

4 - A mediação dos sujeitos no cotidiano da educação infantil

No primeiro capítulo, o estudo do conceito de *mediação semiótica* de Vigotski e os estudos dos signos de Bakhtin foram relacionados às diferentes produções do campo da pesquisa da década de 90 aos dias atuais e aos principais textos oficiais que regulamentam a educação infantil do município do Rio de Janeiro. Após este aprofundamento teórico sobre o tema da mediação, no segundo capítulo, é feito o primeiro pouso no campo com a contextualização desta pesquisa no bojo da pesquisa institucional¹ e a localização da escola pesquisada no contexto geral da educação do município do Rio de Janeiro. Na sua segunda parte, entram em cena as histórias dos sujeitos – crianças/ adultos/ professores / direção/ pesquisadora que falam e interagem na pesquisa. Neste terceiro e último capítulo, com o objeto de pesquisa e as opções teórico-metodológicas melhor definidos, o objetivo central é conhecer as mediações que são realizadas, na prática, pelos sujeitos que compõem as turmas de educação infantil de uma escola que também conta com turmas do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.

Baseado na dialética de Marx, Leandro Konder (2007) explica que o conhecimento da totalidade, o conhecimento de um conceito abstrato, implica analisarmos seu “recheio”, as partes, os conceitos mais simples que o constituem. Portanto, compreender as mediações entre os sujeitos, implica um esforço de conhecer quem são estes sujeitos e quais os signos acionados por eles em suas relações. Nesta perspectiva, tanto no trabalho de pesquisa quanto na elaboração do texto propriamente dito, lanço um olhar mais abrangente e mais teórico, me aproximando do conceito maior de mediação semiótica e, depois de um processo longo de reflexão, desdobro-o em três dimensões de análise: a criança, o adulto e os signos mediadores, entendendo que essas partes se entrecruzam, se transformam e se completam mutuamente, formando o todo das relações de mediação.

Este capítulo parte das culturas infantis para compreendermos quem são as crianças, como elas vêem o mundo em que vivem, como vêem sua

1 INFOC – Grupo de pesquisa inter-institucional – Ver capítulo 2

condição de crianças e quais expressões culturais são próprias da infância.² Em um segundo momento, aborda os signos, trazidos na fala e na prática de crianças e adultos que circulam nas salas de aula e na escola em questão; e, por último, aborda as diferentes ações e mediações dos adultos no cotidiano de suas relações com as crianças, apontando os tipos de mediações mais e menos recorrentes, expressos pelas duas professoras participantes da pesquisa. As análises de todas as observações no campo foram realizadas a partir das categorias apresentadas, inicialmente, no segundo capítulo³ e serão aprofundadas agora.

4.1 - Ser criança

Considerando a infância como uma construção social que se modifica no tempo e no conjunto da sociedade, de acordo com as diferentes intenções e características de cada grupo social, Manuel Pinto (1997, p.43) analisa historicamente seu surgimento, afirmando que apenas a partir de meados do século XIX é que a infância começa a ganhar expressão social, não apenas no plano dos conceitos e princípios, mas na prática social generalizada. Segundo este autor, o olhar para a infância como tempo específico da vida humana, surge na idade moderna como um referencial para as classes superiores, como uma concepção que veio a reboque das intenções de preparação da criança para o futuro, intimamente ligada à aprendizagem e à escolarização. Para as classes populares, este referencial da infância como tempo de preparação para a vida adulta, teve uma inserção bem mais lenta da que ocorreu com as classes abastadas e, hoje, em alguns contextos permanecem, a meu ver, as duas referências: a infância como atuação produtiva e, simultaneamente, como preparação.

De acordo com Régine Sirota (2001), em levantamento feito sobre os trabalhos do campo da Sociologia da Infância sobre o tema ser criança e, mais especificamente, sobre o conceito do que seria o “ofício de criança”⁴, na literatura francesa e inglesa, afirma que “*As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir.*” (p.19) Portanto, a

2 Ver PINTO, 1997, p.62

3 Ver página 45.

4 Conceito elaborado pelos sociólogos da infância em contraponto a trabalhos sociológicos que se dedicam a estudos sobre o “ofício de aluno”. Na perspectiva do “ofício de criança” a infância é pensada em seu sentido pleno, para além de sua relação com as regras familiares e escolares.

autora pensa a criança como sujeito que constrói maneiras singulares de viver, pensar e construir o mundo em que vivem. Nesta perspectiva de conhecer estes modos específicos das crianças se relacionarem com as outras crianças, com os adultos, com a escola e com o mundo à sua volta, neste capítulo, serão apresentados depoimentos e relatos de ações observadas no cotidiano das turmas A e B. O objetivo, com isso, é perceber como estas crianças se compreendem como crianças, como entendem os adultos e as diferentes formas com que atuam no espaço escolar, reproduzindo-o e/ou transformando-o.

Para alcançar este objetivo, além das observações do cotidiano das crianças na sala de aula, no pátio, no refeitório, na sala de leitura e nos corredores, em alguns momentos, estando as crianças envolvidas em alguma atividade, eu me aproximava e, com a autorização delas, observava suas brincadeiras de dentro das brincadeiras, participando quando convocada por elas.⁵ Muitas vezes, enquanto manuseavam livros ou contavam histórias para os amigos, me pediam para eu ler junto com elas, ou quando desenhavam, me pediam para eu desenhar. Nestes casos, normalmente eu estava com o caderno escrevendo e, por opção, não desenhava com elas. Então, elas pediam para que eu lesse um trecho do que eu havia escrito para elas. Percebia que elas gostavam muito desses momentos, talvez porque vissem as suas histórias, suas ações, nomes e falas valorizadas naquele caderno. Este interesse das crianças em saber o que eu escrevia e, até mesmo, o prazer demonstrado por eu escrever nele seus nomes e suas histórias, também se repetiu com outras integrantes do grupo de pesquisa que estiveram em outras escolas de educação infantil. Porém, para que isso não atrapalhasse os objetivos das atividades da professora com as crianças ou tomasse uma proporção que resultasse em interferência excessiva no comportamento delas diante da minha presença, prometi que, em breve e com mais calma, eu conversaria com elas sobre as coisas que eu escrevia. Assim, unindo o desejo de expressão das crianças e o meu interesse em ouvi-las, nos últimos dias da pesquisa no campo, propus uma conversa a cada turma, convidando as crianças à roda para falarem sobre elas mesmas e sobre as coisas que eu havia escrito no caderno. Na turma A, esta conversa aconteceu em um só dia, porém, na turma B, por conta de um alongamento da conversa, durou dois dias. Nas duas turmas, apesar de

5 Sobre a entrada e a aceitação no campo de pesquisa com crianças ver Corsaro (2005)

convidadas, nominalmente, para a conversa, algumas crianças se aproximavam e se afastavam da roda de acordo com o próprio interesse, pois não era objetivo da pesquisa realizar uma roda de conversa do tipo em que todas as crianças são obrigadas a participar. Pelo contrário, nosso interesse era que as crianças desejosas de manifestar opiniões e deixar suas marcas na pesquisa, tivessem seu lugar garantido. Desta forma, pedi às crianças que, caso desejassem fazer outra coisa naquele momento, cuidassem para não fazer muito barulho, pois a conversa seria gravada. Isto ocorreu na maior parte do tempo das entrevistas.

4.1.1 - O que dizem as crianças e os adultos sobre ser criança e ser adulto

A conversa com as crianças se deu sem a participação direta das professoras que, apesar de estarem na sala, estavam envolvidas em outras atividades. Na roda, liguei o gravador (já usado por mim durante os últimos meses) e passei de ouvido em ouvido para que as crianças ouvissem o som de suas falas gravadas, anteriormente. Meu objetivo era de que elas percebessem que nossas vozes, nossas opiniões ficavam registradas naquele aparelho. Expliquei que depois eu iria ouvir e escrever em um “livro” tudo o que havíamos conversado. Mesmo assim, elas não pareciam inibidas ou preocupadas com isso; a maioria queria falar e todos ao mesmo tempo. Essa euforia fez com que eu optasse por iniciar as conversas me dirigindo a uma criança, especificamente, depois, deixava a conversa fluir. Caso a conversa voltasse a ficar confusa, eu me dirigia novamente a uma criança de cada vez.

Desta forma, iniciei a conversa na turma A, perguntando à Carolina:

Pesq: O que é que você acha que é ser criança?

Carolina: É... É se alimentar, é fazer exercícios. Pra crescer..

Pesq: Ah, por quê? Vocês são pequenos? Você disse que tem que crescer?

Carolina: Sim

Pesq: E no que vocês crianças são diferentes dos adultos?

Túlio (que, normalmente, está fora das atividades coletivas) se aproxima e diz:

Por que os adultos são grandes e a gente é pequeno... Porque eu tenho quatro anos. E os adultos são iguais a criança.

(Turma A - 21/09/2007)

Na turma B, repeti o mesmo processo, a mesma pergunta:

Pesq: Girlene o que para você é ser criança? Você é criança ou adulta?

Girlene: Criança, ué?

Pesq: Por quê?

Luis: Porque ela é pequena.

Girlene: Eu não sou pequena.

Pesq: Não? Ela diz que não é pequena.

Luis: Ela é um pouco pequena, porque ela não é maior que você. Amanda e outras crianças falam juntas: Ela é média. Ela é meio média, porque ela é pequena.

Pesq: E o que faz a gente virar adulto?

Crianças falam ao mesmo tempo: Crescer. Comer comida. Comer bastante. Doce faz ficar pequenininho.

Luis: Tia, eu vou virar bebê de volta.

Luis Carlos: Comer arroz, feijão, alface, carne, legumes e cebola, tomate e batata.

(Turma B - 28/09/2007)

Nas falas das crianças das duas turmas, A e B, ser criança está relacionado à questão do tamanho. Ser grande é ser adulto e ser pequeno é ser criança. A questão da alimentação para crescer aparece nas duas turmas. Porém, ao mesmo tempo em que definem que ser adulto é ser grande, algumas crianças da turma B, durante a conversa, se negam a aceitar que são pequenas. Túlio traz uma explicação que se diferencia da dos colegas quando, mesmo percebendo as diferenças de tamanho e idade, diz que adultos são iguais às crianças. Percebe semelhanças entre adultos e crianças, talvez, pelo fato de serem todos humanos. Girlene não se percebe como pequena. Diz que não é pequena, pois, aparentemente, não usa como referencial o tamanho do adulto.

Continuando a conversa sobre as coisas que criança faz, pergunto se há alguma diferença das coisas que adulto faz. As crianças ficam pensativas e me dirijo a uma criança, individualmente, que responde:

Paulo Ricardo: Você trabalha e a gente brinca.

Pesq: Ah, nossa... Eu trabalho e vocês brincam.

Carolina: Para ganhar dinheiro.

Pesq: E agora eu vou perguntar outra coisa. O Paulo Ricardo disse que adulto trabalha e criança brinca. Aí, a Carolina disse que a gente ganha dinheiro. Vocês acham que vocês também trabalham?

(Alguns respondem sim e outros não).

Pesq.: Vocês acham que vocês também trabalham?

Crianças (ao mesmo tempo): Nãããã!

Pablo: Sim.

Ariel: É porque... é porque... a gente é bonito. E, também, porque os nossos pais têm que trabalhar.

Pesq: Uhm... E você poderia ir trabalhar também?

Ariel: Não

Pesq: E por que não?

Carolina: Porque ela é criança.

Ariel: Porque a gente tem que estudar.

(Turma A - 21/09/2007)

Na outra turma:

Pesq: O que criança faz diferente do adulto. O que adulto não faz?

Girleene: Brincar.

Algumas crianças, eufóricas, falam ao mesmo tempo, não sendo possível identificar, na gravação, quais são: dormir, brincar no parquinho, não pode ir à piscina, não solta pipa. O adulto não pode brincar na casinha. O adulto não pode ficar na creche da criança. O bebê não pode mexer no fogo. Não pode chorar.

(Turma B - 04/10/2007)

Para além das diferenças de tamanho, com esta pergunta sobre as diferenças entre o que o adulto faz e o que a criança faz, as crianças das duas turmas marcam uma outra diferença explícita entre o que é ser adulto e ser criança, no que diz respeito às suas funções sociais. Para elas, o mundo adulto e o mundo da criança são mundos diferentes e polarizados. Na turma A, a escola aparece como uma função das crianças e o lugar do trabalho, uma função do adulto. Ariel vai ainda mais além, afirmando que estudar é uma obrigação da criança. São elas que equiparam a escola que, nesse caso é de educação infantil, ao trabalho do adulto e nas *dobras* dos depoimentos dados, surge a escola não apenas como um direito, mas um dever das crianças pequenas. Müller (2006), em sua pesquisa em uma escola pública de Porto Alegre, mais especificamente, *na turma do pré⁶*, observa que tanto as crianças, quanto as professoras chamam de trabalho toda e qualquer forma de expressão gráfica ou plástica realizada na educação infantil. Para além dos limites desta pesquisa, fica a questão: a escola de educação infantil tem se constituído como um direito ou como um dever da criança pequena?

6 As turmas do pré seriam as turmas, compostas por crianças entre cinco e seis anos, que antecedem a turma de alfabetização.

Nas falas da turma B, a brincadeira aparece como uma exclusividade do mundo infantil e o adulto é visto como aquele, que além de não poder brincar nos espaços “da criança” (no entendimento delas), não pode ter atitudes comuns aos seres humanos, como dormir e chorar.

Uma outra questão que apareceu no caderno de campo e nas conversas com as crianças das duas turmas é o interesse pelo tema “namoro”.

Pesq: O que adulto pode que criança não pode?

Uma criança: Tomar banho sozinha.

Luis Carlos complementa: Pequena, bebê.

Pesq: E vocês tomam banho sozinhos?

Crianças: Eu tomo. Eu tomo. (Vários)

Luis: Eu, eu tenho namorada e gosto de beijar na boca.

Pesq: Para vocês o que é ser criança?

Luis: Eu quero ser bebê.

Pesq: Por quê?

Luis: Porque bebê brinca muito e ganha as coisas.

Pesq: Tem bebê na sua casa?

Luis: Não.

Pesq: Então como você sabe?

Luis: Porque eu sei.

Pesq: Porque quando eu era bebê, eu ganhava muitas coisas.

Pesq: É

Luis: Eu ganhava brinquedo todo dia. Eu ia no shopping eu comia pizza.

Pesq: E agora você não ganha mais.

Luis: Não... porque agora eu sou grande.

Pesq: Você já é grande? Quantos anos você tem?

Luis: Seis.

(Turma B - 04/10/2007)

Algumas crianças se manifestam dizendo que namoram, enquanto outras discordam, repetindo uma fala comum aos adultos (inclusive a professora Ana) de que criança não pode namorar. Ao mesmo tempo em que Luis (às gargalhadas) afirma que tem namorada, ele manifesta o desejo de voltar a ser bebê para usufruir das regalias que não tem mais, deixando transparecer, assim, como a construção de sua identidade é um processo fluido, de idas e vindas, construções e reconstruções. Esta fala explicita o modo pelo qual as crianças transitam entre o passado, presente e futuro, sem se limitarem aos aspectos do tempo real.

Para conhecer o que pensam as professoras sobre ser criança e ser adulto, foram feitas quatro entrevistas: com a diretora principal, com a coordenadora, com a professora Ana e com a professora Maria. Realizadas,

individualmente, fora das salas de aula ou das salas da direção, tiveram discursos diferentes, com algumas perguntas estruturadas e outras que surgiram no decorrer do diálogo com cada uma delas. Apesar das perguntas serem diferentes, ser criança, ser adulto e a concepção de educação infantil foram temas comuns a todas elas.

Segundo a coordenadora pedagógica,

“Ser criança é tudo de bom, a princípio. A criança é inocente por natureza, criativa, motivada, não precisa ninguém motivá-la, qualquer coisa e ela se motiva. E tem tudo ali. Está pronta, prontíssima. Não tem nada que preparar. Ela já vem pronta com todos os conhecimentos e as concepções que ela tem, no mundo de criança dela. A gente só tem que trabalhar com esse mundo. Ela está inserida numa realidade nova na escola, onde ela vai ter outras coisas para fazer, ter outras linguagens para trabalhar e demonstrar isso de outras formas e colocar toda a criatividade ali... e para completar, é a base de tudo na vida da gente. Tudo o que a gente é, a gente começou a construir quando era criança.”
(28/09/2007)

No início de sua fala, a coordenadora pedagógica diz que ser criança é tudo de bom (neste momento ri, demonstrando cansaço), como se comparasse ao mundo adulto, de muito trabalho. Porém, logo ressalva com a expressão “a princípio”, demonstrando que sabe que a realidade das crianças nem sempre é tão boa assim. Marca uma diferença entre ser criança e ser adulto, trazendo à sua fala a motivação e a criatividade como algo intrínseco à criança, que não precisa de ninguém para motivá-la. Acredita que a criança tem um modo distinto de entender o mundo: vão construindo concepções e formando conceitos a partir das próprias experiências. Chama atenção para o fato de que a escola deve trabalhar com esse mundo da criança, mas não na perspectiva do preparo.

Sobre as características da criança pequena, ela fala “(...) *É diferente. A criança tem o movimento diferente dos outros. E ela necessita disso. Desse movimento*”. A coordenadora também se mostra atenta à questão da disposição física, pois a dinâmica e a concentração são características diferenciadas na criança pequena, na criança maior ou no adulto, exigindo movimentos também diferenciados do adulto. Para a diretora,

“Ser criança é você estar livre de compromissos, de responsabilidades... pesadas claro. Ser criança é poder viver. Agora, na escola, ser criança é diferente porque ele é todo direcionado para uma rotina e tudo com horário. Aqui na escola, em qualquer escola, por mais liberdade que se dê à criança, ela tem um horário para fazer as coisas. Ela precisa respeitar determinadas normas, determinadas regras de convivência. Mas, eu acho que ser criança é viver livremente. Eu acho que a criança precisa de um adulto sim. Para sobreviver, para que suas necessidades básicas sejam satisfeitas. Mas aqui na escola, a gente acredita que a escola só funciona com a criança. A escola pode funcionar sem direção, ela pode funcionar até sem professor regente. A escola funciona com alunos sem uma família estruturada, mas a escola não funciona sem o aluno. A gente tenta mostrar para a criança que o principal objetivo da escola é o aluno. Eu sempre falo para os professores que se eu tiver que favorecer alguém, o segmento que eu vou favorecer é o do aluno. O objetivo principal é o desenvolvimento do aluno. Agora eu espero que o aluno da educação infantil, ele entre para a escola, ele conviva com a escola sem uma dor muito grande.” (27/09/10)

A diretora traz o tema da liberdade na infância fora da escola e, por isso, a sua preocupação em tornar o ingresso na escola o menos doloroso possível, já que a convivência com regras, horários e rotina seria algo inevitável. Sua fala aponta para uma preocupação com a entrada e com a adaptação das crianças pequenas à escola, porém ela não chega a detalhar nenhuma ação concreta de como isso é feito. O sofrimento parece inevitável.

Maria diz sobre a criança:

“É um ser em desenvolvimento, que está vindo para a escola. Alguns estão vindo para a escola pela primeira vez. Alguns são oriundos de creche, mas tem alunos aqui de todo jeito, alguns muito tímidos, com dificuldades de fala, dificuldades de se expressar. Com problema de fono, muito introvertidos. É um grupo muito eclético”.(09/10/2007)

A fala desta professora também revela atenção com a chegada da criança na escola, com ênfase nas diferenças individuais. Maria, assim como a coordenadora pedagógica, apresenta a criança como um sujeito com seus saberes e suas histórias individuais. Neste sentido, aproximam-se da concepção de que a chegada na escola não é um momento apenas de adaptação para as crianças, mas de conhecimento mútuo e de troca. Na fala da direção, este olhar para a adaptação como um momento de atenção especial para a criança também aparece, mas a preocupação com a adequação das crianças à rotina escolar emerge como uma dificuldade que a escola ainda não conseguiu resolver.

4.1.2- Como as crianças atuam na escola e medeiam as ações de outras crianças e adultos

Na análise das observações das crianças como protagonistas das ações, é possível perceber que alguns temas e situações são recorrentes nas duas turmas. Esta recorrência foi o critério principal na seleção dos eventos que fazem parte do texto. Outro critério utilizado na análise e na apresentação desses episódios do campo, foi conhecer o tipo de participação dos adultos nessas ações das crianças. São distinguidas aquelas situações em que as crianças contam com o auxílio direto dos adultos daquelas em que as ações das crianças são mediadas internamente, sem a presença direta do adulto; e, por fim, aquelas em que as crianças utilizam-se de formas que vão além do modo que os adultos costumam lidar com o outro e com o mundo à sua volta. As ações específicas que emergiram em cada uma das turmas também serão apresentadas, em um segundo momento, para ampliar o cenário de observação e permitir o reconhecimento das diferenças de cada grupo.

Em várias situações, tanto na turma A quanto na turma B, **as crianças buscavam o adulto** para ajudá-las a resolver algo que sozinhas não estavam conseguindo. Nesses casos, era solicitada a mediação direta do adulto. Vejamos:

Situação 1-

(Marília começou a pegar nas pontas do cabelo de Amanda, como quem estava experimentando sensações e observando).

Amanda reclamou para a professora: Ana, a Marília está mexendo no meu cabelo e eu já pedi para ela parar e ela não parou.

Profª. Ana diz: Ô Marília, a gente já conversou de que a gente pode mexer no cabelo do amigo, mas só quando o amigo gosta. A Amanda não já disse que não gosta?

Marília faz com a cabeça que sim.

Amanda fala baixinho: Às vezes, eu gosto.

(Turma B, 31/03/2007)

Situação 2 -

Jorge diz: Tia, todo dia quando você fala, ele (Breno) fica me beliscando e falando.

Ana: Vamos ficar direito.

Minutos antes, Amanda, ao lado de Laís, dizia: Vamos ficar quietinhas.

(Demonstrando chateação quando duas colegas a chamam, enquanto a professora está falando).

(Turma B, 11/06/2007)

Situação 3 -

(Um grupo brinca com um jogo de plástico de parafusos e porcas).

A pesquisadora vai até a mesa e Pablo diz: Olha. A pesq pergunta: O que é isso?

(Ele não responde.)

Rodrigo, que está ao lado diz: É para fingir que é helicóptero.

Denis pega o martelo da mão de Rodrigo. Rodrigo diz: Me dá (Denis puxa de sua mão). Me dá. Denis diz: Me dá só um instantinho. E não devolve.

Aí o Rodrigo pôs a mão na bochecha, faz cara de triste, enche os olhos de água.

Maria (prof.) vê e diz: O que foi Rodrigo?

Rodrigo: O Denis pegou meu martelo.

Maria: Ah, tem que pedir.

Pablo: Mas, ele pediu.

Rodrigo: Mas, ele puxou da minha mão.

Maria: Não pode, tem que pedir.

(Turma A, 30/08/2007)

Nas três situações apresentadas, as crianças tentam resolver sozinhas questões com os colegas na tentativa de garantir um brinquedo ou um espaço. Discutindo, falando, tentam fazer valer as regras estabelecidas no grupo. Quando, após varias tentativas, como nos dois primeiros episódios da turma B, não conseguem resolver com seus pares, pedem o auxílio do adulto para colocarem um ponto final no conflito que as estavam incomodando. No último episódio, já na turma A, é a professora que observa que uma criança está triste e pergunta o que é, reiniciando a conversa que já havia sido interrompida, pois a criança havia desistido, a contragosto, de seu objeto. Nesses casos, as ações das professoras se aproximam do que os Referenciais Nacionais da Educação Infantil apresentam como concepção de educar:

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”
(BRASIL,1998, p. 23)

Em outras situações, mesmo sem a presença direta do adulto na ação das crianças, era perceptível a influência dele nos momentos de organização e participação destas em diferentes atividades. **As crianças agiam em função do adulto.** Por isso, chamei esta mediação de indireta.

Situação 1 -

(Durante uma atividade de desenho, Ana Júlia se aproxima da pesquisadora fazendo questão de saber se ela havia visto o seu desenho e escrita).

Ana Júlia: Olha, eu estou de cabelos coloridos. Meu nome tem três as.
(Turma B, 11/04/2007)

Situação 2 -

(Enquanto a pesquisadora observa o grupo, Carolina pega os números de borracha) e diz:

O que é? Você sabe?

A pesquisadora responde, dizendo os números.

Logo, várias crianças se aproximam, cada um pega um número e dizem: E esse? E esse outro?

(Turma A, 23/08/2007)

Nestes dois casos, é interessante observar que as crianças fazem questão de apresentar aos adultos seus saberes já adquiridos, pois parecem conhecer o que as professoras esperam delas em termos de conteúdos escolares e desejam se destacar. No primeiro caso, a criança mal conheceu a pesquisadora e já foi mostrar que dominava o conhecimento das letras do nome e das cores. No segundo caso, além das crianças mostrarem que sabiam os números, ainda testam os saberes de um adulto, divertindo-se com a brincadeira de colocá-lo à prova. Observações semelhantes foram feitas por Müller (2006).

Em outras situações, mesmo sem a presença direta dos adultos ou de outras crianças, **as crianças agiam e até repetiam as falas:**

Situação 1-

Estavam quase todos sentados em mini-grupos de três ou quatro crianças, brincando de carros, bonecas. As crianças que não trouxeram novidades não eram convidadas pelos amigos para brincarem.

Jair se aproximou de um grupo para brincar. Ele chegou e pegou o carro vermelho. Ana Júlia lhe falou: Solta, menino, não brinca com o vermelho. Ele não respondeu, mas continuou puxando o carro.

(Turma B - 04/05/2007)

Situação 2 -

Maria, a professora, observando o movimento disperso das crianças diz: Vamos sentar na rodinha? (Algumas meninas sentam e pegam uns livros para olhar. Os demais começam a se espalhar pela sala. Um grupo vai para a casinha de bonecas⁷, um grupo pega os livros gigantes, um grupo faz casinha de livros.

Janaína: Tia, vou contar história.

(A professora não vai para a roda e Janaína senta na cadeira e lê para as crianças que estão lá)

(Turma A, 09/08/2007)

Situação 3 -

Após Maria jogar com as crianças um jogo que ela mesma inventou, sai da sala para ir à secretaria:

No início, as crianças começaram a querer puxar o brinquedo do colega.

Pablo diz: Pára, vai quebrar. Você já foi.

Branca diz: Agora é uma menina. Ela não foi.

Aos poucos, tudo foi para o lugar. O jogo continuou com as músicas que a professora já havia ensinado para a comemoração.

Um coro: É canja, é canja, é canja de galinha, arranja outro time para jogar na nossa linha.

(Turma A, 17/08/2007)

Situação 4 -

As meninas da quarta série entraram na sala pedindo para ajudar. Eram quatro meninas. A professora foi clara: Vejam se conseguem fazer eles assistirem o filme. Mais que depressa, elas colocaram todos sentados e disseram em tom ríspido.

Olhem para a tv.

As crianças olhavam e logo depois começavam a conversar. As meninas da quarta série continuaram insistindo. Luis se levantou e começou a falar alto.

Uma das meninas da quarta série o chamou e disse: Você quer fazer um desenho ali na mesa? Ele disse: Quero. (Assim, ele fez).

Logo, outras crianças viram e começaram a pedir para desenhar.

Ana interveio e disse: Ah... não. Podem tratar de ver o filme.

(Turma B e alunas da quarta.série - 11/ 04/2007)

Nestes quatro episódios, as crianças repetem falas e gestos das professoras em suas relações com os amigos. No primeiro, a criança revela em sua fala uma reprodução da fala adulta, marcada pelas questões de gênero existentes nas escolas. O menino não discute a questão, deixando a dúvida sobre se concorda ou discorda da regra apresentada pela colega. No caso das alunas da

7 Uma casa de plástico que comporta em média quatro crianças, com brinquedos do tipo bonecas e panelinhas.

quarta série, elas reproduziram o modelo de adulto, neste caso, autoritário, deixando transparecer as experiências que já tiveram na escola ou em outros ambientes. Por outro lado, quando perceberam que suas atitudes não estavam dando certo, propuseram a uma criança que fosse desenhar, demonstrando serem capazes de atitudes flexíveis aprendidas, provavelmente, nesses mesmos ambientes. Sobre isto, Ribes (2003) discute a questão da cópia e da criação, chamando atenção para os estudos de Vigotski sobre a importância da criança imitar o modelo adulto como parte de um processo de criação.

Durante as produções de trabalhos de arte plásticas, o modelo de adulto também estava presente:

Situação 1

Amanda saiu de sua mesa e foi até à mesa em que a pesquisadora estava com outras crianças e começou a dar opiniões sobre os desenhos dos colegas (com uma postura semelhante a de uma professora ou de uma criança mais velha.): Muito bonito.

(Turma B 11/04/2007)

Situação 2

A prof^a Maria diz: Janaína, ajuda ele aqui. (Janaína começa a pintar o trabalho de Pierre)

Prof^a Maria: Mas não é para fazer para ele, é para mandar ele fazer.

Janaína pega o lápis e faz a linha ligando a figura do gorro do saci ao saci.

Depois pega o giz e pinta. (Pierre olha atentamente).

Janaína diz: Pinta as bolinhas bem forte. (Mas, ela mesma continua pintando)

Pierre diz: Deixa eu pintar.

(Turma A, 23/08/2007)

Situação 3

Pierre, em uma das mesas, começa a amassar o giz com o relógio de madeira.
Profª Maria levanta, vai até ele e diz: Vem, vem para a roda. Ele se refugia.
Profª Maria diz: Ah, você quer ficar no hipopótamo?
Pierre não voltou para o lugar e se escondeu atrás do computador.
Profª Maria disse: Eu não vou trazer surpresa para quem não está bonzinho.
Hoje nós vamos comer bolo da Íris que sobrou de ontem, da festa do folclore e eu só vou dar para quem estiver legal.
Íris diz: Só vou dar para quem estiver anjinho. (Imitando uma fala de Maria)
Rapidamente o menino volta para a roda.
 (Turma A, 23/08/2007)

Nestes três episódios, Amanda, Janaina e Íris assumem o lugar da professora como mediadora nas atividades de artes plásticas e no momento da roda de conversa, utilizando ações e falas inspiradas no modelo do adulto. Mesmo não fazendo uma análise crítica dos instrumentos utilizados pelas crianças que estavam liderando as ações, é fato que elas foram bem sucedidas em seus objetivos de informar um modelo considerado, por elas, correto para os colegas.

No caso, abaixo, **o modelo utilizado não era o do adulto, mas o de um colega:**

(Nas mesas, as crianças já haviam iniciado os desenhos).
Túlio disse: Eu não quero ser rosa, quero ser azul igual ao Marlon. (Túlio havia desenhado ele mesmo como uma menina rosa, perto de uma casa) Porém, ele continuou seu desenho. (observei que tanto a menina quanto a casa desenhadas eram bastante parecidos com os de Marília que também estava na mesa).
 (Turma B - 11/04/2007)

Na atividade de artes plásticas, especificamente as de desenho sem interferência do professor⁸, o desenho do colega serviu como referência para o seu. Túlio desenhou como o da colega e, posteriormente, criticou a si mesmo pelo fato de ter se desenhado rosa, apresentando as marcas de gênero que já fazem parte de sua consciência.

8 Chamei assim as atividades em que a professora não oferecia nenhuma orientação oral ou nenhuma figura pré-estabelecida para a criança usar como referência para sua produção plástica.

Por outro lado, em outras situações, **a ação da criança se diferenciava, superava e, em alguns momentos, subvertia, o modelo do adulto.**

Situação 1

(A professora propõe à turma que está em roda, que faça com ela os painéis coletivos dos pontos turísticos do Rio de Janeiro. Neste momento, alguns se levantam. Amanda e Marcos vão até a pesquisadora. Amanda faz carinho no seu cabelo. Enquanto isso, algumas crianças que estavam mais longe se deitaram no chão. Ana não reclamou.

Ela ia narrando: Vou dividir o papel.

Todos ficaram olhando. (Ela fez um traçado de ondas similares à calçada de Copacabana).

Alguém sussurrou: Desenha bem!

Cada um ia pintando um pedaço, definido por Ana: Amanda fez nuvens. Thayran fez o sol. Luis Carlos pintou a nuvem.

Amanda disse: Que bonito, você pintando a minha nuvem.

Luis Carlos e Laís estavam no espelho há algum tempo.

Ana disse: Vem ver, Luís e Laís.

Luís disse: Tá ficando bonito.

(Turma B, 04/05/2007)

Situação 2 -

Profª Maria chama: Gente, vamos ouvir uma história? Vem, rápido. O último que chegar vai virar mulher do padre.

A maioria das crianças chegou perto, rápido. Porém, outros ficaram na casinha e Maria foi até lá chamá-los: Vem! Vem!

O Túlio demorou e não veio. Maria o chamou algumas vezes, mas não o obrigou a ouvir história e ele ficou lendo revistinhas. De vez em quando, ele olhava para a professora e para o livro. Esticava bem os olhos e depois voltava a olhar a revistinha.

(Durante a história algumas crianças interferiram.)

Lucio disse em voz alta para a professora: Eu estou de olho neles. (Turma A, 09/08/2007)

Nestes dois casos, as crianças estão, aparentemente, fora das atividades propostas pelo adulto, mas, na verdade, mostram-se atentas ao que está acontecendo com o grupo. Estas situações eram constantes nas duas turmas e não eram raras as vezes em que as crianças que estavam de fora da atividade coletiva manifestavam-se em relação ao assunto das outras crianças, fazendo gestos ou comentários. Estas atitudes fogem a um modelo de aluno que, ainda hoje, é valorizado em algumas escolas: aquele que está o tempo todo predisposto a reproduzir o que a professora fala ou faz.

Após a leitura de uma história que mobilizou bastante Maria e a turma:

Profª Maria diz: Vamos fazer a dramatização.

Íris diz: Eu quero ser a moça que quer um namorado.

Profª Maria: Quem quer ser o príncipe?

Lucio: Eu quero ser.

(Pierre não sai da casinha, local que seria de outro personagem, o principal)

Profª Maria diz: Pierre, você é o prefeito. (Mas ele insiste em ficar dentro da casinha)

Mara diz: Você cuida da cidade inteira.

Durante a dramatização, Lucio corre atrás de Pierre que havia gritado em seu ouvido. Lucio agarra e segura Pierre para não atrapalhar a brincadeira. Pierre empurra. Lucio empurra Pierre com força e ele cai no chão. Pierre faz cara de que machucou.

Lucio olha e diz: “É, eu bati nele, para ele ver só”

Pierre continuou triste.

Pierre sentou em uma mesa. Ygor começou a mexer no cabelo de Lucio. Pierre se aproximou e começou a alisar o seu cabelo, também. Esfregava para todo o lado. Lucio deixou ele participar da brincadeira por alguns minutos, fazendo-se como um fantoche que o dono balança para todos os lados. De repente, Pierre deu um tapa no rosto do Lucio com força, deixando a marca dos cinco dedos em sua bochecha. Lucio não chorou e saiu da cadeira. Sentou em outra cadeira com uma cara de decepção e não reagiu.

(Turma A, 25/10/2007)

Neste episódio, as crianças acabam agindo além da ação da professora. Na situação inicial da dramatização, a professora tenta delimitar os papéis, mas uma criança não aceita. Imediatamente, Íris se esforça em explicar que a função do colega também é de extrema importância para a história. Logo depois, a criança volta a se manifestar, interferindo no andamento da dramatização, gritando no ouvido de alguns colegas. Lucio entra em ação. Desta vez, tenta segurar Pierre à força para que ele não impeça a brincadeira. Inicia-se um conflito físico, que passa por um interessante e demorado momento de reconciliação que é interrompido por um outro momento de conflito físico. É como se a criança que foi afetada pela outra - neste caso, o Pierre - não esquecesse do ocorrido. Ele faz uma aproximação cautelosa, consciente ou não, e, logo depois, expressa sua insatisfação em forma de agressão, novamente. Sobre estas manifestações de resistência por parte de Pierre, semelhantes observações foram feitas por Alcântara, (2006) em turmas de crianças de 0 a 3 anos, em Sergipe.

Voltemos às **ações infantis que se diferenciam do modelo adulto:**

Situação 1 -

Na roda, Profª Ana senta e a conversa de duplas vão se dissipando.

Profª Ana faz: Pshiii! Pshiii! (lentamente, baixinho, com muita calma).

Ela pergunta: A mamãe gostou do presente? (blusa oferecida no Dia das Mães).

Amanda: Minha mãe está se acostumando!

Jorge: Minha mãe gostou.

Cayan: Minha mãe vestiu e foi comprar biscoito. Ela estava dormindo.

(Aos poucos, a conversa vai tomando o rumo, aparentemente, da fantasia.)

Luis Carlos: Minha mãe botou a roupa no meu pai, em mim, para ir escolher um filhote de tubarão e de baleia para a família.

(Turma B, 14/05/2007)

Situação 2 -

No refeitório, Thayran propõe: Vamos fazer um piquenique?

Denílson responde: Vamos. Enquanto abre o lanche diz: Ih, não tem toalhinha.

Como faz piquenique sem toalhinha?

(O biscoito de Denílson cai na mesa).

Thayran diz: Deixa que depois eu limpo.

Ruan não trouxe lanche, mas Thayran lhe dá biscoitos, espontaneamente.

Denílson pega um pano. Limpa tudo.

Cayan vem para perto com um prato de comida.

Denilson abre o pacote de biscoito Clube Social. A fita (fecho) com cola vira brinquedo, que ele põe na testa de Thayran.

O biscoito é quebrado e vira bola. Aos poucos, é consumido em pedacinhos.

As bolas do biscoito Elma Chips viram bolas.

(Natasha está na mesa desde o início, mas pouco participa).

Fez comentários sobre o assunto iniciado: Flamengo e Botafogo

(Eles estavam tão eufóricos com o futebol que bateram de cabeça. Repetiram a cena, algumas vezes, como se fosse um replay e riam muito. Mesmo com tudo isso, todo o biscoito foi consumido).

(Turma B, 14 /05/2007)

Situação 3 -

(Durante uma produção plástica, sentadas nas mesas, cada criança recebe uma folha dobrada e giz de cera e a proposta da professora é fazer uma escola). Aos poucos, vão desenhando pessoas, flores, sol e cada escola vai ficando diferente uma da outra.

A professora propõe: Eu tive uma idéia, vamos fazer uns braços para a escola?

As estagiárias cortaram e colaram braços nas escolas das crianças.

Logo depois, as crianças já estavam colocando as escolas para se abraçarem, para darem tchau umas para as outras.

(Turma A, 28/09/2007)

Estes três episódios trazem a **marca da fantasia**, muito recorrente nas ações das crianças das duas turmas. Em diferentes situações, tanto no pátio, na sala de aula, no refeitório, quanto nos corredores, as crianças davam novos significados aos lápis e papéis, às sementes das árvores, a brinquedos e a peças de jogos, enfim, a diferentes tipos de material. A marca da fantasia e da recriação se apresentou, também, na invenção de histórias que misturavam fatos do mundo real com fatos do mundo imaginário, como já foi observado por Vigotski (2003, 1987), Benjamin (1987), Silvia (2004) e muitos outros pesquisadores da infância.

No pátio, outros **tipos de brincadeiras** eram comuns às duas turmas:

Situação 1 -

(Três meninas, Vivian, Fatima e Elaine, deram as mãos e começaram a correr de um lado para o outro do pátio).

Uma gritou: Olha a mula sem cabeça!

Daí, começaram a correr da casinha de plástico até o outro lado do pátio, repetidas vezes.

Depois de alguns minutos, Lucio, Mara e Paulo Ricardo já estavam na brincadeira.

Em determinado momento, a criança, que era a mula, não queria mais correr atrás dos colegas. Lucio e Paulo bateram com as mãos em Mara de leve para a instigar e correram olhando para trás. Mara correu para pegá-los.

(Turma A - 09/08/2007)

Situação 2 -

Ana Julia: Eu sou mulher /homem aranha.

Breno: Peguem... ela é uma intrusa.

Ana Julia: Eu sou do bem.

Natasha está por perto e agarra Ana Julia junto com os meninos.

Todos correm para pegá-la pelo pátio.

Breno diz: Quem me pega? Todos correm atrás dele.

(Turma B, 28/05/2008)

Situação 3 -

As crianças se dividem em pequenos grupos. Thayran, Denílson e Cayan são os Power Rangers⁹ - Eles vão para a casinha de madeira e fazem alguns combinados bem baixinho e correm gritando: Vermelho, Preto, Branco. (como se apresentassem seus personagens).

Enquanto brincam vão narrando. Aí, eu caio e você fica me olhando.

(Turma B, 11/06/2007)

Outra marca importante das crianças das duas turmas eram as brincadeiras de fuga, que ocorriam, principalmente, no pátio. Como pôde ser visto em algumas situações, as crianças planejaram seus personagens e ações, mas, na maioria das vezes, isto era definido durante a própria brincadeira, a partir de gritos e gestos que determinavam quem era o pegador da vez.

Quanto às ações e signos mais recorrentes nas observações da turma A, eram comuns as **ações das crianças que mediavam as ações da professora**, no que diz respeito às escolhas das atividades:

Situação 1-

(Em roda, as crianças e a professora cantavam várias músicas e dançavam).

Enquanto cantavam havia umas oito crianças de fora. Elaine pegou a caixa do dominó de madeira e ficou jogando com Vivian. Pablo e Robson pegaram os números e ficaram brincando sozinhos. Túlio ficou, como de costume, ao redor com outro jogo.

Depois de quatro músicas, repetidas algumas vezes, as crianças que estavam na roda saíram da roda e se dirigiram aos jogos. Maria falou: Ah! Então vamos trabalhar nas mesinhas.

Maria chama: Vamos fazer a rodinha?

As crianças respondem com um sonoro: Não!

(Turma A, 09/08/2007)

9 Super-heróis japoneses

Situação 2 -

Em roda, Maria conversa sobre o filme que viram no cinema, no dia anterior.

Maria: Gente quem gostou do cinema?

Crianças : EEEUUU...

(Começa um coro): história, história, história.

Maria vê alguém com brinquedo e diz: Guarda, senão o colega vai querer.

Outro coro: Eu quero, eu quero.

Maria começa a falar do filme para a pesquisadora e para as crianças.

Começa outro coro: Parquinho, parquinho.

Maria: O que é isso? Vocês não sabem que nós temos uma programação? Para que isso? Nós temos a hora do leite. A hora do parque.

(Turma A - 28/09/2007)

Uma marca das relações das crianças dessa turma com a professora é a troca. Constantemente, a professora parava o que estava fazendo para observar o movimento que indicava outros interesses das crianças em determinado momento. As crianças, por sua vez, faziam escolhas que interferiam e transformavam o tempo e o espaço das atividades da turma, como pôde ser visto nos episódios acima. Não há dúvidas de que a postura flexível do adulto oportunizava essas manifestações e posições das crianças.

A **noção de tempo e da morte** foi outro tema que emergiu em diferentes conversas com as crianças:

(Lucio sentado no pátio, chama atenção da pesquisadora e começa a falar)

Minha mãe não gosta que meu irmão me dê as coisas. Ela fica só brigando comigo. Mas eu só pego uma coisa.

(Maria aparece e começa a brincar e Lucio sai correndo e vai brincar de saci junto dela).

(Depois da brincadeira, ele volta).

Pesq (retomando a conversa): Você é muito inteligente.

Lucio diz: Eu sou. Eu já tenho cinco anos.

Pesq (percebe que Lucio dá grandeza aos cinco anos): Você já é um adulto?

Lucio: É, quase. Eu tinha zero ano, um ano, dois anos, três, quatro e agora eu tenho cinco anos. Depois, seis. Meu irmão tem sete anos.

Pesq: Ele é grande?

Lucio: É. Ele vai fazer oito, nove, dez, onze. Depois, quando ele fizer onze e mais ele vai ficar velhinho. Depois ele vai morrer.

Pesq: Você quer ficar velhinho?

Lucio: Não. Quando eu ficar velhinho eu vou morrer e meu corpinho vai... virar bebê de novo.

(Turma A - 24/08/2008)

As crianças apresentavam um modo particular de explicar o tempo e as transformações da vida. Algumas vezes, se aproximavam do mundo adulto, demonstrando alguma familiaridade com o tempo cronológico; outras vezes, criavam explicações e organizações próprias. O tema da morte veio à tona em outros momentos do campo, indicando ser algo que mobilizava bastante as crianças.

Em relação às ações e signos mais recorrentes nas observações da turma B, o **interesse pela escrita** é evidenciado, principalmente, pela busca por livros de literatura e revistas em quadrinhos, mas também por ser comum ver algumas crianças lendo cartazes e as fichas de nome dos colegas.

(No refeitório, os meninos estavam fazendo futebol com pedaços de biscoitos sobre a mesa).

Ricardo se levanta para ver o que a pesquisadora está anotando.

Pesq. lhe diz: Eu estou escrevendo a história do futebol.

Então, ele diz: Nós temos uma história de futebol.

Pesquisadora: Depois, você me mostra?

Ele faz que sim com um gesto.

A pesquisadora sai para pegar uma laranja e quando volta os meninos da mesa haviam se levantado para ver seu caderno, Denilson fingia que lia: Jogo de futebol – Denilson ganhou! Flamengo ganhou! (Com muita empolgação)

(Turma B, 14/05/2007)

Outras ações das crianças deste grupo – por exemplo, as tentativas de **marcar alguma diferença** durante as atividades coletivas – foram recorrentes durante o trabalho.

(Sentadas e enfileiradas na quadra, as crianças estão à espera da inauguração da rádio da escola. Na turma B, algumas crianças estão eufóricas e fazem de tudo para se destacarem e aparecerem). Tula faz dois chifres na Maria Júlia, como se estivessem sendo fotografadas.

(Crianças de outras turmas fazem o mesmo).

Uma aluna do primeiro ano do ciclo levanta a boneca, outra coloca na cabeça seu arco com borboletas penduradas.

(Turma B - 03/10/2007)

Nas situações mais coletivas, como eventos e festividades, em que toda a escola se reunia, as crianças se esforçavam para marcar alguma diferença dentro do grupo organizado de forma padronizada.

4.2 – Os *signos (conhecimentos)* que circulam nas turmas de educação infantil em uma escola, também, de ensino fundamental

Os signos são criados e manipulados pelos sujeitos em diferentes momentos da vida, inclusive na escola, para a realização de diferentes atividades mentais, sociais e naturais como, por exemplo, categorizar, auto-regular suas ações e ativar a memória lógica. No ambiente escolar, especialmente, esses signos não surgem espontaneamente, pois, na maioria das vezes, são trazidos pelos adultos com alguma intencionalidade educativa, inseridos no campo pedagógico com uma nova roupagem, ganhando diferentes nomes como, por exemplo, conhecimentos e conteúdos programáticos. Nestes casos, o adulto toma o lugar de mediador, selecionando, organizando e disponibilizando signos (conhecimentos e conteúdos) que proporcionam novas possibilidades para as ações internas e externas das crianças.

Estes signos (conhecimentos), por sua vez, não chegam à escola apenas pelas mãos do professor. Muitas vezes, já estão presentes na escola, nas normas de comportamento fixadas pela direção, na forma em que o tempo é concebido e organizado, nos rituais, nos livros, vídeos e cds da biblioteca, nos jogos e brinquedos, nas revistas enviadas pela secretaria municipal de Educação, enfim, nos mais diferentes materiais e práticas da instituição, pois, como afirma Machado (1996):

“Mesmo no caso do conhecimento dado pela experiência direta da criança, esta experiência ocorre em um determinado contexto físico e social e, portanto, o “outro” se faz aí presente sob a forma de tradição, hábito, normas e valores, enfim, sob a forma de cultura, mediador sempre presente na situação de interação. (p.30)

Nestas situações, os signos da instituição é que tomam o lugar de mediadores na relação entre o adulto/ professor e a criança, o que passa, muitas vezes, despercebido por estes sujeitos da ação. Em outras situações são as crianças que utilizam em suas vivências em família e no contato com diferentes mídias, signos que são lançados e ressignificados na relação com as outras crianças e com os adultos. Assim, a criança é que ocupa o lugar de mediador entre o adulto e as outras crianças, e entre os adultos e a escola.

Diante desta diversidade de ações mediadoras, a análise dos signos acionados nas turmas pesquisadas, trazidos por sujeitos participantes direta ou indiretamente da ação educativa, é primordial para a aproximação com o objeto de estudo. Esclareço que, na pesquisa de campo, utilizei a palavra conhecimento no lugar de signo para facilitar o entendimento das professoras e crianças e, por esta razão, serão utilizados os dois termos nesta apresentação.

Quanto às crianças e o que dizem sobre as diferenças entre o que os adultos fazem e o que as crianças fazem, Íris e Pablo responderam que elas estudam e trabalham. Então, questionei aonde as crianças trabalhavam. Pablo e Íris afirmaram que era na escola.

Pesq: E o que é que vocês fazem na escola? Quando é que vocês trabalham na escola? Qual é o trabalho?

Rafael: É desenhar e escutar historinha.

Pesq: O que mais vocês fazem na escola?

Pablo: Brincar.

Pesq: O que é que você faz de trabalho aqui na escola?

Túlio: Eu faço desenho.

Fátima: Eu faço trabalho e desenho.

Carolina: Eu aprendi a estudar.

Pesq: O que você estuda aqui na escola?

Carolina: Para ficar educada.

Pesq: E para aprender o quê?

Carolina: Para aprender a ler, a escrever.

Pesq: O que você já aprendeu?

Carolina: Fazer o nome, o nome da minha mãe, o nome do meu pai e o da minha avó.

Carolina: Eu aprendi a escrever... ..a minha, mãe... a minha tia. E eu sou feliz porque eu tenho um montão de pessoas.

Mara: E eu aprendi o a,e,i,o,u.

Ygor: Eu aprendi a vir para a escola quietinho. Depois de escrever o nome (todos falam desse aprendizado)

(Turma A, 21/09/2007)

Na turma B, a conversa já não parte do tema do trabalho, pois as crianças não levantaram essa questão, inicialmente:

Pesq: O que é que criança faz na escola?

Uma criança: Eu brinco no parquinho, no pula-pula.

Luis: A gente vai pro lanche, depois do lanche, parquinho. Depois do parquinho... Depois do parquinho... Depois na sala, desenho, depois do desenho, depois do desenho,... e depois a gente vai embora.

Pesq: E o que é que vocês aprendem aqui na escola?

Uma criança: A estudar. Ah! trabalhinho, ué.

Outra criança: Já aprendi a escrever, desenhar, pedir para tia papel, no banheiro não tem papel, a gente aprende a pedir papel.

Andréa: Aprendi a ler.

Pesq: A ler o quê?

Andréa: Eu leio os nomes.

Tânia: Eu aprendi a copiar o que meu pai manda. Eu aprendi a ler o alfabeto. Eu aprendi todos os números.

Pesq: O que vocês aprenderam com os amigos? O que os amigos ensinaram?

Crianças: Pique-pegas.

Andréa: Eu já ensinei meu amigo dançar.

Marília: Amarelinha.

Girleene: Eu aprendi a pular corda com minha amiga.

Outra criança: Eu aprendi com meu pai.

Criança: Com a minha tia eu já aprendi a escrever.

Túlio: Eu aprendi a não brigar com os colegas e nem brigar com a professora.

Cayan: Eu aprendi quando jogar bola, não dar bolada no amigo.

(Turma B, 04/10/2007)

Nos dois diálogos, as crianças se reportam a **conhecimentos formais e a conhecimentos adquiridos espontaneamente** em sua relação com a professora e com outras crianças. **Os temas desenho e brincadeira** são muito enfatizados pelas crianças das duas turmas, o que foi semelhante também na fala das duas professoras e observado também na prática. **As letras e os números** aparecem com mais ênfase na turma B, o que converge para as observações de campo e para a fala das professoras, apresentadas a seguir. **O aprendizado das regras** de convivência aparece tanto na turma A quanto na turma B, já o **controle do tempo da rotina** emerge, significativamente, na fala de uma criança da turma B, o que é uma marca da prática da professora desta turma.

4.2.1- O que dizem as crianças e os adultos sobre os signos (conhecimentos) da educação infantil

Na fala de cada um dos adultos participantes das entrevistas individuais - diretora, coordenadora pedagógica e professoras das turmas A e B - é possível perceber aproximações naquilo que são considerados como signos (conhecimentos) que são importantes, que circulam ou devem circular nas turmas de educação infantil. Por outro lado, a ênfase dada a cada signo (conhecimento) e o modo pelo qual eles devem ser abordados são bastante diferenciados na concepção de cada uma das entrevistadas. Como não é objetivo central desta

pesquisa, não faremos uma crítica aprofundada às concepções de conhecimento, escola ou relação ensino e aprendizagem, apresentadas por esses adultos participantes. Assim, nos limitaremos a construir um cenário onde seja possível perceber as aproximações, as sutis diferenças e as contradições entre cada uma dessas concepções e práticas dentro da mesma escola e, possivelmente, relacioná-las às de outras escolas de educação infantil.

Questionadas sobre as coisas que achavam importantes para as crianças vivenciarem ou quais ações os adultos deveriam realizar com as crianças neste período da educação infantil, o **tema da leitura** apareceu em todas as entrevistas. A diretora afirma que,

“Mesmo a criança que tenha algum movimento de leitura na casa dela, na educação infantil ela tem um foco diferente. A criança vai ter espaço para falar, para ouvir o colega, para brincar e ali é onde começa o trabalho propriamente dito da escola. Foi uma avaliação dos professores da escola, em que foi pedido às professoras da educação infantil para que elas dessem mais ênfase à questão do primeiro olhar da alfabetização. Fosse realizado um trabalho em que as crianças fossem para o período inicial já com alguns pré-requisitos bem dominados. Foi pedido que as crianças de quatro anos, no final do ano, tivessem conhecimento, contatos com as letras do alfabeto, que reconhecesse os nomes dos colegas, identificasse as letrinhas iniciais desses nomes e daí buscar alguma coisa, não uma sistematização. E para as crianças de cinco aninhos, que eles já tivessem uma preocupação de escrever do jeito deles (...)” (Entrevista, 27/09/2007)

Para a coordenadora pedagógica,

“o professor tem que proporcionar à criança o desenvolvimento de sua oralidade, mostrar o mundo da escrita, não de uma forma como a gente aprendeu, mas entrar no mundo da literatura, porque muitos não têm oportunidade em casa e a escola funciona como um intermediário, uma nova porta e uma nova chance. Que a criança entenda a escrita como parte da vida dela e não como uma coisa muito distante. Porque se você trabalha com um texto coletivo feito pala turma você mostra que aquilo é nosso. Aquilo não é uma coisa distante. Aquilo é nosso, todo mundo fez. Todo mundo participou”. (Entrevista, 28/09/2007)

A professora Ana, como a coordenadora, também fala do próprio trabalho apontando para uma metodologia mais inovadora de trabalho com a leitura :

“A gente tem todo um trabalho, um apoio, voltado 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 livros, com histórias, com recontos, com filmes, com música, com o que for. 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. É engraçado que, às vezes, eles perguntam “não vai ter trabalhinho hoje? A gente pode ter feito um montão de coisas, mas se não tiver aquela folha, eles acham que não fizeram trabalhinhos. E, agora, eles perguntam menos isso. Acho que isso já foi desmistificado na cabecinha deles”. (Entrevista, 27/09/2007)

A professora Maria traz a **questão da identidade**:

“Eles estão despertando para esse lado, que você pode ajudar, que você pode ser feliz, que você pode ter amigos, que você pode, que você é capaz, que você faz. Se você errar, você também pode acertar. Se brigou com o colega, pode pedir desculpas, entendeu? Se expressar, dar o seu pitaco. É isso que eles são. (...) Outra coisa, melhorar a auto-estima. Se gostar, se amar, se querer bem, se cuidar, estar sempre bonito, se valorizar, escrever o nome, descobrir que ele tem um nome. Isto é a identidade dele. (Entrevista, 09/10/2007)

A diretora fala sobre a questão da leitura apresentada como um pré-requisito pelas professoras do ensino fundamental. Ela e a coordenadora entendem que o espaço escolar é um local diferenciado do ambiente familiar para a leitura, pois enseja a troca entre crianças e adultos. A diretora, a coordenadora pedagógica e a professora Ana falam da importância da criança conhecer o primeiro nome, as letras do alfabeto e realizarem a escrita espontânea. A coordenadora afirma que este contato com a leitura deve ser contextualizado na vida das crianças e, como a professora Maria, chama atenção para o conhecimento do nome. Na turma A, era escrito com a função de nomear as produções plásticas, um trabalho de construção das identidades das crianças, porém, em diferentes situações observadas no campo, tanto na turma A quanto na turma B, eram as professoras que definiam sobre o que iria ser escrito, deixando de lado a oportunidade de construir os textos com temas e situações que surgissem da vivência e da necessidade de registro das crianças. Esta mesma observação foi feita por Corsino (2004), após pesquisar duas turmas de educação infantil do município do Rio de Janeiro.

Os temas da **arte e da brincadeira** aparecem com força em todas as quatro entrevistas, como pôde ser visto acima, na da professora Ana e nos

depoimentos que seguem abaixo:

“Eu acho que deveria ter mais trabalhos com arte. Mais atividades artísticas durante a rodinha, tivesse mais pintura com cavalete, trabalhos manuais e não ficasse só no desenho, no desenho, no desenho”. (Entrevista / Diretora, 27/19/2007)

“O professor deve utilizar de toda a criatividade que a criança tem para as artes, para a música, para jogar. Entender o mecanismo de um jogo, de convivência dentro de um jogo, de respeitar um colega. Trabalhar os conceitos matemáticos da mesma forma, enfim, todo o trabalho que você vai desenvolver na sua vida começa na educação infantil e esse professor precisa ter consciência disso. Ele não está ali apenas para receber beijinho e só para ficar brincando. Ele está ali para brincar, mas para brincar seriamente. Brincando com outros objetivos. Porque a criança não percebe, para ela você só está brincando. Mas você tem um objetivo que é a aprendizagem do aluno. E a escola é para isso, para você proporcionar estes momentos de aprendizagem. E você não pode negar isso para a criança. E ela aprende o tempo todo e em todos os lugares. Não só na escola. Mas, a escola é o lugar que sistematiza isso. Ela pega um programa que você viu na televisão. Ela pega uma coisa que ela viu na rua, uma coisa que o pai e a mãe falaram e ela vai juntando tudo e, na escola, às vezes, vem essa informação que ela já tem esse conhecimento, na escola é sistematizado”. (Entrevista / Coordenadora, 28/09/2007)

“Eu procuro incentivar a imaginação, a recortar, a pintar, as cores, a estética, o bom gosto, o gosto pela leitura, a expressão, a linguagem. Eu acho que naturalmente, daqui para frente, eles vão se encaminhar para aquilo que eles gostam. Eles estão despertando para esse lado, que você pode ajudar, que você pode ser feliz, que você pode ter amigos, que você pode, que você é capaz, que você faz... Se você errar, você também pode acertar. Se brigou com o colega, pode pedir desculpas, entendeu? Se expressar, dar o seu pitaco. (...) E, muitas vezes, eu estou aprendendo com eles também. Muitas das vezes, eles sentam aqui, contam história pro outro. Um se mete na vida do outro. Brincam de pai, dão bronca no outro. Eles brigam e, ao mesmo tempo, que eu separo: “Um na China, um na Palestina e outro na Argentina” Quando eu viro as costas, está tudo agarradinho de novo.” (Entrevista / Prof^a Maria, 09/10/2007)

Na fala da diretora é explicitado o desejo de ver maior variedade nos trabalhos de artes plásticas das turmas de educação infantil, mostrando-se insatisfeita com o monopólio do desenho, o que é um fato, tanto na turma A quanto na turma B. A coordenadora pedagógica e a professora Ana colocam ênfase no trabalho com as múltiplas linguagens da arte. A primeira enfatiza que o professor deve aproveitar, deve trabalhar com a criatividade da criança e com sua facilidade em vivenciar a arte; já a professora Ana, apresenta o trabalho com artes como um trabalho mais de reprodução, não valorizando as potencialidades de

criação, o que pôde ser observado na prática. O brincar não é enfatizado pela professora Ana e, no caso da coordenadora, é visto como algo que se justifica quando a brincadeira tem uma “seriedade”, uma intenção, e funciona como uma alavanca para alcançar outros objetivos. A professora Maria, por sua vez, entende que a arte se justifica em si mesma, quando diz que a estética, o gosto pela música precisam fazer parte da vida das crianças, assim como, entende que a brincadeira também é importante para a criança, que aprende vivenciando outros papéis nos momentos de conflito e imitando ações do adulto, processo este que ela chama de natural, pois o desvincula de um planejamento mais rígido. Ela também reconhece ela mesma como sujeito em processo de aprendizagem. Os focos de seu trabalho são postos na questão da auto-estima, no conhecimento sobre si mesmo e nas relações com o outro. No geral, os depoimentos das professoras Ana e Maria convergem para suas práticas junto às crianças, o que será analisado com mais profundidade nos próximos sub-capítulos.

4.2.2 - Signos (conhecimentos) que estão explícitos no cenário da escola

Além dos depoimentos dos adultos e das crianças já transcritos, é importante observar e identificar nos materiais e nas práticas da escola quais signos estavam sendo valorizados. Por conta dos limites deste trabalho, nos restringiremos a apresentar os signos (conhecimentos), trazidos pelas professoras, mais recorrentes nas produções plásticas e nas dinâmicas da rotina de cada turma, entendendo que, nos episódios de interação entre crianças e crianças, e entre adultos e crianças, apresentados no subcapítulo anterior e no posterior, outros signos expressos pelos sujeitos foram e serão melhor analisados.

Vamos aos materiais da sala e às propostas de atividades de cada turma:

Material fixo nas paredes da Turma A:

- * Painéis de papel com as letras do alfabeto e os nomes das crianças da turma da tarde.
- * Calendário de madeira que não é usado freqüentemente.
- * Painéis com os números de um a dez em tampinhas de refrigerante.
- * Hipopótamo sorridente de emborrachado .
- * Um desenho de uma menina morena e de um menino branco com o uniforme

da escola¹⁰.

- Diferentes jogos e brinquedos à disposição das crianças.

Material temporário nas paredes da Turma A:

- * Uma lista de nomes de bichos que são aves, em letras bastão.
- * No mural, produção das crianças de desenho e colagem, feita a partir da história João e o Pé de Feijão. (O desenho era livre. A professora deu as folhinhas já cortadas e passou cola. A palha já era cortada, a galinha já era dobrada. Fizeram bolas de papel crepom. Não havia modelo na parede, porém várias intervenções da professora no painel das crianças).
- * No outro mural, modelos para atividades plásticas e de escrita. (A silhueta do Brasil para as crianças colarem graminha verde imitando uma árvore). A palavra criança em letra bastão. O coração com o nome "Brasil" dentro.
- * Plantação de feijões, em potes de plástico.
- * Cartazes que a professora chamou de apoio. Cartazes de revistas com personagens do folclore. (As crianças vão até eles, apontam e falam as informações que já têm sobre cada personagem).

Alguns trabalhos plásticos do primeiro e segundo semestre:

- * Silhueta em folha A3 de boneco e foto da criança pequena ao lado.
- * Um papel mimeografado com uma figura de boneca.
- * Um painel com um triângulo para desenhar a barraca e bandeirinhas coladas no barbante. (As crianças coloriram a barraca e o resto já havia sido feito pela professora).
- * Xerox da turma da Mônica no futebol com o passarinho. (Crianças colorem e contam as estrelas colocando os algarismos).
- * Desenhos sobre as histórias ouvidas.
- * Jogo dos cinco erros – turma da Mônica (colocar o número de um a cinco em cada erro.)
- * Ligar o saci ao chapéu certo. (Ligar e colorir).
- * Sereia (colar uma cabeça de revista no rabo da sereia de papel. Pintar o céu.)
- * Mula sem cabeça xerocada. (Pintar o mato e colar celofane já cortado no fogo)
- * Xerox do folclore e contagem e algarismos na etiqueta até seis. Objetivo: pintar.
- * Uma camisa de papel para pintar o papai.
- * A silhueta de um dorso para desenhar o papai e escrever o nome dele.
- * Após mostrar a cena da tela “O Grito do Ipiranga”, a professora deu um formato de chapéu de jornal para as crianças colorirem e desenharem o resto da cena.
- * Ligue os pontos e adivinhe o bicho. De um a 15.
- * Xerox com desenho de um caldeirão para colar legumes, a partir da história

10 As figuras representando os alunos em tamanho natural, chamaram atenção por não representarem os alunos negros.

“Sopa de Pedra”

Observando, principalmente, as ações dos sujeitos da Turma A, algumas das histórias contadas pela professora, assim como as paredes com os trabalhos plásticos e de letramento, é possível perceber o quanto **as diferentes linguagens** estão presentes e medeiam as ações de crianças e adultos. Durante o período de pesquisa no campo, a música, a dança e a literatura foram as linguagens mais acionadas pela professora, sendo intensificadas durante o período de aproximação das Festas Juninas e do Dia do Folclore. No mês de agosto, os murais receberam cartazes de revistas educativas com figuras dos personagens do folclore brasileiro, como boto, curupira, mula-sem-cabeça. Durante as manhãs, aconteciam verdadeiros musicais quando a professora, junto com as crianças, cantava e dançava músicas como “Vira Lobisomem”, gravada por Ney Matogrosso e músicas folclóricas. As histórias escolhidas contavam com riqueza de linguagem a lenda do Boi Bumbá, da mula-sem-cabeça e outras. Para a festa do folclore, as crianças trouxeram comidas típicas de regiões do Brasil.

Outras **datas comemorativas** eram marcadas com diferentes tipos de trabalho, como no Dia da Independência, em que a professora trouxe uma pintura que retratava o grito da Independência e conversou com as crianças sobre o que significava ser independente. Ela perguntou às crianças o que elas eram capazes de realizar sozinhas e fez a relação com a História do Brasil. Em uma conversa informal, Maria manifestou incômodo com o fato da escola não valorizar determinadas datas como, por exemplo, Natal e a lenda do Papai Noel. Para ela a escola subestima a capacidade de entendimento da criança.

“Acho que isto é uma lenda que precisa ser contada. É claro que eu não vou dar o tom de consumismo mercenário. O Papai Noel seria um homem que, a exemplo dos Três Reis Magos, queria presentear as crianças e como não havia fábrica de brinquedos, ele produzia seus brinquedos para distribuir. Precisamos ir fundo na cultura”.
(Caderno de Campo, 23/ 08/ 2007)

Neste caso, fica explícito o conflito vivido pela professora acostumada a trabalhar com turmas de crianças maiores e abordar certas datas comemorativas, e a dificuldade de colocar estes temas para uma discussão

aprofundada na escola. Por outro lado, a professora revela uma posição interessante em relação aos signos presentes na cultura brasileira que, em sua opinião, não podem ser ignorados. Maria traz estes elementos respaldada pela importância de se discutir a cultura como algo rico em valores, mas a questão da diversidade religiosa não foi mencionada por ela.

Em relação ao letramento, as crianças manuseiam livros, escrevem seus nomes em todos os trabalhos com uso de uma ficha de apoio ou não, algumas vezes, copiam palavras relacionadas aos temas falados no dia-a-dia, escolhidas pela professora, demonstrando, no geral, interesse por essas atividades.

No caso dos trabalhos plásticos, realizam desenhos - mediados pelos pedidos da professora - de figuras pré-construídas, ou a partir de uma história contada. Não foi presenciada nenhuma atividade de pintura ou de invenção de histórias pelas crianças e as colagens sempre se pautavam em um objetivo estabelecido previamente pela professora, deixando pouco espaço para a criação livre.

Material fixo nas paredes da Turma B:

- * Placas de emborrachado com números e quantidades correspondentes.
- * Painéis do tipo abecedário com os nomes das crianças da turma da manhã e da tarde.

Ao longo do ano, foi preenchido com rótulos:

Ex: B: Barra – Bradesco - Bombril- Bisnaguito -Baby -Wipes.

- * As regras de convivência com as assinaturas das crianças em baixo.
- * Calendário de madeira com dia do mês, dia da semana, mês, ano, clima.
- * Chamada com fichas de nomes, separando as de menina e menino.
- * Nuvem simpática de emborrachado, no mural.
- * Uma papeleira que nem sempre tinha papel.
- * Diferentes jogos e brinquedos à disposição.

Material temporário nas paredes da Turma B:

- * Abecedário com palavras e desenhos de bichos, na altura dos olhos das crianças.
- * Um abecedário com nomes de bichos e desenhos de crianças.
- * Um abecedário com letras grandes e pequeníssimas figuras de bichos.

Alguns trabalhos plásticos do segundo semestre:

- * Folhas com desenhos feitos com hidrocor e giz de cera, sem interferência do

adulto.

* Folhas com cruzadinhas de palavras relacionadas aos temas comentados pela professora.

* Folhas com caça-palavras de palavras relacionadas aos temas comentados pela professora.

* Folhas com escritas espontâneas das crianças (não foi possível observar nenhum desses momentos de escrita espontânea das crianças).

Observando as ações dos sujeitos da turma B e os materiais apresentados acima, percebemos que a linguagem das artes mais utilizada é a da **literatura**, pois, a partir do tema escolhido para ser trabalhado em dado período, é selecionado pela professora um conjunto de histórias que será lido para as crianças. Estas também têm o costume de buscar os livros na estante para folheá-los e contar histórias para os amigos. As rodas de conversa e de atividades eram diárias e contavam tanto com a fala da professora Ana quanto com a das crianças. Estas se sentiam à vontade para se expressarem e, muitas vezes, assuntos enriquecedores eram trazidos por elas e mediados pela professora. Esta mediação, porém, era aligeirada sem um enriquecimento ou a criação de um diálogo entre crianças e crianças, pois a todas elas deveria ser dada a oportunidade de falar.

Em uma das situações, **o tema da diferença** dos cabelos de negros e de brancos foi trazido por Amanda – uma menina negra de cabelos bem enrolados - que, de acordo com o depoimento da professora, chegou em casa reclamando que estava incomodada porque os colegas mexiam em seus cabelos. Os pais de Amanda, então, questionaram em um bilhete enviado à professora o que estava sendo feito pela escola para se trabalhar as diferenças e a história da África, conforme o exigido por lei atualmente. A professora e a coordenadora pedagógica responderam que este trabalho acontecia em meio aos projetos gerais da escola como, por exemplo, o projeto sobre o Pan-Americano em que todos os povos e suas diferenças são abordados. Em uma das rodas em que eu estava presente, Marília mexeu no cabelo de Amanda que reclamou com a professora Ana. Ana pediu que Marília respeitasse a o pedido de Amanda e não a incomodasse.¹¹

Diante desta situação que já havia envolvido os pais de Amanda e as crianças da turma, a professora da sala de leitura e a professora Ana, aproveitando a proximidade com o Dia das Mães, escolheram para contar às crianças, livros que

11 Este episódio foi trazido na íntegra na página.

traziam histórias sobre as diferentes famílias e, em algumas delas, os protagonistas eram negros.

* *O segredo de mãe Docelina – Ziraldo (conta a história de uma mulher negra que faz doces, mora em um sítio e tem muitos amigos bichos, índios e sacis.)*

* *Banho! - Mariana Massarane (uma família de quatro filhos de cor negra que vive aventuras em uma banheira).*

* *As panquecas de Mama Panya.- De Mary e Rich Chamberlin. (Uma mulher negra que conta a história de um dia em sua família e na sua aldeia).*

* *“Pais e Mães” - Nelson Albissú (conta as diferenças das famílias)*

(Caderno de campo, 11/ 04/2007)

Por outro lado, este trabalho não foi aprofundado pela professora que optou por continuar com as **atividades sobre o Pan-Americano e sobre o Dia das Mães**.

No período da pesquisa de campo, a música aparece apenas com o objetivo de transmitir conteúdos ou organizar as crianças na fila. A pintura, a dança e o teatro eram pouco ou nada presentes no dia a dia. As folhas mimeografadas com atividades de contagem, escrita e o “recorte e monte” eram muito utilizadas, ocorrendo poucas atividades com outros materiais plásticos. A brincadeira de “faz de conta” na sala não era diária, sendo mais freqüente o uso de jogos de montar e encaixe. O **vídeo** era um dos materiais mais utilizados - quase toda semana - com o objetivo de enriquecer temas trabalhados pela turma, como pode ser percebido na fala de Ana:

“Um dia, as crianças da quarta-série, espontaneamente, pediram para contar a história “Como é feito um arco íris?” As crianças adoraram e ficaram super-interessadas no assunto. Então, peguei um dvd, aquele da coleção” De Onde Vem a Onda?” Então, lá tinha a explicação científica de onde vem o arco íris?” (Caderno de campo, 11/ 04/2007)

Além disso, o vídeo, assim como outras mídias, vai muito além de enriquecer um tema, pois instiga motes para discussão e desperta interesses, como está exemplificado no próximo relato, quando a criança percebeu a semelhança entre o personagem e o seu reflexo na água e verbalizou o que havia percebido. Amanda disse: *“Quando eles bebem água juntos, eles são gêmeos.”* (Turma B - 04/05/2007)

Chegando ao final desta parte do trabalho, concluímos que os adultos - embora na professora Maria em menor grau - concebem a educação infantil como um momento da educação intimamente ligado à educação formal do ensino fundamental, na qual alguns signos (conhecimentos) devem ser apreendidos e internalizados. Acredito que o fato da professora Ana trabalhar com uma turma de crianças que vai para o primeiro ano do ciclo (antiga classe de alfabetização do Município) faz com que essa preocupação se intensifique. Esta questão denota nas falas das crianças, o que provavelmente pode ser explicado pela influência dos adultos não só os da escola, como também seus familiares.

Todavia, todos - também com maior ou menor intensidade - concordam que este é um período especial, no qual a brincadeira está presente e não pode ser negada. No geral, destaca-se um positivo trabalho com as manifestações da cultura popular brasileira, principalmente, através da literatura, embora, nas duas turmas, ainda haja uma escassez de produções plásticas ou de registros escritos que garantam voz e espaço de expressão genuína às crianças, como sugere Corsino (2004):

“Observei que o sujeito da linguagem está com pouco espaço de se dizer. Chega à pré-escola com quatro anos, sem saber o seu próprio nome. Anonimamente, chama a si próprio e os outros de Nem. Os professores da educação infantil lhes devolvem o nome, dando lhes mais que uma ficha escrita. Precisam agora dar a eles a fala. A narrativa de suas histórias, a construção de suas leituras de mundo, a produção de significados e o registro de seus textos (...)”

Isto é proposto pela coordenadora pedagógica, como está explícito em um depoimento apresentado mais acima. Essa prática pedagógica, porém, por interferir na vida de muitas pessoas - adultos, crianças e seus familiares - revela-se um exercício de transformação que leva tempo. As professoras Ana e Maria estão em processo de reflexão sobre a prática, e como pôde ser observado no cotidiano, buscam acertar, trazendo a literatura como uma das marcas do próprio trabalho e as rodas de conversa como momento de expressão das crianças. Esse esforço fica comprometido pela experiência de Ana com crianças pequenas em escolas que valorizavam a reprodução em detrimento da criação e, no caso de Maria, apesar de sua longa experiência com o magistério, era praticamente o seu primeiro ano de trabalho com uma turma de educação infantil.

Estas ações das duas professoras são colocadas em foco, a partir de agora, e poderão ser melhor analisadas.

4.3 – Ser adulto e professor na educação infantil

Como foi explicitado no segundo capítulo, é preciso considerar que as duas professoras participantes da pesquisa são pessoas com experiências de vida, formação, tempo e percursos na profissão muito distintos. Essas diferenças, sem dúvida alguma, marcam suas práticas de modo igualmente distintos. Como afirma Kramer (2003, p.84) *“Também a vida de um professor não se limita a ser um espaço entre a data do concurso (ou contratação) e a de sua aposentadoria. Um e outro - aluno e professor - são seres históricos porque imprimem marcas na escola e fora dela. São autores”*. Imbuído dessa idéia, o trabalho traz a voz e a prática dessas educadoras como ponto crucial para uma discussão do conceito de mediação pedagógica, buscando compreender os modos pelos quais cada uma dessas educadoras entende o seu papel na educação de crianças pequenas e como as professoras que estão nas salas de aula medeiam as ações das crianças e as suas aprendizagens.

Zilma Ramos de Oliveira (2002) esclarece que,

“novas perspectivas com respeito ao ato de ensinar consideram que há uma construção de significações (afetos e conhecimentos) por parte da criança desde o nascimento, mediada por parceiros mais experientes, em situações que, como já apontamos, constituem uma relação de ensinar, ou seja, de apontar signos. Supera-se, assim a tradicional definição do ensino como prática associada à transmissão de conceitos, geralmente, elaborados dentro de disciplinas acadêmicas”. (p. 26)

e é, nesta perspectiva, que analisamos as ações dessas professoras, percebendo a tensão entre as marcas desse tipo de modelo de educação tradicional que estiveram presentes em suas formações e em suas experiências práticas e as marcas da superação, em busca de um modelo mais democrático de educação. É previdente salientar que entendemos as práticas pedagógicas para além de

categorias simplistas que poderiam classificá-las, exclusivamente, como positivas ou negativas. Pelo contrário, entendemos que cada gesto ou tomada de decisão de um professor se caracteriza pela tensão entre os diferentes fatores que interferem em uma escola. Por isso, para analisá-los, é necessário um cuidadoso processo de aproximação e afastamento, buscando olhar cada questão a partir de diferentes referenciais, levantando os aspectos positivos e negativos dos mesmos.

Nas quatro entrevistas, as professoras afirmam que **o professor da educação infantil tem um papel diferenciado do papel do professor de crianças maiores.**

“Eu acho que a grande diferença é que na educação infantil ... até o olhar do professor é diferente. Na educação infantil, o professor vai ficar com o aluno e vai fazer as atividades bem lúdicas. Até o professor que chega na escola e a gente pergunta: Já trabalhou com educação infantil? E ele diz: Não, mas eu sei que tem que fazer rodinha. Então, é aquele momento do falar da criança, de despertar o interesse da criança ... Ele querendo ou não querendo, ele tem que ser uma pessoa carinhosa. Que esteja disponível para brincar, sentar no chão, sujar sua roupa, tem que ser um professor que tem olhar diferente sobre o aluno. É que a criança da educação infantil precisa muito da intervenção desse professor. Tem aluno que é muito dependente. E ele precisa estar disposto a intervir desta maneira. Muitas vezes, o aluno precisa de um colinho e um olhar diferente. É estar disposto a dar aquele colinho.” (Entrevista / Diretora, 27/09/2007)

“Você tem que ter paciência. Precisa gostar daquela criança que está ali, porque não adianta você está ali se estiver contrariado. Precisa estar disposto. Ter muita atividade, muita disposição física mesmo, para acompanhar aquele ritmo que é, quanto menor a criança, o ritmo é mais intenso, de deslocamento, de ação. A concentração é menor. Não dá para a gente ficar falando durante horas sobre a mesma coisa. Ele precisa acompanhar e respeitar. Senão, a gente fica: Não levanta, senta. Você tem que ir aos poucos, colocando outras situações. Olha, vamos sentar todos. O que é que você tem para me dizer? E estar aberto para ouvir. Para fazer uma brincadeira. Para aprender uma música nova, uma história que ela quer que você conte, um vídeo que ela viu. Até para um desabafo, porque a professora é sua companheira de todo dia e ela estabelece essa relação”. (Entrevista / Coordenadora, 28/10/2007)

A diretora e a coordenadora pedagógica chamam atenção para a questão da **disponibilidade para o brincar**. Enfatizam questões como ter paciência e ser dinâmico para **acompanhar o ritmo e as necessidades da criança pequena**. Dando continuidade, falam mais sobre as ações práticas desse professor.

“Qualquer produção que o aluno faça é perfeita, porque ele tentou e deu o melhor de si... Agora, tem criança que faz qualquer de qualquer jeito e aí eu acho que o professor tem que intervir.” O que você quis fazer com isso aqui, dá para fazer de outra maneira?” Então, na medida em que o professor está em contato, ele vai vendo quando a criança faz por fazer e quando ele se esforça.”(Diretora, 27/09/2007)

“O professor serve para isso: para estar interferindo, mediando e proporcionando essa aprendizagem. Essa é uma discussão constante, até para você não estar bloqueando o seu aluno ou para não deixar ele muito solto. Agora é hora de brincar. Cada um num canto. Mas, ele não está ali para mostrar como funciona um jogo. Ele não está aproveitando aquela atividade para conversar sobre aquilo. Pois é ali que está a aprendizagem, na interação com o outro. Então, é um momento de você estar auxiliando, não de estar atrapalhando, mas é... percebendo e até intermediando, se precisar, intervindo que seria a palavra mais correta. Então, a gente tenta que o professor entenda essa sua atuação. Por isso que ela tem que ser tão dinâmica. Pois se ela diz: Agora é hora de brincar cada um por si e não presenciar, não participar, não interferir, na verdade, não está acompanhando a dinâmica da turma.” (Entrevista /Coordenadora Pedagógica, 28/09/2007)

“Não... eu acredito que seja importante a participação do professor até nessa questão de levar. Não de dizer para eles: É isso, é aquilo, mas de repente intermediar... para que eles possam descobrir, possam ser estimulados. Quando vêm com um desenho que só tem um bonequinho... “Mas, o que está faltando nesse desenho? Não tem mais coisa? Não tem céu? Não tem chão?” Sem a criança continua, mas não tem céu... Você mais ou menos direcionar para que ele amplie aquele desenho. Essa coisa de tirar esse medo de escrever. “Não sei”. Até pouco tempo eles faziam isso... “Não, mas eu não sei... Não mais é do seu jeito, como é que você acha que é?” Se faltar uma letra ou outra, a gente chega: Aqui é ma, a criança botou ma digamos, mas aí no cá ele não botou o c então: que letra com o a faria o cá? Quando é muito próximo da palavra certa, de uma grafia correta, a gente ainda pode levar ele a descobrir que falta uma letrinha para o som ser exatamente daquele jeito. Quando ele está naquela fase que ele atribui uma letra para cada sílaba, mas que tá naquela fase porque ele tem aquele discernimento, a gente não fica forçando tanto”. (Entrevista / Professora Ana, 27/09/2007)

A diretora, a coordenadora pedagógica e a professora Ana falam do papel do adulto como **mediador** em diferentes momentos do dia-a-dia, inclusive, **na construção de conceitos específicos de matemática e da língua escrita**. Nestes casos, as ações mediadoras devem ser diversas, incluindo momentos

dedicados somente à observação, deixando a criança desenvolver ações por conta própria, e outros, de intervenção, auxiliando ou desafiando a criança a agir ou a construir conhecimentos sobre algum objeto. A professora Ana fala do cuidado diferenciado que tem com cada criança, respeitando seus limites, o que pôde ser observado na prática.

Sobre os momentos de conflito ou de transgressão das crianças, Ana complementa:

“Em relação ao comportamento, eu acho que tem momentos que você não precisa intervir, desde que não esteja atrapalhando os outros. É até uma forma de você observar o que é que eles estão fazendo. Agora, claro, se estiver batendo, se estiver implicando, se estiver rabiscando o outro, a gente tem que intervir.” (Entrevista, 27/10/2007)

A professora Maria faz um depoimento semelhante ao da professora Ana:

“Eu também ensino que eles tem que resolver o problema deles. Brigou com o colega tem que resolver aqui, não é ficar com aquele negócio: Oh, mãe! O fulano fez isso, o fulano me deu língua. Vai lá e resolve com o fulano. Quando também não me obedece, eu também digo: Não quero falar com você. Também eu falo as coisas com você e você não me obedece. Não, Não, tia, não”. Não quero falar, estou zangada. Eu falo assim: estou zangada. Eu também tenho que observar até a fala dele, a movimentação deles com os colegas. Ajudando os colegas. Eu observo para ver até onde vai. Se eu vir que está extrapolando o limite, eu interfiro. Vai lá e conserta, pede desculpas, arruma, cata, limpa.” (Entrevista, 09/10/2007)

As professoras Ana e Maria afirmam que deixam as crianças resolverem os seus conflitos na maior parte das vezes sozinhas, **intervindo apenas nos casos-limite**, em que a criança pode atrapalhar ou machucar um colega, ou destruir algum material. Como foi observado na prática, Ana se utiliza de regras coletivas coladas na parede para embasar suas ações nesses momentos. Maria, por sua vez, apresenta-se como sujeito pertencente ao grupo, que está incomodada com a ação da criança. Seus sentimentos são apresentados em primeiro plano, como visto em episódio que será descrito mas, na prática, isso não a impedia de estar atenta ao cuidado devido aos colegas e aos materiais nesses momentos de conversa com as crianças.

A professora Maria fala sobre sua relação com o **tempo da aula e com**

o tempo de cada criança:

“Meu papel é o de estimular, incentivar, é de intermediar, é de mediar essa aprendizagem. Observar. Às vezes, eles trazem uma novidade, aí eu falo sobre aquela novidade. Às vezes, a gente está fazendo uma atividade e surge ali, naquele momento, eu aproveito aquele momento. E cada um é do seu jeitinho. Eu acho que eu tenho que respeitar, é um ser humano, sabe. Eu tenho que acolher, motivar. Ah, eu não sei! Sabe sim! Se não souber faz de novo. A tia está aqui. Eu só interfiro quando tem briga. Quando tem jogo no chão, quando tem livro no chão. Eu digo: Vamos parar, vai mixar. O tempo para mim não é bem... Quando eu acabo a minha aula, eu estou tranqüila, porque eu não deixei nada sem fazer. (Entrevista, 09/10/2007)

Esta relação com o tempo pôde ser verificada na prática, à medida que Maria não apresentava um planejamento rígido, flexibilizando os horários de atividades, caso não se encaixassem com o horário da merenda ou o do pátio, postura esta que transgredia os combinados da escola.

4.3.1 - Os tipos de mediação dos adultos com as crianças pequenas – o limite tênue entre o desafio e o direcionamento

Nesta parte do trabalho, procuramos categorizar as ações das professoras responsáveis pelas turmas A e B, levando em consideração aquilo que era mais expressivo em suas práticas mediadoras com as crianças. O objetivo é perceber as sutilezas que separam ações mais diretivas das mais desafiadoras, percebendo a ambigüidade com que cada uma se apresentava no cotidiano. A positividade e a negatividade para a formação do grupo e das crianças individualmente serão observadas nas diferentes situações vividas por cada uma delas. Ações mediadoras tipo informativas são aquelas em que o professor expõe o que sabe sobre um assunto que tenha a ver com algum tema trabalhado no momento, ou mesmo sobre algum assunto que queira dividir com as crianças. Ações mediadoras do tipo instrutivas ou ‘siga um modelo’ seriam aquelas em que o professor instruía como fazer algo, dando um modelo ou se oferecendo como modelo para as crianças. Categorizei como ações mediadoras desafiadoras aquelas que colocam a criança no centro da cena, colocam-na para pensar e para criar possibilidades de ação. Já as ações organizadoras são aquelas em que a professora coloca determinada ordenação nas ações e nas falas das crianças do grupo.

Turma A:

Uma das marcas do trabalho de Maria são **as ações mediadoras do tipo informativas**, principalmente, nos momentos de roda. Durante a leitura de uma história, muitas vezes, Maria pára e comenta a história ou explica o sentido de palavras possivelmente desconhecidas pelas crianças. “Casebre é uma casa pobre”. “Pajé é médico de índios, sabedor da medicina das ervas”. A história era sobre o Boi Bumbá e Maria explica a história dos índios que viveram nas fazendas e serviam para trabalhar apenas com os bois, não se deixando escravizar. As crianças iniciam a atividade um pouco dispersos, conversando, olhando eventualmente para o lado, para os colegas. Aos poucos, no entanto, os olhos vão se fixando na professora.

Em outro momento,

(Durante uma conversa na roda, Maria pega uma folha com figuras de meios de transporte. Mostra para as crianças e pergunta): “Qual o transporte que anda no ar? Qual o que anda na terra?”

As crianças iam falando: “Helicóptero. Avião”.

Maria: E asa delta?

Maria começa a falar do tempo em que não tinha carro e não tinha ônibus.

Maria: O príncipe D. Pedro andava de quê?

Crianças: Cavalos.

Maria: Mula. Antigamente, com as ruas cheias de pedras e buracos, as mulas tinham mais estrutura. (13/09/2007)

Durante as conversas nas rodas, Maria se esmera nos comentários, narrando fatos ou explicando conceitos que, muitas vezes, vão além dos temas centrais em pauta. Nestes momentos, um clima envolvente toma conta da sala, é atraída a atenção das crianças que olham fixamente para a professora.

Outra marca das práticas mediadoras dessa professora são as que chamamos de **instrutivas ou “siga o modelo”**, quando ela participa efetivamente de atividades musicais e jogos ensinando às crianças regras, cantorias e tons, ou quando dança, ensinando coreografias.

(As crianças pegaram os jogos que quiseram.)

Maria disse: Aqui é o escritório.

Na mesa do bafo¹², nove crianças, das quais quatro sentadas.

Maria jogou junto, dizendo:

Uma menina e um menino.

Vai. Ih, não conseguiu.

Agora, um menino.

Um ponto para os meninos

Mais um ponto.

Depois, cantava para as crianças. É canja, é canja, é canja de galinha. (Fazia festa com as crianças). (17/08/2007)

Nessas situações, a maior parte das crianças se envolve, demonstrando prazer em participar de tais atividades. Nos momentos em que a professora não participava diretamente, era comum ouvir as crianças reproduzindo as falas dela para organizar uma brincadeira ou para contar uma história.

(Após a brincadeira de soldado, a professora sugere que as crianças façam chapéus)

Maria: Olha... vocês vão fazer assim. (dobra o papel na frente deles, na mesa).

Lucio: Eu não sei.

Maria: Sabe sim. Olha, a Vivian vai te ensinar. (enquanto isso, Maria vai de mesa em mesa dobrando.)

Maria: Agora, eu vou pegar a cola.

(Maria pega a cola e passa de mesa em mesa colando as pontas):

Oh, agora é só pintar. O chapéu do soldado é verde.

Uma criança diz: A fulana pintou de amarelo.

Maria: Ah, vai ficar feio. O chapéu do soldado é verde.

(Cada criança vai pintando o chapéu de um jeito, mas da mesma cor)

Pierre diz: Olha, ela está pintando de outra cor.

(Elaine que pintava de vermelho, depois da observação, pega o verde).

(Enquanto isso, da outra mesa, Maria diz: Marcha soldado, cabeça de papel, quem não tiver chapéu, não vai marchar no meu quartel. Diz isso porque percebe que Túlio não estava realizando a atividade).

Juliana diz: Olha aqui (mostrando seu chapéu).

Maria diz: Que lindo soldado, Juliana. (30/08/2007)

Essas mediações do tipo “siga o modelo” eram constantes na turma A. Durante as atividades plásticas, Maria direcionava as ações das crianças, escolhendo as cores, dando formas já recortadas, colando os materiais nos lugares

¹² Bafo era uma brincadeira inventada pela professora com um brinquedo de plástico que engolia pequenos objetos. Cada criança batia uma vez com ele na tentativa de pegar um objeto.

que considerava correto, muito preocupada com o resultado e menos com o processo de criação. As crianças observavam, atentamente, e, em sua maioria, seguiam as suas ordens. Nestes casos, ela acreditava que existia um modelo correto e, por isso, não permitia que as crianças experimentassem outros materiais. Nas atividades de desenho, não costumava direcionar tanto, apenas dizia sobre o que deveria ser o desenho. Por exemplo, “vamos desenhar o papai ou vamos fazer um desenho sobre a história”.

As **ações mediadoras desafiadoras** não eram uma tônica na prática desta turma, ocorrendo, poucas vezes, durante o período de pesquisa.

Situação 1-

(Vivian, como de costume, chegou ao pátio e se sentou no banco marrom ao lado da professora).

Maria diz: Vá brincar com a Fátima. Vai, Fátima, dê a mão para ela.

Vivian sai do lugar, timidamente, mas começa a passear de mãos dadas com Fátima e logo já está correndo pelo pátio.(09/08/2007)

Situação 2

(Na roda, como quem vai começar a contar uma história)

Maria diz: O que é, O que é?

Muitas crianças param, entendendo o tom de brincadeira. Maria lê o texto do livro fazendo tom de suspense e faz comentários: Tem que pensar para dar resposta. Tem gente que fala sem pensar. Durante uns vinte minutos, Maria lê os trechos do livro “O que é, O que é? Muitas crianças acertam a resposta e ficam felizes com isso. Pablo diz: A Branca está olhando. Não pode!” (23/08/2007)

Nos episódios acima, normalmente, os desafios se configuravam nos momentos em que perguntas eram feitas às crianças sobre algum tema já trabalhado anteriormente, quando Maria propunha uma brincadeira e ficava de longe observando.

As **mediações do tipo organizadoras** são as mais presentes, o que se pode explicar pelo fato de a professora ser a principal responsável pela dinâmica das atividades. Estas mediações ocorriam durante os momentos da roda, os da alimentação, os das atividades de higiene, os das atividades plásticas, enfim, durante todos os momentos do cotidiano em que a professora julgava necessária sua participação.

Situação 1-

(Maria dividiu o grupo em quatro mesas. Um grupo com jogo de construção, um com livro na cesta verde um com massinha e um com maior – com seis crianças - na produção de colagem. O único critério foi separar as seis crianças que não haviam feito a colagem.) Maria cortou bonecos de revista, depois perguntou: Quem mora na sua casa?

As crianças responderam de acordo com suas realidades diferentes. Maria foi passando cola e as crianças foram colando. Este primeiro momento durou 30 minutos.

Maria trocou as crianças de mesa.

Ela disse: Vocês querem ouvir musiquinha depois?

As crianças: Queremos.

Maria: Então, fiquem bem calminhos, que eu vou colocar a musiquinha.

(Os grupos, sem a presença da professora, trabalharam com autonomia. Maria só pediu, de vez em quando, que não fizessem barulho). (03/05/2007)

Situação 2-

(Depois do horário do lanche algumas crianças se encaminham para a pia para escovar os dentes. Algumas pegam as caixas de jogos e blocos e não escovam os dentes).

Maria diz: Vou dividir. Um grupo de sete vai para dentro da casinha.

Maria diz: Não pode ser todo mundo. (23/08/2007)

Situação 3-

(Durante uma atividade plástica, Maria oferece uma folha fotocopiada para as crianças colorirem a mula com giz de cera e colarem fogo de celofane nela).

Todas as crianças desenham o mato, fazem a colagem do fogo.

Maria diz: Agora, silêncio, acabou a bagunça. Não é para falar, é para pintar. O grupo vai aos poucos se acalmando, silenciando e trabalhando cada um com sua mula. Maria diz: Vamos pintar o matinho. Elaine pinta de amarelo. Maria diz: Ih, a grama dela é amarela. Pablo diz: Eu pinte de vermelho aqui. Maria diz em tom normal: Você pintou de vermelho a sua mula.

Quem ia acabando, entregava para a professora e ela ia guardando. As crianças continuavam sentadas, conversando com os colegas das mesas ou ficavam em silêncio. Maria começou a cantar baixinho com Juliana e Carolina.

Maria: Não é para vir aqui. Eu vou aí. (Só uma criança se levantou para mostrar o trabalho a ela).

Maria, depois, foi distribuindo os bois bumbás para eles colarem a saia. (24/08/2007)

Como pôde ser observado nesses episódios, as atividades plásticas, em sua maioria, eram realizadas com o grupo todo, ao mesmo tempo, porém, materiais como cola, tesoura e papéis diversos não eram colocados à disposição das crianças, fazendo com que Maria tivesse que ajudar uma criança de cada vez a colar ou a recortar. Ela afirmava que a escola não lhe dava material suficiente para uma utilização mais à vontade, o que também foi observado na turma B em relação à massinha e às canetas hidrocores. Na falta de materiais, as professoras usavam o próprio dinheiro ou recebiam doações dos pais.

Em muitos momentos, as crianças da turma A se dividiam em mesas com materiais diferentes como, por exemplo, jogos, livros e brinquedos e Maria intervinha, apenas, quando o número de crianças dentro da casinha era muito grande ou quando ocorria algum conflito.

Turma B

As mediações do **tipo informativas** não eram constantes na turma B. Elas ocorriam, poucas vezes, como pode ser visto no episódio abaixo, sendo mais limitadas aos temas planejados pela professora.

(Em roda)

Ana pergunta: O que tem na praia?

Crianças: Areia, água, céu, tem as ondas.

Ana: Vamos fazer a calçada. E continua falando: Depois da calçada, vêm a areia, o mar e o céu. (mostrando o lugar de cada coisa no papel). (04/05/2007)

Os momentos da roda eram mais dedicados a atividades como chamadas com fichas de nome, calendário e a hora da novidade, trazida pelas crianças. Presenciei algumas conversas sobre situações do cotidiano da turma ou sobre alguma situação do tipo presente que havia sido dado aos pais, porém eram raras histórias e/ou informações variadas trazidas pela professora.

Identifiquei algumas **mediações do tipo instrutivas** ou “ **siga o modelo**” na turma B, mas de modo diferente das mediações da professora da

turma A. Eram mais constantes durante as atividades de letramento, quando a professora dava instruções para as crianças realizarem atividades em folhas fotocopiadas, como veremos a seguir:

(Grupos de quatro crianças em cada mesa com canetinhas, giz de cera e uma folha xerocada).

Na folha, três pedidos: O primeiro : escreva seu nome. (dispostos um quadrado para cada letra). O segundo: pintar os quadradinhos de acordo com o número de letras. E o terceiro: escrever o nome de forma corrente dentro de um retângulo grande.

O procedimento adotado pela professora foi o seguinte:

Levantou-se e, de frente para a turma, deu explicações sobre as três ações que deveriam realizar no trabalho. (Calmamente, convocou todos a olharem para ela. Quando começou a falar, alguns ainda conversavam nas mesas, mas, rapidamente, se calaram e prestaram atenção).

Algumas (duas ou três) crianças se levantaram e pediram mais explicação. Ana percebeu que precisaria explicar uma parte de cada vez. Então, disse: Vou explicar aos poucos.

Foi até às mesas, em pé, explicando a quem dizia ter dúvidas ou a quem estava fazendo diferente do que havia pedido. (Com o dedo no papel) É para contar as letras e depois pintar os quadrados.

No caso do erro, ela apontava. Explicava objetivamente o que deveria ter sido feito, mas não demonstrava nenhum sentimento de insatisfação. Você pintou quadradinhos demais. Vamos contar aqui. E não brigava. (11/04/2007)

Um outro tipo de modelo muito utilizado por Ana é a própria organização da **rotina**:

(Durante a exibição de um filme, a professora tentou conversar com as crianças para pararem de conversar, mas não adiantava. Depois de alguns instantes, voltavam a conversar uns com os outros. Então, ela falou mais seriamente, em tom de reclamação. Alguns se concentraram, outros não. Ela insistiu por um bom tempo.)

Disse ela, à pesquisadora: Eu até poderia fazer outra coisa, mas aí eles vão começar a fazer isso sempre. (11/04/2007)

Nesta situação, como em muitas outras, a professora se utiliza do modelo de rotina criado por ela mesma para ajudar as crianças a se organizarem. Por outro lado, observei que Ana estava atenta ao grupo e, ao longo do ano, fez modificações no horário do pátio para atender à demanda de um horário de pátio mais longo. Uma marca da positividade desta ação de Ana foi constatada no

modo como as crianças se organizavam na roda, nas atividades diversificadas¹³ e no pátio sem que a professora precisasse orientá-los o tempo inteiro em cada uma delas. Maria Lucia Barbosa (2006) fala sobre as ambigüidades com que o tema da rotina vem se apresentando no cenário da Educação, afastando o que seria um olhar simplista sobre o tema, visto habitualmente apenas por seus aspectos negativos.

Voltando a análise desta categoria, as atividades em que a professora poderia ser modelo para as crianças, como os momentos das brincadeiras, são raras, o que não impede que as crianças brinquem muito. Nas atividades plásticas, a professora dá muitas fotocópias com formas prontas, mas também são comuns os desenhos em que não há interferência.

As ações mediadoras do **tipo desafiadoras** são muito presentes nesta turma, principalmente, no que diz respeito aos momentos de conflito entre as crianças. Vejamos:

(No pátio, as crianças estão brincando)

Luis Carlos diz: Tia, o Marcos me bateu.

Profª Ana responde: Chama ele aqui.

Quando ele atende, Ana, com calma e em tom baixo, olha nos seus olhos e diz: Vocês não são amigos? Pede desculpas.

Ele pede desculpas e sorri. (11/04/2007)

A professora Ana age como aquela que coloca a criança para pensar, solucionar, não superestimando nem subestimando o valor das situações de agressão. Incentiva para que as crianças resolvam sozinhas as questões com os colegas. Estas atitudes garantiam um clima de tranquilidade ao grupo que, dificilmente, se envolvia em brigas ou agressões.

Outras **ações desafiadoras acontecem durante a organização de alguma atividade ou na construção de algum conceito**, como nos episódios a seguir:

Situação 1 -

(Durante a exibição de um filme as crianças saíram de seus lugares, deitaram no chão, voltaram para o lugar. Uns ficaram deitados de baixo da cadeira e uma criança “denunciou” para a professora. Ana disse: Pode ficar, não está atrapalhando ninguém.

(04/ 05/ 2007)

¹³ Chamo, assim, os momentos em que as crianças organizadas em grupos que utilizam materiais variados.

Situação 2 -

Ana fez a roda para distribuir as produções do mês para as crianças levarem para casa. Chamou duas crianças para pegarem as pastas e distribuírem. Elas conseguiram distribuir sem que a professora precisasse ajudar. As crianças não se agitaram, naquele momento. Com a roda bem aberta, Ana escolheu Jorge e Cayan para ajudá-la a distribuir as produções. Isto agilizou o processo e tudo foi distribuído sem grandes problemas. (18/05/2007)

Situação 3 -

*Amanda pergunta: “Qual é o seu nome?”
Eu respondo: “O meu nome?” E respondo: “Tatiana”.
Amanda: “Ela não está no alfabeto”.
Ana: “E onde é que ela entra? (Referindo-se ao espaço da letra no painel do alfabeto).
Amanda: “No Tá.”
Ana: “Mas qual é a letra?”
Amanda: “T”(14/05/2007)*

Situação 4 -

*(Durante uma atividade de escrita do nome)
Ana diz: “Você pintou quadradinhos demais. Vamos contar aqui”.
A criança conta e desta vez acerta. (11/04/2007)*

Situação 5 -

*(Na roda, a atividade de chamada.)
Cada um pegou um nome e escondeu. Então, um de cada vez entregava o nome ao colega.
Após todos falarem o nome que haviam pego, Ana escolheu três crianças p/ contar: Primeiro, os meninos, depois as meninas e por último todos. (11/06/07)*

Ana costumava fazer muitas mediações desafiadoras em relação aos conceitos matemáticos e à leitura e a escrita. Fazia perguntas objetivas sobre determinadas situações e, dificilmente, dava respostas prontas para as crianças.

Um dos momentos em que Ana agia mais constantemente como **organizadora** era durante as rodas de conversa, como nos dois episódios a seguir:

Situação 1 -

Girlene: Meu padrinho mora aqui pertinho.

Marcos: Meu pai pintou minha bicicleta?

Ana: De que cor?

Marcos: Uma cor que eu não sei.

Marília: A minha cama é a de cima e a da Ana Clara é a de baixo.

Ana pergunta: Qual os nomes dos seus irmãos? (14/05/2007)

Situação 2 -

Na roda, crianças e professora cantam a música da novidade. Cada um conta a sua novidade.

No início, estavam um pouco desanimados, mas logo se animaram.

Quando um colega falava junto, Ana dizia: Agora eu só vou ouvir... o Lucas... (Chamava atenção uma só vez).

No final as crianças começaram a falar juntos. Ana disse: Eu não vou deixar mais algumas crianças falarem primeiro, porque depois não escutam os amigos. (11/06/2007)

Ana procura garantir o espaço para cada criança expressar suas idéias e saberes, também, em atividades como a chamada e brincadeiras com os nomes. Nestes momentos utiliza bastante a música como um instrumento organizador:

(Na roda, a professora começa a cantar uma música que diz os nomes de todos. Alguns parecem ficar envergonhados ao ouvirem seus nomes, mas demonstram alegria, sorrindo e fazendo “Caras e bocas”. “Bom dia Cayan, bom dia Girlene, bom dia Thayran, e cante esta canção paran, paran, paran. (A música imita o som e o movimento de uma guitarra, que as crianças repetem com alegria). (14/05/2007)

Outras situações em que há ações organizadoras é durante as atividades nas mesas em que separa um número equivalente de meninos e de meninas e, durante outras, quando escolhe os materiais que vão para cada grupo e como serão utilizados:

Durante a atividade de pintura Ana diz: Não, é um pincel para cada criança, é um pincel para cada pote de tinta. (Ela não dá nenhuma outra instrução. Não faz nenhuma outra mediação)

Em um momento diz: Se continuar misturando a tinta vou ter que acabar com a pintura. (11/06/2007)

O desafio de selecionar um conjunto de episódios com as ações mediadoras de adultos e crianças, se tornou mais fácil na medida em que assumi o objetivo de apresentar a complexidade que é flagrante no cotidiano das relações de um grupo de sujeitos únicos e diferentes. Traços de positividade e negatividade acompanham cada ação que, a meu ver, constituem toda e qualquer relação humana. Por outro lado, como é o papel do campo da pesquisa apontar possibilidades de reflexão e crescimento, finalizo esta dissertação com algumas considerações que não são finais, na medida em que são questões que permanecem em aberto para uma retomada do diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa e com o campo da pesquisa como um todo.