

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INICIAL E INFANCIA

“Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!” – Reflexões sobre práticas e concepções de educação para crianças de 0 a 6 anos

Maria Leonor Pio Borges de Toledo¹

¹ PUC-Rio.leonorpb@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

*“Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordía, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na franqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.” (Graciliano Ramos, *Infância – Escola*, 1981:117)*

Este artigo procura refletir a respeito das concepções de educação para crianças de zero a seis anos, e também tecer considerações sobre as práticas cotidianas que materializam essas concepções. O presente trabalho é parte da minha dissertação de mestrado, cuja pesquisa realizei em uma escola pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, uma área habitada por famílias de classes populares. Neste contexto institucional, observei sistematicamente, durante oito meses, o cotidiano de uma turma de crianças de quatro anos.

A partir das falas das professoras e de demais profissionais da escola, bem como a partir das atividades propostas às crianças, é possível encontrar pistas a respeito de determinado contexto pedagógico e das concepções de educação subjacentes a ele.

Contextualizando historicamente a educação no Brasil, o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980 possibilitou a concretização, em termos legais, dos avanços advindos com o movimento internacional sobre os direitos da criança. Assim, a educação infantil, até então direito dos filhos de mães trabalhadoras, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, passou a ser um direito das crianças a partir da Constituição Federal de 1988. Um pouco mais tarde, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação das crianças de zero a seis anos foi finalmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

Assim, durante mais de quarenta anos a educação infantil foi considerada como uma política de assistência às mães trabalhadoras, e somente há poucos anos esta etapa da Educação Básica saiu da responsabilidade das Secretarias de Assistência Social e foi transferida para as Secretarias de Educação. Partindo dessa contextualização histórica, fica mais fácil compreender por que, em termos de concepções e de práticas, a educação das crianças de zero a seis anos ora tende para o assistencialismo, ora para o caráter preparatório para o Ensino Fundamental (Nunes e Corsino, 2009).

Na escola pesquisada, as duas tendências acima citadas coexistem, o que ressalta o caráter contraditório da realidade. Ao mesmo tempo em que parece haver uma preocupação assistencialista, especialmente em relação à alimentação das crianças, aparece também uma forte tendência de preparação para o Ensino Fundamental.

Neste artigo, procuro compreender de que forma os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos desta instituição falam sobre as concepções de educação e de infância. A partir de falas ou fragmentos de situações, procuro escrever de forma a entrelaçar a prática e a teoria, num movimento de busca de sentido e significado do que foi observado durante o período de oito meses em que permaneci no campo de pesquisa. Parto do pressuposto que a realidade é dinâmica, complexa, e a fragmentação em categorias é um artifício para a organização do texto e da escrita analítica. Na complexidade inerente à realidade que Morin (2007) chama de antropossocial, o todo está na parte e a parte está no todo. Isso faz com que seus diversos aspectos estejam conectados, numa perspectiva rizomática de conhecimento².

Com a apresentação de diversas situações, espero que o leitor consiga compreender este contexto institucional em sua “provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia” (Silva, Barbosa e Kramer, 2008:83).

2. “PODE DEIXAR QUE EU NÃO VOU ATRAPALHAR O SEU PEDAGÓGICO!”

A educação infantil no Brasil parece ainda estar em vias de afirmar sua identidade. Ainda se depara com seu passado assistencialista, ao mesmo tempo em que busca reforçar o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Essa cisão caracteriza-se por um binômio bastante conhecido: a separação que com frequência se faz, nas práticas cotidianas, entre cuidar e educar. As ações de cuidar remetem principalmente ao corpo das crianças, como alimentação, banho, idas ao banheiro e trocas de fraldas. São ações tidas como inferiores, normalmente a cargo das auxiliares. Às professoras, cabe a função de educar, que remete à dimensão mental, cognitiva, aos conteúdos pedagógicos, considerados como superiores. A meu ver, no entanto, especialmente na educação infantil esse afastamento entre cuidar e educar é artificial e prejudicial às crianças. Como não considerar o corpo das crianças como dimensão fundamental ao seu processo de desenvolvimento e de aprendizado? Segundo Wallon (2007), em sua teoria psicogenética, dois pressupostos podem contribuir fortemente para a necessidade de se ter um olhar integrado em relação à criança. O primeiro é que afetividade, cognição e movimento são dimensões indissociáveis do ser humano. Assim, ao longo do processo de desenvolvimento, essas dimensões influenciam-se mutuamente, embora em cada estágio uma delas esteja mais em evidência. O segundo pressuposto é a relação entre ato motor e ato mental – sendo o primeiro fundamental para a estruturação do segundo. Nesse sentido, pode-se compreender que as crianças não aprendem só com a mente, sentadas e atentas. Pelo contrário, pensar compreender que reprimir os movimentos numa perspectiva walloniana implica em considerar o movimento da criança como fundamental em seu processo de aprendizagem pois, ao coibi-lo, dificulta-se que a criança aprenda.

Abaixo, uma situação observada parece falar a respeito da importância atribuída à função de educar:

² O modelo epistemológico do rizoma foi adotado a partir da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem se ramificar em qualquer ponto (como por exemplo o gengibre e o bambu), e que podem inclusive funcionar como raiz, independente de sua localização na planta.

[No espaço cimentado do pátio, em frente à escola] As crianças brincam de “morto-vivo”, “bento que bento é o frade”, “meus pintinhos venham cá” e roda. Algumas brincadeiras são propostas pela Professora e outras são iniciativa das crianças. Uma Auxiliar de Limpeza varre este espaço e, em tom de brincadeira, fala para a Professora:

- **“Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”** (DC³, 18/08/09)

Esta situação traz pistas sobre o contexto pedagógico da escola, em termos de atividades e também de concepções subjacentes. A fala da Auxiliar de Limpeza exemplifica não só a hierarquia dos cargos, mas o quanto as atividades pedagógicas são levadas a sério em sua função de fazer com que as crianças aprendam algo.

[Faltando dois dias para um feriado municipal, a Professora fala para as crianças] “Quem não quiser vir [à escola] 5ª e 6ª não tem problema não, porque eu não vou dar matéria nova, tá?” (DC, 22/06/09)

[Professoras das turmas de 4 anos em reunião de planejamento]

- “[Em dezembro] já não tem mais o que cobrar do aluno...” (DC, 20/08/09)

O discurso das Professoras aponta para uma concepção de Educação Infantil que tem como função transmitir determinados conteúdos às crianças, a partir de atividades pedagógicas planejadas. Isso reforça a percepção de Nunes (2009) a respeito da identidade da Educação Infantil ora tender para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora tender para o assistencialismo.

Na reunião de planejamento, a Professora demonstra uma preocupação conteudista na Educação Infantil, indicando uma forte presença do modelo do Ensino Fundamental e suscitando reflexões sobre o planejamento em si. Planejar inclui escutar a criança, de forma que seja possível delinear uma ação “que amplie as suas possibilidades de produzir significados” (Corsino, 2009:117). O planejamento é caracterizado por ser inacabado, participativo (o que inclui as crianças), por lidar com as dimensões da previsibilidade e da imprevisibilidade, e por ter continuidade e encadeamento. Nesse sentido, a reunião de planejamento observada parece não acontecer na perspectiva defendida por Corsino (2009), uma vez que as atividades mensais eram criadas e organizadas pelas Professoras, de acordo com o que achavam ser relevante.

O cotidiano, no contexto observado, é marcado por uma sucessão de “trabalhinhos” passados às crianças, não raro feitos com atenção individualizada. Nestes casos, cada criança é chamada à mesa da Professora e, enquanto uma faz o “trabalhinho”, as demais brincam com os chamados “materiais”: massinha, peças de encaixe, lego e quebra-cabeça. As crianças recebem partes individuais desses materiais, e brincam sentadas em suas mesas enquanto aguardam sua vez de “fazer o trabalhinho”.

A se observar a frequência com que as crianças recebem “trabalhinhos” para fazer; a frequência com que são propostas brincadeiras; e a frequência com que recebem “materiais” para brincar enquanto aguardam sua vez de fazer o “trabalhinho”, é possível refletir sobre o lugar que a brincadeira ocupa e sobre a concepção de atividade pedagógica.

A partir das observações cotidianas e de falas como as transcritas acima, pergunto: quais são as atividades consideradas “pedagógicas”? Serão as que privilegiam a dimensão cognitiva? Qual o lugar do brincar espontâneo? Em que situações a brincadeira está presente na sala de aula?

³ DC refere-se ao Diário de Campo da pesquisadora.

“ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (BORBA, 2009:70).

A brincadeira é um produto e prática cultural. Apesar de ser intensamente discutida a sua importância na Educação Infantil, a autora questiona se a brincadeira, de fato, tem sido incorporada como experiência de cultura nas práticas pedagógicas ou se tem ficado restrita à uma “atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento” (Borba, 2009:75).

O brincar, no contexto observado, costuma acontecer na sala de aula como um passatempo enquanto não chega a hora da criança fazer seu “trabalhinho”. Espontaneamente, as crianças brincam na sala em momentos fugazes, quando estão sem atividade: antes de receberem o “trabalhinho” ou quando já terminaram.

[Na sala, após o almoço] A Professora fala:

- “Quem trouxe escova de dentes pode ir no banheiro, quem não trouxe abaixa a cabeça para descansar o almoço. Só vou descer um pouquinho [para o parquinho], só com quem estiver de cabeça abaixada!”

Todas as crianças abaixam rapidamente a cabeça e ficam quietas. A Professora organiza sua mesa e, a medida que o tempo passa, as crianças começam a conversar e a brincar, primeiramente em voz baixa e depois, mais alta. Ouve-se um burburinho na sala, várias vozes. De repente, a Professora bate forte na mesa e fala:

- “Ninguém mais vai para o parquinho!”

As crianças olham assustadas. (DC, 18/08/09)

[Na sala, após o almoço] A Professora prepara o mural da sala, enquanto as crianças estão sentadas de cabeça baixa. I.B⁴ vai até a Professora e pergunta:

- “Tia, a gente pode pegar os brinquedos?”

A Professora consente. (DC, 24/11/09)

A brincadeira espontânea na sala acontece às vezes de forma subversiva, não autorizada pela Professora, ou acidental, sem ser proposta como uma atividade. Nas brechas de tempo entre os deveres, as crianças brincam, apesar dos adultos. O desejo das crianças se manifesta e o brincar espontâneo surge, podendo ser reprimido ou legitimado pela Professora.

Durante as brincadeiras é possível perceber que a preocupação com a ordem é uma constante. Quando considera que as crianças “estão falando alto demais” ou “estão muito agitadas”, a Professora encerra a brincadeira e as crianças devem se sentar novamente de cabeça baixa.

Não foram observadas situações nas quais a Professora brincou com as crianças, embora Micarello (2006) aponte como saberes dos professores da pré-escola “o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher” (p.194). A Professora permanece sentada em sua mesa, absorta em seus afazeres ou preparando os “trabalhinhos”, e observa e orienta as crianças, dizendo a elas o quê e como fazer. É possível encontrar observação semelhante no texto de Nunes e Corsino:

“O distanciamento físico da professora em relação às crianças também foi observado na organização do espaço, na postura corporal e na indumentária. Professoras atrás da mesa, sentadas em cadeiras – enquanto as crianças estavam no chão participando da rodinha -, usando salto alto, saia justa e

⁴ Os nomes das crianças foram substituídos pelas suas iniciais.

portando a bolsa embaixo do braço, impedindo movimentos, foram cenas que chamaram a atenção dos pesquisadores, em diferentes instituições” (2009:29).

A falta de olhar às brincadeiras espontâneas das crianças faz com que situações que poderiam ser transformadas em atividades interessantes, passem despercebidas.

[Um dia ensolarado. Na sala, a luz entra pelas janelas] De pé, Kt dança, brincando com o movimento da sua sombra na parede e no chão da sala. Permanece cerca de quinze minutos nessa descoberta, vendo as formas que sua sombra, ao dançar, projeta na parede e no chão. A Professora não percebe esse movimento: sentada em sua mesa, ela recorta folhas mimeografadas com a figura de uma batata com rosto e chapéu, que as crianças fizeram como “trabalhinho” relacionado à festa julhina. Cada folha recortada é colada num cd e um fio de nylon é amarrado. Depois, esses “trabalhinhos” irão compor a decoração da festa julhina. (DC, 16/07/09)

Kt se diverte descobrindo como o seu movimento, com a luz vinda por trás, pode criar formas como aquelas. O caminho da aprendizagem não parece ser orientado pelo desejo das crianças. A Professora tem muitas tarefas a cumprir, estando pouco disponível para observar as crianças, e isso parece dificultar que a descoberta individual se torne uma brincadeira coletiva.

Guimarães e Barbosa (2009) descrevem uma situação parecida em artigo que traz situações de pesquisa, onde a menina Ingrid experimenta comer com os olhos fechados, buscando explorar o desconhecido. Tal qual na situação que observei, o movimento de Ingrid passa despercebido pela professora. As autoras apontam que esta encontrava-se “presa na norma, na literalidade, onde não há lugar para a invenção, para a experiência” (p.59). Neste contexto, parece que na visão do adulto a dimensão criança fica encoberta pela dimensão aluno, quando, na verdade, o adulto é que deveria estar atento à criança, buscando compreender seu mundo próprio (Benjamin, 1985).

A seguir, será apresentada e discutida especificamente a questão dos “trabalhinhos”, muito presentes no contexto da escola observada.

2.1. OS “TRABALHINHOS”

No contexto em que a pesquisa foi realizada, diariamente as crianças fazem “trabalhinhos” que, em sua maioria, são atividades em folhas mimeografadas com figuras que as crianças devem colorir - exercícios de alfabetização, de caligrafia, ou de raciocínio matemático.

O dia a dia é pautado por esta atividade, que deve ser feita ou que ainda não foi terminada, configurando-se como um ponto importante da rotina das crianças. A questão da utilidade do conhecimento e da função da atividade pedagógica é reforçada, uma vez que o “trabalhinho” está ligado a um “conteúdo” e deve ensinar algo às crianças.

O “trabalhinho” pode fazer parte ou não da preparação para os eventos que pontuam o calendário escolar, como Páscoa, Dia das Mães, Festa Julhina, Natal etc. De uma forma ou de outra, são dirigidos e restringem a autoria e a criatividade das crianças, seja pela proposta em si, seja pela forma como são realizados. Folhas mimeografadas com desenhos para colorir, atividades de alfabetização, caligrafia e de raciocínio matemático, são dirigidos pela proposta em si.

[Na sala] As crianças brincam individualmente sentadas em suas mesas, com os “materiais”: massinha, lego e peças de encaixe. A Professora, em sua mesa, prepara tintas guache. Enquanto as crianças brincam, chama uma a uma em sua mesa para

fazer o “trabalhinho”. Não é dito às crianças o que seria feito. [uma fogueira, atividade relacionada à festa julhina, pintada com a palma da mão]

- “Coloca a mão assim, com os dedinhos fechados”. [Professora, mostrando a mão com a palma para cima.]

[A criança imita. A Professora pinta a palma da mão da criança com tinta laranja.]

- “Agora vira a mão assim [com a palma para baixo] e abre os dedinhos”.

[A criança obedece. A Professora segura sua mão e pressiona firme contra o papel.]

- “Agora pega seu “trabalhinho”, coloca ali [no chão da sala, enfileirado com os demais] e vai no banheiro lavar a mão.”

A Professora faz esse processo individualmente, com todas as crianças. Uma série de pinturas iguais, mãos carimbadas em tinta laranja, se sucedem no chão da sala. Foi feita somente a representação do fogo. É hora do almoço: a turma desce, almoça e retorna à sala. A mesma atividade continua: todo o processo é repetido, da mesma forma, com todas as crianças. Desta vez, porém, a Professora pinta a mão de cada criança com tinta marrom e a pressiona contra o papel duas vezes, a fim de fazer a representação da madeira da fogueira. (DC, 01/07/09)

Ao fim desta atividade, cerca de quinze “trabalhinhos” iguais estão enfileirados no chão da sala. Só é possível saber quem fez cada pintura ao ver o nome da criança, escrito pela professora na folha de papel.

Na sala, atividades que, a princípio, seriam livres e que favoreceriam a criatividade e autonomia, são realizadas de forma rígida e como numa linha de montagem industrial – todas as produções ficam iguais, como cópias. De forma semelhante à observada por Motta, Santos e Corsino (2009), neste caso a proposta foi direcionada e conduzida de acordo com a lógica do adulto, e impediu as crianças de exercitarem sua imaginação e criatividade.

Diversos “trabalhinhos” como o descrito acima se espalharam pelos murais das salas e da escola ao longo do ano, feitos por crianças da creche e da pré-escola. No mural da sala relacionado ao tema do folclore, as produções das crianças não permitiam perceber a singularidade de cada uma, pois as produções eram iguais para a todas as crianças da turma: um rosto de saci feito com dobradura de papel.

A utilização do diminutivo para referir-se às produções das crianças traz a idéia de inferioridade do trabalho das crianças e de que “tudo que é destinado à criança deve ter o tamanho dela” (Nunes, Corsino e Kramer, 2009:203) e, a despeito das discussões sobre o uso de desenhos mimeografados, eles ainda são comumente utilizados nas instituições de Educação Infantil.

Nas turmas da pré-escola, falas de adultos e crianças demonstram que as crianças estão lá para aprender, e não para brincar.

[Na sala, Kn me pergunta]

- “O que você faz aí?”

- “Estou brincando de escrever o que acontece, o que vocês fazem”, respondo.

Ela fala espantada:

- “Você brinca?! Só bebê que brinca!”

- “Então você não brinca?”, pergunto.

- “Não...só de brinquedos...” (DC, 16/07/09)

As crianças são cotidianamente preparadas para o ingresso no Ensino Fundamental.

[Falando para uma criança na sala, após o “trabalhinho”]

- “A Tia [nome da Professora] está muito feliz com você, já sabe fazer seu nome! Muito bem!” (DC, 18/08/09)

[Atividade de construção de meios de comunicação com massinha] I.N. mostra a televisão que fez à Professora, que comenta:

- “Muito legal, mas não estou vendo as letrinhas...Cadê as letrinhas que a gente vê na tv?”

Ele complementa sua produção, colocando dentro de sua tv as letras A, E, I e O. A Professora diz:

- “Muito legal, pra quem não conhece as letrinhas é ótimo! Vem ver!” [me chamando] (DC, 25/05/09)

Em sua tese, Micarello (2006) aponta a ausência de referências próprias do campo da Educação Infantil na formação como um dos fatores que levam os professores a adotar práticas características do Ensino Fundamental. Diversos “trabalhinhos” enfatizam que as crianças “aprendam as letrinhas”, saibam “fazer seu nome” e desenvolvam raciocínio lógico-matemático, como noções de soma, subtração e conjuntos. Além disso, as crianças devem dominar conteúdos planejados pelas Professoras, como “os meios de comunicação”, “o que tem no meio ambiente”, “o dia e a noite”, “as cores”, “Burle Marx”, “o ano da França no Brasil” etc.

Diferentes atividades, como a escrita da data no quadro-negro até conteúdos apresentados nos “trabalhinhos”, têm o objetivo de desenvolver a dimensão cognitiva das crianças, iniciando-as no processo de alfabetização. Um cartaz fixado na sala, feito a partir do conteúdo do Dia e da Noite, mostrava: “DIA = 3 letras. NOITE = 5 letras”. Práticas como as descritas acima corroboram a característica preparatória para o Ensino Fundamental que a Educação Infantil tem adquirido.

As crianças deixam claro que também prezam o que percebem ser importante para a escola. Com base no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro e Molinari (2005) pode-se dizer que elas reproduzem, a partir da sua interpretação da realidade, a cultura escolar da qual fazem parte. Percebendo a importância atribuída ao letramento, nas vezes em que desenharam no meu diário de campo, as crianças afirmavam, orgulhosas, que estavam escrevendo seus nomes.

[Na sala, I.N. fala para mim]

-“Tia, sabia que eu já tenho 5 anos e já consigo fazer o 2 e a Ma não sabe?”

-“Mas precisa saber fazer o 2?”, pergunto.

-“Precisa!” (DC, 18/11/09)

Outra característica da forma como as atividades são apresentadas é o constante estímulo à competição entre as crianças, recorrente quando se deseja estimulá-las a participar.

[Preparando as crianças para o início de um “trabalhinho” mimeografado, no qual deveriam contar as bandeirinhas de festa junina e escrever ao lado o algarismo correspondente.]

A Professora pergunta:

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai contar as bandeirinhas!” (DC, 07/07/09)

[Pedindo ajuda às crianças]

- “eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai guardar o maior número de brinquedos!” [já dizendo quem estava ganhando] (DC, 10/07/09)

[Retomando a leitura de uma história, a Professora fala:]

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta! Ontem eu contei uma história, da Dona Cabra e os Sete Cabritinhos, e vou colocar o nome no quadro e quero ver quem sabe as letras!” (DC, 10/06/09)

[Na festa de aniversário da escola, enquanto as crianças são arrumadas pelas Professoras antes de cantar uma música.] A Diretora anuncia: “O coro mais lindo [do município], as crianças mais espertas e mais lindas!” (DC, 02/06/09)

[No refeitório]

- “Eu quero ver quem termina de comer mais rápido!”, diz a Professora. (DC, 14/07/09)

Esse modo de fazer tem, pelo menos, três consequências. Ao atrelar o status de “vencedor” a uma característica física ou psicológica – “a mais esperta” ou “a mais bonita”, tal prática contribui para estimular as crianças a competirem individualmente entre si; faz com que as crianças desejem sempre alcançar a aprovação do adulto; e, prejudica a auto-estima daquelas que nunca são apontadas como “mais espertas” e “mais bonitas”. Ações desse tipo acontecem diariamente na escola. Mesmo que as profissionais não tenham intenção, a mensagem passada nas entrelinhas tem consequências preocupantes e negativas para a forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as demais crianças, com os adultos e com o mundo.

O discurso das profissionais, explicitados no item 2, e as atividades cotidianas trazem uma preocupação conteudista que se traduz nos “trabalhinhos” – como são chamadas as atividades oferecidas às crianças. Como descrito, as atividades privilegiam a dimensão cognitiva, mental, e destinam as dimensões afetiva e motora a um lugar menor, ficando suprimidas a expressão artística, a subjetividade e a criatividade das crianças.

Acredito que, para uma mudança, é preciso problematizar as atividades pedagógicas tendo como eixo o sujeito da ação. Em outras palavras, trata-se de pensar sobre quem faz e para quem são feitas as ações propostas pela escola. No entanto, é preciso fazer uma ressalva e considerar dois pontos: o primeiro é que neste artigo somente alguns aspectos do contexto institucional pesquisado foram colocados e o segundo é que, nas instituições, as práticas antigas e novas coexistem (Nunes, 2009), o que reafirma o caráter complexo e caótico da realidade (Morin, 2007).

Ainda assim, é possível perceber que, em se tratando de protagonismo nas atividades pedagógicas, no caso dos “trabalhinhos” mimeografados, estes não possibilitam à criança ser autora de fato. A criatividade é dimensão ausente nestas atividades, que reduzem a criança à mera executora e limitam sua produção àquela forma. As atividades plásticas, em princípio livres, são executadas em série – como o trabalho da fogueira julhina descrito anteriormente - e, tanto estas como os desenhos mimeografados, remontam ao modo de produção fordista eternizado no filme “Tempos Modernos”.

3. CONSIDERAÇÕES

No contexto desta pesquisa, a Educação Infantil parece assumir o caráter sério, de local de trabalho cuja função é preparar para o Ensino Fundamental, ao invés de se configurar como um lugar de formação cultural. A brincadeira parece ficar relegada a um segundo plano. Porém, quando brincam, as crianças têm liberdade para criar e não costumam receber interferências em suas brincadeiras.

As atividades oferecidas às crianças são coerentes com uma concepção de aprendizado mental, que precisa que o corpo esteja contido e concentrado. Muitos “trabalhinhos” pareceram não ter sentido para as crianças. Por que colocar a mão desse jeito? Por que abrir os dedos? No processo de confecção da fogueira com pintura na mão, a forma de realização da atividade lembrava uma linha de produção,

na qual as crianças não exercitaram a criatividade nem tiveram autonomia para fazer sua própria representação de fogueira. As crianças pareciam gostar da sensação de ter a mão pintada, mesmo que não fossem elas pintando as próprias mãos. Neste tipo de atividade, as subjetividades e os corpos das crianças foram desprezados: as subjetividades, por que foram anuladas e, os corpos, por que foram relegados a instrumento manuseado pelo adulto. Por outro lado, um aspecto importante é que as crianças costumam receber atenção individualizada na realização das atividades, sendo este um fato favorável ao processo de aprendizagem.

Um ponto preocupante é o fato das crianças e das Professoras permanecerem longos períodos diários, cerca de três horas, sentadas nas carteiras, fazendo os “trabalhinhos”. Primeiro, pelo controle exigido aos corpos e desejos das crianças e segundo, pela qualidade dos “trabalhinhos” oferecidos.

Em relação ao corpo, é possível pensá-lo como a natureza de cada ser humano. Dentro do referencial teórico de Guattari (2007), a dimensão da relação do ser humano consigo inclui a relação com seu corpo. Maturana (2001) também percebe o corpo de cada ser humano como a sua própria natureza, como um sistema vivo. Pensando o corpo como a natureza de cada ser humano, é importante refletir sobre as questões relacionadas ao controle do corpo das crianças, como impedi-las de fazer cocô ou xixi na hora em que necessitam, mandar comerem tudo, sentarem de perna fechada, abaixarem a cabeça e permanecerem longos períodos sentadas.

Em relação aos “trabalhinhos” em si, chama atenção o fato das crianças receberem muitos desenhos mimeografados, feitos sempre individualmente. A expectativa em relação aos “trabalhinhos” e ao comportamento das crianças, manifesta na “forma certa” de agir e na “criança educada”, acaba por suprimir a singularidade. Não é costume propor às crianças atividades coletivas. O modelo institucional da escola pesquisada prevalece, privilegiando as atividades individuais, contribuindo para a contenção corporal e não favorecendo as relações entre as crianças, a cooperação e a criatividade.

Vários autores já refletiram historicamente sobre a necessidade de sentido no trabalho para o ser humano, a fim de que este não seja robotizado, esvaziado de autoria e, em última instância, de humanidade. Por que, então, essas práticas arcaicas, que automatizam as crianças, se perpetuam na escola? Por que optar por uma atividade que exclui a criatividade e autonomia das crianças, reduzindo-as a reprodutores de “trabalhinhos” que não refletem a singularidade de cada um? Qual o sentido de realizar uma atividade que não é guiada pelo desejo das crianças, mas pensada a partir de um planejamento que as desconsidera? No cerne dessas questões, acredito estar o fato de que quem decide o que elas devem aprender e o que vai despertar seu interesse são os adultos. Ainda assim, é difícil pensar o que as crianças podem aprender ao ter a mão pintada e carimbada numa folha de papel, sem saber o que estão fazendo.

Dois pontos precisam ser considerados. Primeiro, que a forma de operar nesse tipo de atividade pedagógica prioriza a produtividade, e a quantidade de “trabalhinhos” parece ser o que importa. Assim, parece não ser relevante como foi feito, mas sim o

quanto foi feito. Isso se expressa nas ações e falas que valorizam o fato das crianças levarem pastas cheias de papel para casa, para mostrar aos pais. Essa prática, inclusive, é corroborada por uma expectativa dos pais em receber as produções de seus filhos.

O segundo ponto é que esse modo de fazer pedagógico da escola pesquisada tem o adulto como centro: é regida por ele, para ele, a partir do seu tempo, interesse e gosto. Nesse sentido, sucedem-se murais e decorações da escola feitas pelas Professoras, enquanto as crianças permanecem sentadas aguardando – muitas vezes de cabeça baixa.

4. BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre, 2006.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, vol. II. Brasiliense. São Paulo, 1995.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org). *Educação Infantil – cotidiano e políticas*. Autores Associados. Campinas, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - no. 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

CORSARO, W.; MOLINARI, L. *I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. Teacher College Press. New York, 2005.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, P. (org). *Educação Infantil – cotidiano e políticas*. Autores Associados. Campinas, 2009.

GALVÃO, I. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13ª edição. Vozes. Petrópolis, 2004.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 18ª edição. Papirus. Campinas, 2007.

GUIMARÃES, D. O. ; BARBOSA, S. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”- Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, S. (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. Ática. São Paulo, 2009.

MATURANA, H. R., VARELA, F. J. *A Árvore do Conhecimento*. Editora Palas Atena. São Paulo, 2001.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Puc-Rio, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª edição. Sulina. Porto Alegre, 2007.

MOTTA, F.; SANTOS, N.; CORSINO, P.. “Não pode colar peixe voando” – Crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMER, S. (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. Ática. São Paulo, 2009.

NUNES, D. G.. *Da roda à creche - proteção e reconhecimento social da infância*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, UFRJ, 2000.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org). *Educação Infantil – cotidiano e políticas*. Autores Associados. Campinas, 2009.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org). *Educação Infantil – cotidiano e políticas*. Autores Associados. Campinas, 2009.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, S. (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. Ática. São Paulo, 2009.

PIO BORGES DE TOLEDO, M. L. *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, PUC-Rio, 2010.

PLASTINO, C. A. Os Horizontes de Prometeu. Considerações para uma crítica da Modernidade. In: *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15(Suplemento):121-143, 2005.

RAMOS, G. *Infância*. 17ª edição. Record. Rio de Janeiro, 1981.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas*. Cortez. São Paulo, 2008.

TIRIBA, L. *Creche: um direito, uma alegria!* Texto elaborado para o Programa de Assentamento Popular (PROAP II), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro, 2003. (mimeo)

TIRIBA, L. *Infância, Escola e Natureza: a natureza como lugar da sujeira, da doença, do incontrolável*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Puc-Rio, 2006.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes. São Paulo, 2007.