Capítulo 3 – As práticas e as interações do cotidiano _____

Trago agora as questões que se destacaram nesse mergulho no cotidiano da escola. Não foi um movimento fácil, porque muitas situações foram emergindo, precisando ser abordadas com o devido cuidado de quem quer aprender com a observação desse cotidiano. Com certeza, a minha subjetividade e interesse influenciaram na escolha de algumas dessas questões, mas procuro trazer, principalmente, o que foi recorrente nesses seis meses de trabalho de campo. Assim, desenvolvo este capítulo a partir de um eixo que se destacou ao longo de todo o período de observação: a diferença que se faz entre brincar e trabalhar e os seus possíveis desdobramentos no cotidiano da instituição pesquisada, ainda que o diário de campo disponha de muitas outras questões também relevantes.

Foi importante entender que a educação infantil, enquanto uma proposta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, não é apenas o que dizemos dela teoricamente, ou o que está descrito nas leis e propostas oficiais, mas, principalmente, o que acontece no cotidiano das nossas instituições. Nesse dia-a-dia, adultos e crianças vão construindo relações que se evidenciam numa prática que tem sido alvo de pesquisas, um campo a ser conhecido. Esse tem sido um desafio, tanto para a academia quanto para os seus próprios atores, pois a educação, como prática social, é um processo dinâmico que se desenvolve a partir das diferentes e possíveis escolhas de cada contexto. Assim, escrever este capítulo é como armar um tear com os mais diferentes fios, ora trazidos pelos adultos, ora pelas crianças, e trançá-los num tecido que, no seu produto final, será modificado pelo fio do próprio leitor.

3.1 – Se a educação infantil é escola, ser criança é ser aluno?

3.1.1 – “Nós somos escola”

Essa fala da Diretora me leva a buscar compreender a necessidade da ênfase em *ser escola*. Como sabemos, a LDB/96 define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, identificando dois segmentos: creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 a seis anos. A instituição pesquisada, atendendo à faixa etária de 4 e 5 anos, identifica-se como uma escola de educação infantil de tempo integral. Historicamente, no Município do Rio de Janeiro, a creche está identificada como uma instituição de tempo integral e a pré-escola com um

atendimento parcial. O que significa ser identificado como uma escola de tempo integral? Será que há alguma identificação com a creche? Aos poucos fui percebendo o significado de *ser escola*, e isso desde a minha primeira visita:

[primeiro dia de observação, na apresentação do espaço da escola...] As crianças, apesar de haver um espaço destinado ao refeitório, almoçam nas salas. A explicação dada é que se faz assim para ganhar tempo: *não podemos demorar muito na alimentação, é preciso ter mais tempo para a aula... ...se a gente não fizer assim, ficar dando muito tempo para comer, não tem aula e nós somos escola. Se não for assim a gente acaba ficando aqui só para cuidar?*(DC: 3)²⁸

Inicialmente, podemos perceber a preocupação que se tem em caracterizar a educação infantil como um espaço diferenciado, que não está *aqui só para cuidar*. O que se opõe ao *cuidar* é a *aula*, que, por sua vez, caracteriza o *ser escola*. Assim, a educação infantil, segundo a fala da diretora, passaria a ser valorizada pela identificação com a aula, com o fato de ser escola. De onde vem essa diferença entre o cuidado e a aula? Por que essa identificação com a aula?

As professoras identificam essa diferença, ao fazerem referência à passagem da coordenação das creches da SMDS para a SME, reconhecendo uma certa valorização desse segmento e da própria educação infantil a partir dessa mudança:

[num momento de reunião do Centro de Estudos...] As professoras comentam a mudança de Jardim para Educação Infantil: *isso mudou o perfil do trabalho de 0 a 6. Antes era só brincar e agora já se tem outra idéia.. ...ser escola valorizou o trabalho com as crianças... ...o conceito da educação infantil está mudando. Antes a criança só queria brincar. Na creche era assim. Acho que a creche vem para a educação para melhorar esse conceito. Mas ainda precisa cuidar da criança pequena.*(DC: 83)

A educação infantil vai sendo identificada como algo que vai além da brincadeira e do cuidado com os quais a creche era identificada. A valorização da educação infantil aparece a partir da sua identificação com o ser escola. Assim o grupo vai se colocando e identificando a mudança da creche para educação infantil como fundamental por avançar em relação à idéia de que a creche é lugar de brincar e de cuidar. A idéia de *cuidar* aparece ligada à criança pequena, ou seja, a criança da creche. O que seria então, necessário, para entendermos o que significa ser uma escola de educação infantil?

²⁸ Essas anotações ao final de cada citação, indica a página no Diário de Campo digitado.

Corsino (2003a) fez um estudo tendo como foco Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro²⁹ e sinaliza o problemas que a rede municipal de ensino sempre encontrou para atender à demanda da educação da criança de 0 a 6 anos. Fica explicitada no seu trabalho a dificuldade do município manter um trabalho consistente para a educação da criança de 0 a 6 anos, principalmente pela política de fazer e desfazer propostas para esse segmento da população. Em 1944 o Prefeito Henrique Dodsworth, do então Distrito Federal, lança o Decreto Lei nº 7.758, que contém uma série de determinações para os jardins de infância, apresentando uma linha de trabalho pedagógico (Corsino, 2003a: 184). Entretanto, o decreto se estende apenas para o trabalho com a criança de 4 a 7 anos incompletos, deixando à parte da educação o trabalho realizado com a criança com menos de quatro anos. As creches estavam identificadas, desde a sua origem, com um trabalho de cunho assistencialista³⁰, que, por sua vez, está relacionado a um atendimento aos pobres, sem um compromisso maior com a qualidade desse atendimento (Kuhlmann Jr. 1998: 202). Essa relação se evidencia na criação da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social (SMDS), em 1979. A SMDS teria a responsabilidade de atender aos segmentos da população moradores das favelas e dos bairros proletários. Passou também a ser responsável pelo credenciamento e fiscalização das creches no município que, principalmente pela expansão da força de trabalho feminino e o incentivo de órgãos internacionais, vai ampliando as possibilidades do trabalho com a criança de 0 a 3 anos. Assim, na sua origem, o trabalho com a criança em idade pré-escolar (4 a 6 anos) se identifica com uma proposta que valoriza o pedagógico e a creche (0 a 3 anos) com uma proposta que valoriza a assistência. A partir da nova LDB, como já foi apresentado no capítulo 1, a Educação Infantil, incluída nos sistemas de ensino, passa a ser responsabilidade do Município, gerando, assim, a necessidade de se coordenar, supervisionar e orientar o trabalho das creches também. Em 14 de setembro de 2001, o Decreto nº 20.525, transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME. Corsino (2003a: 205) entende que esse não é um momento simples pois a transferência da gestão não garante a transferência de toda uma história e nem de responsabilidades sociais. Estamos, de maneira muito recente, lidando com todas essas questões que ampliam a abrangência da Educação Infantil

29 Corsino (2003). Esse estudo faz parte a sua tese de doutorado defendida em 2003. No terceiro capítulo, a autora apresenta um panorama da cobertura do atendimento da Educação infantil no Município do Rio de Janeiro, faz o percurso histórico da educação da criança de 0 a 6 anos no município e identifica, a partir de entrevistas e observações, questões atuais desse processo.

30 Civilett (1981); Kuhlmann Jr. (1998); Kramer (2003)

no Município. Embora já existisse uma divisão para a educação infantil, em março de 2002 a SME criou um departamento específico para esse nível de ensino. Assim, o discurso que se vê no cotidiano da escola aqui pesquisada, está banhado por essa história e vai ganhando contornos específicos como aparece nos dois trechos que se seguem:

[na reunião do Centro de Estudos, um comentário precede à discussão sobre a passagem das creches para a SME...] uma professora comenta sobre o trabalho realizado na educação infantil e faz diferença entre a criança de três e quatro anos, dizendo que: *o conhecimento da criança de três anos é limitado. No princípio não dá para trabalhar, é só brincar. Já com quatro anos a gente pode fazer muita coisa.*(DC: 83)

[na entrada, um responsável comenta sobre a educação infantil, respondendo a um comentário sobre a “esperteza” das crianças...] *...criança que faz jardim aprende as coisas pedagógicas assim (estala os dedos para mostrar que é algo rápido). É bom fazer pelo menos um ano de jardim antes de entrar para a escola.*(DC: 6)

A idéia que aparece aqui é de um trabalho pedagógico que está relacionado com a instrução, com a possibilidade de ensinarem coisas. Esse pedagógico está claramente identificado com um trabalho que se diferencia do cuidar. O pedagógico se constitui, então, de algo ideal, a ser adquirido, a ser trabalhado, ensinado, a fim de que a criança supere desafios futuros, principalmente em relação ao ensino fundamental. O cuidar aparece ligado a uma ação pontual, e não teria os mesmos desdobramentos. Assim, a idéia que vai se constituindo é a de que *criança pequena* (de 0 a 3 anos) *brinca e precisa ser cuidada*, enquanto a criança que está em idade pré-escolar (4 a 6 anos) já pode ser alvo de um trabalho mais específico e, segundo a fala do responsável, identificado ao que é pedagógico.

As observações apontam para o fato de que essa busca pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico tem sido alvo de investimento da equipe, já desde a década de 80, quando a *escola passou a ser apenas de educação infantil*³¹. No Projeto Político Pedagógico está registrada a preocupação da equipe em adequar, da melhor maneira possível, o trabalho da educação infantil (então pré-escola) a uma *proposta sempre inovadora: a partir de 1982 a equipe procurou a assessoria junto à UFRJ, através do Projeto Psicopedagógico da psicóloga Marília Amorim*³². De acordo

31 Em 1982, como já foi colocado anteriormente, a escola passa a ser apenas pré-escola, atendendo crianças de 3 a 5 anos.

32 Marília Amorim, em seu livro “Atirei o pau no gato” (1992, com a primeira edição em 1986) apresenta o trabalho que desenvolveu a partir de 1975, no Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro:

com o texto do Projeto, *essa busca partiu da necessidade de repensar a educação infantil para: a melhoria do ensino, definir melhor a natureza dos conteúdos, definir o tipo de conhecimento a ser oferecido pela escola e estar em sintonia com o aluno e com o mundo real.*

Dessa forma, o ser escola vai se caracterizando pela necessidade de ensino, de trabalho com os conteúdos, com o conhecimento a ser *oferecido* e, principalmente com a idéia de que o que temos na educação infantil é o aluno. Se estar matriculada em uma escola coloca a criança na condição de aluno³³, o risco que podemos correr é que a escola, quando recebe esse sujeito, se esquece de que ele é criança. Quando identificada como aluno, a criança fica em segundo plano.

No entanto, mesmo que os depoimentos e os documentos analisados na instituição pesquisada apontem para uma valorização da educação infantil ao ser escola, outras falas mostram o desejo de terem uma identificação própria, que não seja com a escola de ensino fundamental, mostrando que é preciso esclarecer realmente esse lugar da educação infantil:

[na conversa inicial com a Diretora, ela comenta o conceito que outras escolas da comunidade têm da escola em questão] *a nossa escola é reconhecida como uma escola que não ensina o nome das letras e coisas assim... ..mas esse é o nosso propósito, não ficar ensinando nome de letra. Nosso objetivo é dar espaço para as crianças falarem... ..é isso que a gente quer, que as crianças perguntem, tenham liberdade de perguntar e de falar. A educação infantil tem seu jeito de ser que não é escola e nós queremos preservar isso. (DC: 3)*

Ao mesmo tempo em que a equipe tem consciência de que a educação infantil tem uma especificidade que se diferencia da escola, que entendo ser a do ensino fundamental, muitas ações do cotidiano se identificam com o modelo escolar do ensino fundamental, como veremos a seguir. Se não ouvirmos e conhecermos os dilemas desse cotidiano, como vamos avançar? Por isso, considero as contribuições desses profissionais fundamentais para esse debate. O que significa preservar esse *jeito de ser específico da educação infantil*? Será que entenderíamos melhor essa

uma metodologia baseada na necessidade da criança *ingressar no mundo adulto*. Para tanto, a criança precisaria dominar os conhecimentos especializados – matemática, português, etc. – *a partir da produção lúdica que ajuda a criança a descobrir o mundo a sua maneira*. Assim a pré-escola se caracterizava como *um lugar de acesso e iniciação aos saberes especializados*. Embora enfatizasse a necessidade da criança descobrir o mundo à sua maneira, a proposta valorizava os conteúdos a serem ensinados para que a criança estivesse preparada para a alfabetização e para o mundo dos adultos. O que estava sendo levado em conta não era o mundo das crianças e a sua relação com a cultura. Hoje com certeza esse trabalho já sofreu críticas e novos encaminhamentos da autora.

questão se, ao invés de olharmos para a escola de educação infantil, em oposição à escola de ensino fundamental, ou vice-versa, olhássemos para a criança? Será que, por exemplo, se além de buscarmos o que é específico da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental, buscássemos o que é específico da criança, não encontraríamos mais semelhanças do que diferenças nesses dois segmentos?

3.1.2 – “Respostas educativas às necessidades dos alunos”

A intenção inicial desta pesquisa era ver a criança e suas interações. No entanto, nas primeiras observações, o meu olhar estava sempre voltado para as ações das professoras. Estava bem claro o que as professoras faziam, mas a criança parecia estar ausente desse cotidiano. Como? As crianças estavam ali, mas porque era difícil ver essas interações a partir das crianças? Então, ao invés de ver a criança, procurei entender como a criança era vista.

Na escola observada, por um lado, há um discurso de valorização da criança e um grande empenho em realizar o melhor para a sua formação. Um cartaz exposto numa das paredes, logo na entrada, dizia o seguinte: “educação infantil se faz com garra, união, equipe, bom humor, disponibilidade, desprendimento, limpeza, organização, cuidado, *tudo para e pela criança*” (grifo meu). E, realmente, essas características estão presentes nesse cotidiano. Há uma disponibilidade de ajuda mútua entre as professoras. Muitas vezes, na hora do almoço ou do jantar, uma professora serve também à outra turma. Toda equipe parece estar envolvida em promover o melhor “para e pela criança”. Esse empenho também pôde ser verificado na festa do folclore, realizada no final do primeiro semestre. Desde a preparação até o dia da festa o envolvimento da equipe foi constante. Ou ainda, na preocupação, já citada no capítulo anterior, com o visual da escola, como em questões do cotidiano. A partir do que a Equipe entende ser o melhor, sempre que a criança pôde ser beneficiada, isso se fez presente.

No entanto, embora haja essa atenção para com a criança, a maioria das referências nos documentos, nos murais, são sempre ao aluno. Como vimos na citação do texto do Projeto Político Pedagógico, a necessidade de repensar a educação infantil aparece como necessária para a *melhoria do ensino, melhor definição dos conteúdos, sintonia com o aluno e com o mundo real*. O mesmo texto ainda complementa dizendo que: *o nosso trabalho tem como meta principal a valorização da educação infantil, por ser este um trabalho imprescindível para o desenvolvimento formativo e informativo da criança, propiciando a integração ao seu meio*. A idéia que aparece em primeiro plano é aquilo que pode ser feito pela criança,

algo a ser acrescentado à criança de modo a prepará-la para integrar-se ao seu meio. Acredito que formar e informar a criança faz parte dos objetivos da educação infantil, mas, para tanto, por que a criança precisa tornar-se aluno no que diz respeito às ações dirigidas a ela?

A referência a *ser aluno* aparece em diferentes situações no cotidiano da escola, como nas duas que se seguem:

[alguns cartazes estavam pendurados na grade da janela, junto ao “portão preto” com o objetivo de informar aos pais sobre o trabalho desenvolvido com as crianças...] dois cartazes têm o resumo de uma pesquisa feita com os pais sobre o que eles esperam da escola e outros dois apresentam a proposta de avaliação: “Sr. Responsável, conheça as avaliações que são feitas com os alunos.” (DC: 74)

[na reunião do Centro de Estudos...] ...foi solicitado pela CRE³⁴ às professoras que avaliassem o material da Multieducação³⁵. A conclusão é de que *o material é muito bom, mas faltam sugestões mais práticas, respostas educativas às necessidades dos alunos.* (DC: 83)

Na primeira situação, há um investimento da equipe em realizar uma avaliação criteriosa a partir do trabalho realizado com o aluno. Assim, a criança é avaliada principalmente a partir das respostas que ela dá ao trabalho realizado com os conteúdos. A avaliação não é resultado de provas ou testes, mas permanece a idéia de apresentar aquilo que a criança já é capaz de fazer ou aquilo que ela ainda precisa melhorar.

Na segunda situação, tanto no texto da Multieducação, avaliado pelas professoras, como na proposta das mesmas a referência também é ao aluno. Na maioria das situações, ao longo do documento, as crianças são identificadas como alunos. Com certeza, essa proposta avança ao considerar a criança o centro do processo educativo. Só que, ao estar no centro desse processo, ela é identificada como aluno. De acordo com o documento, antes a criança respondia à escola e agora é a escola que deve procurar respostas educativas para seus alunos. A escola deve procurar conhecer as necessidades dos seus alunos e encontrar o melhor meio de

34 Ao longo das observações, em vários momentos as professoras tiveram que atender às solicitações da CRE para preencher papéis e relatórios, normalmente recebidos sem muita antecedência. Aliás, a relação com a CRE parece ser menos de parceria e mais de cumprimento de ordens. A escola não recebe explicações por que as coisas mudam ou são diferentes de um ano para o outro, como a nomenclatura das turmas ser G2 para crianças de 4 anos e G1 para cinco anos em 2003, quando em 2002 foi ao contrário. Quando perguntei a razão dessa mudança a Diretora respondeu que também não sabia: *as coisas mudam, mas nós não recebemos nenhuma explicação, é assim e pronto e nós cumprimos, fazer o que né?*

atendê-las. (Multieducação, 1996, p. 197). No entanto, o texto da Multieducação não aborda as questões da educação infantil de forma efetiva. De que realmente precisam as crianças de 0 a 6 anos? Do que estariam falando as professoras ao registrarem, na sua avaliação sobre a Multieducação, a falta de *sugestões práticas*, que sejam *respostas educativas às necessidades dos alunos*? E se o que estivesse em pauta fossem as respostas educativas às necessidades das crianças?

A referência às crianças como alunos aparece também na fala das crianças:

[numa turma de crianças de quatro anos uma criança fez referência à presença de um menino que acabou de ser matriculado na escola...] *Tia, ele não é aluno novo?* (DC: 122)

Quando o menino novo é identificado como aluno, parece estar sendo indicada a sua condição de pertencimento. No entanto, apesar dessa identificação, conforme já foi colocado anteriormente, ao serem questionadas sobre o objetivo da educação infantil elas dizem ser *para a educação das crianças*. Em outros momentos elas também se reconhecem como crianças, como no final da elaboração de um texto coletivo (DC: 15):

- *Quem inventou essa história?* (pergunta a professora)
- *A gente!*
- *E vocês são o quê?*
- *Crianças! Amigos!*

Que repercussões têm, no cotidiano, a ênfase no ser escola e em olhar a criança como aluno? Talvez a minha dificuldade inicial em perceber as ações das crianças estaria ligada ao fato de que em primeiro plano destacava-se o aluno e não a criança.

Era preciso entender que significados estavam sendo construídos. Segundo Geertz (1989: 12), mais do que a capacidade de captar e descrever os fatos, é preciso esclarecer o que realmente acontece, os seus significados, *pois é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação*. Por isso, é preciso *inspecionar os acontecimentos* para que possamos ganhar *acesso empírico* a eles. Ou seja, examiná-los nos seus “próprios termos”.

3.2 – *Dentro ou fora: afinal, onde é a escola?*

Apesar de a escola ser um lugar pequeno cercado por um muro alto, aos poucos fui percebendo que tanto as crianças quanto as professoras faziam uma distinção entre os espaços internos e externos da escola. Esses espaços, já descritos no capítulo anterior, estão delimitados por dois portões que chamei de portão verde e portão preto. No entanto, mais do que dois portões, eles parecem ser o limite entre mundos bem diferentes.

3.2.2 – *“Ih, aqui é a escola!”*

Durante as comemorações da Páscoa, as crianças foram envolvidas em várias atividades que partiam desse tema. Num desses momentos uma professora trouxe para as crianças um “mapa deixado pelo coelho da páscoa em cima da sua mesa”:

...a professora pega uma cartolina dobrada e diz que encontrou isso na sua mesa de manhã. Abre e mostra para o grupo. (é um mapa da escola, desenhado pela professora, forrado de contact)

- *O que é isto?* Pergunta a professora.
- *Um adesivo ! Não, é o pátio!*
- *Isso! É um mapa da escola que o coelhinho da páscoa deixou para nós,* diz a professora. As crianças vão identificando as coisas do pátio: quadra, brinquedos, árvores. Um menino aponta para o desenho que representa o prédio e fala: ***ih, aqui é a escola!***
- *Aonde?* Pergunta a professora.
- *Aqui, onde está para baixo.*

A professora mostra o portão preto e o menino fala: *é o portão da escola.* (DC: 34)

A escola é dentro do prédio? E o pátio, não é escola? Por que a escola é dentro? Posteriormente, num outro momento, as crianças viriam a confirmar essa percepção. Ao final do período de observação, já em agosto, ao terminar meu trabalho de campo, queria ouvir as crianças de um modo mais direto. Como fazer isso com todas as turmas? Ou, como escolher um grupo se eu havia estado em cada turma em diferentes momentos? Após um encontro com as professoras, elas sugeriram que conversasse com as crianças no dia do Centro de Estudos, pois sempre havia um

número reduzido de crianças (no máximo 30)³⁶. Planejei um passeio pela escola: iríamos brincar de repórter! Quem sabe faríamos uma câmera de papel, filmaríamos os espaços da escola; cada um poderia apresentar um lugar diferente na reportagem... Infelizmente choveu muito no dia anterior e no dia do Centro de Estudos também. Somente 14 crianças compareceram. No momento combinado, as professoras reuniram as crianças numa das salas. Por iniciativa própria, as crianças se organizaram em roda e começaram a brincar de “pé-de-chulé-troca-de-pé”³⁷. Sentei com elas e brincamos juntas. Depois, falei da minha pesquisa, perguntei quem gostaria de desenhar a escola e que isso seria importante para o estudo que eu estava realizando. Duas crianças optaram por não desenhar. A decisão de aproveitar esse momento e de optar pelo desenho, embora não tivesse planejado assim, foi por entender a criança como produtora de linguagem e de cultura e o desenho como possibilidade de expressão, de diálogo com essa realidade.

Segundo Vygotsky (1987: 7,9), o ser humano tem a capacidade de reproduzir uma experiência vivida ou reelaborá-la combinando e criando novas relações. Isso está diretamente ligado à capacidade de imaginação que, para o autor, é a reelaboração, criativa, dos rastros deixados pelas experiências. Assim, ao desenhar, a criança tem a possibilidade de representar esse processo de elaboração mental. Nesse sentido, entendo o desenho como possibilidade de expressão e interlocução (Leite, 2003: 272), um instrumento para que se amplie o conhecimento do universo pesquisado (Gobbi e Leite, 2000)

Durante a proposta, espontaneamente³⁸, as crianças iam terminando seus desenhos e vinham mostrá-los. Ao fazerem seus comentários, a maioria identificou o pátio e o prédio como espaços diferenciados³⁹. **Mel** desenhou o prédio e o pátio, mas não quis falar sobre o seu desenho e disse que não estava *dando*, mas *apenas emprestando*, fazendo referência ao fato de os desenhos serem utilizados como parte da pesquisa⁴⁰. Cinco crianças desenharam apenas o prédio. **Mat** disse apenas que desenhou a árvore do Tarzan. Segundo o comentário de uma professora, é uma

36 Não fiz um levantamento das razões para essa frequência tão baixa. Uma das explicações dadas para o fato é que muitos responsáveis precisam sair cedo para o trabalho, não tendo como trazer a criança às dez e depois pegar às quatorze horas.

38 Não sei se posso dizer realmente que foi um ato espontâneo, pois é exatamente assim que as crianças fazem diariamente ao desenharem: entregam o desenho para a professora, que escreve o que a criança diz sobre o seu desenho. Mais adiante esta relação com o desenho será discutida.

40 Após serem analisados, os desenhos foram devolvidos para as crianças. Por não ter sido cedido, mas apenas emprestado, achei por bem não colocar o desenho de Mel nos anexos.

árvore grande, cheia de cipós, que fica no canto do pátio, perto do muro da qual crianças gostam muito. Nesse caso, para **Mat**, a escola estaria identificada com algo de que ele gosta muito. Mais do que uma imagem, o desenho estaria revelando um sentimento seu em relação a esse espaço. Um menino e uma menina desenharam o prédio e o pátio: **Gui** fez a escola bem colorida e o pátio. Ele chamou o prédio de escola e o pátio era pátio mesmo. Quando se referiu ao pátio, ele disse ser *o lado de fora*. **Mary** desenhou um prédio e fez uma escada. Ela disse: *eu fiz a escada porque a escola estava lá no alto*. A escola é separada do pátio. **Bel**, primeiro desenhou algumas nuvens e depois desenhou-se a si mesma. Perguntei onde ela estava: *no pátio!* E o que tem no pátio: *Ih, esqueci de desenhar os balanços*. Quando voltou eu perguntei: *essa é a sua escola? Não, esse é o pátio, eu não desenhei a escola*. **Lia**, que quase não fala e parece estar sempre à margem do grupo, desenhou um quadrado grande e incluiu nele o pátio e o prédio, definindo as salas de cada turma pelo nome das professoras. **Lia** disse ter desenhado a escola com o pátio e as salas. Esse registro deixou claro que, apesar de quase não falar e ficar, na maioria das vezes, brincando sozinha, ela tem uma percepção diferente sobre a escola.

O que foi desenhado e falado mostra o quanto a idéia de dois espaços específicos, dentro e fora, está presente na concepção dos espaços da escola.

Ao buscar essa *rede de significados* (Geertz, 1989), encontro sentidos diversos para esses espaços e, mais do que, uma delimitação física – a do portão preto, parece existir uma *fronteira simbólica* (Velho, 1999), cuja base pode estar vinculada ao que se faz em cada um desses espaços.

3.2.3 – “Faz trabalho e brinca no pátio”

Assim, pergunto: por que as crianças fazem essa diferença entre dentro e fora? Por que dizem que a escola é dentro e fora é o pátio, que por vezes não reconhecem como escola? Esses questionamentos indicaram a necessidade de se tentar compreender a diferença entre o que acontece *dentro* e o que acontece *fora*.

[observação em sala na Turma A⁴¹] Depois de me observar calado por um bom tempo, **Teo** pergunta o que eu estava fazendo. Respondo que estou observando o que as

41 As quatro turmas, quando identificadas, estão nomeadas como A, B, C, e D. Mantive essa identificação com dúvida, pois não usei essa diferenciação em nenhum momento. Pensei apenas em dizer em sala, ou no pátio. Mas aí não poderia identificar as professoras pela turma e se não identificá-las de alguma forma como vê-las como sujeitos da pesquisa?. Por outro lado, se identifico, fico com receio de mostrar minha apreciação pela prática de uma mais do que de outra... Diante de algumas coisas fica difícil a neutralidade... seria ética e não neutralidade?

crianças fazem na escola. Então, pergunto para ele: *E o que as crianças fazem na escola?*

- *Bate!*
- *O que mais?*
- ***Faz trabalho e brinca no pátio.***
- *E o que mais?*
- *Dorme na sala, dorme não, descansa.* Depois fala achando um tanto obvio: *você já viu criança dormir no pátio?*
- *Não.*
- *Então, criança dorme é na sala.*(DC: 36)

Teo faz uma diferença entre o que se faz dentro e fora. Analisando as observações do campo, percebo que essa diferença se estabelece pelo que se faz em cada espaço: *dentro* é lugar de trabalhar, de descansar e *fora* é lugar de brincar. Então, se a escola é o prédio, é dentro, a escola é o lugar em que se trabalha? Lembrando Lima (1989: 14) o espaço não é algo vazio, ele está sempre sendo construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou dele consigo mesmo.

Mas as crianças não brincam na sala? Sim, brincam, entretanto brincar na sala aparece com uma conotação diferente de brincar no pátio. Geertz (1989) alerta para a necessidade de fazermos uma “descrição densa”, ou seja anotar e *indagar o significado das ações, qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho* (Geertz, 1989: 8) ou a expressão no rosto de uma criança.

[Turma A, num outro dia...] **Leo** chega perto de mim e pergunta o que eu estou fazendo aqui. Eu digo que estou estudando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil.

- *E por que você escreve?*
- *Para lembrar o que eu vi.*

Ele pergunta (meio assustado, com os olhos arregalados):

- ***E quando a gente brinca na sala?***
- *Eu escrevo.*
- ***E quando a gente brinca lá fora?*** (pergunta isso já com outra fisionomia, sem susto, como algo que é normal de se fazer).
- *Eu escrevo também.*
- *Ah, bom...* (DC: 65)

A expressão no rosto de **Leo** sinaliza que brincar dentro e fora tem significados diferentes. Levando em conta que muitas crianças faziam uma imagem de mim como aquela que anotava o que eles estavam fazendo de certo ou errado, **Leo** mostra-se apreensivo ao supor que essa anotação registre alguma brincadeira (talvez não autorizada) em sala, mas demonstra tranqüilidade por pensar que esse registro indique uma brincadeira no pátio. A diferença apresentada por **Leo** aparece também outros momentos:

[observação em sala – Turma B] Três meninas querem brincar de roda enquanto esperam os outros e a professora diz que **isso se faz lá fora**. Outras crianças querem ficar falando. É preciso esperar sentado na rodinha⁴². Ela reúne, na rodinha, as crianças que já terminaram o desenho e diz que *não podem fazer coisas que atrapalhem a concentração daqueles que ainda estão fazendo o trabalho* (desenho). (DC: 15)

[observação em sala – Turma D] Num determinado momento, quando as crianças estão terminando os desenhos e a professora escreve o que cada uma vai falando sobre o seu desenho, aquelas que já terminaram ficam agitadas e uma menina pergunta se pode brincar. A professora diz: *agora não. Vocês já não brincaram lá fora?* (na aula de educação física), *agora a gente tem que trabalhar!* (DC: 90)

Brincar dentro de sala parece estranho, mas brincar lá fora não. Assim, tanto as crianças quanto as professoras fazem diferença entre o que se faz dentro e o que se faz fora: trabalhar e brincar.

3.3 – “Trabalhar” é da professora?

O que seria realmente esse trabalho? Já no início desse capítulo, uma fala identifica o trabalho como algo que se faz com crianças da pré-escola (4 a 6 anos) pois *no início é só brincar, não dá para trabalhar*. Assim, a brincadeira assume um lugar fundamental nas propostas para a criança de 0 a 3 anos, mas passa a ser substituída pelo trabalho.

[num determinado momento, a professora da Turma B diz que as crianças podem brincar em sala e as crianças têm liberdade de escolher o que fazer: brincam na casinha da boneca, nas mesas com jogos, os meninos brincam com bonecos, duas

⁴² Rodinha” é o termo utilizado para designar a arrumação das crianças sentadas no chão. Esse é um recurso muito utilizado na cotidiano da escola e será comentado adiante.

meninas brincam de professora...] a professora me pergunta se eu conheço o trabalho da Marília Amorim. Esclarece que o trabalho com índices⁴³, que estão realizando, faz parte dessa proposta. Diz que *algumas crianças ainda estão nessa fase da brincadeira, mas a maioria já sabe usar o material para trabalhar, sabe fazer diferença do lúdico para usar o material com a intenção de trabalhar.*(DC:80)

A professora faz uma diferença entre o lúdico e o trabalho. A brincadeira parece ser algo natural e o trabalho aquilo que se faz com uma intenção aprender algum conteúdo, como três meninas que estavam em uma das mesas com um pote cheio de letras separando pelas cores. Assim, a prática pedagógica vai adquirindo uma conotação de trabalho a partir da intenção de se trabalhar algum conteúdo pré-determinado.

A noção de trabalho também está presente no processo de alfabetização. Numa reunião de pais, foi dada a explicação do trabalho realizado com as crianças de preparação para a leitura e escrita, que se divide em quatro fases: O trabalho com o desenho, observando a sua evolução até a criança fazer uma cena completa. O trabalho com índices, quando a criança é solicitada a desenhar algo que represente um segmento da história. A idéia é a parte representando o todo, algo arbitrário. O trabalho com as marcas. A professora explica: *nós damos uma marca sem nenhum sentido e as crianças vão inventar sentidos para as marcas: bater palma um vez, bater os pés duas vezes, etc.* De acordo com a explicação, a partir desse trabalho, a criança estará sendo preparada para lidar com a arbitrariedade da escrita. Finalmente, o trabalho com os nomes das crianças: trabalhando a escrita dos nomes, som inicial, som final, etc... A idéia desse trabalho, ainda de acordo com a explicação dada aos pais, é ajudar a criança a desenvolver o raciocínio e entender que a escrita é um jogo que tem regras e *se a criança entende as regras, terá mais facilidade em ser alfabetizada.* Além do trabalho com os nomes, as *substituições e expansões da frase, respondendo a perguntas com estruturas sintáticas específicas, destacando os espaços em branco que separam as palavras, também faz parte desse processo.* Creio ser fundamental que nos debruçemos sobre as práticas de alfabetização encontradas na educação infantil. Entretanto, ainda que o modo com o qual a alfabetização é concebida pudesse ser questionada a partir do referencial teórico desta dissertação, fazê-lo afasta-se dos objetivos da pesquisa.

43 Esse trabalho visa preparar a criança para a alfabetização a partir da proposta já citada anteriormente.

3.3.1 – “Vamos trabalhar!”

A princípio, esse termo é utilizado para definir aquilo que as professoras propõem para as crianças, é algo que parte do adulto, acontecendo quase que na sua totalidade em sala. Assim, o trabalho está ligado ao que se faz dentro do prédio.

[na Turma C] A professora, sentada na cadeira, diz para as crianças que estão sentadas no chão: O **trabalho** de vocês foi bom. Mas agora a tia vai dar um **trabalho difícil**. Tem que prestar atenção. (DC: 59)

[A professora da turma D senta-se com as crianças no espaço da rodinha]. São quatro, a princípio. Depois chegam mais duas. Hoje é um dia atípico, pois as crianças entram às dez horas e saem às duas, em função do Centro de Estudos. A professora fica meio indecisa quanto ao que fazer. Pergunta: *quem tem novidade?*. Uma menina diz que vai para a casa do pai. Mas tudo parece meio solto. Acho que a minha presença interfere na espontaneidade da professora. Ela se levanta, olha em cima da estante, parece que vai fazer uma coisa mas muda de idéia e diz: **vamos trabalhar!** (DC: 65)

Nesse sentido, as propostas do cotidiano levam em consideração o que precisa ser trabalhado, ou seja, o conteúdo a ser ensinado, que tem como base a proposta já referida anteriormente. Assim, as atividades e propostas – a chamadinha, a hora da novidade, o desenho, a literatura, os livros – vão sendo definidos como importantes pelo que proporcionam de oportunidades para se trabalhar o conteúdo. Esse trabalho parece estar marcado pela repetição, estabelecendo um espaço de reprodução e não de mediação, criação, de produção de significados.

3.3.2 – “Tartaruga vê televisão? – Claro!”

Como vimos, a política atual da SME, de acordo com a Multieducação, é dar liberdade para que cada Unidade de Ensino faça o seu Projeto Político Pedagógico. Essa política está de acordo com a LDB (art. 12 e 13) que atribui aos estabelecimentos de ensino, junto com o seu corpo docente, e a responsabilidade de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Ao mesmo tempo que é uma responsabilidade, também é outorgada a liberdade para que cada estabelecimento de ensino construa a sua proposta pedagógica. Assim também, cada professora tem a liberdade de fazer o seu planejamento e nas propostas do cotidiano pode se perceber essa organização. As professoras também trocam muitas idéias entre si, tanto no cotidiano como no Centro de Estudos, buscando estratégias para o trabalho com as

crianças. No entanto, no desenvolvimento de todas as atividades, podemos perceber que o ensino, o conteúdo é o centro desse processo.

[Na turma B, um menino trouxe uma tartaruga como novidade]. ...a professora decidiu mudar seu planejamento a partir do interesse das crianças... ...pergunta o que a tartaruga come, como ela anda, etc, e as crianças vão falando. Depois diz: *vamos comparar a tartaruga com a gente. Tartaruga vai no banheiro?* As crianças respondem *não. Por quê? Porque ela é pequena... porque que ela não sabe ir...* A professora diz *é porque as crianças são animais que pensam e a tartaruga não pensa...* Depois da tartaruga ser explorada para trabalhar igual-diferente, mole-duro, liso-ápero, etc... a professora diz para eles perguntarem coisas diferentes. Um menino quer saber se *ela consegue ver televisão?* – *Claro!* É a resposta eufórica das crianças e do dono da tartaruga. A professora sorri, mas não encaminha a questão, passa adiante. (DC: 13)

O investimento, a criatividade e o desejo de envolver as crianças a partir do interesse das mesmas foram os objetivos da professora. A tartaruga continuou sendo desencadeadora de composições, desenhos e brincadeiras. No entanto, a presença da tartaruga, assim como as outras atividades, ganharam uma conotação pedagógica. O tempo todo o que estava sendo levado em conta era o conteúdo e as propostas partiam sempre da professora. Apesar das perguntas feitas nós ficamos sem saber como e por que a tartaruga vê televisão. O que realmente significou para as crianças terem aquela tartaruga ali?

Vejamos uma outra situação:

[Na turma A, um menino trouxe uma reportagem de jornal sobre tubarões na costa brasileira. A professora dá uma olhada, vê que é interessante e diz para o menino que eles vão ver depois]. A professora diz que **Sam** trouxe uma reportagem muito interessante e vai passando pela rodinha para as crianças olharem. A professora senta-se e começa a falar da reportagem, destacando o que acha importante. São 25 crianças sentadas na rodinha e falam muitas coisas ao mesmo tempo. Muitas perguntas se perdem no meio das explicações. [um tempo depois] ...começa a ler a reportagem. Vai lendo e fazendo algumas perguntas: *o que é um furacão? É igual à "Bay Blade"⁴⁴* A professora não ouve e responde dizendo que é um vento muito forte. *O que é terremoto? Quando a terra treme... O que é pânico? Quando a gente fica assustado...* Para todas as perguntas, as crianças têm uma resposta, mas a essa

⁴⁴ Bay Blade é o nome de um desenho animado que deu origem a um brinquedo com o mesmo nome. É um tipo de pião pequeno, colorido. Uma pequena peça, com uma tira dentada, é encaixada no brinquedo. Ao ser puxada a tira, a Bay Blade sai rodopiando pelo chão. Várias crianças trazem suas bembeides para a escola.

altura, muitas crianças parecem não estar ligadas na proposta. As crianças já estão sentadas na rodinha há mais de uma hora. Ao terminar de ler, a professora propõe que as crianças façam um desenho sobre a reportagem. Depois de desenharem as crianças voltam para o lugar da rodinha. A reportagem está no mural, um menino vai olhar e volta num grande mergulho: *eu sou o tubarão martelo...* e a rodinha torna-se um grande mar. Algumas crianças vão até o mural, olham um tubarão e vão para o “mar” imitando um tipo de tubarão. (DC:93)

Mais uma vez, a proposta surge a partir de algo que a criança trouxe, mas, como na citação anterior, durante todo o tempo o controle é da professora, para passar informações. Num determinado momento, uma outra professora entra na sala e a professora da turma mostra a reportagem dizendo: *olha que interessante, dá para trabalhar muita coisa*. O “grande mar” e os “mergulhos” ficam como algo que é só da criança, assim como a possibilidade de a tartaruga ver televisão.

Na continuidade de uma situação já descrita anteriormente – quando a professora da turma A apresenta para as crianças um mapa deixado pelo coelho da Páscoa em cima da sua mesa com um bilhete, após mostrar o mapa para as crianças, a professora lê o bilhete que orienta para seguirem as pistas indicadas no mapa com as pegadas do coelho e encontrar algo escondido. As crianças vão identificando os lugares com as pegadas e a professora diz que é preciso seguir a ordem definida por ela: as crianças devem passar pelo trepa-trepa, depois pelo escorrega que está quebrado e finalmente, pelo túnel. Após ouvirem: *agora vamos todos para fora*, uma fila se forma rapidamente. No pátio, a professora arruma as crianças sentadas na quadra e de lá mesmo elas vêm um grande embrulho de papel celofane vermelho, azul e amarelo dentro do túnel. Algumas se levantam e correm para o túnel, mas a professora diz que é preciso seguir as pegadas indicadas no mapa. *Mas a gente já viu, a gente já viu!* As crianças seguem as pegadas sem prestar muita atenção, pois seus olhos estão ligados nos celofanes coloridos. As crianças voltam para sala com três ovos grandes com um bilhete, cantando: *coelhinho da páscoa, que trazes pra mim...* O novo bilhete diz que o coelhinho deixou um presente. As crianças querem abrir para ver o presente, mas a professora sorri e diz que são só bolas enroladas em papel celofane. *Não, não pode abrir*. As crianças insistem e a professora mostra que é *bola mesmo, dá para ver, pois o papel é transparente*. No meio da atividade chega uma menina e a professora revê com a turma tudo o que aconteceu para inseri-la no contexto. Finalmente as crianças são solicitadas a desenharem o percurso que eles fizeram para encontrar a surpresa do coelhinho. A professora explica que todos devem desenhar a mesma seqüência: trepa-trepa, escorrega, túnel. As crianças estão

envolvidas na proposta desde o início, embora fique clara a decepção com as bolas. Não pode ser do jeito da criança? Como será que as crianças viram tudo o que aconteceu até agora? A professora vai saber o que ela quer saber (penso se poderia ser progressão esquerda-direita?), mas não vai ficar sabendo o que as crianças sabem. O espaço da fantasia e da imaginação aparece em segundo plano, ficando clara a ênfase cognitiva, a busca da lógica⁴⁵.

Já em outros momentos, a observação mostrou uma relação diferente no que diz respeito à experiência com a cultura, abrindo uma possibilidade de criação que parte da própria criança. Com a chegada das festas juninas, um mural da turma B chamou a minha atenção: o mural está meio desalinhado⁴⁶, com balões de papel de seda de diferentes tamanhos e cores. A professora percebe o meu interesse e comenta: *o Tufi sabe fazer balões e aí ele ensinou para a turma. Ali tem dois balões que ele fez e os outros são de outras crianças*. Depois de contar uma história sobre um balão que virou bandeirinha, a professora pergunta quem já sabe fazer bandeirinha e coloca uma criança em cada mesa para ensinar aos amigos. Um barbante corta a sala de ponta a ponta. Depois mais um e mais outro. A sala vai ficando colorida de bandeirinhas e sorrisos. Surgem todas as formas e tamanhos. A professora fica pela sala ajudando na hora de colar. Dos pedaços que sobram, as crianças visualizam outras formas e brincam com elas pela sala: cueca, sutiã, máscara do Batman, óculos... O espaço está repleto de bandeirinhas. A turma sai para o ensaio da festa e a sala se torna um mosaico de papéis de seda de cores vivas. Antes de sair, a professora olha e diz: *depois a gente vai ver o que ficou igual e o que ficou diferente, o que ficou maior e o que ficou menor*. Apesar da intenção posterior da professora, durante a atividade, as próprias crianças iam fazendo seus comentários: *ih, esse ficou grande... o meu é igual ao seu... olha só o que eu fiz, é pequenininho...*

Ao vivenciarem uma atividade que tem a ver com a cultura, e que tem um significado cultural e não só escolar, as crianças aprendem e ensinam muito mais do

⁴⁵ Essa foi a orientação das políticas nos anos 70, de base piagetiana e que marcou também o Laboratório de Currículos. A Lei 5692/71, abriu novas oportunidades para a organização dos currículos. Assim o Laboratório de Currículos, órgão de pesquisa em nível experimental da SEE/RJ, apresentou, em forma de um documento, *subsídios para reorganização e reformulação dos currículos para o Pré-escolar, o Ensino de 1º e 2º graus*. Esse projeto foi aprovado pelos Conselhos Estaduais de Educação (parecer nº 240/75) e de Cultura (Parecer nº 18/76), e deveria ser implantado em toda a rede escolar do Estado a partir de 1977. A proposta metodológica dirigida ao Pré-escolar deixa clara essa orientação de base piagetiana, com ênfase na organização dos conteúdos e no trabalho. Assim, o trabalho desenvolvido na escola pesquisada está coerente com essa proposta. Porém questionamos o que poderia ter sido feito para se repensar essa proposta à luz de estudos desenvolvidos, conforme já assinalado no texto desta dissertação, inclusive pela própria autora Marília Amorim que, embora tenha participado do Laboratório de Currículos, hoje desenvolve estudos que partem de uma perspectiva enunciativa e polifônica, privilegiando uma relação dialógica, tal como proposta por Mikhail Bakhtin.

que poderíamos imaginar. São momentos nos quais as crianças demonstram interesse e criatividade. No entanto, parece haver uma necessidade de sistematizar os conteúdos.

3.3.3 – “Tia, eu já fiz...”: a hora da chamadinha⁴⁷

Outro momento bastante valorizado pelas professoras é a hora da chamadinha. Diariamente, em todas as turmas as crianças identificam seus nomes e “retratos”, normalmente na rodinha. É um momento em que também muitos conteúdos são trabalhados: mais e menos, singular e plural, percepção auditiva, memória visual, etc. Nas turmas de quatro anos, as crianças receberam um contorno de um boneco para completar, o que se tornou *o retrato de cada um*; são os cartões da chamadinha.

[na hora da chamadinha, a professora está com os cartões. Estamos no mês de maio, na turma C] A professora vai mostrando os retratos e perguntando: *esse amiguinho veio hoje?* As crianças reconhecem o desenho e falam o nome do amigo dizendo se veio ou não. A identificação é imediata e cada criança fica com o seu cartão. A professora faz dois círculos no chão com o giz branco. As crianças se encantam com o giz riscando e se houve uns *ihhs...* e *ohhs...* A professora escreve e fala de forma a marcar as sílabas, frisando bem o “s” final: *me-ni-nas-ssss* e no outro *me-ni-no-sss*. Pede que as meninas e os meninos coloquem seus retratos nos círculos. A professora conta junto com o grupo, bem devagar: são 12 meninas e 6 meninos. As meninas vibram porque ganharam. Vão ganhar sempre, pois são em maior número. A professora diz: *e se juntarmos tudo, quantos ficam... ...ao todo ficam 18 alunos* (DC: 57,58)

Nessa e em outras situações, as crianças identificam imediatamente o desenho dos amigos. No caso da chamadinha, mostram que estão cientes da ausência ou presença dos amigos. Penso que saber quem veio e quem não veio é algo que acontece naturalmente entre as crianças. Seria a chamada diária um momento propício para se conhecer os nomes dos amigos? Entretanto, mais do que a socialização, esse momento acaba sendo utilizado para trabalhar conteúdos matemáticos e de gramática, e acaba virando aula.

[na aula de educação física, a professora sempre começa com a chamada...] As crianças sentam na quadra fazendo uma roda grande. A professora faz a “chamadinha do martelo”: as crianças batem os pés correspondendo com as sílabas do nome. Quando a batida dos pés não corresponde ao número de sílabas, a professora pede que algumas refaçam e outras não. Assim, cada dia a chamada é de um jeito diferente: piscando como vaga-lume, jogando a bola para o alto, sempre relacionado com as sílabas do nome. (DC: 24)

Normalmente, as crianças já tiveram um momento de chamada em sala. Mais uma vez, o nome é usado para trabalhar um determinado conteúdo. A observação desse momento parece indicar que algumas crianças não conseguem ter sucesso na tarefa, pois precisam repeti-la. Quando os nomes são transformados em conteúdos, correm o risco de perder sua função primeira que é de identificar o sujeito, de caracterizar uma identidade.

Enquanto nas turmas de 4 anos, a ênfase é dada na identificação dos retratos e na quantidade, nas turmas de cinco anos a ênfase está na grafia do nome. Cada criança recebeu um cartão com o seu nome e fez o seu próprio desenho. Os cartões têm um ímã na parte de trás e ficam fixados nos armários de aço que existem nas salas. Numa porta os meninos e na outra as meninas. Algumas crianças utilizam seus cartões para copiar o nome sempre que desejarem, mas principalmente para colocar nos desenhos. Diferente das turmas de quatro anos, além de ser enfatizada a relação meninos-meninas, correspondência, quantidade, há também a ênfase na identificação do nome, tanto da forma escrita quanto dos fonemas.

Algo que se destaca nessa escola é o conhecimento que todos têm uns dos outros. Todas as crianças se conhecem pelo nome. A importância de que todos se conheçam pelo nome tem sido alvo de estudos em outras pesquisas, como as crianças serem chamadas de “nem”, neném, etc – omitindo-se o nome da criança – não acontece nessa escola. Todos se conhecem. Cada um tem um nome. Quando as crianças chegam para pegar o almoço ou lanche, as merendeiras sabem o nome de cada uma. Não só sabem os nomes das crianças, mas até mesmo pais e irmãos das crianças muitas vezes são identificados pelos nomes. Creio que o tamanho da escola facilita, mas com certeza há também um investimento da equipe nesse sentido. Assim, por um lado a identidade de cada criança fica preservada, mas por outro, quando seu nome é usado para trabalhar um conteúdo, não estaria ela sendo desprovida dessa identidade? Creio que os cartões da chamada e a possibilidade de lidar com as diferentes relações que esse momento proporciona, são fatores que ajudam esse

47 Esse é o termo utilizado pelas professoras para designar o momento da chamada diária.

conhecimento mútuo e pode ajudar o grupo a se perceber como grupo e como sujeitos desse cotidiano. A maneira como as crianças se apropriam e interagem com esse momento da chamada deveria ser a base dessa atividade.

Numa das turmas de cinco anos, a professora colocou os cartões virados no chão. Cada criança desvirava um cartão, identificava de quem era e entregava para o amigo fixar no armário. Cinco nomes sobraram no meio da “rodinha” e a professora perguntou se a turma sabia porque os amigos faltaram e as crianças respondem: **Ada** está viajando, **July** está doente, **Edi** a gente não sabe, **Fred** está doente e quase quebrou a perna e o **Guy** está doente também. As crianças se conhecem para além dos muros da escola. Esse foi um momento em que a chamada pareceu estar voltada realmente para registrar a presença ou a ausência dos amigos, que já estavam identificados pelas crianças. Nessa mesma turma, num outro dia, uma menina tomou a iniciativa de fazer a chamada por sua conta. As crianças estão sentadas na rodinha e a professora diz que vão fazer a chamadinha. **Cris** volta-se para a professora e diz que já fez, já prendeu no armário grande os cartões de quem veio e no armário menor os cartões de quem não veio⁴⁸. A professora se volta para o grupo e diz: *a Cris já fez a chamadinha e adiantou tudo para a tia.*

A menina sente-se com liberdade para lidar com os cartões e organizá-los. Se o objetivo era registrar quem veio e quem faltou, a tarefa está perfeita. A professora respeita a iniciativa da menina. Apesar disso, fica claro que a tarefa é da professora. Assim, chamadinha torna-se um recurso pedagógico da professora para trabalhar conteúdo. Em algumas situações as crianças se mostraram inquietas. Na hora da chamadinha, por exemplo, isso acontece, principalmente quando se gasta um bom tempo para trabalhar algum conteúdo. Ao longo da observação foi percebido que, em algum momento do dia, as professoras preenchem um diário, pois há uma necessidade burocrática de se registrar a presença das crianças. A escola presta um relatório à CRE. Essa é uma tarefa da professora. Como transformar a hora da chamadinha em algo que seja das crianças? Perceber a maneira como as crianças interagem com esse momento pode ajudar o professor a transformar uma ação que é da rotina numa proposta aberta para novas descobertas e interações.

48 Nas turmas de cinco anos cada criança tem o seu cartão de chamada com um desenho e o seu nome escrito pela professora. Atrás dos cartões tem um imã. Os cartões são fixados num dos armários de ferro.

3.3.4 – “O homem-aranha sobe pela parede”, mas um tem roupa vermelho claro e o outro vermelho escuro: a hora da novidade!

Tal como a chamadinha, a hora da novidade, que acontece também na rodinha, está presente todos os dias na rotina da escola. Assim é designado o momento em que as crianças estão na rodinha e falam sobre coisas do seu cotidiano ou apresentam objetos trazidos de casa.

[No início do turno da tarde, todos estão na rodinha. A professora da turma D já está há algum tempo tentando organizar a atividade...] **Rod** diz que quer falar e começa a falar. A professora endireita a rodinha que estava meio aglomerada e passa a palavra para o **Kim**: *meu pai vai comprar...* A professora vai dando a palavra para cada criança e **Rod** continua querendo falar, é algo sobre a avó...

Val diz: *eu tenho um tênis e uma roupa da Sandy...*

– *que legal* (comenta a professora)

Any: *minha mãe vai comprar também...* (acho que é a roupa da Sandy).

Led: *eu tenho muito brinquedo.*

Isa: *quando minha tia estava indo para o casamento eles estavam dando a mão...*

Val (explicando à amiga) *é porque quem casa dá a mão.*

Sula: *Eu tenho tamanco...(DC: 97)*

Normalmente, as crianças falam coisas que acontecem em casa, relacionadas à sua vida familiar. Contam e pronto. Às vezes, a professora questiona alguma coisa. Na situação observada, a professora encontra certa dificuldade em conseguir a atenção das crianças. Elas estiveram juntas na parte da manhã e, provavelmente, muitas coisas já haviam sido ditas. Aparentemente, não há muito nexos em ficar falando coisas apenas por falar, mas na realidade, as crianças estão falando de si mesmas, como fazem durante o dia todo. Só que, na hora da novidade, elas são autorizadas a falar e em outros momentos, como na hora do almoço, do jantar, ou quando estão fazendo um desenho solicitado pela professora, às vezes, são chamadas à atenção por estarem conversando. Parece que a hora da novidade estaria ligada à necessidade de se ensinar a falar, a organizar o pensamento, a saber esperar sua vez e a ouvir o outro.

Outra questão é que o dia parece começar oficialmente na hora em que a professora o formaliza na rodinha:

[na turma C, na hora da entrada...] ...depois do café da manhã as crianças vão se sentando na rodinha e esperam pelos amigos... ...a professora também espera pacientemente até que a última criança se sente com o grupo, Por um momento, a rodinha se desfaz e junta-se um bolinho no meio. A professora diz: *olha a rodinha!* Rapidamente as crianças se organizam e a professora diz: *Bom dia!* E todos respondem em coro: *Bom dia!*

- *Quem tem novidade para contar?*
- *A minha mãe...*(DC: 19)

Entretanto, logo que chegam de manhã, antes de bater o sinal, as crianças brincam e conversam sobre muitas coisas. Na fila à hora da entrada, nos momentos de espera, na rodinha ou nas mesas, surgem muitas conversas, onde há realmente um espaço de interlocução.:

[na turma C, enquanto esperam nas mesas para ir almoçar...] **Lud** começa a falar sobre namoro:

- *Olha, todo mundo tem que namorar.*
- *Os pequenos não namoram não.* É a conclusão de uma das meninas que estão à mesa.
- *Não, todo mundo namora. Eu tenho namorada,* responde **Lud**. As meninas vão falando os seus nomes e os das amigas e o menino vai dizendo que não é aquela mencionada. A professora chama as crianças para a fila do almoço e a conversa se desfaz.(DC: 61)

[durante uma atividade, as crianças estão em volta das mesas colorindo um desenho].

Numa mesa, as crianças falam sobre o HULK. **Gab** pergunta:

- *Tia, o Hulk pega a gente?*
- **Gab**, *isso não é hora de falar sobre o Hulk, é hora de pintar o desenho.*

Mas é sobre isso que estão falando e continuam trazendo suas hipóteses e conhecimentos sobre o Hulk: *ele é verde, ele é grande, ele pega...*(DC: 111)

Diferente da hora da novidade descrita anteriormente, em que as crianças apenas contam para a professora algo que aconteceu, sem uma continuidade, nesses outros momentos, o que acontece são diálogos, são conversas nas quais as crianças expressam suas opiniões e conceitos, são criticadas ou apoiados pelos amigos. Na maioria das vezes, as professoras não participam desses diálogos. Mas é justamente nesses momentos, escutando o que as crianças dizem, percebendo seus medos,

dúvidas, interesses, alegrias, que o professor pode planejar propostas que partam dos movimentos das crianças (Guimarães, 2004).

Numa turma, a professora deu um encaminhamento diferente para esse momento, ao trazer para o grupo questionamentos sobre as falas das crianças.

[na hora da novidade na turma A..] ...a conversa continua e uma menina diz que foi na praia e a praia estava suja, e que a tia dela a levou para tomar banho na água suja. A professora traz a questão para o grupo: *gente, pode entrar na água suja? NÃO!* respondem as crianças.

- *Por quê?*
- *A gente fica fedendo!* As crianças concordam com a resposta do amigo.
- *Mas é só isso?*
- *A gente fica cheirando a água fedida; a gente bebe a água e passa mal.*
- *E mais o quê?*

As crianças vão levantando hipóteses e a professora pergunta se passa mal só se beber a água. As crianças dizem que não, que “*a água suja fica na pele da pessoa e pega doença*”.(DC: 31)

A professora busca fazer desse momento algo que vá além de simplesmente se contar uma novidade, faz perguntas de modo que as crianças expliquem o que estão querendo dizer ou aprendam algo a partir do que uma determinada criança diz. No entanto, a condução é da professora, e o assunto se encaminha a partir do que ela considera ser importante para as crianças. Na maioria das vezes, as crianças se cansam desse momento, necessitando que a professora solicite a atenção do grupo para o que o amigo está falando. São vinte e cinco crianças em cada turma. Esperar que vinte e cinco crianças falem e que todos aguardem a sua vez acaba sendo desgastante.

Fica evidente a riqueza da interlocução ao longo do dia, nas interações estabelecidas pelas próprias crianças, quando as crianças não se cansam de falar. Às vezes, como na situação descrita acima, um pequeno grupo se interessa pelo que está sendo dito, mas o que parece importar para a professora não é quem diz ou o que está sendo dito, mas o que se pode aprender com esse momento.

Além de haver um tempo para se falar na hora da novidade, a maior parte dessa atividade é desenvolvida de modo a aproveitar os objetos e brinquedos das crianças para trabalhar diferentes conteúdos. As crianças sempre trazem brinquedos, livros, coisas pessoais, que são entregues às professoras e apresentadas na hora da novidade. Quando há um tempo de brincadeira na sala, as crianças podem brincar com esses objetos.

[numa das turmas de quatro anos...] As crianças chegam, colocam a mochila no cabideiro e vão sentar-se às mesas. A professora chama para a rodinha e cada um vai contando ou mostrando a sua novidade. Uma menina tem uma cornetinha. A professora pergunta a cor da corneta (*vermelha!*).

Outra menina mostra uma Barbie e a professora fala do cabelo.

- *Como é o cabelo da Barbie?*
- *Louro!* Responde uma menina.
- *Não, como é de tamanho. Olha só o meu cabelo. Ele é curto! E o da Barbie?*
- *Comprido!* Respondem as crianças.(DC:25)

[numa outra turma, as crianças vão chegando à rodinha e colocando as novidades perto da professora, que as vai mostrando e fazendo perguntas...] ...mostra dois homens-aranha. As crianças se interessam e querem falar o que sabem sobre o homem-aranha, as coisas que ele faz. A professora pergunta a cor do homem-aranha, mas as crianças querem dizer as outras coisas. A professora volta à cor.

- *É vermelho!* Responde um menino.
- *Mas os dois são iguais?* Insiste a professora.
- *Não, um é vermelho claro e o outro é vermelho escuro...*

...outra novidade: uma revista dessas que se vendem em banca de jornal com diferentes atividades. **Teo** diz que a mãe comprou esse livro porque tinha um lápis amarelo e como ele não tinha lápis amarelo, aí ela comprou. *Ah é, Teo*, a professora comenta e continua mostrando as atividades do livro: jogo dos sete erros, labirintos, achar o igual, achando muito boas as atividades etc... No seu canto, **Teo** vai dizendo que é para pintar, que aquele é um livro de pintar... ... a professora junta os brinquedos e pergunta: *como podemos separar?* Parece que esta pergunta interessa ao grupo, que se concentra na proposta e as crianças vão dizendo: *junta os carrinhos, os homens-aranha, os livrinhos, as Bay Blade e o skate é sozinho*.

Em seguida, a professora pergunta o que tem mais: *carrinho! E o que tem menos? Skate!*

- *E o que mais pode ficar junto?*
- *Carrinho e skate, porque tem roda* (fala um menino)

A professora pergunta: *E se juntar tudo, pode?* A maioria diz que não, mas uma menina diz que *pode sim, porque tudo é brinquedo*. As crianças já estão sentadas na rodinha há 45 minutos vendo as novidades...(DC: 65,66)

Nos dois momentos, a direção é da professora e a ênfase está sendo dada na lógica. Os brinquedos e as falas tornam-se recursos pedagógicos para trabalhar os conteúdos. E o lugar da fantasia, da imaginação? Os dois meninos queriam contar que *o homem-aranha sobe pelas paredes e atira a sua teia, que ele tem uma teia*

poderosa, mas é a professora e não as crianças, que mostra as novidades. Como cada criança se apropriaria dessas novidades se elas estivessem apresentando? O interessante para o **Teo** era o fato de que a mãe comprou aquele livro por causa do lápis amarelo. Isso era importante para ele. A professora levou um bom tempo mostrando o seu livrinho a partir do seu ponto de vista. Assim, algumas novidades são mais valorizadas pela professora do que as outras, no sentido de que ocupam mais tempo na rodinha, são mais exploradas.

Numa determinada hora da novidade, o objetivo das crianças foi diferente do objetivo da professora:

[A professora organiza a rodinha e começa a mostrar os brinquedos que estão em cima da mesa]. O primeiro brinquedo é um jogo de cinco dedoches que formam uma família. A professora pergunta do que é feito e as crianças respondem que é de pano. A professora continua explicando que é feito de um pano grosso que é chamado de feltro, e que está colado e costurado. A professora distribui os dedoches e diz que é para as crianças verem como é o feltro e vai perguntando: *É mole? É áspero?* Mas as crianças não estão interessadas em ver se é mole, áspero, macio; os dedoches vão passando de mão em mão, ou melhor, de dedo em dedo e cada criança vai brincando. Um menino vira para o amigo ao lado, balançando o dedochinho, falando com uma voz bem fininha: *Oi Leo, tudo bem? Você veio na escola hoje?* E o menino responde positivamente com a cabeça na direção do dedochinho. Outra menina conversa consigo mesma e depois faz o dedochinho dar beijinhos na amiga ao lado. O dedochinho que está no dedo do **Sam** conversa com o dedochinho que está no dedo do amigo ao seu lado. Uma outra menina embala o seu dedochinho. Nesse momento, a professora interfere e diz que *é para passar rápido, que é só para ver e vocês estão brincando?! ...são nove horas.* As crianças já estão há 40 minutos sentadas na rodinha, e ainda continuam por um bom tempo. (DC: 106)

Mais do que um objeto para se aprender sobre textura, as crianças vêm nos fantoches possibilidades de interação, fantasia e imaginação. As crianças insistem em brincar com as novidades. Enquanto brincam elas criam novos significados para esses objetos. No entanto, nem sempre elas têm um tempo durante o dia para brincar com os brinquedos que trazem de casa.

Normalmente, o tempo da novidade, nas turmas de cinco anos, é bem maior do que nas de quatro anos. Algumas vezes, chega a durar uma hora. E se este momento fosse de compartilhar seus brinquedos e brincar com eles? E é o que as crianças fazem sempre que têm oportunidade. Entre a chamadinha e esse tempo de mostrar as novidades, as crianças permanecem sentadas na rodinha por mais de uma hora,

sendo, esse tempo, caracterizado muito mais como um momento do professor do que da criança. Assim, a chamadinha e a hora da novidade vão se caracterizando como recursos pedagógicos, que partem sempre de uma proposta da professora, sendo, portanto, uma hora de trabalho.

3.4 – O lugar do desenho

Sem dúvida, o desenho sempre ocupou um lugar de destaque nas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. E, nessa escola, as crianças desenhavam muito. Todos os dias. Esse período de observação evidenciou significados distintos em relação ao desenho: como trabalho e como algo que é livre. Em que momentos o desenho é considerado um trabalho e em que momentos é considerado como algo livre? O que está implicado em cada uma dessas maneiras de encarar o desenho? Como é visto pelas crianças e como é entendido pelas professoras? Não tenho aqui a intenção de fazer uma análise exaustiva sobre o lugar do desenho no trabalho com a criança de 0 a 6 anos, e sim trazer os diferentes significados que emergiram nessa análise.

3.4.1 – O desenho como trabalho

Sempre que solicitado pela professora, o desenho é considerado trabalho, tendo uma conotação de algo importante, que deve ser bem feito:

[após as crianças fazerem um texto coletivo sobre a tartaruga...] ...em seguida a professora diz que vão *desenhar a tartaruga numa das situações da composição, para fazer o registro*. Revê com a turma a história e o que, possivelmente, poderia estar no desenho de cada um.

As crianças vão para as mesas... ... e começam a desenhar a “Angélica”.

A professora diz: *Olha gente, presta atenção, o trabalhinho é sobre a “Angélica”*.(DC:15)

[após contar uma história, na turma C] ... a professora pega folhas de papel ofício com quatro estrelas reproduzidas em cada folha e entrega uma .para cada criança pintar seguindo um modelo... *...olha, gente, esse é um trabalhinho importante e vocês devem prestar atenção para fazer direito*.(DC: 27)

Há uma preocupação em que as crianças se concentrem naquilo que estão fazendo por ser algo importante. Parece que a importância desse desenho surge a

partir da sua ligação com o pedagógico, que é proposta pela professora. Além de ser destacada a importância de *fazer bem feito, com carinho e amor*, aparece também a exigência de se fazer certo.

[Na turma C, por solicitação da professora, as crianças vão fazer um desenho tendo como referência a montagem de um aquário que aconteceu dois dias antes] ...a professora diz que hoje vão fazer um trabalhinho bem bonito igual ao de ontem. (o trabalhinho a que ela se refere está no mural. É um desenho de peixe xerocado que foi pintado, recortado no meio e depois colado em uma folha). Ela diz que eles fizeram direitinho e que é para fazer este também. A professora mostra uma folha dividida ao meio. De um lado, está escrito “antes”, e do outro lado, “depois”. Embaixo, há um espaço separado. Nesse espaço, não é para desenhar. Está reservado para a professora escrever o que as crianças irão dizer sobre o seu desenho. A professora explica que eles vão desenhar o que viram no aquário “antes e depois” de ter peixinho. Ainda na rodinha a professora pergunta: *o que é para desenhar antes? E para desenhar depois?* **Sol** diz: *aqui (no antes) não é para desenhar peixinho.*

Rudy completa: *só do outro lado* (apontando com a mão).

A professora fala: *é para fazer com...*

E a turma responde: *carinho e amor...*

Durante o tempo todo o desenho é identificado como trabalho: *para caprichar o trabalho... para fazer certo o trabalho... para não errar o trabalho...*(DC: 58)

[na semana que antecede ao recesso do mês de julho, ainda na turma C, depois de uma conversa sobre o que cada um vai fazer nesse período...] a professora conta a história de dois irmãos que foram passar as férias na fazenda e conheceram muitas coisas novas... ...a história termina e a professora diz: *agora vocês vão sentar e desenhar a parte da história que vocês mais gostaram.* Ao terminarem, as crianças vêm contar para a professora o que desenharam e ela escreve. **Kat** traz o seu desenho:

- *O que é que você desenhou?*
- *É um menino e uma menina.*
- *Aonde eles estão?*
- *No shopping...*

A professora chama a atenção da turma: *a Kat não sabe onde as crianças estão. Por que será? Não prestou atenção na história...* (DC:111)

O desenho é solicitado para verificar o que cada um apreendeu da história ou da situação vivenciada. Assim, a resposta já está determinada. O desenho, mesmo que seja com o traço da criança, ou com a parte da história de que a criança mais

gostou, não aparece como algo que é da criança. Além disso, há um espaço no desenho da criança que pertence à professora. O produto final dessa produção está no domínio da professora. O desenho como devolução perde a sua dimensão dinâmica de elaboração que perpassa todo o visto/vivido pela criança, que são constituidores do seu imaginário (Leite, 2002: 273).

A idéia de um desenho que tem o certo e o errado pode estar, de alguma maneira, identificado com o trabalho da escola de ensino fundamental onde, na grande maioria das vezes, a resposta já está determinada anteriormente. **Kat** desenha um menino e uma menina no shopping. Por que a idéia do shopping? Antes, a turma havia conversado sobre várias coisas que poderiam fazer na semana de recesso, e ir ao shopping era uma das opções. Se o professor tem a perspectiva da criança como produtora de cultura, seria importante indagar, questionar, para perceber o que a criança sabe e como ele poderia contribuir para a ampliação desse conhecimento da criança. Mas se a concepção é de uma criança incompleta, em falta, então o que se sobressai é a ação e a percepção do adulto sobre a criança. Acolher as manifestações das crianças abre a possibilidade de criar, desconstruir, dar outros significados e estabelece uma relação não de imposição, mas de troca.

Durante uma reunião de pais, foi apresentado aos responsáveis o trabalho realizado em preparação para a leitura e a escrita. O desenho é definido como *a forma de registro da criança, é o jeito de a criança escrever. Primeiro, a criança rabisca; depois ela rabisca fazendo movimentos circulares; depois ela fecha o círculo fazendo uma célula; depois ela parte para fazer a figura humana apenas com olhos, nariz e boca. A criança vai desenhando... depois, finalmente ela desenha e chega a fazer uma cena completa. Assim, o desenho é uma forma de registrar para guardar na memória. Depois que as crianças fazem uma cena completa, elas estão prontas para começar o trabalho de preparação para a escrita.* Dessa forma, na concepção das professoras, o desenho assume uma importância fundamental para que a criança avance em relação à escrita. Após terminarem cada trabalho solicitado, as crianças vão individualmente e falam sobre o seu desenho. A professora anota o que cada uma diz, colocando o nome e a data. Assim, as crianças são solicitadas a desenhar o que aprenderam, o que entenderam ou assimilaram de determinadas histórias, texto de produção coletiva e situações do cotidiano.

Essa forma de abordar o desenho torna-se uma base para avaliar as crianças, dando-se ao produto final uma importância maior do que o seu processo de construção. A possibilidade de imaginar e criar fica restrita diante da diretividade da proposta. A concepção trazida por Vygotsky, do desenho como oportunidade de

reelaborar a realidade, de criar novas relações e produzir algo novo já abordada anteriormente, fica limitada a uma resposta que já está prevista.

Em outra direção, Leite (2002) defende o desenho na educação infantil como oportunidade de conhecimento da criança. Propõe-se a ver no desenho não uma resposta certa ou errada, o que assimilou ou não de determinada história ou situação, mas uma espécie de provocação da fantasia e da imaginação da criança. A autora entende que a pluralidade expressiva das crianças não é uma questão só de espontaneidade, mas de encorajamento e de oportunidade de se soltar, ir além, transbordar. Assim, o desenho na educação infantil não deveria ser um meio de atestar – garantir a exatidão ou a realidade de alguma coisa – mas a oportunidade de provar – conhecer por experiência própria – o fazer artístico.

3.4.2 – O desenho livre:

Por outro lado, o desenho livre, quando não é solicitado como registro ou trabalhinho, ou mesmo outra produção das crianças que esteja fora dessa demanda das professoras, não recebe o mesmo tratamento de cuidado e orientação.

[na turma D...] uma menina faz outro desenho e depois o leva para a professora. Como no outro dia, a professora também não põe o nome nem a data no desenho. Só diz: *tá lindo!* E o coloca em cima da estante... ...a menina faz outro desenho e o leva para a professora, que está resolvendo uma situação com outras crianças. A professora pergunta o que é o desenho. A menina explica. A professora fica um tempo com o desenho na mão. Depois, dobra o desenho e põe no bolso da calça. (DC: 29)

A professora dá atenção à menina, mas não dá a mesma atenção à sua produção. Na continuação do trabalho com as estrelas, citado anteriormente, que deveria ser feito com atenção, pois era importante, quem terminasse de pintar a seqüência das estrelas da maneira correta poderia pegar outra folha e fazer um desenho livre. Diferente da folha com a cópia das quatro estrelas, os desenhos, ao serem entregues para a professora, não recebiam nome nem data. Apenas iam sendo colocados em uma pilha em cima do armário. Nesses e em vários outros momentos de observação, o desenho livre não recebeu nome nem data. São desenhos feitos em momentos de atividade de livre escolha, ou desenhos feitos por iniciativa da criança. Apesar de serem reconhecidos como lindos, o fato de não receberem o mesmo tratamento indica valores diferentes para cada situação? Entretanto, várias crianças colocam seus nomes no verso desses desenhos, ou pelo menos as suas tentativas de

escrita: letras, rabiscos. O desenho como trabalho é o que se faz por solicitação da professora, que recebe um tratamento específico, diferente do encaminhamento dado aos desenhos que são feitos por iniciativa da criança.

Numa outra situação, a professora de artes conta a história “Quando a mamãe virou monstro”. A história fala da transformação que a mamãe sofre, virando monstro, por causa da bagunça e desobediência das crianças e como a mãe volta ao seu normal quando as crianças começam a ajudar e a comportar-se. Depois da história, a professora propõe um trabalho com massa de modelar. A professora explica que eles vão transformar a massinha. Assim como a mamãe da história sofreu uma transformação, eles também podem fazer suas transformações. São 26 crianças e estão todas ao redor das mesas com a massa de modelar. Alguns fazem um boneco, uma bola, que mostram para a professora e ela diz que é isso mesmo e que agora devem transformar o que fizeram em outra coisa. O celular toca e a professora sai para atender. Um menino faz um bracelete e começa a falar como se fosse um comunicador. Um outro menino faz um também e os dois começam a falar, comunicando-se pelo bracelete. Neste momento, a professora ainda não retornou. O interesse pela massa de modelar não vai muito longe e as crianças deixam as mesas e vão sentar-se no lugar da rodinha. A professora volta e diz que eles podem transformar desenhando, podem começar um desenho e depois ir transformando:

[...] durante algum tempo, as crianças brincam com a massinha, mas depois alguns querem fazer outra coisa. A professora sai novamente da sala e enquanto isso... ..um menino faz um desenho qualquer e depois o “transforma” numa dobradura. Na mesa perto de onde eu estou, um menino e uma menina também começam a fazer dobraduras. Um menino faz uma dobradura de “boca-de-sapo” para o amigo. O menino, bem feliz, sai pela sala manipulando a dobradura e falando: *boca-de-sapo, boca-de-sapo*. Quem fez a “boca de sapo” foi o **Liu**. Outro menino pede para ele fazer uma igual para ele também. Uns três ou quatro também querem e **Liu** pega papel na estante e diz: *faz uma fila aqui*. Nesse momento, a professora, que havia saído, volta e diz: *não, não, não é para fazer boca-de-sapo é para fazer monstro. É para desenhar e fazer massinha*. **Liu** olha meio desapontado e o negócio de fazer bocas-de-sapo se desfaz... ..daqui a pouco o **Liu** está novamente fazendo bocas-de-sapo e estalinhos. Meio escondido, sem chamar atenção. Mas esse movimento não é aproveitado pela professora. Ela recolhe os desenhos e vai dobrando-os ao meio. Não põe data e nem nome e diz : *quem fez dobradura leva para casa*.(DC: 48,49)

Assim como o desenho, parece que a dobradura que não foi solicitada pela professora não recebe atenção. Dessa forma, em relação ao trabalho pedagógico, vai

ficando caracterizada a idéia de que aquilo que vem da criança tem um destino diferente daquilo que é proposto pelas professoras.

Com a questão da chamadinha, da hora da novidade e do desenho, surge uma outra situação que também merece atenção: o tempo que as crianças permanecem sentadas no chão ou às mesas. Esse tempo varia entre trinta minutos até quase duas horas de atividades que se seguem na rodinha ou nas mesas. Parece que a relação das professoras é com a mente da criança, deixando o seu corpo como algo à parte. Essa organização do tempo não favorece a movimentação das crianças.

3.5 – “Brincadeira é coisa séria”

Até o momento, vimos a importância dada ao trabalho pedagógico, que estabelece uma diferença entre o que se faz como trabalho e como brincadeira, dentro e fora, o que se pode fazer para trabalhar o conteúdo e também entre o desenho solicitado e o desenho livre. Consequentemente, parece que, para as professoras, só brincar, ou um brincar que não seja dirigido, tem menos importância por dar a impressão de que não se está trabalhando nada, só brincando. Isso já foi apresentado anteriormente, quando abordei a diferença entre o que se faz dentro e fora, ou daquilo que é trabalho e daquilo que é brincadeira. Quando senti dificuldade em ver a criança e comecei a buscar a visão de criança presente na instituição, as observações foram indicando que esses diferentes significados estavam ligados ao conceito que se tem da criança.

[...] havia uma discussão sobre a criação de um grêmio na escola, que havia sido proposta em uma reunião da CRE. Discutiam a validade de ter ou não esse grêmio...
...a gente vai ter que dar voz às crianças, mas o que elas iriam requisitar?... ...criança não tem noção de valor. Elas iam pedir só coisas do agrado delas... ...elas iriam querer coisas para brincar... (DC: 11)

De qual valor a professora está falando? Há uma diferença entre dar valor à criança e aceitar aquilo que a criança valoriza como algo a ser levado em conta. A criança tem noção de valor, só que é uma noção diferente do adulto. Mas que valor é esse? Fica também estabelecida uma diferença entre deixar a criança falar, que aparece como importante em vários momentos do cotidiano, como na rodinha, e dar voz à criança. O entendimento de que, através da brincadeira, a criança compreende a realidade e cria novos significados reinventando o mundo, passa despercebido quando o “in”, de in-fância, permanece como ausência. Deixando, assim, de ser a incompletude que torna possível a invenção. A compreensão de que a voz da criança

é algo que ainda não pode ser ouvida, aparece em outro momento que considero importante ser levado em conta nessa análise:

[Antes de contar a história “O peixinho e o sonho”....] ...a professora pergunta:

- *O que é sonho?*
- *Sonhar é dormir.* (Uma criança responde)
- *Dormir é o mesmo que sonhar?*
- *Não,* (fala um menino) *quando a gente vê filme a gente sonha.*

Ao final da história a professora pergunta se a gente só sonha quando dorme.

- *O peixinho sonhou dormindo?*
- *Não.*
- *E as crianças têm sonhos?*
- *Eu quero ganhar um carrinho,* é a resposta de um menino.
- *Esse é o seu sonho?* Pergunta a professora achando uma certa graça. *Não, eu quero saber o que vocês sonham ser quando vocês crescerem...* as crianças vão falando: motorista, polícia, vampiro, porteiro, bombeiro, inventar um carro que voe, médico, veterinário, jogador de futebol, cabeleireiro, professora... ...ao final a professora pergunta: *Qual era o sonho do peixinho?*

A primeira resposta das crianças parece destoar da história: *crescer!*

A professora repete a pergunta dizendo que é para responder o que aconteceu na história, e completa: *não, ele queria um rio limpo.* A professora revê a história e eles contam tudo. Em seguida, ela diz para as crianças desenharem o que mais gostaram da história.... ...em todos os desenhos as crianças fazem o peixinho na água limpa. (DC: 67)

O carrinho é um sonho de hoje, mas a professora quer saber do sonho do futuro. Obviamente, as crianças entendem que o sonho que está sendo permitido sonhar é algo que se tem apenas para um futuro bem distante. Assim, o sonho do peixinho também é crescer. O que aconteceria se as crianças fossem autorizadas a sonhar sonhos de hoje? Se cada uma desenhasse o seu sonho? Elas iriam querer brinquedos para brincar? A criança é percebida como alguém que precisa de um sonho para o futuro. Ela precisa aprender para ser alguém amanhã. Entretanto, não faltam sonhos para a criança. O que separa as crianças da professora não é a falta, mas a diferença. São maneiras diferentes de significar a realidade.

Se não abrirmos espaços para as crianças compartilharem os sonhos de hoje, não ficaria de fora também a possibilidade de se tornarem narradoras de sua própria história? Sem a capacidade de narrar, a experiência se empobrece e o que resta é apenas vivência (Benjamin, 1987). Como lembrar amanhã de algo que não ocorreu hoje? Como ter um futuro se não há um presente? O desejo de ter um carrinho é o sonho vivido da criança. Ao ser narrada para o outro, a situação com todos os

significados que ela traz, torna-se experiência. Ao contar algo que não parta dessa relação, não há desdobramentos. A ação se esgota ali, tornando-se finita. A escuta torna-se fundamental para vermos as crianças, percebermos suas idéias, interesses, brincadeiras, medos, sonhos e alegrias e assim acolhermos suas manifestações. Caso contrário, corremos o risco de lhe impormos uma prática que esquece de levar em conta como e o que as crianças conhecem do mundo.

As crianças têm o seu jeito próprio de interagir e conhecer o mundo. Entretanto, em algumas situações observadas, as manifestações das crianças acabariam sendo vistas como algo que é só da criança, onde o adulto não precisaria interagir. No entanto, o fato de entender esse sujeito criança não significa que temos que abdicar do nosso lugar de sujeito adulto, não temos que nos infantilizar e sim ter olhos para o que é próprio da criança. Ao interagirmos com as crianças continuamos no nosso lugar de adultos. E isso é fundamental para que a criança entenda essas relações.

[após fazerem um texto coletivo] a professora libera a turma para brincar... ..nesse momento as crianças têm plena liberdade de escolher o que fazer e vários grupos se formam dentro da sala... 3 meninas brincam de “salão de beleza” na casinha da boneca, pintando as unhas... ..depois de algum tempo, a professora diz para mim, mas principalmente para si mesma, creio eu: *nossa, tem hora que eles nem precisam da gente* (e faz um gesto com as mãos, como quem diz: “fazer o quê”). Ainda me dando satisfação, a professora diz: *vou entrar na brincadeira*. Senta-se perto do salão de beleza e pede para a manicura fazer a sua unha. A menina não se contém de alegria ao pintar a unha da professora. (DC: 27)

Aparentemente, esse brincar da criança parece não ter um valor pedagógico e, na maioria das vezes, o tempo de brincar acaba sendo um momento em que a professora não se envolve com o grupo. Será que professora pode brincar? Conseqüentemente, embora considerem a brincadeira algo importante para a criança, só brincar, ou um brincar que não seja dirigido pela professora parece menos importante. Um momento em que as crianças não precisam delas, ou que não se está trabalhando nada. No entanto, as meninas mostram o seu conhecimento sobre a profissão de manicura e a possibilidade dessa profissão ser desenvolvida em um determinado estabelecimento. O interesse das crianças pela brincadeira de salão de beleza poderia ser a base de um planejamento que levasse em conta o movimento das crianças e também o movimento social mais amplo (Guimarães, 2004).

No dia do Centro de Estudos em que as crianças desenharam a escola, por ser um número muito reduzido, estavam juntas, numa mesma sala. No mural da sala estavam algumas folhas com números de 1 a 5, com bolinhas de papel

correspondendo às quantidades. Enquanto as crianças aguardavam a hora do almoço, três meninos e a professora, a mesma que se sentara para brincar no salão de beleza, estavam brincando com o “jogo da árvore”: quatro tabuleiros com o desenho de uma árvore, com dez pequenos espaços na copa de cada árvore, a serem preenchidos com círculos de madeira, que são as “frutinhas”. Cada participante joga o dado e vai preenchendo a sua árvore de acordo com o número sorteado. Ao final, o número do dado tem que corresponder ao número de espaços a serem preenchidos. Os meninos contavam seus espaços, os dos amigos, somavam e diminuía. Um deles tentava invalidar suas jogadas quando não correspondia ao número necessário. A professora participava do jogo efetivamente, não estava no controle da situação e sim submetida, como todos os participantes, às regras do jogo. Esse foi um momento à parte, que não estava no planejamento. Surgiu a partir das próprias crianças. As crianças se envolveram com o raciocínio matemático de uma forma intensa, lúdica e com autonomia (Kamii, 1992:33). Os registros dos números nos murais pareciam ser um fim em si mesmos, mas as quantidades no jogo efetivamente tinham uma função: preencher a copa das árvores e determinar quem seria o vencedor, embora o jogo continuasse depois que o primeiro conseguisse colocar todas as frutinhas. Assim, os momentos de brincadeira vão se mostrando ricos de interações e construção do conhecimento.

No texto da proposta pedagógica e em um cartaz colocado num mural, estava escrito que “brincadeira é coisa séria”. Entretanto, tanto na proposta político pedagógica quanto na fala das professoras já ficou marcada a importância do trabalho pedagógico enquanto uma proposta sistematizada do conteúdo sendo estabelecida uma diferença entre brincar e trabalhar. O que é sério: a brincadeira em si ou o uso sério que o adulto faz da brincadeira? Esse trabalho seria dirigido ao aluno? Será, então, que podemos dizer que a prática das professoras está baseada numa concepção de uma criança que é aluno e de uma escola de educação infantil que tem como objetivo o ensino e a aula? E, se a criança é vista como aluno e o que se faz numa escola de educação infantil é ensinar, então realmente o que vai ser valorizado é a proposta da professora, é o trabalho que se faz como conteúdo? O brincar passa a ser algo da criança, e só da criança, só se tornando relevante para esse processo quando fizer parte de uma proposta da professora?

3.5.1 – E o brincar, é da criança?

Apesar dessa diferença entre tempo e espaços de brincar e trabalhar, ou a ênfase no ensino e no lugar da criança como aluno, as crianças brincam o tempo todo

e vêem, em cada objeto, uma possibilidade de imaginação que transcende o seu uso pedagógico. Ao chegarem, logo pela manhã, antes de bater o sinal da entrada, as crianças brincam, principalmente nos balanços que dificilmente ficam vazios nesse horário. Assim, a brincadeira aparece nos mais diferentes momentos e situações do cotidiano:

[Em volta da mesa retangular, estão 6 meninas. Enquanto tomam café, estão brincando] Uma menina levanta a mão e diz: *quem quer ir na padaria comigo?* (meio cantando) e as outras encostam o indicador na palma da mão e dizem: *eu, eu, eu*. Cada vez a menina muda o lugar (padaria, no mercado). As meninas se levantam para colocar o dedo na palma da mão da amiga e depois voltam para o seu lugar.(DC: 19)

[numa das turmas de cinco anos, enquanto aguardam os amigos terminarem o café...] duas meninas estão na rodinha mostrando a pasta com o dever de casa. Uma delas diz: *um dia você pode pedir à tia para você levar para brincar* (diz isso referindo-se à pasta do dever de casa) ...outros dois meninos brincam de contar as folhas da pasta. De repente, vários estão contando. Um menino diz que sabe contar e vai até o 89...(DC: 52)

Sejam as brincadeiras fortuitas nos variados momentos do cotidiano ou a partir de situações onde a criança transgride o estabelecido, a brincadeira vai se constituindo na sua principal atividade. Em mais de uma sala observei essa brincadeira de “ir na padaria”, no cinema, no açougue, no mercado. Entretanto, gostaria de destacar mais especificamente essa relação com o dever de casa.

O dever de casa é levado sempre nos finais de semana nas turmas de cinco anos. Na segunda ou terça-feira, as professoras comentam as respostas com as crianças. Durante o período de observação, presenciei apenas esse momento. Era um trabalho sobre o dia das mães. Havia várias perguntas que deveriam ser respondidas pela mãe (nome, comida, diversão e cor preferidas, onde trabalha e o que faz) e a criança fazia um desenho relacionado à profissão da mãe. A professora ia perguntando para a criança e verificando se as respostas conferiam com as respostas do dever de casa. No entanto, esperar que todos os deveres de casa sejam apresentados acaba sendo cansativo e algumas vezes a professora teve que organizar a rodinha. Apenas uma menina não respondeu. Isso dá a entender que as respostas foram feitas junto com as crianças, conforme solicitação da professora.

Benjamin (1995: 118-120), num dos fragmentos de “Infância em Berlim”, nos coloca em contato com o menino Benjamin e sua escrivaniha que, embora tenha sido “prescrita” para um melhor desempenho na leitura e realização dos deveres de casa,

acaba se tornando um lugar de refúgio por permitir que os objetos da escola – cadernos com suas correções e notas, livros – se revestissem de novos significados. Enquanto objeto de correção e de recurso pedagógico, os cadernos eram domínio do professor, agora, velhos, são ressignificados; resgatados das mãos do professor, deixam de ser objetos de poder para serem objetos de prazer: *com outro espírito e com a consciência mais tranqüila eu podia perder horas na escrivãzinha tratando dos cadernos e dos livros escolares*. Enquanto dever de casa, a professora diz como a pasta deve ser usada, manuseada, escrita, corrigida. Enquanto brinquedo, o domínio é da criança. Mais uma vez a prática na educação infantil aparece identificada com o ensino fundamental. Ao dar a idéia de a amiga solicitar a pasta para brincar, a menina está reconhecendo essa diferença, que aquilo não é um brinquedo, mas que pode brincar com ela. Ou seja, pode dar à pasta uma outra função, pode criar um novo sentido, um novo significado, pode resgatá-la das mãos da professora.

Durante uma reunião de pais, os responsáveis fizeram referência ao dever de casa como sendo uma coisa muito boa, de que as crianças gostavam muito, que achavam importante. De acordo com a explicação dada na reunião de pais, o dever de casa é um meio de a criança ir se acostumando com o que ela vai encontrar no ensino fundamental. Creio ser importante estarmos atentos a essa ligação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Sendo segmentos da educação básica não deveriam estar permeados por uma mesma filosofia de trabalho com a educação? Então, o que realmente ajudaria a criança da educação infantil a ter uma identificação maior com o ensino fundamental?

Além das conversas que acontecem sobre os mais variados assuntos, essas e outras brincadeiras se repetem nos momentos em que as crianças estão à mesa almoçando, na rodinha, esperando a professora, nas filas, ou na movimentação diária dentro da instituição.

O chão das salas e do espaço de circulação que dá acesso aos banheiros é feito de cerâmicas quadradas e grandes, nas cores bege claro e mostarda. Quando circulam por aqui, algumas crianças andam pulando nas cerâmicas. Ora pulam nas mostardas, ora pulam nas beges. (DC: 70).

Eu estou sentada dentro do prédio, na entrada, perto do portão preto. No pátio, algumas crianças estão no balanço e outras estão na fila, em frente ao portão, esperando o sinal bater. Lila, na fila, vê a amiga de longe e a chama dizendo: *vem brincar*. (DC:74).

As cores diferentes das cerâmicas passam despercebidas dos adultos, mas criam uma oportunidade lúdica para as crianças. Assim também a fila, que tem um significado de ordem e espera, e as crianças sabem disso, se torna também um lugar de brincadeira. Assim, como já tem sido colocado ao longo deste texto, através da brincadeira a criança vai interagindo com o mundo real e criando novos significados. Segundo Vygotsky (2000: 135) *a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo*. Vygotsky (idem: 134) entende que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois ela tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, pode agir como se fosse maior do que é na realidade e pode saber e usar coisas que lhe são proibidas. No faz-de-conta, a criança ultrapassa os limites reais do seu desenvolvimento, agindo na zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, diferentes situações dão à criança essa oportunidade, tornando-se motivações para as brincadeiras:

[Enquanto as crianças ficam sentadas às mesas esperando pelo almoço, estão brincando]. **Fran** diz: **vamos brincar de tia Amélia?** O grupo concorda. **Sol**, que tem um anel, diz que vão passar anel e escolhe quem vai ser a tia (profª. de ed. física). (DC: 86)

[Antes da hora da entrada, quatro meninas estão brincando no pátio] **Kay**, que dá as ordens na brincadeira, fala para a amiga que está dirigindo: *dirige R., vai, anda logo, dirige logo esse ônibus*. (DC: 117)

A criança observa o mundo ao seu redor e recria-o nas brincadeiras. As crianças podem ser professora, motorista, médico, e tudo o que a sua imaginação mandar. Ou seja, elas brincam, apesar dos adultos.

3.5.2 – “O que eu fiz, é especial”

Esse tempo da brincadeira, bem com a sua produção, é muito valorizado pelas crianças. **Ada** estava desenhando num momento de atividades livres⁴⁸, veio me mostrar seu desenho e depois falou: *você sabe fazer algo assim? É especial o que eu*

48 Nesse momento as crianças podem escolher o que desejam fazer. durante o período de observação, foi proposto para uma turma um momento de atividades diversificadas. Em outras duas turmas a professora liberou o grupo para brincar em sala.

vou fazer! Pegou o seu papel desenhado, dobrou parecido com um envelope, fez uma alça de lã e pendurou no ombro como se fosse uma bolsa. Veio para mim, me deu um beijo e foi sentar-se na rodinha com a sua bolsa. **Ada** explicitou sua intenção. Considerou *especial* aquilo que desejava fazer. Às vezes as crianças se demoram em uma atividade ou outra, como um desenho solicitado pela professora ou na hora da alimentação, mas se a professora diz que quem terminou pode brincar, todos terminam rapidamente o que estão fazendo para se inserirem na brincadeira. Muitas vezes pude observar as crianças cansadas de estarem sentadas na rodinha, desinteressadas por uma atividade ou outra, mas nunca estão indispostas para a brincadeira. Sarmiento (2003: 13) diz que a ludicidade constitui um traço fundamento das culturas infantis. Embora brincar não seja exclusivo das crianças, concordo com ele no que diz respeito à sua afirmação de que as crianças brincam, *continua e abnegadamente*. A criança não faz essa separação que percebemos nos adultos entre coisas sérias e brincar.

Este espaço da brincadeira proporciona a criação de regras, o compartilhar de conhecimentos, a vivência de papéis e acima de tudo um espaço privilegiado para a imaginação.

3.5.2 – “Tem que ir até o portão verde e voltar”: brincadeira tem regra

[...] Chego cedo hoje também, antes da entrada e vou ficar perto do portão preto novamente. Uma menina está correndo na parte de cimento. Vai e volta. Uma menina diz para a outra que a amiga está correndo. A menina, então, pára e diz que está brincando e explica: *tem que ir até o portão verde e voltar*. Ela criou a brincadeira e explica as suas regras. Faz isso mais três vezes. Quatro crianças estão sentadas, observando. Um menino decide ir brincar de correr também e a menina explica que tem que ir até o final da quadra e voltar. Logo são três crianças indo e vindo... ...Uma menina maior segura a mão da irmã menor. A menina que começou a brincadeira logo impõe: *não, não pode, segurar a mão não vale*. As meninas obedecem e logo soltam as mãos. (DC: 52)

A menina não estava simplesmente correndo para lá e para cá. Muitas vezes dizemos às crianças: parem de correr. Entretanto, se observarmos mais atentamente, poderemos encontrar regras e lógicas que fazem dessa ação uma brincadeira. E é assim o tempo todo em que estão brincando. As brincadeiras são um espaço privilegiado para o surgimento das regras. Esse também é um espaço onde as crianças vivem diferentes papéis.

A casinha da boneca aparece como um desses lugares. Em cada turma há um espaço semelhante para esse fim, porém organizado de maneira diferente, mostrando um maior ou menor investimento nessa atividade. Sempre que têm a oportunidade, as crianças valorizam cada instante que passam ali. Numa das turmas, ao serem liberadas para brincar, mais ou menos onze crianças estão na casinha da boneca e quatro brincadeiras diferentes acontecem simultaneamente e interagem entre si. Um entra na brincadeira do outro, trocam constantemente de papéis. Duas meninas estão na casinha da boneca se aprontando para dormir. Uma levanta e vem na direção de outras quatro crianças que estão brincando ao lado e diz: *parem de brincar na piscina*. Eu não sei do que brincavam antes, mas acabam achando interessante a idéia e dois meninos começam a “nadar” na “piscina”. Duas meninas brincam de pai e mãe. Uma é o pai e outra é a mãe e estão indo fazer compras. Três meninos brincam com um outro que é o cachorro. Ficam brigando e dando ordens para o cachorro: *vai, senta, pega!* De repente, a cama com suas duas ocupantes virou um barco e o resto é água. E a piscina virou lugar de baile. **Ida**, uma das meninas que estão no “barco”, logo vem e pega um par para dançar. O tempo todo as crianças dizem o enredo: *ai aqui virou um barco, ai eu fui embora e você ficou chorando, ai você telefona e pede uma pizza, eu sou o pai e vou dirigir e você é o filho*. As crianças puxam uma cadeira e têm um carro, sobem numa cama de boneca e têm um barco, vêem um espaço mais amplo e têm uma piscina ou um salão de baile. Assim, as brincadeiras não têm um enredo fixo, mudam a todo o instante, mas as crianças sempre agem de acordo com o papel que assumem. Algo aparentemente solto para o olhar do adulto, sem regras, tem regras implícitas, que estão nos próprios papéis. Essa mudança de papéis possibilita às crianças viverem vários personagens ao mesmo tempo, participando de diferentes brincadeiras. Assim, o jogo simbólico vai se caracterizando como a brincadeira preferida das crianças. Mesmo no pátio, com os brinquedos disponíveis, o jogo simbólico ocupa um lugar significativo como brincar de motorista, mãe e filha.

Ao serem liberadas para brincar, agora em uma outra turma, duas meninas sentam-se junto à estante de livros. Não estão lendo, estão brincando de professora. Elas arrumam duas almofadas no chão e começam a ler a história para crianças imaginárias. Outras duas meninas chegam, sentam-se nas almofadas e uma das professoras começa a contar a história para elas. De repente, uma das meninas que está sentada nas almofadas diz: *tia eu tenho que sair cedo*. Então, pega a mão da amiga dizendo: *vem mãe*. Num momento são alunas e no outro mãe e filha. A brincadeira de escola continua e uma delas diz que é a hora da prece. Rezam uma prece e depois o Pai Nosso. Em seguida, decidem ir jogar dominó. Nesse instante, os papéis acabam e elas começam a interagir com as regras do jogo. Agora são elas

mesmas e vão explicando uma para outra como se joga. Quando há um brinquedo que tem regras explícitas, normalmente os papéis desaparecem. Isso acontece com os jogos que já têm as suas regras pré-estabelecidas, com os bonecos que encarnam personagens dos desenhos, com brinquedos como pião ou Bay Blade. Entretanto, sejam os papéis ou sejam os brinquedos, há sempre um elemento mediador que é comum em todos esses momentos: a linguagem. É através da linguagem que as crianças vão determinando essas regras e fazendo suas distinções e explicações. Assim, principalmente, no jogo simbólico, a fala ocupa um lugar de destaque nesse processo de compreender e produzir significados.

[Dia do Centro de Estudos, último dia de observação...]

Três meninas e três meninos estão brincando na casinha. São dois grupos: os meninos e as meninas. São crianças das turmas A e B.

Uma menina está se arrumando e mexendo em uma bolsa. Outras duas estão fazendo comida, usando as coisas que as professoras fizeram para enfeitar a festa do folclore: churrasco/cocada/cuscuz. Tudo é encaminhado para as crianças. **Mary** (a mãe) e **Mel** (a filha), brincam de fazer comida e arrumar a casa. (DC:122)

[ainda no mesmo momento de brincadeira...]

Dois dos meninos brincando são pai (**Mat**) e filho (**Raf**). O pai faz comida para o filho. **Bel**, a menina que estava arrumando a bolsa, agora penteia uma boneca. Parece que está brincando sozinha. Mas, logo põe a bolsa no ombro e vai até as meninas e diz que quer comprar comida. **Mary** e **Mel** entendem o enredo e, ao mesmo tempo, são donas da loja que vende comida e continuam mãe e filha. **Mat**, o menino que era o pai, vê a brincadeira das meninas, passa a ser filho e diz: “*papaizinho, o que eu vou comprar*”. **Raf** logo entende que agora ele é o pai e não discute, assume seu papel e diz: *cachorro quente*. **Raf** vai até às meninas e diz que quer três cachorros-quentes....(DC: 122)

Ao brincarem, as crianças assumem vários papéis ao mesmo tempo, mas não deixam de ser elas mesmas. Elas vão brincando e dizendo o enredo da brincadeira: *ai, você era a filha e arrumava tudo...* O tempo todo elas fazem diferença entre o faz-de-conta e o real. Quando querem resolver alguma questão de quem manda ou de quem fica com este ou com aquele brinquedo, referem-se pelos seus nomes reais. Logo depois, já assumem seus personagens que vão variando ao longo da brincadeira. Fazem diferença entre os objetos com os quais brincam, entre o que é real e o que é da imaginação. Na situação descrita acima, ao pegar um “churrasco”, um dos meninos diz: *isso é churrasco mas é só de faz-de-conta, não pode comer de verdade*. Nesse

mesmo momento um menino que chegou depois, começa a brincar de carro e pede uma tampa de panela para o amigo que logo depois vira volante de carro. Assim, as crianças vão dando diferentes significados aos objetos e a si mesmas.

Segundo Vygotsky (2000: 128), a criança que a princípio é influenciada pelos objetos, no jogo simbólico inverte essa relação e as suas ações surgem das idéias. Dessa forma, aprender a lidar com os objetos de forma lúdica seria a capacidade de ultrapassar a sua dimensão concreta, o seu uso específico. A brincadeira proporciona essa possibilidade de criar e recriar o mundo. Entretanto, quando trazemos para o cotidiano da educação infantil práticas construídas apenas a partir daquilo que o adulto determina como importante, mesmo que seja utilizando coisas trazidas pelas crianças, com atividades e rotinas estabelecidas fora do diálogo com as crianças, esse espaço da imaginação e da fantasia fica em segundo plano e as manifestações das crianças são encaradas como sendo só das crianças. É preciso ter em mente que:

*[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, [...] Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si **um pequeno mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas**. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas. Benjamin (1995: 19 grifo meu)*

Termino esse capítulo com Walter Benjamin sabendo que à medida que explicitamos nossa situação na educação infantil estamos abrindo caminho para vivê-la como experiência, para encontrar, nas dobras desse cotidiano, algo que não se esgota, mas que se torna o elo entre uma prática viva, infinita, e as crianças com suas múltiplas linguagens, porque leva em conta o seu *pequeno mundo de coisas*, um mundo pequeno que está inserido em um mundo maior.