

### 3 - A educação infantil em uma escola de ensino fundamental

Como já explicitado, esta dissertação tem como objetivo compreender a mediação do professor na educação de crianças pequenas, pautada no diálogo com esses sujeitos – adultos e crianças - e na observação de suas ações em salas de aula de educação infantil do município do Rio de Janeiro. Ultrapassando os limites de um estudo teórico, visa a perceber como este conceito ou concepção de professor tem sido compreendido e se constituído no dia-a-dia das escolas. Para isto, considerados os limites de tempo da pesquisa, tornaram-se necessários alguns recortes e encaminhamentos teórico-metodológicos.

No início deste segundo capítulo, apresento o modo como as proposições deste trabalho foram lapidadas e enriquecidas com a minha participação no grupo de pesquisas “Infância, Formação e Cultura/Infoc” da PUC-Rio<sup>1</sup>. No segundo momento, é a vez de uma reflexão teórico-metodológica sobre o percurso do pesquisador na construção e na relação com o objeto desta pesquisa. Na terceira parte, contextualizo a educação infantil no sistema de ensino do município do Rio de Janeiro e apresento a escola e seus sujeitos – adultos, crianças e familiares – participantes da pesquisa.

#### 3.1 - A contextualização da pesquisa:

Integrada ao grupo de pesquisas “Infância, Formação e Cultura/Infoc”, especificamente, ao projeto “**Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação**”, esta pesquisa teve seu processo facilitado e enriquecido por discussões e trabalho coletivo. O projeto em curso do grupo Infoc pretende conhecer e compreender interações de adultos e crianças em 20 instituições municipais de educação infantil do Rio de Janeiro (Kramer, 2004; Barbosa, Kramer e Pereira, 2005), abrindo espaço para uma

---

1 Pesquisa, coordenada por Sonia Kramer, com apoio do CNPQ e da FAPERJ, interinstitucional, desenvolvida por graduandos, especialistas em educação infantil, mestrados e doutorandos e professores do Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-Rio, Unirio e UFRJ.

discussão sobre diferentes questões, tais como: o que adultos e crianças entendem sobre ser criança? Como as culturas infantis têm sido percebidas pelos adultos? Como é possível assegurar que a educação cumpra seu papel no desenvolvimento e no acesso aos conhecimentos, diante da heterogeneidade das populações infantis? Assim, como é possível perceber, as temáticas iniciais do projeto são muito próximas da discussão desta pesquisa sobre a mediação do professor na educação de crianças pequenas, o que justificava uma integração. Assim, a riqueza deste encontro permeou todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, desde a escolha da escola onde seria realizada a pesquisa de campo e as decisões metodológicas, até à lapidação das questões e objetivos do trabalho.

Como a pesquisa institucional já estava em andamento, a escolha da escola foi pautada para atender às minhas necessidades individuais de pesquisadora e às do grupo de pesquisa. Após inserção do grupo Infoc no campo, em 2005, das 20 instituições indicadas pela Secretaria de Educação do Município, em 2006, foram selecionadas as (seis) que apresentaram marcas visíveis de positividade nas interações entre adultos e crianças. Dentre estas, duas creches, duas escolas exclusivas de educação infantil<sup>2</sup> e duas escolas do primeiro segmento do ensino fundamental com turmas de educação infantil. A escola, selecionada para a realização desta pesquisa, atendia aos critérios propostos por esta dissertação, por incluir turmas dos últimos anos da educação infantil e por ir ao encontro da proposição do grupo de manter um pesquisador por mais tempo na instituição.

---

2 Escolas que atendem à educação infantil com crianças a partir de 4 anos completados até 28 de fevereiro de cada ano.

Neste período, a escola atendia a educação infantil de 4 a 5 anos em quatro turmas (duas no turno da manhã e duas, no da tarde), e a 12 turmas do primeiro ciclo e dos dois primeiros anos do segundo ciclo de formação<sup>3</sup>. De acordo com o objetivo proposto, foram selecionadas as duas turmas de educação infantil do horário da manhã para serem pesquisadas. Ao longo do texto, faremos referência a elas como turma A (crianças que iniciaram o ano com 4 anos - professora Maria) e turma B (crianças que iniciaram o ano com 5 anos - professora Ana.)<sup>4</sup>

## **3.2 - Opções teórico-metodológicas**

### **3.2.1 - A construção do objeto – o encontro do texto / contexto**

Esta dissertação foi construída a partir de uma rede de elementos tecida entre o campo da teoria e o campo da prática. Falas e experiências dos adultos e das crianças pequenas que atuam nas salas de aula alimentaram e ajudaram a refinar as questões de pesquisa sobre a mediação do professor assim como determinaram a ampliação do campo teórico. Este, por outro lado, subsidiou a análise, ora sobre a instituição escola, ora às ações de cada criança e de cada adulto no cotidiano das relações. Vamos ao texto:

O número crescente de crianças matriculadas em creches e escolas de educação infantil (KRAMER, 1992) tem impulsionado diferentes discussões em torno das relações que são travadas nesses espaços entre adultos e crianças. Porém, pensar os papéis dos adultos e os das crianças nessas instituições, assim como as sutilezas e os desafios que marcam esses encontros, não é uma tarefa fácil. Em função disso, esta dissertação propõe um diálogo entre os campos da Psicologia e da Sociologia, no qual os diferentes olhares sobre o adulto, a criança e a relação entre eles possam se encontrar e se entrelaçar. Para isso, tornou-se essencial estudar a teoria de Vigotski sobre a criança, seu desenvolvimento e sua

---

3 O sistema de ciclos do município do Rio de Janeiro se caracteriza pela organização do ensino fundamental em três ciclos de três anos cada (na antiga organização seria do C.A a 2ª série, da 3ª a 5ª série, da 6ª a 8ª série) nos quais o aluno tem aprovação continuada garantida nos dois primeiros anos de cada um deles. Em 2007, ficou estabelecido que a reprovação do aluno poderia ocorrer no último ano de cada ciclo, no caso dessa necessidade ser constatada pelo Conselho de Classe.

4 Por opção metodológica, o nome da diretora, professoras e crianças apresentados nesta dissertação são fictícios.

relação com os adultos e com o mundo, e relacioná-la com a concepção de criança construída pelos teóricos da Sociologia da Infância. Este diálogo foi possível na medida em que, apesar dos objetivos diferentes do trabalho de Vigotski e dos sociólogos da infância, as duas vertentes propõem uma perspectiva sócio-histórica para pensar as crianças e suas relações com o mundo.

Vigotski entende que a convivência com o adulto interfere no desenvolvimento da criança através de uma “mediação semiótica” (2003, p.71-p.76), a partir da qual seu pensamento e seu comportamento prático, natural, se modificam na interação com os signos (linguagem oral, gestual, escrita, etc...) trazidos pelo adulto. Pensemos no exemplo de um menino (que já controla seus esfíncteres) que, ao chegar à escola, urina na plantinha do pátio. A professora mostra que há um banheiro no qual todos os meninos devem fazer suas necessidades fisiológicas. Ao ver outros colegas utilizando aquele espaço, a criança passa a fazer o mesmo. Ela está realizando uma atividade mediada pelos signos de um comportamento socializado apresentado pelo adulto. Isto não significa, porém, que a criança compreendeu os motivos pelos quais não deveria urinar na planta, ou que seria capaz de generalizar o comportamento em outros espaços, ou mesmo que não voltaria a tentar burlar regras de comportamento da escola, mas apenas que, ao desejar fazer suas necessidades, lembraria a existência do banheiro e o significado de urinar fora dele.

Na pesquisa, o conceito de mediação semiótica foi base para uma discussão sobre as relações dialógicas entre adultos e crianças. Esse conceito foi utilizado para pensar as mediações feitas pelo professor e pelas crianças através de múltiplas linguagens, não somente a verbal, mas também a gestual, a lúdica, a artística, enfim, os diferentes tipos de ações e intervenções realizadas no tempo/espaço da sala de aula. Isso porque a linguagem do professor e da criança - seja ela verbal, corporal ou artística - pode mediar as relações criança/criança, criança/ adulto e criança/conhecimento.

Porém, o conceito de mediação semiótica (atividade mediada por signos) não foi suficiente para compreender os múltiplos tipos de mediações que ocorriam nas interações entre adultos e crianças, criança e ambiente e entre crianças que convivem nas escolas, o que tornou necessário irmos além dele. Vigotski afirma que existe uma gama de atividades cognitivas mediadas por outros elementos que não os signos. *“Poder-se-iam arrolar várias outras*

*atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos.*” (2003, p. 72).

O objeto de pesquisa, como explicitado no capítulo anterior, foi construído a partir desta leitura de Vigotski, principalmente, sobre o conceito de *atividade mediada*, relacionado ao estudo de Bakhtin sobre a construção dos signos, de mergulho nos textos oficiais (RFCNEI e Multieducação) que apresentam o papel do professor de educação infantil e, finalmente, de um quadro formado pelos trabalhos e pesquisas do campo da educação sobre o tema da mediação do professor, realizados nas décadas de 90 e 2000.

A partir disso, trabalhamos com o conceito de mediação semiótica pedagógica, entendendo essa mediação como toda e qualquer ação ou intervenção no tempo e no espaço da escola que interfiram ou modifiquem as ações e a construção de novos signos por parte de outros sujeitos envolvidos. E essas ações do adulto estão impregnadas de conteúdo ideológico, podendo, por isso, serem consideradas semiótico/pedagógicas. Neste sentido, a dissertação ultrapassa a idéia de um adulto mediador, pois não somente ele medeia semiótico/pedagogicamente as ações e aprendizagens das crianças, mas também as crianças medeiam as aprendizagens e as ações desses adultos e de outras crianças.

Para avançar na discussão sobre a criança como sujeito mediador e transformador do espaço da escola, foi preciso ir além das fronteiras do campo da Psicologia, trazendo propostas da Sociologia da Infância para definirem a concepção de criança com a qual pretendemos trabalhar. Na perspectiva da Sociologia da Infância, só é possível entender a criança, contextualizada em seu tempo e espaço, e no bojo de determinada concepção de infância. Por esta razão, a proposta de estudar as relações contemporâneas que se estabelecem entre adultos e crianças na escola não pode ter uma perspectiva generalizante, pois a variação das condições sociais em que esses sujeitos estão incluídos as caracterizam de forma bastante heterogênea. (SARMENTO e PINTO, 1997). No conceito de geração, reelaborado por Sarmiento (2005), a infância é definida como uma categoria que se constitui historicamente em um processo que lhe atribui determinado estatuto social que, por sua vez, orienta o olhar e as ações dos adultos para suas crianças. Entrelaçados a este estatuto social, também interagem no processo de constituição da infância, as questões demográficas, econômicas, de

classe social e de gênero. Porém, Sarmiento ressalta que essa estrutura - geração da infância, criada pelo efeito desses diferentes fatores - não é fixa. Ela se atualiza, a cada momento, pelas tensões e interações que ocorrem entre crianças, e entre estas e adultos. Como é possível perceber, construir um caminho para a análise deste processo no âmbito das ciências sociais não é simples, pois demanda a quebra de uma concepção que instituiu a infância como algo universal e imutável. E ainda, a necessidade de um aprofundamento das questões histórico-políticas que estão intimamente relacionadas às discussões sobre direitos das crianças. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.17)

Para clarear as demandas apontadas acima, Claude Javeau (2005) alerta para a importância de percebermos as distinções e os diferentes direcionamentos que os termos “criança”, “infância” e “crianças” têm recebido nos estudos da infância. Ele afirma que o uso do termo **criança** foi ou tem sido relacionado a um sentido mais individualizante ou psicologizante, uma concepção de criança como ser em desenvolvimento, descolada das condições sociais nas quais convive. Por outro lado, o conceito **infância**, muitas vezes, tem sido utilizado por um discurso macro sociológico e econômico que procura controlar os custos que esta parcela, dita improdutiva, da população demanda. Sua proposta é que o mais apropriado é utilizar o termo “crianças”, pois remete a uma perspectiva mais antropológica, na qual *“estes indivíduos constituem uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc.”* (JAVEAU, p.385)

Esta seria a concepção central da Sociologia da Infância: considerar as crianças como atores sociais, com plenos direitos, produtores de uma cultura que tem suas especificidades, mas que se constrói em determinadas condições sociais. Esta concepção permite realizar uma análise mais historicizada e, em consequência, mais contextualizada, das crianças com as quais trabalhamos. Ela nos chama atenção para a necessidade de entender as crianças no seu tempo e em seu espaço, levando em consideração as condições sócio-econômicas nas quais convivem.

Nesta direção, Sarmiento (2005) faz uma interessante reflexão sobre uma das marcas da infância da modernidade, que seria a institucionalização. Ele entende que o número crescente de creches, escolas e outros locais de atendimento se configura, cada vez mais, como um afastamento da criança do mundo adulto. Nesta perspectiva de afastamento, reserva-se para ela um lugar mais distanciado da vida social, com alto grau de dependência e forte ênfase nos seus não saberes e incapacidades. Diante desse processo de “*institucionalização moderna da infância*”, apontado por Sarmiento, podemos nos perguntar sobre quais espaços são garantidos nessas instituições para as crianças serem entendidas verdadeiramente como atores sociais, de modo que se possibilite construir e reconstruir suas culturas, enquanto constroem a cultura escolar (JULIA, 2001).

Toda a instituição escolar, inclusive as direcionadas às crianças pequenas, têm a educação dos sujeitos como um de seus principais objetivos. Este fenômeno pode ser explicado através de um resgate histórico do surgimento e da trajetória dessas instituições (KUHLMANN JR, 2002). Por outro lado, as discussões realizadas pelos estudiosos da área têm colocado muitas questões à prova, reforçando as tensões entre as diferentes concepções de educação infantil. A partir disso, surgem novos papéis para professores e alunos, deslocando-os de seus lugares fixos de mestres e aprendizes e entendendo que cada um, com suas experiências sociais distintas, terá sempre algo a ensinar ao outro. Neste sentido, há uma clara congruência com os estudos de Vigotski, pois apesar de este ter focado a maior parte de sua pesquisa na criança, isso nos possibilita, também, pensar sobre o processo de desenvolvimento que ocorre com os adultos. A matriz de seu trabalho é a perspectiva que coloca, em primeiro plano, a história e a cultura atuando sobre o desenvolvimento do indivíduo, não separando, assim, crianças e adultos. Ao afirmar que a criança aprende na interação com alguém mais experiente, favorece pensar que os adultos também aprendem com alguém mais experiente e que não são poucas as vezes que esse alguém é uma criança.

Algumas pesquisas empíricas apresentam essa questão sobre os papéis de professores e alunos nas aprendizagens escolares, como é o caso de Maria Cecília Góes (1997, p. 13), que faz uma crítica ao **apagamento** do professor. Segundo esta autora, esse apagamento ocorre nos trabalhos em que os processos de conhecimento são entendidos como uma construção individual. Por esta razão, em suas pesquisas não coloca o foco nem na criança nem no professor, mas na

relação existente entre os dois sujeitos envolvidos. Ela propõe uma concepção de sujeito interativo, que constrói conhecimento em processos prioritariamente mediados pelo outro. Góes atenta, também, para o fato de que se algum sujeito é silenciado nesse processo, a relação estará comprometida e, por isso, critica o silenciamento das crianças, quando apenas a professora conta as próprias experiências sem que as crianças tenham oportunidade de narrarem as suas. (1997, p. 19) Neste ponto, retornamos às propostas da Sociologia da Infância, pois sabemos que este silenciamento da criança ainda é muito freqüente na maioria das instituições, pois, com a intenção de ensinar o maior número possível de conteúdos e de hábitos considerados importantes para a criança no futuro, educadores não abrem brechas para olhar a criança no presente.

Nesta pesquisa, ouvi e observei os professores e as crianças para entender como estes se percebem no contexto da educação infantil, como interagem e medeiam as ações dos outros sujeitos no espaço/ tempo das salas de aula. E, também, como as crianças participam das atividades propostas e das conversas com os adultos, ou como criam suas próprias propostas de ação.

Voltando à questão da mediação semiótico/pedagógica - objeto da pesquisa - as ações e interações entre os sujeitos não se dão no vazio: são, o tempo inteiro, perpassadas por diferentes informações - signos - que vão interferindo na ação e na construção de novos signos por parte do outro, como já foi ressaltado na introdução deste trabalho. Na escola, estes signos se apresentam nas falas, nas paredes, nos objetos, nas expressões corpóreo-faciais dos sujeitos, enfim, em cada espaço, por menor que seja; são manifestados nos momentos de conversa nas rodas e em outros diálogos; estão nos materiais produzidos por crianças e adultos, como, por exemplo, desenhos ou outros trabalhos plásticos; também estão presentes nos seus objetos pessoais e nas suas ações. Portanto, para compreender as mediações de adultos e crianças tomei como essencial a análise dos signos apresentados por estes sujeitos.

Também explicitado na introdução desta dissertação, está o processo pelo qual o objeto desta pesquisa foi sendo reconstruído na medida em que entrelaçávamos os pressupostos teóricos e o cotidiano da escola observada<sup>5</sup>. Da mesma forma, algumas das questões iniciais que foram pensadas no início do

---

5 Ver página 13.

estudo teórico sobre as mediações, ao longo das observações do cotidiano, elas foram repensadas, reconstruídas, algumas foram excluídas e outras incluídas. Para a redefinição destas questões e a busca de suas possíveis respostas foi necessário a observação do cotidiano das turmas A e B, durante quatro horas, uma a duas vezes por semana, durante seis meses (três meses em cada uma), dentro de uma perspectiva etnográfica, no que diz respeito à produção de registros densos das relações entre os sujeitos da escola. O propósito era conhecer as ações de adultos e crianças no cotidiano escolar, e as culturas infantis, analisando os signos apresentados por estes sujeitos nesta relação. As questões definidas para a pesquisa a partir da reflexão teórica sobre o cotidiano foram:

- de que modo ocorrem as mediações de adultos e crianças - nos momentos das rodas, da confecção dos trabalhos plásticos e do letramento - na resolução de conflitos, na organização do tempo, nas brincadeiras e na organização dos murais e do ambiente, seja através da fala, do uso de objetos, de gestos, enfim, dos mais diferentes signos?
- quando as mediações dos adultos são informativas do tipo que acrescenta explicações sobre um tema específico? Quando são do tipo instrutivas ou “siga o modelo” - de exemplo dado pelo professor? Quando são do tipo desafiadoras - o adulto coloca as crianças no centro da ação, para pensar ou agir sobre algo? Quando são apenas organizadoras da fala ou da ação da criança e do grupo?
- Como as crianças lidam com cada um desses tipos de mediação citados, realizados pelos adultos?

De acordo com a orientação sócio-histórica para as pesquisas qualitativas, essas professoras e esses alunos são sujeitos e, por isso, precisam ser contextualizados em suas histórias. Como explica Maria Teresa Freitas, “*Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através*

*deles, compreender também o seu contexto.*” (2003, p.27) Por esta razão, além da observação, a pesquisa deu voz às professoras, através de entrevistas semi-estruturadas, para entender como pensam e realizam suas interações e mediações com as crianças da educação infantil. Assim, durante as entrevistas, busquei conhecer as histórias pessoais e profissionais dos adultos e seus percursos individuais de formação, com o intuito de compreender melhor suas ações e práticas com as crianças. Quanto às crianças, optei por conversas informais, durante as atividades vivenciadas no cotidiano, e por uma conversa formal, combinada com cada grupo, ao final da pesquisa, para falarmos das suas concepções de adulto e delas mesmas, e das suas relações com a escola.

Após os primeiros meses de observação e de conversas com adultos e crianças na escola foi possível perceber a recorrência de algumas tendências nas ações e mediações das professoras com as crianças, das crianças com as professoras e das crianças entre si, assim como algumas marcas que diferenciavam os adultos entre si e as marcas das culturas das crianças que as diferenciavam dos adultos. Desta forma, algumas das questões de pesquisa foram lapidadas e, posteriormente, transformadas em categorias para a análise do campo. Estas categorias de análise são apresentadas, simplificada e a seguir, e aprofundadas no terceiro capítulo:

- Os signos expressos na fala, nas ações e nas produções dos adultos da escola, especificamente, das professoras das turmas e das crianças.
- As ações e mediações em que as crianças contam com o auxílio direto dos adultos.
- As ações das crianças que são mediadas internamente, sem a presença direta do adulto.
- As ações e mediações das crianças que utilizam formas que vão além do modo que os adultos costumam lidar com o outro e com o mundo à sua volta.
- As mediações informativas dos adultos, do tipo em que ele oferece explicações sobre um tema planejado para o trabalho ou não;

- As mediações instrutivas ou “siga o modelo” dos adultos, do tipo em que este oferece um modelo padrão ou não, para ação e produção das crianças;
- As mediações desafiadoras dos adultos, quando este coloca as crianças no centro da ação, para pensar ou agir sobre algo;
- As mediações organizadoras dos adultos, quando este interfere no tempo e no espaço das atividades do grupo, podendo realizar isto com todos ao mesmo tempo ou individualmente.

Este processo de reconstrução do objeto, das questões da pesquisa e das categorias de análise se deu em meio a uma intensa reflexão sobre o meu lugar no campo de pesquisa e meu lugar na escola, visto que minha experiência como professora de crianças pequenas não poderia ser deixada de fora dos portões da escola a ser pesquisada. Por esta razão, foi necessário tornar consciente e refletir sobre cada opção metodológica e cada foco colocado por mim para este trabalho.

### **3.2.2 – O lugar do pesquisador e sua familiaridade com o objeto de pesquisa**

Considerando os oito anos de trabalho realizado em cinco diferentes escolas do município do Rio de Janeiro, acredito ser importante incluir, na pesquisa, questões que foram surgindo ao longo de minha trajetória como professora e como coordenadora. Por outro lado, estar durante tanto tempo envolvida nesse contexto e tê-lo estudado poderia ser prejudicial no que diz respeito à deformação do olhar causado por (pré)conceitos e (pré)julgamentos. Sem dúvida, a pesquisa é permeada por muitas de minhas próprias inquietações, como, por exemplo, a falta de discussão especificamente sobre a mediação do professor de crianças pequenas, assim como a escassez de trabalhos teóricos que privilegiem a experiência destes professores e motivem o debate.

Para evitar esses desvios do olhar, redobrei a atenção, durante todo o processo, desde a construção do objeto de pesquisa até as observações de campo. Atenta a meu lugar de pesquisadora, procurei afastar, sempre que necessário, o olhar de minha própria experiência como professora, assumindo os meus não saberes, deixando que as situações e experiências de outras professoras e das crianças repercutissem em meu caderno de campo e, somente em um segundo momento, pensar sobre elas. Para me ajudar nessa tarefa, busquei no conceito de **exotopia** de Bakhtin, (FREITAS, KRAMER E SOUZA, 2003), uma perspectiva de deslocamento de posições de meu olhar, pois, segundo as autoras **exotopia** significa desdobramento de olhares, a partir de um lugar exterior” (p.14). No meu caso, tanto no processo de observação do campo quanto no de análise dos textos, um distanciamento de minha própria experiência como professora me permitiu ver para além dela, conhecer outras formas de lidar com a educação de crianças pequenas. Por outro lado, ter consciência e agregar a meu olhar de pesquisadora experiências de quem também é professora, me ajudou a tirar alguns véus que, possivelmente, encobriam situações e discussões, e repensar questões dadas até então como finalizadas e acabadas. Ainda assim, mesmo tendo consciência de meu papel como sujeito pesquisador, a tarefa de ver e conhecer não foi fácil, pois como afirma Bakhtin (2003, p.118) “*no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento do processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico*”. Portanto, aproximação e afastamento dos acontecimentos foram processos contínuos e paralelos, que resultaram, como não poderia deixar de ser, em um olhar possível - não o verdadeiro nem o único – sobre a realidade.

Desde o início, estava claro que seria necessária uma reflexão constante sobre as relações entre pesquisador e demais sujeitos da pesquisa - professores, crianças e adultos da escola. Para evitar um distanciamento dos adultos e crianças envolvidos, a elucidação de como seria a pesquisa e um permanente diálogo sobre seu processo foi o caminho adotado para que eles, aos poucos, fossem ficando mais à vontade em minha presença.

Nos primeiros dias, conheci a direção da escola e apresentei meu projeto de pesquisa. Explicitiei que eu também era professora do município do Rio de Janeiro e, que como pesquisadora, tinha interesse em conhecer as práticas e concepções de outros professores, principalmente, aquelas que poderiam ser avaliadas como positivas. Deixei claro que meu objetivo não era apontar erros, mas obter respostas para algumas questões fundamentais pois, naturalmente, se já dispusesse de todas as respostas não precisaria pesquisar. Expliquei, porém, que não deixaria de discutir as ambigüidades (positividades e negatividades) das práticas observadas na escola. Cuidei para que o objeto de estudo – as mediações dos adultos e das crianças - não fosse explicitado, o que poderia interferir nas ações e práticas dos sujeitos da pesquisa. Apresentei para a direção e para as professoras minha opção de não colocar o foco somente nos adultos, mas também nas crianças e nas relações entre eles.

Aos poucos, a direção foi se abrindo e liberando a pesquisa nas duas turmas, apesar da preocupação demonstrada com o fato de uma das professoras não ter experiência com educação infantil. Alertou, também, para o fato de a professora que antes liderava o trabalho do grupo de professoras da educação infantil, agora estar atuando na sala de leitura. Percebi que a direção não estava à vontade com a minha entrada na turma da professora nova em educação infantil. Então, decidi mudar os planos, pois, como afirma Gilberto Velho: “(...) *Não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis*”. (2003, p. 18)

Diante desta situação, optei por observar, num primeiro momento, apenas a turma B, o que também veio a ser produtivo para a percepção das marcas de identidade da turma e da professora. Após três meses no campo, a professora da turma B precisou tirar um mês de licença, por conta de complicações no início da gravidez. Entendi que estava ali uma excelente oportunidade para eu começar a observação na turma A. Tanto em uma turma como na outra, minha aproximação foi gradual. No primeiro dia, não usei o caderno de campo na sala e, nos dias subsequentes, pedi permissão às professoras e às crianças para anotar as conversas durante as rodas em meu caderno. Muitas vezes, as crianças perguntavam sobre o que estava sendo anotado e eu lia para elas, dizendo que estava escrevendo tudo o

que eu via e ouvia. Nestes momentos, me pediam para escrever seus nomes e algumas coisas que falavam. As professoras, por sua vez, não perguntavam diretamente como as crianças, mas quando se fazia necessário, lia para elas trechos das minhas conversas com as crianças e das crianças entre si. Em outras situações, fazia comentários sobre as coisas que eu estava observando e anotando e sentia que isto as deixavam mais à vontade em relação à minha presença na sala. Em poucas situações, as professoras vinham até mim para justificar ações que consideravam passíveis de críticas. Mesmo assim, só utilizei o gravador nos últimos meses da pesquisa, prioritariamente, nos momentos das rodas e nas entrevistas com as professoras e as crianças.

Nas entrevistas com as professoras, além de conhecer as suas histórias pessoais e profissionais, aproveitei para discutir e esclarecer algumas questões que foram observadas no dia a dia com as turmas. Já nas entrevistas com a direção, optei por discutir as concepções de educação infantil, de criança e de professor, temas da gestão e questões levantadas nas observações do cotidiano da escola, das turmas ou na proposta pedagógica.

Com as crianças da turma A, perguntei quem gostaria de conversar comigo e gravar suas falas no gravador. A maioria das crianças respondeu positivamente, porém a conversa foi rápida, pois estavam mais interessadas em ouvir suas próprias vozes no gravador do que propriamente, falar. Com as crianças da turma B, o interesse pelo gravador também foi manifestado, mas a conversa durou mais tempo. Foram realizadas em rodas e as crianças iam falando na medida em que tinham algo a dizer. Em alguns momentos, foi preciso dirigir as perguntas a uma criança de cada vez, para que eles pudessem se ouvir. Nas duas turmas, ficaram explícitos a necessidade e o desejo das crianças de falar e de deixar registrado as suas opiniões.

### **3.3 - O contexto da educação infantil no município do Rio de Janeiro**

O município do Rio de Janeiro, como esclarece Corsino (2003), tem em sua história marcas de uma relação muito própria com seu espaço natural e marcas das relações desiguais que se estabeleceram em seu território entre os seus diferentes povos – indígenas, europeus e africanos – desde a chegada dos

portugueses. Os índios tamoios foram dizimados, os negros escravizados e, após a abolição da escravidão, discriminados pelos brancos. Esta desigualdade social se arrasta até hoje, pois apesar das lutas e reivindicações pela igualdade social travadas por negros e brancos, ainda há um número muito maior de negros em bairros pobres e favelas do que em bairros nobres da cidade. Por outro lado, esta mistura entre os povos trouxe uma diversidade cultural que, a meu ver, junto às belezas naturais, dá ao Rio de Janeiro o título de Cidade Maravilhosa. Muitos ritmos, crenças e costumes se misturaram, o samba desceu o morro e invadiu as ruas, conquistando seu espaço e virando uma marca da alegria carioca.

Da baía de Guanabara ao maciço da Tijuca, passando pelo centro da cidade, a vida pulsa em ritmo intenso. Nesta grande área, localiza-se um dos principais portos e o maior pólo cultural da cidade com inúmeros teatros, cinemas e museus. Suas ruas, antes tomadas por charretes e bondes, tornaram-se grandes avenidas, repletas de carros particulares e diversas linhas de ônibus que vêm e partem para outros bairros do Rio de Janeiro e para municípios vizinhos. Na zona sul da cidade, beirando o mar e, no início da zona oeste, na Barra da Tijuca, estão os bairros residenciais com a população de maior poder aquisitivo. Na zona norte, os bairros mais próximos do centro como, por exemplo, a Tijuca e Vila Isabel são áreas residenciais para famílias de poder aquisitivo de médio a alto, excluindo a população das favelas que cercam os dois bairros. Os demais bairros da zona norte também são residenciais mas comportam a maior parte da produção fabril e uma população de poder aquisitivo mais baixo. Em outros bairros residenciais, como os da zona oeste, com exceção da Barra da Tijuca e do Recreio, a população em geral tem poder aquisitivo mais baixo.

A desigualdade sócio-econômica que caracteriza o município do Rio de Janeiro, assim como outras metrópoles do Brasil e do mundo, traz em seu bojo uma violência que se agrava devido à grande concentração de pessoas em pequenos espaços, principalmente, nos bairros do centro e nas proximidades. As favelas nas encostas dos morros crescem a olhos vistos, o que acentua as condições precárias de habitação, saúde e educação. O atual prefeito, no início de sua gestão anterior, deu início a um programa de urbanização das favelas cariocas, chamado Favela-Bairro que, apesar de trazer melhorias físicas para essas comunidades, não realizou a integração dessas pessoas com moradores dos bairros vizinhos. (LESSA, 2000 apud CORSINO, 2003)



A educação infantil é organizada em creches (crianças de 0 a 3 anos), em escolas exclusivas de educação infantil (atendem apenas as crianças de 4 e 5 anos) e em escolas de ensino fundamental que possuem turmas de educação infantil (com crianças de 4 e 5 anos), Observa-se que esta organização é diferente em outras cidades do País, como Belo Horizonte (DEBORTOLI, 2004) onde a educação infantil é concentrada em estabelecimentos exclusivos para crianças de 0 a 6 anos, e em São Paulo, que conta com os Centros de Educação Infantil (CEI), também para crianças dessa mesma faixa.

Como é possível notar no gráfico 1 e na tabela 1, em anexo, desde o ano de 1992 até o ano de 2005, houve um crescimento contínuo do número de turmas de educação infantil no município do Rio de Janeiro, o que pode ser explicado pelos diferentes processos de mudança que ocorreram no cenário da educação deste município e que são apresentados a seguir.

No caso das creches, se encaminhou um processo de municipalização de uma parcela das creches que, até então, funcionavam sem auxílio financeiro e administrativo da prefeitura, ou melhor esclarecendo, o processo de conveniamento pela secretaria municipal de educação (SME) das creches antes ligadas à secretaria municipal de assistência social (SMAS). De acordo com os dados da matrícula do censo escolar, de 2004 para 2005 o número de creches conveniadas à SME passa de 97 para 165, ao mesmo tempo em que o número de creches ligadas a SMAS cai de 161 para 54.<sup>6</sup> Esta mudança nos números revela um investimento neste segmento da educação, porém, não garantiu, infelizmente, atendimento à demanda de crianças de 0 a 3 anos do município do Rio de Janeiro nem a garantia na qualidade deste atendimento, já que a elevação do número não representou necessariamente, a construção de novas creches. No caso de algumas das creches comunitárias integradas ao sistema público de educação, foram incorporados prédios antigos, muitas vezes, não apropriados à educação de crianças pequenas. Nesses casos, as profissionais que atuam diretamente com as crianças não são contratadas pela Prefeitura, e sim, vinculadas e remuneradas por instituições conveniadas ao município. A direção e as professoras articuladoras (que funcionam como coordenadoras) são professoras concursadas da Prefeitura, funcionárias efetivas do Município. No caso da pré-escola, o número crescente de

---

6 Ver tabela 2 e 3, em anexo.

turmas também não significou, em sua totalidade, a construção de novas escolas. Houve abertura de turmas de educação infantil de 4 e 5 anos em escolas do ensino fundamental que incluem turmas de até o nono ano (antiga oitava-série).

Esta inserção da educação infantil em escolas que atendem a outros segmentos da educação, foi um dos motivos que encaminhou esta pesquisa para um estabelecimento também de ensino fundamental, a fim de ter percepção de quais são as marcas de identidade da educação infantil, seu espaço e seu papel dentro de uma escola com objetivos educacionais mais escolarizados. Como é a transição das crianças para o ensino fundamental? Como o trabalho da educação infantil se relaciona com os objetivos do ensino fundamental? Como é a relação entre crianças desses dois segmentos dentro de um mesmo espaço?

### **3.4 - A escola e seus sujeitos – crianças, familiares e professores**

Dando início a esta parte do trabalho, enfatizo que, por opção metodológica, o nome da escola não será mencionado, assim como os nomes das professoras e das crianças são nomes fictícios.

A escola está situada na zona norte do município do Rio de Janeiro, próxima ao centro da cidade, em uma região composta por sete bairros: Alto da Boa Vista, Andaraí, Praça da Bandeira, Grajaú, Maracanã, Tijuca e Vila Isabel. Apesar do grande número de favelas na região, a escola se localiza em um local relativamente distante dessas comunidades, atendendo a poucas famílias dessas áreas mais pobres. De acordo com a direção, a maior parte dos alunos é composta de filhos de porteiros de prédios vizinhos e de crianças egressas da rede particular de ensino. A região, onde se localiza a escola, está classificada como:

*“de alto desenvolvimento humano segundo o índice de Desenvolvimento Humano (IDH= 0,914), e ocupa a 2ª posição quando consideradas todas as 12 regiões do Plano Estratégico. Entre as dimensões que compõe o IDH, é a 2ª colocada em longevidade (IDH- L=0837), 1ª em educação (IDH- E= 0983) e 2ª em renda (IDH – R= 0,022).”<sup>7</sup>*

---

7 Disponível em: [http:// www.rio-rj.gov.br/planoestrategico/](http://www.rio-rj.gov.br/planoestrategico/)

Nas duas turmas pesquisadas, como pode ser conferido nos quadros dois e três em anexo, alguns dados sobre as famílias convergem para os números apontados pela Prefeitura. Na turma A, de um total de 45 pais (20 homens e 25 mulheres), que informaram a escolaridade, apenas um se declarou analfabeto; 18 completaram o primeiro grau; 12, o segundo grau; e quatro cursam ou cursaram o ensino superior. Em relação às profissões /ocupações: apenas um pai se declarou desempregado, a maioria exerce funções de baixa remuneração como faxineiros, auxiliares de serviços gerais, porteiros e domésticas, e um grupo menor, funções que possibilitam melhor rendimento que os demais, como auxiliares de escritório, corretores de seguros, taxistas, professoras.

Em relação à turma B, os dados indicam uma escolarização um pouco superior à da turma A. De um total de 42 responsáveis (19 pais e 23 mães) que informaram a escolaridade, nenhum se declarou analfabeto: 18 completaram o primeiro grau; 15, o segundo grau e sete cursaram o ensino superior.<sup>8</sup> Em relação à profissão/ocupação, nenhum dos pais ou mães se declarou desempregado. Comparada à turma A, o grupo de pais que ocupa funções de remuneração baixa é menor - faxineiros, auxiliares de serviços gerais e domésticas - e um grupo maior exerce funções de remuneração mais alta, como advogada, digitadora, zootecnista, técnica de enfermagem, contadora, técnico de contabilidade, bombeiro e terapeuta.

A escola está próxima a avenidas de grande movimento e fica ao lado de um dos principais pontos turísticos da cidade. No ano da pesquisa, uma grande obra no local, trouxe muito barulho e poeira para o interior da escola. Para minimizar esses problemas, as professoras procuravam manter as janelas das salas, que davam para o local da obra, sempre fechadas.

Durante a pesquisa, a escola atendia a 408 alunos em dois turnos de horário parcial<sup>9</sup>, sendo quatro turmas de educação infantil (4 e 5 anos completados até 28 de fevereiro) e doze turmas dos 5 primeiros anos do ensino fundamental (6 anos, completados de 28 de fevereiro em diante). Como é possível perceber no quadro 3, em anexo, traçado a partir de dados obtidos nas fichas da secretaria da

---

8 Estes dados foram colhidos nas fichas de matrícula da secretaria da escola. Vale ressaltar que, muitas vezes, o responsável pela efetuação da matrícula não é o mesmo funcionário e cada um detalha mais ou menos as perguntas feitas aos pais.

9 Turno da manhã: das 7h e 15min às 11h e 45min ; Turno da tarde: das 12h e 45min às 17h e 15min.

escola, as turmas de educação infantil têm um número de alunos próximo ou no limite proposto pela SME, que é de 25 alunos; por outro lado, a diretora afirma que o número de turmas de educação infantil da escola vem diminuindo, ao longo dos anos, por conta da pouca procura.

Localiza-se em amplo terreno de 2.252.40 metros quadrados, dos quais, apenas 888.29 de área construída (fundos) e 1.364.11 de área livre. Nessa área externa, uma quadra poliesportiva coberta, um parque fechado com brinquedos de ferro e de madeira novos (casinhas, dois escorregas, um balanço), e piso de grama artificial; uma área livre com piso cimentado; uma casinha de plástico e alguns bancos; um estacionamento de areia; uma espécie de praça com bancos e mesas próximos à saída. Não há caixa de areia. Também há muitas árvores que proporcionam sombra e brisa fresca em boa parte do dia. A área interna é composta pela secretaria, almoxarifado, uma pequena sala para a direção, banheiro, cozinha para os professores, refeitório espaçoso e arejado que comporta duas turmas de 25 alunos, em média, cozinha pequena, despensa, banheiro de funcionários, dois banheiros grandes - um de menina e outro de menino - um largo corredor central com bebedouros e murais nas paredes, e 10 salas de aula, das quais uma funciona como sala de leitura e outra, como sala de informática em fase de organização, à época da pesquisa.. Todos os espaços são bem conservados e as paredes limpas, sem pichação. Ao lado da escola há uma quadra, emprestada por um clube, para atividades esportivas das turmas de crianças mais velhas.

Comemorando 42 anos, a escola teve poucas diretoras que permaneceram muitos anos em cada gestão. A atual diretora ficou como adjunta por 10 anos e está há seis anos - dois mandatos consecutivos - como diretora. As gestões longas, neste caso, revelam um maior compromisso com a escola, o que resulta em melhor administração, conservação e limpeza do prédio e dos bens móveis e melhor organização do dia-a-dia da escola. No caso de falta de professor, por exemplo, a solução adotada é a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica e a professora de sala de leitura se revezarem na substituição deste, evitando dividir os alunos em outras turmas ou juntar duas turmas em um mesmo espaço. O objetivo é interferir, o menos possível, no cotidiano de outras turmas, que já têm um número grande de alunos. No período da pesquisa, poucos professores faltaram ou tiraram licenças médicas, o que pode ser explicado pela

fala de uma professora: “A direção marca bem esta questão”. Outro reflexo deste compromisso com o bem público pode ser observado na organização da sala de leitura que possui vídeo, DVD, som e TV de 29 polegadas em bom estado de conservação, dispostos à altura dos olhos das crianças, uma biblioteca variada de livros de literatura e livros informativos bem organizados e conservados, facilitando a pesquisa de professores e alunos. Conta, também, com um bom acervo de fitas de vídeo de desenhos animados e de conteúdo científico. Durante a pesquisa, foi possível observar a valorização dada a esses materiais e observar como crianças e adultos utilizavam com frequência este acervo. No caso dos livros, percebia-se o empenho da professora da sala de leitura fazendo as publicações circularem por todas as turmas e pelas mãos de cada criança, através do sistema de empréstimo que permitia às crianças levarem os livros para casa. Para isto, ela contava com a ajuda dos que chamava de monitores das turmas, responsáveis por recolher os livros dos colegas e devolvê-los à sala de leitura. Como afirma Daniela Guimarães (2007), “*ao focalizar o espaço de uma instituição, marcas materiais e humanas indicam práticas, interações e concepções vigentes. Porém, são as interações nestes espaços que definem os sentidos reais para cada um deles.*”

Em relação à comunicação e participação dos pais, são feitas reuniões programadas: Uma reunião geral para todos os pais no início do ano, e outras reuniões pedagógicas com os pais de cada turma, separadamente, após os conselhos de classe. Além disso, são utilizadas agendas para comunicados e troca de informações entre pais e professoras. De acordo com a direção, sempre que os pais sentem necessidade de uma conversa, o compromisso é agendado com urgência e, dentro do possível, realizado de pronto. Os pais têm acesso ao interior da escola e contato diário direto com as professoras no horário da saída, pois as crianças são entregues aos responsáveis nas porta das salas. A direção afirma, ainda, que semestralmente são feitas consultas aos pais para avaliação do trabalho da escola, porém, ainda assim, ela gostaria de contar com pais mais participativos em certos momentos da escola.

Em relação à proposta pedagógica da escola, alguns trechos indicam os principais objetivos: estímulo ao hábito da leitura e ao uso do computador; incentivo às artes e ao trabalho com diferentes linguagens, sempre pautado no respeito à diversidade; incentivo à alimentação saudável, aos hábitos de higiene e ao respeito ao próximo; incentivo ao trabalho com questões éticas e morais através de narração de histórias e montagens teatrais. A meta principal, de acordo com o texto, é formar sujeitos cômicos de seus direitos e deveres.

Desses objetivos, nas duas turmas observadas, percebe-se a ênfase dada à leitura, através da narração de histórias diariamente na turma A e, pelo menos, uma vez por semana, na turma B, e da colocação de um cesto de livros variados - poesias, contos clássicos, informativos, narrativas curtas - à disposição das crianças das duas turmas. No caso do trabalho diversificado,<sup>10</sup> os livros eram colocados em uma ou em mais mesas, e uma das atividades preferidas das crianças era contar histórias para os colegas, como se imitassem as professoras. O objetivo de estimular o respeito ao próximo e de conscientizar as crianças de seus direitos e deveres era exercitado de diferentes formas. Na turma B, as regras do grupo, escritas pela professora e assinada pelas crianças, estavam em uma das paredes, bem próximas aos olhos de todos. Nesta turma, em algumas situações, as crianças eram chamadas a refletir sobre suas posturas e limites na relação com o outro.

Quanto à higiene, as crianças das turmas observadas eram incentivadas a lavar as mãos, antes da alimentação, e a escovar os dentes após cada uma. Esta atividade era realizada de forma autônoma, requerendo poucas intervenções das professoras. Durante o período de observação, não foram realizadas atividades em que as professoras orientassem a escovação dentária, excluindo as observações sobre o desperdício de água.

Nas turmas A e B, os trabalhos de arte, que estimulavam a percepção das crianças em relação às diferentes culturas, foram realizados no período de preparo para a festa do folclore, com narração de histórias do Boi-Bumbá e de outros personagens, ensaios de músicas e danças do folclore e produção de colagens e desenhos sobre o tema. Na turma A, as crianças cantavam e dançavam com muita empolgação e dramatizavam passagens da música sobre o lobisomem,

---

<sup>10</sup> Momento em que as crianças se dividem ou são divididas em grupos, pela professora, para fazerem atividades diferentes, ao mesmo tempo.

cantada por Ney Matogrosso, e da cantiga popular “Peneirou Xerém”. A professora desta turma, Maria, ao final de uma destas atividades que misturavam música e dança, comentou:

*“Eu gosto da diversidade, eu gosto da alegria, da música . Eu sou prima de um músico, por isso adoro música.. Para eles,essa vivência é mais importante. A vivência é mais importante que a escrita.”... ..“Eu cantei a música e eles gostaram muito. Eles iam cantar a música “São João”, mas como não teve festa junina, vamos cantar o ”Peneirou Xerém” ... .. Ah, ontem eu trouxe um coração e eles adoraram. Até os que não queriam dançar, dançaram.”(Caderno de Campo, 17/08/2007)*

Nesta fala, fica claro o interesse da professora em que todos participem da atividade de artes, buscando a estratégia de mediar a relação da criança com a música através de um objeto (brinquedo de pelúcia).

Em relação à alimentação, a maioria das crianças traz biscoitos recheados e os de tipo salgadinho e condimentado. Alguns levavam sucos, achocolatados ou iogurtes mas, mesmo assim, as professoras oferecem a comida da escola e lêem o cardápio, insistindo um pouco para que comam a merenda oferecida o que, em alguns casos, funciona. Em relação à informática, apesar dos computadores nas duas salas, só foi observada a realização de uma atividade durante o período da pesquisa, o que ocorreu na turma A.

Quanto ao currículo, a cada ano, a coordenadora, junto ao grupo de professoras, lança a proposta de um projeto, a partir das datas e eventos daquele período ou por conta de algum objetivo específico, definindo o que deve ser desenvolvido por toda a escola. No ano em que a pesquisa foi realizada, o tema definido foi “Jogos do Pan-Americano”, e o foco foi no estudo da cidade do Rio de Janeiro. Todas as turmas trabalhariam o mesmo tema, como explica a coordenadora:

*“O projeto tinha três momentos. A gente usa muito as músicas. Então vem Cristo Redentor braços abertos ... Então, seria a escola de braços abertos para o Rio de Janeiro. Nós trabalhamos, no primeiro momento, o Rio, a gente como turista da nossa própria cidade, os locais que a gente não conhece, quais os pontos principais, quais os pontos mais conhecidos e com isso culminou nas eleições das sete maravilhas do mundo. Que nesse ano, o projeto foi por trimestre. A segunda etapa seria, se preparando para receber o pan americano e essas pessoas que viriam participar dos jogos, de outras culturas, de outros locais. Mas, principalmente, como a gente trabalharia isto dentro da cidade. E, agora, nós estamos entrando na questão do Rio antigo, na memória do Rio de Janeiro que, até por ter trabalhado no primeiro trimestre o Rio que a gente tem, saber qual o Rio que a gente quer pro futuro. É um resgate de uma memória, para uma construção de um futuro melhor para o Rio de Janeiro. A música está sempre presente, a literatura, porque a criança aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo, e... todas as outras linguagens que possam favorecer este trabalho. De preferência que tudo esteja ligado de forma interdisciplinar.”. (Entrevista, 28/10/2007)*

Ao ser indagada sobre como cada professora poderia trabalhar com as especificidades de sua turma, principalmente, as de educação infantil, a coordenadora afirmou que elas se reúnem e definem os objetivos e os conceitos que serão trabalhados por cada grupo. *“Mas cada professora tem a sua maneira pessoal. A gente até coloca: “ Por que você não faz assim?” Mas, cada professora coloca no seu trabalho um tom pessoal. Porque, na verdade, a gente faz o que a gente acredita.”* (Entrevista, 28/ 09/2007)

Na prática, na turma B, entre os meses de março, abril, maio e junho, os trabalhos sobre o tema proposto foram atividades sobre os pontos turísticos: painéis feitos com colagem de formas geométricas e desenhos das crianças sobre os principais pontos turísticos da cidade; narração de histórias sobre os Jogos Pan-Americanos <sup>11</sup>; construção de um quebra-cabeça para cortar e montar o mascote do Pan – Kauê; e trabalhos sobre as modalidades esportivas como desenhos e recortes de jornais. Durante os meses de agosto, setembro e outubro, foi a vez de excursões pela cidade – sessões no circo e no cinema - para as duas turmas. Além do tema principal, outros versados para as datas comemorativas, como Dia das Mães e Dia dos Pais, motivando o tema família; Dia do Meio Ambiente, Dia do Folclore, Dia da Independência do Brasil, Semana do Livro, período de Festas Juninas, início da Primavera e Dia da Criança.

---

11 No ano da pesquisa - 2007, o estado do Rio de Janeiro foi sede dos Jogos Pan-Americanos .

Uma marca específica das turmas de educação infantil na escola de ensino fundamental pesquisada é o tempo rígido da rotina de pátio e merenda. Como existem muitas turmas de crianças maiores para merendar, estes momentos dificilmente são modificados. A professora da turma B, porém, ao verificar que as atividades iniciais do dia eram atrapalhadas pelo horário do recreio antes do almoço e que as crianças ficavam muito agitadas no horário de merenda, optou, no segundo semestre, pela ida ao parque após o almoço. Em sua opinião, as crianças aproveitavam melhor e seu trabalho era facilitado, pois além da roda, conseguia realizar alguma outra atividade logo no início do dia, quando as crianças estavam mais calmas.

Conforme o apresentado acima, o planejamento de um tema único para todas as turmas é uma marca dessa escola, o que influencia, de uma forma ou de outra, o trabalho das turmas A e B. Nossa intenção aqui não é a de avaliar negativa ou positivamente esta questão, mas perceber como um projeto único para toda a escola pode enriquecer - ou não - o trabalho com as turmas de educação infantil. Pelo que foi observado, o projeto “A Escola de Braços Abertos para o Rio de Janeiro” não ganhou ênfase em nenhuma das duas turmas, que privilegiaram atividades com outros objetivos: trabalho com os nomes; construção da identidade do grupo na elaboração de regras de convivência e conhecimento sobre as diferentes famílias, partindo de datas comemorativas ou eventos da escola. Como a própria coordenadora relatou, durante a entrevista, o projeto foi realizado de forma mais intensa no primeiro trimestre e no período próximo aos Jogos; depois, as turmas maiores permaneceram com o projeto enquanto as de educação infantil se voltaram para outros temas. Desta forma, o trabalho das turmas pequenas era mais caracterizado por uma seqüência de atividades do que propriamente pela execução de projetos. Na turma A, porém, as atividades eram vivenciadas com muita intensidade pelas crianças como, por exemplo, o trabalho sobre plantas em que elas plantaram e acompanharam a germinação de feijões.

Outra marca dessas turmas de crianças de 4 a 6 anos das escolas de ensino fundamental é a convivência com outras crianças de várias faixas etárias. Na escola pesquisada, havia um momento específico em que meninas da turma do quinto ano (antiga quarta série) dirigiam-se para as salas de educação infantil. No horário de seus recreios, elas se ofereciam para ajudar nas atividades. Algumas

vezes chegavam no meio de um filme, outras, durante um momento de desenho, e em outras, durante a brincadeira livre. As “meninas da quarta-série”, como eram chamadas pelas professoras, gostavam muito desses encontros: sempre solícitas, perguntavam o que poderiam fazer para ajudar as crianças. Os menores também pareciam gostar bastante da presença das alunas maiores, recorrendo a elas nos momentos de dificuldades com alguma tarefa solicitada pela professora. Os meninos da quarta série, porém, não participaram de atividades com os pequenos em nenhum dia observado na pesquisa. De acordo com a informação das meninas, preferiam futebol.

As atividades coletivas, com crianças de todas as idades como, por exemplo, o lançamento da rádio da escola, os jogos em equipe realizados pela Guarda Municipal, a festa do folclore e o Dia das Crianças, são uma marca dessa escola. Durante os eventos, as professoras permaneciam perto de seus alunos, organizando e estimulando as turmas. Além desses momentos no dia-a-dia da escola, não foram observados outros encontros entre as turmas de crianças maiores e as de crianças menores, nem no pátio nem nas salas.

### Marcas de Identidade das Turmas e das Professoras Pesquisadas

#### TURMA A – Professora Maria

Maria é uma professora com 43 anos de idade, filha de um contador e metalúrgico com nível médio de escolaridade, e de uma modista, que completou o curso normal. Fez questão de afirmar que seu avô era guarda municipal e muitos de seus familiares, jornalistas, músicos e escritores. Foi noiva, algumas vezes, esteve prestes a casar, mas não casou. Tem namorado e não tem filhos. De acordo com seu relato, mora sozinha no bairro do Estácio, mas está pensando em se mudar para o Leblon. Para isso, depende da venda de um apartamento na Barra da Tijuca. Além de trabalhar, pela manhã, como professora no Município, é advogada empresarial e faz parte de uma pastoral católica franciscana, realizando diferentes trabalhos voluntários. Afirma ter necessidade de ver coisas bonitas, de ir a museus, teatros, cinemas, feiras culturais e científicas. Durante o período da pesquisa, visitou a exposição sobre a vida de Che Guevara, freqüentou cinemas e feiras científicas em universidades e instituições empresariais. Gosta de ouvir

música e de ler jornais e revistas.

Seu ingresso no magistério se deu por um pedido da mãe que, apesar de ter feito o normal, nunca lecionou. Segundo a professora, a mãe acreditava que da família, era ela a que tinha o dom de ensinar e deveria cumprir a missão. Ela alega, no entanto, que não queria nem mesmo prestar concurso, pois já trabalhava no gabinete militar do Palácio Guanabara e, segundo sua afirmação, ganhava bem e estava bem assim. Ao passar no concurso, em 1987, com apenas 18 anos, foi trabalhar em um CIEP, na entrada de uma favela, com uma turma de alunos de 14 e 15 anos.

*“Foi ali que eu comecei a aprender o que era a vida. Eu não sabia o que era a vida. Eu vim para o magistério para ensinar, mas eu aprendi muito mais. Eu não sabia o que era essa miséria, essa dificuldade. Era um ambiente que as pessoas não tinham condição. Aí eu pegava o meu dinheiro e comprava talco. Eles não queriam tomar banho. Então, eu dizia: Eu não vou botar talco. Eu vou botar talco”.* (Entrevista, 09/10/2007)

Com mais de 20 anos de educação pública municipal, apenas dois anos se dedicou à educação infantil incluindo a turma pesquisada.

Maria é uma professora dinâmica que organiza seu dia a dia de modo flexível de acordo com o ritmo do grupo. Aparentemente, não segue um planejamento rígido. Em sala, está sempre em movimento, raramente sentando, apenas quando está na roda, lê as agendas ou auxilia as crianças em alguma atividade. Gosta de falar e de contar histórias para crianças e adultos. Nestes momentos, é visível seu prazer em narrar acontecimentos ou informar algo novo. Uma das marcas de seu trabalho é o uso da linguagem oral para cantorias e brincadeiras com palavras. Chama as crianças pelo nome, pelos sobrenomes ou por apelidos criados carinhosamente, marcando uma proximidade e uma atenção diferenciada a cada uma delas.

Outra marca de seu trabalho é a prioridade dada ao lúdico e às artes no dia a dia. As crianças são incentivadas a cantarem, dançarem, contarem histórias para os colegas e brincarem em grupo, a maior parte do tempo em que estão na sala ou no pátio e, na maioria das vezes, participam ativamente desses momentos, o que é uma marca do grupo. Por conta dessas atividades coletivas, as crianças falam bastante, se expressam junto aos colegas e formam um grupo coeso que se relaciona sem exclusão de nenhuma criança. Gostam de desenhar, permanecendo

nesta atividade por bastante tempo e, também, de trabalharem com jogos e brinquedos, formando aviões e outros objetos. Costumam freqüentar a escola limpos, uniformes arrumados, e levam nas mochilas, além das agendas, material para higiene pessoal. Nem todos levam merendeiras com lanches e alguns dos que levam também comem a merenda da escola.

Sobre os temas e assuntos tratados pela professora, nos mês de agosto, por exemplo, a turma A estava envolvida com histórias, músicas e brincadeiras do folclore brasileiro. Ouviam longas histórias sobre a Mula-sem-Cabeça, o Saci, o Boi Bumbá; dançavam e cantavam a música gravada por Ney Matogrosso “ Vira, Vira Lobisomem” e músicas folclóricas como “Pisa o Milho” e “São João.” Desenhavam motivados por essas histórias e faziam colagens como um Boi Bumbá com aplicação de lantejoulas e saia de papel crepom.

#### TURMA B - Professora Ana

Uma jovem professora de 28 anos, filha de pais com bom nível de escolaridade: o pai, com nível superior, professor de inglês, e a mãe, técnica em processamento de dados e em patologia clínica. Casada, moradora do bairro do Maracanã, engravidou no final do período da pesquisa e, por isso, segundo seu depoimento, deixou de trabalhar em dois horários, ficando na escola, apenas, no horário da manhã. Formada em Psicologia, completaria, no ano da pesquisa, sete anos de experiência no magistério público municipal, cinco dos quais na escola pesquisada. Segundo a professora, sua história com a educação se iniciou quando ela, ainda pequena, acompanhava seu pai nas suas aulas noturnas e adorava. Já no curso normal, seu entusiasmo era tanto que fazia estágio em turmas do maternal-berçário à antiga quarta-série, e também, no supletivo. Porém, ao terminar o curso, as dificuldades do sistema educacional privado, os baixos salários e concepções de educação com as quais não concordava, levaram-na a prestar concurso público. Neste espaço de sete anos, trabalhando na educação pública municipal, já havia lecionado em turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, e de educação infantil de 4 e 5 anos, quase sempre dobrando a carga horária, trabalhando nove horas por dia. Ao todo, tinha cinco anos de experiência em educação infantil.

Ainda segundo seu relato, por conta da gravidez, afastou-se da sua

função no horário da tarde, o que diminuiu a sua renda: a individual passou a ser, em média, de mil reais e a familiar, de três mil reais. Questionada sobre o que achava do trabalho em dois horários – de 7h e 15m às 11h e 45m e de 12h e 45m às 17h e 15m - a professora declara:

*“É você ficar presa o dia inteiro na escola, não ter tempo para fazer nada. Você não tem tempo para ir a médico. Você não tem tempo para ir a banco(...) Você fica presa o tempo todo, de segunda a sexta, é bem complicado. (...) Eu acho que não rende igual . Não é que, necessariamente, você vai render mais de manhã ou só de tarde, mas, um dia vai render mais e outro, vai render menos”.* (Entrevista, 27/09/2007)

As atividades culturais preferidas de Ana são assistir a DVDs alugados em casa ou navegar pela internet, onde lê a maior parte das notícias diárias. Quase não frequenta teatros, museus e galerias, com exceção de alguma peça especial em cartaz, ou de alguma exposição que atraia seu interesse. Frequenta cinemas quando tem algum filme que lhe chame atenção, principalmente, os infantis. Reclama do frio excessivo nas salas de cinema e do amontoamento de pessoas em determinadas casas de shows, preferindo espaços menores com menos agitação. Suas leituras atuais estão voltadas ao tema da gestação. Segundo ela, é assinante de um jornal e lê uma revista semanal. Afirma ter lido bastante durante os cursos Normal, de Educação Infantil e de Psicologia, porém, não se considera uma leitora voraz, pois, para ler um livro este precisa lhe agradar logo de início pois do contrário se desinteressa.

Na escola, Ana se revela uma pessoa calma e séria. Segue um ritmo tranquilo, distante do que seria o de uma pessoa agitada. Apesar de falar rápido com os adultos, quando se dirige às crianças, o faz de modo pausado, sem infantilizações ou empobrecimento do discurso. Durante a pesquisa em sua turma, dificilmente alterava o tom de voz ou parecia perder a calma no trato com as crianças, sendo, porém, competente e firme nos momentos em que uma criança atrapalhava as outras. Ao falar sobre o que entende como educação infantil, sua visão se aproxima da visão da direção e da visão da coordenadora pedagógica da escola:

*“(...)que aqui a educação infantil é a menina dos olhos da Paula (coordenadora pedagógica), sempre foi. Então a gente tem todo um trabalho, um apoio, uma coisa voltada, para que eles se desenvolvam, para que eles brinquem, sim, para que eles descubram, para que eles estejam o tempo todo em contato com o letramento, com a letra, com os livros, com as histórias, com recontos, com filmes, com música. Que eles possam reproduzir isso, que eles possam recontar, que eles se desenvolvam assim mesmo, sem de repente aquela coisa massificante de saber que está aprendendo.” (Entrevista 27/09/2007)*

Neste relato, a professora utiliza os termos desenvolvimento e descoberta, que ocorrem na educação infantil a partir do contato e da vivência com as linguagens da brincadeira, da literatura, do cinema e da música. Nas observações de campo, essas linguagens estiveram presentes, durante todo o período da pesquisa, o que será aprofundado no próximo capítulo. Por outro lado, não foram observadas atividades de criação por parte das crianças, utilizando essas linguagens para produzir suas próprias músicas ou histórias.

Uma das marcas do trabalho de Ana é a rotina de atividades com algumas delas se repetindo quase sempre na mesma ordem, como a roda no horário da chegada, o pátio, atividades nas mesas com o uso de folhas xerocadas ou não, a merenda, o dia da novidade e o dia do vídeo na sexta-feira, a leitura de histórias, antes ou depois do pátio. Esta prática parece influenciar na autonomia do grupo, que se organiza para cada uma delas com desenvoltura, sem que a professora, muitas vezes, precise intervir. Muito intensos e ativos, os alunos apresentavam, em geral, autonomia para se locomoverem em todo o espaço escolar, para organizarem suas brincadeiras na sala e no pátio, para resolverem conflitos com os colegas; e mostravam autonomia, também, no uso de materiais como folha, canetinhas e giz de cera, sem que, muitas vezes, a professora precisasse interferir. Buscavam espaço nas rodas de conversa para expressarem idéias, contarem novidades, reclamarem de um amigo, na maioria das vezes, demonstravam entusiasmo, formando um grupo bastante integrado.

Outra marca da turma é a forma como chegavam limpos e bem arrumados à escola, com uniforme completo, mochilas, agendas, a maioria com merendeiras e lanches variados (biscoitos, achocolatados, iogurtes, bolos, etc...). No pátio, um grupo de meninos se dirigia para a quadra para jogar futebol e outro grupo, ficava no parque dividindo espaços e brincadeiras de pega-pega e de dramatizações com as meninas.

Após esta apresentação inicial das professoras e do panorama geral de cada turma, podemos fazer algumas aproximações com a contextualização sócio-econômica da região em que está localizada a escola, onde reside a maior parte das famílias das crianças participantes da pesquisa: As professoras, Ana e Maria, residem em apartamentos localizados em áreas de população com nível sócio-econômico médio e têm acesso a bens culturais e materiais. As famílias das crianças, em sua maioria, se declaram com empregos, e escolaridade de, no mínimo, primeiro grau completo. A escola, como já foi relatado, conta com um prédio em excelente estado de conservação, tecnologia áudio-visual e biblioteca de excelente qualidade. No próximo capítulo, o trabalho se voltará às relações entre crianças e adultos, buscando responder às questões mais específicas postas no capítulo I, no que diz respeito às mediações semiótico/pedagógicas presentes na educação infantil.