianças, Faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?. Agosto, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 23/07/2013.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVERO, M. E. C.; PALACIOS, C. V. K. Test pareja educativa. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. **Aprendizaje Hoy**, año 6, n. 10, 1985.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivete Braga. 18. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2007.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PRESCHOOLS AND INFANT – TODDLER CENTERS ISTITUZIONE OF THE MUNICIPALITY OF REGGIO EMILIA. **Study Group**. Reggio Emília (Itália), May 7 -11, 2007.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RINALDI, C. **L'ascolto visible**. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1999.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODARI, G. **Gramática da fantasia.** Tradução de Antonio Negrini. 9. ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, H. R. *et al.*. Um estudo do desenho do par educativo em uma amostra paulistana de estudantes da terceira idade. **Psikhê**. FMU, São Paulo, 7(2): 8-12, jul./dez. 2002.

RUBINSTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar:** entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAKAI, J. D. M. C. **Um estudo do Teste do Par Educativo (Test Pareja Educativa) em escolares de 3ª e 4ª séries.** 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SEBER, M.G. **Piaget:** o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (Org). **Psicopedagogia:** o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SCOZ, B. J. L. A aprendizagem e Ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, A.M.; TACA, M.C.V.R. **A complexidade da aprendizagem:** destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alinea, 2009, P. 97-118.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. (Orgs) E.R.; **Desenvolvimento psicológico e Educação.** Trad. Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, J.R. *et al.*. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, nº I, julho/2009.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Trad. Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 12 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100006>.

VIEIRA, A. M. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, 2010, Belo Horizonte. **O lugar da prática e da teoria na Educação Infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 438-449.

VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação.** 3ª Ed- Buenos Aires: Visca & Visca, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michel Cole (*et al.*). 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleções Questões da Nossa Época, v.48).

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WEISZ, T. **Programa de Formação de professores alfabetizadores**. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2001.

ANEXOS

ANEXO I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao responsável legal e à criança

Você e o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável estão sendo convidados (as) para participarem da pesquisa intitulada *O processo de aprendizagem de crianças na Educação infantil: uma análise psicopedagógica*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a. Dr^a. Maria Irene Miranda e Prof.^a Esp. Paula Amaral Faria.

Nessa pesquisa buscamos compreender as concepções de crianças, pais e professores acerca do processo de aprendizagem na Educação Infantil e identificar as possíveis implicações das convergências e divergências de concepções dos sujeitos que constituem o contexto de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil da ESEBA, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Paula Amaral Faria (professora de turma de primeiro período da ESEBA) junto aos professores, aos responsáveis legais das crianças ou pais participantes da pesquisa.

Nosso convite consiste em, por meio de um encontro com as crianças e de um outro com os pais ou outros responsáveis legais, ouvirmos as concepções sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto, os encontros serão organizados da seguinte forma:

primeiro - esclareceremos e conversaremos a respeito da forma pela qual será realizada a coleta de dados e a preservação das suas integridades;

segundo - iniciaremos o processo de coleta de dados: serão convidados a dialogar, as crianças com outras crianças e os pais com outros pais, a respeito do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Essa conversa será desenvolvida por meio de um instrumento em pesquisa chamado de Grupo Focal, desencadeado por pelo recurso de desenho.

Por meio deles coletaremos as falas, as interações e os diálogos entre o grupo de crianças e entre o grupo de pais. E, assim, tentaremos compreender de que maneira as concepções sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil foram delineadas por cada um desses grupos.

Utilizaremos de gravações em áudio, que depois de transcritas para a pesquisa as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento vocês serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, as suas identidades serão preservadas. Vocês não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participarem.

Acreditamos importante pontuar os possíveis riscos do estudo. Ponderamos que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderá não corresponder literalmente ao que os sujeitos participantes do estudo gostariam de fato de ter expressado ou dito. Todavia, nos esforçaremos e buscaremos austeridade nessas análises, auxiliados pela fundamentação teórica em Psicopedagogia. Para contribuir com esse rigor na coleta das informações, e pelo fato da pesquisadora atuar como docente no campo de estudo, convidamos outro profissional para se localizar na condição de observador e relator das discussões do Grupo Focal e assim colaborar com suas percepções acerca dos dados coletados. Consideramos a possibilidade da quebra de sigilo. Essa poderá ser facilitada, tendo em vista que 10 participantes poderão compor o Grupo Focal. Nesse sentido, não temos controle sobre as interpretações e informações que possam divulgar em outros espaços.

Entretanto, os benefícios do estudo são da ordem social, científica e pessoal. Socialmente pode colaborar de forma significativa com a própria instituição pública investigada, a ESEBA, favorecendo a discussão e a elucidação de concepções dos professores, dos pais e das crianças, no que se refere ao processo de aprendizagem

na Educação Infantil. A relevância científica é observada na contribuição sobre as discussões em torno do que é aprender na Educação Infantil e ao debate sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação infantil e no Ensino Fundamental. Sabemos que as discussões atuais acerca desse assunto tentam romper com os modelos tradicionais de ensino e apontam para novas perspectivas de construção do conhecimento, todavia efetivar práticas pedagógicas embasadas em novos paradigmas não é tarefa fácil, demanda tempo, reflexões e ações, as quais devem estar respaldadas na pesquisa. Além disso, não podemos negligenciar a relevância pessoal da pesquisa, que por estar referenciada em nossa história acadêmico-profissional, realiza o nosso desejo de aprender. Para nós aprendizagem é a palavra, o sentido, o significado, a ação, o movimento que nos impulsiona a pesquisar, a buscar entender a dinâmica das crianças e também a nossa própria, na relação com elas, com as famílias e com nossos pares.

Os possíveis custos, que viabilizem a sua participação e de sua criança, transcorrerão sob a nossa responsabilidade, tais como: meio de transporte e lanches. Para tanto, assinale abaixo, o item que corresponde as suas necessidades de meio de transporte, para que a pesquisadora, possa providenciá-lo:

() Precisarei de ajuda de custo, com meio de transporte, para participar da pesquisa.

() Não precisarei de ajuda de custo, com meio de transporte, para participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda (34 3239-4163) ou Paula Amaral Faria (34)3218-2905, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G 156. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Para nós pesquisadores contar com a sua contribuição nessa pesquisa é algo que nos ajudará a crescer como pesquisador e profissional da Educação. Por isso, desde já agradecemos a sua disponibilidade em contribuir conosco, mas especialmente, para o avanço das pesquisas em Educação Infantil em nossa cidade.

PROGRAMAÇÃO:		
CRIANÇAS:	PAIS OU OUTROS RESPONSÁVEIS LEGAIS	HORARIO: 07:30 às 10:00 horas
DATA: 18/03/2013 Segunda-feira	DATA: 25/03/2013 Segunda-feira	LOCAL: ESEBA – sala de aula da Educação Infantil

Uberlândia, _____, _____ de 2013

Prof.^a Dr.^a Maria Irene Miranda
Orientadora da pesquisa

Prof.^a Esp. Paula Amaral Faria
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto, acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. E sendo o responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação nesse projeto, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa e
responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Para enriquecer os dados da pesquisa preencha os itens, abaixo, com informações sobre você (pai ou mãe ou outro responsável legal) como participante da pesquisa:

Nome: _____ Idade: _____

_____ () Mãe () Pai () Outro responsável legal _____

Filhos: () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais

Atividade profissional: () não () sim, qual: _____

Formações:

() Ensino básico, no ano de _____ () Ensino médio , no ano de _____

- () Ensino Técnico em _____, no ano de _____
- () Ensino Superior em _____, no ano de _____
- () Pós Graduação Latu Sensu em _____, no ano de _____
- () Mestrado em _____, no ano de _____
- () Doutorado em _____, no ano de _____
- () Pós Doutorado em _____, no ano de _____
- () Outra (s) _____, no ano de _____

Para enriquecer os dados da pesquisa, preencha os itens, abaixo, com informações sobre a sua criança, estudante da ESEBA, que participará da pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____

Experiências em outras escolas: () sim () não **Se sim, quantas:** () 1 () 2 () 3 ou mais

Idade do primeiro contato com escola e/ou hotel escola: _____

Série da criança na ESEBA: () primeiro período () segundo período

ANEXO II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor (a)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *O processo de aprendizagem de crianças na Educação infantil: uma análise psicopedagógica*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^{ra}. Dr^a. Maria Irene Miranda e Prof.^a Esp. Paula Amaral Faria.

Nessa pesquisa buscamos compreender as concepções de crianças, pais e professores acerca do processo de aprendizagem na Educação Infantil e identificar as possíveis implicações das convergências e divergências de concepções dos sujeitos que constituem o contexto de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil da ESEBA, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Paula Amaral Faria junto aos professores, aos responsáveis legais das crianças e aos pais participantes da pesquisa.

Nosso convite consiste em, por meio de um encontro, ouvirmos as concepções dos professores atuantes na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da ESEBA, sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto, o encontro será organizado da seguinte forma:

primeiro - esclareceremos e conversaremos a respeito da forma pela qual será realizada a coleta de dados e a preservação das suas integridades;

segundo - iniciaremos o processo de coleta de dados: você como Professor será convidado a dialogar com outros professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, a respeito do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Esse diálogo será desenvolvido por meio de um instrumento em pesquisa chamado de Grupo Focal, desencadeado por pelo recurso de desenho.

Por meio deles coletaremos as falas, as interações e os diálogos dos professores da ESEBA. E, assim, tentaremos compreender de que maneira as concepções sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil foram delineadas por esse grupo.

Utilizaremos de gravações em áudio, que depois de transcritas para a pesquisa as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Acreditamos importante pontuar os possíveis riscos do estudo. Ponderamos que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderá não corresponder literalmente ao que os sujeitos participantes do estudo gostariam de fato de ter expressado ou dito. Todavia, nos esforçaremos e buscaremos austeridade nessas análises, auxiliados pela fundamentação teórica em Psicopedagogia. Uma seguinte observação que ponderamos é o fato da pesquisadora atuar como docente no campo de estudo. Portanto, para a moderação do Grupo Focal, contaremos com o auxílio da Prof.^a Ms. Denise Bortoletto. Assim, não participaremos junto aos outros professores, sujeitos da pesquisa, da constituição dos dados coletados, seremos observadora e relatora dessa etapa. Ao final do estudo, no momento das análises e considerações finais, ponderaremos sobre as nossas compreensões a respeito do tema. Consideramos a possibilidade da quebra de sigilo. Essa poderá ser facilitada, tendo em vista que 10 participantes poderão compor o Grupo Focal. Nesse sentido, não temos controle sobre as interpretações e informações que possam divulgar em outros espaços.

Entretanto, os benefícios do estudo são da ordem social, científica e pessoal. Socialmente pode colaborar de forma significativa com a própria instituição pública investigada, a ESEBA, favorecendo a discussão e a elucidação de concepções dos professores, dos pais e das crianças, no que se refere ao processo de aprendizagem na Educação Infantil. A relevância científica é observada na contribuição sobre as discussões em torno do que é aprender na Educação Infantil e ao debate sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação infantil e no Ensino Fundamental. Sabemos que as discussões atuais acerca desse assunto tentam romper com os modelos tradicionais de ensino e apontam para novas perspectivas de construção do conhecimento, todavia efetivar práticas pedagógicas embasadas em novos paradigmas não é tarefa fácil, demanda tempo, reflexões e ações, as quais devem estar respaldadas na pesquisa. Além disso, não podemos negligenciar a relevância pessoal da pesquisa, que por estar referenciada em nossa história acadêmico-profissional, realiza o nosso desejo de aprender. Para nós aprendizagem é a palavra, o sentido, o significado, a ação, o movimento que nos impulsiona a

pesquisar, a buscar entender a dinâmica das crianças e também a nossa própria, na relação com elas, com as famílias e com nossos pares.

Os possíveis custos, que viabilizem a sua participação, transcorrerá sob a nossa responsabilidade, tais como: meio de transporte e lanches. Para tanto, assinale abaixo, o item que corresponde as suas necessidades de meio de transporte, para que a pesquisadora, possa providenciá-lo:

() Precisurei de ajuda de custo, com meio de transporte, para participar da pesquisa.

() Não precisarei de ajuda de custo, com meio de transporte, para participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda (34 3239-4163) ou Paula Amaral Faria (34)3218-2905, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G 156. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Para nós pesquisadores contar com a sua contribuição nessa pesquisa é algo que nos ajudará a crescer como pesquisador e profissional da Educação. Por isso, desde já agradecemos a sua disponibilidade em contribuir conosco, mas especialmente, para o avanço das pesquisas em Educação Infantil em nossa cidade.

PROGRAMAÇÃO:		
DATA: 02 / 04 /2013 - terça-feira	HORÁRIO: 07:30 às 10:00 horas	LOCAL: ESEBA – sala de aula da Educação Infantil

Uberlândia, ____ de ____ de 2013

Prof.^a Dr.^a Maria Irene Miranda
Orientadora da pesquisa

Prof.^a Esp. Paula Amaral Faria
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Para enriquecer os dados da pesquisa preencha os itens, abaixo, com informações sobre você:

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de experiência na docência: _____

Tempo de experiência na ESEBA: _____

Formações:

() Ensino Técnico em _____, no ano de _____

() Ensino Superior em _____, no ano de _____

() Pós Graduação Latu Sensu em _____, no ano de _____

() Mestrado em _____, no ano de _____

() Doutorado em _____, no ano de _____

() Pós Doutorado em _____, no ano de _____

() Outra (s) _____, no ano de _____

Área de ensino que atua, hoje: _____

Ano de ensino que atua, hoje: () primeiro período () segundo período () primeiro ano

ANEXO III Roteiro dos passos dados em busca de representações, de vozes, de histórias vividas

- I. Preparação do local:**
 - a. Verificamos a limpeza da sala, energia elétrica, condições de iluminação e cadeiras para todos os participantes;
 - b. Testamos os dispositivos de gravação de áudio;
 - c. Disponibilizamos folha A4 branca, lápis de escrever e borracha na mesa;
- II. Deixamos à disposição um lanche (suco, café, água e biscoito) para preparação do início dos trabalhos, como aguardávamos a presença de todos;**
- III. Oferecemos informações aos participantes:**
 - a. Informamos o tema da dissertação e os objetivos da pesquisa;
 - b. Informamos o que deles se esperava. Dissemos que a dinâmica seria o compartilhamento efetivo de informações entre os participantes e que se esperava que surgissem diferentes concepções e que não se estava à busca de consenso de ideias e opiniões;
 - c. Informamos que a duração seria entre uma hora e trinta minutos a duas horas;
 - d. Lembramos a garantia de sigilo individual e que seriam apresentados apenas os resultados globais obtidos na escola;
 - e. Esclarecemos que não existe certo ou errado, bom ou mau argumento, ou posicionamento;
 - f. Enfatizamos a importância da participação de todos para o sucesso da pesquisa.
- IV. Técnica que desencadeou o Grupo Focal:**
 - a. Par Educativo com as crianças:
 - 1º. Disponibilizamos folha de papel A4 e lápis de escrever;
 - 2º. Solicitamos que desenhassem uma pessoa que ensina e outra que aprende na escola;
 - 3º. Solicitamos que relatassem, a seu modo, sobre o que desenharam. Perguntamos sobre qual seria a história do desenho produzido.

Após a exposição espontânea das crianças, dialogar com elas:

 - 1º. De que jeito você aprende na escola?
 - 2º. O que você mais gosta de aprender na escola?
 - 3º. Como seria para você a melhor escola do mundo?
 - b. Par Educativo com os pais e professores:
 - 1º. Disponibilizamos folha de papel A4 e lápis de escrever;
 - 2º. Solicitamos que desenhassem uma situação de pessoa que ensina e outra que aprende na escola;
 - 3º. Solicitamos que escrevessem uma história, no verso do desenho, sobre os personagens ilustrados. Na sequência, se estivessem à vontade, contassem a história elaborada.

Após a exposição das histórias, questionamos juntos aos pais e professores:

 - 1º. Qual ou quais concepções de aprendizagem percebem na exposição de cada sujeito?
 - 2º. O que os levou a considerar determinada concepção de aprendizagem no desenho ou na exposição?
 - 3º. Na Educação Infantil da escola essas concepções estão presentes?
 - 4º. Na opinião de cada um, que tipo de concepção de aprendizagem deveria fundamentar as ações na Educação Infantil da escola?
 - 5º. De que maneira esperam que as crianças da Educação Infantil aprendam?
- V. Foi pedido aos participantes adultos (pais e professores) que escrevessem, sem identificação, comentários específicos individuais sobre o tema. A participação foi voluntária.**
- VI. Finalizamos: Colocamos à disposição para qualquer questionamento ou sugestão. Agradecemos a participação de todos.**

ANEXO IV Roteiro para avaliação do par educativo de Chamat (2004)

Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO

Roteiro para Análise	Conteúdo Manifesto (a ação do sujeito)	Conteúdo latente (possível significado da ação)
Dinâmica da aplicação: - Predisposição para a tarefa - Presença dos processos de recalque - Envolvimento com a tarefa		
Desenho: - Maturidade cognitiva - Presença da afetividade - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a aprendizagem - Aspectos motores		
Relato oral: - Função semiótica (elabora- ção significativa) - Cognição: esquemas ou estruturas de pensamento compatíveis com a idade		
Relato escrito: - Erros cometidos (ver proposta de análise da escrita - Test Papel de Carta - Aspectos Cognitivos		
Indicadores de uma Problemática emocional que impede o vínculo		
Outros dados detectados:		

Síntese da interpretação:
Hipóteses
Delineamento da Investigação (outros instrumentos a serem aplicados):

113

Fonte: CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004. p. 11.