

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O BRINCAR DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR
Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação
Infantil

LEILA LEANE LOPES LEAL

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação (área Metodologia de Ensino) à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – SP, sob a orientação da Prof.^a Dra. Itacy Salgado Basso.

São Carlos

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O BRINCAR DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR
Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação
Infantil

LEILA LEANE LOPES LEAL

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação (área Metodologia de Ensino) à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – SP, sob a orientação da Prof.^a Dra. Itacy Salgado Basso.

São Carlos

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L435bc

Leal, Leila Leane Lopes.

O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil / Leila Leane Lopes Leal. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
208 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação infantil. 2. Professores - formação.
3. Educação e cultura. 4. Brincar. 5. Crianças de 4 a 6 anos. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

O BRINCAR DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR
Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação
Infantil

Orientadora

Profa. Dra. Itacy Salgado Basso

“Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo!”

COMÊNIO, in: Didática Magna, 1976, p. 64

“(…) O que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm. É como se existissem duas vidas: a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo o que nos diz respeito parece um jogo. Por isso, o pouco caso. (...). Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice?”

Janucz Korczak, “Quando eu voltar a ser criança” in: LIMA, 1995, p. 179.

Aos meus pais João e Lola
que me ensinaram a brincar.
Às minhas filhas Paola e Laura
que aprendem a brincar.

AGRADECIMENTOS

A Paolo Nosella. Sua cumplicidade e companheirismo facilitaram-me escrever esta tese. Além disso, conferíamos, às vezes, se as brincadeiras de Laura, nossa filha de 2 anos e meio, correspondiam às teses dos teóricos.

À minha orientadora Profa. Dra. Itacy Salgado Basso. Sua segurança teórica determinou a continuidade deste trabalho.

Aos colegas do doutorado pela companhia e por terem compartilhado comigo a elaboração de outros trabalhos acadêmicos: em especial a Filomena Maria Arruda Monteiro, Cláudia Aparecida Stefane e João Santos do Carmo.

Aos professores do PPGE que participaram de minha formação, com destaque à Profa. Dra. Aline Maria de M. Rodrigues Reali e à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Às professoras Dra. Anete Abramowicz e Dra. Emilia Freitas de Lima, pela confiança e estímulo no início do processo de orientação.

Aos revisores Prof. Deusdedit Ferreira de Menezes e Profa. Maria Zelinda Civolani Martins.

Agradeço à minha família e amigos que me estimularam, à Lélia Lúcia Leal Bariani, Simonéia Maria Sanches Gomes e Maria Dolores Figueiredo Nunes sobretudo.

Às minhas ajudantes de casa que me pouparam de muitas tarefas domésticas em favor da tese, Neusa Aparecida Ferreira Leão, Sueli Maria Pezolin da Silva, Cleide Ilda Pereira do Nascimento e Marta de Souza Berto.

Agradeço ao CNPq pela bolsa de estudo.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que me concedeu afastamento para estudo.

Agradeço aos funcionários do PPGE, especialmente à Maria Helena Ninelli.

Agradeço às professoras, aos pais e às crianças da EMEI que me receberam para fazer a pesquisa de campo e também à Secretaria de Educação do Município de São Carlos pela permissão de fazer a coleta de dados.

Finalmente, mas com um destaque todo especial, agradeço as contribuições das professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese.

LISTA DE SIGLAS

- APM – Associação de Pais e Mestres.
- CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa.
- DEC – Departamento de Educação e Cultura.
- EESC - Escola de Engenharia de São Carlos/Universidade de São Paulo.
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.
- HTP – Horário de Trabalho Pedagógico.
- HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- SESC – Serviço Social do Comércio.
- SESI – Serviço Social da Indústria.
- SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Termos usados pelas professoras para definir o brincar.....	90
Quadro 02 - Atividades realizadas pelas crianças fora da EMEI, com quem e as que mais gostam.....	96
Quadro 03- Atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças.....	110
Quadro 04 - Atividades de que as crianças mais gostam, mais pedem, aprendem melhor na EMEI segundo os pais e professoras.....	115

LISTA DE GRAVURAS

Gravura 01 - Cândido Portinari (Ronda Infantil).....	capa
Gravura 02 - Crianças de cinco anos em atividade de sala.....	01
Gravura 03 - Diana Ong (Hora de brincar).....	07
Gravura 04 - Atividade na parede da turma de quatro anos.....	57
Gravura 05 - Pieter Bruegel (Jogos Infantis).....	75
Gravura 06 - M. Van Cleef (Jogos infantis).....	151
Gravura 07 - Crianças em atividades livres no parque.....	195
Gravura 08 - Luiz Martins (Sem título).....	199
Gravura 09 - As Três Etapas da Vida (Gustave Klimt-1862-1918).....	Anexo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	07
1.1- Conceito de Criança e de Infância.....	08
1.2- A Criança e a Educação Infantil.....	18
1.3- Brincar: sua importância para as crianças.....	28
1.4- O Brincar, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos nas instituições de Educação Infantil.....	46
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	57
2.1- Instrumentos de pesquisa e trabalho de campo – 1ª fase.....	59
2.2- De volta à EMEI: 2ª fase do trabalho de campo.....	63
2.3- Caracterização da EMEI.....	66
2.4- Caracterização das professoras e dos pais.....	70
CAPÍTULO 3: O BRINCAR E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR.....	75
3.1- Concepção de criança, de infância, desenvolvimento infantil e de aprendizagem.....	77
3.2- O que é brincar?.....	87
3.3- O Brincar da criança em casa, nas férias e nos fins de semana.....	92
3.4- Organização do tempo e do espaço na EMEI.....	98
3.5- O Brincar na EMEI.....	101
3.5.1- Atividades livres: o brincar.....	120
3.6- Atividades produtivas.....	133
3.6.1- Atividades plásticas (desenho e pintura).....	135
3.6.2- Atividades construtivas (recorte, montar, construir, colagem e modelagem).....	138
3.6.3- Canto e atividades físicas.....	141

CAPÍTULO 4: O TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
4.1- Formação, capacitação e atualização.....	152
4.2- Planejamento e proposta pedagógica.....	162
4.2.1- Atividades de estudos na pré-escola.....	169
4.3- Relacionamento entre as professoras.....	177
4.4- A escolha das turmas: preferência por idade.....	181
4.5- Necessidades e dificuldades do dia-a-dia das professoras.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
ANEXOS	

RESUMO

A Educação Infantil está vivendo, neste início do século XXI, um momento de aprofundamento e de expansão. Surgem novas pesquisas sobre esta temática, que contribuem para uma maior e mais adequada compreensão da criança e da infância. Nesta tese, eu destaco as pesquisas acerca do papel da criança ao longo da história e de como o sentimento de infância foi sendo construído. Refiz o percurso da construção da concepção de infância e de como esta se tornou uma categoria social, investigando a relação entre o brincar e a criança. Privilegiei teóricos que se orientam segundo a perspectiva histórico-cultural, especificamente VYGOTSKY, LEONTIEV, ELKONIN, MUKHINA, além de outros autores nacionais, que têm promovido estudos mais recentes sobre o tema. O brincar é a atividade mais importante da criança pré-escolar, na medida em que é o fator que mais colabora para o desenvolvimento psíquico na infância. Considerando que a criança ingressa cada vez mais cedo e permanece por mais tempo de seu dia na instituição de Educação Infantil, analisei como acontecem suas atividades numa EMEI da cidade de São Carlos/SP/Brasil. Procurei saber se ela brinca, como brinca e do que brinca, em casa e na escola. Para isso realizei entrevistas com pais e professoras e ainda registrei observações na EMEI. Por meio dos depoimentos dos pais e das professoras, notei que elas, efetivamente, brincam. Verifiquei a diferença destes brincares, em casa e na instituição, para estabelecer as relações entre eles e tentar resgatar a importância de seu acontecer. A partir da análise dessas informações, surgiu-me a hipótese de que, embora as professoras de Educação Infantil saibam da importância do brincar na EMEI, e façam com que ele aconteça, elas nem sempre compreendem a essencialidade do brincar. Como geralmente não dominam um embasamento teórico suficiente e preciso, que possa esclarecer alguns pontos equivocados em relação a essa atividade infantil, as professoras não a desenvolvem de forma plena, como a atividade prioritária para essa faixa etária. Considero que as necessidades e o desenvolvimento das crianças podem ser objeto de discussão e reflexão nas EMEIs e orientar a construção de seus projetos pedagógicos, de modo que todos os educadores envolvidos (professores, funcionários, pais, direção) participem do processo. É necessário redefinir coletivamente a metodologia a ser adotada. No entanto para isso é preciso vontade política e ações efetivas no âmbito das políticas públicas. Um dos eixos dessa política é investir mais na formação continuada das professoras da Educação Infantil. Um outro diz respeito ao investimento nas condições objetivas de trabalho.

RIASSUNTO

L'educazione infantile, in questo inizio di secolo, passa per un momento di approfondimento e di espansione. Sorgono nuove ricerche sul tema, che arricchiscono gli studi sul bambino e sull'infanzia. Ho sintetizzato, in questa tesi alcuni studi sulla funzione del bambino nella storia e come sorse il sentimento dell'infanzia. Ho rifatto il percorso della costruzione del concetto di infanzia e di come è divenuta una categoria sociale, studiando il rapporto tra il gioco e il bambino. Mi sono atteso a teorici della scuola storico-sociale, specialmente a Vigotsky, Leontiev, Elkonin, Mukhina, oltre ad altri autori nazionali, che recentemente hanno studiato il tema. Giocare è l'attività più importante del fanciullo della scuola materna, perché rappresenta il fattore più importante dello sviluppo psichico dell'infanzia. Siccome il fanciullo entra nell'asilo infantile sempre più presto e vi rimane sempre più a lungo, ho voluto analizzare come si svolgono le sue attività in una EMEI (Scuola Municipale de Educazione Infantile) della città di San Carlo –SP – Brasile. Ho cercato di sapere se il bambino gioca, come gioca e a che gioca, in casa e a scuola. Per questo ho intervistato genitori e educatori, ed ho annotato osservazioni nella scuola materna che analizzavo. Nelle interviste dei genitori e delle maestre, ho visto che i bambini di fatto giocano. Ho voluto verificare la differenza di questi giochi, in casa e a scuola, per stabilire i rapporti tra loro e cercare di valutare l'importanza del suo effettuarsi. In base all'analisi di queste informazioni, m'è sorta l'ipotesi che, nonostante le maestre delle scuole materne conoscano l'importanza del gioco nella EMEI, e si sforzino perché si realizzi, non sempre ne comprendono l'essenza. Siccome generalmente non posseggono una base teorica sufficiente ed esatta, che schiarisca alcuni punti erronei su questa attività del bambino, le maestre non la sviluppano con pienezza, considerandola l'attività prioritaria di questa età. Penso che i bisogni e lo sviluppo dei bambini devono divenire un tema di dibattito e di riflessione nelle EMEIs e devono orientare la costruzione dei suoi progetti pedagogici, cosicché tutti gli educatori impegnati (maestre, impiegati, genitori, direzione) ne partecipino del processo. Bisogna ridefinire assieme la metodologia che dev'esser adottata. Tuttavia, a questo fine, ci vuole volontà politica ed effettive azioni nell'ambito delle pubbliche iniziative. Una di queste iniziative è la formazione continuata delle maestre delle scuole materne. Un'altra è la miglioria delle condizioni di lavoro.

ABSTRACT

In this new century early childhood education experiences a magnifying and expansive moment and there appear new researches on this subject which have brought a larger and more adequate comprehension of children and childhood. I emphasize the research about the child's role along history and how the feeling on the childhood has been formed. I remade the way in which the concept of childhood has been built and how this has become a social category by investigating the relationship between playing and being a child. I privileged theoreticians who adopt the historic-cultural perspective, specifically Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Mukhina and some Brazilian authors who have promoted recent studies on the subject. Playing is a most important activity of the preschool child as this is the factor which more cooperates to the psychic development in infancy. Considering that the child younger and younger enters into the kindergarten and there remains a greater period of time each day, I analyzed how his or her activities happen in a EMEI (Brazilian City Early childhood education) in S. Carlos, S.P., Brazil. According to parents' and teachers' communication, I observed that they really play. Considering this, I have made interviews with parents and teachers, as well as some observation sessions in a EMEI. A difference between playing at home and playing at the school was observed to establish the relationships between them and to try recovering the importance of its happening. From these informations there came to me the hypothesis that although the kindergarten teachers know the importance of playing in the EMEI and make it happen, they don't always understand the essentiality of this playing. As they don't generally dominate a sufficient and exact theoretical foundation to allow clarifying some mistaken points towards this infantile activity, teachers don't develop it in a completely way, as a priority in this period of life. I consider that the children's necessities and development can be objects to discussion and reflection in the early childhood education so as to guide the construction of the school projects in a way that their educators (teachers, agents, parents, principals) take part in the process. It's necessary to collectively redefine the methodology to be adopted. But to this it's necessary political will and effective actions in the dimension of public politics. One of these political axes is to invest more in the continued education for the teachers in early childhood education. Another necessary action comprehends the investment on the work conditions.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1- CONCEITO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Ao longo da história ocidental, foi se construindo uma forma de conceber a criança e, por conseguinte, a infância. A criança começa a ser pensada formal e cientificamente na história quando nasce o sentimento de infância, o que faz, portanto, a concepção de infância estar diretamente relacionada à de criança. É importante salientar que reconhecer a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico.

O direito à infância é o direito de a criança deixar-se estar e ficar livremente durante o período de espera e de preparação para o trabalho. Para tanto, é necessária a construção de espaços e tempos infantis, os quais são determinados segundo a concepção que se tem de criança.

O livro “História Social da Criança e da Família”, de ARIÈS (1981), mostra como no século XV os artistas multiplicaram as representações de criancinhas brincando com o cavalo de pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão e, mais raramente, as bonecas. Alguns desses brinquedos nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar atitudes dos adultos. O Autor ainda ilustra como a criança passa a ser valorizada, na iconografia leiga, em dois momentos: na vida cotidiana, misturada com os adultos, e no gosto dos pintores em expressar “a graça das graças”. Ele também se refere à tela holandesa de Vinckelbaons, que elucida o novo sentimento de infância:

(...) um tocador de realejo toca para uma platéia de crianças, e a cena é representada como um instantâneo, no momento em que os meninos correm ao som do instrumento. Um dos meninos é muito pequeno e não consegue acompanhar os outros. Seu pai então o segura no colo e corre atrás do bando para que seu filho não perca nada da festa (ARIÈS, 1981, p. 102).

A criança é representada, antes do século XVII, sempre com os adultos. O Autor acrescenta: “(...) os adultos de todas as condições sociais gostavam de brincar com as crianças pequenas. Esse hábito era sem dúvida antigo, mas num determinado momento passou a ser notado a ponto de provocar irritação” (ARIÈS, 1981, p. 138).

A concepção moral da infância, que insistia na sua fraqueza, ao mesmo tempo reagia contra a indiferença dos adultos pela infância, contra um sentimento por

parte destes terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo, não merecedora de atenção por parte do homem racional. A associação da fraqueza à inocência da criança justificava a necessidade de educação. ARIÈS (1981, p 155) mostra que: “A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento de infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados”.

Nas famílias nobres, o termo *infância* tendia sempre a designar a primeira idade. Entretanto, em cada época se privilegiam uma idade e um particular da vida: a juventude é a idade do século XVII; a infância é privilegiada no século XIX; a adolescência, no século XX. Registram-se dois sentimentos de infância: o primeiro destaca-se como o sentimento de paparicação e surgiu nos séculos XVI e XVII. Com o nascimento do sentimento de infância, a criança é separada do adulto e são criados espaços especiais para ela. O sentimento de infância fez com que as crianças passassem a receber mais atenção por parte dos adultos, o que passou a incomodar algumas pessoas, principalmente os educadores. Nesse contexto, surge um outro sentimento em relação à infância, marcado pelo interesse psicológico e pela preocupação moral: “(...) é o início de um sentimento sério e autêntico da infância. Não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância” (ARIÈS, 1981, p. 163).

Os discursos higienistas, médicos, psicológicos e legais fazem das crianças seres dependentes do amor materno. A família infantiliza a criança com essa dependência e a mulher, refém dessa situação, acaba por depositar sua vida nos filhos. Os novos papéis que a família, a mulher e a criança assumem ao longo da história são transformados em verdades irrefutáveis, como CHARLOT (1980, p 110) destaca: “(...) o adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. A criança deve submeter-se ao adulto, que é naturalmente superior a ela. O adulto transforma, assim, a dependência social da criança em dependência natural”.

A criança não foi sempre amada e paparicada pelos adultos, pelos pais e, especialmente, pela mãe. Inclusive, a idéia de que as mães amam os filhos instintivamente foi bastante debatida nas últimas décadas do século XX. BADINTER (1980) foi pioneira ao defender a tese de que o amor materno foi construído historicamente, assim como ARIÈS (1981) também foi inovador em suas pesquisas

acerca do sentimento de infância e de família. As idéias propostas e defendidas por esses autores tornaram-se pontos referenciais para muitos trabalhos que tratam da Educação Infantil, como os de OSTETO (1992), PIRES (1994), ABRAMOWICZ (1997), MERLO e MIRANDELA (1998) e POSTMAN (1999).

Em relação à construção do amor materno, BADINTER (1980) defende a idéia de sua historicidade. O amor ao filho depende dos valores sociais, culturais e econômicos de uma dada sociedade. O amor materno é um, dentre tantos sentimentos, que não é inerente a todas as pessoas e à sociedade. Pode existir ou não. Pode aparecer e desaparecer. Pode ser intenso ou passageiro. A Autora afirma ainda que foi necessário um longo período para que o sentimento positivo de infância se arraigasse nas mentalidades, mencionando que no período compreendido entre os séculos XVII e XIX, iniciou-se um processo de valorização da infância, embora ainda persistissem discursos que retratavam a criança como um “estorvo”: os pais queriam libertar-se da criança e aplicavam-lhe severos castigos.

Uma explicação possível para a frieza com que os pais -- e a mãe, em particular -- tratavam o filho é esse distanciamento funcionar como uma forma de se defender do sofrimento da uma possível perda: “Dada a elevada taxa de mortalidade infantil até fins do século XVIII, se a mãe se apegasse intensamente a cada um de seus bebês, sem dúvida morreria de dor” (BADINTER, 1980, p. 85). Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, a precariedade econômica da França gerou um alto índice de mortalidade -- 50% das crianças não chegavam ao décimo ano de vida -- , o que marcou as relações afetivas.

No século XVIII, começa-se a exaltar a maternidade, entrecruzando-se com o sentimento de infância: “(...) o problema da subsistência das crianças estava na ordem do dia. E continuou até à guerra de 1914. Todos procuravam os meios de deter a mortalidade excessiva nos primeiros meses da criança, e mesmo nas primeiras horas” (BADINTER, 1980, p. 152-153).

A criança, especialmente nos fins do século XVIII, adquire um valor mercantil, é considerada uma riqueza econômica. Utiliza-se a mão-de-obra de crianças nas diferentes culturas agrícolas, onde eram empregadas segundo sua força e sua idade. Além de lucro, o trabalho representaria um meio para sua educação, na medida em que a criança poderia se “distrair” fazendo algum trabalho. Os filantropos, com um discurso

dissimulado de proteção à infância, tinham objetivos de usufruir o trabalho infantil: “Essa nova visão do ser humano em termos de mão-de-obra, lucro e riqueza, é a expressão do capitalismo nascente” (BADINTER, 1980, p. 160).

Uma razão para se investir na criança é a guerra, visando-se futuros contingentes: “Sabemos que durante o período que vai de Luís XIV a Napoleão, numerosas guerras fizeram sentir a necessidade de uma França melhor povoada, para enfrentar as coalizões européias” (BADINTER, 1980, p. 158).

As idéias de Rousseau (BADINTER, 1980, p. 179) se tornaram atuais – e providenciais -- quando se iniciou uma domesticação da mulher para que ela se mantivesse no seio da família com a função de cuidar dos filhos e do marido. Dizia-se que a mulher tinha esse papel na família devido ao seu amor natural pelo filho.

O vestuário da criança muda quando a mãe é a responsável pelos seus cuidados. Se o bebê está livre das faixas, a mãe pode acariciá-lo e abraçá-lo mais facilmente: “A mulher se apaga em favor da boa mãe que, doravante, terá suas responsabilidades cada vez mais ampliadas. No final do século XVIII, são em primeiro lugar a higiene e a saúde do bebê que exigem a atenção da mãe” (BADINTER, 1980, p. 206).

Esses pensamentos inspiraram os movimentos pedagógicos da época: “A partir do século XVIII, quando se definiu um lugar para a infância, concedendo-lhe direitos e até privilégios, tirou-se dela a possibilidade de transitar (também entre os adultos), de existir em suas diferenças; as crianças foram encarceradas nas famílias e nas escolas” (ABRAMOWICZ, 1998, p. 20).

DONZELOT (1986) ilustra essa nova forma de se proceder com as crianças remetendo-se às práticas adotadas para a valorização e a preservação das crianças e indica as novas medidas tomadas no século XIX, para que elas pudessem viver mais e melhor:

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do Estado ou à indústria mortífera das nutrizes voltem a educá-los (DONZELOT, 1986, p. 21).

O Autor comenta a nova organização da família como medida auxiliar na preservação das crianças: colocam-se a mulher e o homem numa nova forma de comportamento e de papel na sociedade com o objetivo de se reduzir a função socializadora da habitação:

Organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar seus filhos. (...) se o homem preferir o exterior, as luzes do cabaré, se as crianças preferirem a rua, seu espetáculo e suas promiscuidades, será culpa da esposa e da mãe (DONZELOT, 1986, p. 46).

O valor de família estendeu-se à medida que a sociabilidade se retraiu, ou seja, esse sentimento de família acabou por isolar as pessoas a ponto de o individualismo familiar ser incentivado em prejuízo da socialização. Contudo, as mulheres não agiam e não agem todas da mesma forma e aquelas que reagem ao discurso de ter de cuidar de seus filhos encontram formas de subverter esse papel. Elas simulam ser boas mães, já delegando a uma outra, graças aos seus recursos financeiros, o ônus dessa função: “(...) pois não é o tempo passado com eles ou a qualidade de suas relações mútuas que contam em primeiro lugar, mas a ‘vigilância’ que elas supostamente exercem” (BADINTER, 1980, p. 231).

Nessa nova forma de a mulher assumir os filhos, a culpa dominou o seu coração. A mãe passa a ser: “Auxiliar do médico no século XVIII, colaboradora do padre e do professor no século XIX. A mãe do século XX arcará com uma última responsabilidade: o inconsciente e os desejos do filho” (op. cit., p. 237).

Por meio da estratégia de delegar a outros os cuidados com os filhos, a mulher foi paulatinamente construindo a força para o movimento feminista: “Ao majorar a autoridade civil da mãe, o médico lhe fornece um status social. É essa promoção da mulher como mãe, como educadora-auxiliar-médica, que servirá como ponto de apoio para as principais correntes feministas do século XIX” (DONZELOT, 1986, p. 25).

Por outro lado, o poder paterno é expropriado do pai: “(...) a suspensão do poder patriarcal permitirá o estabelecimento de um processo de tutelarização que alia os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral”

(DONZELOT, 1986, p. 84). O Autor ilustra essa expropriação citando algumas leis que, de certa forma, respaldam essa nova situação, como a Lei do divórcio (1884) e a Lei sobre a destituição do poder paterno (1889) promulgada na França.

O homem foi historicamente afastado e se afastando da casa e de seu filho:

É preciso admitir, com toda a justiça, que o homem foi despojado de sua paternidade. Reconhecendo-lhe tão somente uma função econômica, distanciaram-no progressivamente, no sentido literal e figurado, de seu filho. Fisicamente ausente durante todo o dia, cansado à noite, o pai não tinha mais grandes oportunidades de se relacionar com o filho (BADINTER, 1980, p. 294).

Novos agentes educacionais se preocupam com as crianças: “São eles o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos” (op. cit., p. 289). A psicanálise veio inclusive reforçar a responsabilidade e importância da mãe na educação do filho pequeno. Também o Estado criou medidas para conter as mortes das crianças recém-nascidas, como, por exemplo, a criação e a extinção da “Roda¹”:

A primeira roda funciona em Rouen em 1758. Visa sustar a antiga prática de exposição nos átrios das igrejas, das mansões particulares e dos conventos, onde as crianças podiam morrer antes que alguém viesse a se ocupar delas. Em 1811, o sistema da roda é generalizado no quadro da reorganização dos hospícios e, nessa data, contam-se 269. Elas serão progressivamente abolidas (DONZELOT, 1986, p. 30).

Uma das razões para o fim da roda é o fato de as próprias mães pegarem seus filhos para nutrir após deixá-los nesse dispositivo: como o Estado pagava às nutrizas, as mães levavam seus filhos para a roda e, no dia seguinte, se ofereciam para serem suas amas. Percebendo esta prática, o Estado afasta as crianças da roda onde são

¹ Caixa giratória em formato cilíndrico cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno do eixo da altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta o lado aberto, recebe a criança e gira para dentro do ambiente. As Rodas eram instaladas na portaria de certos locais (asilos) para se depositarem crianças recém-nascidas, que os pais ou mães não podiam ficar consigo, para serem educadas.

deixadas, o que resulta na morte de muitas delas. A partir dessa situação, pensou-se que seria melhor pagar para as mães pobres poderem sustentar seus próprios filhos. Cria-se o salário-família: “O salário-família nasce, assim, no início do século XIX, no ponto de confluência entre uma prática assistencial que estende progressivamente o círculo de seus administradores, e uma prática patronal do paternalismo” (DONZELOT, 1986, p. 33). São também criadas leis para a defesa das crianças no período de 1840 até final do século XIX e surgem, em 1865, as primeiras sociedades protetoras da infância em Paris.

Os novos valores e a nova ética aplicada na educação dos filhos e na organização da família precisavam ser difundidos e divulgados. A escola torna-se um meio auxiliar, viabilizador dessa divulgação e começa a germinar a idéia da obrigatoriedade escolar. De 1833 a 1882, a escola será discutida politicamente: para se usar a liberdade, é preciso saber como usá-la e essa é uma das premissas para se iniciar o investimento na educação do homem, conforme o pensamento liberal do século XIX.

Primeiramente, o fato de as mulheres irem para o mercado de trabalho, no início da industrialização, ao final do século XVIII, atendeu a uma necessidade econômica. Diversamente, no final do século XX, a opção do trabalho fora de casa pelas mulheres está relacionada também às necessidades pessoais, como uma forma de libertação da vida doméstica, reforçando assim a idéia de que não é natural a mulher ficar em casa cuidando dos filhos: “(...) as mulheres escolhem voluntariamente deixar casa e filhos para trabalhar fora. (...) o trabalho representa um meio de realização, senão de desenvolvimento da personalidade” (BADINTER, 1980, p. 341).

BADINTER (1980) conclui seu estudo “Um amor conquistado: o mito do amor materno” remetendo-se à forma como Ariès vê a criança do final do século XX:

Tudo se passa como se nossa sociedade deixasse de ser child-oriented, como o fora apenas desde o século XVIII. Isso significa que a criança está perdendo um monopólio tardio e talvez exorbitante, que ela retorna a um lugar menos privilegiado, melhor ou pior. Os séculos XVIII-XIX terminam sob nossos olhos (Ariès apud, BADINTER, 1980, p. 360).

Contrapondo-se em parte à visão de ARIÈS, POSTMAN (1999), em “O Desaparecimento da Infância”, faz um inventário da origem do sentimento de infância

relacionando-o à invenção da imprensa e do telégrafo. Com a invenção da imprensa, a criança passa a ser valorizada e cuidada de forma especial para que possa adquirir os conhecimentos científicos que o mundo letrado passa a oferecer e a exigir. Ela precisou ser separada dos adultos para receber uma educação que requeria disciplina e estudos, o domínio das letras, da leitura e da escrita. Com o surgimento do telégrafo, que deu impulso à invenção de outros meios de comunicação, especialmente a televisão, marca-se o fim da infância, pois a criança, como os adultos, recebe as informações de forma indistinta. O Autor traça ainda um paralelo entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da leitura e escrita. Até a Idade Média, a infância era limitada aos sete anos, período em que a criança domina a oralidade. Posteriormente, a necessidade do domínio da linguagem escrita e da leitura se impõe e a infância é prolongada e relacionada à aquisição dessas capacidades até cerca de 12 anos.

Com o advento dos meios de comunicação de massa, a criança é exposta aos mais diversos temas, veiculados, por exemplo, pela televisão e pela internet, sem que haja propriamente censura, triagem ou acompanhamento por parte dos adultos.

A história muda seus rumos e seus atores principais. Atualmente, deparamos com as duas formas de ver a infância: sublimada ou excessivamente infantilizada e cuidada.

POSTMAN (1999, p. 9), ao comentar o desaparecimento da infância, sustenta que a sociedade americana contemporânea é hostil à criança, tentando suprimi-la. Contudo, as crianças reagem a esse estado de coisas, pois querem sua infância. Elas demonstram ainda compreender a distinção entre o mundo adulto e o seu mundo e conseguem também vislumbrar as vantagens de viver sua infância. O Autor sustenta que a infância não pode sobreviver sem um pouco de segredo e vergonha do mundo adulto. Dessa forma, temas como sexo, droga e violência deveriam ser mais discretamente expostos para as crianças. Ele ainda chama a atenção para o individualismo da sociedade que não protege as crianças no divórcio, no uso indiscriminado de televisão e no consumismo por parte dos seus responsáveis. Exposta a situações das quais não tem como se proteger ou mesmo compreender, a criança passa a ter uma vida próxima a do adulto, ou seja, a vivenciar situações próprias da vida adulta.

Em relação ao risco de a infância desaparecer devido à forma com que as crianças a vivem, ditada segundo os modelos dos adultos, SANTOS (2002) faz uma

apologia do conceito de infância desenvolvido na modernidade e ressalta a importância de autores modernos -- considerados clássicos por já pertencerem à tradição -- , como MORE, MONTAIGNE, COMENIUS E ROUSSEAU. Para a Autora, esses pensadores são os precursores da valorização da infância, na medida em reafirmam, para os dias atuais, a manutenção do sentimento de infância:

Na medida em que propuseram que se ensinasse à criança a refletir sobre os conhecimentos com os quais se envolvia e, mais que isso, incentivaram o mestre a cuidar da forma como esses conhecimentos deveriam chegar à criança, respeitaram a idade infantil enquanto desejosa de modelos e referências adultas, valorizando as diferenças peculiares a cada idade da vida; elogiaram e promoveram o desenvolvimento de boas maneiras e de valores humanos afastando dos pequenos as impropriedades do mundo adulto e despertando nos mesmos sonhos e preocupações felizes em relação ao futuro, fazendo-os crer que, a seu tempo, seriam fundamentais na luta pelo estabelecimento dos bons princípios e valores com os quais tomaram contato na sua infância; chamaram a atenção das instituições para com a responsabilidade do cuidado que deveriam dispensar às crianças, os modernos tornaram-se elos de mobilização dos quais dispomos para continuarmos a luta pelo respeito à condição infantil enquanto responsabilidade de todo o ser humano (...) (SANTOS, 2002, p. 163).

Respeitar a infância significa reconhecer suas singularidades e tratá-la com base em valores fundamentais, como afetividade, solidariedade, alegria, amizade, ludicidade, liberdade, fraternidade, ética, virtude e cultura do espírito. A Autora ainda afirma que, se por algum motivo as crianças estão sendo privadas da infância, essa intercorrência não significa que ela esteja desaparecendo, mas sim que os obstáculos podem ser considerados como uma motivação para que se lute pela permanência da infância e pelo direito de a criança vivê-la.

No século XX, o tempo de infância começa a ser reduzido em relação ao tempo de vida, enquanto o tempo de adolescência aumenta, dos 11 aos 20 anos ou mais. Para CHARLOT (1980, p 127), o significado do período da infância é: “(...) um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana”.

Atualmente, a infância está passando por uma redefinição de valores, de papéis e de costumes, em função de estar cada vez mais curta e das implicações que isso

acarreta. As crianças passam a ter compromissos, como foi demonstrado numa reportagem de revista: “(...) são como pequenos executivos. (...) O estilo de vida das crianças está se aproximando ao dos adultos. (...) A criança perdeu a liberdade de ser criança” (VEJA, 04/04/1998, p. 85). A criança leva uma vida marcada por uma rotina repleta de compromissos, como cursos de línguas estrangeiras, prática de esportes, artes, reforço escolar, terapias e outros. Enfim, ela é uma consumidora das diversas ofertas sociais.

Nos dias atuais, a infância está ameaçada, ou porque as crianças estão trabalhando, por exemplo, nas minas de carvão ou no corte de cana-de-açúcar, ou porque elas estão na rua. Têm também a infância ameaçada as crianças que trabalham no meio artístico; por ganharem muito dinheiro, se faz vista grossa ao drama e às necessidades por que passam. Essas crianças sofrem um processo intenso de exposição e muitas delas acabam tendo acesso precoce ao mundo adulto, com implicações sérias como gravidez, sexo, drogas, crimes, antecipação escolar ou exclusão da escola.

Além dessas razões, que geram preocupação em relação à infância, há outras, indicadas por POSTMAN (1999), como o acesso das crianças às informações, aos gostos e ao modo de vida dos adultos, como roupas, lazer, alimentos, etc. Em suma, a criança está sendo vista pelo mercado como um potencial consumidor e sendo tratada segundo essa possibilidade, sendo, por exemplo, alvo de propagandas de forte apelo consumista.

Como conclusão desse tópico, é possível afirmar que a infância é um direito da criança, conquistado e construído ao longo da história da humanidade. O direito à infância pode ser manifestado de uma forma falsa, isto é, pensa-se que se está dando atenção à criança, enquanto, na realidade, está-se a idiotizando ou excluindo-a.

O sentimento de infância foi uma conquista histórica dos homens, pois possibilitou ocupar-se com a criança, atentar-se para ela, em situações em que não era respeitada a sua condição de criança. Como exemplo, pode-se apontar o período inicial do processo de industrialização, quando a participação da mão-de-obra infantil fez-se necessária².

² Em relação a esse período, ver LEAL (1990).

Considerando que a criança em idade pré-escolar passa grande parte do dia e de sua infância em instituições de Educação Infantil, faz-se necessário promover um inventário acerca das características e do funcionamento desses estabelecimentos.

1.2- A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.

A história da criança, da infância, do brincar e da família é parte da história da pedagogia e da educação. A criança foi, ao longo do tempo, se afastando do âmbito familiar e a sua escolarização passou a determinar o tempo da infância e a cumprir o papel de garantir a sua disciplina física, moral e intelectual.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a crença no progresso e na ciência demanda novas instituições sociais, como as instituições de educação popular. Com o desenvolvimento científico e tecnológico, consolida-se a valorização da infância e privilegiam-se as instituições como a escola primária, o jardim de infância, as creches, as escolas profissionalizantes e a educação de jovens e adultos. Entretanto, essas escolas, por terem objetivos específicos para as classes populares, tornaram-se alvo de preconceitos. As instituições assumiram um caráter autoritário e o pobre começou a ser visto como “uma ameaça social a ser controlada”; comparou-se, assim, a pobreza à infância abandonada.

Nesse período, são criadas novas leis e instituições sociais na área da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial -- mesmo que se denominem “assistência científica” -- e que se caracterizam por se sustentar na fé, no progresso e na ciência da época.

A distribuição social é efetuada sob o controle dos “detentores da verdade”, não sendo vista como um direito do trabalhador, mas como um mérito daqueles que se mostraram servís, aceitando a pobreza como algo certo, sem possibilidade de mudança. Não sem sentido, travaram-se polêmicas ligadas a questões como a intervenção do Estado, a assistência pública, a liberdade de caridade e a assistência privada. Quando as famílias são consideradas pobres e tidas como incapazes, assistentes sociais entravam em ação e auxiliavam a educar os filhos desses núcleos

familiares menos aquinhoados. Assim, ficava lançada a questão acerca da separação entre os conceitos cuidar e educar.

Com a expansão das creches na década de 70, no século XX, veio à tona o caráter assistencialista da Educação Infantil, a qual foi configurada segundo uma proposta educacional específica para o setor pobre da população. É a Educação voltada para a escolarização. KUHLMANN (1998) considera as funções de educar e proteger como incumbências das instituições de atendimento infantil:

As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido (KUHLMANN, 1998, p. 207).

Segundo o Autor, uma das razões para a criação da instituição pré-escolar é a possibilidade de aquisição dos conhecimentos científicos, que as famílias mais pobres não conseguem garantir ao filho no espaço doméstico; por isso, buscam, por intermédio das escolas, suprir essa necessidade de instrução da criança.

As concepções das professoras acerca das crianças são muito importantes, pois influem na relação entre educadora e criança. Muitas professoras de Educação Infantil vêem as crianças como:

(...) “flor desabrochando”, “plantinha”, “pedra bruta a ser lapidada” etc. Essas visões analógicas, fechadas, a-históricas, que desconsideram o contexto social da criança, instituem significações que, na vida cotidiana da escola, são utilizadas para explicar e justificar a realidade. (...) No outro extremo do espectro das representações sociais sobre criança, Vygotsky a apresenta como um ser social, construtor da história e da cultura e, por elas, construído. Nesta perspectiva, não existe uma essência humana a priori porque o sujeito se constrói na interação com o mundo e com os demais indivíduos. Esta visão de criança encontra-se ausente dos discursos dos professores (BECKER, 1999, p. 73-74).

É necessário entender como as concepções de infância foram construídas, qual delas é a hegemônica e a quais necessidades respondem, porque as idéias influem nos caminhos a serem traçados. O período da infância é muito rico, pois é nele que a

realidade, o mundo se torna elemento percebido: “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (LEONTIEV, 1998b, p. 59).

Dessa forma, não é o futuro da criança e sim o seu presente, o seu agora, o objetivo de sua educação:

(...) entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vincula-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história (SOUZA e KRAMER, 1991, p. 70).

Reforçando a idéia de que a concepção de infância se relaciona com as necessidades históricas, MUKHINA (1995) afirma:

A infância, da forma como nós a conhecemos, só surgiu quando o trabalho dos adultos se tornou não exequível para a criança, passando a requerer grande formação prévia. Dessa maneira, a infância foi estabelecida pela humanidade como o período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias. A cada etapa etária cabe um papel próprio nessa formação (MUKHINA, 1995, p. 59).

Para a educação da criança pré-escolar, foram construídos vários tipos de organizações e de instituições. Como é sabido, a instituição de Educação Infantil surgiu no fim do século XVIII, quase simultaneamente ao processo de industrialização, principalmente para atender as crianças que tinham pai e mãe que trabalhavam fosse no campo, nas manufaturas ou nas primeiras indústrias:

Historicamente, a primeira creche conhecida foi fundada na França, na aldeia de Ban de la Roche, na região dos Vosges, em 1770, e sua

motivação resultou da necessidade de se dar assistência aos lactentes de famílias que trabalhavam no campo durante longa jornada de trabalho (AUGUSTO, 1979, p. 04).

A finalidade desse tipo de instituição era basicamente a de guardar, cuidar das crianças enquanto seus pais trabalhavam. No mesmo ano de 1770: “(...) surge na Holanda a primeira escola para menores de seis anos com o nome de ‘Spielschule’ (escolas de jogos). Mais tarde, Frederico Oberlin fundava, em 1799, na Alsácia, pequeno povoado da França, uma escola para as crianças que freqüentavam sua paróquia, em nível pré-escolar” (VILARINHO, 1987, p. 16). Assim, pode-se concluir que a Educação Infantil nasce sob a égide do trabalho, ou seja, surge para atender as imperiosidades do regime de trabalho que então se instalava. Decorre, dessa maneira, do processo de industrialização e em função da entrada, principalmente, da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, o qual necessitava de muitos braços e não apenas da força física³.

Com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização, a criança começou a freqüentar um espaço fora do domínio doméstico, deixando parte do convívio familiar e aumentando o seu convívio social. Como consequência, tornou-se possível à criança a aquisição de novos e diversos conhecimentos por intermédio da instituição de Educação Infantil.

Nas salas de asilos, “() a preocupação educativa nunca esteve ausente. Contrariamente ao mito sustentado ulteriormente, não foi preciso esperar o nome de escola maternal (1881) para isso ()” (BROUGÈRE, 1998a, p. 104). Essa informação fortalece a idéia do quanto cuidar e educar não são ações dissociadas e como depende de como se concebe, em cada contexto histórico, o cuidar e o educar. O Autor complementa: “A primeira infância começa a existir socialmente através da necessidade de não só cuidar dela, mas, sobretudo de educá-la” (op. cit., p. 106). Dessa forma, educar pressupõe o cuidar e vice-versa, pois juntamente à importância de se criar um espaço para a educação, também existe a preocupação com o cuidado e a segurança da criança.

Paulatinamente, a instituição de Educação Infantil tomou novos rumos, até ser respaldada por um discurso de defesa da sua função educativa e pedagógica.

Nesse sentido, foi grande a contribuição de Froebel (1782-1852), por ter criado os materiais, denominados dons, usados nos ‘kindergarten’, os jardins de infância:

(...) uma pedagogia infantil que se materializou, pela primeira vez, em objetos cujas funções são simbólicas. Apesar de estreitamente associados a conceitos filosóficos, os dons permitiriam às crianças vivenciar um processo de auto-instrução e de desenvolvimento autônomo (WAJSKOP, 1996, p. 93).

A Educação Infantil representava uma ampliação e uma antecipação da escolaridade e exercia, como extensão, o papel e a função da família. A instituição de Educação Infantil passou a contribuir na formação cultural, nos valores, nas normas, na ética e na socialização dos conhecimentos socialmente acumulados. Essa instituição, por meio dos professores, organiza e disciplina as emoções e as atitudes das crianças de acordo com as normas e regras exigidas e impostas pela sociedade.

Na busca de identidades, as escolas de Educação Infantil propõem situações pedagógicas para as famílias, em benefício das crianças. Dessa forma, as escolas particulares de Educação Infantil difundem a idéia de que ambientes estimuladores são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional: “(...) Para as crianças pobres, propostas pedagógicas baseadas nas idéias de carência e deficiência; para as ricas, idéias de desenvolvimento da criatividade, independência, raciocínio lógico” (BECKER, 1998, p. 46).

Qual é a função das instituições de Educação Infantil? Elas têm sido importantes e necessárias para a sociedade, para a família, para as crianças, para os educadores e para as instituições formativas, na medida em que atendem as imperiosidades de uma sociedade em desenvolvimento industrial e tecnológico, tais como: a) o trabalho dos pais (entenda-se pai e mãe); b) o prolongamento da escolarização; c) o fato de a sociedade estar criando, de forma dinâmica e incessante, cada vez mais novas profissões e serviços sociais, novos espaços e, ao mesmo tempo, existir maior tempo livre do trabalho, em que figura o desemprego em determinadas áreas.

³ Ver LEAL (1990) acerca da participação da mulher e da criança na maquinaria e na grande indústria.

No entanto, ainda existem dúvidas acerca da melhor forma de se organizar o tempo e o espaço da criança de zero a seis anos em uma instituição. Há instituições de Educação Infantil que atendem crianças dessa faixa etária em tempo integral, meio período e intermediário, cumprindo ações próprias de creche e de pré-escola.

A Educação Infantil tem sido pensada e discutida nos âmbitos nacional e internacional. O Brasil e países como Estados Unidos, Suécia, Itália, França, Reino Unido, Espanha, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Irlanda, Portugal, entre outros, vêm se ocupando da educação das crianças nas creches e pré-escolas. O atendimento nesses países apresenta, esperadamente, especificidades e particularidades quanto à atenção despendida às crianças, no que se refere: a) à faixa etária; b) ao horário de funcionamento das instituições; c) ao tempo de permanência das crianças nas instituições; d) aos projetos pedagógicos; e) à formação dos professores; f) à manutenção; g) ao tipo de direção, se pública ou privada. Esses fatores bem como suas implicações são apontados no relatório da UNESCO “Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios” (BRASIL, 2002), que apresenta a Educação Infantil em 12 países: Austrália, Bélgica (Comunidades Flamenga e Francesa), Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, República Tcheca, Reino Unido e Suécia.

Não somente a família, mas também a sociedade civil, o Estado são responsáveis por dar formação, educação e oferecer espaços de lazer para as crianças⁴. São muitos os fatores que levam outras instituições da sociedade a assumir esse papel, como o fato de os pais estarem cada vez mais distantes do lar, o número reduzido de filhos e a falta de segurança nas ruas e praças.

A Educação Infantil, na sua primeira fase, pretendia ser compensatória. Segundo LEAL (1990, p. 61), havia “(...) a preocupação de suprir 'carências', deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares”. No entanto, esse tipo de Educação Infantil não difere da que pretende ter função pedagógica, conquanto a proposta desta seja aparentemente muito diferente.

⁴ O Serviço Social do Comércio - SESC, o Serviço Social da Indústria - SESI, e as Prefeituras Municipais desenvolvem projetos para crianças menores.

A Autora continua: “Função pedagógica é a pré-escola garantir à criança o desenvolvimento de novas formas de se expressar, de compreender e de reconhecer o mundo, sua realidade” (op. cit., p. 80). A função pedagógica está presa à cultura escolar e às normas didáticas e é possível perceber que, na função compensatória, também estava embutida uma preocupação educacional pedagógica.

BECKER (1999) faz um histórico e uma crítica à pré-escola preparatória para a escola. Segundo esta autora, a pré-escola preparatória:

(...) teve origem na década de 50/60, a partir dos trabalhos do grupo de Ana Maria Poppovic sobre a importância das chamadas habilidades básicas, consideradas pré-requisitos para a alfabetização, e dos programas pré-escolares de educação compensatória que chegaram ao Brasil na década de 70, pretendendo “compensar” os efeitos nefastos do ambiente familiar das “crianças carentes” como meio de evitar o seu fracasso na escola regular (BECKER, 1999, p. 53).

As instituições de Educação Infantil se firmam também por estimular a criação de algumas profissões sociais:

(...) analisando a história da Saúde Escolar observa-se que ela não conseguiu alterar o quadro de evasão e repetência das escolas públicas. Ela criou um mercado de trabalho disputado por diferentes profissionais, que têm por objetivo administrar o bem-estar da população através de sua função assistencial (op. cit., p. 125).

O número de instituições de Educação Infantil está crescendo a cada dia. É necessário estimular outras formas e opções para a criança, como, por exemplo, com atividades de cultura e lazer não somente em espaços escolares, mas também nas casas, nas ruas, durante o período contrário ao da pré-escola e da escola. É preciso ser criativo na organização desses espaços e tempos, diversificando as atividades.

A prática na creche, como está atualmente organizada, não se diferencia estruturalmente da prática das antigas amas, que cuidavam das crianças enquanto estas estavam distanciadas de suas famílias, em espaços específicos para elas. A creche é, similarmente, uma opção de espaço onde se pode deixar a criança e onde ela recebe educação.

A Educação Infantil pode não ser necessariamente escolar, pois ela pode valorizar o brincar, pode ser criativa e comprometida com uma educação formativa sem imitar a escola.

Em 1994, o Ministério da Educação centralizou suas discussões na área da Educação Infantil durante a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que previa, entre outras medidas, a universalização do atendimento de crianças de zero a seis anos. Com base nos desdobramentos desse plano decenal e na responsabilidade outorgada à administração municipal, foi lançada, no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Infantil. BECKER (1999) afirma: “Nesse documento explicita-se também sua concepção de criança como um ser humano completo, não apenas um ‘vir-a-ser’ e, como todo ser humano, um sujeito social e histórico” (BECKER, 1999, p. 4).

No RCNEI, também se firma esse compromisso: “(...) o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc (...)” (BRASIL, 1998, p. 13).

Assim, a Educação Infantil, que engloba as creches e as pré-escolas, passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro. A partir disso, houve uma superação, pelo menos no nível legal, do caráter assistencialista até então predominante nos serviços voltados à criança de zero a seis anos. A Constituição de 1988 havia também determinado para o sistema educacional a obrigação de atender à especificidade da demanda infantil.

A Educação Infantil possui objetivo próprio, é um direito da criança pequena:

(...) a educação infantil se propõe a oferecer à criança a possibilidade de exprimir seu próprio modo de ser, possibilitar-lhe a construção de significados com os quais possa interpretar a realidade, oferecer-lhe espaço para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, permitir-lhe, através de interações afetivas, construir e desenvolver suas relações sociais e seus esquemas cognitivos (BECKER, 1999, p. 63).

Em 1996, com a promulgação da LDBN nº 9394/96, a Educação Infantil, especialmente as creches, passou a ser de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, fato que trouxe uma mudança significativa de propostas, na medida em

que a Educação Infantil passou a fazer parte do Ministério da Educação e não mais da alçada do Ministério da Promoção Social.

Cabe ao Estado, no nível do poder público municipal, a responsabilidade de garantir à criança o acesso a creches e pré-escolas. A nova lei determina ser também incumbência do Município elaborar as suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil fundamentando-se no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI/MEC (BRASIL, 1998), que apresenta a natureza das atividades próprias à Educação Infantil.

O RCNEI foi proposto como um material de consulta dos professores de Educação Infantil no Brasil e apresenta dois grandes eixos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O primeiro eixo prioriza os processos de construção da Identidade e da Autonomia; o segundo, a construção de diferentes linguagens e o relacionamento com objetos de conhecimento (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade). No RCNEI, está incorporado o discurso oficial do Estado no que tange ao seu propósito e à sua fundamentação pedagógica para a Educação Infantil. Esse material traz ainda reflexões relativas a creches e pré-escolas no Brasil, contribui para fundamentar concepções de criança, de educação, do profissional e orientou o trabalho educacional infantil (op. cit. vol. 1 p. 7). O documento enfoca a especificidade do atendimento às crianças, como a divisão dos serviços a serem oferecidos em diferentes faixas-etárias: “creche” para crianças de 0 a 3 anos e “pré-escola” para as de 4 a 6 anos.

No RCNEI, há a concepção de criança como um sujeito de direitos, o que implica ter a garantia plena dos direitos e estar inserido numa sociedade de relações: na família, na tecnologia, na organização do tempo. Ao se conceber a criança como um sujeito de direitos, o Estado compromete-se, de certa forma, a garantir as condições para que a criança seja, um dia, um indivíduo capaz de resolver os problemas da sociedade a que pertence desde sempre.

As instituições de Educação Infantil têm muita responsabilidade na construção da infância, pois a criança passa grande parte de seu tempo nelas. Considere-se que as crianças, por motivos já referidos, estão permanecendo no mínimo quatro horas diárias na pré-escola e ingressando cada vez mais cedo nela.

A partir desses pressupostos, é possível tecer algumas considerações. Para a criança ser sujeito de direitos, as instituições de Educação Infantil poderiam proporcionar formação para a sua participação e a sua inserção na sociedade. Os desafios enfrentados e vividos pelas crianças ajudam a desenvolver o pensar, o saber e o conhecer, contribuindo, enfim, para a sua formação.

As crianças têm direito à segurança e aos cuidados, como uma alimentação saudável, um asseio cuidadoso, entre outras atenções que lhe proporcionam bem-estar e boa saúde. Faz parte da Educação Infantil também ajudar a criança a se conhecer, se valorizar e, como consequência, a perceber a importância de se cuidar, cultivando-lhe a auto-estima. Fica patente, então, que em uma instituição de Educação Infantil, o professor necessita planejar, observar, rever e refletir sua prática em função dos muitos aspectos que têm de ser levados em conta.

Na história da Educação Infantil, é possível perceber que a Pré-Escola operou com conteúdos escolares. Entretanto, nos dias atuais, a qualidade da Educação Infantil reside em trabalhar os conteúdos sociais. Dessa forma, o brincar, a sistematização dos conceitos, os valores, a liberdade de expressão, o aguçamento da sua curiosidade, o relacionamento com pessoas, o prazer nas atividades e nas experiências vividas, as atividades mais pontuais -- como a escolha de um livro ou os passeios -- , entre tantas outras propostas saudáveis para as crianças, possibilitam a aprendizagem, o conhecimento e mesmo os estímulos para a vida. Pode-se dizer que é essa gama de possibilidades, que contribuem para a formação da criança, o que se começa a chamar de busca da qualidade na pré-escola.

Atualmente, as novas formas de ocupação do tempo e do espaço requerem educação e preparo, inclusive social e de convivência⁵, por parte dos indivíduos e dos governantes, responsáveis por proporcionar os meios para desenvolver as atividades pós-industriais, que acentuam a criatividade. O brincar, e não mais a disciplina embrionariamente fabril, seria o princípio da Educação Infantil.

Na infância, segundo VYGOTSKY (1991), o brincar é a atividade própria para a formação da criança. O direito à infância se confunde com o direito de brincar. Se a criança devesse brincar, mas não brinca, diz-se que ela não teve infância.

⁵ Acerca desta questão, consultar o texto de NOSELLA (2002, p. 159).

Portanto, faz-se necessário refletir acerca do brincar e da sua importância para a criança em idade pré-escolar. A seguir, apresento uma pesquisa bibliográfica realizada com autores da teoria histórico-cultural. Essa teoria constitui o embasamento teórico desta pesquisa, na medida em que é a que melhor responde e fundamenta a tese da essencialidade do brincar para a criança dessa faixa etária.

1.3- BRINCAR: SUA IMPORTÂNCIA PARA AS CRIANÇAS.

O brincar é a atividade principal para a criança em idade pré-escolar: “Através do jogo dramático, a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto (...)” (MUKHINA 1995, p. 115). Segundo VYGOTSKY (1996), a atividade principal é aquela que colabora para o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente com as funções psíquicas superiores – o pensamento conceitual, a memória lógica, a atenção voluntária, etc.

Para ELKONIN (1986, p 417), “O que ocorre no jogo, assim nos parece, é que se desenvolvem mecanismos mais gerais de atividade intelectual”. O determinante, na evolução do psíquico do homem, não é a maturação, mas sim a atividade laboral do homem com a ajuda de instrumentos, estes são:

(...) os estímulos-meios (instrumentos psicológicos) como a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos minemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo e qualquer tipo de signos convencionais (LEONTIEV in: VIGOTSKY, 1999, p. 450).

Esses instrumentos permeiam a criação artificial da humanidade e são elementos da cultura, ou seja, com marcado componente histórico-cultural. Estes instrumentos, que estavam dirigidos para fora, depois se dirigem para o homem, convertendo-se em um meio diretor dos processos psíquicos próprios no plano individual, internamente (Leontiev apud: VIGOTSKY, 1999, p. 451).

A atividade principal para LEONTIEV (1998b, 65), “é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos

traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Essa atividade possui três características:

- 1- Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade. Por exemplo: a instrução se desenvolve em primeiro lugar na infância pré-escolar, no brincar, isto é a atividade principal deste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
- 2- A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos.
- 3- A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (op. cit., p. 64-65)

Para compreender melhor a atividade principal, faz-se necessário rever em LEONTIEV (1998a e 1998b) os conceitos de atividade humana e ação humana. Para o Autor, é preciso diferenciar a atividade humana da ação humana (LEONTIEV, 1998b, p. 68). A atividade se dá na relação do homem com o mundo quando se satisfaz uma necessidade especial (de conhecer, de entender, de compreender). Pode ser considerada diferente da ação conforme o motivo que estimula o sujeito a executá-la: “A atividade humana constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade” (BASSO, 1994, p. 24).

O motivo com vistas a um resultado objetivo é denominado motivo compreendido. Quando no decorrer do processo, o sujeito descobre uma motivação pessoal e não prevista, essa é denominada motivo eficaz. Esse tipo de motivação resulta em uma ação mais significativa do que o próprio motivo que a induziu. Essas questões acerca de ação, atividade e motivos são expostas por LEONTIEV (1998b). Mostrando a importância do motivo apenas compreendido e do motivo eficaz para o desenvolvimento do psíquico e da consciência, na medida em que ambos levam o indivíduo a realizar as suas atividades com interesse. O Autor mostra como se dão a criação e o surgimento de novos motivos para novas atividades, fundamentando assim o como e o porquê a brincadeira é considerada a principal atividade para a criança:

(...) “motivos apenas compreendidos” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade. (...) É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu (LEONTIEV, 1998b, p. 70-71).

A brincadeira é a atividade na qual o motivo está em seu próprio processo, ou seja, o motivo é descoberto, inventado e redescoberto durante seu desenvolvimento. É base da percepção que a criança tem do mundo.

É importante compreender como se origina e se modifica a atividade principal em um determinado momento da vida da criança. LEONTIEV (op. cit.) cita o exemplo da criança que faz uma tarefa por obrigação. Nesse caso, o motivo seria apenas compreendido. Porém, ao desenvolver o exercício, ela se envolve e quer fazê-lo. O motivo torna-se, então, efetivamente eficaz: a criança passou a ter uma motivação que ela própria descobriu.

A criança pré-escolar tem acesso ao mundo ambiental próximo, ao seu entorno, aos objetos que ela pode operar e segue operando. Entretanto, a criança também tem acesso aos objetos que os adultos utilizam e, apesar de esses objetos lhe estarem disponíveis e presentes, ela ainda não é capaz de operar.

Durante o esforço da criança em se relacionar com os objetos próprios dos adultos que estão ao seu alcance, ela também se esforça para agir como um adulto: quer comandar e guiar os objetos, não se satisfaz em simplesmente contemplá-los. Como ela não é capaz, pois ainda não domina as exigências para as ações, resolve esse impasse por meio de uma única atividade: a atividade lúdica, seja a brincadeira ou o jogo. O jogo não é uma atividade produtiva, pois seu valor objetivo não reside no resultado e sim na ação do processo. Em decorrência dessa característica, o jogo se torna a principal atividade para a criança (LEONTIEV, 1998a, p. 119-122).

A seguir, uma passagem de viés testemunhal da pesquisadora, em que se constata que, para a criança, interessa o processo e não o resultado:

“Minha filha (2 anos e 7 meses) costurava comigo. Acabou a linha. Disse-lhe que iria buscar mais linha na caixa de costura, que se encontrava no quarto ao lado: ‘Não precisa’, ela respondeu. ‘Vamos tirar essa mesma’, indicando a possibilidade de desfazer a costura e

usar a linha que já tinha sido usada. Ou seja, o resultado da costura não despertava interesse nela, lhe interessava o processo de costurar em si.”

A criança pré-escolar, nas suas atividades, não se preocupa com o resultado que pode advir, mas sim com o processo. E é no processo em si que a criança se enriquece e se lhe desperta o interesse em realizar. Fica patente, portanto, a importância de serem desenvolvidas atividades com vistas no processo. DANTAS (1998) faz também referência ao valor do processo, reconhecendo que ele é mais profícuo para a criança quando comparado ao produto: “(...) não é rara a experiência de, ao fabricar, com elas [crianças], o material para realização de um jogo, vê-las mais interessadas na produção do que na sua utilização posterior” (DANTAS, 1998, p. 113).

O significado de “brincar” empregado nesta pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, a qual considera o “brincar” como a principal atividade para o desenvolvimento mental e psíquico das crianças. O termo “jogo” é utilizado como sinônimo de brincar.

Segundo ELKONIN (1998), o jogo baseia-se na criação de situações fictícias. A imaginação somente é possível no plano de abstração, na situação em que há arbitrariedade e liberdade juntas, condições estas que estão presentes no jogo. O brinquedo é o reino da espontaneidade e da liberdade: “No brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações” (VYGOTSKY, 1991, p. 153).

É no espaço da brincadeira que a criança pode se expressar e viver sua infância mais livremente, não obstante seja uma liberdade aparente: “(...) na brincadeira a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles” (op. cit., p. 118).

As teorias relativas ao brincar são enfáticas ao afirmar como a principal atividade da criança pré-escolar: “(...) o jogo é a fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo, ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral” (ELKONIN, 1998, p.199). LEONTIEV (1998a) afirma que, nas brincadeiras, a criança assimila a realidade humana: “(...) a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade” (op. cit., p. 130).

Todavia, é preciso lembrar que o brincar não é natural, mas antes produzido e aprendido. A criança foi associada historicamente ao brincar e esses dois universos -- criança e brincar -- foram se amalgamando ao longo do tempo. É importante rever esse vínculo considerado “natural” e já cristalizado, desnaturalizando o brincar do período da infância para justamente se abrirem novos espaços e se criarem novas formas de agir e de desenvolver o brincar.

A brincadeira é uma atividade essencialmente humana e não é de natureza instintiva. A criança copia o conteúdo de seus jogos da vida adulta circundante. “Nas etapas mais primitivas, (...) não existia o jogo separado do trabalho” (MUKHINA, 1995, p. 114).

Por meio da brincadeira, a criança elabora conceitos, constrói conhecimentos, produz e reproduz modelos historicamente datados. Os conhecimentos produzidos e os conhecimentos repassados para as crianças, assimilados por meio do brincar, podem auxiliá-las a aumentar seu repertório de conhecimentos, como os corporais, os cognitivos, os sociais, entre outros.

A necessidade de brincar da criança não é de ordem biológica, mas antes se relaciona à ordem “social, à necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles” (ELKONIN, 1998, p. 397).

A brincadeira nem sempre tem um caráter ingênuo, na medida em que exprime valores. FRIEDMAN (1996, p. 50) cita brincadeiras que segregam seus participantes segundo o gênero -- se feminino ou masculino -- e brinquedos que são violentos, como o estilingue. KISHIMOTO (1998b, p. 147) complementa essa idéia: “Convenções sociais, preconceitos e formas de socialização acompanham as brincadeiras de todos os tempos”. A Autora faz essa afirmação remetendo-se à obra literária “O Menino do Engenho”, de REGO, em que, nas brincadeiras narradas, nunca havia um negro na representação de um proprietário. “Amarelinha”⁶ e “Barra Manteiga”⁷ são algumas das brincadeiras que revelam valores da sociedade, o que

⁶ Esta é uma brincadeira em que a criança deve percorrer um quadriculado no chão seguindo algumas regras e precisa executar determinadas tarefas para chegar ao final, que é representado pelo céu e pelo inferno.

⁷ Esta é uma brincadeira em que as crianças dividem-se em dois grupos. Um grupo de crianças deve ir ao grupo adversário, bater nas mãos dizendo “Barra manteiga na fuça da nega” e sair correndo para o outro grupo pegá-las.

confirma a idéia de que as brincadeiras têm seus conteúdos respaldados na história e na cultura da sociedade.

Nas brincadeiras, se aprende a cultura e os seus valores. Outra prerrogativa das brincadeiras é que o ausente se torna presente. Brincando, as crianças podem reorganizar seus pensamentos. As brincadeiras, tanto as tradicionais como as inventadas pelas crianças, permitem-lhes crescer. Nas brincadeiras, as crianças são capazes de relativizar os papéis, na medida em que as personagens assumem posições e funções conforme o que elas desejam, possibilitando trocas, inversões (como a criança que passa a ser a mãe ou a avó), ou mesmo reafirmando relações conhecidas, quando dois irmãos continuam sendo irmãos na brincadeira (pelo menos, até encontrarem uma carta reveladora que um duende deixou cair...).

Existe a tendência de atribuir ao jogo funções puramente didáticas e educativas. ELKONIN (1998, p. 399) afirma que: “surge a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo nos estabelecimentos infantis para a idade pré-escolar”.

O brincar e a brincadeira são aprendidos pelas crianças nas relações que mantêm com os adultos:

A criança de um ano não procura o objeto somente para vê-lo, mas também para prosseguir sua relação com o adulto. O adulto pergunta: “Onde está tal coisa?” e a criança procura e responde, com toda sua atitude: “Aqui está.”. O contato emocional com o adulto e o fato de compreender o que esse diz costumam ser motivo de grande alegria para a criança (MUKHINA, 1995, p. 87).

A brincadeira torna-se mesmo uma linguagem de elo entre mãe e filho, na medida em que a mãe, com atos que somente parecem pouco importantes, vai criando vínculo e ensinando a criança a brincar, seja com o peito na hora de amamentar, com um pano, com uma chupeta ou outros artifícios. O adulto sai de cena, mas permanece na imaginação da criança. Nas brincadeiras, a criança, às vezes, enfrenta a perda, o não-prazer. Por exemplo: ao brincar de esconde-esconde com a mãe, ela vive a perda e o reencontro. Ao longo da vida da criança, ela vai experimentando outras brincadeiras mais sofisticadas, como a de “bandido e mocinho”, “Senha” e “Batalha

Naval”, conforme a sua idade. ELKONIN (1986) complementa essas considerações acerca do adulto que ensina às crianças a brincar:

“O desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva, e com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação” (ELKONIN, 1998, p. 208).

A partir de três anos de idade, surgem na criança desejos impossíveis de serem realizados de imediato. O brinquedo é uma forma de atividade que atende às necessidades das crianças para amenizar a tensão de satisfazer um desejo irrealizável: “(...) a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo [brincadeira]” (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Ela é capaz de dar a um brinquedo ou objeto funções diferenciadas, diversas daquelas funções próprias do objeto, mas mantém uma lógica real:

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real (LEONTIEV, 1998a, p. 126).

Em relação à situação imaginária, VYGOTSKY (1991) esclarece que a imaginação é algo que nasce a partir da necessidade de a criança adaptar seus recursos e sua compreensão das coisas às suas necessidades e vontades:

A situação imaginária é uma característica definidora de qualquer forma de brincadeira e já contém regras de comportamento. Transformações internas no desenvolvimento da criança surgem em consequência da brincadeira. O desafio que as regras estabelecidas em jogos e brinquedos lança às crianças as estimula e faz com que elas se desenvolvam mais:

(...) o brinquedo* [a brincadeira, o jogo de papéis] cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis], a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo [a brincadeira o jogo de papéis] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Quando começa a brincar de faz-de-conta, as crianças repetem quase exatamente o que os adultos fazem: “A criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social” (ELKONIN, 1998, p. 199). Assim, a forma como a criança brinca não vem da imaginação; antes, pelo contrário, são as condições objetivas da ação que tornam necessária a imaginação: “(...) o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil (...)” (LEONTIEV, 1998a p. 130).

Em relação à imaginação da criança, segue uma interessante reflexão de MUKHINA (1995), que contradiz o senso comum de que a imaginação da criança seria mais rica que a do adulto:

(...) a criança não tem uma fantasia mais rica, mas, em muitos aspectos, mais pobre do que a do adulto. A experiência total da criança é muito inferior; portanto pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação. (...) A imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua pobre experiência pessoal. Mas isso requer o controle constante do adulto, para que a criança saiba distinguir entre o imaginário e o real (MUKHINA, 1995, p. 294).

Tanto o brinquedo que imita um objeto verdadeiro quanto alguns outros tipos de jogos são historicamente explicados e contextualizados. Em algumas sociedades, alguns objetos são vistos e usados como brinquedos e, em outras, não:

* a tradução por brincadeira, jogos de papéis corresponde melhor ao sentido que o autor dá à esse

Um arco reduzido serve para disparar uma flecha e acertar no alvo, mas uma escopeta reduzida tem o aspecto exterior da escopeta e só serve para representar ou imitar os disparos. Aparece assim o brinquedo figurativo. Ao mesmo tempo, a criança é separada das relações sociais da sociedade adulta. (...) Nessa etapa de desenvolvimento da sociedade aparece uma nova forma de jogo – o *jogo dramático*. Através desse jogo, a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, que já não pode garantir pela participação no trabalho. (...) surge o jogo dramático como forma especial de convivência da criança com o adulto (MUKHINA, 1995, p. 114-115).

Uma das qualidades do jogo dramático é a de desenvolver a capacidade de convivência com os adultos. Nesse jogo, as crianças fazem de conta e vivenciam situações desejadas, de medo, de dúvida, ou seja, vivem e revivem papéis sociais:

No jogo dramático, a reprodução das ações objetais passa para segundo plano, enquanto a reprodução das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto. (...) A marca característica desses jogos específicos é que a criança realiza determinadas ações somente com os brinquedos que os adultos utilizam em seu contato com ela; a criança não estende essas ações a outros objetos. (...) Mas ainda não exerce a transformação lúdica dos objetos, a substituição de certos objetos por outros (MUKHINA, 1995, p. 115-116). (grifos da Autora)

As brincadeiras que levam em conta a imaginação recebem diversos nomes e, na literatura especializada, várias denominações lhes são atribuídas: brincadeiras de faz-de-conta, jogo dramático, tradicional, simbólico, imaginativo, de papéis, sócio-dramático, entre outras.

Quanto às atividades da criança pré-escolar serem lúdicas, mostra-se esclarecedora a definição de MUKHINA (1995):

(...) ao ver a criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou (...) diz-se que a criança está brincando. Na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto

subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico) (MUKHINA, 1995, p. 155).

As atividades lúdicas também pressupõem liberdade de escolha e de execução da atividade:

“Ludicamente” é visto como prazerosamente, alegremente, e não “livremente”. (...) o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; (...) Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma. (...) Em certo sentido, pode-se dizer que toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade (DANTAS, 1998, p. 111-115).

Pode-se afirmar que a atividade lúdica está no uso e no desempenho espontâneo, livre e criativo dos brinquedos, e nos jogos e nas brincadeiras que resultem em prazer.

A criança brinca mesmo que o adulto não tenha propriamente criado uma situação para a brincadeira. Por exemplo: ela transforma algo que não está muito estimulada a fazer e executa esta atividade de forma lúdica: “Se a criança tem de recolher um brinquedo por solicitação do adulto começa a recolhê-lo, mas imediatamente introduz na ação aspectos lúdicos” (MUKHINA, 1995, p. 225).

Segundo VYGOTSKY (1991, p. 114), a brincadeira não proporciona só prazer. As crianças têm de satisfazer necessidades básicas e não podem viver à procura do prazer. Entretanto, quando fazem algo desagradável, a brincadeira do faz-de-conta lhes ajuda muito. Observe-se o exemplo:

Situações de brinquedo [brincadeira] na vida real só são encontradas habitualmente num tipo de jogo em que as crianças brincam aquilo que de fato estão fazendo, criando, de forma evidente, associações que facilitam a execução de uma ação desagradável (como, por exemplo, quando as crianças não querem ir para a cama e dizem: “Vamos fazer de conta que é noite e que temos de ir dormir”). Assim, parece-me que o brinquedo não é o tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente as teorias que afirmam que a criança não tem que satisfazer às necessidades básicas da vida, mas pode viver à procura do prazer, poderiam sugerir, possivelmente, que o mundo da criança é o mundo do brinquedo [da brincadeira] (VYGOTSKY, 1991, p. 116).

Transformar situações vividas para satisfazer uma necessidade é um papel da brincadeira. A criança substitui uma relação quando, por exemplo, transfere os papéis dos humanos para os bichinhos de plástico, borracha, madeira, pelúcia ou de outro tipo, com o objetivo de entender como os pais fazem com ela em relação ao autocuidado. O que a criança sente, é expresso nas brincadeiras de “mamãe e filhinho”, “papai e mamãe”, demonstrando seus sentidos, sentimentos, vontades e gostos, ao assumir personagens. Essa prática ocorre até cerca dos 12 anos, quando as brincadeiras passam a ser feitas para os outros verem, por meio de teatro, de filme etc.

Se o estudo de VYGOTSKY (1996) referente à formação dos processos psíquicos do homem interessa a este trabalho, interessa, sobretudo, sua idéia de que determinados instrumentos psicológicos agem como mediadores na formação das diferentes funções psíquicas. O Autor estudou questões como a generalização, o desenvolvimento dos conceitos, o significado da palavra, que constituem o modo de analisar a ontogênese do pensamento. Esses conceitos se converteram no centro de toda a sua teoria.

Em seus estudos, afirma que em cada percepção se realiza uma generalização. O Autor usa como exemplo o tabuleiro de xadrez com suas peças: quem conhece o jogo e vê alguma das peças, já generaliza, associando as regras e o tabuleiro; quem não conhece, vê as peças pelas peças. Ainda em relação à formação da generalização, do autoconceito, afirma que a criança pré-escolar vai desenvolvendo essa capacidade por meio de sua valorização, com seus êxitos e suas atitudes:

O pré-escolar se quer a si mesmo, mas carece de amor próprio como atitude generalizada frente à sua própria pessoa, invariável nas diversas situações; a criança dessa idade não sabe julgar a si mesma, não generaliza suas relações com as pessoas ao seu redor, não compreende seu próprio valor (VYGOTSKY, 1996, p. 380).

FRIEDMAN (1996, p. 37), baseada em LEONTIEV (1998), destaca a importância do jogo para se desenvolver a auto-avaliação: “(...) no jogo, por comparação com as outras crianças, pela primeira vez a criança começa a julgar por si mesma suas próprias ações”. Também ELKONIN (1998, p. 420) descreve como a criança se avalia por meio das brincadeiras: “(...) ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o que a criança compara e verifica a sua conduta,

parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento”.

A criança descobre que no jogo cada coisa tem um sentido e que cada palavra tem um significado que pode substituir uma coisa. A criança vê mentalmente a coisa, imaginada por meio da palavra. Ao ouvir “cavalo-de-pau”, por exemplo, ela vê mentalmente o cabo de vassoura e imagina um cavalo.

A brincadeira e a imaginação são uma atividade humana consciente, que surge da ação. “A essência do jogo infantil consiste em criar uma situação fictícia, ou seja, um certo campo semasiológico que altera todo o comportamento da criança, forçando-a a definir-se em suas ações e atos em situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se vê” (Vygotsky apud: ELKONIN, 1998, p. 156).

Os jogos de regras surgem a partir de jogos de papéis com situação imaginária, é no viver da brincadeira que a criança descobre as relações entre os homens, as relações do homem com o objeto.

Como já discutido, o brincar não é a única atividade importante para a criança e também não é o aspecto predominante da infância. Entretanto, é a atividade principal para as transformações internas no seu desenvolvimento. VYGOTSKY (1991) procura demonstrar ainda o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento da própria brincadeira: da predominância de situações imaginárias para a predominância de regras, de jogos com situação fictícia patente e regras latentes para os jogos de regras patentes e situação fictícia latente. Assim, delineia-se a evolução do brinquedo [da brincadeira] das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 109-115).

Na passagem dos jogos com objetos para o jogo protagonizado, a criança continua com seus objetos (bonecas, pequenos automóveis, quebra-cabeças etc). No aspecto exterior, ela continua a fazer o mesmo que fazia com os objetos. O diferencial reside no fato de que esses objetos estão agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade.

Por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra no papel de adulto, ela não deixa de se sentir criança. Jogos e brincadeiras com regras anteriormente estabelecidas (pega-pega, amarelinha, esconde-esconde) têm como objetivo serem intermediários entre o processo e a criança. Esses jogos contribuem para o desenvolvimento da personalidade, da habilidade da criança pois há neles situações

novas e inesperadas onde a criança precisa agir e tomar decisões muitas vezes ainda não vividas (LEONTIEV, 1998a, p. 138-139).

Não se pode falar do brincar, dos jogos ou brincadeiras tradicionais sem citar Pieter Brueghel (1525-1569), autor da tela das brincadeiras intitulada “Jogos Infantis” (1560). Essa famosa obra é citada por outros autores quando se referem ao brincar e ao lazer, como CAMARGO (1998) e FRIEDMANN (1996). Nela, reconhecem-se 55 jogos, denominados jogos ou brincadeiras tradicionais, que ainda nos dias atuais se fazem presentes na nossa sociedade. São brincadeiras que podem ser incentivadas nas instituições de Educação Infantil, pois apresentam, no seu processo, aspectos lúdicos importantes para a formação das crianças pré-escolares.

Em síntese, sob a perspectiva histórico-cultural, afirma-se que o jogo é a atividade que mais proporciona desenvolvimento à psique da criança na idade pré-escolar, ocasionando uma formação e uma aprendizagem que criam, por sua vez, novas estruturas mentais para novas aquisições e para a maturidade.

A instrução que se desenvolve na infância, particularmente no período pré-escolar da criança, se processa por meio do brinquedo. Os processos infantis da imaginação ativa são inicialmente moldados nas brincadeiras. É na brincadeira, nos jogos dramatizados, que a criança dessa faixa etária assimila as funções sociais das pessoas e os padrões adequados de comportamento.

O brincar e os brinquedos aparecem na vida da criança como necessidade de interação com o mundo dos adultos e com seu meio, “a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 1998a, p. 120). Ainda: “[a brincadeira] surge a partir de sua necessidade [da criança] de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (op. cit. p. 125). É a compreensão que a criança tem do mundo que fornece os conteúdos para seus jogos e brincadeiras. Com a brincadeira, a criança não precisa ter acesso diretamente aos objetos e aos hábitos dos adultos, como, por exemplo, usar maquiagem, calçar sapatos de salto alto, ou em casos extremos, usar drogas, entre outras práticas nocivas. Ela pode, por meio das brincadeiras, viver seus desejos do mundo adulto. Esta é mais uma das razões para proporcionar às crianças materiais e liberdade para brincarem nos estabelecimentos de Educação Infantil.

O jogo é a atividade principal, não porque a criança dos dias de hoje passa a maior parte do tempo brincando, mas porque com a brincadeira se garante o conhecimento do mundo pela criança, é a forma explícita da relação da criança com o mundo e : “através do brinquedo [brincadeira, jogo de papéis], a criança atinge a definição funcional de conceito ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. (...) A criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 113). Por meio do jogo a criança vai organizar e reorganizar seus processos psíquicos, nas brincadeiras levanta hipóteses e as comprovam ou não. Ainda por meio do jogo ocorre a formação da personalidade, quando ela brinca de faz-de-conta, ela brinca com papéis sociais nos quais vai exercitando regras. Quando a criança está brincando ela está desenvolvendo seus processos psíquicos, conhecendo o mundo e categorizando os objetos e suas qualidades. Neste processo se desenvolve a relação do pensamento e da linguagem.

O jogo influencia a linguagem: “(...) o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala” (ELKONIN, 1998, p. 415). MUKHINA (1995, p. 165) acrescenta: “O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias (...) [o jogo] exerce grande influência sobre a linguagem”.

Outros fatores importantes do jogo dramático: ele implica a presença do companheiro, oportuniza intercâmbio de experiências -- o que o torna mais interessante e variado -- , cria a necessidade de aprender a fazer acordos, a organizar e a conceder. Se as crianças não chegarem a um acordo, o jogo se desfaz. O interesse por brincar geralmente obriga as crianças a fazerem concessões mútuas, mesmo porque a criança se importa com a opinião que seus companheiros têm dela.

Além do jogo, também as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção, entre outras) favorecem o desenvolvimento psíquico e mental das crianças, pois estas ações levam ao desenvolvimento de outras capacidades da criança, como explica MUKHINA (1995):

O brinquedo é de grande utilidade para o desenvolvimento da mente e da imaginação da criança; isso lhe permite assimilar as normas de comportamento e entrar em contato com outras crianças, embora não crie condições especiais para o desenvolvimento da perceptividade. O

mesmo não acontece com o desenho e a construção. Para desenhar bem um objeto ou reproduzir numa construção um modelo complexo, exige-se um conhecimento profundo e exato das propriedades do objeto. Por isso o desenho e a construção deverão ser utilizados para desenvolver a capacidade de percepção da criança (MUKHINA 1995, p. 48-49).

A criança pré-escolar relaciona as atividades produtivas aos jogos. O interesse pelo desenho e pela construção possui um caráter lúdico. Quando a criança desenha, está interpretando e construindo a sua percepção das coisas. Por exemplo, ao desenhar animais ou pessoas, a criança lhes atribui alguma ação, algum nome. Também, ao construir algum objeto com blocos, reproduz alguma compreensão que tenha do objeto.

Quando a criança pré-escolar, de idade maior, inicia um desenho com o objetivo de reproduzir um modelo, esse desenhar não é mais um jogo. Ela está começando a estudar, brincando: “O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras” (MUKHINA, 1995, p. 166). Essa transição do jogo para um mesmo que incipiente estudo, ocorre, inclusive, nos jogos de construção.

A construção é uma parte da brincadeira, pois o que será construído deverá ser o brinquedo para se brincar. BROUGÈRE (1997, p. 17) traz um exemplo: “Nesse processo, o Lego⁸ transforma a brincadeira de construção em brinquedo para construir, na medida em que a representação sobrepõe-se à função-construção, tornando-se a função principal. Nesse caso, a construção se torna o pré-requisito necessário para a brincadeira”.

Na infância, a atividade vital é o jogo, na medida em que é essa atividade que determina o desenvolvimento psíquico e cria a zona de desenvolvimento próximo. O jogo se constitui como a atividade principal da criança e tem a importante capacidade de alcançar-lhe as áreas da emoção e da afetividade (VIGOTSKY, 1991, p. 470).

Em outro trabalho, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, VYGOTSKY (2000) aponta também a esfera emocional/motivacional como fator importante para as mudanças cognitivas, as quais são enfatizadas no jogo por proporcionarem desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar.

⁸ Brinquedo versátil, de plástico colorido, constituído de pequenas peças que se encaixam uma na outra.

Para cada idade, há atividades mais e menos estimuladoras para o desenvolvimento psíquico se oportunizadas nos momentos das chamadas mudanças de desenvolvimento das categorias mentais superiores. Há momentos de maturação que precisam ser aproveitados para o incentivo de determinadas atividades.

Nesses momentos podem-se instalar as crises e VYGOTSKY (1996) afirma que estas estão relacionadas às mudanças de atividade principal:

A crise dos sete anos configura o elo de ligação entre a idade pré-escolar e a escolar. (...) Tem-se demonstrado que quando a crise transcorre de forma apática e inexpressiva por uma ou outra razão, se produz na idade seguinte, um grande atraso no desenvolvimento das fases afetivas e volitivas da personalidade da criança (VYGOTSKY, 1996, p. 258-259).

Cada etapa da vida do indivíduo tem uma atividade determinante das principais características psíquicas: para a criança no primeiro ano de vida, é a relação emocional com o adulto; para a primeira infância, é a atividade com objetos; para o pré-escolar, é o jogo, e, para o escolar, é o estudo (MUKHINA, 1995, p. 59).

O período de crise pode se configurar na mudança da atividade principal, quando a criança passa a adquirir novos papéis nas relações.

Na infância, as chamadas crises do primeiro ano, dos três anos e dos sete anos “estão sempre associadas com uma mudança de estágio” (LEONTIEV, 1998b, p. 67). No entanto, o Autor verifica que:

Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se por um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (op. cit., p. 67).

Dessa forma, a intencionalidade do adulto em compreender e agir de acordo com os novos papéis e necessidades da criança nas relações sociais, que configuram o tipo principal de atividade em cada estágio, evita a ocorrência da crise.

O jogo não é a única atividade propícia à formação das novas necessidades da criança, mas é, com certeza, a mais profícua: “(...) em nenhuma outra

se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 1986, p. 406).

Proporcionar em cada idade, aquilo que otimiza ao máximo esse desenvolvimento é o papel do professor: “A única coisa que os adultos podem fazer no jogo, sem destruir o seu caráter lúdico, é influir, fornecendo material para as construções que a própria criança já fará por sua conta” (Utchinski, apud: ELKONIN, 1998, p. 30).

A brincadeira ou o jogo desenvolvido com a criança pode ser orientado ou livre, contar ou não com a participação do adulto. É muito importante a presença do educador nas relações estabelecidas durante as atividades desenvolvidas com as crianças, pois a organização e a evolução do jogo geram conflitos e a criança nem sempre é capaz de harmonizar os planos e as ações.

Há também de se garantir às crianças pré-escolares um tempo em que elas estejam livres para desenvolverem as atividades que quiserem. Estas podem ser observadas por adultos, que às auxiliarão nas suas dificuldades, como, por exemplo, fornecendo material, abrindo caminhos, colaborando mediante o pedido das crianças. Os adultos não podem perder de vista que o brincar e as brincadeiras são atividades humanas aprendidas, históricas, sociais e culturais. Portanto, há necessidade, por parte dos adultos, de ao mesmo tempo resgatar as brincadeiras tradicionais e de se atualizar, inteirando-se sempre das novas brincadeiras, que, muitas vezes, são trazidas pelas próprias crianças. Dessa forma, pode-se assegurar, junto às crianças, presença e permanência estimuladora e de qualidade.

O adulto, na Educação Infantil, tem como funções orientar e estimular o brincar para o desenvolvimento infantil e para o desempenho das atividades pelas crianças. É importante que as professoras das instituições de Educação Infantil compreendam o valor das brincadeiras e dos jogos para a criança e percebam a necessidade de conhecer as implicações dos diversos tipos de brincadeiras (orientadas, livres, com regras, faz-de-conta, entre outras).

A figura da professora na vida da criança pré-escolar é muito importante, dada a conjuntura emocional e psicológica em que ela vive:

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras de escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade (LEONTIEV, 1998b, p. 60).

Em suma, o brincar é a principal atividade que pode ser incorporada na rotina das crianças, de diversas formas e em várias situações: as crianças sozinhas ou em grupos; como atividade orientada ou não; com ou sem brinquedos. Assim, é possível preservar o direito de a criança viver sua infância mesmo ela freqüentando uma instituição de Educação Infantil a partir de tenra idade.

A infância da criança é um direito inalienável do ser humano. A criança tem direito às informações, ao conhecimento, ao tempo do não-trabalho, às artes e, especialmente, ao brincar, pois essa é a atividade principal na fase pré-escolar.

O próximo tópico trata do brincar desenvolvido nas instituições pré-escolares.

1.4- O BRINCAR, AS BRINCADEIRAS, OS JOGOS E OS BRINQUEDOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

O tema “brincar” está presente no RCNEI (1998) e em recentes pesquisas de educadores preocupados com a temática da Educação Infantil. Também organismos não governamentais demonstraram interesse pelo tema ao reconhecerem o valor das brincadeiras, a ponto, inclusive, de considerá-las, dentre outras atividades, um direito das crianças⁹.

⁹ Faz-se oportuno dar notícias da Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar (IPA), organização não governamental, criada em 1971, na Bélgica, com representação em vários países, inclusive no Brasil, onde foi sediada em novembro de 2002 a sua XV Conferência Mundial. Na ocasião, foram apresentados diversos projetos, pesquisas e experiências relacionados ao brincar, registrados nos ANAIS do evento. Essa associação nasceu não somente para lutar pelo direito de a criança brincar, mas também para verificar – e, se preciso, criar -- as condições para que o brincar se dê plenamente.

A prática do brincar é a atividade principal, é o elemento determinante no desenvolvimento e formação da criança. Sua presença nos estabelecimentos de Educação Infantil se faz importante, bastando deixar as crianças brincarem.

Atividades de qualquer natureza podem, potencialmente, se transformar em brincadeiras. A criança brinca, seja em grupo ou só. ELKONIN (1998) afirma:

(...) jogos individuais são limitados, apesar de a criança estar com um objeto que pode ser boneca, carrinho ou outro. Nos jogos coletivos, são ilimitadas as variações dos jogos protagonizados, com possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real (ELKONIN, 1998, p. 400).

Nas creches e pré-escolas, as crianças brincam melhor quando o espaço e o tempo são organizados e preservados para isso, apesar de elas subverterem outras atividades em brincadeiras: “É importante que a utilização do jogo não seja uma distribuição aleatória, mas lógica; oferecer materiais que permitam às crianças assumirem e desenvolverem papéis complementares (...)” (RIBEIRO, 1999, p. 136).

Também REDIN (1998) aponta a falta de espaço e tempo destinados para o brincar nas instituições de Educação Infantil. O título de seu livro é sugestivo -- “Se der tempo, a gente brinca” --, obra em que se resgata o valor do brincar para as crianças de zero a seis anos.

As formas de organização do tempo e do espaço, na Educação Infantil, ocorrem segundo o valor que se dá a essas instâncias: “A valorização da brincadeira como direito à infância encontra-se para nós, portanto, na possibilidade das crianças vivenciarem um período de tempo e espaço protegido, simbólico e gratuito para sua inserção gradativa no mundo adulto” (WAJSKOP, 1996, p. 13).

Não há necessidade da instituição de Educação Infantil reproduzir uma estrutura e um funcionamento rigorosamente padronizados, sempre iguais para todos. É preciso aventar modalidades alternativas que agreguem e compartilhem a diferença, iniciativa essa que acaba por se refletir na forma de organização, no horário, na distribuição das turmas, na utilização do espaço e do tempo. Essa flexibilização está, inclusive, prevista no RCNEI (1998, vol. 1).

O tempo das atividades para as crianças pequenas mede-se pelo tempo dos desejos interiores, ou seja, não é o tempo cronológico, o tempo relógio. Aperceber-se dessa peculiaridade é possível na própria organização das atividades: “A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço” (WAJSKOP, 1999, p. 29). Enquanto o trabalho orienta-se pelo relógio para medir o tempo, o brincar se volta para o tempo do homem com dimensão lúdica.

Em relação às questões do tempo destinado às atividades do pré-escolar e dos argumentos dos jogos, MUKHINA (1995) afirma:

Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos. Por isso um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado do que outro mais velho. (...). Com o aumento da variedade de argumentos incrementa-se também a duração dos jogos. Os jogos das crianças de 3 a 4 anos duram 10 ou 15 minutos; os jogos das crianças de 4 a 5 duram 40 a 50 minutos; e as de 6 a 7 prorrogam o jogo por horas e até dias. (...) O pré-escolar menor não costuma traçar de antemão o argumento ou o papel lúdico; o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão. Por exemplo, se ela tiver um estetoscópio, será médico; se tiver um termômetro, será enfermeira (MUKHINA, 1995, p. 157).

Na educação pré-escolar, pode-se incentivar a leitura e a narração das histórias populares, inclusive daquelas de tradição oral, os chamados “causos populares”, como forma de aumentar a variedade de argumentos, como ressalta KISHIMOTO (1998b, p. 150): “Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento do simbolismo”.

A Autora, apontando artistas da pintura e da literatura brasileiras, ilustra a riqueza que esse incentivo proporciona à criança:

A relevância dos contos que se transformam em personagens de brincadeiras é atestada por pintores como Portinari, que retrata a mula-sem-cabeça representando o pegador nas noites escuras de Brodoski. Romancistas, como Rego (1966), em *Menino de Engenho*, contam suas lembranças dos tempos do engenho de açúcar, quando

brincavam de capabode ou de simular o Antônio Silvino, cangaceiro do Nordeste (KISHIMOTO, 1998b, p. 149).

Não somente os contos mas os textos em geral -- como fábulas, textos para adivinhação, parlendas, entre outras -- propiciam elementos que estimulam a imaginação das crianças. Por exemplo: quando um texto trata do passado e do futuro, estão sendo apresentadas às crianças noções importantes da instância tempo, que podem ser extrapoladas segundo a imaginação e a inventividade de cada uma delas.

Também os chamados livros-vivos (livros ilustrados com desenhos, dobraduras, alto-relevo e outros recursos de gravura) levam a criança a desenvolver a imaginação:

A criança leitora, ao mesmo tempo em que decifra os códigos sociais, vai formando sua própria concepção de literalidade que a levará a construções mentais mais complexas e mais marcantes, do ponto de vista afetivo dos significados das regras sociais. Pode-se dizer que o próprio livro joga e vence, ganhando mais leitores por meio do faz-de-conta do jogo literário, simplesmente por meio de uma iniciação lúdica às convenções culturais e à autonomia intelectual (PERROT, 1998, p. 53).

CERISARA (1998) apresenta um exemplo de como a criança reorganiza seus conhecimentos, destacando-lhe a criatividade: crianças de uma determinada creche, em uma história elaborada por elas, referiram-se ao Coelho da Páscoa, ao Papai Noel, ao Papai do Céu e aos anjos, reunindo todas essas personagens em um único enredo. A Autora, então, conclui: “(...) as crianças só puderam criar esta nova síntese porque, em sua experiência anterior, já conheciam todos os elementos envolvidos, sem o que não teriam podido inventar nada” (CERISARA, 1998, p. 125).

Esse raciocínio se fundamenta em VYGOTSKY (1987), que ressalta: “(...) a combinação destes elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança, sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, é a base da criação” (VYGOTSKY, 1987, p. 12).

É possível associar essas reflexões acerca de criatividade e de originalidade com as seguintes considerações de BROUGÈRE (1998b):

Criatividade não significa originalidade. Dizer pela primeira vez, sem tê-lo ouvido antes, um enunciado produzido por outros milhares de vezes, é usar a dimensão criativa da língua, sem com isso ser original. (...) Reservar a criatividade à aparição de um enunciado absolutamente novo na história da humanidade seria reduzi-la à exceção (BROUGÈRE, 1998b, p. 31).

Segundo KISHIMOTO (1998a), todos esses princípios orientadores da pré-escola evidenciam a atualidade de Froebel, na medida em que ele, já em seu tempo, percebeu a importância da presença das brincadeiras nas instituições de Educação Infantil:

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot, Brougère, Vygotsky, Piaget, e tantos outros. (...) O aspecto mais importante de sua teoria, o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido. (...) Pelos comentários de especialistas americanos, o *kindergarten*, ao adotar apenas os dons e ocupações como recursos para ensinar formas estéticas, ideais e reais, conteúdos da natureza e do mundo conceitual, parece ter ignorado as imitações espontâneas da criança e os jogos de construção manipulados livremente. (...) Suas práticas pedagógicas, intuitivas, relacionadas às brincadeiras interativas e motoras entre mãe-criança, fruto de observações sistemáticas de brincadeiras maternas, não distanciam dos pesquisadores que estudam essa questão nos tempos atuais (KISHIMOTO, 1998a, p. 68-75).

Sabe-se que o brincar, nas instituições de Educação Infantil, está sendo praticado, muitas vezes, como um recurso didático escolar. Essa pedagogização do brincar pode se tornar um desvio da sua função principal:

Ainda existe, numa certa parcela de pedagogos, a tendência para universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico; atribuem-se-lhe as funções mais diversas, tanto puramente didáticas quanto educativas; por isso, surge a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e encontrar o seu lugar no sistema geral

do labor educativo nos estabelecimentos infantis para a idade pré-escolar (ELKONIN, 1998, p. 399-400).

O brincar, ao ser utilizado nas instituições de Educação Infantil como o próprio brinquedo (objeto, instrumento), servindo a um objetivo escolar, é uma prática que pode mesmo ir contra o que constituiria a sua principal função para as crianças:

(...) a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motor e auditivo, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, (...) infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola. (...) utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar (WAJSKOP, 1999, p. 23-25).

Ainda em relação ao brincar na pré-escola, LIMA (1992) adverte:

Brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas (...). Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola (...). A utilização do brincar como recurso pedagógico tem que ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica; se deixar de sê-lo, descaracterizar-se-á como jogo ou brincadeira (LIMA, 1992, p. 27).

O RCNEI ressalta o valor do brincar para a criança, destacando a importância de o professor saber diferenciar o brincar com objetivo didático do brincar como atividade livre:

Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, vol 1, p. 29).

Seria importante o profissional que atua na Educação Infantil compreender e valorizar o brincar, reconhecendo-o como a principal atividade da criança de zero a seis anos. O RCNEI aponta o professor como o elemento mediador, viabilizador, na escola de Educação Infantil, para que aconteça o brincar: “É preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 29).

O RCNEI (1998) ainda valoriza muito a observação das brincadeiras infantis, uma prática que se faz necessária em vista do que essas brincadeiras têm a revelar acerca do caminhar das crianças: “Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular” (BRASIL, 1998, vol 1, p.28).

Entretanto, essa avaliação na instituição de Educação Infantil pode ser usada também para classificar e discriminar a criança quanto a seu desempenho e seu desenvolvimento, o que indica a necessidade de que haja muito critério e cuidado nesse proceder. A criança pode ser avaliada nas atividades de brincadeiras não somente no âmbito da escola, ou seja, onde ela estiver, as pessoas que a acompanham -- seja a mãe, o avô etc -- podem observar como se dá seu desenvolvimento.

A Pré-Escola, ao investir no brincar, pode estar colaborando para uma formação plurivalente do homem: “(...) abrangendo também as atividades que não produzem riquezas materiais, tais como as atividades artísticas, educacionais, domésticas e outras” (LEAL, 1990, p. 123).

Para se definirem propostas de trabalho para as crianças -- de forma que essas propostas se relacionem, interajam o mais plenamente possível, com a realidade que as crianças vivenciam --, há muitos fatores que exigem equacionamento. O RCNEI apresenta os conteúdos de caráter escolar para a Educação Infantil, dividindo as atividades em áreas de estudo. Essa compartimentalização é consequência da ambigüidade que existe entre a concepção dada ao brincar e a sua forma de operacionalização. Ou seja: o brincar está sendo entendido, nas instituições de Educação Infantil, como um conteúdo, um método e, às vezes, como um recurso, o que compromete em muito o seu objetivo de desenvolver o psíquico da criança e a sua importância na aprendizagem das possíveis relações entre as pessoas. O que realmente

se almeja na pré-escola? Vejamos o que diz MUKHINA, 1995:

(...) o ensino do pré-escolar deverá tender a educar a imaginação, e não o pensamento abstrato. A principal missão do ensino em cada etapa não é acelerar o desenvolvimento psíquico, mas *enriquecer* esse desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que essa etapa oferece (MUKHINA, 1995, p. 64).

A determinação do momento adequado para se estabelecer um objetivo prévio em uma atividade para a criança, constitui-se uma difícil decisão, a Autora afirma, de forma ilustrativa:

Se a criança começa a reconhecer objetos conhecidos (uma bola, fumaça, uma pessoa) nas confusas garatujas que traça no papel, seu próximo passo será reproduzir essas coisas de maneira consciente. É então que se pode e se deve ensinar a criança a estabelecer um objetivo de antemão (desenhar uma bola); isso contribuirá para seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p. 50-51).

A Autora lembra ainda do que podem ocorrer quando o professor passa a ser autoritário, centralizador e mediador no sentido de se inibir a criatividade e a criticidade da criança ou quando deixa as crianças “livres e soltas”, em sua prática diária. Afirma também que, embora seja necessário o ensino das atividades infantis de aspecto prático, como a técnica do desenho, a construção, a utilização de objetos e os desenhos em si, é preciso ponderar, de forma cuidadosa, como se dão essas atividades. Para:

(...) Alguns pais e educadores de jardim-de-infância ensinam cada movimento à criança, convertendo o ensino em uma imitação de modelos (...). Por outro lado, também é nocivo deixar a criança a sós com a realidade que a rodeia, com o pretexto de conceder-lhe autonomia, obrigando-a procurar às cegas os caminhos que lhe permitam conhecer essa realidade e refletir sobre ela. (...) Além disso, em todas as atividades devem ser introduzidos mais elementos de criação: incentivar as crianças a desenvolver jogos dramáticos, a desenhar e construir com um objetivo. (...) A criança que, ao desenhar, capta e transmite com facilidade e correção as particularidades dos objetos e dos fenômenos reais tem maiores possibilidades de criar e dar forma à sua idéia criativa (MUKHINA, 1995, p. 56-57).

É grande a preocupação dos professores em desenvolver atividades na pré-escola que possam ajudar as crianças quando do seu ingresso na escola formal, como a prepará-las para essa nova etapa. Quanto a essa prática, a Autora cita atividades produtivas e tece comentários esclarecedores:

No jardim de infância são amplamente utilizadas as formas de ensino, pelo brincar, desenho, construção etc.; ao mesmo tempo, e de forma paulatina, também são introduzidas tarefas de estudo, ensinando-se à criança a missão direta de aprender algo novo. (...) As tarefas de estudo pretendem ensinar à criança rudimentos de matemática e de gramática, familiarizá-la com os fenômenos da natureza e da vida social, formar nela movimentos coordenados, algumas habilidades e hábitos musicais (canto, ritmo) etc. (...) é básico que a criança aprenda a contar: em todos objetos e situações ela precisa assinalar as relações quantitativas. (MUKHINA, 1995, p. 57).

Não se considera prioritária a preocupação de a criança ingressar na escola já dominando determinadas habilidades, como ler, contar e resolver problemas. Essa posição se confirma nas considerações a seguir, em que se aponta que o mais importante para a criança na escola não são propriamente os conhecimentos que porventura ela já possua:

Para a criança que ingressa na escola, o mais importante não são os próprios conhecimentos que possui, mas o *nível de desenvolvimento de seus interesses cognitivos e de sua atividade cognitiva*. A disposição positiva em relação à escola e ao saber não garante por si só uma aprendizagem estável se a criança não se sentir atraída pelo conteúdo do ensino que recebe na escola, se não lhe interessa o conhecimento de coisas novas. (...) Nos preparativos da criança para a escola têm importância básica os jogos e as atividades produtivas. (...) as motivações sociais da conduta e a hierarquia das motivações; formam-se e aperfeiçoam-se hábitos sociais de convivência (MUKHINA, 1995, p. 302-304).

Pode-se conciliar o brincar com os objetivos para a aprendizagem dos pré-requisitos escolares, desde que não se relegue o brincar a um plano de menor importância, ou seja, não se pode deixar de reconhecê-lo como atividade prioritária.

Existem várias instituições e organizações (cinema, televisão, histórias em quadrinhos e outras), além daquelas voltadas especificamente para a Educação Infantil, que colaboram para o desenvolvimento mental das crianças.

BOMTEMPO (1999, p. 59) também cita exemplos de filmes no cinema e na televisão que fornecem personagens como material para as fantasias e os jogos protagonizados das crianças. Há no mercado, inclusive, brinquedos que reproduzem os objetos usados e mostrados nos filmes e que, provavelmente, influenciam o desenvolvimento do jogo. Se a criança assistiu a esses filmes e tem acesso a esses brinquedos, o jogo torna-se mais elaborado e sofisticado, na medida em que entram em cena mais elementos constitutivos.

A presença e a influência da televisão na vida das crianças é um tema polêmico, que gera as mais diversas opiniões. Os programas infantis são questionados quanto à sua função: seriam educativos ou para entretenimento? Em relação aos desenhos animados dos super-heróis, a Autora faz reflexões importantes, como apontar uma possível justificativa para o fascínio que essas personagens exercem sobre as crianças: “(...) podemos entender por que as crianças são tão atraídas pela imagem do super-herói e tentam imitá-lo. Não podemos esquecer que as crianças têm pouco poder num mundo dominado pelos adultos, e elas têm consciência disso” (op. cit., p. 66).

Em relação à influência e ao papel dos super-heróis nas brincadeiras das crianças, ela acrescenta:

Assim, enquanto representam fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra ou preenchem seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Man, o Hulk, o Batman ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irrealis, ao mesmo tempo em que procuram livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais. (...) a brincadeira de super-herói pode ser considerada uma forma especializada de jogo de papéis ou sócio-dramático. Entretanto, enquanto encorajamos as crianças a desenvolverem outros tipos de jogos de papéis, brincar de super-heróis é, muitas vezes, visto como prejudicial, caótico ou violento. Esta brincadeira, porém, não é má; ao contrário, oferece numerosas oportunidades para a criança obter um sentido de domínio, bem como provê benefícios comumente associados ao jogo dramático (BOMTEMPO, 1999, p. 64-67).

A fantasia, em forma de devaneio, a imaginação e a realidade se misturam nas brincadeiras das crianças: “Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas, onde predomina a luta entre policiais e bandidos, têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos” (op. cit., p. 67). A criança, dessa forma, interpreta personagens e conteúdos nos seus jogos protagonizados.

É possível concluir que é premente a necessidade de se investir na Educação Infantil como um espaço em que o tempo e as atividades sejam centrados no brincar. Por meio de jogos e brincadeiras, torna-se possível valorizar, estimular e desenvolver o caráter lúdico e o relacionamento entre as pessoas, ou seja, as atividades podem ocorrer livremente e por meio dessas atividades, exprimir-se mais espontaneamente. O espaço da Educação Infantil tem de ser aquele em que o prazer de fazer e de estar se realize.

O objetivo fundamental da instituição em relação a criança é o desenvolvimento infantil, que implica mudanças de todas as ordens, mudar mesmo a “cara” da instituição, para que esta passe a interagir e orientar-se segundo os interesses e as necessidades reais das crianças.

A partir desses pressupostos e da pesquisa de campo empreendida, promovi a análise da prática do brincar desenvolvida na EMEI, bem como um relato crítico, à luz do referencial teórico ora concluído acerca dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com as professoras, os pais e as crianças.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

No primeiro capítulo, foi apresentado um levantamento bibliográfico que versou principalmente acerca das concepções de criança, de infância e de brincar de diversos autores, especialmente aqueles cuja fundamentação teórica orienta-se segundo a perspectiva histórico-cultural. Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta, a caracterização da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) escolhida, de seus professores e dos pais de algumas crianças matriculadas nessa instituição.

Para o estudo de campo, escolheu-se uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Carlos, cidade do interior do Estado de São Paulo, com população de 180 mil habitantes. A cidade é considerada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) um pólo industrial e de alta tecnologia, sobretudo pela presença de duas grandes universidades públicas: a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC), da Universidade de São Paulo, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Segundo dados da revista *Revide* (jul/98, p. 59), o município conta com 24 EMEIs, que atendem crianças de quatro a seis anos e que apresentam, em seu quadro de profissionais, 189 professoras. Além das EMEIs, a rede de Educação Infantil conta com 13 creches municipais e seis creches filantrópicas, que se somam às escolas particulares de Educação Infantil.

A pré-escola em São Carlos é marcada pela própria história da Educação Infantil no Brasil. Na década de 70 do século XX, o atendimento da criança de quatro a seis anos foi transformado em pré-escolar, obedecendo-se a uma nova regulamentação: a educação pré-escolar foi pronunciada na Lei 5692/71 como obrigação do Estado, sendo oferecida pelo município. Até então, existiam os Parques Infantis. Na história da EMEI pesquisada neste trabalho, perpassam essas mudanças: fundada na década de cinquenta do século XX, com o nome de Parque Infantil Municipal, funcionava como um espaço para recreação de crianças de quatro a doze anos.

Essa pré-escola foi escolhida por ter um considerável espaço físico e por receber crianças de vários pontos da cidade. Esta abrangência implica maior amplitude para a pesquisa, pois estão representados diversos grupos sociais e várias situações sócio-econômicas. Dessa forma, a amostra com que a pesquisa trabalha pode ser

considerada significativa do atendimento infantil para as crianças de quatro a seis anos oferecido pela rede municipal dessa cidade.

No primeiro ano da pesquisa, a EMEI contava com dez turmas, compostas de aproximadamente 25 alunos cada. No segundo ano da pesquisa a instituição passou a ter 11 turmas: aumentou-se uma turma de seis anos para justamente atender as crianças da zona rural, que não vinham sendo atendidas. Nesse ano, a Prefeitura Municipal proveu o transporte dessas crianças, o que lhes possibilitou frequentar a EMEI. Atente-se que havia entre esses novos ingressantes, crianças com idade de seis anos que estavam indo à pré-escola pela primeira vez.

Os dados coletados são qualitativos, predominando a análise descritiva e interpretativa no que tange à caracterização da EMEI, das professoras e dos pais. Buscou-se identificar junto às professoras e aos pais suas posições e percepções quanto à concepção de brincar. As observações concentraram-se na organização da EMEI e na rotina institucional, visando compreender as atividades desenvolvidas e verificar a presença -- ou não -- do brincar.

2.1- INSTRUMENTOS DE PESQUISA E TRABALHO DE CAMPO – 1ª FASE.

O trabalho de campo foi realizado em dois anos. No primeiro ano da pesquisa, foram elaborados dois roteiros: um contém questões abertas, que foram feitas nas entrevistas com as profissionais da educação pré-escolar (professoras da sala, professoras de Educação Física¹ e diretora) e alguns pais de alunos da escola (Anexo 1). Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O outro roteiro foi reservado para as observações das atividades nas diferentes turmas pré-escolares (Anexo 2).

As entrevistas com as professoras tinham por objetivo aproximar-se delas, conhecê-las melhor, bem como se inteirar das suas concepções acerca do brincar

¹ Na rede das escolas municipais de Educação Infantil há o profissional especialista em Educação Física que desenvolve atividades com as crianças de 4 a 6 anos durante duas horas/aulas (50min.) por semana em cada turma. Esta foi uma conquista dos professores da rede municipal, pois entendiam que era necessário um especialista para trabalhar a recreação com as crianças e estes dariam condições de proporcionar os horários de trabalho pedagógico aos professores de sala.

e de suas relações na prática diária. O objetivo das entrevistas com os pais era também conhecer melhor a clientela e saber como as crianças se ocupavam nos períodos longe da EMEI, em suas casas. Mostrou-se muito importante para este trabalho saber se as crianças brincam nos períodos contrários ao da EMEI.

As observações realizadas na EMEI foram anotadas durante todo o período transcorrido, constituindo o Diário de Campo desta pesquisa*. Nas entrevistas e nas observações, foi possível perceber várias formas de se ver a criança pré-escolar, bem como verificar a concepção de brincar subjacente a esses diferentes pontos de vista.

Foram preocupações deste trabalho: perceber o brincar no dia-a-dia das crianças, verificar o quanto e por que esta atividade é importante para elas. O trabalho também se ocupou em perceber se a Educação Infantil era entendida como uma primeira etapa da escola formal ou como um outro espaço educacional, sem esta especificidade.

No primeiro ano desta pesquisa, foram entrevistadas onze professoras e a diretora. Foram entrevistados também oito pais (ver Anexo 3). Observou-se diariamente cada turma da EMEI durante os meses de junho, julho e agosto e esse trabalho de observação tinha como objetivo aproximar-se das crianças e das professoras.

No segundo ano da pesquisa, retornou-se à EMEI e nos meses de outubro, novembro e dezembro, aprofundou-se o trabalho de observação: a atenção concentrou-se em seis turmas, nos turnos manhã e tarde, durante o mínimo de três dias em cada turma. O intuito das observações era perceber a importância do brincar nas atividades desenvolvidas, o tipo de materiais utilizados, a rotina, as interações entre as crianças. Também, nesse segundo ano, foi realizada uma entrevista com a docente da disciplina de Educação Física e titular do cargo. No ano anterior, havia uma professora a substituí-la.

Durante as observações do primeiro ano da pesquisa, não se mostrou muito adequado acompanhar as professoras no intervalo para o café, na medida em que elas poderiam se sentir incomodadas ou até sem liberdade para conversar acerca dos assuntos que desejassem.

* Foi combinado que a identidade das pessoas entrevistadas e observadas seriam mantidas em sigilo. Portanto, todos os nomes são fictícios: das professoras, dos pais, dos funcionários e das crianças.

Assim, mostrou-se preferível permanecer no pátio junto às crianças que estavam sendo observadas. Entabulavam-se conversas com elas e ouvia-se o que falavam. Como exemplo desses momentos, duas meninas disseram:

“Gosto de estudar, de escrever na sala para saber mais”, apontando a cabeça (Keli, 6 anos).

“Gosto de brincar e estudar” (Patrícia, 5 anos).

Entretanto, no segundo ano de pesquisa, pareceu importante estar junto às professoras no horário do café, porque era uma oportunidade de se inteirar mais, conhecer melhor as relações estabelecidas na escola. Além disso, a diretora, nesse horário, sempre dava recados, informações e havia novos encaminhamentos das atividades, ou seja, era um momento em que se colocavam questões importantes para a própria dinâmica da instituição.

Durante as observações, foram fotografadas algumas atividades das crianças.

Quanto às entrevistas com o corpo docente, surgiram algumas dificuldades de agendamento com uma ou outra professora, mas não porque elas não quisessem ser entrevistadas. Embora nenhuma delas tenha incisivamente se negado, houve algumas resistências, percebidas pelas desculpas dadas:

“Neste dia não virei” (Profa. Sheila),

“Neste dia tem ensaio” (Profa. Helena),

“É melhor no dia que tem Educação Física” (Profa. Marisa),

“Neste dia vou ao banco, chegarei mais tarde” (Profa. Carmem).

“Mas não sei responder, fico nervosa” (Profa. Flávia).

“Talvez fosse bom você fazer observações no dia que não virei, terá substituta” (Profa. Marisa).

Uma professora, no dia seguinte ao da entrevista, veio dizer:

“Quero ser entrevistada de novo, ontem eu estava mal e não respondi direito” (Profa. Rosa).

Realmente tinha sido uma entrevista com respostas monossilábicas e frias. Também para as observações houve esse tipo de problema:

As entrevistas ocorreram nos horários em que a professora de Educação Física estava com as crianças, no chamado Horário de Trabalho Pedagógico - HTP, no qual as professoras individualmente preparam as atividades, confeccionam algum material, fazem leituras ou estudam. Portanto, quando a professora de Educação Física faltava, a professora da sala não podia ser entrevistada. Por isso, algumas vezes foi necessário reformular datas previamente combinadas. Algumas professoras preferiam que a entrevista fosse feita na sala das atividades; outras, na sala das professoras. Duas entrevistas foram feitas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, ao fim da tarde, das 15 às 19 horas. Neste horário as professoras faziam uma reunião em que estudavam algum tema de interesse pedagógico; estes encontros eram coordenados pela diretora.

A entrevista com a professora de Educação Física foi feita no horário das atividades com a turma da Prof^a. Taís, que cedeu seu horário para que ela pudesse ser entrevistada. A entrevista com a professora titular de Educação Física foi feita em seu horário de HTP, que não existia ainda no ano anterior. A entrevista com a diretora foi fácil de ser marcada e ocorreu em sua sala.

Em seguida, acompanhado pela diretora, foi realizado o sorteio para a escolha dos pais que seriam entrevistados. Foram feitas fichas numeradas de 1 a 30, correspondentes ao número de cada criança na lista de chamada, e sorteou-se um pai por turma, totalizando dez pais escolhidos, (ainda não havia sido formada a 11^a turma). Foram localizados no fichário os nomes e os endereços dos entrevistados e combinou-se como seriam contatados.

O contato com as famílias deu-se por telefone. Após a apresentação, eram dadas as explicações acerca da pesquisa e da necessidade da entrevista, considerada uma contribuição importante para completar o levantamento de dados relativos à EMEI em que o filho estava matriculado. Percebia-se, em alguns pais, um certo estranhamento, mas logo que eram dadas mais explicações, eles tornavam-se

acessíveis, confirmavam o endereço e combinavam um horário que fosse o mais adequado para eles.

Alguns pais marcaram no local de trabalho; outros, na casa dos avós da criança, devido à proximidade e à coincidência de estarem lá no dia aventado para a entrevista. Houve quem achasse melhor que fosse a avó da criança a ser entrevistada, pois é a avó quem realmente cuida da menina. Em uma ocasião, foi deixado recado para a tia de uma criança, de quem se tinha o telefone, avisando-a da ida à sua casa para entrevistá-la.

Como já referido, dez pessoas foram sorteadas para serem entrevistadas, mas foram realizadas efetivamente oito entrevistas, pois duas pessoas não foram localizadas devido a mudança de endereço. Em uma das entrevistas, mais especificamente com a mãe de Gina, houve problemas técnicos com a gravação, o que comprometeu sua reprodução. Dessa forma, pode-se considerar que sete entrevistas foram completadas.

2.2- DE VOLTA À EMEI: 2ª FASE DO TRABALHO DE CAMPO.

Em outubro do segundo ano desta pesquisa, retornei ao campo para continuar as observações após uma leitura compreensiva mais aprofundada do referencial teórico da pesquisa. Esse maior embasamento possibilitou elaborar as principais questões que nortearam as observações junto às professoras e às crianças (Anexo 4). A leitura de LUDKE e ANDRÉ (1986) acerca da observação auxiliou muito a retomada dessa fase da pesquisa, na medida em que as observações passaram a ocorrer de uma forma mais sistemática.

No dia três de outubro do segundo ano da pesquisa, procurei a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC para obtenção de uma autorização para retornar à EMEI. A responsável pelas EMEIs solicitou que fossem entregues um projeto e um ofício, nos quais deveriam estar especificados os objetivos da pesquisa, as ações que seriam desenvolvidas e um cronograma. É importante lembrar que no segundo ano da pesquisa, houve mudança de governo municipal e, por conseguinte, a Secretaria de Educação, como todas as outras Secretarias, passou a ser dirigida por uma nova equipe.

No mesmo dia em que fiz a solicitação, os documentos foram enviados à SMEC. A resposta, no dia seguinte, foi positiva. O projeto havia sido encaminhado à diretora da unidade escolar, juntamente com a solicitação de autorização para a pesquisa.

Fiz contato telefônico com a diretora, que marcou para o dia oito de outubro, uma segunda-feira, um encontro. Nesse dia, pela manhã, teve lugar uma conversa preliminar, em que foram explicados à diretora os objetivos do retorno à EMEI. Foi passada, então, a relação de cada turma, com o turno e a professora responsável. Conjuntamente, foi decidido realizar um sorteio para se determinarem as turmas que iriam ser observadas.

Esse processo indicou para o trabalho de observação duas turmas de cada idade, pertencentes a turnos diferentes. Inicialmente, pensamos em observar uma turma de cada idade, mas durante a conversa com a diretora, chegamos ao consenso de que seria mais adequado abranger turnos diferentes para justamente não diferenciar professoras. A diretora alertou que o melhor processo para a indicação das turmas a serem observadas seria mesmo o sorteio, pois alguma professora, se não fosse uma das escolhidas, poderia inferir que seu trabalho não era considerado bastante bom para ser observado.

Ficou decidido que a observação ocorreria durante três dias, no mínimo, em cada sala, o que significou dedicar seis dias para cada idade. Ao todo, o trabalho de observação fez 21 dias, nos diferentes turnos e turmas. Entretanto, para algumas turmas, foi necessário dedicar mais dias, especialmente aquelas de 5 e 6 anos, que realizavam rotinas diferentes das demais turmas e atividades mais diversificadas.

Combinamos que a observação começaria já no dia seguinte, às 8 horas. No início, as observações começavam às 8 horas, no turno da manhã, e às 13 horas e 30 minutos, no turno da tarde. Posteriormente, as observações passaram a ocorrer logo no início do período, às 7 horas e 30 minutos e às 13 horas, mesmo porque, nessa primeira meia hora, quando os alunos chegavam e era organizada a sala para as atividades, era possível observar também a chegada das crianças e as falas das mães -- ou de outros responsáveis -- que as levavam. Mostrou-se importante inteirar-se o máximo possível do que acontecia, da chegada à saída das crianças, pois esse maior conhecimento de suas rotinas contribuiria muito para o posterior trabalho de análise.

Na elaboração de uma agenda para as observações, notou-se que haveria semanas interrompidas por feriados e festas. Mesmo assim, ficou combinado com as professoras que seriam feitas as observações também nessas semanas com feriados, pois não era necessário que se dedicasse uma semana inteira para todas as idades e turmas; mesmo em semanas interrompidas, seriam observadas seis turmas, sendo duas de cada idade, nos dois períodos.

O primeiro dia de observação foi bastante dispersivo. Conversei com as professoras e lhes entreguei, como havia sido prometido, as fitas gravadas que continham as entrevistas cedidas por elas no ano anterior. Elas estavam bastante eufóricas com a semana das crianças (relacionada com o Dia das Crianças), preparando atividades e materiais para elas. Ofereci ajuda, caso precisassem. Comentavam que fariam um cavalinho-de-pau com cabo de vassoura e cabeça de cartolina para as crianças. A idéia era que, a cada dia, elas tivessem um brinquedo diferente.

Ao observar uma atividade de rotina no parque, notei que a turma de quatro anos estava com as turmas de cinco e seis anos. Para que esse encontro aconteça, primeiramente cada professora planeja as outras atividades de forma para que todas essas crianças estejam livres na hora do parque. Depois, a professora se posiciona de modo que possa vigiá-las e garantir que não se machuquem. Às crianças, agrada muitíssimo ir ao parque e as professoras acreditam que usufruir esse espaço é importante.

A professora mantinha-se recortando um pequeno elefante de papel, cujo molde havia sido dado por outra professora. Enquanto a professora vigiava e cuidava das crianças, interagiu com elas e também com as outras professoras. A partir desse primeiro dia, as observações seguiram as rotinas diárias, atentando-se para as falas e os fatos que posteriormente seriam reproduzidos. Em alguns momentos, refletia acerca do observado e realizava descrições da sala, das atividades, da escola e do modo de proceder das professoras. Seguiam dessa forma as anotações no Diário de Campo.

Após o término do trabalho de observação, ao final do ano, retomei o referencial teórico, que orientou a elaboração das temáticas para as análises das entrevistas e das observações realizadas nos dois anos de coleta de dados (ver Anexo 5).

Para se proceder à análise, foram usadas as entrevistas com as dez professoras de sala, com as duas professoras de Educação Física e com a diretora, bem como as observações das turmas em que todas as professoras atuavam e as observações do primeiro ano da pesquisa. Para iniciar a análise das entrevistas e das observações, usei como exemplo o trabalho de GALVÃO (1996) por considerá-lo um bom estudo de caso em uma pré-escola e pela Autora ter utilizado, com muita propriedade, observações acerca da rotina diária dessa instituição.

2.3- CARACTERIZAÇÃO DA EMEI.

A descrição que ora se apresenta da EMEI pode parecer detalhada em demasia. Entretanto, todos esses pormenores têm a importante função de fazer o leitor mergulhar, pouco a pouco, no clima da instituição analisada.

A pré-escola, objeto deste estudo, foi um Parque Infantil², tem área grande com muitas árvores e espaço livre. Há dois portões: um de acesso para os professores e outro para os alunos, mas, no segundo ano da pesquisa, todos passaram a utilizar o portão que antes era restrito aos professores e às visitas por se mostrar mais prático.

Nesse espaço, funciona a Educação Infantil, em duas modalidades: a Pré-Escola, para crianças de quatro a seis anos, e a Recreação, que atende crianças de sete a doze anos, em um período contrário ao da escola regular. A Recreação tem a finalidade de iniciar as crianças nos esportes, sendo oferecidos natação, handebol, basquetebol, vôlei e futebol. A criança da Recreação também traz a sua tarefa escolar e conta com o auxílio dos professores para cumpri-las. Há inclusive uma biblioteca específica para elas, onde podem fazer consultas e trabalhos escolares. De manhã, a unidade escolar funciona das 7h30min às 11h30min, e à tarde, das 13 às 17 horas. No primeiro ano da pesquisa, na Pré-Escola havia cinco turmas de manhã e seis turmas à tarde, perfazendo um total aproximado de 280 crianças. A Recreação funcionou com uma turma de manhã e duas turmas à tarde, totalizando 105 crianças.

² Sobre a história dos Parques Infantis ver o trabalho de FARIA (1999).

O espaço físico da EMEI é cercado por alambrado aramado. No terreno, há muitas e diversificadas árvores como: ipê, quaresmeira, sibipiruna, pitangueira, pinheiros; jardim, enfim uma área verde considerável. Há dois parques infantis com brinquedos de ferro -- um ao sol e outro à sombra das árvores -- , caixas de areia, onde ficam alguns brinquedos do parque. Uma parte do pátio é calçada, outra é ocupada por jardim, gramado, piscina, quadra de esporte e salão de dança, onde se pratica ginástica olímpica (modalidade esportiva oferecida para as crianças da Recreação e da comunidade).

Há um prédio com varanda, no centro do terreno, onde a professora de Educação Física desenvolve suas atividades com as crianças. Também a turma da Recreação usa esse espaço para as suas atividades.

As salas das turmas estão divididas em dois blocos. Em um outro prédio, existem as seguintes instalações: o refeitório, a sala e o banheiro das professoras, o almoxarifado, a sala da direção e a cozinha.

Nessa mesma construção, há ainda uma sala grande, onde as crianças da Recreação fazem suas tarefas escolares e uma sala pequena de atividade.

As professoras dedicam semanalmente duas horas-aula (cada aula tem duração de 50 minutos) para o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), neste horário elas planejam e replanejam suas atividades que é realizado no horário em que a professora de Educação Física desenvolve suas atividades com as crianças.

Quinzenalmente, no primeiro ano da pesquisa, as professoras cumpriam o (HTPC) após o trabalho, das 17 às 19 horas. No início do ano letivo, elas podiam optar por fazer ou não esses HTPs, ou seja, era facultativo o cumprimento dessa atividade. As professoras se reuniam para elaborar o planejamento e escolher temas de projetos a serem desenvolvidos durante o mês. No segundo ano da pesquisa, esse horário opcional foi retirado. Além desses encontros e dos HTPs durante a semana, as professoras se reuniam nas últimas sextas-feiras de cada mês para uma reunião pedagógica, ocasião em que as crianças eram dispensadas.

No horário para o café das professoras, as crianças ficavam sob os cuidados de serventes e cozinheiras, às vezes no parque ou nas salas, conforme a orientação da professora ou as atividades que estavam desenvolvendo. As professoras

faziam os seguintes horários para o café e o descanso: de manhã, das 8h45min às 9 h, e à tarde, das 15h às 15h15min.

Durante a pesquisa, no primeiro ano, as crianças estavam ensaiando para um evento no dia seis de setembro, quando elas apresentariam uma coreografia, no Festival das EMEIs. Na semana de 25 a 30 de junho, daquele ano, a preocupação geral da EMEI era com o Festival de Dança, do qual a instituição participaria. Duas professoras pediram à pesquisadora algum material relativo ao festival para usarem no projeto do mês de agosto, material que lhes foi entregue no último dia do semestre letivo, durante uma reunião pedagógica entre as professoras. O recesso escolar foi de 10 a 24 de julho. No dia 24, realizou-se o planejamento das atividades pelas professoras. No dia 25, reiniciaram-se as atividades. No dia 27, as crianças retomaram o ensaio para o Festival.

A partir da entrevista com a e de nossas observações, são relatados a seguir os dados das pessoas que trabalhavam na EMEI com as crianças de quatro a seis anos:

- dez professoras;
- onze turmas;
- uma professora de Educação, que trabalhava com todas as crianças;
- quatro merendeiras, que trabalhavam o dia todo, nos dois períodos, e faziam, além da merenda, a limpeza;
- dois trabalhadores braçais, eram os responsáveis por fazer toda a limpeza da área externa da escola, como o pátio e o jardim; eram tarefas deles, inclusive, cuidar das flores, cortar a grama e limpar a piscina.
- dois vigias noturnos se revezavam em dias alternados.

Havia ainda cinco professores que trabalhavam com a Recreação, nos dois períodos. Professores de Educação Física.

O número de alunos permitido por turma era de, no máximo, trinta e dois, a partir dos quatro anos, mas a média era vinte e cinco alunos por classe. O critério exigido para a matrícula era a criança completar a idade até trinta de junho do ano em curso. Se houvesse mais crianças do que vagas, esse excedente compunha uma lista de espera, com prioridade para as crianças que já tivessem a idade completa. Na pré-escola, aceitavam-se todas as crianças até que se completasse o número de trinta e dois

alunos por turma. Na Recreação, a demanda era maior do que o número de vagas oferecidas.

Não existe uma proporção definida entre o número de professoras e o número de crianças. A fonte pagadora de todas as pessoas que trabalham na instituição é a Prefeitura Municipal. As características da clientela são bem diversificadas quanto a quesitos como o nível sócio-econômico e a localização da moradia.

As salas das turmas eram semelhantes entre si, com exceção de uma, que era menor. Esses espaços eram grandes, iluminados e arejados. Em geral, nas salas havia duas lousas: uma grande, lateral, que pegava toda a extensão da parede, e outra de frente para as crianças, que dividia a parede com um armário embutido de quatro portas bem grandes ou com armários de aço. Acima das lousas, havia quadros em algumas salas: alguns com motivos religiosos, como Nossa Senhora e Jesus Cristo; outros, com motivos infantis, como personagens de Walt Disney e de Maurício de Souza.

Em todas as salas, acima de uma das lousas, estavam afixados uns jogos de letras maiúsculas do alfabeto e cartazes de numerais com suas quantidades respectivas. Mais abaixo, um varal em que as crianças penduram suas atividades de papel sulfite, presas com prendedores de roupa com o nome de cada criança. Todas as salas possuem mesas pequenas, redondas ou quadradas, e cada uma delas abriga quatro cadeiras pequenas. Em uma das paredes havia vitrôs grandes, com cortinas que cobriam toda a parede e, oposta a essa parede, ficava a porta de entrada, com um vitrô grande. Abaixo desse vitrô, havia duas prateleiras de madeira com quatro caixas de papelão e uma cesta com revistas.

Era ainda muito comum nas salas, serem afixados nas paredes calendários, enfeites de isopor, como de palhaços, animais, trenzinhos, coqueiros, além dos cartazes confeccionados pelas crianças. Na parede da porta, havia os cabides para cada criança pendurar mochilas e blusas. Em cada sala, a mesa da professora era em geral de aço com uma cadeira. Os pisos das salas eram de cerâmica. Apesar de haver vitrôs, as salas são iluminadas com luz artificial, lâmpadas de luz fria.

Essa escola organizou uma Associação de Pais e Mestres (APM), composta de pais, mães, diretora, funcionários e professores.

A diretora e as professoras disseram utilizar o construtivismo como orientação para seus planejamentos e atividades. Todo o processo de discussão e

elaboração acontece mensalmente por meio de projetos temáticos escolhidos por todas as professoras, em consenso, nas reuniões mensais das últimas sextas-feiras do mês. Variam o tema e o tempo de execução dos projetos nas diferentes turmas, uma vez que são planejados segundo as faixas etárias. As professoras de turmas de mesma idade organizam e fazem um trabalho semelhante.

2.4- CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E DOS PAIS.

Das treze professoras entrevistadas -- Sueli, Marisa, Rosa, Taís, Flávia, Cleuza, Sonia, Helena, Sheila, Carmem, Elza, Paula e Marina -- , duas são de Educação Física e outra é a diretora; as demais são as professoras de sala. As idades delas variaram de 30 a 52 anos, sendo: quatro estão entre 30 e 39 anos, quatro entre 40 e 49, e cinco, entre 50 e 52 anos. As diferentes idades possibilitam inferir que as respectivas formações e experiências, esperadamente, também diferem. Dessas professoras, três eram solteiras, uma era separada e as demais, casadas. As solteiras não tinham filhos e as outras tinham de um a três filhos.

Nota-se que o corpo docente que atua com as crianças nesta EMEI é constituído somente por mulheres. Confirmando-se a tendência de que há, entre os que atuam na Educação Infantil, expressiva prevalência de profissionais do sexo feminino. A figura masculina aparece, às vezes, na direção e mais comumente nos serviços braçais. Na literatura relativa à Educação Infantil, esse assunto é amplamente abordado, “tanto em função dos salários mais baixos, como das concepções tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade; o percentual do contingente feminino é tão mais alto quanto mais baixa é a faixa etária do alunado” (CAMPOS, 1999, p. 131).

As professoras, no primeiro ano da pesquisa, estavam assim distribuídas: três turmas de quatro anos, duas no período da tarde e uma no período da manhã; três turmas de cinco anos, duas à tarde e uma de manhã; quatro turmas de seis anos, duas de manhã e duas à tarde. Dez das professoras trabalhavam em dois períodos, sendo em EMEIs; em escolas estaduais e em creche, a diretora e a professora de Educação Física trabalhavam em período integral. Duas não trabalham no outro turno.

No segundo ano da pesquisa, a situação funcional das professoras sofreu mudanças. Houve troca de turmas pelas professoras e alteração da situação do segundo período de trabalho. Como e por que as professoras têm, a cada ano, trocado ou permanecido com as turmas de mesma idade, são algumas das questões discutidas no capítulo quatro deste trabalho.

Quanto a trabalhar no turno contrário ao do período na EMEI, também houve mudança.

No que se diz respeito à formação do corpo docente, todas professoras cursaram e se formaram no Magistério (Curso Normal, no nível do Ensino Médio), com exceção das professoras de Educação Física. Das treze professoras, dez graduaram-se no curso superior. Sendo que três delas realizaram dois cursos de nível superior.

O tempo de experiência em educação variou de nove a trinta e quatro anos, sendo que a maioria tem experiência superior a vinte anos. Quanto ao tempo de trabalho na Educação Infantil, este variou de dois a trinta e dois anos, com sete das professoras com mais de 10 anos.

Foi indagado às professoras como estava sendo o uso do RCNEI. A diretora afirmou que cada uma delas tem um exemplar, para lerem no momento que quiserem e assim se inteirar de determinado assunto para poderem discuti-lo. No capítulo quatro, faz-se referência ao uso e à leitura dos RCNEI.

Das famílias atendidas nesta EMEI tomou-se uma pequena amostra: havia duas crianças que viviam com as avós, cinco com os pais. Duas entre elas são filhas de pais separados.

Uma criança tinha a mãe desempregada à época; três crianças são filhos de pequenos empresários; dois são filhos de profissionais autônomos, e dois, de empregados do comércio. Em relação à moradia, um morava em casa cedida e os outros, em casa própria. Quanto à distância da escola, três moravam distante, quatro moram perto e um, à média distância. A título de ilustração: duas das famílias das crianças entrevistadas moravam num condomínio fechado e a outra criança morava em um outro bairro, não tão privilegiado, sendo todos esses distantes da EMEI.

As entrevistas com as famílias das crianças confirmaram a fala da diretora quando ela afirma que a clientela desta EMEI é constituída de crianças oriundas de várias faixas sócio-econômicas e de vários tipos de organização familiar. A escolha

dessa EMEI para ser o objeto do trabalho de observação desta pesquisa mostrou-se, dessa forma, muito adequada, pois essa pré-escola funciona como uma amostra da diversidade da clientela que as EMEIs da cidade atendem.

O relacionamento entre a EMEI e os pais e a participação destes na escola foram constatados nas entrevistas e no intenso trabalho de observação realizado ao longo dos dois anos de pesquisa. As professoras entrevistadas assim testemunharam:

“Com a família, a gente se relaciona nas reuniões. Quem se relaciona muito mais com a família são os professores. Eu faço uma reunião geral. Os professores lidam muito bem com as famílias. As mães aqui têm total liberdade. Tem um grupo grande de mães que participam, ajudam, auxiliam as professoras a confeccionarem materiais para as atividades” (Profª. Paula).

“Nós temos as reuniões e as mães vêm trazer as crianças no portão, e ficamos sabendo dos casos, alguma coisa que a criança tenha. Poucas mães não entram em contato com a gente” (Profª. Sheila).

“Eu não sou muito de estar com pai e mãe. Precisou, vem. Converso, brinco, mas eu não sei chamar a mãe: faz isso para mim, faz aquilo, não tenho jeito para isso” (Profª. Carmem).

“Eu tenho contato com as mães, principalmente. Com os pais, raramente. As vejo, quando trazem as crianças e na saída. Elas me dizem qualquer problema com as crianças, doentinha, remédio, e elas perguntam. Elas vêm buscá-los na sala porque são pequenos” (Profª. Sueli).

“É ótima, eu me relaciono muitíssimo bem. Tenho mães que ficaram comadres. Eu tenho facilidade de me comunicar. A única coisa que às vezes me machuca é que eu me apego muito nos problemas deles; me envolvo, chego a ligar, ficar preocupada” (Profª. Sonia).

Também por meio das observações, constatou-se essa relação próxima com as mães. Até mesmo mães de crianças que já não freqüentavam mais a escola voltavam para falar de seus filhos. Alguns exemplos do espírito colaborador de algumas mães: houve mãe que doou um xale para ser rifado, cuja renda reverteria para a formatura; observaram-se mães confeccionando material para a Profª. Sonia; no Dia das Crianças as mães doaram o bolo e o confeitaram na EMEI, no dia da festa. Somente a

professora de Educação Física disse não ter contato com as mães, a não ser quando estas a procuram para falar de algum problema da criança, mas é difícil.

Quanto à responsabilidade de levar e buscar as crianças e à participação dos pais na vida da escola, os responsáveis dizem:

“Levo e trago todo dia. Ela mora comigo, desde pequenina. Eu tenho ido a todas as festas, às reuniões de pais e mestres, tudo sou eu” (Avó de Tânia).

“Eu levo e minha mãe vai buscar, freqüentemente é assim. Nas reuniões, festas, nós participamos” (Pais de Gisele).

“O meu marido leva de manhã; quando não dá para ele ir buscar, eu busco. Quando tem as reuniões, no dia das mães, sempre vou; no dia dos pais meu marido vai, vamos à festa junina. Sempre participamos” (Mãe de Paulo).

“Eu participo, como agora, faço parte da comissão de mães para a formatura de seis anos” (Mãe de Valdir).

“Normalmente eu levo, quando não posso, minha mãe vai buscar. Quando tem festinha nós vamos, na festa junina. Reunião, mesmo que não dá para mim, minha mãe vai; sempre alguém vai” (Pais de Neila).

Em relação à formatura na pré-escola, a mãe de Paulo, ao falar desse assunto, demonstra a participação das mães na escola:

“A professora falou do final do ano e do passeio. Eles vão ao Cedrinho, no SESI. Ela disse que vai precisar da colaboração porque vai alugar um ônibus. Vai ser no clube Ítalo-Brasileiro, às sete da noite; o salão foi alugado. Estarão de beca. A escola comprou o pano e fizeram, mas é para a gente devolver. Vão deixar para os meninos do ano que vem. Pediu, na reunião, para ir ajudar fazer enfeitinho, nas mesas, um vasinho de flor natural” (Mãe de Paulo).

A mãe de Valdir, falando da formatura, confirma o que disse a mãe de Paulo:

“Como queremos fazer uma formaturinha para eles, a gente reúne, junta um dinheirinho para fazer alguma coisa no final do ano. No dia seguinte da formatura, vamos fazer uma festinha para eles com bolo, salgadinhos, para se divertirem” (Mãe de Valdir).

Quanto às características da clientela atendida:

“Existem aquelas pessoas que estão bem de vida, acham que o filho tem que estudar numa escola pública, que vai ensiná-lo para a vida, porque tem que enfrentar tudo, convivendo com pobre, rico, médio. Existe aquela mãe que vem trabalhar, coloca seu filho nessa escola. É pobre, é batalhadora, vem de bairro distante e operário, até aluno de condomínio fechado vem aqui” (Prof^a. Paula).

Nas entrevistas com os pais, confirmou-se a fala da diretora, na medida em que, não obstante alguns pais terem condições de pagar uma pré-escola da rede particular, estes optaram por uma da rede pública:

“Como as outras filhas nossas foram para o (particular), nós queríamos que esta nossa outra filha começasse a conhecer a parte diversificada. Todo tipo de criança num mesmo local, para dar mais valor” (Pai de Gisele).

De fato, a clientela mostrava-se socialmente diversificada. Havia desde crianças que moravam em bairros considerados nobres, diferenciados, até as que moravam em bairros mais humildes.

Com o detalhamento dos dados oferecido neste capítulo, objetivou-se informar o leitor acerca das características da EMEI, retratando e especificando o campo da pesquisa.

No próximo capítulo, é apresentada a análise da concepção de brincar -- implícita ou explícita -- nas falas e nas atitudes das professoras e do brincar fora da EMEI.

CAPÍTULO 3

O BRINCAR E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, as concepções das professoras da EMEI acerca do brincar são analisadas segundo o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo, além da ocorrência do brincar fora da EMEI por meio das entrevistas com os pais. O conceito de brincar que orienta esta análise fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural elaborada por VYGOTSKY, LEONTIEV, ELKONIN, MUKHINA e outros.

Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, várias questões referiram-se direta ou indiretamente ao brincar. Obtiveram-se respostas variadas e complementares, as quais possibilitaram dividir a temática nos seguintes tópicos: a) os termos utilizados para brincar; b) a organização do tempo e do espaço das brincadeiras; c) os tipos de brinquedos e de jogos; d) o brincar como recurso didático ou como um fim em si mesmo. Para esta análise, também foram consideradas relevantes as observações realizadas pela pesquisadora e anotadas no Diário de Campo.

Como anteriormente comentado e discutido no capítulo que trata dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, o brincar mostra-se como a atividade principal para a criança de quatro a seis anos, configurando-se, com efeito, na atividade que a criança pode desempenhar com propriedade. Devido ao seu estágio de desenvolvimento e ao seu desejo de executar as ações dos adultos, as brincadeiras e os jogos - especialmente os protagonizados ou dramatizados - são as oportunidades que a criança tem de viver as relações sociais e de desenvolver seu psíquico. Por meio dessas experiências e vivências, formam-se as estruturas mentais superiores do ser humano.

A criança em idade pré-escolar, toma paulatinamente consciência do mundo ao seu redor e sente necessidade dele participar. Como ainda não tem condições plenas para essa interação, ela “reproduz” as atividades do mundo adulto nas suas brincadeiras empregando os objetos disponíveis, os quais sofrem alterações de acordo com a necessidade da brincadeira. A criança brinca sem saber como serão o desenvolvimento e o término dessa sua atividade lúdica, pois é o processo do jogo que lhe importa e que a impulsiona.

Antes de tratar especificamente dos conceitos, das práticas do brincar e de suas implicações, é relevante apresentar um item mais genérico, que aponta a concepção das professoras da EMEI acerca de criança, de infância, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, pois são informações que auxiliam na compreensão que essas professoras têm, especificamente, do brincar.

3.1- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA, DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE APRENDIZAGEM.

A concepção de infância no Ocidente, como discutido no primeiro capítulo, foi sendo construída historicamente e a sua definição, ainda hoje, sofre a influência de sua gênese. De fato, foram observados, nas falas das professoras, fragmentos que denotam essas diferentes concepções.

A título de exemplo: embora as professoras não digam ser a criança um adulto em miniatura, elas afirmam que a sua germinação resultará em alguém, em uma pessoa previsível, definição essa que guarda evidentes reflexos de uma concepção romântica:

“Comparo a criança com uma rosa. Você tem aquele botão de rosa lindo, você vai cultivando, colocando adubo, pondo água, é isso que a gente faz. Chega um dia em que a criança abre aquele botão e vira uma rosa. Às vezes, você quer que aquela rosa abra em dezembro, mas às vezes ela abre em novembro, às vezes ela abre em janeiro, às vezes ela abre em fevereiro” (Prof^a. Paula).

A criança é vista também como um investimento para o futuro, um indivíduo em desenvolvimento, que precisa viver e vencer as etapas que surgem. Trata-se de uma concepção psicológica desenvolvimentista:

“Vejo adultos que não têm a agilidade, a destreza; as pessoas hoje parecem todas travadas. Não sabem dançar, não aprenderam a se soltar; (...). É isso que eu não quero para as crianças. Do jeito que as coisas estão indo, elas vão implodir, antes de chegarem à fase adulta. Então, é fazer as coisas levemente, brincando, para não pularem etapas na vida (...). Eu acho necessário a criança aprender a pegar na tesoura, se não ela nunca vai aprender a cortar, se a criança não fizer primeiro uma punção, depois uma perfuração, para depois fazer recortes em linhas retas, para depois ela poder usar uma tesoura... Se não for fazendo o exercício de brincar, cantando de fazer o peixinho nadando, ela não vai conseguir fazer uma letra, vai ser difícil. Sei que não vão precisar escrever à mão, tudo é no computador, mas é

importante. Eu acho que faz parte do equilíbrio da própria pessoa”
(Prof^a. Sueli).

Essa fala indica uma forma um tanto determinista de concepção de criança e de desenvolvimento infantil, pois ao se referir aos exercícios para as crianças como a condição única para seu desenvolvimento, deixando pouco espaço para que a aprendizagem ocorra de outras formas, relegando as outras possibilidades a um segundo plano.

Outras professoras se referem à maturação biológica das crianças de forma bastante organicista:

“A criança tem de passar por determinadas fases; o desenvolvimento tem a fase oral, o dedo na boca, naquela criança que vem pela primeira vez. Fica com a mãe, ela chora muito, quer a mãe” (Prof^a. Marina).

“O desenvolvimento infantil é assim: adquirir uma certa maturidade com o tempo” (Prof^a. Carmem).

Fica patente que, nessa visão, credita-se essencialmente à maturação biológica o desenvolvimento. VYGOTSKY (1996), afirma que não é a maturação que indica o desenvolvimento, mas sim a prática com os instrumentos psicológicos que leva à aprendizagem e, como consequência, ao desenvolvimento. Quanto à iniciativa de acelerar, de almejar adiantar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, considera-se esta uma prática desvantajosa, posição que MUKHINA (1995) corrobora ao afirmar que, em cada momento de aprendizagem, o que se pode fazer é enriquecer o dia-a-dia das crianças com experiências e motivações.

As visões expressas pelas professoras mostram-se insuficientes para definir a criança e a infância, pois segundo alguns autores como MRECH (1998), a criança é maior do que as etapas do desenvolvimento, ela constitui-se em um indivíduo com características próprias. Para LEONTIEV (1998b, p. 59), a infância pré-escolar é o momento em que o mundo da realidade humana se abre para a criança, demonstrando assim ser a infância um período em que ocorre a tomada de consciência do mundo.

A criança já é alguém hoje, com direitos a serem respeitados e expressões a serem ouvidas, como afirmam KRAMER e SOUZA (1991, p. 70). Ela é

um sujeito com direitos, que pertence a grupos sociais dos quais culturalmente sofre influências e nos quais interfere com sua presença.

Há professoras que misturam teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, sem distingui-las adequadamente:

“A aprendizagem no fim acaba englobando tudo, você acaba fazendo um todo, de tudo aquilo que você passa para eles, eu acho que as coisas ficam interligadas. Não tem aprendizagem sem desenvolvimento e nem desenvolvimento sem aprendizagem. Caminha junto, eu acho” (Prof^a. Taís).

“Eu penso que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos; ela tem uma fase que vai se desenvolvendo e que ela tem que estar amadurecendo para adquirir certa aprendizagem; se ela não está prontinha para adquirir esta aprendizagem, acho que dificulta um pouco. Desde bebezinho ela vai desenvolvendo e aprendendo; não sei falar, às vezes uma atividade que eu estou dando, quando eu vejo, tum, tum, um aprende mais devagarzinho, porque é um ritmo mais demoradinho” (Prof^a. Sheila).

Assim, todas as possibilidades são colocadas, mas de forma pouco clara, o que indica certa insegurança em relação ao embasamento teórico das atividades propostas pelas professoras às crianças. As professoras não sabem explicar de forma clara, uma teoria que as oriente, mas têm uma intuição e se aproximam de várias teorias, mesmo que de forma insuficiente. Como exemplo, observe-se como a Prof^a. Elza faz um raciocínio de integração dos conceitos e, considera as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem:

“Desenvolvimento infantil vai pegar toda a coordenação, equilíbrio, os sentidos, não só da parte física, da parte mental também. Porque o desenvolvimento de uma criança que está em uma brincadeira, ela tem que parar para pensar no que ela vai fazer, ela tem que ter atenção, raciocínio, saber o que vai fazer naquela hora. Quando brinca, em grupo, ela tem que esperar o que a outra vai fazer”.

Nos depoimentos das professoras, são freqüentes as visões paternalistas em relação às crianças:

“Você tem que dar para ela tudo para crescer, desde escovar os dentes. Devo orientá-la a ser amiga, a não agredir, eu tenho que passar para ela muito afeto porque chega carente” (Prof^a. Sueli).

Outra professora, entretanto, se expressa de forma mais clara, destacando os potenciais e as capacidades de toda e qualquer criança. Mesmo assim, ela permanece numa posição bastante influenciada pela concepção inatista, segundo a qual a criança é a própria responsável pelo seu desenvolvimento e pela sua aprendizagem, pois ela já nasce com seu potencial:

“É você tirar de dentro das crianças todos os potenciais que ela tem, porque qualidade todo mundo tem, cada um é cada um, que ela se coloque no mundo como alguém mesmo, que vai se socializando como uma pessoa capaz. Aprendizagem para mim é tudo isto que ela tem dentro dela, é conseguir se comunicar, se desenvolver: a atividade, a criatividade, o que é pedido dentro do nosso planejamento. Geralmente, com seis anos é a coordenação motora mais fina, que ela consiga pôr para fora tudo que ela tem dentro dela; para mim, é aprendizagem, você colocar em comum” (Prof^a. Sonia).

Prof^a Taís reforça as idéias da educação centrada no professor, deixando pouquíssimo espaço para uma autonomia das crianças:

“Desenvolvimento, eu acho que é você ver, a cada dia que passa, a criança crescer, se desenvolver e aprender alguma coisa que você está passando para ela” (Prof^a. Taís).

Em outro extremo, a Prof^a. Cleuza usa jargões para definir desenvolvimento e aprendizagem, não conseguindo explicar realmente o que sejam:

“É o aprendizado, é o crescimento, é o mental, o afetivo”.

A Prof^a. Paula, com sua concepção de criança como sendo um indivíduo em formação para um futuro determinado destaca a preocupação da EMEI em preparar as crianças para a escola, para a vida e a questão da maturidade e prontidão:

“O principal objetivo é a preparação da criança da pré-escola para que ela vá para o primeiro grau. Eu acho que a criança tem que estar

pronta. (...) Então, você faz tudo para estar dando aquela prontidão para a criança. Existe um fator muito sério, que se chama maturidade. Normalmente, as crianças vão prontas para a primeira série com sete anos completos, ou a completar no próximo ano letivo. O que nos preocupa muito, não é a criança saber ler, escrever, é estar pronta para a vida”.

Contudo, em relação ao principal objetivo da pré-escola, há um indisfarçável escolacentrismo em alguns discursos:

“O objetivo geral da pré-escola: que a criança saia pronta, socializada, que tenha condição de estar entrando em uma escola com satisfação. A gente luta para que as crianças saiam satisfeitas da escola. Ela tem que sentir que a escola não é uma coisa que martiriza, mas um ambiente agradável, que a escola não vai massificar. O objetivo é que ela venha para recrear, se divertir, brincar e aprender” (Prof^a. Paula).

A ênfase que as professoras dão ao brincar como um meio para atingir objetivos e metas escolares tem relação com sua concepção de criança e de infância. Somente ao fim da entrevista, Prof^a Paula diz que a função da pré-escola não é só preparar a criança para a escola, mas é também oferecer um espaço de vida em que ela possa se divertir e brincar. Ou seja, à pré-escola cabe desenvolver um programa para o hoje e não só para o amanhã.

A Prof^a. Sheila, ao falar acerca de conteúdos da pré-escola, menciona os objetivos da pré-escola e destaca as brincadeiras como mecanismos para aprendizagens escolares e socialização:

“O objetivo é que a criança, na sua vivência de brincadeiras, vá aprendendo a se socializar. Não ter aquela preocupação de, com seis anos, a criança estar alfabetizada. Há uma certa preocupação de mandar a criança pronta para a primeira série. Mas o certo seria tratar esta criança dentro do que ela pode. Se socializar na escola, amiguinho com o amiguinho, respeito. Esses temas transversais que a gente trabalha. Trabalhar com elas também para a preparação da cidadania. Através dos brinquedos que a gente vai fazendo com eles, dança, teatrinho, dramatização, historinhas que eles mesmos contam ou a gente conta. Para ver se a criança vai se soltando, se entrosando, para chegar na primeira série mais segura. Partir para

aquela aprendizagem mais séria, dentro de cada componente curricular”.

Esta fala da professora ao mencionar a socialização como um dos objetivos da pré-escola bem como das brincadeiras, já foram questionadas por CHARLOT (1980, p. 112), quando expõe que a socialização da criança ocorre desde o seu nascimento em sociedade.

A Prof^ª. Sheila parece valorizar as atividades formadoras na pré-escola, mesmo que acabe por afirmar que as aprendizagens da primeira série são mais sérias.

Entretanto, persiste certa ambigüidade na fala das professoras, quanto ao objetivo da pré-escola:

“O meu primeiro objetivo é a criança, ela em primeiro lugar. Temos que ver a criança como um todo. (...) O que eu espero conquistar é que elas saiam daqui aprendendo a ler e a escrever, é o meu objetivo” (Prof^ª. Rosa).

“Me preocupo com a qualidade e não com a quantidade. Tem mãe que cobra, tem quem não; tem mãe que fala para a gente: meu filho não está onde eu esperava. Mas já dissemos que o lugar de alfabetizar é na escola, deixem-nos brincarem, viverem um pouco” (Prof^ª. Rosa).

Os discursos da Prof^ª Rosa nos levam a aventar que as professoras reconhecem a importância do brincar na pré-escola, mas acabam priorizando as atividades escolares.

Professoras e diretora foram argüidas acerca das formas de avaliação com objetivo de verificar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem neste nível de ensino. Novamente foram citadas as etapas, as seqüências evolutivas da aprendizagem, como se realmente estas acontecessem seqüencialmente, como em um processo mecânico de superação:

“Tenho quatro que já estão lendo. Não posso pular etapa. Um na fase pré-silábica, outro na fase silábica, agora você tem que fazer este portfólio para ver o acompanhamento deles, periodicamente. Não tem uma avaliação na pré-escola, a gente vai observando, quando você vê a participação da criança: ‘Tia, eu já sei fazer isso, sei fazer

aquilo', vem mostrar o trabalho. Eu tenho misturado porque, vem a coordenadora e fala que não é para trabalhar família silábica, aí a gente acaba trabalhando isto, no caderno de tarefa, que não é para ser dado, eu não obrigo, a criança que quiser coloca o caderno na mesa, a maioria coloca. Eu procuro dar dentro do texto, do projeto, colocando frases com a letra de imprensa maiúscula. Eles querem que trabalhe com esta letra, já vai criando o hábito do estudo e da leitura em livros” (Prof^a. Sheila).

Percebemos que quando a professora, mesmo que intuitivamente, acredita em algo e tem segurança da importância e da necessidade do que fazer, ela cria as condições e faz acontecer. Por exemplo: nas entrevistas, as professoras dizem que a orientação é para não trabalhar com famílias silábicas, não dar tarefa para casa, não trabalhar coordenação motora, mas elas assim fazem porque consideram estar fazendo o melhor para as crianças, ver atividades no (Anexo 6).

Ainda em relação à avaliação das crianças, outras professoras referiram-se às suas formas:

“Existe um caderno com folhas, como o professor quiser, para cada criança. Isso não é mostrado para os pais, é uma referência para o professor, saber o que a criança está fazendo de desenho. Então ela vai vendo os níveis da criança. Para analisar o caso. Vamos supor que a criança teve uma regressão. Está tudo registrado ali, aquilo ela vai ter como se basear para estar discutindo com o pai, uma possível psicóloga, para estar dando um apoio para a criança, pelo desenvolvimento dela. Na reunião ela vai analisar tudo aquilo, para estar colocando para o pai. Todas as turmas da prefeitura fazem, a coordenadora e a diretora assinam. Para estar sempre sabendo como a professora está procedendo” (Prof^a. Paula).

“A gente precisava colocar no papel o desenvolvimento da criança. De repente, aquela criança nos primeiros dias de aula chorava, então tinha que observar esta criança. Ver se depois ela ia melhorando. Você pode perceber a criança, os detalhes” (Prof^a. Elza).

“É para mim, não para entregar aos pais e nem para a direção. É um controle meu” (Prof^a. Carmem).

“A gente tem uma avaliação. Fazíamos de uma outra forma. Avaliação de atividades e do desempenho do dia a dia, como a criança é. São trabalhos paralelos, você faz a avaliação da escrita, do

desenho, todas. O jeito dela, você vai anotando no caderninho. Se ocorrer algum probleminha, se brigou, se machucou, ou se não está conseguindo atingir os objetivos. Você dá um numeral, uma letra; pode estar apresentando em reunião ou no final do ano” (Profª. Taís).

Todos esses excertos de fala revelam que as professoras fazem o que têm segurança por conhecerem uma forma de como fazer, resultante esta das suas experiências, da sua formação, de políticas públicas e de orientações pedagógicas de seus superiores.

Na busca por uma maior compreensão do que norteia as atividades das professoras, indagou-se acerca do conteúdo de suas atividades. A pergunta feita às professoras e à diretora foi: “O que você chama de conteúdo para a criança de quatro a seis anos?”. Respostas diferenciadas foram obtidas, como:

“Os conteúdos vão de acordo com o projeto” (Profª. Carmem).

“É o que você programou para dar para os seus alunos; é o currículo. É o que você vai dar para a criança, da realidade e da atualidade” (Profª. Flávia).

“É o que nós temos para explorar, no tema que nos propusemos a tratar. Você faz alguma coisa de improviso, acaba aproveitando o momento e trabalhando uma coisa diferente, tem que fazer uma interdisciplinaridade. A parte de alfabetização também, não pode ficar fora” (Profª. Sheila).

Nota-se que os conteúdos escolares estão presentes, apesar de a maioria citar os projetos como os norteadores das atividades. Segue a resposta da professora que afirmou:

“Fazemos muitos cursos de como trabalhar com as crianças. O que dar. Tem vários livros também. Brincadeiras para as crianças. Lá está especificando, criança de cinco, criança de seis. Alguns levam você a ter uma noção legal do que fazer com a molecada. Entrosamento, equilíbrio, coordenação, os movimentos em geral, engloba tudo” (Profª. Elza).

A Prof^ª. Helena fala acerca do momento em que é preciso fazer uma adaptação, afastar-se do previamente planejado, demonstrando segurança no que está fazendo e consciência de o porquê estar promovendo certos rearranjos nas atividades:

“O que se propõe, é o que você vai trabalhar, o objetivo, os jogos. Você pode até esquematizar, planejar, mas na hora da prática foge. Porque a coisa cresce, você e as crianças se empolgam. Trabalhar bem estruturado, seqüenciado, senão você se perde, principalmente neste tempo, deste método: de projetos. Às vezes, a coordenadora me questiona, ah! Você saiu do projeto”, eu falo, eu saí e não escondo”

“A gente brinca, inventa história, conversa, toda a parte artística: tinta, massa, cola, papel; têm os jogos, os blocos lógicos, os encaixes, giz de cera” (Prof^ª. Cleuza).

O projeto, como já foi dito por outras professoras, é o esquema organizador do que é necessário trabalhar. São citados: recursos materiais (massas, blocos, giz, cola, papel), atividades e conteúdos, como numerais, cores, escritas. Também são elencados comportamentos, posturas diante da turma e são aventadas ainda as brincadeiras, com o objetivo de despertar o interesse das crianças para outras aprendizagens.

“Estamos trabalhando no construtivismo. As coordenadoras passam o que temos que trabalhar: o que a criança tem interesse. Não tem uma seqüência de conteúdos. Você sabe que você tem que dar os numerais, as cores, as formas e várias outras coisas de escrita. O conteúdo é basicamente o que está no planejamento. Vai ensinar matemática, você conta uma história, já puxa tudo” (Prof^ª. Taís).

“De quatro a seis anos, na minha concepção, é importante que a criança aprenda a se socializar, a ter contato, saber lidar com outras crianças, saber dividir, participar junto, esperar o outro falar, e alguma coisa de organização” (Prof^ª. Marina).

“Na verdade, conteúdo é aquilo que você põe no papel. É a matéria que você vai dar, mas eu fujo muito disso. Nessa faixa etária, eles vão cantar muito. Tem muitos jogos, procuro dar as atividades com brincadeiras, para que eles se interessem por aquilo que vão fazer. Daí eles querem fazer um desenho, mas deixando eles criarem. Dou controle motor. Eu acho importante a disciplina” (Prof^ª. Sueli).

Quando a professora Sueli diz que “dá controle motor”, está se referindo às atividades nas quais a criança exercita as mãos para adquirir destreza para a escrita. Para isso, ela propõe às crianças rasgar e amassar papel com os dedos, perfuração, recorte de papel com tesoura e uso de lápis para fazer exercícios de riscos em direções diversas até que sejam capazes de grafar letras e numerais. Outra professora, de forma veemente, defende as atividades para desenvolver a coordenação motora:

“Eu não sei mais nada. Virou um rolo tão grande, que você não sabe mais o que você faz na Prefeitura. Eles jogam um tema no seu planejamento, não é uma coisa programada: este mês nós vamos ver órgãos dos sentidos, o mês que vem nós vamos ver 500 anos do Brasil. Não tem uma seqüência. Para mim, o essencial é a criança estar com coordenação motora, assimilando o que eu estou dando, conseguindo escrever, conseguindo mexer a mão, conseguindo identificar. Este está sendo o objetivo para mim. Eles não querem que dê coordenação motora, eu acho um absurdo” (Prof^a. Marisa).

Como observado, a professora Marisa faz uma crítica à Secretaria Municipal de Educação por esta não querer que se trabalhe coordenação motora, que é denominada por Sueli de controle motor, quando ela se refere aos exercícios das letras, famílias silábicas e numerais no papel.

Várias professoras citam estas atividades como sendo conteúdo:

“Conteúdo é tudo aquilo que enriquece a criança; que acrescenta. Elas trazem dentro delas uma bagagem. Você lança uma coisa, fala uma palavra, vai aprendendo com elas. Os conteúdos são englobados, não tem como você fugir. Da matemática, do português, dos estudos sociais, da ciência, eles estão todos relacionados. Acho que dentro das condições do entendimento deles, você tem que mostrar o que está propondo para a faixa etária deles. Quando nós iniciamos o projeto ‘órgãos dos sentidos’ nós passamos o vídeo: ‘bigode do gato’, porque o gato tem bigode” (Prof^a. Sonia).

Os depoimentos das professoras acerca de suas concepções de criança, infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem evidenciam e ensinam a necessidade de se analisarem suas posições, especificamente em relação ao brincar. Mostra-se

necessário, assim, prosseguir à verificação das definições das professoras da EMEI diante o tema BRINCAR e como essas se posicionam?

3.2- O QUE É BRINCAR?

Quando as professoras e a diretora foram argüidas acerca do que é brincar, as repostas mostraram-se variadas, como demonstram algumas das falas:

“Brincar é um lazer, um divertimento, é liberdade de expressar. Os jogos servem para botar regras, para as crianças se socializarem, porque estão em grupo, brincando, havendo cooperação. É o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é tudo. A criança é espontânea nos movimentos” (Prof^a. Flávia).

Essa mesma professora manifesta a importância do brincar:

“O brincar é muito importante, faz parte da educação, da formação da criança, porque é também desenvolvimento físico, social, intelectual. Ela vai aprender brincando, tudo se aprende na vida, tudo serve de lição”.

A sua concepção, baseada na própria experiência e intuição, apresenta pontos em comum com os teóricos que fundamentam esta pesquisa no que tange à definição da função do brincar. As professoras têm idéias a respeito do brincar, mas demonstram também incoerências e inseguranças como ficou evidenciado na fala acima. O seu discurso contém elementos de contradição, na medida em que ela também vê a pré-escola como ambiente escolar:

“A criança vem para uma escolinha, hoje não é mais para brincar, é uma escola” (Prof^a. Flávia).

A EMEI é uma escola e, para estas professoras, conforme seus discursos, está mais próxima do Ensino Fundamental do que de alguma outra forma de educação. Esta concepção está vinculada às transformações por que a Educação Infantil vem sofrendo ao longo da sua história: em um momento, era considerada recreação; depois,

passou a ser compensatória, com visão escolar. Atualmente, a Educação Infantil, mesmo fazendo parte da educação básica, segundo a LDB 9394/96, não precisa ter um caráter escolar; aliás, almeja-se o contrário disso, na medida em que a tendência, no tempo presente, é para que ela tenha uma feição não escolarizada.

Observe-se o contraponto das seguintes definições de brincar:

“O brincar é uma atividade que a criança faz com prazer, ela realiza de maneira espontânea” (Prof. Marina).

“O brincar livre é quando eles estão extravasando, brincando sem compromisso; estou analisando, avaliando e eles se socializando, ou brigando? Agora, o dirigido é quando estou brincando junto com eles e com regras. O brincar livre não tem regras” (Profª. Cleuza).

Essas idéias contrapõem-se à teoria de VYGOTSKY (1991, p. 118), pois, como foi visto, na brincadeira há uma liberdade aparente. Nas brincadeiras a ação é subordinada aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles. Há também brincadeira com regras conhecidas e defendidas pelas próprias crianças. A expressão “brincar livre” ou é um pleonismo ou um não-sentido, porque ao brincar a criança é livre para determinar suas próprias ações, mas também o brincar é sempre regado, intrinsecamente, pois a liberdade é aparente.

Assim, não há sentido em se falar em “brincar livre”, se isso quiser dizer um brincar livre de significados intrínsecos e de uma certa regra de condutas referentes às relações sociais e ações representadas. Provavelmente, as professoras, ao se referirem ao “brincar livre”, acabam por secundarizar essa atividade, conferindo-lhe mais uma função de recreio ou descontração após outras atividades, estas sim consideradas importantes.

Essas manifestações acerca do brincar fornecem algumas pistas que permitem situar - ou não - as concepções das professoras nas teorias discutidas nesta pesquisa, para assim descobrir espaços possíveis de trabalho que contribuam para a formação continuada. A partir das entrevistas, pode-se afirmar que, para as professoras da EMEI, o brincar é entendido como prazer, atividade espontânea, lazer, divertimento, liberdade de expressão, mas também como exercício de regras, de socialização, de cooperação, de desenvolvimento integral das crianças. As professoras demonstraram

ainda considerar que o brincar está relacionado com o aprender e essa relação, do brincar com a aprendizagem na pré-escola, se refere a dois tipos: à aquisição de conteúdos das próprias brincadeiras e também de conteúdos chamados escolares, preparatórios para o Ensino Fundamental.

Para compreender melhor a concepção - ou as concepções - das professoras em relação ao brincar, recorreu-se aos seus depoimentos e elaborou-se uma lista com os termos empregados por elas em suas explicações e definições. A delimitação dos termos equivalentes ao brincar baseou-se na pesquisa de WAJSKOP (1996, p. 182), resultante de um levantamento com educadoras de Educação Infantil. Organizei um quadro a partir dos dados coletados nas entrevistas, que apontam: palavras utilizadas para definir brincar, e as expressões usadas como sinônimos.

Quadro 01: Termos usados pelas professoras para definir o brincar.

Termos usados para o brincar	Palavras ou expressões usadas como sinônimos
Recreação	Lazer, divertimento, extravasar e liberar energia, relaxamento, distração, prazer, se soltar, desinibir, soltar emoções.
Ensino-aprendizagem	Aprender, construir, conhecer, entender, leitura, exercitar, criar hábitos, entender, fazer exercícios.
Socialização	Interação, regras, competição, associação, integração, cooperação, aceitação, envolvimento, entrosamento, conviver, dividir, viver em sociedade.
Desenvolvimento	Satisfazer necessidades, crescer, não pular etapas.
Criatividade	Imaginação, imitar, expressar, faz-de-conta, fantasia, descobrir, criar, realização, representar, dramatizar.
Natureza infantil	Natural, instintivo, espontâneo, infância, necessidade do homem e da vida, tudo é importante.
Linguagem	Comunicação, expressão.
Liberdade	Livre, sem preocupação, sem objetivo imediato, lúdico, sem pensar em algo específico.

A análise desse quadro permite perceber que o brincar, para as professoras apresenta várias concepções, as quais estão carregadas de conceitos e definições elaborados ao longo da história da educação. Os conceitos das professoras em relação ao brincar refletem essa historicidade e as opções teóricas fragmentadas, que cada uma das educadoras foi adquirindo e assumindo ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Dessa forma, tais concepções se misturam durante a formação e a experiência dessas educadoras, na medida em que são escolhidas e definidas de acordo com o enfrentamento das situações que surgem em seu dia-a-dia. As mudanças das políticas, das orientações pedagógicas, as tendências teóricas e os modismos sofridos e vividos ao longo do desenvolvimento profissional das professoras acabaram por construir os seus conceitos de forma atrelada à sua prática.

As falas a seguir reforçam essa análise:

“Na pré-escola tudo é brincar, aprender brincando é leve” (Prof^a. Sueli).

“(...) através das brincadeiras a criança aprende, através do teatro ela aprende” (Profª. Rosa).

“na sala de aula, faço tudo na forma de brinquedo, brincadeira, uma forma de eles aprenderem, brincando. As crianças se interessam mais pela brincadeira, e de repente elas estão aprendendo” (Profª. Carmem).

Em relação à função do brincar na pré-escola, Profª. Paula afirmou ser este diferenciado do brincar em casa, na praça e na rua:

“É diferente. O brincar na casa da criança não tem limite de tempo, e na escola ele tem limite. A responsabilidade do brincar em casa não tem finalidade de nada, ele não tem nenhum objetivo específico. E na escola ele tem, aqui existe um objetivo. O professor tem sempre que estar analisando como é que ele brinca. Não é um brincar desinteressado e nem descompromissado; o brincar do aluno está sendo analisado, porque no brincar ele tem que compartilhar, tem que ser companheiro; aí você vê o nível de agressividade, vê tudo. Em casa a mãe não está fazendo isso, em casa ele é livre”.

LIMA (1992, p. 27) explica que a vida escolar possui normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas, o que vem confirmar a fala da Profª Paula. Um exemplo dessas normas que fazem parte da disciplina da escola, é a organização da fila de entrada. A Profª. Helena mostra uma atitude escolar no horário de entrada das crianças:

“Na hora da entrada, eles formam fila no portão, direitinho, já sabem”.

Em vista dessas circunstâncias, tornam-se necessários os seguintes questionamentos: as crianças estão tendo oportunidade de brincar, visto que elas ingressam cada vez mais cedo e permanecem por mais tempo nas pré-escolas? Onde e quando brincam? Qual a forma adequada do brincar?

Foi de extrema importância conhecer as concepções das professoras acerca de criança, de infância, de aprendizagem, de desenvolvimento e de brincar, como também é relevante e necessário investigar o brincar das crianças nas suas casas,

durante os períodos em que estão fora do âmbito escolar. Para obter essas informações, os seus responsáveis foram entrevistados.

3.3- O BRINCAR DA CRIANÇA EM CASA, NAS FÉRIAS E NOS FINS DE SEMANA.

Mostrou-se pertinente verificar, no período contrário ao da escola, com quem a criança ficava nesse horário. Tânia, Neila, Amália e Gisele ficam com sua avó. Gisele também fica com a empregada e Paulo, Bete e Valdir ficam com a mãe. As crianças, cuja dinâmica familiar foi pesquisada principalmente no quesito brincar, são filhos únicos ou pertencem a famílias que têm, no máximo, três filhos.

Os responsáveis pelas crianças relataram o que elas fazem em casa no seu tempo livre:

“Por enquanto é só brincadeira. Não vai fazer nada de atividade fora, porque nem condução tem. Eu saio com elas, quando eu vou receber pagamento. A vontade da gente é fazer tanta coisa, aula de ser bailarina” (Avó de Amália).

“Nós pretendemos colocá-la na natação. Ela vai dormir tarde, eu tirei a televisão do quarto, porque ela ficava assistindo Cartoon” (Pais de Gisele).

“Jogar vídeo game, ver televisão, Digimon, Pokemon, Power Ranger, o Fox kids e o Cartoon. Ele faz a lição, natação, fica lá na casa do primo ou este vem. Fica brincando, ele tem patinete. Se eu tenho que sair, o levo. Quando chega, toma banho, dorme cedo, sete e meia, oito horas. Eu conto histórias, invento umas. Acorda sempre de bom humor. Gostaria que fizesse judô, porque acho que é um esporte que tem disciplina, porque ele é ativo” (Mãe de Paulo).

“Ela ama brincar, ela assiste pouca televisão, adora desenho, faz questão que eu grave o “Sai de Baixo”^{}; a Bete fica a semana inteira assistindo, dá risada. Ela brinca quando vai para casa com vizinhos,*

^{*} Um programa de humor que era apresentado na televisão aberta no domingo a noite às 22 horas.

o Felipe e a Sara, outra vizinha. Ela joga bola e anda de bicicleta. Ela chega da escola cansadona, almoça, dorme um pouco, me acompanha, num banco, ao supermercado. Ela não tem tempo só dela, participa da nossa vida adulta também, é o mundo que a gente pode oferecer para ela. Tem hora que eu fico triste, porque ela cobra: “Mamãe, vamos no shopping”; no verão, não há tempo” (Mãe de Bete).

“às vezes, uma liçãozinha, assiste TV e brinca de bola, com hominhos; ele vai comigo se tenho de sair, vai na casa de coleguinhas, brinca aí no corredorzinho ou qualquer lugar, joga vídeo game. É o que ele mais gosta de fazer; não imponho horário não, o ano que vem ele irá à natação; judô, quando tiver nove anos” (Mãe de Valdir).

Outras questões importantes: como as crianças reagem ao serem interrompidas em suas brincadeiras? E o responsável, que atitude toma?

Foram obtidas as seguintes respostas:

“Às vezes ela vai um pouquinho brava. Quando ela não quer tomar banho, aí não consegue; se ela fala ‘não tomo’, não toma, fazer o quê? Ela não obedece, ela quer acabar aquilo que está fazendo, qualquer coisa, mesmo que seja assistindo televisão. Ela fica aqui mesmo comigo, com a mãe nem fica” (Avó de Tânia).

“Ela bate o pé, grita, xinga, chora, esperneia quando contrariada. Hora de jantar, minha sogra chama. Eu acho que seis e meia é sagrado, ela tem que estar jantando. Ela tem horário de almoço e jantar, só que com o pai dela não reage tanto, ela tem que aprender o limite” (Pais de Neila).

“Ela fica comigo, brinca em calçada, na minha garagem, anda de bicicleta. Eu falo: ‘Bete, chega, vamos tomar banho, acabou a brincadeira’, não posso deixar na rua. Aí ela se revolta, ela me xinga, ela está numa idade crítica, acha que eu estou cortando, vou fazer o quê?, fica brava mesmo. É melhor ela ficar comigo do que com estranho, porque eu acho que não tem avó que supere a mãe, não tem tia, não tem babá, não tem ninguém. Eu a prefiro aqui na sorveteria, não tendo tanta infância, do que eu não saber o que ela está fazendo” (Mãe de Bete).

“Eu falo: ‘Valdir vai tomar banho’, ‘espera um pouquinho’, ‘daqui a pouco’. Acho que toda criança, não gosta de ser mandada, demora

um pouquinho ele vai. Mas eu preciso insistir” (Mãe de Valdir).

“Elas não gostam muito não, mas depois continuam brincando, as duas brincam o dia inteiro, dizem: ‘de novo’, e não sei o quê. Porque quando eu tenho que buscar pão, qualquer coisa, se elas estão acordadas vão junto, aí acham ruim. Elas vão brincando” (Avó de Amália).

A avó de Amália diz que quando elas são interrompidas, acham ruim, porém logo já arrumam outra atividade para fazer. A avó de Amália se refere a “elas” porque cuida também da irmã mais nova de Amália. Elas pararam de ir à EMEI porque esta é distante de sua casa e há dificuldade para o transporte. É uma fala que reforça a tese de MUKHINA (1995) e VYGOTSKY (1991), que afirmam que a criança transforma em lúdico, em brincadeira, uma atividade que precisa ser executada. Numa atividade, a qual a criança acaba fazendo por ser obrigada, ela encontra mecanismos lúdicos na exploração da obrigação. Assim, também na EMEI, algumas das atividades acabam sendo transformadas pelas crianças em jogos e brincadeiras.

A reação das crianças de não interromperem suas brincadeiras quando são chamadas, demonstra o que já foi discutido no referencial teórico acerca do tempo das brincadeiras: as crianças não se orientam pelo tempo do relógio, cronológico, e sim pelo tempo do próprio jogo.

À pergunta relativa ao que as crianças mais gostam de fazer - se ficar em casa, ir à EMEI ou a outros espaços - , os pais responderam:

“Elas gostam de ir para a escola, porque aqui elas ficam presas e lá tem um monte de crianças para brincar e aqui não tem. Eu não deixo irem para a rua. De vez em quando elas lembram e falam, ‘ai, vó, eu queria ir para a escola’.” (Avó de Amália).

“Elas gostam muito de escrever, escrevem o nome do pai, da mãe, do tio. Fazer desenho, brincar de boneca. Elas brincam o dia inteiro assim, vão no balanço, que eu fiz ali fora para elas. Na rua é assim, se eu tenho tempo de manhã, eu levo elas para andar um pouquinho de bicicleta; à tarde, quando o sol some, aí eu levo mais um pouco, fico sentada lá fora e elas ficam andando, para lá e para cá. Tem a amiguinha do lado. Amália é apaixonada por pintar, fazer desenho, estas coisas” (Avó de Amália).

“Tem algum brinquedo, alguma coisinha por aí. Ela fica pulando de uma cadeira na outra, ela gosta de pular, quando toca telefone é a primeira a atender, disso ela gosta. Não tem crianças da idade dela. É livre para brincar em qualquer horário” (Avó de Tânia).

“Gosta mais é do desenho da televisão” (Pai de Gisele).

“Desenho, colagem, vídeo game, mexer no computador, assistir televisão, gosta das novelas mexicanas do SBT. Brinca com as bonecas. Brinca com o cachorro, com o quebra-cabeça que ela monta; na rua ela não sai, aqui é muito perigosa. Às vezes com a filha da moça que trabalha comigo e a amiguinha que mora aqui na rua de cima, que é espoleteira. Ela brinca aqui na sala, no quarto dela, lá no quintal. Tem as tintas que eu trouxe para ela, brinca na casa toda, se deixar, o tempo que ela quiser. Tem dia que é onze horas da noite e ela ainda está pintando” (Pais de Neila).

“Brinca com o primo e os amigos da EMEI. Ele adora. Sai da escola para cá, combina lá. Joga vídeo-game, brinca com boneco, hominho, Digimon, Power Ranger: brinca de bicicleta, de roda. Brinca com tudo. No primeiro quarto, tem os brinquedos dele, no outro quarto tem o vídeo-game. Ele brinca lá também. Faz lição e a natação, adora natação, come, brinca de bola no gramado” (Mãe de Paulo).

“Ele tem uma imaginação de ficar brincando, imagina Batman, fala com hominho, não sei se é porque ele vê televisão, tem um saco enorme de hominhos, adora ficar no cantinho brincando. A diferença de idade dos meus filhos é muito grande; seis anos. Brincam juntos de bola” (Mãe de Valdir).

Um dado que merece ser citado é o obtido na pesquisa realizada em outra EMEI da cidade de São Carlos, coordenada por REALI e TANCREDI (2002, p. 78)¹: quando foi indagado aos pais acerca das atividades desenvolvidas pelas crianças nas suas casas, assistir a televisão foi pouco citado, diferentemente do que se levantou nesta EMEI, que apresentou esta atividade como uma das mais prevalentes entre as crianças. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de aquelas crianças morarem em um bairro de periferia, em casas pequenas e próximas, o que facilitaria permanecerem mais em companhia de outras crianças nos quintais e nas calçadas, diversamente das crianças

¹ “Prática de pesquisa 1 e 2”, disciplina ministrada no ano de 1999 pela Profª. Dra Aline Reale e pela Profª. Dra. Regina Tancredi, cujo trabalho de curso resultou no Relatório das Entrevistas dos Pais de uma EMEI de São Carlos, publicado em 2002.

desta pesquisa, que vão pouco à rua para brincar.

A partir dos dados obtidos, foram sistematizadas as atividades realizadas pelas crianças fora do âmbito da EMEI, como mostra o quadro a seguir:

Quadro: 02 Atividades realizadas pelas crianças fora da EMEI, com quem e as que mais gostam.

Atividades realizadas em casa.	Assistem à televisão (desenhos animados, Digimon, Pokemon, Power Ranger, novelas, programa de humor). Brincam com hominhos, bonecas, bola, bicicleta. Fazem tarefas da EMEI. Repousam, dormem, descansam e se alimentam. Jogam vídeo game, brincam de roda. Usam tinta. Brincam no quarto, sala, quintal, varanda, garagem. Desenham, colam, mexem no computador, brincam com o cachorro, montam quebra-cabeça, escrevem, brincam no balanço.
Atividades realizadas fora de casa.	Esportes (natação). Saem com os responsáveis para banco, supermercado, padaria. Passeios à casa de parentes, ao shopping center, ao parque ecológico, a casa de amigos, andam de bicicleta, patinete, vão à praça.
Atividades que mais gostam de fazer em casa.	Escrever, pintar, desenhar, assistir à televisão, nadar, brincar com “hominhos”, pular de cadeira em cadeira, atender ao telefone.
Com quem brincam.	Primos, irmãos, amigos, vizinhos, avós, mães, empregadas.

Essas crianças não praticam esporte de forma sistemática, porém é preocupação de todos os responsáveis que elas façam natação e, como segunda opção, balé para as meninas e judô, para os meninos. O balé é justificado em função de disciplinar a postura e o judô, para que os meninos adquiram disciplina. Essa preocupação dos responsáveis ficou patente nas suas respostas, na medida em que todos citaram a natação praticada na EMEI como uma das atividades que as crianças mais gostam e todos se referiram a esse esporte como uma opção de atividade necessária e importante para seus filhos.

Em relação ao tempo, ao espaço e à qualidade das atividades realizadas e desenvolvidas pelas crianças pequenas, é interessante lembrar a afirmação de ELKONIN (1998):

O trabalho vai se deslocando cada vez mais da vida da família contemporânea, não restando mais do que algumas formas de afazeres domésticos de auto-serviço. Na sociedade burguesa as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam totalmente o

trabalho da vida dos filhos. O jogo, como tudo o que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de Educação Infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente no jogo essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles (ELKONIN, 1998, p. 398).

Essa citação leva à necessária reflexão acerca da importância de se criarem mais espaços tanto dentro quanto fora dos âmbitos da casa e da EMEI para as crianças poderem brincar mais.

O sentido deste tópico está muito bem retratado por FRIEDMAN (1996), quando ele ressalta que a criança aproveita qualquer espaço para brincar. Talvez poucos tenham entendido isso como Benigni, o diretor do filme “A vida é bela”, pois até mesmo em meio às agruras do campo de concentração, precisava-se (sobre)viver e, para a criança, viver é brincar. Logo, o pai do pequeno Josué brinca com o filho no meio do terror nazista porque, de qualquer forma, também naquelas circunstâncias a sua criança estava vivendo:

(...) é na “dosagem” do aproveitamento que a criança faz do seu **tempo** que deve entrar o papel do adulto, enfatizando o *resgate do tempo do brincar* no dia-a-dia infantil.(...) Brincar na rua é um aprendizado e uma oportunidade para a criança interagir com outros parceiros e desenvolver jogos nos quais a atividade física predomina. (...) O **espaço** reservado à atividade lúdica da criança dentro da casa (quando ele existe) muda de um contexto para o outro, podendo ser um quarto só para jogos, um quintal, um pátio, a área comum de um condomínio e outros. Dentro de suas possibilidades, a criança “transforma” esses espaços para adaptá-los à sua brincadeira (FRIEDMAN, 1996, p. 15).

Se fez necessário investigar a organização do tempo e do espaço na EMEI, a sua rotina e quais eram as atividades que estavam sendo privilegiadas. Os resultados da investigação estão reunidos e sintetizados no tópico a seguir.

3.4- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA EMEI.

Com o objetivo de localizar o tempo e o espaço do brincar, procurei compreender como eram desenvolvidas as atividades do dia a dia.

Uma pergunta feita às professoras e à diretora foi acerca da rotina diária: “Como você divide o tempo das atividades?”. A diretora falou da rotina: horários de entrada, saída, merenda, atividades de sala, ao ar livre e as eventuais, como passeios, excursões, pesquisas, festas, ensaios e formatura.

Foram obtidas respostas acerca da rotina sem muita variação por parte das professoras. Uma das professoras de Educação Física, disse que realiza uma ou duas atividades por aula, conforme o número de crianças de cada turma. Às vezes, as crianças e ela contam histórias. Quatro professoras disseram que fazem oração no início das atividades do dia. Todas levam as crianças para lavar as mãos antes da merenda e escovar os dentes após a merenda. Relataram que fazem a hora da novidade, quando contam histórias, dão informes, enfim tratam assuntos de interesse, e cantam músicas antes de iniciarem alguma atividade.

Todas as professoras disseram que parte do período é dividida entre sala e parque (este significa área livre, com pátio, tanque de areia e brinquedos de ferro), afóra a Educação Física, que ocorre duas vezes por semana e é orientada. Todas se referiram à divisão do período em dois: antes e após o intervalo para o café das professoras. Porém, algumas delas, após o café, retornam para a sala para finalizar algum trabalho.

Foi constatado, por meio de observação, que muitas vezes as crianças retornavam para a sala e eram liberadas, uma a uma, quando terminavam a atividade. Em muitas situações, permanecia uma ou duas crianças na sala fazendo o trabalho. Como a merenda era feita por escala, muitas das turmas iam comer e retornavam para a sala até chegar o horário do parque. Daí, então, as professoras ficavam observando as crianças brincarem na areia, nos brinquedos, onde ocorria entrosamento não só entre as crianças da mesma turma, mas também entre crianças de turmas diferentes.

Após a acomodação da entrada (músicas, oração e chamada), havia alguma atividade, como: trabalho com escrita, com papel, atividade artística ou colagens. Faziam ainda um joguinho de montagem ou trabalhavam com a massa de modelar. Uma professora disse que após a Educação Física, por eles voltarem cansados,

ela passa uma pintura mais simples, sem muitos detalhes. A professora espera que todos tomem água após a Educação Física. A Prof^a. Cleuza, mostrou um diferencial nas atividades que propõe segundo a idade da criança: na turma de quatro anos, 60% do tempo é usado para brincadeiras. Esta parte do tempo é livre, quando a professora faz um trabalho de observação; somente 40% do tempo é usado para trabalhar o conteúdo, denominado por ela de atividades na sala.

Para as crianças de seis anos, o período de permanência no parque não passa de uma hora. Na saída, algumas turmas ficam esperando seus pais cantando as músicas que aprenderam. Algumas professoras disseram, e foi confirmado pelas observações realizadas, que as crianças trazem brinquedos e brincam, por exemplo, de boneca no pátio. A sexta-feira é o dia da semana em que as crianças estão autorizadas a trazer qualquer brinquedo.

As crianças de quatro anos ficam pouco tempo em sala, não chegam a permanecer nesse espaço metade do período. Isto significa que na sala “não se brinca”, ou seja, é um lugar reservado para a criança realizar atividades produtivas, escolares ou de espera. O restante do tempo é preenchido pela Educação Física e pelos brinquedos do parque, quando raramente a professora brinca com eles de esconde-esconde, pega-pega, e coloca música para eles dançarem e cantarem.

Prof^a. Marina descreve sua rotina diária da seguinte forma:

“Sentamos e conversamos, depois fazemos o aquecimento e vamos desenvolver uma brincadeira no fim da aula para dar aquela descontraída. Se for uma brincadeira muito ativa, tipo pega-pega que correm, eu chamo para fazer um relaxamento para voltar para a sala. Também tem o ensaio; daí sai da rotina. É diferente, vamos ensaiar direto”.

O quadro a seguir sistematiza as atividades desenvolvidas com as crianças na EMEI e auxilia na verificação do tempo de cada uma delas, possibilitando, assim, conhecer melhor qual é a concepção educativa hegemônica dessa instituição de Educação Infantil.

Quadro 03: Atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças.

Tipos de Atividades.	Descrição.	Idade das crianças em anos.	Espaço/onde ocorre.	Tempo/duração.
Brincadeiras, atividades livres e orientadas.	Na areia, no parque, jogos pedagógicos.	4 a 6 anos.	No pátio e sala.	Mais ou menos 30 min cada.
Exercícios físicos	Correr, jogos com bola, aquecimento (correr, andar, e pular), dançar, rolar no chão.	4 a 6 anos.	No pátio, quadra de esportes e varanda.	Mais ou menos 50 min cada.
Atividades fora da escola.	Visitas, passeios, excursão, pesquisas.	4 a 6 anos.	Na rua, praça, comércio da cidade e instituições.	Mais ou menos 2 horas a 3 horas cada.
Atividades lúdicas, expressivas e artísticas.	Cantar, dançar, dramatizar, representar, conversar (hora da novidade), modelagem, desenho, pintura, músicas.	4 a 6 anos.	Na sala, salão e pátio.	Mais ou menos 20 min a 30 min cada.
Atividades de higiene e de alimentação.	Escovar os dentes, lavar as mãos, merenda.	4 a 6 anos.	Refeitório e banheiro.	Mais ou menos 15 min cada.
Exercícios escritos e leitura.	Escrever, preencher e copiar textos no caderno e em folhas de papel sulfite, escrever na lousa, tarefas para casa, ler, alfabeto móvel.	5 a 6 anos.	Sala.	30 min a 1 hora cada.

Pode-se observar que as atividades desenvolvidas com as crianças na EMEI revelam-se variadas e que abrangem, independentemente da idade, todas as crianças. Há exceção nas atividades chamadas de exercícios escritos, os quais não são propostos para as crianças de quatro anos. Estas, porém, usam papel e caderno de desenho para desenharem ou colorirem figuras mimeografadas; também fazem desenho e pintura livre em papel.

As professoras dizem que as crianças gostam de papel, conforme expressa uma professora:

“A primeira coisa que elas perguntam: ‘nós vamos fazer trabalhinho?’; não dão sossego, elas querem fazer alguma coisa, se não podem sair da sala, quando chove. O que você der... vamos cantar, tudo bem; sempre elas gostam” (Profª. Marisa).

Quanto às atividades no pátio, no parque e na areia, o tempo de permanência variou com as idades, sendo que as crianças menores permanecem por mais tempo e as maiores, menos tempo:

“(...) todos os dias eles têm um tempo livre, e quando a gente vai trabalhar a escrita na areia, ou escrita com giz no pátio, sabe, então aí já está mais dirigida, mas sempre eles têm uns vinte minutos livres” (Profª Sonia).

“(...) é um pouco mais a parte de sala de aula e uma hora mais ou menos para parque” (Profª Taís)

“(...) no parque, mais ou menos uns quarenta e cinco minutos, por aí, normalmente, depende, às vezes a atividade termina rápido, assim, não chega a uma hora e é sempre no fim do período” (Profª Carmem).

No próximo tópico, serão analisadas as formas de como está sendo desenvolvido o brincar na EMEI.

3.5- O BRINCAR NA EMEI.

Quanto ao brincar na EMEI a seguinte indagação foi feita às professoras: “Como você utiliza o brincar nas atividades?”. Surgiram respostas que se desdobraram em três itens: uso de brinquedos, tipos de brincadeiras e outras atividades. Outra pergunta feita ao corpo docente da EMEI foi: “Quais os objetivos do brincar na EMEI?”. Várias professoras se referiram à relação do brincar com o aprender, como pode ser observado nas seguintes falas:

“Brincar é fundamental para a criança, o pré (6 anos) brinca menos, para se preparar para a 1ª série, lá são cinco horas de aula” (Profª Rosa).

“o objetivo é aprender, conviver. Por exemplo, falo assim: ‘Leticia, você é a professora, você está brincando de professora’. Ela gosta, vai à lousa, é com aquele objetivo, para amadurecer a criança. Crescer, não só de pajejar. A mãe espera um resultado” (Profª Sheila).

“(...) é brincar de forma orientada, com limites e regras, saber como, para aprender” (Profª. Helena).

Muitas vezes, o brincar é relacionado com o socializar.

“Principalmente a socialização” (Profª. Sueli).

“(...) socializar é crescer” (Profª. Cleuza).

As professoras associam os conteúdos escolares, o brincar, a Educação Física, com os desenhos e pinturas. Diz MUKHINA (1995, p. 54): “(...) muitos dados permitem afirmar que a idade pré-escolar em geral é bem mais sensível em relação às formas de ensino que incidem sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens”. Talvez seja esta a razão ou um dos motivos para as professoras mesclarem, de forma confusa, o brincar com o aprender e com a interação, às vezes afirmando que tudo é brincadeira num sentido muito genérico e indefinido, que deixa margem a equívocos e insegurança.

As falas acerca do brincar como forma de aprender reforçam o objetivo de que a pré-escola investe na preparação para a escola. Porém, aparecem também contraposições nos discursos, como, por exemplo, quando se aventa a idéia de que o brincar é uma distração:

“(...) a criança chega no limite, está cansada, daí você dá uma distração” (Profª. Carmem).

Várias atividades desenvolvidas com as crianças foram observadas e, dentre estas, destaca-se uma em que se empregou o vídeo. O diferencial dessa atividade é devido à própria novidade do uso desse recurso e aos seus desdobramentos em outras atividades:

Profª. Sonia disse que as crianças estavam na sala da Profª. Sueli vendo um vídeo que um pai havia gravado e lhe dado: “Xuxa para baixinhos 2”. As duas turmas estão juntas. Quando cheguei, estava passando uma música sobre o alfabeto, depois sobre cores, números e expressão corporal. No final, uma música de relaxamento. As

crianças ficavam atentas e prestavam atenção. Quando iniciava alguma música nova, elas cantavam juntas, fazendo gestos. Retornaram para sua sala. Prof.a Sonia distribuiu para cada mesa um punhado de fichas de letras do alfabeto móvel. Perguntou o nome do personagem do filme, XUXA. Então pediu que escrevesse na mesa com as fichas outro personagem, PATO. Após montarem na mesa, escreveram na lousa e quem acertava ganhava um gibi de presente escreveram: OITO, DOCE, NENÊ e BATATA. Depois, a professora escreveu numa lista única em letra de forma maiúscula. A professora foi falando as palavras de acordo com o vídeo. Em seguida, pediu que montem os seus próprios nomes. Vão formando e gritando que já conseguiram. A professora vai de mesa em mesa ver se está escrito certo. Vão acertando e todos ganham um gibi. No fim, três crianças precisam de ajuda dos amigos para formarem seus nomes” (Diário de Campo, 30/10).

Note-se como a ambigüidade entre o brincar e a aprendizagem escolar ainda se evidencia: “quem acerta ao escrever, ganha um presente”. E quem brinca, não ganha nada?

Como já foi apontada, a pré-escola faz parte da Educação Infantil, integrando o sistema da educação básica, desde a LDB 9394/96, o que faz com que algumas professoras incorporem e reforcem a idéia de que a criança atendida na EMEI deva ter uma educação escolarizada:

“A EMEI tem sua responsabilidade também. Porque agora não é mais parque. Criança vem para a escola, mudou muito, é EMEI. A Educação Infantil faz parte da educação de quatro a seis anos. A criança vem para a escola para se entrosar com os amigos, com a professora, formar o ambiente dela fora de casa, e é uma escolinha, hoje não é mais para brincar, é uma escola” (Profª. Flávia).

Essa concepção expressa pela professora já existia antes da integração da pré-escola ao sistema da educação básica, homologada pela LDB. Ao citar essa mudança no nível legal, a professora Flávia está justificando a sua prática. Conclui-se que a interpretação da lei está gerando ou reforçando um equívoco, pois o fato de a pré-escola ter passado a ser considerada uma escola não quer dizer propriamente que seja um espaço onde não se pode brincar.

Uma das respostas da entrevista da Prof^ª. Sueli focaliza a questão do direcionamento das atividades desenvolvidas, ou seja, se o seu escopo, na Educação Infantil, é pedagógico ou voltado para a brincadeira:

“Pode-se estar brincando como uma atividade lúdica sem pensar no pedagógico, sem um objetivo específico; não há necessidade de criar mais coisas, mas sim mais passeios, teatro; a Educação Física supre as brincadeiras e jogos tradicionais; a criança brincando está na etapa dela; não pode limitar esta etapa. Se não brincarem agora, que adultos serão?” (Prof^ª. Sueli).

Nota-se que, com base na sua formação e experiência, a Prof^ª. Sueli diz que brincar faz parte de uma etapa da vida da criança, o que não é propriamente contrário à tese defendida nesta pesquisa. Entretanto, defende-se a concepção de a criança como um ser humano, que é capaz de se relacionar e de aprender a conviver por meio do brincar.

Os termos utilizados pelas professoras da EMEI relativos ao brincar estão carregados de sentido utilitarista e mostra-se necessário compreender mais profundamente essa questão, atentando, inclusive, para a evolução da concepção de brincar ao longo do tempo. Observe-se a seguinte afirmação: “o sentimento moderno e ocidental de infância introduziu a criança na sociedade a partir de uma suposta natureza infantil contida no brincar em oposição ao trabalho do mundo adulto” (WAJSKOP, 1996, p. 85).

Segundo a Autora, a concepção do brincar foi se alterando ao longo da história. De início, tratava-se de recreação, de relaxamento necessário para a recuperação dos esforços, concepção essa reiterada pela Prof^ª. Carmem, quando ela diz que a criança mostra o seu limite nas atividades. Ela recorre ao brincar quando as crianças estão cansadas.

Posteriormente, o brincar foi entendido como uma atividade que as crianças fazem com interesse e este deveria ser usado por uma boa causa. Também esta concepção funcional do brincar foi constatada entre as professoras entrevistadas, como se nota, por exemplo, na fala da Prof^ª. Sueli, ao afirmar que quando as crianças fazem as atividades brincando, elas aprendem tudo.

Em um terceiro momento, o brincar foi entendido como atividade pertinente à Educação Física; esse enfoque é muito evidente, por exemplo, na fala da Prof^ª. Marisa, que diz ser na Educação Física a oportunidade para se poder ver as crianças brincarem, ou seja, esse momento seria o mais adequado para se proceder à observação do brincar. Essas falas demonstram que as professoras relacionam o brincar com a aprendizagem de conteúdos da escola de Ensino Fundamental, com recreação e com o ficar livremente no parque.

Finalmente, para que houvesse uma mudança profunda no discurso sobre o brincar, foi preciso nascer um novo olhar em relação às crianças, como se observa na afirmação: “com o Romantismo e sua nova concepção de criança, a brincadeira passou a ser concebida como uma atividade séria e pôde ser valorizada como espaço espontâneo e natural de sua educação” (WAJSKOP, 1996, p. 87).

É possível notar que as teorias educacionais que se desenvolveram a partir do Romantismo são as que mais influenciaram as concepções das professoras de Educação Infantil. A Autora segue elaborando uma listagem de autores que contribuíram para as teorias educacionais, como Froebel (1740), Schille (1795), Spencer (1855), Gross (1898), Claparède (1930), Freud (1920), Klein (1950), Winnicott (1975), Piaget (1930) e lembra também o movimento da Escola Nova, o qual, observe-se, não demonstrou um pensamento único.

Em relação ao brincar, a Autora acrescenta: “A brincadeira é valorizada como suporte educativo e como espaço de aprendizagem; (...) A brincadeira espontânea da criança conduz à organização do trabalho educativo com características de brincadeira” (op. cit., p.102). Nas entrevistas com as professoras, encontra-se essa forma de conceber a brincadeira, quando elas afirmam que fazem tudo brincando e que as crianças aprendem qualquer coisa por meio da brincadeira.

A partir das teorias da Escola Nova, desenvolveu-se um pensamento pedagógico segundo o qual as crianças, fazendo suas atividades em liberdade e sendo estimuladas, aprenderiam mais. Depreendeu-se, dessa nova visão pedagógica, que tudo passaria a ser brincadeira. Percebe-se, no entanto, que, em nome da brincadeira, escondem-se atividades com fins técnico-educativos e pedagógicos, na medida em que se passou a considerar a brincadeira como meio de se ensinar conteúdos escolares.

A idéia da aprendizagem espontânea está muito presente em algumas falas das professoras, como por exemplo:

“Eu acho que ela aprende sozinha, sem você dar nada para ela. Já está aprendendo só vendo, em tudo: na hora que estão brincando, quando está fazendo modelagem na areia... Estamos na areia e vemos uma frutinha, uma joaninha, ela vai observar se tem de outras cores”
(Profª. Sueli).

Contudo, apesar de a professora afirmar que as crianças aprendem sozinhas, em outro momento ela fala de situações em que ela chama a atenção das crianças para as suas observações nas atividades. Tudo isso demonstra que a heterogeneidade de concepções, existente entre as professoras, também está presente em cada professora, na medida em que elas, não têm uma concepção definida acerca da brincadeira.

Não somente as professoras, mas também o (RCNEI), de 1998, concebe as brincadeiras como atividades possíveis de serem utilizadas nos vários eixos curriculares da Educação Infantil. As brincadeiras que aparecem nos itens relativos ao Movimento. Assim aparecem também as brincadeiras, como quando a Profª. Taís disse que as crianças da Educação Infantil fazem recreação ou quando a Profª. Marina faz recreação e esta se constitui em brincadeiras. Com efeito, o RCNEI (1998), na parte de Movimento traz como sugestões várias atividades de jogos, de brincadeiras e de brinquedos.

CERISARA (2002) faz uma crítica ao RCNEI (1998) por ter seus volumes organizados em torno da estrutura do ensino escolar:

(...) no RCNEI na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental (CERISARA, 2002, p. 340).

Foi possível observar a Profª. Marina (Diário de Campo 06/11) promovendo ensaios de danças que iriam ser apresentadas na festa de fim de ano. Não obstante a grande dificuldade em se concretizarem aquelas coreografias por serem

trabalhosas, notou-se que essa professora tem experiência e muito jeito para ensiná-las e ensiná-las, alcançando um ritmo e um formato bem interessantes. Todos dançam juntos e participam. As crianças riem e, ao mesmo tempo em que dançam, ouvem músicas e se divertem. Tudo isso é movimento.

As dúvidas acerca do que sejam brincar, movimento, Educação Física e atividades foram constantes nas observações realizadas, talvez porque sejam instâncias que não devam ser dissociadas. As atividades das crianças, dessa faixa etária, são amplas, ou seja, todas elas se envolvem com as diversas áreas. Por exemplo: embora as outras professoras das turmas de seis anos ajudem a professora de Educação Física nos ensaios para a comemoração da formatura, essa festa acaba ficando sob sua responsabilidade.

É questionável o excesso de padronização dos movimentos propostos nos ensaios, pois fica comprometida a qualidade da própria atividade; esta se torna uma repetição excessiva dos movimentos em busca de uma performance, conforme foi observado:

“No ensaio da formatura das turmas de seis anos, a professora chamou a atenção das coisas erradas que as crianças faziam como mexer com as mãos, se balançar, por as mãos nos cabelos, nos olhos ou em algum amigo. Manda as crianças irem ao banheiro e tomar água para fazer um novo ensaio; pegou os horários de Educação Física para ensaiar” (Diário de Campo, 29/10).

O tempo de duas horas-aula - que perfaz uma hora e quarenta minutos - para os ensaios é muito longo para as crianças, o que significa priorizar o resultado em demasia e não o processo, ou seja, valorizam-se o resultado e o espetáculo em si. À luz desse princípio, é necessário rever as definições relativas até mesmo à Educação Física, pois, como já referido, a criança desta idade, quando está desenvolvendo uma atividade, visa a vivência dela, o seu processo. Fica uma questão: quais são as definições para a Educação Física?

Quando as professoras responderam que o brincar acontecia por meio dos brinquedos, citaram vários tipos, como: bola, peteca, bola de meia, fantasias com roupas, brinquedos de montar, alfabeto móvel, caixa de areia, corda, boneca, parque, jogos, sucatas, tangram, massinha, quebra-cabeça, recortes de desenhos, potinhos para

brincarem na areia, blocos lógicos e brinquedos trazidos de casa.

Quando elas responderam que o brincar se realizava pelas brincadeiras, as professoras listaram vários tipos: dramatização, corre-cotia, corda de passar por baixo, duas cordas, esticar corda, batata-quente, montagens, construções, hora da novidade, recortes, bolo na areia, músicas, fantoches, lenço atrás, brincadeiras livres, pinturas, desenhos, teatro, jogos com regras, danças, colorir, boneca, festa junina, horário para brincar, jogos do tipo queimada, maquiagem, brincar de casinha, de boneca e de um jogo tipo gato-e-rato.

Constatou-se que as professoras brincam com as crianças e estas brincam com colegas de outras turmas, porém isso não é muito freqüente. Alguns momentos presenciados: Prof^a. Sheila foi bater corda para as crianças pularem e a Prof^a. Sueli correu atrás de crianças e estas atrás dela. Com esta professora, ocorria sempre este tipo de brincadeira, tanto que as próprias crianças a chamavam de professora maluquinha*. Há também o depoimento de Prof^a Taís que disse ter se envolvido numa brincadeira na areia para ensinar as crianças a fazerem outros tipos de modelagem. Entretanto, o depoimento a seguir, da Profa Sonia, demonstra que geralmente elas não brincam com as crianças, delegando isso à professora de Educação Física:

“Prof^a. Sonia estava arrumando o armário e pegou saquinhos de areia. Disse: vou dar para a professora de Educação Física porque é ela que usa esses materiais. Pergunto: vocês não usam? Antes, quando não tinha recreação, nós fazíamos, agora é ela que faz isso” (Diário de Campo, 29/10).

Outras atividades mencionadas: atividades feitas no mimeógrafo, passeios, pátio, visitas, xerox, livros, pesquisas, trabalho em grupo, cartazes, a hora da conversa, brincadeiras orientadas, bingo, jogos, lousa, utilizando-se recursos como material didático, guache, tinta, lápis de cor, lápis de cera, vídeo.

As professoras fazem uma lista de materiais, atividades, brinquedos e brincadeiras e colocam todos esses elementos em um mesmo grupo, apesar de esses elementos serem diferentes uns dos outros. Como já observado, as professoras chamam

* Esta expressão, professora maluquinha, se refere a um personagem do escritor Ziraldo, que escreveu um livro onde a protagonista é uma professora que se distingue das outras por desempenhar um papel na

de brincar praticamente a todas as atividades desenvolvidas na EMEI, o que pode ser explicado pela própria concepção genérica e indefinida de brincar que elas apresentam.

À pergunta: “Existe o brincar nesta EMEI?”, todas responderam que sim. E complementaram:

“(...) tem várias brincadeiras, eles se sociabilizam” (Profª. Sheila).

“Temos vários brinquedos, a criança que entra aqui é difícil sair” (Profª. Paula).

“Brincam com jogos, brincam de trepar em árvore e subir em grade, aproveitam muito o parque; podem pesquisar no pátio, o verde, os insetos; a criança se vê solta, em ambiente agradável” (Profª. Sueli).

“(...) é bom, a turma de quatro anos fica a maior parte do tempo no parque” (Profª. Cleuza).

“(...) tem uma área livre grande, arco, bola, corda, garrafas plásticas, atividades de coordenação motora fina, água, sucata, bolinha de borracha de meia, lenço, o jornal, bexiga” (Profª. Elza).

Quanto ao uso de brinquedos e de brincadeiras nas atividades da EMEI, por meio da fala das professoras e da diretora e pelas observações, percebe-se que esses estão presentes e são realmente utilizados. Contudo, a Profª. Cleuza denuncia o pouco tempo para o brincar na turma de seis anos:

“(...) no pré, o conteúdo é grande; o pré brinca pouco.”

Em relação ao que as crianças mais gostam na EMEI, segundo seus pais e responsáveis:

“Ela conta às vezes o que acontece na sala de aula, tipo, o coleguinha que chorou, de alguma criança que ela acha engraçado, que a diretora ou a professora chamou a atenção. Eu acho que é o parquinho, ela não é muito chegada em escrever, desenha só um

pouquinho. Ela sabe o alfabeto, fala de cor, escreve o nome dela” (Pais de Gisele).

“Ele gosta dos amiguinhos. Eu gosto porque lá tem uma área boa para eles brincarem. Da professora também gostei desde o início. A natação, brincar lá, na areia, no parquinho mesmo, ele chegava aqui igual a um porquinho, de tão sujo, gosta de brincar com os amigos” (Mãe de Paulo).

“Ela gosta da professora que tem, a Flávia, que dá aula para quatro aninhos. Na EMEI, a parte que ela mais gosta é das atividades; ela gosta muito também do parquinho, de brincar; ela adora” (Mãe de Bete).

“O Valdir não me fala muito da escola, só se eu pergunto. Ele não me conta as coisas, é muito difícil, a não ser que tenha alguma coisa, que acha muito: ‘aí, porque hoje eu fiz tal coisa, eu brinquei com tal coleguinha’, mas ele não fala do que brincou. O que ele mais gosta é brincar no trepa-trepa, porque toda vez que eu vou buscá-lo, ele vai direto lá, ‘olha mãe’, para me mostrar o que ele faz” (Mãe de Valdir).

Duas mães fizeram referência ao fato de as crianças voltarem para casa sujas de areia e pareciam felizes por isso.

Na tentativa de conhecer um pouco mais as crianças no espaço institucional e comparar com as respostas dos pais, foi perguntado às professoras qual a atividade mais apreciada pelas crianças, qual a atividade que elas pedem para fazer ou repetir. A mesma questão foi feita aos pais, para se verificarem possíveis diferenças ou semelhanças nas respostas:

“Música, elas adoram, eu dou textos e elas se interessam. Joguinhos pedagógicos, elas gostam; de vez em quando é só massinha ‘tia, quero tarefa para casa’. Gostam de fazer tarefa, eu trabalho as coisas brincando com eles, tudo você tem que valorizar. O que a criança faz, você tem que elogiar. Eles estão aprendendo agora, começando. Você não pode ser autoritária, do jeito que elas fizerem está ótimo. Tem muito tempo, tem a vida inteira para aprender, a infância é uma só” (Prof^a. Flávia).

A professora Flávia destaca quanto o reforço positivo às crianças ajuda no desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, torna-se imperativo lembrar o

episódio que ocorreu quando a professora amassou o papel da atividade de uma criança de cinco anos, alegando estar mal feito:

“Bruno entrega o desenho mimeografado, que a professora havia distribuído para eles colorirem, da boneca Emília. Segundo a professora está horrível e mal feito. Ele fizera correndo para terminar logo. Dá uma bronca, amassa, põe no lixo e diz que não vai aceitar, terá de fazer outro, pois quer bonito e caprichado. Entrega uma nova folha e diz para não demorar muito e fazer direito” (Diário de Campo 04/08).

Segundo essas professoras, as crianças às vezes pedem e sugerem atividades. Dizem que, geralmente, elas gostam de tudo, pois já sabem da rotina e a seguem. Outra fala acerca do que as crianças mais gostam:

“Atividades de chão, eles adoram. Mando eles se deitarem no chão e falo: ‘agora vocês vão rolar até lá’. Então vai um rolando em cima do outro” (Prof.a Elza).

“Desenho livre, pintura, colagem, a gente conversa bastante de tudo. Coloco um textinho na lousa, chamo e pergunto se sabe qual é a letrinha, eles prestam bastante atenção. Dizem: ‘Ah, eu quero fazer um desenho’, ‘que hora que nós vamos desenhar, tia?’. Depois, ‘que hora que a gente vai fazer um trabalhinho?’. Geralmente a gente dá a parte de matemática, ou um texto para separar a palavrinha. Eles fazem bem. Não tem aquela posição: ‘ai, que chato!’ (Prof^a. Taís)”.

“Gostam de história, que eu as conte. Gostam de escrever. Quando ponho um texto na lousa, percebo que eles não gostam. Quando estou explicando alguma coisa na lousa fico assim, uns 40 minutos. Sabe o que eles falam? ‘não vai dar trabalhinho hoje?’ eles querem ficar fazendo, tem dia que eu consigo motivar querem papel. São viciados em papel, para desenhar, pintar, escrever. Gostam de brincar na lousa” (Prof^a. Carmem).

Esta última fala faz supor o quanto as crianças ainda não estão preparadas e nem interessadas em atividades características da escola do Ensino Fundamental, onde se exige um tempo de quarenta minutos de concentração (aula), como citado pela professora Carmem. Eles preferem o papel, um meio pelo qual eles se sentem mais livres e soltos para se expressarem.

“Gostam de tinta, massa de modelar. Aprendem mais quando eu estou brincando junto com eles” (Profª. Cleuza).

Essa frase vem reafirmar a tese proposta nesta pesquisa: a criança aprende intensamente ao brincar e, portanto, reforça-se a necessidade de o adulto estar junto dela, auxiliando-a e participando do brincar. É mais uma demonstração do quanto esta atividade é importante para a aprendizagem, apesar de as professoras citarem principalmente as atividades produtivas e não as brincadeiras.

Dizem as professoras que as crianças gostam das atividades produtivas e acreditam que elas assim estão brincando, pois reclamam para que aconteçam e as executam com um certo prazer. No entanto, a atividade produtiva é diferente de brincar:

“Eles gostam de recorte; colagem é a paixão, pintura com guache, eles gostam de espada, mas estas coisas machucam, só cinco minutos, ou dez. Depois é a massinha, modelagem, gostam muito” (Profª. Helena).

“Eles gostam muito de corda, atividades com bola, com água, apesar de ser raro ir à piscina. Atividades com música eles aprendem com mais facilidade, fixam, gravam mais, ficam no subconsciente” (Profª. Marina).

Entretanto, como já referido, essas atividades não se configuram propriamente em brincar. Pode-se inferir que as professoras confundem atividades com objetivo pedagógico prévio com aquelas que não têm determinados objetivos formulados.

Uma observação em relação à piscina: essa atividade foi a mais citada pelos pais das crianças quando responderam do que as crianças mais gostam da EMEI e também foi lembrada pelas professoras quando apontaram quais atividades as crianças preferem. Por meio das entrevistas e das observações, notou-se que esta atividade não acontece muito freqüentemente, devido ao próprio clima da cidade* e ao fato de a piscina ficar ao ar livre, não ser aquecida.

* A cidade de São Carlos, cuja altitude é de 850 metros, é muito ventilada e relativamente pouco quente. Como o verão é curto, as piscinas sem aquecimento são usadas, no máximo, por três ou quatro meses no ano.

A observação a seguir, de uma professora em relação à criança muito “estimulada”, representa uma crítica ao fato de a criança receber estímulos pasteurizados pela televisão e não serem incentivadas para que façam de forma criativa suas atividades. Ela critica um ambiente com estímulos prontos, tutelados, que não desafiam a criança:

“Eles gostam de cantar, se interagem muito. Um vai à mesa do outro ver o que estão fazendo. Às vezes estão fazendo um trabalho e querem outra folha para fazer igual do amiguinho. Adora papel, desenhar, pintar. A criança que foi muito estimulada em casa não tem criatividade, ela se desespera. Temos crianças que não tem quatro anos de idade ainda, eu cheguei para elas e pedi que fizessem um desenho. Aqueles que tem um ambiente que não teve muito estímulo fazem tudo colorido, aquelas coisas maravilhosas, não esquecem os detalhes. Eu tento falar para as mães, não dê tudo pronto para seu filho, deixe-o fazer as coisas, deixe-o ficar cortando jornal e revista em sua casa. Faz-se sujeira, limpa. Deixa fazer isso, não tudo pronto como a televisão, é uma pena” (Profª. Sueli).

Na observação realizada em sua sala, essa professora reiterou a interpretação que faz de criança “estimulada”:

“Profª. Sueli vem conversar comigo, me mostra os trabalhos de uma menina que segundo ela é bastante criativa, reforçando sua tese de que a criança que não é estimulada na própria casa é mais criativa na escola, pois os estímulos de casa ‘é tudo pronto, mimos, televisão, computador’.” (Diário de Campo, 28/06).

Esse depoimento merece uma reflexão. O referencial teórico que norteia a pesquisa demonstra que os estímulos são importantes para a criatividade e a imaginação, na medida em que a maior apropriação de elementos é motivo de maior criatividade. Nota-se, contudo, que a preocupação da professora centra-se, antes, em um excesso de passividade dessas crianças, que recebem as informações mas não sabem usá-las ou conduzi-las para algo criativo.

Decorre, então, a necessidade de a instituição de Educação Infantil interferir, buscando resgatar os conhecimentos apropriados pelas crianças em seus próprios ambientes. É importante lembrar que não é somente a mera quantidade de estímulos que aumenta ou diminui a criatividade, mas também a qualidade deles.

Mostra-se também importante atentar o quanto a compreensão e a assimilação dos estímulos e as experiências vividas pelas crianças são essenciais na qualidade das atividades.

Esse olhar mais abrangente - e necessário - fica evidente no seguinte depoimento:

“Se estamos na sala e vem um barulho de fora, tenho que parar e irmos juntos olhar, querem saber por quê, o que aconteceu, se foi a ambulância, bombeiro. Se eu estou dando um desenho livre, eles querem fazer dez folhas” (Profª. Sueli).

O depoimento a seguir destaca a importância de a atividade ser realizada de forma estimulante:

“Eu faço muito ‘auê’ com eles. Se a gente vai fazer bolinha de sabão, eu falo bastante: ‘então nós vamos fazer bolinha de sabão, vamos contar as bolinhas, bolinha maior, bolinha menor, quem vai estourar, quem não vai, depois a gente vai inverter’. Não tem uma atividade determinada, se eu vou trabalhar com historinha, eu ponho todos sentadinhos em rodinha. Eles levam o livro para ler em casa, naquele dia a criança vai contar a história dela. Só deles ficarem sentadinhos em um lugar diferente, já cria uma expectativa. Acho que a forma que você chega ao nível deles, aprende o seu vocabulário, você não perde sua autoridade. Falo para os pais: quando eles chegam em casa com algum trabalhinho, tem que sempre incentivar. Adoram e pedem o dicionário, um caderno com as letras do alfabeto, onde escrevem as palavras iniciadas com as letras aprendidas” (Profª. Sonia).

Tanto a Profª. Sonia como a Profª. Taís acreditam que o envolvimento do adulto na atividade faz a criança apreciá-la mais, realizá-la com mais vontade. Essa é mais uma evidência de que as professoras, em função de suas experiências e intuições, desenvolvem com as crianças algo respaldado em suas concepções de aprendizagem. Merece uma reflexão o quanto esses investimentos nas atividades junto às crianças ajudam nas suas aprendizagens e, por conseqüência, no desenvolvimento e no sucesso da atividade.

Apresento no Quadro 04 a síntese das atividades que as crianças mais gostam, mais pedem, aprendem melhor na EMEI segundo os pais e as professoras.

Quadro 04: Atividades de que as crianças mais gostam, mais pedem, aprendem melhor na EMEI segundo os pais e professoras.

Atividades que as crianças gostam de fazer segundo as professoras.	Ler livros infantis, cantar, desenhar livremente, pintar, colar, modelar, brincar com bola, corda, piscina, água e Educação Física.
Atividades pelas quais as crianças aprendem mais facilmente segundo as professoras.	Com música e canto; com estímulos da professora, todas as atividades se tornam interessantes.
Atividades que as crianças pedem para realizar na EMEI.	Crianças de seis anos pedem para escrever no caderno, dicionário, trabalhos escritos; crianças de quatro anos pedem para fazer desenho livre e pintar no papel.
Do que mais gostam na EMEI, segundo os pais.	Da professora, dos amigos, do parque, da areia, da natação, do trepa-trepa.

Todas as professoras citaram o desenho e o canto como atividades que as crianças apreciam muito. Disseram também não existirem queixas por parte das crianças, pois elas gostam de fazer todas as atividades propostas, o que demonstra a capacidade que elas têm de adaptação e envolvimento. Outras atividades indicadas de forma unânime pelas professoras como sendo as prediletas das crianças são as que envolvem papel sulfite, um meio que lhes possibilita escrever, desenhar ou pintar.

Houve coincidência entre os depoimentos dos pais e das professoras em relação às atividades que as crianças mais gostam da EMEI: em ambas listagens, figuraram a natação. Na comparação entre as atividades que as crianças mais apreciam fazer em casa e aquelas que mais gostam de realizar na EMEI, houve muitas coincidências, como escrever, pintar, desenhar e nadar.

A natação, a piscina e a água aparecendo como um dos espaços de atividade que as crianças mais apreciam, tanto na EMEI como fora dela, é um dado que decerto mereceria uma pesquisa específica: o que as crianças vêem ou sentem na água?

As atividades no parque e na areia não apareceram dentre as atividades que as crianças mais pedem ou mais gostam indicadas pelas professoras. Somente uma delas afirmou que as crianças gostam desse tipo de atividade, citando um caso:

“(...) ela adorava brincar no parque, adorava, eu fazia assim, deixava sempre os dez minutos finais da aula, que eu acho cinqüenta minutos um horário muito grande para uma sala que tem poucos alunos. Percebi que no parque, ela adorava brincar” (Profª Elza).

Porém pelas observações percebeu-se o quanto estas atividades são apreciadas pelas crianças; elas querem ir ao parque e as professoras acreditam que é importante esse usufruir do espaço exterior, fora da sala:

“A professora fala que podem ir ao parque, ficam eufóricos e vão”
(Diário de Campo 3/07, Flávia)

“A professora veio dizer que foram para o parque porque as crianças pediram e o tempo está bom, de manhãzinha estava nublado” (Diário de Campo, 07/10 Flávia).

“A professora pede que entreguem os livros e que façam uma pilha dos livros; quando fazem isso, ela os dispensa para o parque (15h e 30min). Eles vibram, gritam e saem para o pátio” (Diário de Campo, Profª Carmem, 12/11).

É possível, a partir dessa exposição, tecer algumas considerações. As crianças brincam em casa e na EMEI. No entanto em casa, assistir à televisão ocupa grande parte do tempo da criança e essa exposição excessiva tem gerado vários estudos. Não cabe, nesta pesquisa, questionar ou discutir os possíveis efeitos acarretados à criança, mas é preciso chamar a atenção para a passividade que marca essa atividade, não obstante os ingredientes e os conteúdos que ela oferece para a imaginação. Na EMEI, por outro lado, o brincar está mais direcionado para objetivos utilitários e pré-determinados, especialmente no caso das crianças de cinco e seis anos, para as quais se propõem atividades em que predominam objetivos escolares.

É imprescindível que se relate e se faça referência acerca da inclusão das crianças com necessidades especiais. Nesta EMEI, há algumas crianças portadoras dessas necessidades e o objetivo de mencioná-las é demonstrar o quanto elas participam das atividades de brincadeiras. Pois, “o embasamento teórico confirmou que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, inclusive daquela com deficiência” (LORENZINI, 2002, p. xviii).

Na sala da Profª. Sonia havia uma criança com deficiência auditiva que usava aparelho nos dois ouvidos, falava bem e parecia ouvir tudo. A professora disse que era surda desde bebê (seis meses). Também na sala de Profª. Taís (turma de cinco anos), havia um menino de nome Tadeu (sete anos), que aparentemente apresentava

dificuldades de locomoção e que tinha idade maior que seus colegas de turma. Seu irmão, Jorge (cinco anos), da turma de Prof^a. Marisa (turma de quatro anos), apresentava os mesmos limites e dificuldades. Eles participavam das atividades normalmente, principalmente das brincadeiras.

Quando são realizadas as atividades de brincadeiras, as crianças com necessidades especiais se integram facilmente; as professoras, inclusive, dizem que elas não têm dificuldades para isso. As professoras relatam os percalços que se é preciso enfrentar no dia-a-dia, como alguns obstáculos de ordem prática. A Prof^a. Sonia descreve os cuidados de que é preciso cercar Osmar, um menino de seis anos de sua turma, como a locomoção da cadeira de rodas, dificultada por falta de rampa na sala, e a troca de fraldas, que acontece de uma a duas vezes no período. Essa troca era feita na própria sala devido à dificuldade de locomovê-lo até o banheiro. A professora relatou também ter feito uma campanha para arrecadar fraldas descartáveis, pois a família de Osmar passava por dificuldades financeiras. A cadeira de rodas, inclusive, foi doada pela comunidade da paróquia da professora.

Ele nasceu com mielomeningocele - uma abertura na coluna vertebral na altura do cóccix -, havia sido submetido à cirurgia ao nascer e ainda precisava fazer outras, pois devido a este problema congênito não controlava os esfíncteres e tinha dificuldade de locomover-se, arrastando uma perna. Como consequência, seu pé esquerdo ficou com uma ferida que não cicatrizava devido ao frequente atrito com o chão e já havia um encaminhamento para amputar-lhe o pé. A professora Sonia conseguiu uma cadeira de rodas para que o pé fosse poupado nas suas caminhadas e, no início do trabalho de observação desta pesquisa, a cicatrização já havia ocorrido.

Não obstante as dificuldades a serem enfrentadas, no parque, nas festas, nos jogos e nas atividades de sala é sempre possível a participação e a inclusão das crianças que apresentam necessidades especiais. Por exemplo: ao se observar Osmar no parque, notou-se que ele saiu de cadeira de rodas com a ajuda de amigos e brincou nos brinquedos de uso comum, lembrando-se de que esses brinquedos não apresentam qualquer adaptação especial. Quando a turma da Prof^a. Taís foi à piscina, também Tadeu, o irmão de Jorge, entrou na água junto com todos e pôde-se observar que ele brincava e se divertia.

O fato de as crianças com necessidades especiais não encontrarem

grandes dificuldades de integração nas atividades de brincadeira justifica plenamente a sua inserção, nesta pesquisa, pois evidencia a natureza essencialmente prioritária do brincar para as crianças: nesse espaço, elas se encontram consigo mesmas, plenamente solidárias com todos os seus pares.

Às professoras de Educação Física, foi perguntado acerca do trabalho com as crianças com necessidades especiais. Foi possível tecer algumas considerações e perceber, por meio do trabalho de observação, alguns exemplos da relação entre essas crianças e as professoras. A professora de Educação Física no primeiro ano da pesquisa, disse que já havia tido experiência em outra escola municipal, que possuía salas com crianças portadoras de deficiência auditiva e com problemas de aprendizagem. Essas salas eram chamadas salas de alunos especiais.

Ela afirmou ter sido desastrosa essa sua experiência e que, no ano seguinte, deixou a escola:

“(...) horrível, por ser cada criança com um problema”.

Comentou-se que uma menina de nome Ana, com deficiência visual freqüentava esta EMEI, na turma de seis anos. Atualmente, ela freqüenta uma escola de Ensino Fundamental em um período e uma escola especial no outro período. Esta menina mostrava-se capaz de fazer quase tudo. Nas palavras da professora:

“Ela chegava lá, eu punha a linha no chão, ela andou em cima da linha. Eu falei para a Prof^a. Sheila: ‘você tem certeza que ela não enxerga?’ Ela falou assim: ‘às vezes, quando ela olha por baixo, ela enxerga’. Porque não é possível: a menina andou em cima da linha; a bola ela bate, no chão, principalmente. Exercício que eu dou no chão, ela faz, mas ela não fica muito tempo não, ela fala ‘agora eu vou andar, tia.

Ana é um exemplo de educação inclusiva. Foi possível conhecê-la por ocasião das observações no primeiro ano desta pesquisa. Realmente, ela é deficiente visual e participa de praticamente todas as atividades, porém ela não permanecia muito tempo na sala, sentia necessidade de ficar andando de sala em sala. Movimentava-se pela escola toda, sozinha, sem ajuda; conhecia os degraus e os ambientes; sabia retornar para a sua turma. Todos se solidarizavam com ela.

A Prof^ª. Sheila disse que teve uma conversa séria com Ana para que ela ficasse mais tempo junto com a turma, pois estava ensinando coisas que interessavam a ela. Ana, então, passou a ficar mais tempo em companhia da turma:

“(...) o caso da Ana, (...) de manhã, ela estuda lá na escola especial, que é onde ela vai aprender o braille. Nós já tivemos reunião para o caso dela, ela se sai bem. Eu me preocupo com o nível, a vivência do aluno; o nível em que cada um está. Porque a gente vê que cada um tem uma fase de desenvolvimento, mas tem uns alunos que precisam de um atendimento mais especial, com mais atenção” (Prof^ª. Elza).

Ainda em relação à Ana: a oportunidade de estar junto dela propiciou um interessante trabalho de observação. Ela brincava sozinha, falava só e quando queria companhia para suas brincadeiras, procurava os adultos. Certa vez, achegou-se e disse para deixá-la de castigo, próxima, sentada no banco do parque. Perguntada por que ela iria ficar de castigo, respondeu que era porque havia feito bagunça. Depois de um tempo, Ana perguntou-me se podia sair do castigo. Depois da resposta afirmativa, ela foi andar pela EMEI. Fica, por meio da atitude de Ana, mais uma vez demonstrado que o brincar é uma forma de viver um desejo, uma experiência. Ana escutava esta situação e queria vivê-la.

A professora de Educação Física (no segundo ano da pesquisa) disse não ter tido experiência anterior com crianças portadoras de necessidades especiais. Naquele ano, era sua primeira experiência, com o Osmar.

A professora de Educação Física disse que mesmo quando Osmar andava sem a cadeira de rodas, ele fazia todas as atividades. Posteriormente, foi preciso adaptá-las para que ele participasse. Nos jogos de cobra-cega, ele era vendado e tinha que adivinhar quem era; no jogo gato-e-rato, ele era o gato ou o rato e as crianças facilitavam para ele passar. Eles diziam: “É o Osmar, abre as mãos!”. Era uma adaptação do jogo: ele tinha que sentir e dizer quem era.

Essa professora descreveu algumas das atividades desenvolvidas e afirmou que sua participação dava-se de forma tranqüila:

“Com bola de meia fizemos vários exercícios que ele podia fazer. Na festa junina, fui o par dele. Participamos. Ele era meu par. Na hora do cumprimento, alguém trazia a cadeira e no túnel girava a cadeira,

tinha quem chorava ao ver”.

3.5.1- Atividades livres: o brincar.

As atividades livres definem-se como aquelas em que as crianças podem manifestar suas necessidades, seus desejos, suas imitações e dar asas à imaginação por meio de jogos dramatizados, protagonizados e tradicionais. No referencial teórico, já foi apontado o quanto o exercício da imaginação é positivo para a formação da criança, pois por meio desse exercício a criança pode realizar seus sonhos e planos, mesmo que seja de forma fictícia. Para VYGOTSKY (1991, p. 106), a imaginação é a ação do pensamento, que caracteriza o próprio ato de brincar. Ao desempenhar ações acima de suas condições físicas e sociais, a criança, por meio do brincar, se desenvolve.

A partir do que foi perguntado e observado na EMEI em relação ao brincar, conclui-se que as crianças faziam livremente -- sem orientações das professoras -- brincadeiras juntas, quando não executavam alguma ordem para brincarem. Elas se encostavam uma na outra, subiam nas árvores, na cerca, pegavam bichinho na grama, ajuntavam e riscavam a areia. Andavam, gritavam chamando alguém, balançavam-se, escorregavam, subiam na casinha, olhavam no binóculo, faziam de conta que eram animais (dinossauro, baleia, elefante, ...) ou algum profissional (motorista, coletor de lixo, ...), brincavam de boneca, faziam bola de areia. Uma balançava a outra no balanço de pneu, brincavam de pega-pega, se escondiam, passeavam de mãos dadas. Algumas iam ver as crianças da Recreação jogando bola ou nadando, enquanto outras brincavam com brinquedos trazidos de casa.

Elas brincavam sós, em duplas, em grupos. Quando faziam de conta, inventavam, imitavam, pareciam estar brincando e demonstravam estar gostando e saber fazer aquilo. Algumas ficavam “grudadas” nas professoras, escutando conversas ou conversando com elas e com a pesquisadora. Brincavam com o que tivessem às mãos, à disposição delas, como pauzinhos, folhas de árvores, brinquedos, papel, etc. Se não tivessem especificamente o objeto de que precisavam para a brincadeira, inventavam e usavam a imaginação para transformar qualquer objeto no que queriam.

As professoras disseram que as crianças aprendiam tudo brincando: a se defenderem, a se relacionarem com novos amigos (as crianças de outras turmas brincavam juntas). Aprendiam novas brincadeiras e novas atividades: motoras, criativas, cooperativas. As crianças ficavam mais desprendidas, mais “soltas”, com o brincar. Essas afirmações das professoras conferem com as características que MUKHINA (1995) elenca ao sistematizar as qualidades dos jogos para as crianças.

A presença do professor enquanto as crianças brincam é fundamental, mesmo que seu papel se restrinja a vigiar e proteger. As crianças necessitam desse apoio emocional, pois, muitas vezes, elas não sabem lidar com algumas situações, como uma briga entre amigos ou um acidente.

O espaço físico desta EMEI é privilegiado quanto à possibilidade de diversificação das atividades. O tamanho e a disposição do pátio favorecem as crianças no sentido de não ocorrerem encontrões, de elas não trombarem umas com as outras e de cada turma poder desenvolver atividades diferentes. No parque, as professoras vigiavam para que não ocorressem acidentes e interferiam quando se mostrava necessário, interrompendo qualquer atividade que oferecesse risco. No entanto, ao promover a atividade livre, corre-se o risco de se deixarem as crianças simplesmente, em uma situação de *laissez faire*.

Configuram-se, assim, pontos de vista controversos: o brincar livre é enriquecedor e necessário para a formação da criança, que, ao mesmo tempo, precisa da “tutela” de uma pessoa adulta, que zele pela sua segurança e a oriente em situações que não pode resolver.

A importância da presença do professor nas brincadeiras decorre do fato de que ele também ensina a criança a brincar, pois esta é uma atividade aprendida e não natural, como já foi afirmado por LEONTIEV (1998). Entretanto, algumas professoras pensam e acreditam que brincar é natural, como indica o seguinte depoimento:

“Criança naturalmente já gosta de brincar, correr, pular, é natural dela, ela já é ativa, gosta de fazer isso; então, começo a colocar alguma coisa que ela não faz; a gente põe a corda, o arco, o movimento para frente, para trás, para baixo, para cima” (Prof^a. Marina).

É possível que a Prof^a Marina esteja atribuindo ao termo *natural* um conceito amplo e vago. Nesse sentido, não se pode considerar sua concepção um equívoco, mas antes que o seu conceito de *natural* permanece no âmbito do senso comum. Por conseguinte, essa concepção é imprecisa. Ela mesma admite que ajuda as crianças a realizarem atividades que não fazem sozinhas.

A criança necessita de ajuda nas brincadeiras porque muitas vezes não sabe desenvolvê-las. Para alcançar uma maior plenitude no brincar, ela própria solicita auxílio. Há um exemplo que ilustra o quanto é importante a professora brincar com as crianças e que mostra como, inclusive em alguns momentos, o papel da professora é ajudá-las a criar e a vislumbrar novas possibilidades:

“Prof^a. Tais me perguntou sobre minha tese. Expliquei que é sobre o brincar e ela respondeu: - Você pegou um tema difícil porque as crianças brincam mesmo é no parque e na Educação Física, quando estou na sala conto uma historinha. Elas não... Sabe, hoje é muito diferente de 13 anos atrás quando eu comecei a trabalhar, eles agiam diferentes, eram mais interessados. Outro dia eles estavam brincando na areia fazendo castelo e eu fui fazer a janela e a porta com um pauzinho e eles adoraram. Perguntei se eles nunca tinham feito e eles disseram ‘Não’. Eles não têm criatividade, não sabem fazer o túnel com as mãos cobertas de areia. Às vezes, pedem giz para fazerem amarelinha e brincam. Eu perguntei se eles sabiam as regras. Disse que sabiam” (Diário de Campo 05/11).

Esse relato confirma a idéia de que as professoras se orientam segundo a prática e a própria intuição (conjunto de suas experiências, suas crenças, seus valores) e de que fazem e exercem ações que vão ao encontro das questões discutidas na fundamentação teórica desta pesquisa. Os conhecimentos das professoras justificam suas escolhas e decisões, como a que leva a professora a planejar determinada atividade (no parque, livremente) ou outra da mesma natureza.

Muitas vezes, as professoras tomam essa decisão em função dos pedidos das crianças. Essa prática pode ser parte da rotina, ser um momento de relaxamento para todos -- professoras e crianças -- , ou ainda pode se dar porque as professoras acreditam e consideram que a atividade livre é importante, mesmo que não detenham uma formação teórica que lhes dê condição de explicar o porquê dessa importância. Um exemplo dessa prática:

“Profª. Tais vem se justificar o porquê de deixá-los no parque; diz que estão tão felizes na areia que não vai tirá-los e que amanhã dará o papel para pintarem” (Diário de Campo, 07/11).

Cabe, nessa situação, um questionamento: a professora, ao permitir às crianças desfrutar alguns momentos a mais de “felicidade”, fez isso com algum sentimento de culpa?

A presença de atividades livres organizadas e planejadas pela professora esteve presente. Por exemplo: na atividade de desenho na praça, elas tomaram várias medidas de ordem material e de ordem instrucional e educativa, como a organização dos materiais a serem utilizados pelas crianças (papel, giz de cera, ...) e da forma de transportá-las até a praça; a instrução acerca do desenhar, de como e o que observar, e de como aconteceria a brincadeira (as crianças ficaram livres, sem nenhum comando das professoras); as recomendações para que as crianças não corressem nenhum risco, como o cuidado ao atravessar as ruas.

Na praça, as professoras tinham alguns objetivos implícitos que, mesmo não sendo expressos por elas, foi possível percebê-los. As professoras queriam proporcionar às crianças atividades em que estas pudessem arejar, distrair-se, passear, observar, cooperar, desenhar, pintar, brincar ... Enfim, oferecer uma atividade diferente na Semana da Criança. Fez parte, dessa atividade, uma brincadeira com o objetivo de simplesmente brincar, ou seja, não se utilizou essa brincadeira como recurso didático para um objetivo específico. Novas brincadeiras surgiram entre as crianças a partir das atividades produtivas que as professoras sugeriram, como jogar bafo* e subir em árvores.

As crianças conquistaram o espaço e o direito de brincarem livremente: correram na praça, subiram nas árvores, fizeram roda, conversaram entre si. Intui-se, a partir desses comportamentos, que, às vezes, existe um acordo oculto entre professoras e crianças: as pequenas sabem que podem infringir uma regra de comportamento disciplinar, por um determinado tempo e em algumas situações, e as professoras se

* Bafo é um jogo de figurinhas (cromos coloridos que compõem álbuns vendidos em bancas de revista). Dois ou mais participantes colocam no chão uma figurinha cada e, um de cada vez, bate com a palma da mão em forma de concha. Quem virar as figurinhas, as leva para si. Ganha o jogo quem virar mais figurinhas.

mostram mais tolerantes com a “desobediência” das crianças nesses espaços. Quando as professoras as chamavam para ir embora, as crianças se faziam de surdas, demorando em atender os chamados das professoras.

Nessa atividade na praça, com desenho e pintura no papel, foi possível perceber um momento lúdico (livres, as crianças faziam o que queriam, riam e gritavam) e outro produtivo, na medida em que mostravam os desenhos e diziam o que haviam desenhado. As atividades livres, como as deste dia em que foram à praça, acontecem esporadicamente em outros lugares. No final da atividade de desenho (realizado no chão, em papel cenário**), as professoras recolheram e levaram os desenhos para a EMEI, onde os fixaram nas paredes.

Nas salas da EMEI, quando as crianças terminavam uma atividade, a professora dizia que podiam brincar, o que significava que podiam ir ao pátio ou ao parque:

“Vejo crianças no balanço de pneu. Elas variam as formas de se balançar, uns deitam, outros giram, outros entram na parte interna e abrem os braços por cima. É a mesma coisa com o escorregador, alguns sobem pelo lado que escorrega, fazendo uma variação”
(Diário de Campo, 11/10).

O parque constitui-se um brinquedo à parte, pois significa mais do que os brinquedos de ferro. É composto de gangorra, escorregador, balanço, vai-e-vem, trepa-trepa e casinha de madeira. Esta, na realidade, é um conjunto de brinquedos: de um lado, há um escorregador e do outro, uma escada colorida. Acima da escada e do escorregador, há uma casa com telhado e abaixo do assoalho da casinha, há dois balanços de ferro, um de pneu e um vai-e-vem. No assoalho da casinha, há ainda um binóculo.

No parque também há um carrossel, dois gira-giras, um aparelho para ginástica olímpica, várias caixas de areia, um pátio grande, água, brinquedos plásticos pequenos próprios para brincadeiras na areia, muitas árvores, piscina e calçadas.

É nesse espaço onde ocorre a maior parte das atividades livres, onde é a criança que decide o que vai fazer. Foi possível ainda observar brincadeiras de correr --

aliás, muito comum entre as crianças -- , como o pega-pega, organizadas por elas próprias. Enfim, estar no parque significa ter uma possibilidade imensa de atividades, previsíveis e imaginárias, como a brincadeira de faz-de-conta, na qual as crianças inventam situações e papéis para desempenhar. Um exemplo ilustrativo desse exercício de imaginação:

*“Estou sentada, escuto um barulho de uma criança fazendo ruído de carro; olho e vejo que ela está em cima do escorregador imitando um motorista e atrás tinha um outro menino imitando estar correndo. Perguntei para o menino:
-Você é motorista do quê?
-De caminhão de lixo.
-E aquele que corria?
-Ele queria montar.É que ele pega o lixo, joga no caminhão e depois sobe”* (Diário de Campo, 11/10).

VYGOTSKY (1991) ressalta de forma categórica o quão freqüente é a imitação dos papéis dos adultos nas brincadeiras da criança em idade pré-escolar. Por meio da imitação, ela exercita suas vivências, apreendidas do mundo em que vive.

Realmente, o parque é um mundo de brinquedos cujos atributos, conferidos pelas crianças, são desconhecidos, pois as crianças atribuem a ele os mais variados sentidos e formas de brincar. Há um brinquedo que comporta três dispositivos de “vai-e-vem”, em que a criança se senta, segura no alto, dá impulso e faz movimento pendular, de vai-e-vem, com uma certa velocidade. Note-se como as crianças constroem um mundo particular, dotado de uma lógica especial:

“Beatriz (cinco anos) e uma outra criança da turma de quatro anos me disseram que dois meninos não estavam deixando-as brincar no vai-e-vem. Eu disse para elas irem no outro, mas argumentaram que era diferente, que precisariam de dois. Esse onde estava, que ela chamava de motinha (o brinquedo de ferro vai-e-vem), é para brincar sozinha” (Diário de Campo, 11/10).

As crianças se dividem entre os balanços, os vai-e-vem, o trepa-trepa e os escorregadores. Estes ficam numa caixa de areia e as crianças depositam areia em sua

* *Papel pardo, de um metro e meio de largura, possível de ser cortado no tamanho desejado.

parte superior, onde se escorrega, para que os que vão descer tirem a areia. Elas se jogam e rolam na areia, brincando sem se preocupar, muito à vontade:

“Dois meninos brincam de jogar areia pelo escorregador abaixo, nisto é areia que se espalha por todos os lados. Três meninos fazem um castelo de areia” (Diário de Campo, 07/11).

“Vemos que alguns meninos estão subindo no escorregador pelo lado liso. Profª. Taís diz: ‘É assim que eles gostam’.” (Diário de Campo 05/11).

O prazer que as crianças sentem ao subir no escorregador pelo lado que se escorrega pode ser explicado pelo desafio que representa: o fato de ser uma superfície lisa e inclinada dificulta a escalada. Além disso, há a própria transgressão da norma e a tentativa de experimentar o brincar de outra forma.

As crianças fazem bolo na areia, cantam “Parabéns a você” (sem interferências ou sugestões das professoras), colocam vela, tudo no faz-de-conta. Elas brincam livremente, inventam histórias e levam a sério suas brincadeiras. Disseram que fizeram comidinha: arroz, feijão, macarrão, sardinha e batata. Perguntadas se tinham comido o que fizeram, disseram que sim, além de já ter lavado a louça e limpo a cozinha, reproduzindo a rotina de suas casa e ou do que vêem em seu entorno.

As crianças trocam de brincadeiras e brinquedos várias vezes, pois elas ficam praticamente uma hora no parque e na areia. Esse tempo lhes possibilita realizar diversos tipos de atividades conforme o que elas próprias decidem. Esse comportamento contradiz o depoimento de algumas professoras, nos quais se afirma que as crianças de quatro anos não conseguem permanecer por muito tempo numa mesma atividade. Quando as crianças brincam, elas não se cansam e não enjoam, pois elas mesmas mudam e acrescentam novos ingredientes nas suas brincadeiras. Essa capacidade que a criança tem de renovar e reinventar as brincadeiras é mais uma razão para se investir no brincar nas EMEIs.

A Profª. Sueli afirma que, para as crianças de sua turma de quatro anos, cada atividade tem duração de 15 minutos porque a idade não permite mais.

“Até um certo tempo porque eles também enjoam. Eles pedem papel. Às vezes eu pergunto: ‘O que vocês querem fazer, do que querem

brincar, vamos pegar aquele joguinho', mas é para eles tudo 15 minutos” (Profª. Sueli).

ELKONIN (1986, p. 244) traz um exemplo de duas crianças de quatro anos, que foram observadas enquanto brincavam. Estas permaneceram assim por uma hora e vinte minutos, brincando com balde e pratos: faziam um jogo, terminavam e começavam outros. Assim, a afirmação de que as crianças pequenas não conseguem permanecer por muito tempo envolvidas nas atividades não se sustenta e pode mesmo ser considerado um preconceito, pois muitas das atividades desenvolvidas com crianças dessa idade podem ter duração mais longa do que aquela que as professoras consideram a mais adequada.

No parque, um dos meninos da turma da Profª. Carmem, movido pela curiosidade em relação ao trabalho de observação -- era no mínimo diferente alguém a quem as crianças não estavam acostumadas ficar olhando-as e fazendo anotações -- entabulou uma conversa com a pesquisadora, perguntando-lhe o que havia sido escrito. A resposta: estava sendo escrito aquilo que eles faziam.

Outro menino, Guilherme (cinco anos) disse que gosta de vir à escola, porque fica brincando:

“Esta escola é maior que a de Rio Preto e a de lá era pequena e tinha escada. Além de brincar, faço tarefa e brinco no balanço”.

Algumas atividades observadas no parque:

“Um grupo de meninas andam com bonecas Barbie para lá e para cá. Iago e Kevim (ambos de quatro anos) vieram chorando porque um havia batido no outro. Deixei um sentado de cada lado, acabaram pedindo para brincarem juntos. As crianças brincam com pipas feitas por elas mesmas” (Diário de Campo, 04/08).

“Iago vem reclamar que os meninos querem que ele seja homem e os outros são dinossauros. Então eles querem me matar. Digo: ‘Você também é dinossauro.’ Ele vai junto aos amigos e de lá me pergunta: ‘Ei, tia, eu sou dinossauro?’. Eu disse: ‘Sim, é’. Depois, outro menino vem me dizer que pegou o Igor, diz: ‘Não é verdade que sou dinossauro?’. Digo: ‘Sim.’. Um tempo depois, de 10 a 15 minutos,

vem um me dizer que o Iago o persegue e digo: 'Ele é um dinossauro'
” (Diário de Campo, 07/11).

Esse exemplo de brincadeira de faz-de-conta demonstra que estão embutidas nas brincadeiras das crianças regras e concordância entre elas, como mostra MUKHINA (1995). É condição necessária, intrínseca à própria brincadeira, que os envolvidos estejam de acordo e em cooperação mútua, como no caso das crianças que estavam brincando de dinossauro.

O parque, às vezes, é visto e utilizado pelas professoras como um prêmio que as crianças merecem por terem feito a atividade de sala. Assim, as atividades no parque são consideradas complementares, preenchedoras do tempo que falta para o término do período, enquanto as crianças esperam pelos pais:

“As crianças vão terminando as atividades de sala e os que terminam podem ir ao parque para brincar. Eram 11 horas, a Prof^a. Sonia disse para ficarem fora da sala até a hora da saída pois hoje não haviam ido ao parque. Algumas mães já estavam vindo para buscá-las. A brincadeira do dia foi a do parque e livre. Quatro meninos brincam com carrinhos no muro, um atrás do outro com os carrinhos correndo com as mãos. Voltei para sala 11h e 10 min, ainda havia três alunos terminando de pintar os desenhos” (Diário de Campo, 29/10).

Essa situação remete ao que a Prof^a. Rosa já havia relatado: havia dias em que não dava tempo de as crianças irem ao parque. Assim, há crianças que ficam sem usufruir esse espaço e as atividades que oferece por não terem terminado alguma atividade a tempo, como aponta o caso acima.

Reforça-se, assim, a idéia de REDIN (1998), segundo a qual o brincar é colocado em segundo plano de importância: “Se der tempo, a gente brinca”. Ou seja: o tempo livre para a criança fazer o que de fato quer não está garantido, não faz parte da sua rotina diária ser-lhe reservado esse tempo. Pode-se afirmar que essa pré-escola está valorizando mais as atividades de estudo, as preparatórias para a escola e as que apresentem resultados do que o brincar, diferentemente do que se defende neste trabalho, cujo referencial teórico considera o brincar a atividade principal para esta faixa etária.

Como vimos, a atividade principal não tem como característica ser a mais freqüente, mas é a atividade “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança (LEONTIEV, 1998b, p. 65).

Outro exemplo de brincar: aconteciam no parque trocas de conversas entre as professoras, entre criança e criança, e criança e professora:

“Ana Carolina e Suelem de seis anos, me disseram que eram irmãs. Depois descobri que não eram, estavam brincando, combinaram dizer que eram irmãs. Suelem chamou Ana Carolina para brincar. Eu perguntei: ‘Brincar do quê?’. E elas: ‘De mamãe’. Perguntei quem era a mamãe. Ana Carolina: ‘Eu sou a mamãe, Suelem é o papai e a outra menina, de quem não sei o nome, é a filhinha’. E saíram” (Diário de Campo, 10/10).

As crianças realizam, por meio dessa brincadeira, um jogo dramatizado, em que elas mesmas definem os papéis e o enredo; esse jogo lhes possibilita, ainda, testar os papéis sociais de suas convivências, tão importantes para a sua formação social e seu desenvolvimento mental.

As brincadeiras e as atividades livres na sala, sem orientação da professora, ocorriam também enquanto as crianças esperavam pela professora ou quando terminavam uma atividade. Em um dia de trabalho de observação, na turma de quatro anos, com a Prof^a. Marisa, a professora foi tomar café e notou-se o seguinte na sua ausência:

“Algumas crianças vieram e disseram: ‘Vamos brincar de batata-quente’. Disse: ‘Brinquem entre vocês’. Foram se sentar e uma delas começou a andar de mesa em mesa, batendo a mão na mesa. Foi falando ‘Batata- quente, batata-quente’. Achei interessante que brincassem sozinhas. Alguns se levantaram da cadeira e começaram a escorregar: arrastavam-se, se pegavam, especialmente os meninos. Havia seis meninas, elas ficavam sentadas. Até que uma menina deu uma batida em outro menino com o quadril, mas logo se sentou. Uns foram mexer nas mochilas. Um ficava desenhando, outro pintando o desenho do gato e do cachorro. Dois ficavam na porta olhando, mas logo saíram da porta, depois correram. Uma menina também participou. Veio um menino me dizer que seu irmão nasceu faz tempo. Dois começaram a brincar de pegar e faziam de conta que estavam batendo, que morriam e se jogavam no chão, depois voltavam.

Algumas crianças, em número de dez, não saíram das cadeiras, ficaram sentadas olhando, conversando. A professora chegou e todos se ajeitaram, fizeram o trem para a merenda” (Diário de Campo, 24/10).

Outra atividade organizada pelas próprias crianças, dessa mesma turma, sem a presença da professora:

“Um menino veio me dizer que gostaria de brincar o jogo do silêncio e perguntou se eu queria. Disse que se quisessem poderiam brincar, porém eu só olharia. Um ia andando entre as mesas e os outros quietos. O Eduardo falou: ‘Tia, a regra do jogo do silêncio é o silêncio’. Outro se levantou e fez o mesmo que o primeiro, andou ao redor das mesas para escolher um que estivesse bem quieto” (Diário de Campo, 30/10).

Ocorriam atividades livres entre as crianças nos momentos de espera pela professora da sala, pela professora de Educação Física e pelos pais, na hora de ir embora:

“A Prof^a. Taís fica na porta e vai se despedindo das crianças. Algumas crianças vão se distraíndo, brincando de bafo com o bilhete que a professora havia entregado, como se fosse figurinha. Outro brinca com um carro de bombeiro; um menino teve o boneco quebrado por outro ter pisado em cima” (Diário de Campo, 06/11).

Outra forma de se esperarem os pais:

“A Prof^a. Sheila pede para ficarem de cabeça baixa e descansar e sonhar enquanto esperam para ir embora” (Diário de Campo, 30/06).

“A professora Marisa organiza a sala para que as crianças esperem seus pais. Canta uma música antes de irem embora:

*Vamos embora,
Vamos embora, Tia Ma
Tenho muito que fazer
Vou rever a mamãezinha, Tia Ma
Até logo para você.*

Cantam umas três vezes. Enquanto as crianças esperam seus pais, elas ficam sentadas, brincando com as mochilas: mexem, puxam,

jogam, arrastam. A professora senta numa cadeira do lado de fora da sala esperando os pais das crianças” (Diário de Campo, 30/10).

Outro momento de espera das crianças é quando aguardam a professora. Elas aproveitam esse tempo para brincar:

“Enquanto esperavam a professora na porta da sala, algumas das crianças ficavam brincando de correr até o portão; depois, soube que era pega-pega, quem me contou foi Júlia, uma menina desta sala” (Diário de Campo 07/11).

O sentimento de insegurança que comumente abate as professoras nesses momentos de “espera” e de mudança de atividades, (quando as crianças inventam brincadeiras imprevisíveis, que fogem a qualquer planejamento) denuncia que os educadores ainda não se convenceram de que o BRINCAR é a atividade principal das crianças. Conseqüentemente, por não alcançarem a importância que o brincar guarda, tiram conclusões equivocadas e não se preparam para esses momentos de espontaneidade das crianças, quando as brincadeiras fluem por si mesmas.

Os adultos quando vêem as crianças correndo, nem sempre conseguem apreender o que elas estão fazendo. Somente quando se interessam realmente em saber, descobrem que elas não correm a esmo: a atividade faz parte de algum jogo, norteia-se segundo uma regra.

Em outro momento de espera pela professora, surgiu um sentimento de angústia entre as crianças que era tocante:

“Algumas crianças perguntavam se podiam sair para brincar e eu não sabia se poderiam; então pedi para irem perguntar para a professora que estava na diretoria e ela mandou dizer que já vinha e era para esperarem na sala. As crianças ficavam incomodadas, pois o Vítor saiu e estava brincando com as crianças da Recreação. Elas queriam sair e não queriam mais ficar na sala, estavam impacientes” (Diário de Campo, 03/08).

A espera é uma constante na rotina das crianças, existindo mesmo com a professora junto a elas:

“Enquanto a Prof^a. arruma o armário, todos ficam na espera de alguma atividade, um olhando para os outros. Alguns conversam e outros ficam quietos. Uma atividade muito utilizada enquanto se espera é cantar. Prof^a. Marisa chama as crianças uma por uma para ela colar o desenho em seus cadernos. Enquanto isso, as crianças ficam brincando com as folhas, conversando. Então disse que vai ensinar-lhes uma música, ‘A formiguinha’. As crianças entendem rapidinho a música. Param de cantar e a professora continua colando” (Diário de Campo, 04/08).

A prática de ficar recortando as beiradas das folhas de papel sulfite para serem coladas no caderno das crianças ocupava muito o tempo das professoras e algumas delas iam fazer isto no pátio, enquanto observavam as crianças brincando. O recorte das folhas era necessário para que coubessem no caderno, sem rebarbas.

Esse tipo de prática denuncia as concepções que as professoras têm do brincar. Elas não o privilegiam, na medida em que parece ter mais valor o encaixe perfeito das folhas de papel sulfite no caderno do que a presença delas nas brincadeiras. As professoras relegam o brincar a um ato de segunda categoria, mas não percebem que estão agindo dessa forma.

É notório que são bastante utilizadas -- e privilegiadas -- as atividades produtivas na EMEI, e muitas delas citadas como uma forma de ensinar por meio da brincadeira. Mostra-se importante, após conhecê-las detalhadamente, verificar qual a contribuição dessas atividades para a pré-escola.

3.6- ATIVIDADES PRODUTIVAS.

As atividades produtivas são aquelas que resultam em algo objetivo e apesar de constituírem um processo interessante para o desenvolvimento da criança, esta nem sempre fica a par do resultado que obteve. É sabido, *a priori*, que a atividade produtiva resultará em um produto.

As atividades produtivas despertam também o interesse das crianças e são analisadas por MUKHINA (1995, p. 167) segundo a importância que têm para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a seis anos, como pode ser observado nesta citação:

Com o desenho, a modelagem, a construção e outros tipos de ação produtiva, assim como ao cumprir muitas tarefas de estudo, a criança aprende a utilizar objetos de formas, cores e medidas distintas e a descobrir suas propriedades por meio de ações exteriores (superpondo-os, juntando-os) (MUKHINA, 1995, p. 57).

É provável que as professoras optem por trabalhar essas atividades com as crianças porque é possível avaliar seus resultados, mensurá-los, e pode-se ainda mostrar aos pais o que as crianças produziram. Observou-se em várias ocasiões que as atividades de brincadeiras são poucas e que há prevalências das atividades ditas produtivas.

Um exemplo: a Prof^a. Flávia desenvolve uma atividade especificamente produtiva ao englobar vários exercícios, como leitura de uma história, pintura, recorte e colagem ver (Anexo 6):

“A professora mostra um conjunto de pedaços de recortes de cartolina pintados com giz de cera. Vai dizendo que são lenços. Destaca as cores e fala os seus nomes. Associa as cores aos objetos. Começa a ler a história sobre os lencinhos. É uma história interativa. As crianças participam e vão repetindo. Colocam no varal os lenços coloridos. Os lenços estavam sendo carregados por uma senhora, Dona Margarida, e voaram. Um, perto do sol, ficou amarelo; outro lenço voou para o céu, ficou azul; um, na roseira, ficou vermelho; outro rolou na terra, ficou marrom; um caiu na uva roxa, ficou roxo, um ficou laranja porque caiu na laranjeira e o último caiu na mata e ficou verde. Eles interrompem e querem falar de outras coisas. Quando a professora pergunta quem vai pôr no varal, sempre aparece um que quer ajudar. Tem um menino que quer falar da falta de energia elétrica na noite anterior, toda hora ele volta a falar. A professora entrega para cada criança no fim da história uma folha de papel sulfite onde tem o desenho de sete lencinhos e pede que pintem de cores diferentes. Quando terminam, vão se distraíndo e a professora fala para fazerem um desenho de uma colcha de retalhos. Tem criança que diz ‘Não sei’, mas vão fazendo como entendem, pintam como sabem e gostam. No fim, ela recolhe. Retiram os lencinhos do varal e colam na cartolina em forma de colcha de retalhos” (Diário de Campo/4 anos, 03/07).

Apesar de essa atividade ter sido realizada em várias fases, questiona-se se ela não foi cansativa, pois as crianças sempre interrompiam com perguntas e falas

relativas a outros assuntos. Talvez, se a professora tivesse desenvolvido essa atividade em etapas -- cada dia uma cor seria trabalhada, por exemplo -- , o resultado poderia ser mais profícuo. Esse exemplo vem ao encontro da tese que se defende nesta pesquisa: a atividade produtiva é válida, mas seu valor decorre mais dos processos que desencadeia e menos dos objetos que produz.

MUKHINA (1995) distingue as atividades produtivas em plásticas (desenho e pintura) e construtivas (construções, modelagens, recortes e colagens). A seguir, figuram, mais bem detalhadas, as atividades produtivas desenvolvidas na EMEI.

3.6.1- Atividades plásticas (desenho e pintura).

Das atividades que as crianças mais gostam de fazer – tanto em casa como na EMEI -- , o desenho foi o mais citado pela maioria dos pais e também pela maioria das professoras. O desenho, especificamente, é uma atividade que as professoras consideram importante para o desenvolvimento das crianças:

“Desenho livre. Porque eu acho que está ajudando na criatividade da criança” (Profª. Rosa).

O desenho é uma atividade valorizada pelas professoras para conhecer a criança:

“Quando eu pego a classe, quero ver como a criança está no espaço da folha, eu conheço a criança nas cores, no espaço, nos seus desenhos, em primeiro lugar é isso” (Profa Helena).

De fato, a criança, na primeira infância, já consegue reconhecer no desenho que faz algum objeto ou alguma coisa produzida por ela, o que a estimula a querer se aperfeiçoar e a reproduzir o mais próximo possível o real. Geralmente, ela tenta essa aproximação de uma forma inesperada e por meio de detalhes incompreensíveis para o adulto.

Em função dessa não-compreensão, de não se conseguir abstrair dos traços desenhados pela criança o que ela tentou representar, freqüentemente o adulto

acrescenta elementos no desenho da criança para que este corresponda ao objeto real que a criança tentou reproduzir. É neste momento que, se os temas desenhados não forem tratados com atenção e segundo uma orientação teórica adequada, começam a surgir os clichês gráficos: as famosas casinhas com telhado, porta, árvores, como destaca MUKHINA (1995, p. 167-171).

Devido à padronização dos desenhos, muito se tem discutido acerca do desenho mimeografado e do quanto, com sua utilização, pode-se abafar a criatividade e desestimular a tentativa de se fazer de um outro jeito, diverso daquele que se mostra já pronto, acabado. A Prof^a. Sueli mostrou, entretanto, uma atividade realizada com sua turma a partir de uma folha papel sulfite mimeografada, cujo processo de desenvolvimento evidenciou criatividade, teve significado e foi elaborado individualmente, de forma que um resultado mostrou-se diferente do outro:

“A professora veio me mostrar um trabalho feito pelas crianças de quatro anos. Havia entregado, para cada criança, uma folha de papel sulfite mimeografada, com o desenho de uma galinha relacionando com o teatro da “Galinha Ruiva”. Elas fizeram uma perfuração em volta de dois ovos desenhados abaixo da galinha e depois ela pediu que com os dois ovos destacados fizessem alguma composição de desenho em uma outra folha de papel sulfite. Então me disse como fez a atividade: falou para as crianças observarem e pensarem com o que parecia e me mostrou os resultados: um fez um rosto em que os ovos eram os olhos; em outro, os ovos eram os óculos; outro, a parte do casco de uma tartaruga; outro, as orelhas de um elefante; outro, olhos da Ninja. Outro usou para fazer as pétalas de uma flor, um ovo era o miolo da flor e o outro ovo uma das folhas ligadas ao caule. Enfim, de uma atividade de coordenação motora de perfuração, fizeram uma outra atividade criativa” (Diário de Campo, 09/10).

Entretanto, não obstante esta atividade ter sido desenvolvida de uma forma mais criativa, ela poderia ter sido feita sem o emprego do papel mimeografado, pois restou o desenho da galinha mimeografado para as crianças colorirem.

Em relação às atividades mimeografadas, MEDEIROS (1997, p. 153) afirma que aquelas que denominou “contratos” podem se tornar uma grande possibilidade para o pré-escolar desenvolver algum tipo de atividade criativa. Na EMEI, exercícios e desenhos mimeografados estão muito presentes nas falas das professoras e também na rotina de suas atividades. É um expediente utilizado de forma tranqüila,

embora algumas professoras, como em uma atitude defensiva, antecipem-se, justificando tal uso e mesmo se desculpando por isso:

“As atividades mimeografadas são usadas para aproveitamento de algum tema, que não dá para eles desenharem; mas à medida que é possível deixamos eles fazerem” (Prof^a. Sheila).

Surge, então, uma questão para ser discutida: quem decide se as crianças conseguem ou não desenhar? Ou ainda: o que se faz para que elas consigam desenhar?

Foi possível observar também que são propostas às crianças várias atividades mimeografadas, nas quais elas têm de ligar um desenho ao outro segundo associações primárias ou têm de simplesmente copiar os desenhos:

“Todos os alunos fazem a pintura de uma folha de papel, um gato ligado a uma tigela de leite e um cachorro ligado a um osso” (Diário de Campo/4 anos, 29/10).

“A Prof^a. Carmem, em um dos dias que estava em sua sala, distribuiu numa folha de sulfite mimeografada quatro retratos de crianças para escreverem o nome abaixo segundo as características escritas de cada uma. Depois, poderiam fazer a pintura” (Ver Anexo 6 - Diário de Campo, 02/08).

“Carmem me deu duas folhas de papel sulfite, uma com um desenho igual à que as crianças estavam colorindo e a outra folha é uma que a professora ainda lhes daria em outra oportunidade. As duas tinham o desenho de palhaços, que é o tema das atividades” (Diário de Campo, 14/11).

As professoras também procuram estimular as crianças para que façam desenhos livres com temáticas propostas:

“Prof^a. Carmem me dá o caderno de desenho de Leonardo e vejo que os desenhos são espontâneos, só o tema é dirigido: carnaval, dia do trabalho, festa junina e temas de histórias infantis lidas, passeios e outros” (Diário de Campo, 14/11).

Quando Vitória (seis anos) me mostrou o caderno de desenho vi vários temas ilustrados: Parque Ecológico, Sítio do Pica Pau

Amarelo (ela disse: 'São os personagens que estão na sala da merenda'), férias (circo com seus artistas), buquê de flor, Galinha Ruiva, Coelho Teimoso (história infantil)'' (Diário de Campo, 24/10).

“Prof^a. Flávia, após falar do valor da amamentação para as crianças, pede para fazerem um desenho da mãe amamentando o bebê e vai lendo alguns trechos do folheto sobre a campanha. Percebemos dificuldades para as crianças fazerem os desenhos. Elas fizeram um bebê pequenino grudado na mãe. As crianças iam nos mostrando e em alguns eu escrevia o que era. Elas pintavam seus desenhos. Fomos tomar café e na mesa estavam cinco folhas com desenhos da mãe amamentando, estavam muito bons. Pergunto quem fez, me disseram: ‘As crianças da Prof.^a Sueli’. Comento que estão bons e ela explica que sentou com um grupo de crianças e foi orientando a atividade; se não desse essa orientação seria impossível obter tal resultado. Quando voltamos para a sala, Prof^a. Flávia comenta que as crianças de quatro anos não fazem aquilo. Referia-se aos desenhos das crianças da Prof.^a Sueli, pois ontem à tarde com sua turma de quatro anos, da outra escola, não saiu nada, nem com as crianças da professora da sala de cinco anos” (Diário de Campo, 17/10).

A professora afirma que as crianças não conseguem desenhar. Contudo, elas não conseguem segundo o padrão da escola, da professora, que não é o padrão da criança: “Para aprender a desenhar, não basta para a criança aperfeiçoar a técnica do traçado de linhas, mesmo que alcance a perfeição, nisso. É necessário que se formem imagens gráficas nela, o que é possível por meio da influência sistemática do adulto.” (MUKHINA 1995, p. 122). Embora fosse dificultoso para as crianças fazer o desenho de uma mãe amamentando, todas desenharam e não queriam desistir de tentar, pois para elas o resultado que alcançavam estava bom. As crianças criaram imagens que, em certa medida, corresponderam ao objeto da temática proposta.

A interferência da Prof^a. Sueli revela que a criança aceita bem as sugestões dos adultos em seus desenhos e essas interferências são bem-vindas justamente porque ela deseja acertar e reproduzir o real.

O desenho e sua prática nas pré-escolas merece uma reflexão maior por parte das professoras e de seus formadores.

3.6.2- Atividades construtivas (recorte, montar, construir, colagem e modelagem).

Para construir, a criança precisa examinar o objeto, saber sua utilidade e conhecer as propriedades das peças: “A construção para brincar torna as crianças mais solidárias, pois as acostumam a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e defender suas idéias” (MUKHINA, 1995, p. 177).

A montagem de brinquedos oportuniza dois momentos: a construção em si e o brincar com o construído, constituindo, assim, uma atividade muito rica para a criança pré-escolar. Observou-se que, na EMEI, as atividades de montagem e construção com, por exemplo, blocos e peças de encaixe, não são muito comuns.

Embora não muito freqüente, foi possível observar um momento em que se desenvolveu uma atividade de montagem:

“A Prof^a. Flávia distribuiu para cada mesa uma caixa com peças plásticas de jogos para montar e encaixar. As crianças montam vários objetos: cavalo, martelo, escorregador. O menino que fez o cavalo veio me mostrar. Então pergunto: ‘E o cavaleiro?’. Ele volta para a mesa e diz: ‘Faltava onde se senta no cavalo, a sela’. A professora, sentada em sua mesa, fala: ‘Faz o homem, o cavaleiro puxando o cavalo’. O menino que fez o cavalo diz: ‘Estou fazendo a fazenda do cavalo’. Veio me mostrar a fazenda com um espinho (este era uma peça verde). Usavam o martelo feito das peças para ajustarem as peças e encaixá-las, ou seja, o uso do martelo era um uso real. Rodrigo mostrou sua fazenda, explicou as acomodações e falou do banheiro do cavalo. O outro da mesa fez um cavalo menor e perguntei a ele: ‘É o filhinho?’. Ele assentiu: ‘É.’. Um menino fez um avião e veio andando com o avião voando em sua mão. Outro menino estava com um celular conversando (feitos com peças plásticas de encaixe). Perguntei: ‘Com quem você conversa?’ . Ele disse: ‘Com o fazendeiro.’ Eles vão combinando o que cada um vai fazer. Percebi que estavam todos envolvidos num mesmo plano de brincadeira, eles se reuniam e se misturaram. Um disse: ‘Não está vendo o celular tocando?’. Então o menino fez de conta que pegava o telefone e levou a palma da mão no ouvido e começou a imitar um telefone e conversava. Falavam ao telefone sobre roubo de cavalo. O tempo em que as crianças ficavam brincando com as peças de encaixe, a professora ficava cortando e colando atividades nos cadernos de classe. Um menino me disse: ‘A arma vira celular.’. Prof^a. Flávia disse que não permitia brincadeiras com armas porque achava que estimulava a violência” (Diário de Campo, 18/10).

Segue o relato de outra situação de construção, comentada pelas professoras, que envolvia a montagem de brinquedos que buscam reproduzir armas:

“Profª. Sonia veio junto com a Profª. Sueli me contar que ontem, com sua turma de quatro anos, deu para as crianças pinos mágicos (brinquedo plástico de encaixe para montar). Eles montaram armas e ela disse que era do mau e então eles fizeram avião e começaram a brincar de jogar o avião no prédio e disseram que aquele avião era dos grandes e fortes que derrubavam torres. A professora argumentou que o avião era para ser usado para viajar, passear e os meninos disseram: ‘Mas a senhora não viu na televisão, o avião no prédio?’ (referiam-se ao atentado no dia 11 de setembro 2001, nos Estados Unidos)” (Diário de Campo, 31/10).

Numa terceira atividade que também envolveu montagem, as crianças construíram um dominó. Usaram pintura, recorte e colagem. A professora relatou ver (Anexo 6):

“Eles receberam as cartelas que tinham figuras iguais, iam montar o dominó. Fiquei surpresa e gostei do que aconteceu. Tem criança que não pôs o desenho do ouvido junto com o desenho do outro ouvido, ela colocou o desenho do ouvido com o desenho de um rádio, eu achei isso fantástico. Uma colocou o desenho da televisão com o do rádio, porque ouve e vê a televisão” (Profª. Helena).

Esses dois últimos exemplos confirmam a tese de que os temas que as crianças usam em suas brincadeiras são aqueles que elas vivenciam, experimentam no cotidiano de suas vidas. As táticas que elas empregam para manter a brincadeira são recursos que se originam a partir do exercício da imaginação e da criatividade.

Esses relatos mostram como as atividades produtivas frequentemente se compõem de elementos de faz-de-conta e de jogos organizados pelas crianças. Essa característica explica o porquê de as professoras definirem as atividades produtivas como sendo brincadeiras e também por que as crianças se interessam tanto por elas.

As professoras deixam muito pouco as crianças recortarem e colarem. Na maioria das vezes, cabe a elas mesmas colar as folhas mimeografadas coloridas pelas crianças nos seus cadernos:

“As crianças vão pintando os aquários e depois a Profª. Taís distribui tesouras para recortarem os peixinhos que serão colados. As crianças vão recortando peixe a peixe e iniciam a colagem. A professora diz que ela passará cola para não dar confusão” (Diário de Campo 06/11).

O fato de não serem permitidos às crianças passar a cola e colar demonstra a falta de entendimento acerca da importância da própria criança realizar a atividade para seu desenvolvimento. É importante para a criança a realização desta atividade, por ser uma oportunidade de aprender a recortar e colar. Essa atitude acaba resultando em mais trabalho para a professora, pois é ela quem fica arrumando os cadernos das crianças.

Foi possível presenciar e observar atividades de modelagem, embora ocorressem pouco frequentemente:

“As crianças estavam com massa de modelar, sentadas nas mesas e estas cobertas com plástico preto. Um menino, que fez um pato, ao levá-lo diz: ‘A cabeça caiu.’. Uma menina, quieta, não faz nada. Eles brincam de pôr a massa na cabeça equilibrando, no nariz, faz de conta que comem, uma criança diz que é o ‘Chapolim’ (personagem de um programa de humor para crianças na televisão)” (Diário de Campo, 31/11).

Nesta atividade de modelagem, pode-se perceber como, por meio de suas criações modeladas, as crianças utilizam o corpo, imitam e representam o que vivenciam. Também os objetos construídos com massa viram recursos para suas brincadeiras e seus jogos.

3.6.3- Canto e atividades físicas.

O cantar é uma atividade desenvolvida diariamente pelas professoras, que a citam inclusive como uma das atividades já próprias do início do dia, das atividades. No trabalho de observação na sala de Profª. Taís, confirmou-se essa característica:

“Quando cheguei, pedi licença e desejei boa tarde. Eles estavam cantando e não responderam. Cantavam a música ‘Dona Aranha, Dona aranha foi subindo, subindo e escorregou, mas como ela é teimosa foi subindo...’. Depois, cantaram ‘Atirei o pau no gato’ ... e outras” (Diário de Campo, 07/11).

A seguir, a fala de uma professora, que indica pouco conhecimento acerca da importância do brincar para o desenvolvimento da criança:

“Introduzo nas minhas aulas muito canto. Acho que assim assimilam muito mais do que numa brincadeira” (Profª Marisa).

Durante o trabalho de observação na EMEI, foi possível presenciar ensaios de coreografias para festas, festivais e formaturas. Nesses ensaios, segundo a professora, as crianças cantam repetidas vezes a mesma música, até aprenderem-na direito. Elas demonstram gostar dessa atividade e sempre cantam mais e mais.

Nesses ensaios, o cantar é utilizado também para se ensinarem bons hábitos e maneiras, como pode ser notado neste relato:

“No ensaio para a formatura das crianças de seis anos, a Profª. Sonia veio e ensaiou a música ‘Amigo’ de Chitãozinho e Xororó. Explica como devem fazer os gestos, fala que devem estar com os dentes escovados. Disse: ‘Já imaginou na hora de sorrir ver almeirão, alface ou bolacha e até mesmo sentir mau cheiro?’ (Diário de Campo, 31/10).

A atividade do canto, contudo, pareceu servir em uma ocasião para ensinar atitudes pouco recomendáveis, na medida em que incitou as crianças a diminuir um colega, expondo-o de forma vexatória:

“As crianças de quatro anos entregam as folhas que coloriram para a Profª. Marisa e ela vai guardando. Começam a cantar:

*‘Eu tenho um gatinho que se chama Cetim
Que gosta tanto de mim que de tanto me chamar, faz miau;
Que acaba fazendo mal.’*

As crianças acompanham e pedem para cantar mais, parece que cantam sempre, pois logo começaram a cantar, cantam outras mais e repetem várias vezes. Pedem mais. Um menino faz alguma coisa, não sei o quê, e todos começam a cantar:

*‘Não sabe, não sabe, vai ter que aprender;
Orelha de burro, cabeça de ET;
Parece fácil, mas é difícil;
Um dia é pouco, mas um dia aprenderá.
Burro!’.*” (Diário de Campo, 29/10).

É de causar, no mínimo, estranhamento o fato de a professora ter cantado junto com as crianças essa música. Elas pareciam estar felizes e empolgadas cantando. O menino, que foi alvo da “crítica”, não se manifestou.

Para a formatura das turmas de seis anos, as professoras ensaiavam três músicas também do CD “Canções dos Direitos das Crianças”. As crianças demonstravam estar bem cientes de suas posições na coreografia.

Foi possível perceber que as crianças cantam bastante e gostam de cantar. O fato de elas apreciarem tanto essa atividade permite aventar se o cantar não deveria ser considerado uma atividade própria, em vez de relegá-lo a um plano secundário. Ou seja: reconhecer no cantar sua real importância em vez de conferir-lhe um papel coadjuvante, como o de acompanhar uma atividade ou o de “preencher” um momento de espera? Essa é uma reflexão que merece ser aprofundada.

A presença do professor especialista de Educação Física na pré-escola não foi preconizada em nível nacional e tampouco o RCNEI (1998) a prevê. Limitou-se o trabalho desse profissional a uma intervenção indireta, na medida em que ele orienta o professor da sala para que este então promova exercícios e movimentos físicos junto às crianças.

Perguntou-se às professoras acerca das vantagens e dos benefícios que a Educação Física pode trazer para a criança. Seguem algumas das respostas obtidas:

“Eu acho importantíssima, para que a criança saia com desenvoltura. Através de jogos, aprende a ordem, a obrigação, o respeito” (Prof^a. Paula).

“A função da Educação Física é a educação integrada, o desenvolvimento integral, social, físico, mental. Ela engloba tudo, é referente às atividades que nós estamos dando em aula, aos projetos. Você tem o texto, ela vai dar a música, a dança, os passinhos” (Prof^a. Flávia).

“A criançada precisa deste entrosamento, melhora até na sala de aula. Você percebe que quando estão na Educação Física são muito unidos. Na sala de aula não, são quatro em cada grupinho, em cada mesinha. No final, eu dou relaxamento. Mando eles esticarem, eles cantarem, fecharem os olhinhos. Isto dá uma aula de 50 minutos. É essencial, para tudo” (Profª. Elza).

“A Educação Física trabalha a noção do limite, do espaço, da lateralidade” (Profª. Sheila).

“Eu não dou Educação Física. Ela tem que ser, mais ou menos, paralela ao nosso projeto. Eu não sei o que a professora dá. A do ano passado, eu sabia, porque ela vinha no planejamento. A Educação Física faz com que a criança se solte; ela volta calma dentro da sala” (Profª. Carmem).

“Desenvolve coordenação sensório-motor, socialização. Quando a professora leva as crianças para a Educação Física, a gente vai para o HTP, fazer atividade, programa. Faz dois anos que tem a Educação Física, com a professora específica. Quando a gente trabalhava esta parte, eu acho que não era tão bem aproveitado como é agora. Quando a gente fazia tudo nas aulas, esta parte física era menos trabalhada, porque a gente se preocupa mais com atividades de sala de aula, com o lado da inteligência, não tanto com a parte motora, com a expressão corporal” (Profª. Cleuza).

O tipo de discurso das professoras Carmem e Cleuza evidencia uma concepção dicotômica de educação, na medida em que parece separar o corpo e a mente.

“Quando a gente monta o projeto, a professora de Educação Física é convidada, ela participa para motivar as aulas diante do que a gente está trabalhando. Mas não é porque tem Educação Física, que o movimento fica só para ela. Na sala eu separo grupos e faço roda aqui dentro” (Profª. Helena).

“Trocamos idéias para passar o conteúdo ou parte do conteúdo que a gente está dando. Ela dá jogos, brincadeiras, referentes ao projeto. Para discriminar cor, o dentro, o fora. As crianças gostam muito das aulas dela, acho que eles desenvolvem bastante” (Profª. Taís).

“Eu acredito que tanto na parte física como na psíquica, a criança libera a energia, consegue se expressar de uma maneira melhor, às

vezes acaba com uma certa vergonha. Eu percebi isso naquela atividade da ‘galinha ruiva’, percebi a criança se soltando. Também trabalho com ginástica historiada, com movimentos; conto história, elas começam a falar mais, a participar; eu acho importante se movimentarem” (Profª. Marina).

Constantemente, as professoras se referiram aos objetivos da Educação Física, que seriam, segundo elas, a socialização e a integração. Esse é um ponto em que estão em concordância. Entretanto, CHARLOT (1980) afirma que socializar é tornar sociável e, como essa característica já é intrínseca à criança, isso não seria propriamente uma função da escola. O Autor explica: “Nada ilustra melhor essa rejeição da criança do que a própria idéia de socialização da criança. A criança não é socializável, já é sempre socializada, mesmo que evoluam as modalidades dessa socialização” (op. cit, p.112).

Nota-se que há posicionamentos divergentes quanto às especificidades das atividades de Educação Física e esse é um tema que suscita reflexão e que merece estudo e pesquisa por estar ainda muito em aberto.

É importante destacar outros depoimentos das professoras acerca da Educação Física para as crianças da EMEI:

“Com o projeto, a programação é muito intensa. Resolveram deixar os professores de Educação Física com as crianças para nós termos essa hora para trabalho pedagógico. Para a criança teve uma vantagem. Nós não éramos professoras de Educação Física, nossas aulas só eram criativas sem se preocupar com o corpo das crianças. Brincar de coelhinho na toca, de gato-e-rato, seguir o mestre, são coisas que continuamos a fazer. Não sei dizer quais os conteúdos que a professora de Educação Física dá para as crianças, porque eu não assisto nenhuma aula. É nosso horário de aula-atividade. A criança adora aula de Educação Física. Estava faltando isso na escola” (Profª. Sueli).

Nota-se que, subjacente a esse depoimento, há uma visão discriminatória em relação à professora de Educação Física, pois ela não é valorizada pelas atividades que proporciona à criança, mas antes vista como facilitadora dos trabalhos empreendidos pelas professoras responsáveis pelas salas. Contudo, a Profª. Sueli não

deixa de ressaltar a importância de haver uma especialista para trabalhar com as crianças, opinião essa compartilhada por outras professoras.

Duas professoras referiram-se à professora de Educação Física que havia trabalhado anteriormente na EMEI, com a qual mantinham uma relação mais próxima. Segundo STEFANE et al. (2000, p. 17), os professores de Educação Física relataram que não havia uma relação interativa com os docentes da EMEI e que eram vistos pelas professoras como “professores de HTP”. A relação entre as professoras da EMEI e a de Educação Física dava-se na medida em que esta desenvolvia os conteúdos abordados em sala.

Foram observadas algumas atividades das professoras de Educação Física:

“A professora pediu que cada uma das crianças sentasse num quadro do piso da varanda e faz os comandos: ‘Vai se arrastando de barriga para baixo, de barriga para cima depois peguem os pés, os dois. De barriga para cima pegar os pés, solte, pegue, estique as pernas. Pegue os pés, solte, pegue, estique as pernas, e pegue os pé levando o tronco com os braços até os pés. Deitado de olho fechado, roncar. Levante-se, espreguice, escove os dentes, tome banho, levante a cabeça, se enxugue’. Eles cantam, a música do ratinho do Ratimbum. Ela continua: ‘Coloquem as roupas, a calcinha, a cueca, a meia, os sapato ou tênis, pentear os cabelos, desodorante, café da manhã.’. Eles vão fazendo e criando gestos, formas de beber, comer. Quando terminam, manda as crianças para o banheiro tomar água, lavar mãos e fazer xixi” (Diário de Campo, 29/06).

“A professora veio até a porta com uma caixa de papelão cheia de saquinhos de areia (aqueles que a Prof^a. Sonia deu) e pegou as crianças para as atividades de Educação Física. Prof^a. Marisa me disse: ‘Agora está bom para você observar, as crianças vão brincar’.” (Diário de Campo, 30/10).

Novamente surge a questão acerca do que é brincadeira e o que é atividade de Educação Física Infantil. Como já referido, a atividade desenvolvida pelas professoras de Educação Física é vista pelas crianças e pelas professoras como uma atividade de brincadeiras. É importante observar o quanto essas atividades congregam diversos elementos, como o movimento, a ludicidade, as expressões corporais e de

linguagem, entre outras. Esses elementos estão também presentes nos jogos, sejam dramatizados ou protagonizados.

Contudo, a maioria dos jogos e brincadeiras de Educação Física não é do tipo livre, pois obedecem a ordens pré-estabelecidas e têm o objetivo do movimento corporal. As brincadeiras desenvolvidas na Educação Física na EMEI, geralmente, envolvem jogos tradicionais, competições, expressão corporal, uso de músicas, ensaios de dança e coreografias. São atividades recreativas, socializantes e despertam interesses diversos na criança, possibilitando-lhes a diversão e o extravasamento de emoções e sentimentos. Essas atividades também buscam desenvolver equilíbrio e lateralidade.

O relato a seguir traz um exemplo em que estão presentes o ensaio e o envolvimento de todas as professoras com as crianças:

“A Prof^a. Luzia distribuiu um bastão para cada criança e começou apontando para a direita com o braço direito. Explica como será no dia do festival. Vão ensaiando com o bastão, com e sem música. As crianças fazem bem e as professoras no meio explicavam e corrigiam os passos e os gestos. Quando acaba o ensaio, vão para o pátio e para o parque brincar. As professoras ficaram e Luzia as ensaiou” (Diário de Campo, 31/07).

A professora de Educação Física me disse que ela é chamada pelas crianças de “professora de brincadeiras”. Relatou que determinado dia estava substituindo uma professora que precisou se ausentar. Uma criança então lhe perguntou se ela havia “virado” professora:

‘Tia, a senhora vai acabar virando professora assim.’ E ela prosseguiu: ‘Não sou vista como professora’.”

“A Educação Física funciona mais como uma recreação. A criança adora essa brincadeira, ela gosta dessas atividades. Antigamente, a gente dava; eu tenho o material, as cordas, bambolês, bola, material mesmo, para dar esta área, a bandinha musical” (Prof^a. Sheila)

O RCNEI apresenta, com ilustrações, muitas sugestões de brincadeiras que envolvem o movimento. Apesar da orientação oferecida por esse material, que facilitaria e otimizaria o desenvolvimento dessas atividades com as crianças, existe um

problema: a forma com que as professoras realizam as brincadeiras. Estas estariam funcionando como meios para se atingirem objetivos pré-determinados, o que deturpa o sentido da brincadeira em si.

Note-se como na “brincadeira” relatada a seguir, o movimento é o principal objetivo pré-estabelecido:

“A professora de Educação Física levou as crianças de quatro anos para a varanda. Lá sentaram no chão em círculo. Colocou no aparelho de som um disco de músicas infantis fazendo gestos. Começaram a cantar juntos, a música: ‘Aranha’, ‘Indiozinho’, ‘Se você está contente’, ‘Escravos de Jó’ (em roda as crianças circulam e pulam). Eles fazem, se atrapalham, mas se ajeitam. Expressavam-se de forma bastante ativa e participativa. A professora sempre faz junto” (Diário de Campo, 31/10).

Até mesmo as atividades de dramatização podem parecer jogos quando na realidade não o são; pelo menos, não de forma plena. Por exemplo: a atividade de dramatização da “Galinha Ruiva” repercutiu durante bastante tempo entre as professoras e as crianças, o que se comprova pela freqüente referência a essa atividade. Inclusive, as professoras deram de presente, no final do ano, para cada criança de sua turma (seis anos) um exemplar do livro “A Galinha Ruiva”.

As dramatizações de um tema já escrito, com enredo e argumento prontos, correm o risco de se tornarem atividades distantes dos chamados jogos dramatizados produzidos pela imaginação das crianças:

Também os jogos dramáticos podem se transformar em adestramento se o adulto impõe à criança determinados papéis com comportamentos estereotipados, impedindo-a de captar a realidade e interpretá-la à sua maneira tal como a vê, nos jogos, nos desenhos e nas construções (MUKHINA, 1995, p. 56).

Nesta EMEI, existe um trabalho de voluntariado: um dia por semana, uma professora de balé trabalha com as crianças, dança e música. Nesse horário em que se desenvolve esse trabalho, as professoras da sala não permanecem junto às crianças.

Essa iniciativa proporciona às crianças o acesso à música e a iniciação ao balé, um tipo de dança bastante citado pelas mães como uma atividade que elas

gostariam que suas filhas praticassem. É uma atividade bastante solta, sem o rigor da cobrança, na medida em que não se força as crianças a terem um desempenho preciso.

Não foi possível aprofundar a questão do motivo por que os meninos não fazem as atividades de balé, embora essa situação aponte e denuncie preconceitos acerca das atividades ditas masculinas e femininas, que se mostram excludentes entre si.

Como esperado, a questão da diferença na orientação sexual da educação para meninas e meninos está presente na fala das professoras:

“Profª. Taís, no parque, me diz que determinada menina está sempre brincando com os meninos: ‘Não quero, os meninos têm um jeito esquisito de brincar, não dá certo. Pergunto se ela sempre brinca com os meninos e a professora responde: ‘Não, começou há um mês, diz que brigou com uma, com outra’.” (Diário de Campo 05/11).

“Leticia, a menina que ontem estava com os meninos, hoje brinca com as amigas na areia com um balde plástico” (Diário de Campo, 06/11).

Não cabe, nesta pesquisa, deter-se nestas questões relativas ao gênero, conquanto seja um tema profícuo, que envolve aspectos importantes e que merece pesquisas posteriores.

GALVÃO (1996), em um trabalho de observação em uma escola de Educação Infantil, privilegiou as atividades relacionadas ao movimento para serem analisadas. As suas considerações, para esta pesquisa, mostraram-se muito significativas e, dentre elas, emergem algumas sugestões para a Educação Infantil:

(...) o que sugerimos é que se resgate a dimensão psicomotora da atividade infantil, numa perspectiva que leve em conta sua vertente expressiva, simbólica instrumental, superando, portanto, a concepção de “treino de habilidades básicas”, por tanto tempo dominante na educação infantil. Propomos ainda a implantação de mudanças na forma de preencher e organizar o espaço, de ocupar o tempo e de conduzir as atividades, de modo a oferecer um contexto organizador da ação autônoma. Por fim, sugerimos uma reformulação do repertório temático das tarefas, com uma ampliação do acesso ao acervo de conhecimentos produzidos pela cultura (GALVÃO, 1996, p. 47-48).

Essa proposta recupera uma especificidade da Educação Física na pré-escola ao levar em conta a dimensão psicomotora, os movimentos, e relaciona essa disciplina, de forma inclusiva, com o todo da educação formativa.

A partir dos aspectos relativos ao brincar e das concepções das professoras e dos pais das crianças, faz-se necessário conhecer mais profundamente a prática pedagógica das professoras e suas implicações. Dessa forma, busca-se além de analisar a formação das professoras, o seu relacionamento com as colegas, o seu planejamento e a sua capacitação, relacionar todos esses fatores com as políticas públicas e a formação do professor de Educação Infantil.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, pretende-se retomar os dados relativos ao trabalho docente e as políticas públicas para a Educação Infantil, à caracterização profissional das professoras -- como formação, capacitação e atualização -- Buscando delinear em que medida essas instâncias influenciam a sua prática.

As questões que orientam, a organização dos itens são o planejamento e a proposta pedagógica elaborados por essas professoras levam em conta: o próprio relacionamento que mantêm entre si; suas preferências por atuar com crianças de determinada idade; as dificuldades e as necessidades cotidianas enfrentadas por elas; suas principais críticas e propostas relativas à dinâmica da EMEI.

O capítulo é dividido em tópicos, nos quais organiza-se a análise da formação das professoras, do planejamento, da proposta pedagógica, do relacionamento entre elas e as políticas públicas para a Educação Infantil.

4.1- FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO.

As professoras da EMEI entrevistada são profissionais com bastante experiência na área da educação, especialmente em Educação Infantil. Há um verso de Cecília Meireles que suscita reflexões e que é altamente sugestivo do que se pretende discutir neste tópico: “E toda a humana docência para inventar-se um ofício ou morre sem exercício ou se perde na experiência...” (Cecília Meireles, apud. ARROYO, 2001, p. 50). Em outras palavras: a experiência também pode ser um mar confuso onde se afoga o próprio ofício de educador.

Por capacitação e atualização das professoras, entende-se a realização de atividades espontâneas ou organizadas com a finalidade de melhor qualificar o trabalho, como: cursos, palestras, reuniões, encontros de estudos e trocas de experiências.

Essa iniciativa é um assunto muito importante, que atualmente se destaca e que vem sendo discutido largamente nas políticas públicas e nas universidades. É consenso dos órgãos nacionais e internacionais que as professoras precisam se atualizar e, para tanto, está havendo investimentos em pesquisas e financiamentos por parte de vários organismos, visando especialmente a atualização e formação continuada aos professores do Ensino Fundamental.

Para os professores de Educação Infantil, há poucas iniciativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN). No ano 2000, o MEC, junto às Secretarias Municipais de Educação, organizou uma atividade de capacitação para formar os chamados Ativadores. Estes tinham a incumbência de passar à frente os temas estudados e discutidos nos encontros e nas palestras.

A LDB 9394/96 chama a atenção para a necessidade de o professor de a Educação Infantil ter se formado no Curso Normal, de nível médio, ou no Curso Normal Superior. Na referida Lei, em seu artigo 87, parágrafo 4º, lê-se: “Até o final da Década da Educação (1997 a 2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Nota-se que, segundo essa lei, é ainda admitido o professor formado na modalidade Normal.

Em relação à formação do profissional de Educação Infantil, a LDB 9394/96 não diferencia esse profissional dos professores das séries iniciais. Há uma discussão que KISHIMOTO (1999), CAMPOS (1999), OSTETO (1997), MACHADO (1999), CERISARA (1999) promovem acerca da formação específica para o profissional de Educação Infantil: “Necessidade de formação inicial e continuada destas professoras, voltada para a especificidade do trabalho com crianças pequenas” (CERISARA, 1999, p. 135). A especificidade a que a Autora se refere é assim explicada por MACHADO (1999):

É preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades dos sujeitos envolvidos (...) Eixos de formação que aglutinam temas voltados para o crescimento e desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, para a atuação dos profissionais de educação infantil no cotidiano, para a configuração da identidade profissional desses adultos (MACHADO, 1999, p. 94).

A formação do profissional de Educação Infantil é ainda objeto de discussão. Há quem defenda “a necessidade de inventar esta profissão tão fundamental para os dias de hoje e tão delicada de ser definida” (OSTETO, 1997, p. 18). Afirmar que o profissional de Educação Infantil não requer uma formação específica para a faixa etária de 0 a 6 anos “demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua

complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos” (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão quanto à formação dos professores ou educadores da Educação Infantil, justamente por ser uma profissão que ainda está por se definir. Esse impasse suscita a reflexão, leva a pensar acerca do papel do professor e do educador. Existe diferença entre eles? Se há, qual seria essa diferença?

A profissão de educador já existia nas épocas mais antigas, estando essa figura inclusive presente na mitologia grega. A profissão de professor, porém, surgiu posteriormente, mais precisamente após o século VIII a.C., quando se introduziu a escritura alfabética, técnica revolucionária se comparada às anteriores formas de escrever não-alfabéticas:

Não era função do educador ensinar a ler e escrever. O educador ensinava a se comportar, a falar e a guerrear. Foi o alfabeto que abriu a possibilidade de um aprendizado técnico relativamente fácil para ler e escrever e, por isso, à disposição de muitos: (...) exigindo conseqüentemente uma aprendizagem difusa e sistemática, isto é, uma escola. A vinculação da invenção do alfabeto com a profissão de professor está testemunhada também por Plutarco que explica as razões de Éracle, na Grécia, ter recebido em homenagem um templo em seu nome porque ensinou o alfabeto (MANACORDA, 1992, p. 189-190).

O sentido do termo e do conceito **professor** aponta para um movimento unidirecional, de dentro para fora, do mestre para vários alunos, conotando o fato de que o mestre tem dentro de si uma competência ou um saber para oferecer e levar a público (...). Se o termo educador indica um movimento de cumplicidade (juntos) (...) o termo professor indica o movimento de dentro do mestre para o público dos alunos. O educador acompanha e segue a evolução do educando e o ajuda a se expressar e se desenvolver, mesmo que à luz de uma forma ideal, de um modelo; o professor conhece uma crença e uma técnica e as ensina publicamente aos alunos (NOSELLA, 2002a, p. 06-07).

Segundo o dicionário CRETELLA e CINTRA (1953, p. 973), professor é uma palavra de origem latina, que significa: *aquele que se dedica a, que é versado em algo, divulga, ostenta sua arte*. Essa concepção auxilia na reflexão do papel do

professor de Educação Infantil, função essa que está em construção. Dessa forma, pode-se entender esse profissional como alguém que é detentor da arte de trabalhar com a criança pequena. Nesse sentido, sem dúvida, é necessário que o professor de Educação Infantil tenha uma formação específica.

Segundo as definições de professor e de educador, de MANACORDA (1992) e NOSELLA (2002a), pode-se afirmar que todos os profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos são educadores, mesmo que não tenham uma formação para essa atuação específica. Seus valores, suas crenças e seus hábitos são elementos educativos para as crianças, ou seja, o seu modelo de educação vivido é oferecido, de forma implícita, às crianças. No entanto, não são todos que são professores, isto é, que são detentores de um conhecimento científico específico advindo de uma formação. Somente têm esse conhecimento os que foram preparados para este fim, como é o caso das profissionais da EMEI: como todas se formaram no Curso Normal, são professoras e, obviamente, também educadoras.

Essas premissas relativas aos conceitos de professor e educador remetem às questões da busca pela formação e da definição do papel do professor de Educação Infantil. A questão que se coloca é muito clara: qual o papel desse profissional? Nas creches, as pessoas que trabalham diretamente com as crianças são denominadas das mais variadas formas: pajem, recreacionista, monitora, babá, atendente do desenvolvimento infantil (ADI), professora, educadora, profissional da educação etc. Aquelas que atuam diretamente com as crianças nessas modalidades, mesmo que sejam professoras por formação, nem sempre são contratadas ou remuneradas de forma condizente com a de professora.

Essas profissionais, quando recebem alguma capacitação ou passam a trabalhar com crianças de quatro a seis anos -- em instituições em que estas permanecem o dia todo e já tiveram um período de pré-escola --, em geral desenvolve com as crianças atividades cujos objetivos são especificamente escolares. Em outras palavras: quando são professoras, elegem prioritariamente as atividades produtivas e os chamados exercícios motores para serem trabalhadas com as crianças, atividades que obtenham resultados no papel, como as de coordenação motora.

O fato de não se diferenciar a formação das professoras de Educação Infantil da formação das professoras das séries iniciais pressupõe que essas atuações

exijam uma competência semelhante, sem grandes diferenças. Em virtude desse amálgama de funções, atualmente estudiosos do assunto defendem que haja cursos de formação inicial para professores de Educação Infantil, pois há, neste nível, uma especificidade a ser trabalhada.

A professora de Educação Infantil é, além de professora, também educadora. Assim, a pré-escola é uma escola formal, mas também é um espaço de educação não-formal. A legislação federal reconhece essa característica ao afirmar que a Educação Infantil não é obrigatória para as crianças, mas deve ser oferecida sempre que houver demanda. Portanto, essas instituições têm a possibilidade de atender às crianças com base em uma educação mais formativa do que instrutiva.

A indefinição da profissão advém em parte do fato de esse professor ter recebido uma formação que privilegia ensinar conteúdos escolares e para alfabetizar. Portanto, seu saber, adquirido em seu curso de formação específico para professor, leva-o a querer formar e instruir a criança da pré-escola de acordo com as técnicas aprendidas. Na medida em que não recebeu uma formação específica para a criança de zero a seis anos, o professor percebe-se inseguro e passa, naturalmente, a atuar segundo modelos que lhe dão segurança: “Quando o educador é bloqueado pelo medo, foge do âmbito da ética ou da liberdade e entra no âmbito da natureza, da mecanicidade, da necessidade, tornando-se um treinador” (NOSELLA, 2002a, p. 02).

Ainda segundo o Autor, há necessidade de o professor ousar. Pode-se fazer um paralelo com o professor que atua na Educação Infantil: a ousadia seria oferecer uma educação mais voltada para o brincar, pela qual se desenvolvam a criatividade, a liberdade, a imaginação e a solidariedade. O professor da criança pequena tem essa possibilidade de trabalhar na pré-escola segundo uma visão de educação não-escolar ou alfabetizadora. Por isso, o professor pode se orientar segundo um viés formativo, o que significa, num certo sentido, crescer espiritualmente junto à criança, virem a ser cúmplices, e não tanto atender ao apelo de instruir ou transmitir:

(...) em torno da palavra formação e da pedagogia se decide uma reflexão, desde Pitágoras, um núcleo essencial. Tem como pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, e deve ser re-formado. O monstro dos filósofos é a infância. Mas também é cúmplice deles. A infância diz-lhes que o espírito não é dado. (...) Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito

possível, à espera na infância, a realizar-se. (...) Não se pode expor uma questão sem ficar exposto a essa questão. Interrogar um tema sem ser interrogado por ele. Portanto, sem reatar com essa estação da infância, que é a dos possíveis do espírito (LYTOARD, 1993, p. 120).

A discussão entre as professoras acerca de se cursar ou não uma escola de ensino superior surgiu durante as entrevistas e as observações. Uma de suas dúvidas era se, obrigatoriamente, teriam de cursar Pedagogia. Também uma incerteza as incomodava: o que poderia acontecer com as professoras que não tinham e não tivessem ainda cursado um curso superior até o ano de 2006, data limite estabelecida pela LDB 9394/96. O questionamento da importância ou não de se ter um curso superior e da exigência legal eram preocupações constantes.

Duas professoras afirmaram que não fariam, pois não tinham condições financeiras para tanto. Outras duas falaram que estavam para se aposentar, portanto não consideravam valer a pena cursar Pedagogia. Uma professora havia concluído a complementação pedagógica, pois almejava ser diretora. Outra não tinha curso superior e disse que não faria nenhuma faculdade, preferia esperar para ver o que aconteceria. Como até aquele momento a Prefeitura não havia se manifestado quanto à necessidade ou não de se formar em um curso superior, as preocupações das professoras baseavam-se mais em especulações. Percebia-se, por parte delas, uma preocupação mais direcionada à manutenção no cargo e não tanto com a melhoria de sua formação. Uma professora manifestou interesse em fazer pós-graduação.

A Prefeitura Municipal, segundo a diretora, oferece mais cursos de capacitação para as professoras das turmas de seis anos, com a justificativa de se oferecer às crianças um certo incremento nas atividades, como uma oportunidade última de ainda vivenciar situações bem embasadas e direcionadas antes de deixarem a pré-escola. Contudo, é possível perceber que a preocupação com a alfabetização das turmas de seis anos, por parte da SMEC e das professoras, é constante e talvez seja essa a justificativa para que esse direcionamento dos cursos de capacitação.

É muito pertinente, nesse momento de questionamento, trazer novamente à tona a questão relativa à formação dos professores de Educação Infantil. Já vem se esboçando um perfil de educador para essa faixa etária “adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. (...) pensar a

criança, que se encontra escondida atrás da palavra ‘aluno’.” (CAMPOS, 1999, p. 127), ou seja, ver o indivíduo pré-escolar não como um aluno, mas como uma criança.

Na EMEI, todas as professoras receberam um exemplar do RCNEI/1998 do MEC, via Secretaria Municipal de Educação, o que corrobora a seguinte afirmação: “A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos” (KULMANN, 1999, p. 52). Havia urgência por parte do MEC em divulgar esse documento, na medida em não se acataram os apelos dos pareceristas para que se destinasse mais tempo para debates e discussões acerca do RCNEI (CERISARA, 2002, p. 339).

A distribuição em massa do RCNEI deu-se após a distribuição dos PCNs para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os PCNs não foram distribuídos de forma massiva como os RCNEI (1998): houve uma distribuição quantitativamente menor e os volumes não chegaram às professoras individualmente. Somente as escolas receberam alguns exemplares dos volumes, com o objetivo de melhor se verificar como estes estavam sendo usados e de perceber sua relevância na prática da Educação Infantil, visto que o investimento do Governo Federal para a elaboração e confecção desse material havia sido intenso.

Foi perguntado às professoras como elas vinham usando esses referenciais. A Prof^ª. Carmem respondeu de uma forma vaga, na medida em que não especificou em que o RCNEI a estaria ajudando:

“Em algumas coisas está ajudando, em algumas não estou vendo tanto. Em algumas coisas dá para aproveitar”.

A Prof^ª. Elza admitiu não conhecer o RCNEI. Observem-se as respostas de outras professoras:

“Acho que, de uma certa maneira, ele vai esclarecendo e ajudando. Só tem que ajudar, eu procurei dar uma lida no segundo e terceiro volume. No ano passado, a gente, em HTP estava lendo o primeiro, e este ano deu continuidade. No ano passado, tivemos palestra sobre aluno deficiente, o referencial fala dos alunos com necessidades especiais. É uma bagagem cultural que você vai adquirindo. Inclusive falam das crianças de creche, três, quatro, cinco, então, eu posso

falar que nós estamos vendo o referencial. Não na ponta da língua, porque estamos caminhando com ele” (Prof^a. Sheila).

“Tem muita coisa que é complicada, eu acho que a gente tinha que ter mais um respaldo em cima disso para entender melhor” (Prof^a. Cleuza).

“Temos estado sobrecarregadas com o que nos pedem. Nós temos que preparar tudo em HTP: atividades em mimeógrafo, xerox, pesquisas, tem que ler aquele referencial. A gente também tem que estar por dentro. Eu sei que a gente tem que aceitar” (Prof^a. Helena).

“Sou muito honesta, não parei para analisar e estudar. Seria importante os professores verem o que funciona e o que dá certo” (Prof^a. Marina).

“A gente teve praticamente mais contato neste ano, porque no ano passado não participei das reuniões. Mas acho que ele é um pouco repetitivo. Fala, depois fala de novo, talvez pela própria experiência da gente. Não é novidade, tem muita coisa que é aplicada em creche, em coisa que não faz parte da pré-escola. Não posso dizer se está me ajudando ou não, porque o contato é pequeno ainda” (Prof^a. Taís).

“Sinceramente, eu vi muito pouco, o ano passado vimos mais, este ano ainda não. Eu penso que a gente tem de pensar na criança e não em aparecer. Não adianta estar no caderno; teoria para mim não é válido, é fácil a pessoa jogar tudo para você. Quero ver é na prática tudo isso (1^a entrevista), (Prof^a. Rosa).”

“Ajudou a entender muita coisa, que eu não entendia para que servia, me facilitou” (2^a entrevista), (Prof^a. Rosa).

O discurso da Prof^a. Rosa mostrou-se dúbio. Ela, como se percebe, concedeu duas entrevistas, em dias diferentes, e uma justificativa possível para a disparidade de opiniões em relação ao RCNEI é a professora ter preferido não polemizar o assunto.

Como apontam os depoimentos, o RCNEI ainda não estava sendo adequadamente estudado pelas professoras. A sua leitura foi superficial e parece que esse material havia até sido descartado. Esse referencial parece também não ter trazido novidade alguma, na medida em que as professoras se sentiam suficientemente seguras no seu trabalho por possuírem vários anos de experiência ou por se considerarem

estarem sempre atualizadas. Aliás, há uma característica recorrente no discurso das professoras que fazem algum tipo de capacitação: a tendência de se afirmar que elas já faziam o que é preconizado ou que sua atuação, no mínimo, se aproximava do que é recomendado.

A partir dessas constatações, não se pode deixar de afirmar que a forma mais tradicional para a capacitação das professoras -- isto é, vir alguém especializado, de fora do âmbito da EMEI, para trazer uma metodologia de trabalho -- parece não surtir efeitos. É necessário que a busca pela capacitação nasça, de forma criativa e autônoma, do interesse e das necessidades das professoras, de suas propostas de trabalho. Conforme queixas das próprias professoras, não basta mudar o discurso, propalando as renovações ocorridas a cada mudança de governo.

Todavia, mostra-se perigosa a falsa modéstia ou, mais contundentemente, o convencimento das professoras que afirmam já conhecer tudo, já ter visto tudo: “temos muita experiência, aqui ninguém é novo”. Os versos transcritos de Cecília Meireles lembram que muita experiência pode ser um fator de perda de referência para se criar o ofício da docência. Assim, ao mesmo tempo em que não se deva simplesmente aderir à onda de todos os modismos, pode-se também estar aberto ao debate e a discussão de temas educacionais atuais e para o conhecimento. FREIRE (1993) em seu livro *Professora Sim, Tia não*, trata desta questão do professor não ir atrás das modas pedagógicas. No entanto, para isso ele precisa estar seguro dos seus princípios educativos, bem formados e informados. Faz parte da profissão de educador e de professor a ação política, no sentido de participação, ou seja, de não se deixar tomar pela apatia. A reflexão acerca da prática faz parte de um exercício constante na profissão.

Ainda em relação ao RCNEI, afirma outra professora:

“Sim, você lendo e se atualizando, tomando por base o RCNEI. A gente tem experiência, todos aqui têm sua qualidade. Nesta escola, todas temos tanto tempo de experiência, não estamos começando agora” (Profª. Flávia).

Essa fala reforça a idéia de que as professoras sabem o que estão fazendo, já vivenciaram tão intensamente as situações que sabem que, no dia-a-dia, elas

precisam responder a necessidades imediatas. Portanto, não se pode considerar que somente o RCNEI o seja o elemento responsável pela mudança de sua prática.

No ano de 2001, não mais houve os HTPs coletivos e a leitura em conjunto do RCNEI. Não obstante essa lacuna, continua sendo preciso buscar a especificidade da Educação Infantil para justamente eleger conteúdos afins e adequados para serem discutidos e analisados nos cursos de formação inicial e continuada das professoras dessa faixa etária. É preciso investigar mais as características da criança e da infância para se poder conhecê-las o mais amplamente possível, pois “o planeta infância é um mundo social novo e original, comparável, talvez, à absoluta novidade histórica que o marxismo conferiu à classe proletária” (NOSELLA, 2002b, p. 162).

O caminho para se reconstituir o objeto infância é ouvir o que a criança pensa de si própria, como ela se vê:

Existe uma cultura pensada para a infância. A expressão de tal cultura advém por práticas familiares, pela escolarização formal, pelos meios de comunicação de massa, pelas artes, e até pela cultura acadêmica. Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato (...) pouco ainda sabemos sobre a frágil, poderosa e promissora condição de ser criança... (BOTO, 2002, p. 58).

SILVEIRA e ABRAMOWICZ (2002, p. 69) também endossa esse pensamento: “se ouvíssemos as crianças, perceberíamos que a Educação Infantil poderia ser uma grande novidade para a Educação e não uma cópia barateada do Ensino Fundamental”.

A partir das questões expostas e da reflexão acerca da complexidade do ainda pouco explorado universo infantil e da necessidade de formação inicial e continuada para os professores de Educação Infantil, se faz oportuno indagar como as professoras estão planejando suas práticas e qual a proposta pedagógica em vigor.

4.2- PLANEJAMENTO E PROPOSTA PEDAGÓGICA.

Os planejamentos que as professoras elaboravam nem sempre eram seguidos e executados como o previsto, uma vez que estavam suscetíveis a vários imprevistos. Elas inclusive se queixavam que seus planejamentos diários eram constantemente alterados por razões que lhes fugiam o controle:

“Você planeja, sobra tempo ou às vezes falta. Te chamam para fazer isso, tem que fazer aquilo; você nunca sabe se as crianças vão conseguir ou não, é independente da matéria” (Prof^a. Carmem).

“Você programa uma coisa e a própria criança pede outra coisa, então depende do dia e da criança” (Prof^a. Rosa).

A Prof^a. Taís e outras professoras se queixaram das atividades extras não previstas, dos ensaios e mesmo da falta de alguma professora, pois essa ausência causava a redistribuição das crianças entre as turmas. Esta ocorrência, em princípio, não indicava um problema muito grave ou incontornável, mas ao vivenciá-lo, foi possível entendê-lo melhor. Por algumas vezes, quando uma professora faltava, vinha uma professora substituí-la. No entanto, em outras oportunidades, isso não ocorria: era quando uma professora faltava, não se chamava uma professora substituta e distribuíam-se as crianças entre as turmas. Obedecia-se ao seguinte esquema: quando a falta da professora não é descontada no salário, não se chama uma professora substituta. É o chamado acordo caseiro*.

A Prof^a. Taís se queixa de ter muito o que fazer além das atividades referentes às aulas, como preencher formulários para a matrícula do ano vindouro, cortar enfeites de isopor, ensaiar as crianças para a festa de Natal, entre outras. Essa sua última observação, quando comenta o quão trabalhosos são os ensaios para as apresentações, é interessante, pois a Prof^a. Carmem já havia feito uma referência a esses ensaios. Essa atividade, dentre outras, seriam impedimentos para que se cumprisse o programado, pois interferiam na dinâmica do dia-a-dia. A professora de Educação Física

afirmou que quando havia ensaios (formatura, Natal, Páscoa e outros), ela deixava suas atividades para se dedicar exclusivamente a eles, afinal eram de sua responsabilidade.

A fala a seguir mostra como o ensaio realmente ocupava todo o tempo. A professora de Educação Física afirmou que até o dia da formatura suas aulas seriam para o ensaio:

“Eu acho importante a professora de Educação Física ter esta função. Se envolver com tudo que está se passando ali. Acho que tem que ser o professor de Educação Física. Se é uma coisa grandiosa vai precisar da ajuda de todos os professores. É uma formação que o professor tem que ter; saber organizar um evento, a postura dos alunos, saber colocar, como vai acontecer, saber como acontece a saída e a entrada das crianças num evento. Eu acho que está na história da Educação Física isso”.

Trata-se de uma visão de Educação Física Escolar -- equivocada, a qual a Educação Infantil acabou incorporando sem muito questionamento.

Ainda em relação aos ensaios da formatura e das festas, nota-se que é um tipo de atividade que agrada aos pais, a algumas professoras, à diretora e às crianças. Nada foi perguntado às crianças, mas foi possível observar que elas, às vezes, se mostravam cansadas e em outras vezes, realizavam bem o que lhes era pedido e se divertiam. Porém, somente algumas professoras e poucos pais gostam de participar da organização dos eventos.

Houve professoras que reclamaram dessas atividades, diga-se, paralelas, como a Prof^a. Carmem e a Prof^a. Sheila, que disseram não ter tempo para ajudar a Prof^a. Helena a encapar os canudos para o diploma da formatura. Por isso, achavam melhor não se envolver nessa tarefa. Contudo, também havia as professoras que gostavam muito de participar da organização e o faziam prazerosamente: inventavam coreografias, escolhiam músicas, faziam acontecer.

As atividades das crianças são diferenciadas de acordo com as idades, como as professoras descrevem quando se remetem aos seus planejamentos. As

* São chamados assim as horas e os dias em que a professora trabalha fora do horário, como um sábado festivo ou em outras atividades. A escola fica em haver esses horários para a professora, que os desconta não indo trabalhar determinado dia.

atividades das crianças obedecem a uma rotina fixa, diária, com possibilidade de ocorrerem algumas atividades especiais, planejadas ou não, como diz a diretora:

“O que não é rotineiro são os nossos passeios, porque são um ou dois por ano, no Parque Ecológico. Um passeio, uma entrevista, uma visita. Tenho um calendário dos professores, um diário do que eles deram. A gente só administra. (...) Dentro da sala de aula, os professores têm a liberdade de estar fazendo. (...) O professor tem livre arbítrio. (...) Uns professores ficam muito fora da classe, outros muito dentro da classe. Cabe a mim, estar observando isso”.

Em relação a outras atividades diferenciadas que a EMEI oferecia para as crianças, as professoras disseram:

“Alguma excursão programada pela diretora: ao shopping, à Embrapa, à Biblioteca Municipal, quando foi dia de Monteiro Lobato. Conforme o projeto, se faz uma atividade diferente, pesquisa de campo, no supermercado, no açougue, na quitanda. A criança leva a pranchetinha para anotar preço” (Profª. Sheila).

“Uma aluninha sofreu um acidente. Mora próximo. Falei para os meus alunos: ‘Amanhã vamos ver a Bruna, se vocês quiserem e puderem trazer uma bolachinha, uma balinha, alguma coisa, nós vamos fazer uma cestinha. Ela vai ficar feliz’. No dia seguinte, vieram e trouxeram bolo que uma mãe fez, bolacha, bala, chocolate. Após a atividade, fomos. Ela estava na cama. As crianças fizeram uma brincadeira, ficaram todos felizes. Ela saiu da cama e veio para a escola conosco. Nesta semana, fizemos um piquenique na praça. Podia trazer o lanchinho e os refrigerantes. Teve criança que trouxe lanche para as outras crianças” (Profª. Flávia).

“Neste ano, na semana da criança, fizemos uma atividade por dia e teve um dia que foi pintura na praça” (Profª. Marina).

“Às vezes, temos passado filmes, para ilustrar as aulas. Vamos ao campo de futebol, quando tem alguma atividade” (Profª. Sueli).

“A gente sai para algum teatro quando tem, na UFSCar” (Profª. Rosa).

“Teve a festa junina. Quem quisesse vir vestidinho de caipira poderia” (Profª. Marisa).

“No ano passado fomos ao açougue ver fazer lingüiça. Era o projeto alimentos. Arrumei um pai que trouxe um boi grande do açougue, com todas as partes. Outro projeto foi o supermercado. No ano passado fomos numa floricultura para conhecer a estufa, de onde vem a flor, onde guardam as flores, ver os tipos de flores. Era o projeto verde” (Profª. Sonia).

Essas atividades ajudam a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia, mas também fornecem a ela elementos para suas brincadeiras e jogos. O importante é que, ao voltarem para a EMEI diversifiquem as atividades, as crianças não se limitem somente a desenhar o que vivenciaram, em uma atividade estanque.

Quando foi perguntado acerca da proposta pedagógica da EMEI:

“O objetivo maior é que as crianças estejam prontas em todos os sentidos. A gente segue uma linha única, é o construtivismo, como você deve ter visto. A gente não quer que a criança esteja alfabetizada ao sair daqui; a gente quer prontidão. Se você for ver, desde que ela pegue no lápis, ela é alfabetizada. Os pais cobram que as crianças saiam perfeitas. Então você luta também para que esta criança saia alfabetizada. O que normalmente, 90%, acontece. A parte maior da escola é a socialização e a prontidão, é lógico. Tem que sair pronta para a idade de seis anos. Se ele não desabrochou aqui, vai desabrochar no primeiro grau” (Profª. Paula).

Foi perguntado à diretora como se dava a participação nos HTPs:

“Eu participo em parte, estamos fazendo a leitura do referencial (2000). Normalmente, eu marco o que nós temos que estar fazendo, leitura, num diáriozinho. Quem participou, vai assinando. Quando não posso estar presente, deixo escrito o que eu quero que elas leiam. Este HTP não é obrigatório para o professor nem para a diretora, só para quem optou em participar”.

Percebe-se que o construtivismo foi incorporado no discurso das educadoras da EMEI, sem que saibam ao certo os seus objetivos. A palavra prontidão para a alfabetização foi por elas incorporada como fruto da concepção que elas têm dessa proposta pedagógica. Torna-se então pertinente recorrer-se a um interessante estudo de MUKHINA (1995), que discute como a pré-escola pode colaborar para o

desenvolvimento psíquico da criança. A Autora afirma que a criança deveria desenvolver a curiosidade e as condições psíquicas para o domínio do conhecimento científico e abstrato.

Com efeito, existe uma preocupação por parte das professoras quanto ao construtivismo, ao projeto temático e à coordenação motora. Esses elementos estão presentes no fazer das professoras, porém a teoria ainda não está muito clara para elas. Ainda não haviam sido divulgadas pela SMEC as novas propostas do recém-empossado governo municipal. Porém, já se sabia, por ocasião do segundo ano desta pesquisa, que as professoras não precisariam mais elaborar os projetos temáticos.

Quanto à elaboração do planejamento:

“Nós todas, com o auxílio das coordenadoras fazemos um planejamento da escola geral anual. Depois vamos anexando os projetos mensais” (Prof^a. Paula).

Observe-se o seguinte depoimento:

“O planejamento nós fazemos uma vez por mês, em grupo, por faixa etária, segundo os interesses e a realidade da criança. Trabalhamos em grupo, para que a criança se socialize. O projeto começou, faz uns quatro ou cinco anos. É interessante, a criança aprende. Na hora de fazer o projeto, a minha colaboração é a execução. Passo os modelinhos de atividades” (Prof^a. Flávia).

Não se pode deixar de fazer uma reflexão acerca da fala dessa professora. Quando uma professora passa um modelo de atividades para suas colegas, pode estar restringindo a criatividade delas, além de se evidenciar uma postura paternalista nessa iniciativa. As sugestões e as trocas de modelos eram práticas comuns entre delas. A Prof^a. Helena disse que já havia passado suas pastas com atividades para uma estagiária do Curso Normal que freqüentava sua sala:

“Temos o projeto, nos reunimos mensalmente, procuramos montar, planejar o que vamos dar determinado dia. Combinamos, Carmem e eu estamos seguindo mais ou menos iguais” (Prof^a. Sheila).

“Eu vejo o que as professoras estão dando. Este mês é frevo, então, por exemplo, eu vou ter que fazer planejamento a partir disso e outro

para as crianças de 4 anos que não vão dançar” (Professora de Educação Física).

“É feito de acordo com a necessidade de classe. No mês passado, trabalhei com os órgãos dos sentidos. Percebi que as crianças não tinham muita noção. Estava tendo muito problema, de dedo no nariz, ouvido sujo” (Profª. Sonia).

“As aulas são feitas de acordo com o projeto mensal. Às vezes vai mais um mês, acrescenta-se mais alguma coisa, preocupo-me em motivá-los, para aprenderem. Minha preocupação é atingir os meus objetivos. Que no fim do ano eles sejam atendidos nas etapas. Sentamos e planeamos por turma: 4, 5 e 6 anos” (Profª. Carmem).

“Com estas mudanças, para o construtivismo, trabalhando com projeto, por faixa etária, a gente discute realmente: ajunta aquele material que a gente colheu. Quando sentamos, já temos um monte de subsídios para escrever. Acho que antes desse conteúdo, você tem aquela parte de atenção, de carinho, de afetividade, de ensinar boas maneiras, a parte de educação” (Profª. Helena).

“Eu trabalho junto com as professoras de pré-escola, elas tem um tema. Teve um mês que elas trabalharam a natureza, também trabalhei. Crianças de 6 anos eu sei que tenho de trabalhar a parte de equilíbrio, coordenação. Sei que já estão com uma certa maturação para trabalhar o espaço, temporal, lateralidade. Já começo a trabalhar em cima disso, ao aplicar e perceber que houve dificuldade, replanejamento. Tem uns livros; Le Bouch que eu gosto de ler. Falam da parte de formação física de cada criança na faixa etária” (Professora de Educação Física).

“O planejamento mensal é na última sexta-feira do mês. Baseado num tema. Acho que tem que trabalhar brincando com a criança. Eu tenho muito tempo de serviço, acho que tem falhas no método. Por exemplo: os pais fazem cobranças, pai quer ver papel. Fazemos o planejamento junto com a professora de Educação Física, passamos para ela o que vamos trabalhar” (Profª. Sueli)

A professora Sueli fecha o assunto com um desabafo:

“A minha preocupação é totalmente com o aluno, tenho responsabilidade para com eles; falo isso para os pais no começo do ano, eu não me preocupo com vocês, nem com a coordenação. Se eu estiver achando que é o melhor para as crianças é isso, vocês podem

bater o pé que eu tenho que seguir só o método, que eu não vou fazer. Em primeiro lugar eu quero que a criança seja feliz. Que ela aprenda a ser feliz, aprenda que pode ser tudo que ela quiser, desde que tenha limites e respeite o outro. Que ela possa encontrar o caminho dela” (Prof^a. Sueli).

Há, nessa fala, um núcleo do bom senso muito precioso. Talvez o poder público precise, primeiramente, valorizar mais esse núcleo para, a partir daí, elaborar uma política satisfatória. Vale, entretanto, destacar que o termo “aluno”, como foi citado pela Prof^a. Sueli, é ainda usado para se referir às crianças de zero a seis anos nesses ambientes institucionais, o que constitui um reflexo da tradição e da cultura escolar ainda presentes nesses espaços:

“O planejamento é feito mensal. Minha preocupação é coordenação motora. Ele conseguir fazer, passar no papel o que você está dando. A gente resolve o que vai dar, não tem seqüência os projetos. 500 anos de Brasil, o que tem a ver com pré-escola? Eu aprendi a não abrir muito a minha boca. Minha contribuição é nula” (Prof^a. Marisa).

“A gente faz o plano anual e depois divide por bimestre, não por mês. Há criança que nunca havia ido para a escola. Temos que tentar compensar o que não foi feito nos anos anteriores. Para mim, importa a qualidade e não a quantidade” (Prof^a. Rosa).

Observe-se que a Prof^a. Rosa se manifesta de forma diferente, ao dizer que o planejamento é bimestral, quando todas as outras dizem ser mensal; ela inclusive faz menção ao projeto mensal para reafirmar que não é praticado. Pode-se deduzir que ela mantém seu próprio plano bimestral, apesar de participar dos projetos mensais. A Prof^a. Marisa, por sua vez, faz críticas ao projeto mensal, acha que os temas propostos não têm ligação alguma entre si.

A elaboração do projeto pedagógico estava ligada intimamente ao projeto temático. No segundo ano de pesquisa, apesar de as professoras não mais terem de elaborar os projetos para apresentá-los à coordenadora, ainda planejavam as atividades do mês a partir de temas comuns. Um exemplo dessa iniciativa conjunta: a Prof^a. Helena falou dos projetos com as turmas de cinco anos, que estavam trabalhando o tema dos animais, e a Prof^a. Taís desenvolveu com as crianças naquela semana atividades que sempre continham desenho e músicas relativos a animais.

Ainda no âmbito do planejamento, destacou-se a atividade de estudo presente na EMEI. E, novamente, o brincar, embora existente, está secundarizado na prática pedagógica do dia-a-dia das professoras.

4.2.1- Atividades de estudos na pré-escola.

Nesta pesquisa, são consideradas atividades de estudos aquelas que, na escola de ensino regular, são desenvolvidas para que as crianças efetivamente aprendam a ler, escrever e realizem operações matemáticas. Na EMEI, essas atividades estão presentes, o que, de certa forma, contraria a seguinte afirmação: “Na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser obrigatoriamente cumpridas” (MUKHINA, 1995, p. 178). A Autora reitera ainda que, na pré-escola, as atividades devem ser preferencialmente constituídas de jogos e atividades produtivas (desenho, modelagem, pintura, construção, e etc.). Entretanto, as professoras da EMEI, especialmente as que trabalham com as turmas de seis anos, acabam destinando mais tempo para as atividades escolares.

As professoras, por outro lado, percebem que o brincar é fundamental, como elas mesmas afirmam:

“A criança tem que brincar. A criança do pré fica mais tempo em sala de aula. Passa pouca parte do tempo no parque, eu acho que isto faz falta. O ano que vem vão para a primeira série, são cinco horas dentro de uma sala de aula, essa mudança é muito grande. Brincar é fundamental para a criança” (Prof^a. Cleuza).

No entanto, indagadas acerca de como fazem acontecer o brincar, as professoras mostraram que associam as brincadeiras à aprendizagem escolar:

“Não é difícil, porque brincando eles aprendem” (Prof^a. Cleuza).

“Andar por cima da letra. Conteúdos para leitura e escrita ocupam meia hora no máximo no dia” (Prof^a. Sueli)

“Conversamos muito sobre isso entre nós, professoras. Brincando com o alfabeto móvel ela está aprendendo, quebra-cabeça, caça-palavras, quadrinhas, pintando o espaço entre uma palavra e outra” (Profª. Sheila).

Novamente aparece a contradição, na medida em que as professoras não diferenciam o brincar e o adquirir conteúdos escolares por meio de brincadeira. O brincar da criança pré-escolar, livre de intencionalidade escolar e de cobrança de resultados pelos professores, tem papel educativo essencial no seu desenvolvimento mental. Quando a criança brinca, materializam-se os conceitos e os signos, ou seja, é a atividade lúdica permitindo a apropriação da função social. Pois ela, criança, se sente livre e autônoma, apesar de a brincadeira, como já foi discutido, possuir limites e regras.

Percebeu-se, por meio das entrevistas e das observações, que existe uma preocupação com as atividades escolares, o que mostra o quanto a Educação Infantil incorporou a idéia de preparar a criança para o início do conhecimento escolar. A Profª. Sheila/6 anos revela que elas conversam muito entre si acerca desse assunto, o que leva a concluir que elas não tomam decisões individuais em relação às atividades junto às crianças, mas antes promovem uma reflexão em conjunto. Essa iniciativa demonstra a preocupação em atuar adequadamente e estabelece-se um canal aberto para o diálogo e para a discussão.

Não se pode deixar de reconhecer que as atividades escolares despertam o interesse das crianças, pois elas demonstram querer saber. O interesse da criança de seis anos pelos estudos fica evidente no depoimento desta professora:

“Matemática, estão aprendendo a fazer continha, com tampinha. Jogos de caixa, brinquedos de casa na sexta-feira, caça palavra, mexer com o alfabeto móvel e com as famílias silábicas, desenho livre e a leitura. Eu dou livro, levam para casa, falo para eles lerem, da maneira deles, porque eles vão ter que contar para os amigos. A mãe dá uma força em casa, lê a historinha. Eles conhecem muitas palavras, muitas famílias, contam todo pomposo, que estão dando a aula” (Profª. Rosa).

Como as crianças demonstram interesse e respondem às expectativas da professora nas atividades de estudo, as professoras acabam priorizando essas atividades e preterindo as brincadeiras e os jogos livres ou protagonizados.

Quanto a disciplinar a criança segundo uma visão escolar, note-se a seguinte passagem (Diário de Campo, 31/10):

“A Prof^a. Sonia me contou acerca de sua conversa com Vinicius:

- Tia, agora ‘virei’ gente.*
- Por quê? Antes você não era?*
- É que, agora, faço lição. Antes, era malandro.*

De tanto falar com ele e com os pais, continua Sonia, o menino mudou”.

Esse fato leva à reflexão do quanto a pré-escola busca disciplinar a criança para a escola e de como suas atividades são orientadas para esta. Trata-se de um verdadeiro escolacentrismo ideológico, que influencia o processo formativo da primeira infância até mesmo à terceira idade.

Não é fácil discernir o certo do errado. Algumas iniciativas vão ao encontro do que esta pesquisa considera correto para o desenvolvimento das crianças. Outras não parecem tão adequadas. Contudo, é possível que mesmo as atividades que merecem ser questionadas -- ou mesmo criticadas -- sejam adequadas para outros projetos.

A escola é pública e as professoras têm alguma liberdade para agir, como afirmou a diretora. O projeto pedagógico dessa EMEI mostra-se um tanto confuso e vários elementos levam a concluir que seu enfoque é acentuadamente escolar. Na dinâmica dessa pré-escola, entrevêm-se vários indicativos desse enfoque, como a formatura, o diploma, a tarefa para casa, o caderno de classe, a forma de avaliação, o caderno de caligrafia (inclusive para a turma de 5 anos; para a de 4 anos, não se emprega esse recurso). Os próprios termos *aula, classe, aluno, conteúdo atrasado*, entre outros típicos do ambiente escolar, mostram como esse modelo permeia o discurso das professoras. Também a ocorrência de ensaios para formatura e festas comemorativas é constante na vida da EMEI.

Observou-se, por outro lado, que o tempo para brincar no parque não era direcionado para o aprendizado de conteúdos escolares. Outras atividades sim, como a montagem do próprio nome, as pinturas e os desenhos. Conclui-se, reiteradamente, que há necessidade de se refletir mais cientificamente na função da Educação Infantil, que atualmente está voltada à pedagogia escolar.

A seguir, mais exemplos que reforçam essa necessidade de reflexão. A Prof^a. Flávia mostra um caderno de casa, de um dos seus alunos, preenchido quase que totalmente com exercícios de coordenação motora fina, letras, colagens de gravuras de objetos, palavras iniciadas com letras caligrafadas e contas de adição. Outra professora também mostra sua prática:

“As crianças pedem muita letra de mão (cursiva), porque no nosso projeto é caixa alta. Eu procuro ensinar, na forma certa, não cobrando. Por exemplo: hoje fizemos de 1 a 9; foram na lousa, quiseram fazer o nove da forma certa. Porque é muito mais fácil você ensinar da forma certa, do que deixar. Se eles já sabem fazer o nove com um pauzinho e a bolinha, eu deixo” (Prof^a. Sonia).

Algumas crianças da turma da Prof^a. Carmem leram livros de histórias infantis, como “Bem-vindo, Hiroshi” e “O ouriço solitário”. Elas leram com um pouco de dificuldade e a professora afirmou sempre se surpreender com o nível de leitura que as crianças apresentam. De vez em quando, ela pede que leiam para verificar como estão se saindo, se estão boas. Percebemos que 12 alunos já estavam lendo.

Um exemplo de atividade essencialmente escolar:

“Prof^a. Sonia distribuiu uma folha de papel sulfite para escreverem os vizinhos dos numerais, no desenho das maçãs. Ela foi à lousa e desenhou três maçãs, sendo que a do meio tinha um numeral. Explica qual é o numeral anterior e o posterior, mostra os cartazes com os numerais. As crianças vão fazendo, ela percorre criança por criança para ver se está certo e explica como fazer. Há um menino que não consegue fazer, ela o pega e o coloca na mesa próxima aos cartazes. Ele, isolado, vê e faz devagar. Ela comenta que a mãe já o levou ao oftalmologista e não tem nenhum problema. Então ela não sabe o que acontece, por que não sabe fazer. Eu fico perto dele e o ajudo. Ele me pergunta qual é o nome do numeral 6 (seis). Aponta e digo: ‘Seis’. Ainda pergunta onde está no cartaz. Vou e aponto e em seguida ele copia seus vizinhos. Vai fazendo tudo. Mais tarde a professora vem e pergunta se ele copiou de alguém, ele fala que não, então ela diz: ‘Está vendo? Se quiser, você faz’” (Diário de Campo, 31/10).

Esse é um caso típico de antecipação, de querer adiantar atividades que talvez pudessem ser desenvolvidas na 1^a série do Ensino Fundamental. A criança

apresentou muita dificuldade para fazer os exercícios, necessitando mesmo da presença e da ajuda constante de alguém para executá-los. Outro exemplo:

“A Prof^a. Flávia fala que não gosta que faltem, porque isso dificulta a aprendizagem. Quando não faltam, aprendem bem. Ela diz: ‘Não sei porque faltaram. Veja o Rodrigo: não falta, sabe tudo’ (Diário de Campo, 19/10).

A professora acrescentou ainda que há períodos em que desenvolve bastante os conteúdos escolares e notou que as crianças passam a faltar mais à pré-escola nessas ocasiões. Ou seja, ela mesma afirma que as crianças fogem desse tipo de atividade, o que pode ser indicativo da insegurança que ainda apresentam, do receio de “errar” perante os colegas e a professora. E o brincar continua a ser relegado a um plano de menor importância, secundarizado.

Observe-se a dinâmica de um jogo de bingo cujo objetivo é reforçar a aprendizagem das letras do alfabeto:

“Prof^a. Flávia distribuiu uma cartela de bingo com letras maiúsculas para cada criança. Foi buscar feijão para marcarem as cartelas. Pediu que ficassem vendo e identificando as letras. Alguns falavam alto, outros saíam do lugar e ficavam batendo na cabeça. Outras vinham me mostrar a letra e diziam o nome da letra. Um menino me pediu para dizer à professora que ele acertou tudo. Quando ela voltou, disse-lhe e ela o parabenizou. Distribuiu os feijões. Mostrou-me os saquinhos com o alfabeto móvel confeccionados por ela, disse que usava e cada criança possuía um. Perguntei se as crianças gostavam de usá-los e ela disse que sim. Começou a cantar as letras e anotava na lousa, quando alguma criança tinha a letra na cartela, gritava que tinha, algumas batiam as mãos na mesa de alegria, outros levantavam a mão quando tinham a letra, batiam palmas. Quando não tinham, diziam: ‘Não tenho’. Eles ficavam atentos, se mexiam nas cadeiras. Caio ficou feliz por ter marcado mais uma letra, enquanto que”. seu amigo já havia marcado 7 letras. Ele, só uma. Quando a professora falava uma letra, complementava com algumas palavras que iniciavam com a letra retirada do saquinho. Algumas crianças vibravam quando tinham as letras. Algumas crianças conversavam sobre outras coisas. A professora fazia ‘festa’, suspense para falar, pois após um tempo, havia crianças a quem só faltava uma letra, outros duas. Estava no fim, a professora foi às mesas conferir se estavam marcando certo. Dois meninos fecharam a cartela e

ganharam um lápis cada um. Receberam parabéns” (Diário de Campo, 19/10).

O jogo de bingo com letras tem uma feição de atividade escolar, pois privilegia o produto; é diferente da atividade do brincar, que privilegia o processo e a criatividade. Entretanto, fica patente a primazia da atividade escolar, pois o brincar é simples estratégia, é meio, é o açúcar que adoça o remédio. Nesse sentido, a função principal do brincar no desenvolvimento mental da criança fica seriamente prejudicada, pois a atenção de todos volta-se para a avaliação comparativa dos resultados finais de cada criança: a identificação das letras do alfabeto. Além, disso, o próprio jogo do bingo, por ser uma brincadeira extremamente estruturada, não deixa espaço para a livre iniciativa e a criatividade das crianças participantes:

(...) importa que a criança brinque como um fato em si, pois esta atividade tem se constituído historicamente como o espaço privilegiado de um tempo livre e experimental de inserção da infância de maneira autônoma e criativa na sociedade e na cultura adulta. Para isso, no entanto, é preciso que exista uma intervenção intencional do adulto junto à brincadeira infantil, ensinando às crianças uma atitude e uma linguagem não-literal, simbólica e secundária frente à realidade. (...) Acreditamos que, dessa forma, poderão respeitar as crianças em função de seus interesses e autonomia, criando espaços para que vivenciem o privilégio da infância através da brincadeira livre, autônoma e criativa (WAJSKOP, 1996, p. 211-212).

A cruzadinha, descrita a seguir, é outra atividade escolar, um recurso adequado para o reforço escolar que poderia muito bem ser utilizado para crianças da 1ª. série:

“Após escrever 18 palavras na lousa, a Prof^a. Carmem, turma de 6 anos, começa a perguntar para cada criança o que está escrito e aponta uma a uma. Tem criança que não sabe e outras sim. Quando alguma não sabe, as que sabem ficam dizendo: ‘Eu sei, eu sei’. Vão dando dicas para ver se o outro adivinha. Em seguida, distribui uma folha de papel sulfite com uma cruzadinha para preencherem com as palavras da lousa” (Diário de Campo, 12/11).

Também a leitura de um livro -- como desencadeador de outras atividades -- era bastante utilizada pelas professoras, inclusive com as crianças de quatro anos:

“Profª. Sueli, conta a história ‘Glub, a Baleia Divertida’. Vai mostrando no livro gravuras. Diz que a Baleia não é peixe, é um mamífero. As crianças ficam em suas mesas e prestam atenção. Vão participando da história. A professora conta a história com interpretação. Cantam várias músicas de peixinhos, com mímica. Todas as crianças participam. Em seguida, distribui uma folha de papel sulfite com o desenho de um peixinho pequeno que tem um caminho até um peixe maior. Há crianças que pintam primeiro os peixes e outras, primeiro o caminho. Neste mês é programado trabalhar com a letra ‘p’, por isso a palavra ‘peixe’ e a cor preta, por iniciarem com ‘p’.” (Diário de Campo, 28/06).

A atividade relatada está de acordo com o projeto mensal elaborado. Todos os exercícios estão interligados e devem enfatizar a letra ‘p’ (não obstante a baleia não ser um peixe).

Observe-se o depoimento a seguir:

“A meta é que a criança aprenda um pouco de cada área, ter o conhecimento. Procurar as letras e as famílias através de jogos, teatro, atividades mimeografadas, recortes, vídeo; levamos para pesquisa fora da escola. O primeiro objetivo meu é a criança. Vejo o aspecto psicológico da criança, como ela vem para dentro de uma escola. Espero que elas saiam daqui aprendendo a ler, a escrever, com coordenação motora. Vemos a parte de matemática, de ciências, através de jogos, brincadeiras, atividades escritas, jogos prontos ou confeccionados pelas próprias crianças” (Profª. Rosa).

A professora foi direto ao ponto de seus objetivos. Ela apontou de forma muito clara que usa os jogos como meios para otimizar as atividades escolares, que constituem seus verdadeiros objetivos. Essas crianças, pode-se deduzir, sairão da pré-escola com hábitos escolares incorporados:

“As crianças têm responsabilidades: Vitória, uma menina de 6 anos, disse: ‘Temos de acabar de fazer as palavras no dicionário, depois desenhar o que mais gostamos na Embrapa, daí podemos ir para o parque’”. Cada um vai para seu lugar fazer suas obrigações. Eles

conversam entre as mesas, alguns vão até à lousa para ver melhor as palavras, uns se mexem nas cadeiras. Vão terminando as palavras e já pegam os cadernos de desenhos. Algumas crianças ficam brincando de equilibrar os lápis no lábio superior. Um menino enquanto ia à lousa ver a palavra, vai num pé só, pulando” (Diário de Campo, 24/10).

Como afirma MUKHINA (1995, p.181), os jogos didáticos são mais eficientes para a assimilação de conhecimentos do que as tarefas de estudo. Dessa forma, a secundarização e a instrumentação do brincar mostram-se sempre como questões de decisão delicada e são temas que merecem muita reflexão. As professoras desta EMEI, utilizam-se da privação do brincar enquanto atividade livre como castigo para conseguir certos comportamentos das crianças. Essa prática só vem revelar -- mesmo que pela negação e pela coibição -- o quanto o brincar é a atividade principal no processo de desenvolvimento da criança e é o seu principal interesse também. Ainda em relação a percepção das professoras acerca da importância do brincar para a criança:

“Comento com a Prof^a. Sonia que sua turma é bastante comportada, que na sua ausência cada um fez sua obrigação e não corriam, não gritavam, não brigavam. Ela disse que são muito bons. Pergunto: ‘Como você faz?’. Ela diz que no começo do ano dá trabalho, mas depois se torna fácil; são combinadas as palavras mágicas (‘com licença’, ‘obrigado’ e ‘por favor’) e, se não fizer, não brinca (o que significa ir ao parque). Veio me contar algumas histórias de alunos que deram mais trabalho para se adequar. Um batia e outro não fazia as lições. Hoje os dois estão ótimos, segundo a professora. Há um menino que fica de pé em sua mesa, escrevendo. Pergunto o porquê. Ela diz que é porque não faz as lições e, na mesa dela, faz tudo” (Diário de Campo, 24/10).

Esse é um exemplo de privação (castigo), uma prática muito presente mesmo que a professora não se dê conta disso. Assim, a brincadeira é a recompensa para os que fazem tudo e não propriamente o objetivo da atividade, pois só aqueles que fazem e terminam os exercícios escolares podem ir ao parque brincar.

Na medida em que o planejamento das atividades é elaborado em conjunto, esperava-se que o trabalho em grupo fosse uma constante e mesmo um fator motivador para a execução dessas atividades. Em outras palavras, o sucesso do projeto seria maior quanto melhor fosse o entrosamento entre as professoras. O planejamento

em comum permitiria, inclusive, ousar mais e até mesmo sair do esquema escolar, na medida em que novas iniciativas, ao serem discutidas e decididas em conjunto, teriam um maior respaldo. Contudo, o trabalho em grupo não parece ser constante. No tópico a seguir, discute-se, entre outros aspectos, essa possibilidade.

4.3- RELACIONAMENTO ENTRE AS PROFESSORAS.

Como já referido, todas as professoras, com exceção das professoras de Educação Física, fizeram curso Normal, em nível Médio. Um dado interessante, revelado em um horário para o café, é a maioria das professoras ter cursado a mesma escola em São Carlos. Ou seja, todas elas têm uma formação semelhante, frequentaram uma instituição que oferecia, além dos estudos básicos, o curso de formação de professores.

Foi perguntado às professoras como elas se relacionam com as demais colegas no ambiente de trabalho. Notou-se que elas se referem ao fato de ter de trabalhar em conjunto, mas quando falam mais detalhadamente desse assunto, revelam que não é bem dessa forma que o trabalho ocorre. A Prof^a. Sheila falou que ela e uma colega, vizinha de sala, trabalham conjuntamente. Já com as outras professoras, por trabalharem em outro período ou por não participarem de HTP, trabalha separadamente.

Como as professoras já afirmaram, o projeto do mês é flexível, cada turma o realiza de uma forma.

A Prof^a. Flávia afirma ser positivo trabalhar conjuntamente, pois tudo “é uma coisa só”. Porém, quando ela inicia a explicação, acaba por dizer que cada uma tem um jeito, uma didática. Afirma ainda que não fica comparando as suas atividades com as que são desenvolvidas pelas outras professoras, pois cada uma tem seu conhecimento.

A afirmação da Prof^a. Cleuza confirma que, geralmente, a aproximação entre elas se dá em função de trabalharem com turmas de mesma idade ou pela própria proximidade física:

“Este ano eu trabalhei mais em comum com a Sueli. A gente dividiu a mesma sala em períodos diferentes” (Profª. Cleuza)

É possível perceber, no depoimento a seguir, que essa professora faz uma crítica e, ao mesmo tempo, por questões éticas, não quer tecer comentários. Contudo, acaba afirmando que desabafa com outras colegas se algo não lhe parece caminhar bem:

“Eu faço muito o gênero da Sonia, a gente se identifica muito, cada um é um, eu procuro às vezes conversar; se a criança não está sendo bem orientada, me incomoda; a gente comenta entre colegas mais íntimas” (Profª. Helena).

Notou-se que as professoras estão há bastante tempo nessa EMEI. Durante o período de observação da sala da Profª. Sonia, ela mostrou seu papel de contagem de tempo para sua aposentadoria. No ano seguinte, estaria aposentada. Em função dessa longa convivência, todas se conhecem muito bem, sabem exatamente os limites e as qualidades de cada uma. Esse fato acaba por repercutir na forma de se trabalhar, que pode ser conjunta ou não, conforme as características individuais. É por essa razão que talvez uma professora acabe se identificando mais com algumas colegas do que com outras, mesmo que trabalhem em períodos não coincidentes. Observe-se como a Profª. Carmem referiu-se à Profª. Sheila:

“Ah, sim, nós trabalhamos juntas, ela sempre sabe o que eu estou fazendo. Eu estava de licença e ela me passou tudo.”

A Profª. Rosa demonstrou manter bom intercâmbio com a professora do outro período, mesmo não fazendo atividades em conjunto:

“O que faço de manhã, passo para a da tarde; às vezes, não interessa. Ela faz a mesma coisa, me passa. Não fazemos atividade em comum, às vezes uma deixa na gaveta para a outra, coisas novas que aparecem. Porque não dá para a gente ter contato, não são todas que fazem o HTP”.

“Olha, eu vou falar uma coisa, esse parque [EMEI] aqui é fogo, não me relaciono. Inclusive, o período da manhã é totalmente separado. A professora da manhã dá um jeito, quer seguir o projeto do DEC

[Departamento de Educação e Cultura]. *A outra professora da manhã já segue diferente*” (Prof. Marisa).

A Prof^ª. Marisa se referiu à EMEI como um parque, lembrando talvez a instituição ter sido no passado um Parque Infantil. Outra professora expressou desta forma a dificuldade de relacionamento na escola:

“Eu não sei, nesta escola não dá, lá na escola do outro bairro a gente faz e trabalha junto. Aqui a gente trabalha mais separada” (Prof^ª. Sonia).

Reforça-se, assim, a idéia de que existem certas dificuldades em se trabalhar conjuntamente. A professora de Educação Física acaba interagindo com todas as professoras, até porque trabalha com todas as turmas, toda semana:

“Eu procuro sempre ver o que elas estão tratando para eu participar junto. Para mim, é fundamental saber isso. A gente vai trabalhando e estimulando. Agora, acho que tem que ser juntos. Para que haja esta união, essa parceria, esse complemento de uma com a outra”.

Apesar de a professora de Educação Física afirmar que está sempre se relacionando com as demais professoras, estas dizem não saber o que acontece nas aulas dela e que sequer planejam de forma conjunta as atividades. Inclusive, uma professora afirmou que uma das funções das aulas de Educação Física era viabilizar o horário de HTP para as demais professoras, ocupando as crianças enquanto elas se reuniam. As professoras disseram nas entrevistas que havia problema de relacionamento com a professora substituta de Educação Física.

Um dado interessante de se relatar refere-se à relação estabelecida entre a autora desta pesquisa e as professoras. Segue uma impressão pessoal juntamente com algumas considerações que possam explicá-la.

As professoras me receberam bem. Das professoras observadas, somente duas, a Prof^ª. Sonia e a Prof^ª. Marina, apresentaram-me para as crianças. Assim, por várias vezes, as crianças perguntavam o meu nome e o que eu vinha fazer na sala. A Prof^ª. Flávia me incluiu na oração diária. A atitude de não me apresentar às crianças pode demonstrar alguma rejeição à minha presença na sala e na própria EMEI ou talvez

não considerassem importante e necessário as crianças saberem o que eu estava fazendo lá. Essa minha hipótese pode indicar um processo de infantilização das crianças, pois elas não seriam, presumivelmente, capazes de compreender o que seja uma pesquisadora ou não teriam, adivinhadamente, interesse em saber. Algumas das professoras não me convidavam para tomar café no horário em que elas o faziam. Assim, nesse tempo, várias crianças, na sala ou no parque, se aproximavam e perguntavam o meu nome, o que eu estava fazendo ali, o que estava escrevendo, demonstrando curiosidade e interesse.

Quando foi comunicado a determinadas professoras que suas salas não seriam objeto de observação, pois salas outras haviam sido contempladas no processo do sorteio, a Prof^a. Rosa, da turma de seis anos, mostrou-se aliviada. A Prof^a. Cleuza afirmou que seria bom não observar sua turma, pois ela estava passando por um período difícil de sua vida e, portanto, era melhor mesmo ter sido escolhida outra turma.

São vários os motivos que fazem aflorar as diferenças entre as professoras. Um deles é a escolha de turma e de turno, pois a pontuação de cada professora influencia de forma determinante esse processo. Outro fator que contribui para essas diferenças é a própria individualidade, a forma de ser, o que também interfere na forma de trabalhar de cada uma.

É de se esperar que entre elas haja minimamente alguma afinidade e identidade, para que se possam dividir e trocar trabalhos, uma prática necessária para o próprio desenvolvimento das crianças. Não obstante alguns percalços, a relação no geral é positiva. No próximo tópico, serão dadas as linhas gerais do processo de escolha das turmas pelas professoras e também se discutirá como essa escolha interfere no trabalho com as crianças e nas relações entre as professoras e as crianças.

4.4- A ESCOLHA DAS TURMAS: PREFERÊNCIA POR IDADE.

A expressão “preferência por idade” remete-se ao fato de algumas educadoras manifestarem predileção por trabalhar com crianças de uma determinada faixa etária. Na entrevista, considerou-se também esse item porque a idade da turma

com que a professora trabalha influencia e interfere em sua prática. Ou seja, o fato de a professora gostar ou não gostar de uma determinada faixa etária pode influenciar na qualidade de seu trabalho.

As professoras dividem-se quanto ao quesito preferência por determinada idade. Seis delas disseram preferir trabalhar com crianças maiores, isto é, com as turmas de cinco e seis anos, mas acrescentaram que gostam de todas as idades. Apontaram alguns aspectos relativos às diferentes faixas etárias, mostrando como cada idade, com suas características próprias, é sempre desafiante.

As professoras relataram que a escolha das turmas se dá segundo uma classificação baseada no tempo de serviço da professora nas escolas municipais. Aquelas que têm mais tempo na unidade escolar acumulam mais pontos e são as primeiras a escolher na casa. As professoras que têm mais tempo de serviço na educação municipal, escolhem junto às demais, para trabalharem num segundo período.

Muitas vezes, as professoras acabam sendo obrigadas a aceitar turmas ou turnos que não coincidem com a sua opção primeira. Talvez por isso elas não expressem suas possíveis preferências por determinadas turmas, pois a cada ano há possibilidade de haver trocas e remanejamentos.

A manifestação de não-preferência por trabalhar com crianças de determinada idade pode demonstrar, por outro lado, uma aceitação quanto às regras, um conformismo. De fato, percebeu-se que quando a professora pode optar, por ser uma das primeiras a escolher, ela indica qual a idade com que prefere trabalhar:

“Eu me identifico melhor com seis anos. Tenho seis anos aqui e na outra EMEI. Prefiro seis, gosto de criança maior. Dava aula para seis anos, no tempo que eu fiz estágio. Na prefeitura eu comecei com seis anos. Dei aula para quatro anos, gostei bastante, dei para cinco. Mas, se fosse para escolher entre as três eu fico com as de seis. Para mim, é tão fácil dar aula para seis anos” (Profª. Sonia).

“Gosto muito de trabalhar com a faixa etária de 5 anos, porque acho que eles não são tão dependentes da gente como os de 4 e não tão independentes quanto os de 6. Para conversar, dar atividades, é uma idade que eles têm bom entendimento do que você passa para eles” (Profª. Taís).

“Por enquanto eu não quero pegar 6 anos porque fica puxado, com as aulas do Ensino Fundamental no Estado e aqui. Então, por enquanto, não quero pegar, eu acho que turma de 6 anos é uma responsabilidade. Mais do que 4 e 5. Então eu prefiro pegar uma classe mais leve” (Prof^a. Marisa).

As professoras justificaram-se de várias formas, como os fatos de estarem acostumadas, de entenderem mais de determinada faixa etária e de poderem conciliar com o trabalho na escola de Ensino Fundamental.

Existe, em geral, uma preferência velada pelas idades maiores, como pode ser percebido nestes depoimentos:

“Geralmente eu pego seis anos, de todos estes anos, só uma vez eu peguei cinco anos” (Prof^a. Sheila).

“Não tenho preferência, eu acho 6 anos melhor” (Prof^a. Carmem).

“Eu gosto muito de seis anos porque é mais fácil você transmitir” (Prof^a. Flávia).

Tal preferência pode, de certa forma, confirmar uma associação que se observa nas escolas, a de que quanto maior a idade da criança com que se trabalha, mais essa profissional se sente professora e é valorizada: “Quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar menor o salário e o prestígio profissional de seu educador” (CAMPOS, 1999, p. 131).

No caso da EMEI, trabalhar com essa ou aquela turma não tem qualquer interferência nos vencimentos da professora, mas sim no prestígio que se pode alcançar quando, por exemplo, se é responsável pela formatura das crianças de seis anos e pelos respectivos ensaios. As professoras consideram inclusive que a turma de seis anos exige mais responsabilidade e compromisso do que as outras turmas. A professora Cleuza afirmou:

“Gosto mais do pré. São mais independentes, assimilam melhor, é mais fácil. Me entendo melhor com eles” (Prof^a. Cleuza).

As crianças de quatro anos são consideradas pelas professoras como crianças que necessitam de muitos cuidados e de atividades variadas:

“Acho que os de 5 e 6 anos não pedem uma atenção de um nenezinho que os de 4 exigem. De você ficar com eles, ensinar muitas coisas de nenê mesmo. Aquele receio de que vai cair, machucar” (Prof^ª. Taís).

“As atividades, duram 15 minutos cada uma, porque a idade não permite” (Prof^ª. Sueli).

O fato de as crianças menores terem pouca concentração faz o trabalho com elas tornar-se mais cansativo. MUKHINA (1995) fala a respeito do pouco tempo de atenção voluntária que as crianças menores conseguem manter. Para os trabalhos com elas, a Autora sugere atividade com elementos lúdicos.

Em um trabalho de observação na sala, a Prof^ª. Carmem fez o seguinte comentário a respeito das diferenças de idade:

“Adoro a turma de seis anos, porque rende, dá para trabalhar; com a turma de quatro anos você é babá; tanto trabalho e o papel num instante eles fazem e já acabou. Você tem de fazer muitas atividades, uma atrás da outra, eles cansam logo; 5 anos é mais ou menos, 6 anos já está quase lendo” (Diário de Campo 20/11).

Enquanto algumas professoras admitiram ter dificuldade em trabalhar com crianças de quatro anos, outras mostraram as vantagens:

“Prof^ª. Marisa me disse que para crianças de 4 anos não tem o que fazer. Quando tem Educação Física estraga a tarde, quando é às 14h15min ainda dá para fazer alguma coisa antes, mas quando é às 13h30min ...” (Diário de Campo, 29/10).

“A turma de 4 anos, eles são muito rápidos nas atividades, tenho que ficar trocando toda hora” (Prof^ª. Cleuza).

“Os nenezinhos eu chamo assim porque tem uns que são assim pequenos, nossa turma é menor. Eu acho uma delícia porque você os molda, tem isso de gostoso” (Prof^ª. Sueli).

Os argumentos apresentados podem ter subjacente uma concepção de criança em que já se parte do pressuposto prévio e seguro, do que ela é ou não capaz de fazer, conforme concepções que ditam para o quê a criança tem ou não condições a partir de cada idade. São concepções de caráter desenvolvimentista, etapista como já apontamos e por vezes autoritária. Os depoimentos confirmam, ainda, a concepção da pré-escola escolarizante, que trabalha temas e assuntos do Ensino Fundamental.

As escolhas das professoras eram determinadas fundamentalmente segundo a idade e o período (manhã ou tarde). Outro elemento que era levado em conta é a distância entre a EMEI e a residência da professora:

“Se a professora mudar de escola, na contagem do tempo de casa, vai ser a última da escolha. Não importa a classe que vai pegar, se quatro, cinco ou seis, se está próximo da casa. Foi o que aconteceu comigo, eu não me importava, eu podia pegar quatro anos, eu não gosto de dar aula para quatro anos, eu gosto de cinco e seis, mas como era do lado da minha casa” (Profª. Paula).

A maioria das professoras mora perto da EMEI e dirige-se ao trabalho caminhando.

Não se pode deixar de comentar novamente a discussão que CAMPOS (1999), CERISARA (1999), OSTETO (1997), MACHADO (1999) e KISHIMOTO (1999) promovem quanto à formação do profissional de Educação Infantil ser direcionada segundo as faixas etárias atendidas.

Há quem afirme haver especificidades etárias, que podem ser percebidas, por exemplo, na criança de quatro anos. Ela apresenta características particulares que exigem uma atenção diferente, específica, o que pode se tornar difícil para as professoras. Nesse caso, a professora não é propriamente culpada, pois essa dificuldade existe, é inerente à idade e é reconhecida atualmente pelo senso comum. Assim, a Profª. Marisa foi honesta ao dizer que com crianças de quatro anos não tem o que fazer. Contudo, talvez faltem a ela a abertura e a flexibilidade necessárias para querer saber e informar-se mais acerca das crianças em geral e, em especial, das crianças de quatro anos.

Os dados sugerem portanto que a convivência do dia-a-dia na EMEI apresenta certas dificuldades. Além destas, outras dificuldades e necessidades foram

apontadas pelas professoras, embora elas não tenham reclamado ou feito críticas abertamente. Algumas críticas transpareceram nas entrevistas, nas conversas, nos espaços do parque e mesmo das salas. Esse aspecto será discutido no tópico a seguir.

4.5- NECESSIDADES E DIFICULDADES NO DIA-A-DIA DAS PROFESSORAS.

O reconhecimento e valorização do seu trabalho é uma necessidade de qualquer profissional, mas em especial dos professores deste nível de ensino por não contarem com esta valorização na esfera das políticas públicas. O salário tende a ser baixo e não possuem um plano de carreira.

Ao receber o elogio de uma mãe a respeito de seu trabalho a professora, assim o relata:

“Uma mãe falou assim: ‘Flávia, você está de parabéns, está havendo cooperação, colaboração, integração, tudo, um tem dó do outro, um ajuda o outro’. Eu falei: ‘É tão bom quando outra pessoa enxerga alguma coisa boa na gente’.” (Profª. Flávia).

Na entrevista, a mãe de Neila elogiou a Profª. Flávia. Houve outros elogios, como o da mãe de Paulo, que afirmou gostar da Profª. Rosa e admirar a Profª. Sonia pela sua competência. Os depoimentos dessas mães em relação às professoras foram espontâneos, não foram questionadas em momento algum quanto ao desempenho dessas profissionais.

É facilmente percebida, entre as professoras, a necessidade que elas sentem de reconhecimento e de valorização pelos seus trabalhos.

Atente-se para alguns casos: uma professora estava se aposentando; duas já são aposentadas e voltaram a trabalhar; outra estava por se aposentar; uma já tem tempo de se aposentar em um período; mais uma estava se aposentando na rede estadual de ensino. Todas elas não podem parar de trabalhar, pois necessitam dos vencimentos para complementar salários e aposentadorias. Dessa forma, essas profissionais chegam ao fim da carreira sem a perspectiva de se aposentarem de fato, afastando-se do magistério. Ou seja, não há realmente reconhecimento profissional para esse nível de

ensino, na esfera das políticas públicas. Não há um plano de carreira que possa lhes garantir, após anos de trabalho, uma aposentadoria digna.

Também houve, no horário para o café das professoras, informes relativos às reuniões que estavam em andamento com uma Comissão de Educação, organizada pelo prefeito, para reformular o estatuto da carreira do magistério municipal. Nestas reuniões, a Prof^a. Sheila e a Prof^a. Paula representaram a EMEI, apesar de serem reuniões abertas a todas. As professoras mostravam-se interessadas, queriam saber o que estava sendo discutido, mas não davam sugestões. Talvez a existência de um plano de carreira do magistério municipal seja um incentivo para seu crescimento e para que se abra a perspectiva de maiores proventos.

Quando foi perguntado às professoras acerca de possíveis dificuldades encontradas para desenvolverem seus trabalhos, todas as professoras, praticamente, disseram não havê-las. No entanto, ao longo das entrevistas, deram pistas sobre problemas e dificuldades, de que as coisas não se desenvolviam tão bem como haviam afirmado. Primeiramente, acerca da jornada de trabalho. Elas não disseram nas entrevistas que sua jornada de trabalho fosse excessiva, no entanto, com exceção de duas professoras, todas as outras trabalham nos dois períodos. Dessa forma, há pouco tempo hábil para atividades de formação permanente. Na citação a seguir, nota-se que não é somente um fator que concorre para as mudanças: “(...) a transformação da prática pedagógica não ocorre apenas através da mudança de concepções teóricas, mas é também respaldada por transformações da realidade social, das condições objetivas do trabalho docente” (BASSO, 1994, p. 10).

Somente a Prof^a. Carmem se queixou de cansaço em função de um segundo período de trabalho:

“Não é brincadeira. Eu trabalho dois períodos. De manhã na creche, saio de lá atordoada, turma de quatro anos. Agora que estou conseguindo. Mas no começo do ano é duro”.

As outras professoras pareciam não se permitir fazer queixas. Um dado chamou a atenção: três professoras tomavam medicamentos antidepressivos. Pode-se

inferir que há vários fatores que podem comprometer a saúde, como o cansaço, o excesso de trabalho, o desânimo e a própria “Síndrome de Burnaut”¹.

Em relação ao dia-a-dia, poucas foram as professoras que reclamaram da falta de recurso material:

“Às vezes, a gente não encontra o material que necessita, papel. Tudo tem que ficar pedindo, pedir primeiro, esperar para chegar” (Prof^a. Rosa):

“Ah, a chuva: no começo do ano foi horrível: eu fico muito naquela varanda. Eu gosto muito de brincar com pneu, desde o começo do ano que eu peço. O ideal seria uma quadra coberta, mas isso não vai existir nunca numa escola da prefeitura. As cordas que tem aí são todas pequenininhas, acho que tem só uma corda grande, mas está meio velha. Eu acho muito tempo cinquenta minutos, principalmente para crianças de 4 anos. Elas não gostam de ficar muito tempo em uma coisa só, então tem que ficar bolando muita coisa ao mesmo tempo. Fazem uma coisa, daí a pouco não querem mais, são muito pequenininhos” (Professora de Educação Física).

A Prof^a. Cleuza e a Prof^a. Sueli disseram que o espaço físico da EMEI poderia ser mais bem organizado. Apesar de a área ser grande, há pouco espaço aproveitável. Disseram que falta sala para as crianças de quatro anos, que precisam de uma sala mais bem equipada com tapete e almofadas, falta também uma sala de televisão, entre outras salas para usos determinados.

Algumas professoras manifestaram insatisfação quanto às atividades extras que precisam desenvolver:

“Você faz o projeto, mas tem certeza que não vai ser possível dar ele todinho, porque a metade do tempo, ou mais, vamos estar ensaiando, ou olhando crianças de outras professoras lá fora. Você tem que fazer. Não pode deixar de fazer. É bem corrido. Por causa da parte

¹ Expressão utilizada por CODO (1999) para designar a falta de ânimo, dos diversos profissionais que em seu trabalho se envolvam afetivamente, resultando muitas vezes em doenças físicas. A expressão Burnaut é de origem inglesa e significa “queimar-se por fora”. “O Burnaut é uma desistência de quem ainda está lá, encalacrado em uma situação de trabalho que não pode desistir. O trabalhador arma inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar nos postos” (CODO, 1999, p. 249). GIACON (2001) cita alguns dos sintomas de alguém acometido desta síndrome: insatisfação, desorientação para enfrentar o cotidiano, cansaço físico permanente, ansiedade constante, stress, depreciação do eu, depressão, entre outros.

artística, eu vinha fazer muita coisa no outro período, quero fazer bem feito mesmo” (Profª. Taís).

Essa professora se queixou que tem muito a fazer, que não sobra tempo para as crianças irem brincar no parque. As outras professoras se queixaram de ter de preencher as fichas de matrículas, responder aos inúmeros questionários direcionados a elas, o que lhes dificulta a rotina. Dizem que sempre há algo que as desvia de suas atividades planejadas:

“Uma coisa ou outra, te chamam, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo” (Profª. Carmem).

Outro aspecto levantado foi a insatisfação geral devido às mudanças de orientações pedagógicas por parte da SMEC. Nesse caso, apontaram-se duas queixas: primeiro, que a cada governo as propostas mudam; segundo, que o próprio governo, na figura da SMEC, não oferece orientação e apoio pedagógico suficientes para o exercício das atividades:

“Se eles dessem mais retaguarda com o construtivismo, a gente poderia se sair melhor, mas não é dado” (Profª. Rosa).

“Quando mudou esta parte de referencial para construtivismo, a gente teve um pouco de dificuldade, porque eu acho que falta um curso, uma capacitação, uma coisa que você fique mais inteirada, eu acho que falta passar mais. Eu estava acostumada com aquele ensino tradicional, aquela cartilha, aquela seqüência de atividades. No projeto, você não tem uma seqüência, você escolhe o tema, juntamente com a criança. Mas não existe uma seqüência de coordenação” (Profª. Taís)

MELLO (2001) descreve uma experiência ocorrida entre 1978 e 1983, quando houve a implementação de uma política de Educação Infantil voltada aos cuidados, à educação, ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade: “(...) a descontinuidade, comum em nosso país, que sofrem os projetos sociais vinculados ao poder público, típico dos países que carecem de um projeto de nação” (MELLO, 2001, p. 232). A Autora lastima a falta de continuidade dos trabalhos iniciados, na medida em que as orientações pedagógicas sofrem mudanças de acordo com os novos governantes.

Ela então cita a experiência de Reggio Emilia, na Itália, onde o poder público desenvolve um projeto único de Educação Infantil desde 1963, que é conhecido e reconhecido, aliás, no mundo todo.

As professoras da EMEI elaboram um planejamento a partir de suas experiências, intuições e da sua compreensão, na forma com a qual desejam realizar o trabalho. Contudo, a atuação das professoras parecia não estar de acordo com a proposta sugerida pela SMEC, e ao mesmo tempo, não havia qualquer reconhecimento positivo pelo trabalho que desenvolviam. Essa conjunção de fatores as levava ao desânimo, além de elas precisarem estar sempre se defendendo, explicando o porquê faziam dessa ou daquela forma.

Durante o trabalho de observação, as professoras procuravam explicar por que estavam fazendo aquela atividade e qual era o objetivo dela. Queriam demonstrar que estavam interessadas, atualizadas e preocupadas com as crianças. Elas gostavam de mostrar como trabalhavam:

“Enquanto as crianças estavam no parque, fui ver a sala da Profª Sheila e esta me mostrou várias coisas de seus alunos e do que tem feito, avaliação (folha de sulfite com figuras coladas para as crianças escreverem o nome), hemeroteca (um fichário com vários tipos de textos colados), sua banda musical, teatro de fantoche Rapunzel, caderno de sala e de casa, cartazes. Fala que trabalha junto com Carmem e trocam idéias, atividade, uma ajuda a outra” (Diário de Campo, 08/11).

Não obstante mudarem as orientações pedagógicas, a opção teórica-metodológica do professor se reflete na autonomia e responsabilidade pelo seu planejamento: “A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos, poderia ser solucionada se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino” (MOURA, 1999, p. 84). Sentir-se seguro e satisfeito no ambiente de trabalho pode auxiliar o desenvolvimento do brincar, pois este exige criatividade e espaço para a ousadia, como já foi afirmado por CAMARGO (1998): o lúdico impõe uma nova organização do tempo e do espaço. Destinar tempo para que as crianças sejam livres para brincar do que quiserem é imprescindível para o seu desenvolvimento psíquico, como já foi discutido. O brincar presente, contagiando e reorganizando a rotina. Esta pesquisa vem demonstrando que as professoras defendem

bem suas idéias quando acreditam, que são as mais adequadas, mesmo que nem sempre conheçam as respectivas justificativas científicas.

É preciso que políticas públicas de mais longo prazo e mais efetivas sejam implementadas nas instituições de Educação Infantil e que se invista seriamente na formação das suas professoras, visto que há carência de investimentos tanto para a formação inicial das professoras quanto para a sua formação continuada. As ações de educação continuada são importantes “para que estas possam estar proporcionando aos professores os espaços necessários para a reflexão e apropriação de atitudes mais intencionais em suas aulas” (MELLO e BASSO, 2002, p. 297).

A oportunidade de se criarem espaços nos quais as professoras possam aprofundar reflexões de suas práticas distanciando-se de suas atitudes cristalizadas, percebidas em falas como: já conheço; não é novidade e isso eu já vi. As professoras podem ser envolvidas com atividades de formação continuada em serviço para, assim, elas poderem perceber melhor o valor do brincar para a criança pré-escolar em contrapartida com a forte presença de atividades escolares, principalmente para as crianças de cinco e seis anos que, sabe-se, está presente na pré-escola. Dessa forma, é preciso construir:

(...) políticas públicas que entendam a educação no âmbito de uma política cultural, que possibilite às educadoras o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Neste contexto, é preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de pedagogia pré-escolar, que, ao levar em consideração as pessoas que são, suas histórias de vida, seu contexto sócio-cultural, possibilite a recuperação do lúdico e da capacidade artística. Só assim, conseguiremos recuperar nas instituições de educação infantil o lúdico e o criativo (CERISARA, 1998, p. 137).

Mostram-se como os principais desafios para a Educação Infantil: promover a formação inicial e continuada das professoras de crianças de zero a seis anos; plano de carreira; rever as estruturas e as modalidades de atendimento.

Há necessidade de se investir nos profissionais que atuam com as crianças de zero a seis anos:

(...) as crenças, idéias, imagens e “teorias” que as profissionais têm a respeito das crianças e de suas brincadeiras parecem ser fatores que orientam a maneira delas trabalharem com as crianças. (...) as professoras de pré-escola e as educadoras de creche têm, sempre, uma forma pessoal de traduzir os ensinamentos didáticos e acadêmicos aprendidos nos cursos de formação inicial, que são colocados em ação na prática educativa (WAJSKOP, 1996, p. 40-46).

As famílias demonstraram interesse em participar da EMEI. Observe-se como é interessante, como chama a atenção, a comparação entre as seguintes expectativas familiares: na pesquisa de REALI e TANCREDI (2002, p. 79), as famílias das crianças de seis anos daquela EMEI, em geral, esperavam que a Educação Infantil atendesse o objetivo de preparar bem a criança para a aprendizagem da série seguinte, quando os alunos ingressariam no Ensino Fundamental. Na EMEI, objeto desta pesquisa, detectou-se uma perspectiva familiar diferente, pois as famílias além de afirmarem que esperam da escola um desempenho em relação ao Ensino Fundamental também ressaltaram outras razões para seus filhos estarem nesta EMEI. Ao serem indagados acerca das razões pelas quais matricularam seus filhos nessa instituição, os pais disseram:

“A escola é boa, nós temos referências. Para ela começar a conviver com outras crianças, brincar, ter espaço físico. Porque é a idade que precisa” (Pai de Gisele).

“O Ricardo (irmão mais velho) também foi nesta EMEI e praticamente saiu alfabetizado. É uma escola boa com bons professores. Também por estar perto de casa” (Pai de Neila).

“Ele não tinha com quem brincar. Todo mundo falava que a EMEI era boa. A gente também não podia procurar outra escolinha, era caro. Aí, eu fui lá e gostei” (Mãe de Paulo).

“Porque é mais perto. O meu menino, meu primeiro filho, já fez lá, achei melhor. É uma boa escola” (Mãe de Valdir).

Nota-se que os pais, intuitivamente destacam o brincar como uma atividade importante e guardam a expectativa de que essa atividade aconteça na EMEI, como disse o pai de Gisele. Apontam-se ainda como razões para a matrícula dos filhos a

convivência com crianças, o brincar, o espaço físico e a própria necessidade da idade, que é ilustrada pela fala da mãe de Paulo, que afirma que para brincar é bom ter companhia.

No entanto, nessa mesma fala, a mãe comenta que seu outro filho saiu praticamente alfabetizado, destacando que também espera que a EMEI alcance esse objetivo. Embora se perceba, nessas falas, uma expectativa de que na EMEI seus filhos estarão aprendendo algo que os ajudará no Ensino Fundamental, também se percebe que essa não é a meta mais importante, nem a maior preocupação ou a motivação para os filhos freqüentarem a EMEI.

São vários fatores que dificultam às professoras optar por uma prática voltada ao brincar: a) as expectativas dos pais, que como se viu, também envolvem uma preparação para a escola futura, com aprendizagens específicas; b) o RCNEI, um documento que poderia ser usado para colaborar na formação das professoras, tem seus conteúdos organizados em um formato escolar, compartimentalizados; c) a formação inicial e a continuada para o professor de Educação Infantil deixam a desejar na medida em que não prioriza as necessidades e o desenvolvimento das crianças. Esses fatores acabam contribuindo para uma escolarização das práticas nesse nível de ensino

Tamanha complexidade de fatores envolvidos na dinâmica de uma EMEI leva à conclusão de que é importante investir na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil, pois assim essas profissionais poderão refletir melhor acerca da sua prática.

O brincar, com efeito, é atualmente secundarizado, não se reconhece seu valor. Emprega-se o brincar com fins didáticos, sem a devida ciência da sua real importância para o desenvolvimento da criança pré-escolar. Mesmo já discutido anteriormente, é válido relembrar:

Do nosso ponto de vista, a importância puramente didática do jogo é muito limitada. Claro que se pode, e isso se faz com freqüência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano (ELKONIN, 1998, p. 399-400).

Ou seja, a questão não se limita somente em se tomar as providências necessárias para que o brincar esteja presente nas instituições de Educação Infantil. A

questão é mais ampla, na medida em que é necessário fazer com que o brincar seja praticado de uma forma clara, precisa e direta:

Nosso trabalho evidenciou o fato de que a brincadeira ocupa um espaço ambíguo nas instituições de Educação Infantil, ora entendida como recreação em oposição ao trabalho escolar, ora como o próprio trabalho infantil psicologizado e até como instrumento didático da profissional. Raras foram as situações nas quais a brincadeira teve um fim em si mesma (WAJSKOP, 1996, p. 211).

As professoras fazem o que querem fazer, aquilo em que acreditam:

“Eu esqueço o que os pais e o que vocês estão falando. Faço o planejamento como vocês querem e as aulas como eu quero” (Prof^a. Sueli).

De quem é a função de desestabilizar esse discurso? É preciso que as professoras tenham pelo menos alguma dúvida para que haja a possibilidade do diálogo. Porém, é preciso também que essas profissionais sejam valorizadas pela sua atuação, pois, do contrário, passa-se a injustamente desmerecê-las, como se as professoras viessem fazendo tudo errado ao longo de suas carreiras. Não se pode esquecer que elas são as principais atrizes e autoras da história da Educação Infantil.

A citação que se segue reitera a importância de que a dinâmica em um ambiente voltado para a Educação se dê de forma interativa:

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido. Para isso, é importante que o sistema ou instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, por meio de uma dinâmica que acompanha e propicia mudanças em função de suas necessidades e de seus objetivos. (...) Pode-se dizer, portanto, que há aprendizagem organizacional quando os membros de uma instituição experienciam uma situação problemática e questionam e refletem em favor da organização (MIZUKAMI, 2002, p. 80-81).

Todos esses fatores demonstram que o homem tem a história nas suas mãos. É ator e autor, como já fora explicitado no século XIX pelas teorias do materialismo dialético: “são os homens que transformam as circunstâncias e o próprio educador deve ser educado” (MARX, 1986, p. 126).

Essas explicitações justificam uma política pública que valorize e que implemente medidas no âmbito da Educação Infantil de forma que o brincar seja realmente atividade principal, promovendo o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, pode-se considerar que as professoras reconhecem o brincar como uma atividade importante para a criança pré-escolar, mas como não dominam suficientemente uma fundamentação teórica que embase, respalde tal importância, não assumem essa atividade como prioritária na Educação Infantil. Como consequência, carecem de clareza e segurança, o que culmina, por vezes, em falas e ações contraditórias. Elas não se sentem seguras para “apostar” na possibilidade do brincar como atividade principal para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As professoras mostraram ainda uma certa confusão no discernimento das necessidades da criança, não diferenciando a necessidade imediata e presente daquela relacionada à escola próxima futura.

Observa-se que as professoras investiram nas atividades que apresentavam resultados mais visíveis. O brincar, de fato, é essencialmente processo e não resultado, enquanto as atividades produtivas, mesmo desenvolvendo um processo, têm um resultado previsto. Assim, parece não se assumir, novamente, o brincar como uma prioridade.

No entanto, mesmo nas atividades produtivas, a brincadeira e o jogo protagonizado aconteceram, como, por exemplo, na montagem do cavalo/fazenda pelas crianças, uma atividade em que elas construíram com peças plásticas de encaixe, já comentada neste trabalho. As crianças elegem a brincadeira como a atividade que preferem e que podem realizar nessa idade, impondo-a. As próprias crianças acabam ampliando e, se preciso, criando o espaço do brincar.

O fato de as professoras não terem oportunidade de aprofundar a fundamentação teórica relativa ao brincar, que o aponta como atividade principal no desenvolvimento infantil, faz com que percam oportunidades valiosas de investir no brincar e, conseqüentemente, de promover um maior aproveitamento para as crianças nessa fase da vida. Na prática, é comum as professoras se orientarem segundo o mote “Se der tempo a gente brinca”.

A partir de entrevistas com as professoras e observações realizadas ao longo de dois anos de pesquisa, percebeu-se que as condições efetivas para as professoras desenvolverem e desempenharem seu papel de mediadoras e oportunizadoras das atividades adequadas -- como jogos e brincadeiras -- podem ser criadas. Para isso, tanto a direção da escola como as próprias professoras ao estarem

convictas, cientes do porquê o brincar é a atividade principal para as crianças, o brincar estará mais presente, na medida em que, elas fazem acontecer aquilo que sabem e em que acreditam.

As professoras, de fato, manifestaram que faziam aquilo em que acreditavam ser importante para as crianças, mesmo que essa prática não correspondesse à orientação da SMEC e à vontade dos pais. Elas, de forma contraditória, afirmam entretanto que desenvolvem determinadas atividades por orientação da SMEC e por influência dos pais.

Portanto, percebe-se nas professoras uma vontade de acertar, de fazer com responsabilidade, e essa determinação advém de boa dose de autonomia pedagógica. São fortes suas crenças pedagógicas, mas nem sempre estas são coerentes e fundamentadas cientificamente. Por exemplo: às vezes, as professoras privilegiam a preparação para a escola do Ensino Fundamental e, em outros momentos, dizem que a pré-escola não tem esta função.

Entre acertos e incoerências, abrem-se espaços para um diálogo com as profissionais de Educação Infantil, pois a contradição gera também as condições para a transformação. Não sem razão, as professoras freqüentemente desconfiam das novidades e dos modismos pedagógicos. Esse olhar meio enviesado, desconfiado, não é para menos, pois elas têm vários anos de experiência e já passaram por muitas mudanças de governo e, atreladas a essas mudanças, vieram as pedagogias “revolucionárias”. Esse sentimento de desconfiança em relação ao novo está presente nas suas falas.

As professoras da EMEI pesquisada demonstraram que o brincar está presente no dia-a-dia das crianças, tanto como uma atividade com objetivo em si mesma quanto como instrumento didático: brincadeiras e jogos como recurso didático ou as atividades livres, que funcionam como recompensa após realização das atividades produtivas e escolares. A importância atribuída ao brincar é fundamentada no bom senso e na espontaneidade das experiências empíricas.

As professoras disseram também que, por meio de brincadeiras, as crianças aprendem mais. É uma constatação que merece reflexão. Elas utilizam o brincar, que é uma atividade que a criança gosta de fazer e faz bem, uma atividade que é prazerosa para as crianças, para objetivos imediatos de ensino que não deveriam ser

priorizados nessa fase da vida. Embora a criança possa, nessa idade, aprender perfeitamente o assunto ensinado, é preciso considerar quais são as atividades mais apropriadas para o seu desenvolvimento psíquico.

Os autores que defendem a teoria histórico-cultural insistem na importância do brincar e em sua potencialidade para desenvolver o psíquico das crianças, mesmo que essa atividade não seja a mais freqüente. Fizeram referência ao fato de que o brincar é a atividade principal para o desenvolvimento psíquico e mental das crianças, porém defendem também as atividades produtivas (desenho, pintura, construção, modelagem, recortes, colagem) com objetivo formativo. Para LEONTIEV (1998b, p. 64), alguns processos psíquicos são modelados e reorganizados nas atividades ligadas geneticamente à atividade principal, como, por exemplo, a generalização e a aplicação das cores que são moldadas na infância pré-escolar por meio da prática do desenho. Esta atividade está associada à atividade lúdica em suas origens. As crianças também brincam nas atividades produtivas.

Se a professora compreender o porquê das brincadeiras e dos jogos para a criança, poderá priorizá-los e não utilizá-los de forma ambígua.

Esta pesquisa mostrou que há possibilidades de mudanças, a partir da compreensão da prática das professoras e das suas dificuldades. As necessidades e o desenvolvimento das crianças podem ser objeto de discussão e reflexão nas EMEIs e orientar a construção de seus projetos pedagógicos, de modo que todos os educadores envolvidos (professores, funcionários, pais e direção) participem do processo. Esse exercício de trabalho em conjunto é ainda relativamente novo no ambiente escolar brasileiro. É necessário redefinir coletivamente a metodologia a ser adotada. No entanto, para isso é preciso vontade política e ações efetivas no âmbito das políticas públicas.

Um outro eixo dessa política é investir mais na formação continuada das professoras da Educação Infantil. As reuniões de planejamento e de estudo devem ser estimuladas e organizadas de modo que favoreçam a viva participação delas. A participação em eventos científicos, publicações, intercâmbios, grupos de estudo e cursos formativos (graduação e pós-graduação) devem ser valorizados, compensados e implementados pelos dirigentes públicos. Há necessidade de políticas públicas na área

da Educação Infantil que invista na formação docente tendo como horizonte o desenvolvimento da criança pequena.

A instituição de Educação Infantil é responsável por proporcionar às crianças de zero a seis anos um espaço em que a criatividade, a liberdade de expressão (física, oral e plástica), a formação ética e motora, e o convívio com outras crianças possam ser vividos e sentidos de forma concreta e prática, por meio dos jogos e das brincadeiras. Para se vivenciar toda essa gama de situações, a criança se utilizará, “brincando”, do conhecimento e dos saberes, seus e da sociedade, fundamentais para que ela possa compreender o meio em que vive e dele participar. É necessário refletir acerca destas questões juntamente com os profissionais que atendem essas crianças.

Enfim, a criança precisa de respeito, proteção e segurança, com o cuidado de não torná-la adulta ou infantilizá-la. Para isso, precisa-se investir tempo e atenção, justamente para não deixá-la à mercê das influências e informações soltas, desvinculadas dos princípios educativos, como a ética, a solidariedade, o humanismo, a participação e a coletividade. É importante vencer o individualismo, disseminado, da sociedade atual.

Um outro eixo das políticas públicas é o investimento nas condições objetivas de trabalho, como plano de carreira, remuneração, orientação pedagógica, material pedagógico, jornada de trabalho. Estes dois eixos são importantes para as mudanças, que são possíveis, no sentido de se alcançar qualidade na Educação Infantil.

Algumas das temáticas apontadas neste trabalho mereceriam novas pesquisas. Um exemplo é o interesse pelas atividades na água demonstrado pelas crianças e suas famílias, que não pode ser ignorado pelos educadores e pelos responsáveis pela educação pré-escolar. Também a música e o desenho foram duas atividades citadas pelas famílias e professoras como sendo as atividades pelas quais as crianças mais se interessam. Estas estão sendo oferecidas na EMEI sem um conhecimento específico, ou seja, não se exploram todas as potencialidades destas áreas. É preciso atentar para os estudos destes temas de forma a considerá-los como parte integrante da fundamentação que concorre para a formação das professoras das crianças pré-escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1998. 111 p.

AUGUSTO, Mariana. *Comunidade infantil: creche*. Rio de Janeiro: Koogan, 1979.

ALMEIDA, Ordália A de. *Educação pré-escolar: uma análise das políticas para a pré-escola*. 1994. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

AMARAL, Maria Nazaré. de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 79-110.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, . 1981. 279 p.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3º edição. Petrópolis: Vozes. 2001. 251 p.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 370 p.

BASSO, Itacy S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. 123 p. Tese (Doutorado em Educação na área de concentração: Metodologia de ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BECKER, Marlene. *Nós acontecemos nas possibilidades as moiras tecem a história: representações dos professores sobre criança e educação*. 1999. 158 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas). Universidade de Franca, Franca.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 119 p.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 57-72.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés. (Orgs.). *História da Infância e os Intelectuais*. São Paulo. Editora Cortez. 2002. p. 11-60.

BRASIL. Lei Nº 9394/1996. In: TABET, Ramez. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1997. 31 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*: Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO/OECD, 2002. 314 p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998b.

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997. 109 p. (Coleção Questões da nossa época).

_____. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a. 218 p.

CAMARGO, Luis O. L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998. 160 p.

CAMPOS, Maria M. A Formação de professoras para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*. Campinas. p. 126-142. dez, nº 68/especial. 1999.

CERISARA, Ana. Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana .L. E PALHARES, Marina. S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis; Editora da UFSC, 1999. p. 19-50.

_____. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 109-138. 1999.

_____. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai-noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 123-138.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, setembro/2002.

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. 314 p.

CODO, Wanderlei. *Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. (org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1976.

CRETELLA Junior, J.; CINTRA, G. de U. *Dicionário latino-português*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 3ª edição (revista). 1953. 1366 p.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-122.

DIAS, Marina C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 45-56.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. Encyclopedica Britannica do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

DONZELOT, Jaques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal. 1986. 209 p.

ELKONIN, Daniil. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

ERASMO, Roterdã. A civilidade pueril. *Intermeio*, Campo Grande, vol 1, nº 2, p. 01-68. 1995. Encarte especial (44 p.)

FARIA, Ana. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas. Ed. da UNICAMP; São Paulo: Cortez. 1999. 240 p.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água. 1993. 127 p.

FRIEDMAN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996. 128 p.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas*, São Paulo, n. 89, p. 37-49, ago. 1996.

GIACON, Beatriz di M. *Caminho para se repensar a formação de professor: síndrome de Burnout*. 210 p. 2001. Dissertação (Mestrado em Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto/Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-62.

IDE, Sahda. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-108.

KISHIMOTO, Tizuko. M. Bruner e a brincadeira. In: _____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998a. p. 139-154.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998b. p. 57-78.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-44.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação e Sociedade*. Campinas. p. 61-79. dez, nº 68/especial. 1999.

KUHLMANN Moysés. Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. 210 p.

LEAL, Leila L. L. *Educação pré-escolar: subversão ou recomposição da ordem?* 1990. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____.; MONTEIRO, Filomena. M. A.; STEFANE, Cláudia. A. *Brincar no cotidiano escolar: estudo de caso em uma EMEI de São Carlos*. In: 2º Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI. . 2000, p. 81. Águas de Lindóia. Anais.

LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L., LURIA, A. LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998a. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil in: VYGOTSKY, L., LURIA, A. LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998b. p. 59-84.

_____. A. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leóntiev. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 425-470.

LIMA, Elvira C. A. S. A utilização do jogo na pré-escola. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. – *O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola*. São Paulo FDE, 1992. p. 24-34. (Série Idéias, 10)

LIMA, Mayumi W. S. *Arquitetura e Educação*. Org: LIMA, Sérgio S. São Paulo. Studio Nobel. 1995. 263 p.

LORENZINI, Marlene V. *Brincando a brincadeira: novos rumos terapêuticos*. Barueri/São Paulo. Editora Manole. 2002. 134 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986. 99 p.

LYTOARD, J. F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

MANACORDA, Mario. A. Scuola e Insegnanti. In: VEGETTI, M. (Org.). *Oralità, scrittura e spettacolo*. Torino: Brughieri Ed. 1992. p. 187-209.

MACHADO, Maria L. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98. 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Hucitec. 1986.

MERLO, Andréia T.; MIRANDOLA, Carla. G. C. *Uma alternativa para analisar discursos acerca da infância-escolar*. Porto alegre, 1998. 8 p. Mimeo.

MEDEIROS, Claudia M. Assinando contratos: os exercícios mimeografados podem ser uma grande possibilidade no pré-escolar. In: FAZOLO, E. et. alli. *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 153-175.

MELLO, Maria A.; BASSO, Itacy. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos

colaborativos. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos. EdUFSCar. 2002.

MELLO, Suely A. A Emoção e a Regra na Construção de Uma Pedagogia da Infância. In: MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira 1875-1983*. Campinas: Autores Associados; FAPESP, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). p. 211-232.

MIZUKAMI, Maria G. N. et alli. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar. 2002. 203 p.

MRECH, Leny. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tisuko. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 155-172.

MOURA Manuel O. de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tisuko. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez. 1999. p. 73-89.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

NOSELLA, Paolo. A educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre. In: _____ . *Qual compromisso político? ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002. p. 149-164.

_____. *A Formação do Educador e do Professor*. São Carlos, 2002. 15 p. Mimeo.

_____. A Linha Vermelha do Planeta Infância: o Socialismo e a Educação da Criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés. (Orgs.). *História da Infância e os Intelectuais*. São Paulo. Editora Cortez. 2002. p. 129-166.

OSTETO, Luciana E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais d educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis: Ed. da UFSC. V.15, nº 28, p. 11-20, jul/dez. 1997.

_____. *Imagens da Infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro*. 1992. 196 p. São Carlos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tisuko. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 33-56.

PIRES, Marília F. de C. *As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil*. 1994. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PINTO, Ziraldo. A. O homem e o menino. In: GARCIA, Claudia A. et al. (Org.). *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 82-86.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro. Graphia. 1999. 190 p.

REALI, Aline M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos. EdUFSCar. 2002. p. 73-100.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 85 p. (Cadernos Educação Infantil, 6).

REYES, Claudia R. Sobre o que falam as crianças em suas histórias: refletindo sobre a escola e a aprendizagem da língua. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N. ; REALI, Aline M. R.(Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos. EdUFSCar. 2002. p. 291-320.

REVISTA VEJA. *Baixinhos em crise*, São Paulo: 04 de Abril. 1998. p. 83-85.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998. 118 p. (Coleção Polêmicas da nossa época, 68).

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina. C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Editora Ática, 1998. 94 p

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas. 1994. 355 p.

RIBEIRO, Maria L. S. O Jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, Tisuko. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez: 1999. p. 133-142.

SANTOS, Keity J. A. dos. *A concepção de criança em More, Montaigne, Comenius e Rousseau; a atualidade do pensamento moderno*. 2002. 172 p. Dissertação (Mestrado

em Educação) – centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

STEFANE, Claudia; MONTEIRO, Filomena M. A.; LEAL, Leila L. L. *Relatório do projeto de pesquisa diagnosticando as necessidades formativas dos profissionais de educação física que atuam nas escolas municipais de educação infantil em São Carlos*. São Carlos. Mimeo. 2001. 25 p.

SILVA, Lea. S. *O brincar e as concepções do fazer pedagógico*. Águas de Lindóia. 2000. Mimeo. 10 p.

SILVEIRA, Débora B.; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: REALI, Aline M. M. R. ;MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos. EdUFSCar. 2002. p. 51-72.

SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O Debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, v. 77, p. 69-80, maio. 1991.

VENEZIA, Mike. *Pieter Brueghel*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Mestres das Artes). 32. p.

VILARINHO, Lúcia R. G. *A Educação Pré-Escolar no Mundo Ocidental e no Brasil – Perspectivas Históricas e Crítico-Pedagógica*. 1987. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIGOTSKI, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

_____. El problema de la edad. In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: VISOR Dis., S.A. 1996. p. 251-274

_____. La crisis de los siete años. In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: VISOR Dis., S.A. 1996. p. 377-386.

_____. La imaginación e el arte en la infancia. (ensaio psicológico). México: Hispânicas, 1987. 120 p.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 105-118

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 425-470.

WAJSKOP, Gisela. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. 1996. 233 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.

_____. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999. 119 p. (Coleção Questões da nossa época, 48)

ANEXOS

Anexo 1

Questões elaboradas para entrevistar professoras, pais e diretora da EMEI

a- Questões para entrevistar as professoras da EMEI

- 01- Qual sua formação?
- 02- Há quanto tempo atua em educação?
- 03- Há quanto tempo atua em educação infantil?
- 04- Nesta EMEI, trabalha há quanto tempo?
- 05- Qual é sua turma? Tem preferência por alguma idade para trabalhar. Por quê? Como é feito o planejamento?
- 06- Atualmente, quando você prepara suas aulas pensando nos alunos com que você trabalha quais são as suas preocupações?
 - a) Com relação ao aluno
 - b) Com relação ao ensino-aprendizagem
- 07- O que você chama de conteúdo na educação pré-escolar?
- 08- Quais são os conteúdos que você ensina para as crianças? Por quê? Quais os objetivos, aonde quer chegar?
- 09- Para trabalhar os conteúdos, qual a dinâmica usada? Que tipo de atividades você usa?
- 10- Quais são os tipos de atividades que você desenvolve com as crianças?
- 11- Que materiais ou recursos você utiliza em suas aulas?
- 12- Como você divide o tempo das suas atividades na rotina diária?
- 13- Como você relaciona o seu trabalho com os dos demais professores?
- 14- Como são as atividades do projeto, como você escolhe?
- 15- Você participa da escolha do tema do projeto? Qual sua contribuição?
- 16- Existem outras atividades oferecidas aos alunos além das suas aulas e as de Educação Física?
- 17- Como desenvolve essas atividades?
- 18- Qual a função da Educação Física na pré-escola?
- 19- Quais são os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física na EMEI? Cite-os.
- 20- Você acredita que a aula de Educação Física colabora para o desenvolvimento das suas crianças? Por quê? Como ela colabora?

- 21- Você relaciona o seu trabalho com o do professor de Educação Física? Como?
- 22- Descreva detalhadamente como você ensinou um dos conteúdos trabalhados na sua última aula.
- 23- Quais são as atividades de que as crianças mais gostam?
- 24- Quando você percebe que as crianças aprenderam mais?
- 25- Quais as atividades que as crianças pedem, sugerem ou não querem parar de fazer?
- 26- Como você acha que o RCNEI ajuda nas aulas da EMEI?
- 27- O que é o brincar? Para que serve? Por quê?
- 28- O que você acha do brincar na EMEI? Por quê?
- 29- Quais os objetivos de brincar na EMEI?
- 30- Você utiliza o brincar nas aulas? Como? Usa jogos, brincadeiras e brinquedos?
- 31- Como você faz acontecer o brincar?
- 32- Como são compatibilizados o brincar e a alfabetização ou a preparação para ela?
- 33- O quanto que a alfabetização ocupa de tempo nas atividades?
- 34- O que é desenvolvimento infantil? E aprendizagem?
- 35- Como é feito o contato com as famílias e como é sua relação com elas?
- 36- Quais as dificuldades que encontra para desenvolver seu trabalho? Com quem, com os alunos, direção, escola, família?

b- Questões para entrevistar os pais

- 01- Quantos filhos o senhor (a) tem?
- 02- Por que o senhor (a) colocou seu filho nessa EMEI?
- 03- O senhor(a) e seu filho gostam dessa EMEI?
- 04- Quem leva e traz seu filho para a EMEI?
- 05- Vocês participam de atividades da EMEI?
- 06- O que vocês fazem no tempo livre, quando estão sem trabalhar: domingo, fins de semana ou férias?
- 07- Quais são as atividades que seu filho faz em casa?
- 08- Seu filho brinca?
- 09- Se ele brinca, onde brinca? Com o quê, de que e como brinca?
- 10- Seu filho tem tempo e local para brincar?

- 11- Quais as atividades que seu filho faz, se sente melhor ou que gosta mais? Mostrar e dar exemplos. Na EMEI ou em casa?
- 12- Quando você interrompe as atividades de seu filho? Qual a reação dele?
- 13- Com quem seu filho passa a maior parte do tempo? Por quê? O que você acha disso?
- 14- O que ele faz fora do período escolar, gostaria que fizesse outra ou mais atividades? Por quê?
- 15- Sugestões de atividades para a EMEI desenvolver com seu filho.

c- Questões para entrevistar a diretora

- 01- Nome da EMEI?
- 02- Quantas crianças e turmas?
- 03- Corpo de funcionários
- 04- Fonte pagadora?
- 05- Quando foi fundada a EMEI?
- 06- Qual o critério de entrada das crianças aqui?
- 07- Característica da clientela?
- 08- Como é a preparação para a escola?
- 09- Como é a forma de contato com as famílias?
- 10- Como é participação dos HTP?
- 11- Quais as dificuldades encontradas?
- 12- Como é feita a avaliação das crianças?
- 13- Qual sua formação?
- 14- Há quanto tempo atua na educação?
- 15- Em Educação Infantil há quanto tempo trabalha?
- 16- Nesta EMEI, é diretora há quanto tempo?
- 17- Como você foi escolhida para o cargo?
- 18- Quem elabora o planejamento?
- 19- Quando é elaborado o planejamento? Como?
- 20- Qual é o período de preparação das aulas e seu planejamento?
- 21- São feitas a capacitação e atualização das professoras? Como?

22-Qual é a formação do quadro de professores?

Anexo 2

Roteiro para observação das atividades das professoras com as crianças, um dia ou mais se necessário, no primeiro ano da pesquisa (junho, julho e agosto).

- 01-Observar a rotina, a divisão do tempo, quantidade de horas fora e dentro de sala, e a organização do espaço por faixa etária;
- 02-A participação das crianças na definição e encaminhamento das atividades;
- 03-A execução dos projetos e sua relação com os conteúdos e tipos de participação;
- 04-A presença de brincadeiras, jogos e brinquedos nas atividades;
- 05-Atividades livres e orientadas, as que mais gostam e as que menos gostam;
- 06-Ver as diferenças de atividades por faixa etária;
- 07-Observar o que acontece no pátio e dentro de sala com as crianças maiores e com as menores, como se agrupam (se são os mesmos grupos ou variam);
- 08-Presença de líderes;
- 09-Término da brincadeira;
- 10-Tempo de cada atividades;
- 11-Material utilizado organização e divisão deles em aula;
- 12-A professora considera as expectativas e desejos dos alunos?
- 13-Se as brincadeiras são reforço das atividades dadas em sala, como são avaliadas?
- 14-Tipos de relações entre as crianças e criança-professora;
- 15-Verbalização entre as crianças e crianças-professora;
- 16-Chegada e saída das crianças, se possível alguma reunião;

Anexo 3

Relação dos alunos selecionados para entrevistas com os responsáveis.

Turma	Aluna	Entrevistado	Local
4 anos	Bete	Mãe	Trabalho
5 anos	Irma	----	-----
6 anos	Paulo	Mãe	Casa dos pais
6 anos	Valdir	Mãe	Casa dos pais
4 anos	Neila	Pai e Mãe	Casa dos pais
4 anos	Tânia	Avó	Casa da Avó
5 anos	Gisele	Pai e Mãe	Trabalho
5 anos	Amália	Avó	Casa do pai
6 anos	Luis	----	-----
6 anos	Gina*	Mãe	Casa do Avô

* A entrevista feita com a mãe desta menina teve problemas técnicos na gravação, portanto foi descartada.

Anexo 4

Questões elaboradas para serem usadas nas observações nos meses de outubro, novembro e dezembro do segundo ano da pesquisa.

O que perguntar e observar em uma sala da EMEI

- 1-O que as crianças fazem?
- 2-Do que brincam?
- 3- Como que brincam?
- 4-Por que brincam?
- 5-Com o que brincam?
- 6-O que aprendem brincando?
- 7-O que o professor fez para brincarem?
- 8-Por que o professor escolheu esta atividade?
- 9-Como o professor organizou a atividade?
- 10-Que recursos a professora usou?
- 11-Qual o objetivo da brincadeira?
- 12-A brincadeira foi feita por si mesma ou como recurso didático para algum objetivo específico?
- 13-Que novas brincadeiras surgiram a partir das que a professora sugeriu?
- 14-Como as crianças conquistaram o espaço e direito de brincarem?

Anexo 5

a) Temáticas elaboradas para a análise das entrevistas das professoras e observações feitas das atividades com as crianças, nos dois anos de pesquisa.

- 1-Concepção de criança e de infância;
- 2-Concepção de brincar;
- 3-Uso de brincadeiras, de brinquedos e jogos nas atividades rotineiras das crianças de 4 a 6 anos na EMEI;
- 4-Organização do tempo e do espaço para as atividades de brincadeiras na pré-escola;
- 5-Preparação na pré-escola para as atividades de estudos/escolares;
- 6-Propostas e críticas à educação infantil;
- 7-O uso do brincar como recurso didático ou com fim em si mesmo para as crianças de 4 a 6 anos nas instituições de educação infantil;
- 8-O brincar do pré-escolar em casa no período contrário ao da EMEI, nas férias e fins de semana.

b) Temáticas para a análise das entrevistas feitas com os pais das crianças da EMEI pesquisada.

- 1-Atividades desenvolvidas pelas crianças no tempo livre, fora da EMEI
- 2-O que a criança mais gosta de fazer?
- 3-Quando a criança não obedece, o que o responsável faz?
- 4-O que a criança diz gostar na EMEI?
- 5-Com quem a criança fica no período contrário ao da EMEI?
- 6-Por que colocaram a criança na EMEI?
- 7-Sugestões para a EMEI.

Anexo 6

Atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças