

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

**DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Muriane Sirlene Silva de Assis

São Carlos – SP
2010

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

**DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Muriane Sirlene Silva de Assis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutor em Educação, na área de concentração Ensino e Aprendizagem em Diferentes Contextos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria
Aparecida Mello

São Carlos – SP
2010

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

A848dc

Assis, Muriane Sirlene Silva de.

Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil
: contribuições da Teoria Histórico-Cultural / Muriane Sirlene
Silva de Assis. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
274 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2010.

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento cultural. 3.
Teoria histórico-cultural. 4. Crianças. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida Mello

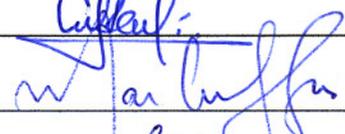
Profª Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª Drª Maria Inês Crnkovic Octaviani

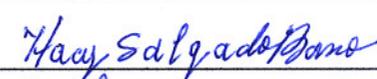
Profª Drª Itacy Salgada Basso

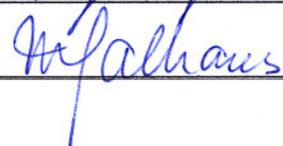
Profª Drª Marina Silveira Palhares











A Ronaldo pela paciência, incentivo e colaboração.

Agradecimentos

A Deus que sempre esteve comigo me amparando nas dificuldades.

À minha mãe e irmã pela confiança, amor e motivação.

À minha orientadora Maria Aparecida Mello pela competência e determinação na orientação.

Às professoras Itacy Salgado Basso, Marlene Gonçalves, Marina Palhares e Maria Inês Octaviani pela leitura criteriosa e pelas importantes contribuições fornecidas no exame de qualificação.

Aos integrantes e companheiros dos grupos de estudo NEEVY e GPEI por compartilhar comigo as alegrias e frustrações da pesquisa.

Aos meus amigos e familiares pelo constante incentivo, carinho e amizade.

Às crianças, professoras, direção, pais, agentes educacionais e funcionários que participaram desta pesquisa.

Resumo

O problema central desta tese é o processo de desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil. Buscamos identificar se a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças e de que forma esse processo ocorre, a partir da análise das concepções das próprias crianças, das professoras, da diretora, das agentes educacionais, dos funcionários da escola e dos pais de alunos.

Os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentaram em abordagem qualitativa, coletamos os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e questionários.

A Teoria Histórico-Cultural serviu de fundamentação teórica para nosso trabalho, deste modo, concebemos que o desenvolvimento cultural resulta das apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos a partir das relações sociais que estabelecem ao longo de sua vida. O desenvolvimento cultural é condição de humanização dos indivíduos.

Os dados analisados enunciaram que a escola e a família contribuíam para o desenvolvimento cultural das crianças, todavia, essa contribuição ocorria de forma pouco intencional e sistematizada.

A função social da Educação Infantil expressa pelos diferentes participantes da pesquisa foi bem semelhante e enfatizava o papel de preparação da criança para o Ensino Fundamental e o desenvolvimento de valores e regras de convivência.

Verificamos que a brincadeira era valorizada tanto pelas crianças como pelos adultos, porém, as crianças valorizavam essa atividade por ela mesma e os adultos, muitas vezes, consideravam a brincadeira como um recurso para a aprendizagem de conteúdos escolares ou simplesmente uma forma de ocupar o tempo livre da criança.

O acesso das crianças e dos adultos aos bens culturais era restrito e limitado, em especial à televisão, e isso empobrecia as possibilidades de desenvolvimento cultural deles.

As atividades artísticas e culturais eram interpretadas como recurso didático-pedagógico e raramente se vinculavam ao lazer, ao divertimento, a

ampliação da visão de mundo e conseqüentemente ao desenvolvimento cultural.

A partir das análises empreendidas nesta pesquisa, esperamos contribuir para a reflexão sobre a dimensão democrática e revolucionária da escola no sentido de que cabe a essa instituição oferecer oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências cada vez mais sofisticados para que todas as crianças realizem apropriações e objetivações que resultem em seu crescente e contínuo desenvolvimento cultural com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras Chave: Desenvolvimento Cultural, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural

Abstract

The main issue in this dissertation is the process of child's cultural development in primary school (from 0 to 5 years old). We aimed at identifying whether the school and family contribute to children's cultural development, and how this process occurs, through the analysis of concepts from the children themselves, the teachers, the school director, the educational staff, school officials and students' parents.

The methodological procedures used were based on a qualitative approach; we collected data through semi-structured interviews and questionnaires.

Cultural-Historical Theory served as the theoretical foundation for our work; therefore, we believe that cultural development results from appropriations and objectifications made by individuals from their social relations throughout life. Cultural development is a condition for individuals' humanization.

The data analyzed stated that the school and the family contribute to children's cultural development; however, this contribution was not so intentional or systematic.

The social function of Primary School expressed by different participants in the survey was very similar and emphasized the role of school in children's preparation for Intermediate school (6-13 years old), and in the development of values and rules for living together.

We realized that playing was appreciated both by children and adults, but children valued this activity by itself while adults often considered playing as a resource for learning school subjects, or simply as a way of occupying child's free time.

Children's and adult's access to culture was restricted and limited, particularly to television, and that impoverished their possibilities of cultural development.

Artistic and cultural activities were interpreted as didactical and pedagogical resources, and were rarely associated with leisure, fun, broadening of worldview, and thus, with cultural development.

We hope, with the analysis undertaken in this research, to contribute to the thinking on the democratic and revolutionary dimension of the school in what concerns its role as an institution that should offer opportunities of access to increasingly sophisticated knowledge and experience, so that all children perform appropriations and objectifications that could result in their growing and continuous cultural development aimed at building a fairer and more equitable society.

Keywords: Cultural development, Primary school (from 0 to 5 years old), Cultural-Historical Theory

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO: O DESENVOLVIMENTO CULTURAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	33
2.1 Desenvolvimento cultural na perspectiva Histórico-Cultural	36
2.2 O processo de desenvolvimento cultural: mediação, apropriação e objetivação.....	50
3. METODOLOGIA	54
3.1 A escola e a entrada na escola	62
3.2 A escola e a sua equipe de trabalho	63
3.3 Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados	76
3.4 Vários sujeitos: múltiplas e diferentes perspectivas	88
4. A Função Social da Educação Infantil: aprendizagem, desenvolvimento e cultura na visão das crianças, professoras, diretora de escola, agentes educacionais, pais e funcionários da escola	90
4.1 A função social da Educação Infantil na visão das crianças	93
4.2 A função social da Educação Infantil na visão das professoras e da diretora.....	98
4.3 A função social da Educação Infantil na visão das agentes educacionais.....	117
4.4 Função social da Educação Infantil na visão dos pais	127
4.5 Função social da Educação Infantil na visão dos funcionários da escola.....	130
5. Brinquedos e Brincadeiras: atividade principal do pré-escolar na escola e em casa	137
5.1 Brinquedos e brincadeiras na visão das crianças	140
5.2 Brinquedos e brincadeiras na visão das professoras e da diretora	145
5.3 Brinquedos e brincadeiras na visão das agentes educacionais.....	148
5.4 Brinquedos e brincadeiras na visão dos pais	151
6. Bens culturais acessíveis às crianças e aos adultos: televisão, cinema, música, teatro, literatura e recursos tecnológicos	159
6.1 Bens culturais acessíveis às crianças na visão delas mesmas	159
6.2 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão das professoras e da diretora	168
6.3 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão das agentes educacionais	186
6.4 Bens culturais acessíveis às crianças na visão dos pais	188
6.5 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão dos demais funcionários da escola	210

7 Atividades artísticas, culturais, de lazer e entretenimento proporcionadas pela Escola e pela Família	215
7.1 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das crianças	217
7.2 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das professoras e diretora de escola.....	225
7.3 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das agentes educacionais	234
7.4 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão dos pais	239
7.5 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão dos demais funcionários da escola	249
Considerações Finais	253
Referências	256
Anexos	264

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de inquietações que mantenho com relação ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que freqüentam escolas de Educação Infantil, bem como sobre os professores e a prática pedagógica desta etapa da educação.

O meu interesse pela Educação Infantil nasceu em 1998 quando comecei a atuar como professora de pré-escola em uma instituição pública municipal de uma cidade do interior paulista

O ingresso na docência, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e no ano em que foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, me colocou diante do impasse entre a realidade de meu trabalho e as normalizações e orientações contidas nos referidos documentos. Esse impasse gerou a necessidade de compreender qual a função da professora e da escola de Educação Infantil.

Desenvolvi, então, uma pesquisa no curso de Mestrado que resultou na dissertação *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil*.

A questão que norteou a referida pesquisa foi “Quais são as representações que as professoras de ensino infantil têm sobre a função da instituição escolar de Educação Infantil e sobre o papel de suas professoras?”.

Assim, tinha por objetivo: apreender as representações que as professoras em exercício tinham sobre a função da instituição escolar de Educação Infantil e as possíveis influências dessas representações nas práticas educativas; apreender as representações que as professoras em exercício tinham sobre a função da professora de Educação Infantil e verificar como essas representações contribuíam ou não para a constituição profissional das professoras.

A Psicologia Histórico-Cultural embasou teoricamente o estudo que foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com dez professoras com Habilitação Específica para o Magistério que atuavam com crianças de 03 a 06 anos de

idade em uma instituição Pública Municipal de Educação Infantil (Centro de Educação e Recreação - CER) do interior do Estado de São Paulo.

Como resultados referentes às representações das professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil verifiquei que a função predominante era preparar a criança para o Ensino Fundamental e ensinar conteúdos escolares. Ou seja, uma representação do tipo “escolarizante” com atividades focalizadas na realização de cópias de listas de palavras da lousa, treino caligráfico, exercícios de coordenação motora, escrita de uma determinada letra ou número repetidamente em várias linhas do caderno, contorno e pintura de desenhos mimeografados, preenchimento de pontilhados, por exemplo. Outras funções, também, foram destacadas, tais como: como promover o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança; educar, brincar, ensinar, alimentar e proporcionar o bem estar da criança; permitir que as mães possam trabalhar, deixando seus filhos em local seguro.

Quanto às representações das professoras sobre o seu papel na Educação Infantil constatei que a visão predominante foi atuar na “parte pedagógica” (desenvolvimento intelectual e aquisição da leitura e da escrita).

Os depoimentos revelaram que a qualidade principal da professora era gostar de criança e da profissão. As professoras se reconheciam como profissionais da Educação.

Chamou-me a atenção o fato delas omitirem informações referentes a atividades desenvolvidas com as crianças que envolviam cuidados físicos, assim como: o momento de orientação do uso do sanitário, da higiene das mãos antes das refeições, dos autos cuidados para prevenir a disseminação de doenças como o uso de lenços de papel, da higiene bucal, da própria orientação feita durante a refeição quer seja sobre os “bons modos” a mesa quer seja sobre a importância de uma alimentação balanceada para a manutenção da saúde, entre outras atividades.

As representações das professoras sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição evidenciaram que as práticas consideradas mais importantes se referiam às atividades que visavam proporcionar o contato e a aquisição da leitura e da escrita pela criança; as práticas consideradas menos relevantes diziam respeito às atividades que visavam o desenvolvimento global

da criança por meio das brincadeiras de representação de papéis e brincadeiras não dirigidas.

As professoras ao descreverem o seu próprio dia-a-dia priorizavam as atividades “escolarizantes”. Atividades essas que focalizavam a dimensão motora fina e que exigiam que as crianças ficassem quietas e não se expressassem por outras linguagens. As atividades de coordenação motora e de treino caligráfico foram utilizadas sob a justificativa de que se estava trabalhando em favor da aquisição da leitura e escrita, reforçando a histórica dicotomia entre cuidar e educar e, demonstrando que compartilhavam uma representação parcial de Educação Infantil na medida em que, conforme Assis (2004, p. 205):

Por meio dos dados coletados, observamos que algumas professoras enfatizam que seu papel é exclusivamente transmitir conhecimentos, com base em afirmações desse tipo constatamos que o cuidar-educar-brincar, tríade que caracteriza o trabalho da professora de Educação Infantil, ainda não foi apropriado pelas professoras da instituição que estudamos, bem como por tantas outras professoras, conforme pudemos verificar em estudo bibliográfico que realizamos sobre o tema.

Concluí, então, que a separação entre cuidar, educar e brincar permeou todo o trabalho, enfatizando o quanto é necessário nos debruçarmos sobre essa temática e envidar esforços com vistas a superar esta separação.

Quando finalizei a dissertação já atuava como diretora de escola de Educação Infantil e comecei a analisar a problemática dessa etapa da educação, a partir de diferentes enfoques: visão dos pais, das crianças, dos funcionários, da gestora e não mais apenas dos professores.

Além da experiência profissional, minha participação nos Grupos de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky”¹ e “Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados”² contribuíram significativamente para a consolidação de meu

¹ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq liderado pelos Prof^{os} Dr^{os}. Maria Aparecida Melo e Douglas Aparecido Campos – UFSCar.

² Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq liderado Prof^a Dr^a Maristela Angotti-FCL/UNESP/CAR.

interesse pela Educação Infantil e para confirmação de minha convicção teórica no Referencial Histórico-Cultural.

Ingressei no Doutorado, visando analisar as representações de crianças sobre a função da Educação Infantil.

As pesquisas que trazem as crianças como sujeitos e atores, geralmente, têm sido elaboradas sob o enfoque denominado Sociologia da Infância.

De acordo com Qvortrup (1999 apud QUINTEIRO, 2005) em 1990 os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia, a partir daí foram criadas organizações no Reino Unido, na Ex-República Federal Alemã, na França, nos países nórdicos e nos Estados Unidos e em curto espaço de tempo se associaram mais de 450 pessoas.

Em 1998 e 1999 foram publicados pela revista *Éducation et Sociétés* dois números nos quais estavam reunidos vários artigos que tratavam da emergência de um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância. Dois dos mais importantes artigos desta revista foram publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*. São os artigos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon.

Sirota (2001) analisou a produção francesa, ressaltando que a infância seria essencialmente reconstruída como objeto sociológico por meio dos dispositivos institucionais, como a escola, a família e a justiça. A criança seria reconhecida como ator.

Os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância tanto em língua inglesa como francesa surgiram e se fixaram em oposição à concepção de infância considerada simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições.

As principais temáticas presentes na produção de língua inglesa abordaram as relações entre gerações, as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas, o mundo da infância e as crianças como grupo social. Mas a questão central parecia ser a construção social da infância como um novo paradigma sobre o estudo da infância, de acordo com Montandon (2001).

Além de Sirota (2001) e Montandon (2001) destacaram-se neste campo os pesquisadores portugueses Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

A infância como construção social de Manuel Pinto (1997) foi um marco para a Sociologia da Infância. De acordo com Pinto (1997) havia o interesse em contribuir para a construção de uma abordagem sociológica dos mundos sociais das crianças e da infância. Alargando-se o campo de reflexão teórica, metodológica e de pesquisa empírica em torno de um aspecto da vida social praticamente ausente dos estudos sociológicos em Portugal.

Esses autores entendiam que a etnografia era a metodologia particularmente adequada para dar voz às crianças e de fazê-las participar da produção de dados sociológicos.

Para Pinto (1997) não apenas a Sociologia, mas igualmente outras ciências humanas e sociais podiam dar contribuições importantes para o estudo da dimensão social da infância. “Tal pluralidade de focagens constituiu-se como uma condição essencial para um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade.” (PINTO, 1997, p. 70)

Outra importante obra, nesta tendência teórica, produzido em Portugal foi *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo* de Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997). Este trabalho ressaltou que a especificidade do campo de estudos sobre as crianças era a focalização que se adotava e o conjunto de orientações metodológicas coerentes. “Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância”. (1997, p. 24)

Sob essa perspectiva, de acordo com Pinto (1997), o estudo da infância constituiu esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, estabelecendo relações com diferentes contextos e campos de ação e as metodologias utilizadas deveriam ter como objetivo principal a apreensão da voz das crianças.

Sarmiento e Pinto (1997) destacaram que as crianças, desde a emergência das ciências sociais, sempre estiveram presentes em estudos, principalmente, da Psicologia, Pediatria e Pedagogia, contudo esses estudos, geralmente, tinham a criança como destinatárias das pesquisas e não exatamente como objetos.

(...) abordagens, que deixavam na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social. (...) Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância

como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25)

O interesse pela investigação da criança e da infância estava presente no universo científico brasileiro há certo tempo, porém, mais recentemente, tem se repensado no papel que as crianças ocuparam nas produções elaboradas sobre elas. Pesquisas que adotaram metodologias que se preocupavam em ouvir as crianças eram um pouco mais recentes e se fortaleciam a partir dos estudos produzidos na área da Sociologia da Infância.

O livro *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, organizado por Faria, Demartini e Prado publicado em 2002 trouxe contribuições para o estudo da infância como categoria social e da criança como sujeito e não apenas como objeto da pesquisa científica. Dentre os artigos desta coletânea, destacamos *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção* de Jucirema Quinteiro.

O referido texto discutiu aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa com a infância, numa perspectiva sociológica, buscando compreender como a criança pensa e concebe o mundo e a escola.

Os estudos sobre a infância como questão pública e não apenas privada começaram a aparecer na produção acadêmica brasileira. De acordo com Quinteiro (2005, p. 20-21):

Constata-se uma produção caracterizada por diversidade de temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade.

Na análise da autora, pouco se falou sobre as *culturas infantis*. As crianças não falavam e não eram ouvidas. Havia muita resistência por se aceitar as falas das crianças como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança na pesquisa educacional, não problematizavam os dados e não descreviam os elementos constitutivos do processo de coleta da voz da criança.

Segundo Quinteiro (2005) os saberes construídos sobre infância já elaborados nos permitiu conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e, pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual estavam inseridas.

Pouco sabíamos sobre os modos de vida de crianças de diferentes etnias; sobre as culturas infantis; sobre o que as crianças pensam, sentem ou aprendem; sobre como aprendem etc. de acordo com Quinteiro (2005).

Essa autora destacou que as relações de poder entre o adulto e a criança era um tema elementar para a compreensão das culturas infantis. Salientou, também, que esse tema, ainda, estava sendo estudado, em âmbito local e internacional.

Outro importante trabalho na área dos estudos sobre infância foi *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin* de Sonia Kramer (2001).

Neste livro, Kramer (2001) demonstrou que a produção existente no campo da educação encontrava-se marcada por temas, perspectivas de análise e de trabalhos de campo diversificados, refletindo interesses e tendências variados que exigiam a realização de um amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil.

Kramer (2001) citou alguns trabalhos realizados no Brasil que contribuíram para a análise das culturas infantis. Esses trabalhos foram desenvolvidos no campo da sociologia, história, psicologia e pedagogia.

Segundo Kramer (2001), o ano de 1979 podia ser considerado um marco na produção educacional sobre a criança e da infância brasileira. Neste ano foi publicado um número do periódico *Cadernos de Pesquisa* todo destinado a diversas questões relativas à criança no Brasil.

Essa autora expôs suas idéias com base em estudos de Walter Benjamin que enfatizavam a criança como “sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social” (KRAMER, 2001, p. 14). Ela defendia a importância de uma antropologia filosófica que tomasse a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizada e, destacava a centralidade da

linguagem no interior de uma concepção que via a criança como produzidas na e produtoras de cultura.

Atualmente a Universidade Federal de Santa Catarina: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, hoje denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância tem contribuído fortemente para a estruturação do campo de estudos sobre infância no Brasil sob o enfoque da Sociologia e Antropologia.

Cerisara (2004) no texto *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações trouxe* uma análise da produção do núcleo, apresentando alguns trabalhos que tinham como objetivo a defesa da criança como ator social.

Um dos primeiros trabalhos que buscaram ouvir as crianças foi elaborado na UNICAMP, tratava-se da dissertação de mestrado de Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente”. Esse trabalho, desenvolvido a partir de pressupostos teóricos do Referencial Histórico-Cultural, foi condensado em um artigo no qual Gonçalves (1996) demonstrou que a criança era ativa e que por isso percebia e apreendia elementos das situações em que estava envolvida na escola, tendo, portanto, como contribuir para a melhoria deste espaço educativo.

Entre os estudos produzidos sobre criança, merece destaque, ainda, a tese de doutorado de Jucirema Quinteiro “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, também, condensada sob forma de artigo denominado *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*.

Com o intuito de demarcar o campo dos estudos sobre crianças e infâncias no Brasil, ressaltamos, também, a iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora que promoveu em 2008 o Primeiro Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (1º GRUPECI).

Neste Seminário verificamos que há vários grupos de estudo e pesquisa no Brasil se dedicando ao estudo da infância sob diferentes referenciais teóricos.

Deste modo, buscando romper com concepções que não consideravam a criança como sujeito histórico-social é que se desenvolveram inúmeros trabalhos que buscaram ouvir e dar voz às crianças.

Com a contextualização aqui apresentada procurei demonstrar que a Sociologia da Infância tem sido o referencial mais usado atualmente nos estudos sobre infância, porém, diante desta constatação é que queremos pontuar que a compreensão de criança, infância e desenvolvimento que orientou este trabalho difere da concepção que se faz majoritária no momento.

Tendo a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica, buscamos demonstrar que a nossa compreensão de criança como sujeito histórico-cultural se distingue da concepção da Sociologia da Infância, na medida em que diferentemente desse referencial no qual a dimensão histórico-cultural está presente nas relações externas aos indivíduos, para a Teoria Histórico-Cultural essa dimensão está na gênese da formação do indivíduo, como pertencente ao gênero humano. Conforme veremos mais adiante, o homem é um ser social em sua essência.

Assim, o trabalho aqui desenvolvido buscou compreender o que as crianças pensam e quais as implicações disso para as suas aprendizagens a partir de um referencial diferente e contrastante das interpretações sobre a infância e sua educação feitas sob a égide da Sociologia da Infância.

O meu interesse por compreender questões relacionadas à cultura, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil foi estimulado pelos estudos realizados sobre a Teoria Histórico-Cultural no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky³ - NEEVY, principalmente, por meio do projeto deste grupo de pesquisa intitulado “O desenvolvimento cultural do ser humano: implicações nas práticas pedagógicas”.

Nesse Referencial, cultura era um elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano. Pesquisei as concepções de diferentes sujeitos sobre o desenvolvimento cultural de crianças em idade pré-escolar que freqüentavam escola de Educação Infantil, por meio da análise das relações mediadoras estabelecidas pelos professores, funcionários, diretora de escola, pais e crianças.

³ Observamos a palavra Vigotsky escrita de diversas maneiras (Vygotski, Vigotski, Vygotsky, etc.). Neste trabalho vamos utilizar a forma adotada pelo NEEVY.

Estudar o contexto e as relações que propiciam o desenvolvimento cultural das crianças é muito importante, pois como argumentam Campos e Cruz (2006):

(...) muitas crianças convivem em casa, na comunidade e nas instituições de educação infantil com adultos que apresentam níveis bastante baixos de escolaridade, encontrando na creche ou na pré-escola o mesmo contexto pouco letrado que caracteriza seu ambiente de origem e tendo poucas oportunidades de desenvolver novas habilidades e ter acesso a conhecimentos diversificados e interessantes. (CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 107)

Deste modo, a questão norteadora desta pesquisa foi a seguinte: A escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças? De que maneira?

Meu objetivo geral era analisar o processo de desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil a partir da concepção das próprias crianças, das professoras, da diretora de escola, das agentes educacionais, dos funcionários da escola e dos pais de alunos.

Os objetivos específicos foram:

- Apreender e analisar as concepções de crianças, pais, professoras, agentes educacionais, diretora e funcionários do quadro de apoio da escola sobre a função social da Educação Infantil a partir do estudo das aprendizagens que são oferecidas pela escola às crianças;
- Identificar e analisar a partir das concepções das crianças, pais, professoras, agentes educacionais, diretora e funcionários do quadro de apoio da escola se e como as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças;
- Identificar o que pensam as crianças, professoras, os pais, as agentes educacionais, a diretora e os funcionários do quadro de apoio da escola sobre a influência das atividades artísticas e culturais promovidas pela escola e pela família para o desenvolvimento cultural das crianças;
- Identificar e analisar os tipos de atividades relacionadas a bens culturais a que as crianças e os adultos participantes da pesquisa têm acesso dentro e fora da escola.

Os pressupostos metodológicos utilizados se basearam na abordagem qualitativa por meio da realização de um estudo de caso em uma instituição pública municipal de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, sob o enfoque da metodologia microgenética da teoria Histórico-Cultural de Vigotsky.

Entrevistas com professoras, agentes educacionais, diretora de escola, funcionários e crianças, além de questionários aplicados a pais de alunos configuravam-se como instrumentos de coleta de dados.

O trabalho foi estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo trouxe um panorama das pesquisas e práticas em Educação Infantil.

O referencial teórico que subsidiou a análise dos dados foi apresentado no segundo capítulo que enfocou os conceitos de cultura e de desenvolvimento cultural a partir da Teoria Histórico-Cultural.

O terceiro capítulo apresentou a metodologia adotada para o estudo indicando os sujeitos e o cenário da pesquisa.

O quarto capítulo foi dedicado à discussão da função social da Educação Infantil a partir da análise das concepções verbalizadas pelas crianças, pelas professoras, pelas agentes educacionais, pela diretora, pelos funcionários da escola e pelos pais das crianças.

Análises sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento cultural da criança a partir da interpretação dos diferentes participantes da pesquisa foram trabalhadas no quinto capítulo.

No sexto capítulo foram apresentados os bens culturais acessíveis às crianças e aos adultos sujeitos desta investigação.

Por fim, o sétimo capítulo discorreu sobre as atividades artísticas e culturais que as famílias e a escola proporcionam às crianças.

O trabalho buscou estimular a reflexão dos envolvidos com a educação de crianças pequenas, seja no âmbito escolar ou familiar, sobre a necessidade dos adultos mediarem situações e atividades intencionalmente comprometidas com o desenvolvimento cultural das crianças.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

O crescente interesse pela educação das crianças pequenas tem se evidenciado nas pesquisas produzidas na área da Educação Infantil e nas políticas públicas implementadas no Brasil, visando à expansão quantitativa e qualitativa do atendimento educacional oferecido às crianças menores de seis anos.

Mukhina (1996, p. 59) nos mostrou a importância desta etapa da Educação Básica ao dizer que:

No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso de objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte.

Embora tenha havido um maior investimento teórico e a implementação de políticas públicas que buscam a consolidação do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos, ainda há muito por se fazer para diminuir a distância entre o almejado e o concretizado em termos de Educação Infantil.

Ao destacar a necessidade de se investir na produção de conhecimentos que dêem visibilidade a função social da educação das crianças pequenas, Angotti (2006, p. 16) argumentou que:

Os direitos consignados à infância brasileira não revelam estar em processo de consolidação, sobretudo em termos legais, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Tal situação exige a visibilidade maior da importância da etapa educacional em questão, sustentada pela socialização de conhecimentos de diferentes áreas, oferecida aos pais e às comunidades, de tal forma a privilegiar a defesa da garantia dos direitos da criança em desfrutar de práticas educativas que possam ser adequadas para o favorecimento do desenvolvimento infantil.

A função social da Educação Infantil, ainda, não é consenso nos meios acadêmicos, nas políticas públicas, na concepção dos profissionais que

atuavam nesta etapa da educação e na concepção da sociedade de modo geral.

As múltiplas funções atribuídas à Educação Infantil ao longo da História da Educação foram destacadas pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (2002, p. 44):

Reconhece-se nitidamente que, em seu percurso histórico, a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas, que oscilam entre o assistencialismo caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico-higiênico-nutricional e/ou a um modelo de educação compensatória/preparatória referenciado na escolaridade posterior, podendo chegar a um caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente do processo ensino-aprendizagem. Esse último assume um papel educativo por excelência, favorecendo experiências significativas que atendam aos interesses reais da criança e que viabilizem a construção do seu conhecimento.

Ressaltamos que a existência de múltiplas maneiras de se caracterizar a função da Educação Infantil não pode justificar que se negue a essa etapa da Educação Básica a função de permitir a apropriação de conhecimentos pelas crianças de zero a cinco anos. A metodologia adotada para essa apropriação precisa ser específica e pautada em atividades lúdicas, já que a brincadeira ocupa papel de destaque nesta etapa de vida das crianças. O trabalho pedagógico e educativo das escolas de Educação Infantil deveria enfatizar a apropriação de conhecimentos e habilidades, visando à ampliação do repertório cultural das crianças por meio de atividades que favorecessem a experiência com diferentes áreas do conhecimento ou com diferentes linguagens como se tem utilizado atualmente.

A fim de contextualizar o campo de pesquisa da etapa educacional em questão, Strenzel (2006) fez uma análise das teses e dissertações sobre Educação Infantil elaboradas no Brasil na década de noventa e constatou que o movimento pela definição do caráter pedagógico desta etapa da educação tem favorecido sua consolidação como objeto de estudo. De acordo com Strenzel (2006, p. 68-69):

Com a intensificação das investigações sobre educação infantil na década de 1990, as pesquisas passam a reintegrar em seu campo a dimensão pedagógica da questão, mas sob outro

olhar. O desenvolvimento infantil é visto a partir do contexto em que ele ocorre e das relações que o permeiam. A creche é entendida como um local privilegiado para a socialização da criança, diverso do familiar.

A referida autora destacou que as pesquisas produzidas na área concentraram-se majoritariamente nos cursos de mestrado: dos 241 trabalhos selecionados 35 eram teses de doutorado. Strenzel (2006) salientou que as universidades já produziram um considerável acervo de conhecimentos neste campo, porém, nem sempre esse conhecimento tinha chegado aos professores e crianças e efetivamente contribuído para melhorar as práticas nas escolas de Educação Infantil.

O interesse pela investigação sobre Educação Infantil permaneceu no século XXI, contudo, as críticas apontadas por Strenzel (2006) quanto à sobreposição de pesquisas que pareciam mais atender a necessidades individuais dos pesquisadores e não se articulavam em grupos ou redes de pesquisa, ainda, caracterizavam a produção da área.

Ao concluir seu trabalho sobre o mapeamento da produção científica dos cursos de Pós-Graduação na área da Educação Infantil, Strenzel (2006, p. 87) afirmou que:

Observou-se que as pesquisas mais recentes têm se preocupado com algumas peculiaridades, tomando como base pressupostos teóricos comuns, como a crítica ao modelo escolar pautado em mecanismos cognitivos e que reafirma uma prática pedagógica que entende a criança como sujeito social, dando relevo às suas manifestações espontâneas, preservando sua identidade social, respeitando seus direitos e o acesso ao conhecimento, entendidos como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão.

Diante desta conclusão, identificamos que a Teoria Histórico-Cultural permite que questionemos interpretações de Educação Infantil que valorizam em demasia as manifestações espontâneas, principalmente, porque para este referencial as aprendizagens que a criança realiza com a ajuda do outro são qualitativamente superiores às realizadas sozinha.

Contrariamente a idéia de desenvolvimento espontâneo, Mukhina (1996, p. 40) afirmou que:

Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - no processo de educação e de ensino. (destaque no original)

Ainda, na tentativa de questionar interpretações que valorizavam a construção do conhecimento em detrimento do processo de apropriação, convém citarmos Martins (2006, p. 55-56):

A construção do conhecimento apresenta-se condicionada pelas diversidades individuais, culturais, regionais, etc. , enfim, pelo contexto, tomadas então como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando-se e naturalizando-se dessa forma, as desigualdades instituídas pela organização social capitalista.

Desta maneira consideramos que a intencionalidade que caracteriza o trabalho educativo é muito mais democrática do que a liberdade de construção de conhecimento defendida por algumas vertentes pedagógicas. Como afirma Saviani (1995, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A mediação é condição essencial para o desenvolvimento humano, desenvolvimento este interpretado de forma global. Assim concebido, diferentemente do que apontou Strenzel (2006), os mecanismos cognitivos não estão restritos ao modelo escolar, mas estão presentes em toda atividade da criança e entre elas na brincadeira.

Portanto, o problema não está no fato de os mecanismos serem cognitivos, mas em como a atividade da criança é mediada para que ela possa desenvolver diferentes aprendizagens, em níveis cada vez mais aprofundados de intencionalidade.

A brincadeira é uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento dos seres humanos.

Vigotsky (1994, p. 126) afirmou que:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Queremos com isso demonstrar que o brinquedo é uma possibilidade de desenvolvimento de mecanismos cognitivos, bem distinta do modelo “escolar” criticado por Strenzel (2006). Em outra oportunidade voltaremos a falar sobre o brinquedo neste trabalho, por hora, nos limitamos a demonstrar que na ânsia de negar tudo que é reconhecido como “escolar”, a Educação Infantil corre o risco de se descaracterizar como instituição educativa, pois pode cair no extremo inverso da simples recreação e espontaneísmo.

Hoje, não há como desconsiderar que o atendimento oferecido às crianças pequenas deve ir além de cuidá-las enquanto suas mães trabalham ou de apenas prepará-las para o Ensino Fundamental.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 houve uma intensificação no interesse e nos investimentos na Educação Infantil em termos de políticas públicas.

O artigo 29 da LDBEN 9394/96, determina que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em parceria com a família e com a comunidade exige mudanças nas concepções e práticas referentes à educação e aos cuidados das crianças pequenas. Para favorecer essas mudanças o governo, as universidades e a sociedade civil organizada têm tomado iniciativas relevantes entre as quais pontuamos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a

seis anos à Educação (2006), dos Indicadores de Qualidade (2009); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB entre outras medidas.

Cabe registrar que a LDBEN (1996) e as políticas públicas dela decorrente trouxeram contribuições, mas não deram conta de melhorar efetivamente a qualidade dos serviços educativos oferecidos às crianças pequenas, nem a formação e condições de trabalhos dos profissionais dessas crianças.

Destacamos, também, que o conteúdo dos materiais publicados pelo MEC merece ser analisado com cuidado, principalmente, no que diz respeito à fundamentação teórica destas publicações e a distância que se verifica entre as propostas trazidas pelos documentos e a realidade das instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos que várias dessas iniciativas não se materializaram num processo tranquilo, muitas lutas foram travadas pelos Fóruns de Educação Infantil, pelo Movimento Interforuns (MIEB) entre outros espaços de organização e mobilização. Exemplo dessas lutas foi a aprovação da lei do FUNDEB que quase restringiu o acesso da creche (atendimento às crianças de 0 a 3 anos) a este importante investimento na educação.

Como exemplo da problemática aqui discutida, cabe citarmos as críticas empreendidas por Palhares e Martinez (1999) ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. De acordo com essas autoras:

Existe um problema de linguagem, em todo o texto, que está ligado à falta de clareza sobre o destino do mesmo. Se dirigido aos técnicos e especialistas da área, a linguagem é truncada, por vezes mistura referências que são antagônicas em suas origens, não faz avançar a produção do conhecimento. Se se destina aos educadores, desconhece a realidade da formação precária encontrada em grande parte das profissionais diretamente envolvidas com as crianças – em sua maioria esmagadora mulheres (o *Referencial* se refere ao educador no masculino) – e usa uma linguagem codificada, técnica, que se distancia do dia a dia do(a) educador (a), dificultando o acesso ao conhecimento. (PALHARES e MARTINEZ, 1999, p. 14)

Como destacado na citação, é comum encontrarmos correntes teóricas diferentes, colocadas lado a lado, como se pudessem completar-se quando, pelo contrário, são incompatíveis em sua essência. Sob essa perspectiva é

possível juntar Piaget, Vygotsky e Freud. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) são exemplos desse “mix teórico”. A incorporação de diferentes correntes teóricas, sem a devida reflexão, enfraquece a ação docente, pois os professores acabam por seguir a modismos teóricos e não chegam à efetivação de uma práxis.

Vázquez (1977) aprofundou o conceito marxista de práxis, segundo ele a práxis é a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade numa relação consciente, na qual teoria e prática não se separam.

Se para Vázquez (1977) práxis consistia na união entre a teoria e prática pela transformação, há que se considerar que ainda não alcançamos esse nível de consciência e ação na Educação Infantil.

Os investimentos, aqui pontuados, foram importantes, mas não deram conta de solucionar problemas primários que acompanham a história da Educação Infantil, tais como: a concepção deste atendimento; a falta de vagas; a infraestrutura das escolas e a formação de todos os profissionais (professores, funcionários, gestores, etc.).

Assim, as concepções e práticas sobre Educação Infantil se distanciam da tríade cuidar-educar-brincar, que para nós pode responder a função dessa etapa da Educação Básica.

A compreensão da Educação Infantil a partir da tríade cuidar-educar-brincar é por nos considerada como um avanço na medida em que permite o reconhecimento da necessidade de formação integral da criança pequena e o respeito da criança como ser que, por meio da interação com o outro, está em processo de desenvolvimento.

As concepções vigentes de Educação Infantil continuam oscilando entre a preparação para o Ensino Fundamental, sobretudo, no que se refere à preparação para a leitura e escrita, e o oferecimento de cuidados e proteção às crianças, em especial, aquelas cujas mães trabalham fora de casa.

Conforme afirmou Cerisara (2002, p. 11):

Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma apropriação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma apropriação do modelo da escola de ensino fundamental.

Nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e

diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

A situação descrita por Cerisara (2002) ainda é uma realidade.

Embora a LDBEN (1996) em seu artigo 30 deixe claro que a distinção entre creche e pré-escola se dá pela faixa etária das crianças atendidas (creche 0 a 3 anos) e (pré-escola 4 a 5 anos) e evidencie que ambos tipos de atendimento são parte da Educação Infantil que, por sua vez, é uma etapa da Educação Básica, ainda, há muita confusão e discriminação em volta dessa temática. A discriminação com a creche, ainda, é muito grande e se revela no discurso das pessoas comuns que continuam acreditando que lugar de criança pequena é apenas com a mãe e caso isso não seja possível, muitas vezes, só resta como alternativa para as “pobres” crianças, filhas de mães trabalhadoras, a creche. Além de se revelar no discurso do senso comum a discriminação com a creche, também, pode ser observada em algumas ações políticas, tais: como a intenção, mal sucedida, de aprovação do FUNDEB sem a incorporação da creche ou as brechas encontradas por algumas prefeituras para manter profissionais sem a formação básica exigida em lei na docência de turmas de creche.

Acreditamos que essa confusão se explique pela trajetória histórica da educação das crianças pequenas que se dividiu em duas redes paralelas. Havia as instituições que realizavam um trabalho considerado assistencialista e as que realizavam um trabalho considerado educativo. Conforme salientado por Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 104) ao afirmarem que:

Dessa forma, pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.

Além da dualidade que marca a história da Educação Infantil uma outra situação que contribui para sua indefinição é a elevada quantidade de terminologias utilizadas para denominar as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, temos as pré-escolas, jardins de infância, escolas infantis, escolas maternas, creches, centros de convivência, centros de educação e

recreação, centros de educação infantil, hotelzinho, educandários, reformatórios, a própria palavra instituição, etc.

A falta de uniformidade nas terminologias utilizadas para denominar as creches e pré-escolas traz conseqüências para as concepções e práticas que se tem dos serviços realizados nestas escolas. Cabe dizer, por exemplo, que escolas privadas que oferecem atendimento a crianças de 0 a 3 anos, raramente utilizam o termo creche em suas propagandas, pois esse termo carrega uma imagem negativa que não atrairia os pais e, conseqüentemente, novas matrículas.

Embora a legislação ressalte o caráter educativo da creche e da pré-escola muitas pessoas continuam acreditando que a educação “verdadeira”, aqui compreendida como educação formal e intencional, começa no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que evidencia que na prática o impacto da LDBEN (1996) é pequeno.

Vários autores, tais como Faria e Palhares (1999), Nascimento (1999), Campos (2002), Guimarães (2002), Rosemberg (2002), Cury (2002), Palhares e Martinez (1999), entre outros, têm se dedicado a discutir a situação da Educação Infantil a partir da LDBEN 9394/96.

Para Cury (2002, p. 175-176):

A nova LDB instaurou o conceito de educação básica como direito da cidadania e dever do Estado cobrindo três etapas seqüenciais da escolarização: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E os recursos vinculados devem ser voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação.

A contrapartida deste ponto é a focalização da política educacional no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes.

Ou seja, ainda que a legislação coloque a Educação Infantil como parte da Educação Básica, assim como faz com o Ensino Fundamental e Médio, essa mesma legislação não lhe dá condições de expansão e melhorias, tanto no que diz respeito ao trabalho educativo, como no que se refere à formação e

valorização das profissionais. Mesmo com dotação orçamentária do FUNDEB, ainda, são muitas as carências da Educação Infantil. A resistência da academia em aceitar a utilização da denominação Escola para se referir à Educação Infantil ajuda a retardar as políticas públicas de financiamento para esse nível de ensino, que são efetivadas por meio de muita luta dos movimentos sociais, fóruns, pesquisadores e, principalmente, a manter a concepção assistencialista de etapa não escolar.

As poucas e/ou precárias iniciativas e investimentos na educação das crianças de zero a seis anos têm empurrado as crianças, suas famílias, as escolas e seus profissionais para situações, muitas vezes, desastrosas. Exemplos dessas iniciativas são os aligeirados cursos de formação que têm sido oferecidos por algumas prefeituras para os docentes de Educação Infantil.

Grande parte dos cursos de formação de professores não atende às exigências e às especificidades de um fazer docente que integre de forma indissociável o educar-cuidar-brincar e, parecem preocupar-se, unicamente, com a certificação dos profissionais. Kramer (2002, p. 130) destacou que:

A ação do MEC tem sido, infelizmente, tênue (para não dizer omissa) em relação a essa questão, seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação feita pelos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado mudanças de carreira ou salário. Existe uma política nacional de formação dos profissionais da educação infantil? Ou há mais uma vez, apenas a compra e venda de pacotes, inclusive com a intermediação do MEC?

No tocante as lacunas da formação de professores da Educação Infantil, temos, também, a análise de Pinazza (2009, p. 12) segundo a qual:

O que há de mais relevante a observar é a insistente cisão que se faz entre os mundos da formação e do trabalho, o que representa um problema ainda maior no caso da docência para a educação infantil.

Sobretudo, num país como o Brasil, em que não há tradição de formação inicial específica de profissionais para a educação de crianças de 0 a 6 anos, distanciar a formação da situação de trabalho é preterir do cenário essencial em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder. Isso vale também para a formação contínua em serviço, que historicamente, tiveram (e continuam tendo) como traços característicos:

ocorrência episódica (estaque e descontínua) e distanciamento entre teoria e prática.

Diante dessa situação que pouco contribui efetivamente para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequenas e, almejando superá-la, nos propomos a refletir sobre o desenvolvimento cultural das crianças, pois acreditamos que, assim como afirmou Mello (2007, p. 218):

(...), à medida que o professor percebe as necessidades de aprendizagem das crianças, também visualiza as suas próprias necessidades e, no esforço de criar nas crianças novas necessidades, gera nele também outras tantas, e assim, juntos vão se distanciando de visões que admitem a dificuldade na aprendizagem.

A prática educativa é por sua natureza intencional, vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade.

2. Referencial Teórico: O desenvolvimento cultural na Teoria Histórico-Cultural.

O referencial teórico e metodológico que subsidiou essa pesquisa foi a Teoria Histórico-Cultural, também denominada, Psicologia Histórico-Cultural e/ou Sócio-Histórica, fundamentada na abordagem materialista dialética e elaborada por Vigotsky (1994, 1995, 1996, 2000, 2001), cujos principais discípulos foram: Luria (1979,1992), Leontiev (1978, 2001), Elkonin (1998) que deram prosseguimento à sua obra, devido à sua precoce morte.

Segundo Martins (2006, p. 57):

Vigotski chamou de psicologia cultural ou histórica. Essa psicologia virá então afirmar o quanto os instrumentos culturais, com destaque especial à escrita, à aritmética, aos saberes escolares, expandem as possibilidades humanas, superando os processos cognitivos elementares na direção dos processos superiores.

O materialismo dialético que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural se origina no referencial marxista. É uma linha de pensamento originária do desenvolvimento social. Conforme Malagodi (1988, p. 16-17):

O materialismo dialético é portanto, em primeiro lugar, o resultado das grandes transformações sociais e políticas e do grande desenvolvimento cultural e econômico que constituíram a revolução burguesa, na medida em que o trabalho teórico de Marx tanto quando sua atividade prática se fazem na forma de uma crítica da sociedade burguesa. Em segundo lugar, o materialismo dialético significa também o ponto de partida para uma nova revolução na história da humanidade.(...)
Em terceiro lugar, além de situar-se no vértice de duas revoluções históricas importantes – a revolução burguesa e a socialista -, o materialismo dialético promoveu uma não menos importante revolução na própria forma de fazer ciência. O avanço da ciência, em particular das ciências sociais, passa a ter uma relação muito estreita com a atividade política dos homens.

O materialismo dialético traz uma nova forma de conceber a realidade e o homem com o objetivo de transformar o mundo. Sob essa perspectiva, o

homem se distingue dos animais quando começa a produzir os seus meios de vida, nas palavras de Marx e Engels (2002, p. 17) “Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material”.

O homem é um ser social que supera sua condição biológica ao produzir os meios de sua existência e ao criar necessidades que ultrapassam a satisfação de exigências biológicas da espécie.

De acordo com Minayo (2000) sob a ótica do materialismo dialético o processo histórico é entendido em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. O princípio do conflito e da contradição é algo permanente na lógica dialética e explica a transformação.

A transformação do mundo com vistas à construção de uma sociedade humanizada é o fim máximo desta corrente de pensamento e, constantemente, é retratada por meio da seguinte afirmação de Marx e Engels (2002, p. 124) “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

Dentro dos pressupostos materialistas da Teoria Histórico-Cultural, partimos da idéia de que a cultura é um elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano e nos dedicaremos, nesse capítulo, à apresentação de alguns conceitos importantes para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, o desenvolvimento cultural das crianças em escolas de Educação Infantil.

A opção pelo referencial Histórico-Cultural se justifica entre, outros aspectos, por ser uma vertente teórica que considera determinante a mediação do outro para a consolidação da aprendizagem e do desenvolvimento, ressaltando, deste modo, o aspecto social do desenvolvimento humano.

Salientamos que muitas concepções vigentes de Educação Infantil expressam idéias diferentes sobre o papel da mediação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essas tendências enfatizam a espontaneidade das ações pedagógicas nessa etapa da educação.

Para Arce (2007, p. 17), nestas tendências de Educação Infantil, “(...), a educação tem como função acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo possível de intervenção neste processo”. (Grifo nosso)

O destaque feito por nós na citação busca demarcar a diferença existente entre as concepções de cunho Construtivista, nas quais a intervenção é praticamente descartada, e as concepções Histórico-Culturais, para as quais a intervenção é condição determinante e essencial para o desenvolvimento infantil.

Nas interpretações “naturalizantes” e em certos casos “espontaneistas” sobre o desenvolvimento, parece que a criança possui uma cultura peculiar e independente dos adultos e de outras crianças com as quais convive. Interpretações desta natureza permanecem presentes nas concepções de educadores atualmente, conforme identificado pela pesquisa “O Desenvolvimento da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY que critica a naturalização do desenvolvimento infantil. Para essa pesquisa:

Um dos problemas mais prementes na educação de crianças de 0 a 6 anos, e aqui incluímos as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, relaciona-se às concepções dos docentes sobre a criança e o seu desenvolvimento, ainda, cristalizadas nos fatores hereditários e no desenvolvimento infantil linear, as quais impedem ou limitam as possibilidades de aprendizagens das crianças e, geram nesses profissionais angústias e desânimo frente a algumas atitudes das crianças que não conseguem modificar no cotidiano de suas práticas pedagógicas. (MELLO et al, 2008)

Vários autores que trabalham com o referencial teórico Histórico-Cultural têm alertado para os comprometimentos que a secundarização dos processos de apropriação do conhecimento trazem para o desenvolvimento cultural, social, econômico e político da humanidade.

Sobre essa questão Duarte (2006, p. 9) salientou que:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação reforçam a necessidade de rompermos com essas interpretações centradas numa perspectiva inatista e espontaneísta de desenvolvimento que em nada contribui para a transformação dessa sociedade, em uma sociedade mais justa e igualitária.

Com o objetivo de aprofundarmos, o nosso objeto de estudo, ou seja, o processo de desenvolvimento cultural de crianças em idade pré-escolar, apresentaremos algumas considerações acerca dos principais conceitos desenvolvidos por esse referencial teórico, são eles: cultura, desenvolvimento orgânico e cultural, funções psíquicas superiores, atividade, mediação e atividade mediadora.

2.1 Cultura e Desenvolvimento Cultural na perspectiva Histórico-Cultural

Geralmente, quando falamos em cultura nos referimos a algo que está fora de nós e do qual podemos ou não fazer parte. Por exemplo, é comum as pessoas definirem cultura como os hábitos, crenças e costumes de uma determinada sociedade. Não é difícil encontrarmos o termo cultura sendo utilizado na agricultura para nomear algum tipo de plantação (cultivo) ou nas ciências biológicas para identificar um agrupamento de microorganismos. Também é comum o uso do termo cultura para definir alguns ramos da atividade humana ligada às artes, as ciências e a filosofia. Assim, culta seria a pessoa que possui o conhecimento sobre essas atividades e que, muitas vezes, possui, também, capital financeiro para possuí-las ou delas usufruir. Ainda, encontramos a palavra cultura sendo usada para caracterizar a pessoa polida e refinada, ou seja, culta.

Se buscarmos o significado da palavra cultura num dicionário, geralmente, encontramos definições tais como as abaixo transcritas.

Cultura: Ato, efeito ou modo de cultivar; desenvolvimento intelectual; saber; utilização industrial de certos produtos naturais; estudo; elegância; esmero; (Sociol.) sistema de atitudes e modos de agir, costumes e instituições, valores espirituais e materiais de uma sociedade; no sentido restrito, certo desenvolvimento do estado intelectual, artístico ou científico em que se revela, com um sentido humano, um esforço coletivo pela libertação do espírito. (LIMA, s/d.)

Deste modo, a palavra cultura sempre esteve bem próxima dos objetivos tradicionalmente atribuídos à escola e a educação. O discurso “pedagógico politicamente correto” não pode deixar de mencionar a necessidade de a escola ampliar o repertório cultural dos alunos, sem que para isso seja preciso desconsiderar a cultura do aluno. Ou seja, atualmente trabalhamos com a idéia de que existem diferentes culturas e que a cultura do aluno é sempre peculiar e tende a se confrontar com a cultura da escola.

A cultura que tradicionalmente demarcava a diferença entre civilizações quer seja por seus costumes, quer seja por seus meios de produção, por sua religião ou outros aspectos passa a ser cada vez mais particularizada a ponto de não ser mais, praticamente, possível pensar na cultura da humanidade, uma vez que constantemente nos deparamos com terminologias tais como cultura da infância, das mulheres, dos moradores sem teto de regiões metropolitanas etc.

Com essa observação não estamos ignorando as especificidades dos diferentes segmentos sociais, nem tampouco a legitimidade da auto-afirmação e distinção deles, porém, estamos sinalizando a necessidade de se buscar outras maneiras de se interpretar o conceito de cultura de modo a ressaltar características comuns ao gênero humano.

Minayo (2000, p. 82) traz uma concepção de cultura que se aproxima de nosso entendimento sobre esse conceito. Para essa autora a cultura é lugar de expressão das definições, tanto das relações essenciais, como das especificidades dos grupos, classes e segmentos.

Para apresentar a concepção de cultura deste trabalho, tomando o Referencial Histórico-Cultural como fundamentação teórica, convém iniciar nossa argumentação pela diferenciação entre a atividade consciente do homem e o comportamento variável dos animais.

Para Marx (2002, p. 26):

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (...) A consciência é desde o início um produto social: ela é mera consciência do meio sensível mais próximo, é a conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo. (...) A consciência jamais pode ser outra coisa que o homem consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Dentro deste enfoque o homem é considerado um sujeito histórico, que elabora a si próprio e a sua realidade, a partir das condições que lhe são apresentadas pelo seu contexto geográfico, social, econômico, cultural e político, mas que, também, é capaz de superar essa realidade dada quando cria valores, estabelece objetivos e busca alcançá-los, lançando mão da sua capacidade de trabalhar, isto é, de realizar uma atividade como meio para alcançar determinado fim.

Luria (1979) apresenta três características da atividade consciente do homem para demarcar a distinção dele com os demais animais.

De acordo com esse autor, a primeira característica consiste em que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos, ou seja:

Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de 'superiores' ou 'intelectuais'. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta determinada posição, etc. (LURIA, 1979, p. 71-72)

A segunda característica demonstra que diferentemente do animal, a atividade consciente do homem não é determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata. De acordo com Luria (1979, p. 72):

A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é *livre*. (Destaque no original)

Por fim, a terceira característica demonstra a distinção entre o homem e o animal ao explicar que:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda humanidade*, acumulada no processo da

história social e transmissível no processo de aprendizagem.
(LURIA, 1979, p. 73)

A possibilidade da criança se desenvolver, apropriando-se das produções elaboradas ao longo da história da humanidade coloca o homem em condição radicalmente diferente dos animais.

Conforme expõe Luria (1979, p. 73):

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: (...) Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

Com essa citação conseguimos justificar a observação anteriormente feita sobre a particularização da ideia de cultura, uma vez que, se considerarmos que é a assimilação da experiência histórico-social que define o homem como humano, não há como concebermos a existência de uma cultura peculiar que não tenha sido gestada, a partir do processo de assimilação. Nesse sentido, a existência de uma cultura específica da infância, tal como propõe alguns autores da Sociologia da Infância, não pode ser analisada, sob a perspectiva Histórico-Cultural, de forma singular e separada dos determinantes sociais, políticos e econômicos que a constituem.

Para Sarmiento (2005, p. 373):

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações

da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

Essa explicação sobre cultura da infância, em um primeiro momento, nos seduz e não nos permite enxergar a diferença que existe entre essa interpretação e a da Teoria Histórico-Cultural, sobre o que envolve o conceito de cultura. Para explicitarmos essa diferença teremos que retomar o caminho percorrido por Vigotsky (1994, 1995, 1996, 2000, 2001) para a elaboração de suas análises sobre o estudo da gênese das funções psíquicas superiores. Este estudo da formação das funções psíquicas, tipicamente humanas, desenvolvidas a partir das três características expostas por Luria (1979), nos auxiliam a delimitar a diferença entre a idéia de cultura, sob uma concepção biológica de desenvolvimento e de uma concepção histórico-cultural e, ainda, só podem ser explicadas se relacionadas com o trabalho social, com o uso de ferramentas e com o surgimento da linguagem.

Para Luria (1979, p. 75):

Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. (Destaque no original)

O trabalho social, a fabricação e o uso de ferramentas demonstram a capacidade que o homem tem de transformar a natureza à sua volta e sua própria natureza humana, na medida em que, pelas ferramentas, a capacidade humana pode adquirir dimensões incontáveis, ou seja, por meio de sua atividade intelectual e motora no processo de construção de instrumentos, o homem pode superar seus limites biológicos. Sem entrar no mérito do processo de alienação do homem na atividade de trabalho, uma vez que esse não é nosso foco aqui, pois nos limitamos ao estudo da gênese dessa atividade, podemos dizer que por meio do trabalho o homem produz suas condições materiais e intelectuais de existência.

De acordo com Luria (1979, p. 76):

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal a história social do homem – dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma ‘ação’ que não é dirigida imediatamente por motivos biológicos e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados.

A atividade consciente do homem é o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho, segundo Luria (1979).

Nesse processo salientamos a riqueza, resultante do trabalho coletivo, a partir do qual, o homem desenvolveu a linguagem. A linguagem permite que os conhecimentos acumulados na sociedade sejam passados de geração em geração.

Conforme Luria (1979, p. 78):

É natural que as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas.

Segundo Luria (1979) a linguagem imprime pelo menos três mudanças na atividade consciente do homem.

A primeira dessas mudanças consiste no fato de que o uso de palavras para designar objetos e eventos permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Permite que o homem lide com objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes.

A segunda mudança trata da possibilidade que a linguagem tem de assegurar o processo de abstração e generalização. Conforme Luria (1979, p. 81):

Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá a linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de *comunicação* mas também o veículo *mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial ao racional* na representação do mundo. (Destaque no original)

A terceira mudança consiste em que a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação que se formou na história da humanidade. Nas palavras de Luria (1979, p. 81):

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem *assimilar essas experiências* e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. (Destaque no original)

Além de a linguagem reorganizar os processos de percepção do mundo exterior, de mudar os processos de atenção e memória do homem, ela, ainda, permite que o homem se desligue da experiência imediata e, assegura o surgimento da imaginação.

Ao finalizar a exposição sobre as raízes histórico-culturais da atividade consciente do homem, Luria (1979, p. 83) destacou que:

É dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal.

Com isso podemos concluir que é a atividade coletiva de trabalho, o emprego de ferramentas e a linguagem que permitem o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas a que o Referencial Histórico-Cultural denomina funções psíquicas superiores. Como exemplo dessas funções podemos nomear: a atenção voluntária, a imaginação criadora, a memória lógica, entre outras habilidades e comportamentos que só podem ser desenvolvidos, a partir da interação do homem com o mundo sócio-histórico.

De acordo com Vigotsky (1995, p. 29):

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramos fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

O estudo do conceito de função psíquica superior é essencial para compreendermos a concepção de cultura da Teoria Histórico-Cultural.

Vigotsky (1995) analisou diferentes correntes da psicologia para situar sua interpretação sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e concluiu que:

Décimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores e, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia. (VIGOTSKY, 1995, p. 12)

Esse autor alertou para o fato de que o desenvolvimento infantil tem sido analisado de forma superficial e mecânica, pois se tomava como regras certas formas de comportamento sem que para isso tivesse sido estudada a gênese desse comportamento.

As diferenças entre os processos orgânicos e culturais no desenvolvimento infantil é um ponto essencial para Vigotsky. De acordo com ele:

La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos

orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas en el desarrollo de la conducta del niño.

La psicología infantil – tanto la anterior como la actual – se caracteriza precisamente por la tendencia inversa, es decir, pretende situar en una sola línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y considerar a unos y otros como fenómenos del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica, y con leyes que se regirían por el mismo principio. (VIGOTSKY, 1995, p. 13-14)

Com essas afirmações Vigotsky (1995) criticou o fato de determinadas correntes da Psicologia, tais como, o behaviorismo e a reflexiologia, interpretarem as funções psíquicas superiores, a partir de seu caráter natural.

Vigotsky (1995) entendia que um erro da psicologia infantil era não se dedicar ao estudo das habilidades tipicamente humanas e se limitar ao estudo biológico do desenvolvimento da criança quando se fixava na investigação das funções elementares resultantes da maturação cerebral orgânica da criança. A partir dessas análises, este autor entendia que a Psicologia tinha desconsiderado os problemas das funções psíquicas superiores e do desenvolvimento cultural das crianças.

Reafirmando a análise de Vigotsky, Oboukhova (2006, p. 18) enfatizou que:

Na psicologia ocidental, hereditariedade e ambiente são os principais fatores de desenvolvimento e estes fatores aparecem internamente no indivíduo. O desenvolvimento é entendido como uma adaptação ao ambiente. É, dessa maneira, um processo biológico consequentemente quase não há diferença entre o desenvolvimento da criança e do animal.

Nesta perspectiva o desenvolvimento infantil tem sido estudado “a margem de sua faceta histórica”, conforme Vigotsky (1995, p. 22):

Diríase que el desarrollo cultural se separa de la historia, como si se tratase de un proceso independiente, autosuficiente, regido por fuerzas internas existentes em el mismo, supeditado a su lógica inmanente. El desarrollo cultural se considera como autodesarrollo.(...) Estudian al niño y el

desarrollo de sus funciones psíquicas superiores in abstracto, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas de pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en ese medio.

Analisar o desenvolvimento infantil a margem do meio social e cultural é negar a própria condição de humano da criança, uma vez que, como já vimos, é por meio do trabalho coletivo, do emprego de ferramentas e do uso da linguagem que as funções psíquicas superiores humanas se desenvolvem, portanto, elas são histórico-culturais em sua origem. Assim, segundo Vigotsky (1995):

O comportamento humano começa onde termina a evolução biológica. O desenvolvimento histórico-cultural corresponde a todo o caminho percorrido pela humanidade desde o homem primitivo até a cultura contemporânea. Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psíquicas superiores experimentam profundas mudanças.

Deste modo, reafirmou que as funções psíquicas superiores são produto do desenvolvimento social e não biológico. Segundo Vigotsky (1995, p. 34):

(...) la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

O homem supera o biológico e tem sua vida organizada por um comportamento distinto, condicionado pelas regras e costumes sócio-culturais situados em um determinado momento histórico e meio cultural. Um exemplo da possibilidade de superação das propriedades biológicas por meio do uso de ferramentas em um determinado momento histórico é a habilidade motora de crianças bastante pequenas que utilizam controles de jogos eletrônicos, tais como vídeo games, controles remotos, etc. Há pelo menos trinta anos, essas habilidades eram quase impossíveis, devido às atividades desenvolvidas pelas crianças.

Cabe enfatizar que o desenvolvimento biológico acompanha o desenvolvimento cultural, porém o biológico não é considerado o mais importante ou necessariamente pré-requisito, uma vez que em algumas circunstâncias, tal como no exemplo acima, o desenvolvimento cultural acelera o desenvolvimento biológico.

Conforme Vigotsky (1995, p. 36):

Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.

Segundo Vigotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem é um bom exemplo da fusão dos planos de desenvolvimento natural e cultural.

Ainda, demonstrando que o desenvolvimento cultural supera os processos de crescimento e maturação biológica, Vigotsky aprofunda o conceito marxista de atividade e vai à busca de analisar a aplicação desse conceito na Psicologia.

Para Vigotsky (1995), a atividade do homem, traduzida no uso de ferramentas, aumenta de forma ilimitada a sua capacidade biológica cerebral e manual. O uso de ferramentas na infância é um exemplo da possibilidade de superação do desenvolvimento biológico pelo cultural. Segundo Vigotsky (1995, p. 37):

Por ello, un momento decisivo en el desarrollo del niño – en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance – es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año.

O sistema de atividade da criança está determinado por um grau de desenvolvimento orgânico e por determinado grau de domínio das ferramentas. São sistemas diferentes que se desenvolvem conjuntamente, formando um terceiro e novo sistema, o desenvolvimento cultural, de acordo com Vigotsky (1995):

En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien

artificiales. En la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el otro. (VIGOTSKY, 1995, p. 39)

Por conseguinte para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é necessário um certo grau de maturidade biológica, uma determinada estrutura. Quando essa estrutura não existe ou seu desenvolvimento não é suficiente, a fusão de ambos os sistemas de atividade é inadequada e incompleta.

A peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil está no entrelaçamento entre os processos de desenvolvimento cultural e biológico. Observamos que em crianças com determinadas deficiências esses processos não se fundem.

Vigotsky (1995) salientou que o desenvolvimento cultural da criança “normal” e da “deficiente” é um processo único por sua natureza, mas distinto pela forma e por seu curso.

Embora esse assunto seja bastante relevante e traga muitas contribuições para os estudos na área da educação, em especial a escolar, desvia-se de nosso foco neste trabalho e, por isso, não iremos aprofundar a sua discussão.

Sobre a questão do desenvolvimento cultural das crianças, cabe sinalizarmos o trabalho “As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski”, de Pino (2005), no qual o autor buscou por meio de estudo teórico e empírico demonstrar o que ele chama de duplo nascimento da criança, ou seja, o processo de fusão entre o nascimento biológico e o cultural.

A fusão entre o biológico e cultural é condição para o desenvolvimento da consciência, como afirmam Damasceno e Guerreiro (2000, p. 16-17):

Consciência humana – aqui, pela primeira vez na história do psiquismo, o sujeito destaca-se de sua própria atividade (espelha-se), atividade que passa a ser o processo de transformação recíproca entre o sujeito e o objeto, em que objeto vira sua forma subjetiva (imagem mental) e a atividade do sujeito transforma-se em seus resultados objetivos (produtos), ou, de acordo com Marx (1974), na produção (trabalho social), o sujeito é objetivado, e no sujeito o objeto é subjetivado. Diferentemente do que ocorre no restante do mundo animal, a atividade consciente é mediada por

instrumentos de produção e pela linguagem, ambos produtos da evolução histórico-cultural, e assim a relação do indivíduo com a natureza passa a ser mediada pela relação entre ele e os outros indivíduos da sociedade. O instrumento de trabalho e o signo lingüístico objetivizam a relação homem-natureza e homem-homem, sendo produtos sociais tanto pela sua origem (plasmados por incontáveis gerações anteriores), quanto pelo seu uso. Com eles, a transmissão da experiência de uma geração a outra deixa de ser biológica (genética) e passa ser sociocultural.

O caráter sociocultural da consciência coloca em destaque o papel da mediação no processo de desenvolvimento cultural e, por conseqüência, a importância da educação escolar, uma vez que, hoje as crianças vão cada vez mais cedo para a escola e lá permanecendo por longos períodos de tempo. Deste modo, foi possível sintetizar o percurso, no qual buscamos verificar em que se constitui cultura e desenvolvimento cultural na perspectiva Histórico-Cultural com a seguinte afirmação de Vigotsky (1995, p. 45):

Lo biológico y lo cultural – tanto en la patología como en la norma – resultaron ser formas de desarrollo heterogéneas, especiales, específicas, no coexistentes o superpuestas entre sí, independientes mecánicamente la una de la otra, pero fusionadas en una síntesis superior, compleja, aunque única.

Portanto, diante do exposto neste capítulo, cultura pode ser compreendida como o processo de produção e reprodução da realidade humana, conforme afirma Marx (1973, p. 494 apud MINAYO, 2000, p. 84):

Não só as condições objetivas se modificam no ato da reprodução (...) mas também os reprodutores mudam, pois trazem à luz novas qualidades que neles existiam, envolvem-se com a produção, transformam-se, desenvolvem novos poderes e idéias, novos modos de intercâmbio, novas necessidades e novas linguagens.

Diante dessa concepção de cultura, Minayo (2000, p. 84) alerta que:

A significação da ação do sujeito histórico em Marx não ignora o fato de que os homens não são árbitros totalmente livres de seus atos. Pelo contrário, a leitura de seu pensamento deixa

claro que o produto da atividade prévia (os contextos sociais mesmo de valores, crenças e atitudes) representa limitações sobre o leque de opções do presente. No entanto, embora a realidade seja determinada em termos de seus condicionantes anteriores, a ação presente não só não é determinada pela realidade como é capaz de deixar nela a sua marca transformadora. As considerações anteriores se conjugam com: (d) *A importância da cultura como mediadora entre a objetividade das relações dadas e o sujeito histórico transformador*. Certamente o conceito de cultura só pode ser entendido dentro de uma sociologia das classes que seja suficientemente abrangente para perceber: (a) o caráter de amplitude das visões dominantes e ao mesmo tempo a recíproca aculturação que se processa inter e intraclasses, entre e intragrupos, segmentos e categorias no que se concerne aos fenômenos sociais, incluindo-se a saúde e a doença; (b) a luta de classes como sendo definida e explicitada nas estruturas e mecanismos econômico-políticos formais, mas realizada também nas matrizes essenciais de conformação do modo de vida, como a família, a vizinhança, os espaços de lazer etc. Pois a cultura enquanto produtora de categorias de pensar, sentir, agir e expressar de determinado grupo, classe ou segmento, articula as concessões, os conflitos, a subordinação e as resistências e lhes oferece sentido. Ela é um espaço de expressão da subjetividade, mas é um lugar objetivo com a espessura do cotidiano por onde passam e ganham cor os processos políticos e econômicos, os sistemas simbólicos e o imaginário social. (Destaque no original)

Os pressupostos marxistas sobre cultura, analisados por Minayo (2000), nos encaminham para o conceito de cultura apreendido dos estudos de Vigotsky, uma vez que esses fundamentos evidenciam que a compreensão do conceito de cultura só é possível relacionada ao conceito de sociedade.

Para Vigotsky (2000, p. 27) “desenvolvimento cultural é igual a desenvolvimento social.”

Essa afirmação de Vigotsky (2000) está vinculada a sua compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é subordinado às relações pessoais e as regularidades históricas.

O conceito de cultura de Vigotsky não está explicitamente apresentado em suas obras, no entanto, as reflexões feitas por ele nos *Manuscritos de 1929* e no tomo III das *Obras Escogidas*, nos permite compreender que cultura é para ele a própria sociedade dos homens com todas as objetivações do gênero

humano; “(...) é produto do desenvolvimento histórico da humanidade.” (VIGOTSKY, 1995, p. 316)

2.2 O processo de desenvolvimento cultural: mediação, apropriação e objetivação

Conforme vimos anteriormente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, das habilidades tipicamente humanas, é um processo de natureza histórico-cultural.

De acordo com Oboukhova (2006, p. 17):

Cada forma de desenvolvimento cultural e cada comportamento cultural é num certo sentido produto do desenvolvimento histórico da humanidade. A transformação daquilo que é natural em forma histórica é sempre um complexo processo de desenvolvimento, ao invés de simples maturação do organismo.

Assim compreendido há que se considerar a necessidade da interação com o outro (signos, ferramentas, pessoas) para que ocorra esse desenvolvimento, uma vez que, conforme Oboukhova (2006), o ser humano é um ser social e sem a interação com a sociedade não pode desenvolver suas habilidades.

Como salientou Oboukhova (2006) as funções psicológicas superiores aparecem primeiro como forma coletiva do comportamento da criança e, depois se tornam um processo psíquico individual confirmamos a necessidade do estudo dos processos de mediação e apropriação.

Neste contexto de discussão podemos afirmar que é na atividade humana, entendida de acordo com os pressupostos materialistas dialéticos, como trabalho humano, que se origina a idéia de cultura.

Para Oliveira (2006, p. 3) o trabalho humano é:

(...), uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela espécie homo, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto na natureza. Está aí subentendido que é através dessa atividade

que o homem (entenda-se aí, os homens) não só busca satisfazer suas necessidades biológicas, mas, principalmente, aquelas necessidades que ele mesmo vai criando, com os resultados sempre novos dessa atividade que o medeia na sua relação com a natureza, dentro de determinado contexto. O ponto diferenciador a ser destacado nesse momento refere-se ao fato de que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.

Nas relações sociais os indivíduos estão em constante processo de apropriação e objetivação que resulta na satisfação e produção de necessidades.

De acordo com Mello (2007, p. 272):

Leontiev (1978) argumenta que a relação entre os motivos e a evolução das necessidades humanas não é constituída apenas pela consciência dos motivos de uma ação para fins mais amplos, que não correspondam diretamente à satisfação dessas necessidades, mas para a criação de novas necessidades. Esse processo é extremamente complexo, pois é produzido no deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização. O homem passa a direcionar os motivos de suas ações a um fim intencional, transformando suas ações em atividades. Essas atividades são especiais, pois exigem atos que reflitam a relação entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla, a qual gera uma relação vital, maior e mais geral do que aquela atividade concreta em questão.

Na atividade humana está sintetizado o desenvolvimento cultural da humanidade.

De acordo com Davidov e Shuare (1987, p. 6) para Vigotsky “(...) el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultural.”

Essa afirmação é condizente a análise de Vigotsky (1995, p. 36) relativa ao fato do desenvolvimento cultural se sobrepor aos processos de crescimento e maturação biológica.

O indivíduo supera sua condição biológica e por intermédio de sua atividade pode realizar ações que ultrapassam suas limitações físicas, de tempo e de espaço.

Se cultura é igual sociedade humana para Vigotsky (2000), então, é necessário se inserir nessa sociedade, por meio da apropriação das objetivações materiais e não materiais, para se desenvolver culturalmente.

O aspecto social é para esta teoria a própria essência do desenvolvimento humano, uma vez que, segundo Davidov e Shuare (1987, p. 6) o homem só se humaniza pela "(...) apropiación (o asimilación) de las formas de la cultura que tienen una expresión signalizadora-simbólicas en la actividad colectiva."

Dizer que o homem se apropria da cultura pela interação com o meio sócio-cultural, por meio da mediatização de outro homem, pelos objetos e signos, não significa dizer que tal apropriação representa um processo passivo, onde ele (homem) só recebe o legado cultural já existente. O que ocorre é exatamente o contrário, pois para Leontiev (1978) uma das características do processo de apropriação é que esse processo é sempre ativo, na medida em que o individuo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

Por exemplo, para se apropriar da atividade de desenhar, a criança não precisa se apropriar da atividade de produzir o papel e o giz de cera, basta que se aproprie da utilização desses instrumentos para poder objetivar sua imaginação, seus sonhos e sua realidade em seus desenhos.

Vale ressaltar que a objetivação sempre resulta do processo de apropriação das objetivações já existentes e que, por isso, a mediação para a produção de novas objetivações, é muito importante no processo de desenvolvimento cultural humano.

Mello e Campos (2008) afirmam que o conceito de mediação e sua importância no desenvolvimento humano são explicados por Leontiev (1978, p. 80) remetendo-se à atividade, especificamente humana, chamada "trabalho" que é caracterizado por dois elementos interdependentes: o primeiro, a produção e utilização de instrumentos e, o segundo, a realização coletiva dessa atividade. Por isso, ao realizar a atividade de trabalho, os homens não se relacionam apenas com a natureza, mas com outros homens. *"O trabalho, é, portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade"*. É uma atividade, originariamente, social, baseada na cooperação entre as pessoas e supõe uma divisão técnica de suas

funções, além de mediatizar a comunicação entre os envolvidos. Portanto, o traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que se coloca entre o sujeito e o objeto da atividade, criado pelo trabalho que passa, constantemente, da forma da atividade à forma de existência, da forma de movimento à forma de objetivação. Neste processo se produz a objetivação daquelas noções que impulsionam, orientam e regulam a atividade do sujeito. Em seu produto elas adquirem uma forma nova de existência.

Portanto, como argumenta Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O processo educativo por sua vez é marcado por determinantes históricos, políticos, econômicos, ideológicos e sociais.

Se considerarmos as inúmeras desigualdades que marcam a nossa sociedade e sem desconsiderar que as mesmas afetam e estão dentro das escolas, há que se recuperar o caráter revolucionário e democrático da "escola"⁴ como um espaço de luta e de superação das desigualdades por meio do acesso ao conhecimento. Assim, destacamos a importância da escola, espaço público e gratuito de oferecimento igualitário de oportunidades de ampliação do repertório cultural das crianças. Neste sentido, em se tratando da Educação Infantil que é foco neste trabalho, salientamos a importância da qualidade dos materiais e brinquedos disponíveis, da estrutura física dos prédios, da proporção adulto-criança e, principalmente, da interação que se estabelece entre os adultos e crianças e entre as crianças e, também, dos processos de mediação e apropriação daí resultantes.

⁴ A palavra escola será usada neste trabalho para se referir a espaço educativo formal.

3. Metodologia

Como já sinalizado, o presente trabalho tem como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural cuja concepção filosófica é o materialismo dialético e histórico.

Deste modo, é dentro dos marcos metodológicos do materialismo dialético que se desenvolveu essa investigação científica.

Assim, essa pesquisa se voltou para a análise da práxis, na qual as crianças se desenvolvem culturalmente por meio das apropriações e objetivações que realizam na escola e na família. Esse aspecto é essencial, pois, conforme afirmaram Marx e Engels (2002, p. 121-122):

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento, que se isola da práxis, é uma questão puramente *escolástica*.

A opção por uma linha de pensamento é importante porque nos permite expressar nosso posicionamento político, uma vez que, nenhuma pesquisa é neutra. Neste sentido a linha por nós adotada responde à nossa preocupação com a transformação social e à nossa concepção de que essa transformação passa pela apropriação do repertório cultural da humanidade, pois é preciso conhecer a realidade, dominar seus mecanismos para poder transformá-la, tornando-a mais justa e igualitária.

Quando adotamos uma linha de pensamento, também, temos que refletir sobre os limites dessa linha, a realidade é dinâmica e desafiadora e não pode ser aprisionada em sua totalidade numa corrente teórica. Sobre isso cabe a seguinte advertência de Minayo (2000, p. 37): “(...), podemos dizer que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa sobre a realidade.”

Shuare (1990), também, ressaltou que a filosofia é necessária ao conhecimento científico, porém, a simples repetição de certos postulados filosóficos não funciona como palavras mágicas que garantem a obtenção de um conhecimento fidedigno sobre o objeto de investigação.

La utilización 'directa' de los postulados filosóficos como meras etiquetas que se aplican a los fenómenos analizados a la luz de aquéllas lleva, por una parte, a la desvalorización del saber filosófico, y, por otra, a una interpretación escolástica de los hechos. (SHUARE, 1990, p. 15)

Resguardado o entendimento das limitações das linhas de pensamento devido às contradições que se observa entre as previsões teóricas e os dados empíricos, cabe fazermos algumas considerações sobre a linha por nós adotada, a fim de justificar nossa opção.

As principais frentes de análise da dialética, de acordo com Minayo (2000, p. 64) são as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as idéias e a base material, entre a realidade e a sua compreensão pela ciência, e às correntes que enfatizam o sujeito histórico e a luta de classes.

O materialismo histórico e dialético busca explicar o processo de desenvolvimento social, entendendo o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Almeja apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e realizar a crítica das ideologias. O princípio do conflito e da contradição é algo permanente e explica a transformação.

Nas palavras de Minayo (2000, p. 67-68):

A hipótese fundamental desse conjunto de autores marxistas é de que nada existe eterno, fixo e absoluto. Portanto não há nem idéia, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica.

O dinamismo reconhecido pela dialética e a idéia de que nada se constrói fora da história é essencial para o estudo das mediações que ocorrem nas escolas, uma vez que, como afirma Minayo (2000, p. 69) “(...), a análise

sócio-histórica deve dar conta da coerência e da força criadora dos indivíduos e da relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva.”

Sob a égide da dialética o processo de pesquisa busca a explicação do particular no geral e do geral no particular. Essa característica é sintetizada no conceito de totalidade que parte da idéia do caráter total da existência humana e da ligação entre história dos fatos econômicos e sociais e a história das idéias. Conforme Minayo (2000, p. 70):

A partir dessa perspectiva o conceito de totalidade é utilizado também como um instrumento interpretativo pelo qual se visa a compreender, não a identidade ou o padrão de invariância (como no funcionalismo) da realidade social, mas as diferenças na unidade, tais como são engendradas numa realidade determinada.

Buscamos apreender, na medida das possibilidades de um trabalho de doutorado, a totalidade do processo de desenvolvimento cultural da criança na escola de Educação Infantil, a partir da análise das diferentes interpretações de vários sujeitos sobre a unidade escola e sobre o seu papel na apropriação dos bens culturais, pela criança.

Assim como, Minayo (2000, p. 77) acredita que “as contradições permitem à classe trabalhadora encontrar respostas históricas e ser protagonista, mesmo dentro de sua situação dominada”, admitimos que a reflexão sobre as contradições presentes na escola pelos sujeitos nela envolvidos pode contribuir para a melhoria dos serviços prestados por essa instituição, por meio da tomada de consciência do papel social da escola, como espaço de produção, mediação e apropriação de conhecimento, situada em determinado contexto social, político e econômico. Tomar consciência da função da escola de Educação Infantil, a partir da análise das concepções teórico-práticas de seus sujeitos, especificamente, a própria criança, pode fazer avançar a problemática da indefinição do papel social da Educação Infantil e, finalmente, contribuir para a superação dos posicionamentos que tem caracterizado essa etapa da educação, a assistência e a educação.

Minayo (2000) colocou-se em defesa da metodologia dialética e ao fazer a justificativa dessa abordagem sintetizou seus princípios.

Gostaríamos de ressaltar mais uma vez que damos ênfase, como opção de abordagem, à metodologia dialética. [Pedro] Demo [sic] a coloca como a metodologia específica das ciências sociais porque é mais fecunda para analisar os fenômenos históricos. Sua opção se baseia na observação da realidade social e na adequação a ela da visão dialética que privilegia: (a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; (b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; (c) o movimento histórico; (d) a totalidade e a unidade dos contrários (1985: 86-100). (MINAYO, 2000, p. 86)

Os postulados metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético constituíram os marcos, nos quais a Psicologia Soviética, também, denominada de Psicologia Histórico-Cultural, se enquadrou em suas buscas teóricas e experimentais.

Sob essa perspectiva, Shuare (1990) destacou a importância de garantir a objetividade nas pesquisas para prevenir a presença de conteúdos ideológicos que comprometem a fidedignidade dos dados.

Com essa preocupação, Shuare (1990) apresentou os níveis metodológicos das ciências:

1º nível: nível filosófico da metodologia das ciências – funciona como um sistema de premissas e orientações da atividade do conhecimento. A filosofia tem papel duplo. Primeiro, realiza a crítica construtiva do conhecimento científico do ponto de vista de seus condicionantes e limites de aplicação, adequando seu fundamento metodológico e as tendências gerais do desenvolvimento. Em segundo lugar, a filosofia dá a interpretação global dos resultados científicos.

2º nível: princípios e formas de investigação científica gerais. Concepções científicas que influenciam um grande conjunto de disciplinas científicas, as elaborações e as teorias formais ligadas com uma solução de um amplo espectro de tarefas metodológicas.

3º nível: metodologia científica concreta. É a decisão de todos os métodos, princípios e procedimentos de investigação de uma disciplina científica dada.

4º nível: é a metodologia concreta que se aplica a uma classe limitada de objetos e situações específicas para cada área de conhecimento. Relaciona-se com a descrição dos meios e os procedimentos concretos destinados a obter informações e os requerimentos referentes ao procedimento de recompilação

do material empírico, com a realização do trabalho experimental e os métodos específicos para elaborar os dados obtidos.

Conforme Shuare (1990, p. 14):

En una palabra, este nivel metodológico es el más especializado, el más próximo a la ciencia concreta y su función es asegurar la homogeneidad y el carácter fidedigno de la información.

Para a Teoria Histórico-Cultural a metodologia não pode ser desprezada na medida em que é responsável pela fidedignidade das pesquisas científicas. De acordo com Shuare (1990, p. 16), como sinalizou Leontiev, o psicólogo investigador que tem se dedicado a estudar temas concretos continua tropeçado inevitavelmente nos problemas metodológicos fundamentais da ciência psicológica. (...) Surge uma ilusória 'desmetodologização' na esfera das investigações concretas. É preciso que as tarefas parciais não se misturem as mais gerais, que os procedimentos de investigação não desprezem a sua metodologia.

Ainda de acordo com Shuare (1990) é evidente que as reflexões metodológicas não constituem um fim em si mesmo para as ciências concretas, porém, nos períodos de crise é notória sua necessidade e nesses momentos aumenta o interesse por essa temática.

As reflexões metodológicas da Teoria Histórico-Cultural fundamentam-se nos princípios da dialética, assim consideradas, entende-se que:

(...) la fuente del desarrollo del objeto (no simplemente cuantitativo, sino cualitativo) es la unidad y lucha de contrarios. El desarrollo em forma de saltos, la interrupción de la continuidad, el pasaja de la cantidad a cualidad se revelan a través del concepto de movimiento interno, conversión, formación; la fuente del desarrollo debe buscarse dentro del propio objeto. (SHUARE, 1990, p. 18)

Compreendemos nesta citação que não é possível isolar os fenômenos sociais para analisá-los. A análise desses fenômenos é feita por meio do estudo da atividade dos sujeitos, portanto, em um contexto de contradições e de transformações. Shuare (1990, p. 21) enfatizou que a atividade é

compreendida pelos marxistas como uma unidade orgânica entre as formas sensorial-prática e teórica, superando a ruptura entre teoria e prática.

Shuare (1990) esclareceu, também, que o materialismo dialético e histórico examina a sociedade não como força externa e estranha, a qual o homem tem que se adaptar, mas, como algo que foi criado pelo próprio ser humano.

El hombre nunca es solo objeto; es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de la sociedad, es también quien la produce. (SHUARE, 1990, p. 22)

Assim, podemos considerar que a escola de Educação Infantil, na qual coletamos os dados de nossa pesquisa é o resultado das objetivações dos sujeitos que nela trabalham e estudam. Na organização e limpeza dos espaços, nas rotinas, na elaboração do planejamento pedagógico, na forma de gestão, na maneira de preparar e servir as refeições aos alunos, nos brinquedos e materiais disponíveis e em outras situações objetivas está presente a subjetividade dos sujeitos que dela participam.

As professoras, as agentes educacionais, a diretora, os demais funcionários da escola, as crianças e seus pais produzem e são produtos das relações sociais elaboradas na escola.

A partir do referencial teórico-metodológico aqui exposto, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa pela especificidade e abrangência da mesma frente ao nosso objeto de pesquisa, pois, como destacou Minayo (2000, p. 134):

Assim a pesquisa qualitativa torna-se importante para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.

Entrevistas semi-estruturadas, com o uso do gravador, com professoras, crianças, agentes educacionais, diretora e funcionários da escola e questionário com os pais das crianças foram utilizados como instrumento de coleta de dados.

O uso de entrevistas vai ao encontro do referencial teórico adotado. Para Leontiev (1978, p. 78), no processo de tomada de consciência e elaboração do pensamento, a linguagem tem um papel fundamental.

No processo de produção material dos homens produz-se também a linguagem que serve como meio de comunicação e é portadora dos significados socialmente elaborados e fixados hoje.

No tocante à valorização da linguagem, como forma de comunicação, apropriação e externalização dos significados Salles (1993, p. 23) afirmou que: “Falar é reconstruir, com palavras uma representação da realidade.”

De acordo com Vigotsky (1993, p. 132):

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Juntamente com a gravação dos depoimentos, utilizamos a ficha do informante, a qual nos possibilitou registrar dados pessoais dos entrevistados, tais como: idade, sexo, tempo de exercício profissional na educação, nível de instrução, tipo de instituição na qual cursou a formação e outros dados que caracterizavam os sujeitos.

Contamos, ainda, com um caderno de campo, no qual anotava as condições em que se realizou a entrevista (local e data). Registramos, também, críticas, reflexões e considerações surgidas ou sugeridas durante o momento de coleta de dados.

Procedemos à transcrição literal e fiel das fitas utilizadas nas entrevistas logo após a sua realização a fim de contemplarmos um maior número de detalhes possíveis e de termos a oportunidade de fazer a análise e reflexão crítica dos dados, ao longo do processo da pesquisa.

A intenção inicial era trabalhar com entrevistas com todos os sujeitos da pesquisa, porém, tivemos dificuldades para realizar a entrevista com os pais, devido ao fato de trabalharem fora de casa e serem muito ocupados em suas horas livres, não restando disponibilidade para nos atenderem. Diante desta situação procuramos adaptar o roteiro de entrevistas transformando-o em um questionário. No início deste questionário solicitamos alguns dados de caracterização dos pais e depois introduzimos questões referentes à temática de nossa pesquisa.

Com base nos pressupostos da dialética, mas focalizado na metodologia microgenética de Vigotsky estabelecemos o delineamento metodológico desta pesquisa.

Segundo Góes (2000, p. 14):

Wertsch (1985), com base nas proposições e pesquisas de Vygotsky, define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. Essa duração corresponde a uma ou poucas sessões, em delineamentos planejados ou a curtos segmentos interativos, em situações naturais. É uma espécie de ' estudo longitudinal de curto prazo' e uma forma de identificar transições genéticas, ou seja, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intra-subjetivo.

Todavia, Góes (2000) resumiu a definição de microgenética apresentando intervenções à interpretação de Wertsch. Segundo Góes (2000, p. 15):

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Neste sentido, compreendemos que esse referencial foi pertinente também, para a etapa de coleta de dados, uma vez que pudemos ir à busca das raízes que sustentam o conhecimento sobre o desenvolvimento cultural de crianças, analisando a concepção de diferentes sujeitos sobre esse desenvolvimento, a partir da análise das relações desses sujeitos no contexto social da escola e da família.

3.1 A escolha e a entrada na escola

A escola pesquisada foi escolhida porque atendia uma população de classe média baixa que parecia usufruir de razoável condição sócio-econômica. Deste modo, como nosso interesse estava na análise do desenvolvimento cultural das crianças, achamos pertinente escolher uma unidade na qual, ao menos, as necessidades básicas das crianças eram satisfeitas, pois sabemos que numa região onde as crianças passavam fome, raramente iríamos conseguir discutir o seu acesso a bens culturais, como mecanismo de mediação do desenvolvimento e aprendizagem delas.

Após um primeiro contato com diretora da escola e mediante o seu aceite para desenvolvimento da pesquisa, procedemos à solicitação formal ao secretário municipal de educação. De posse da autorização do secretário encaminhamo-nos para a escola, onde fomos apresentados aos professores e funcionários pela diretora.

Fomos muito bem recebidos, principalmente, pelos funcionários do quadro de apoio (serventes e porteiro), direção e professores. Os agentes educacionais nos olhavam com certa desconfiança e pareciam mais inseguros durante as entrevistas.

3.2 A escola e sua equipe de trabalho

Os dados analisados neste trabalho foram coletados em uma escola municipal de Educação Infantil de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Nesta cidade as escolas municipais de Educação Infantil eram denominadas Centro de Educação e Recreação (CER).

Essas escolas atendiam crianças de zero a seis anos em regime parcial e integral.

A escola oferecia as seguintes modalidades de atendimento: Berçário, Classe Intermediária, Recreação e Pré-Escola.

De acordo com *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil* (2000) o atendimento nos berçários tinha como objetivo indissociável o cuidar e o educar. As educadoras, desta modalidade, denominadas agentes educacionais, tinham a função de oferecer cuidados quanto à higiene, saúde, nutrição e estimulação das crianças, observando-as, acompanhando seu desenvolvimento, identificando e provendo suas necessidades de ordem física, emocional e educacional. O atendimento às crianças de 0 a 2 anos, nos Berçários, tinha como característica principal o cuidado nas atividades de rotina, tais como: alimentação, banho e sono. Essas atividades constituíam o eixo organizador do dia a dia.

O Regimento (2000) propunha que a intenção educativa do atendimento de berçários deveria ser explicitada na organização das atividades, do tempo e do espaço, complementando, desta forma, a função de cuidado que o caracterizava.

Segundo o Regimento (2000), na Classe Intermediária 1 (CI1) as crianças eram assistidas por um professor e por um agente educacional. Cada um destes profissionais desenvolvia atividades específicas com a criança, mas de forma integrada e com a mesma intenção educativa: desenvolvimento da linguagem, autonomia e de habilidades motoras.

A Recreação, conforme o Regimento (2000), tinha o objetivo de dar um atendimento de qualidade que garantisse os direitos e respeitasse as necessidades individuais e coletivas das crianças para favorecer sua inserção na cultura, por meio de um conjunto de atividades que privilegiassem o lúdico e proporcionassem lazer, esporte, informação, diversão, higiene e saúde. A partir dos jogos e brincadeiras desenvolviam a ação intencional de educar e formar cidadãos cooperativos, críticos e criativos. A Recreação se responsabilizava pela higiene, alimentação e repouso das crianças em atenção ao desenvolvimento físico, social e emocional delas. Deste modo, as agentes

educacionais realizavam, prioritariamente, atividades de banho, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e passeios.

Ainda, de acordo com o Regimento (2000), o objetivo da Pré-Escola era promover o desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar e educar. Na Pré-Escola, além dos cuidados com alimentação, higiene e atenção ao desenvolvimento neuro-psico-motor, acrescentavam-se as seguintes atividades e ações:

- Atividades de expressão corporal, plástica e musical, desenho, pintura, modelagem, recortes e colagens, cantos e danças;
- Atividades que desenvolvam habilidades específicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e de raciocínio lógico, tais como habilidades motoras, perceptivas, relacionadas à linguagem (oral, gestual), à orientação temporal e espacial, e à lateralidade;
- Atividades de socialização em situações de jogos, dramatizações ou em recreação livre;
- Atividades e ações que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de ordem afetiva, estética e ética que estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças;
- Ações educativas efetuadas com base numa constante reflexão e direcionadas através dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A unidade de ensino pesquisada tinha vinte anos de existência e estava atendendo duzentas e oitenta e nove crianças em 2009, divididas nas seguintes turmas.

-Berçário I (crianças de aproximadamente quatro meses⁵ a um ano e meio)

-Berçário II (crianças de um ano e meio a dois anos e dois meses)

-Classe Intermediária I – C11 (crianças de dois anos e dois meses a três anos - Nascidas no segundo semestre de 2006)

⁵ Geralmente as crianças eram matriculadas aos 4 meses devido ao término na licença maternidade de suas mães.

- Classe Intermediária II – CI2 (crianças de dois anos e sete meses a três anos – Nascidas no primeiro semestre de 2006)
- 3ª etapa (crianças de 3 a 4 anos – Nascidas em 2005)
- 4ª etapa (crianças de 4 a 5 anos – Nascidas em 2004)
- 5ª etapa (crianças de 5 a 6 anos – Nascidas em 2003)

Nas turmas de Berçário I e II poderiam ser matriculadas respectivamente, no máximo, vinte e vinte e quatro crianças.

A Classe Intermediária I comportava vinte crianças e a Classe Intermediária II dezoito.

Nas turmas de 3ª a 5ª etapa o número máximo de alunos era trinta e dois.

As crianças que freqüentavam a pré-escola em período integral eram atendidas na Recreação no período contrário ao que ficavam com a professora. A divisão das turmas da Recreação tinha como critério a faixa etária das crianças e a mesma denominação da pré-escola, assim, eram quatro turmas, na parte da manhã, e quatro à tarde, essas turmas eram compostas por no máximo quinze alunos.

- Recreação CI2 (2 anos e 7 meses a 3 anos)
- Recreação 3ª etapa (3 a 4 anos)
- Recreação 4ª etapa (4 a 5 anos)
- Recreação 5ª etapa (5 a 6 anos)

A unidade oferecia atendimento nos períodos da manhã das sete e trinta às onze e trinta horas e no período da tarde das treze às dezessete horas. Ou, ainda, em período integral das sete e trinta às dezessete horas.

A formação e o regime de trabalho do agente educacional e do professor de pré-escola eram diferentes. Para o ingresso na função de agente educacional era exigido o Ensino Médio e esse profissional atuava nos Berçários, na Classe Intermediária I e na Recreação, ou seja, com crianças de 0 a 6 anos por um período de oito horas diárias.

Do professor se exigia formação mínima no Magistério em nível médio. O professor trabalhava quatro horas diárias com alunos de 2 anos e 2 meses a 6 anos.

Cabe informarmos que o agente educacional substituiu as funções de berçarista e recreacionista. As berçaristas e recreacionistas eram profissionais aprovadas em concurso público, cuja exigência de escolaridade se limitava ao Ensino Fundamental Completo. As berçaristas atuavam nos berçários e classes intermediárias I com crianças de 0 a 3 anos e as recreacionistas na Recreação com crianças de 2 anos e 7 meses a 6 anos. Ambas as profissionais cumpriam jornada diária de oito horas de trabalho.

Para possibilitar o trânsito do funcionário do berçário para a recreação e vice e versa, principalmente, em virtude de faltas freqüentes destes funcionários que prejudicavam o andamento das escolas, a prefeitura resolveu instituir o cargo de agente educacional. Esse seria um educador de período integral e poderia atuar na creche, na pré-escola, no Ensino Fundamental, na Educação Completar. O concurso público para agente educacional ampliou a exigência de escolaridade dos candidatos para o nível de Ensino Médio.

Durante o período de realização da pesquisa, as agentes educacionais exerciam funções educativas com as mais diversas formações, muitas delas, passavam longe de cursos de formação de professores. A Secretaria Municipal de Educação tentava suprir a falta de formação específica dos agentes educacionais com o oferecimento de formação em serviço na área de brincadeiras, teatro, música, desenvolvimento infantil, etc. Porém, além da questão da formação, muitos agentes educacionais não se identificavam com o trabalho que realizavam. Há casos de pessoas que prestavam o concurso com a intenção de atuar no Ensino Fundamental, junto ao laboratório de informática, porém, quando convocados apenas existia vaga em berçários. Esta situação que gerava inúmeros problemas para as escolas de Educação Infantil e prejuízos consideráveis para as crianças estava sendo revista pela Secretaria de Educação. A formação e atuação do agente educacional foi pauta de discussões na Conferência Municipal de Educação do Município ocorrida no ano de 2009. Já se delineava a intenção de fazer processos seletivos distintos para cada tipo de modalidade de atendimento e para a etapa da educação, bem como, estavam analisando se o profissional que atuaria nos berçários e/ou na recreação deveria ou não ter formação em nível superior, no caso no curso de Pedagogia e/ou em outras Licenciaturas.

O objetivo deste trabalho não foi aprofundar na função e atuação do agente educacional, apenas achamos importante pontuar algumas considerações sobre esse profissional com a finalidade de justificar algumas ponderações feitas em nossas análises, principalmente, no que se refere à falta de vocabulário técnico e fundamentação teórica por parte desse grupo de sujeitos, às diferenciações feitas entre a ação pedagógica do professor e ação lúdica da agente educacional, entre outros aspectos.

Para o professor atuar nas Classes Intermediárias I e II e nas 3ª, 4ª e 5ª etapas, ou seja, com crianças de 2 anos e 2 meses a 6 anos, por um período de quatro horas, a formação mínima exigida era a modalidade Normal do Ensino Médio (Magistério).

Além dos professores e agentes educacionais, também, trabalhavam no CER a diretora de escola, os porteiros, as serventes, as merendeiras e as auxiliares de serviços gerais que executavam serviços de limpeza.

Da diretora exigia-se formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Dos porteiros, merendeiras e serventes exigia-se o Ensino Fundamental.

As auxiliares de serviços gerais que executavam serviços de limpeza eram prestadoras de serviço contratadas por empresa terceirizada e a exigência de escolaridade era apenas ser alfabetizada.

A escola pesquisada contava com os seguintes funcionários:

01 diretora

04 merendeiras

03 serventes

04 auxiliares de serviços gerais terceirizadas (limpeza)

03 porteiros

02 vigias

08 agentes educacionais nos berçários

01 agente educacional na CI1

04 agentes educacionais na recreação

01 agente educacional reabilitada (apoio administrativo-pedagógico)

07 professoras manhã

07 professoras tarde

Eram utilizados para fins pedagógicos os espaços internos e externos. Sete salas compunham o espaço interno. Duas destas salas eram ocupadas pelos berçários I e II. Uma sala era utilizada pela Classe Intermediária I (CI1). Uma sala era utilizada pela Recreação, inclusive para o repouso dos alunos de período integral (Figura 01). As outras três salas eram usadas em sistema de rodízio, uma chamada de estruturada era composta por oito mesas com quatro cadeiras cada, lousa e mesa do professor. A sala de recursos possuía quatro jogos de mesa e abrigava a biblioteca da escola, além de jogos e outros recursos didático-pedagógicos. A sala de multimeios tinha televisão, DVD, projetor de multimídia e brinquedos afetivos (bonecas, carrinhos, carrinhos de boneca, fogão, entre outros brinquedos).

Havia a sala da diretora, os banheiros, a cozinha, o lactário, a lavanderia e o galpão, onde as crianças faziam as refeições.

Na área externa existiam dois quiosques (Figuras 05 e 08), casinha de boneca (Figuras 01), tanques de areia (Figuras 03 e 09), brinquedos de play ground na grama (Figura 10) e solário (Figura 12).

Toda a área externa podia ser usada como espaço educativo existiam pneus disponíveis (Figura 04) e brinquedos pintados no chão como amarelinha (Figura 02) e caracol (Figura 07), conforme ilustram as fotos a seguir expostas.



Figura 01: Casinha de Boneca



Figura 02: Amarelinha

Figura 03: Tanque de areia com brinquedos



Figura 04: Pneus para brincadeiras diversas



Figura 05: Quisque e fachada da cozinha



Figura 06: Bebedouro na área externa



Figura 07: Caracol



Figura 08: Quiosque



Figura 09: Tanque de areia com brinquedos



Figura 10: Brinquedo na grama



Figura 11: Sala da Recreação preparada para repouso



Figura 12: Solário: tanque de areia utilizado pelas crianças de 0 a 3 anos



Figura 13: Solário



Figura 14: Porta Principal da Escola



Figura 15: Corredor das salas de aula e cabideiros das mochilas

3.3 Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados

Nossa intenção inicial era entrevistar professores, crianças e pais de alunos das quartas e quintas etapas (4 a 6 anos). Porém sentimos necessidade de ampliar esse universo para obter dados de diferentes sujeitos sobre um mesmo tema e, assim, poder compor uma interpretação mais abrangente. Entrevistamos as professoras dos dois períodos; as agentes educacionais, que trabalhavam com crianças na Classe Intermediária I e na Recreação (2 anos e 2 meses a 6 anos); a diretora da escola; uma agente educacional, reabilitada por problemas de saúde, que ficava no apoio administrativo e pedagógico, serventes, porteiro e merendeira e 12 (doze) crianças das quartas e quintas etapas (4 a 6 anos).

Devido às dificuldades de coleta de dados com os pais, transformamos o roteiro de entrevista em um questionário que os pais puderem responder em suas casas.

Ao final da coleta de dados, tínhamos 113 (cento e treze) sujeitos, deste total, 81 (oitenta e um) eram pais que haviam respondido ao questionário. Por critérios de seleção por amostragem, reduzimos o número dos respondentes do questionário para 26 (vinte e seis) pais. Trabalhamos, então, com um total de 59 (cinquenta e nove) informantes assim agrupados:

Segmentos	Número de Sujeitos
Crianças	12
Professoras	10
Agentes Educacionais	05
Diretora de Escola	01
Funcionários da Escola	05
Pais	26
Total	59

Os sujeitos foram inseridos nos seguintes grupos:

Grupo de Crianças

Grupo de Professoras e Diretora de Escola

Grupo de Agentes Educacionais

Grupo de Funcionários da escola

Grupo de Pais de alunos

Grupo de Crianças

Entrevistamos 12 (doze) crianças que freqüentavam a 4ª e 5ª etapa da Educação Infantil, elas tinham entre 4 e 6 anos, pois eram nascidas nos anos de 2004 e 2003 e coleta de dados foi realizada no ano de 2009. Escolhemos essas duas etapas por serem as que agrupavam as crianças mais velhas e isso facilitou o diálogo com elas, principalmente, porque nessa idade as crianças já possuem um bom domínio da linguagem.

Decidimos entrevistar de dez a doze crianças de modo que ficássemos com a mesma quantidade de meninos e meninas, pois tínhamos como hipótese que as respostas dessas crianças poderiam revelar aspectos importantes sobre a distinção de gêneros. Finalizamos com doze crianças. O roteiro da entrevista com as crianças está anexado a este trabalho. (Anexo 4)

A estratégia de escolha das crianças foi indicação da professora ou da agente educacional. Elas diziam: "vou escolher tal criança porque ela fala bem".

Antes de iniciar a entrevista travávamos um diálogo com as crianças, dizendo que, também, estudávamos e que precisávamos da ajuda delas para fazer uma tarefa para a nossa escola. Dizíamos que íamos fazer-lhes perguntas sobre como era sua escola, do que gostavam de brincar, sobre o que gostavam de fazer e que gostaríamos de gravar as coisas que nos dissessem, caso concordassem. Pedíamos que falassem alguma coisa, gravávamos e depois colocávamos para elas ouvirem. Todas se encantavam ao ouvir a própria voz. Deixávamos que elas conhecessem o gravador e perguntávamos se podíamos iniciar a entrevista, como faziam os repórteres da televisão. Ao final apresentávamos a gravação para elas e perguntávamos se queriam dizer mais alguma coisa.

O mesmo critério usado com os adultos foi utilizado com as crianças para a atribuição dos nomes fictícios que as caracterizavam neste trabalho, mas com as crianças perguntávamos ao final da entrevista se elas gostariam de ter outro nome e qual seria ele. Ao final, as crianças estavam mais tranquilas e tinham mais facilidade para expor-se, explicávamos que não poderíamos colocar seus nomes verdadeiros e que esse ficaria como uma identidade secreta e, por isso, íamos usar, em nosso trabalho, o nome que elas

criassem para si. Explicávamos que a não colocação do nome verdadeiro era uma regra, algumas crianças rapidamente diziam outros nomes, outras não falavam, não entendiam ou diziam que gostavam de seus nomes e queriam ter o mesmo nome, nestes casos, nós lhes atribuímos os nomes fictícios.

No quadro abaixo expomos algumas informações sobre as crianças sujeitos desta pesquisa.

Nº	Nome	Sexo	Idade	Turma
01	Augusto	Masculino	6 anos	5ª etapa
02	Bruna	Feminino	6 anos	5ª etapa
03	Daiane	Feminino	5 anos	4ª etapa
04	Eduardo	Masculino	6 anos	5ª etapa
05	Henrique	Masculino	5 anos	4ª etapa
06	João	Masculino	6 anos	5ª etapa
07	Jorge	Masculino	4 anos	4ª etapa
08	Júlia	Feminino	5 anos	5ª etapa
09	Larissa	Feminino	5 anos	4ª etapa
10	Márcia	Feminino	4 anos	4ª etapa
11	Patrícia	Feminino	06 anos	5ª etapa
12	Paulo	Masculino	5 anos	5ª etapa

Como se observa e já foi mencionado, ficamos com a mesma quantidade de meninos e meninas, ou seja, 06 (seis) crianças de cada sexo. Houve um maior número de participação das crianças da 5ª etapa e, por isso, de 06 (anos) de idade devido ao maior número de indicação das professoras desta faixa etária. Os meninos eram mais velhos porque as primeiras indicações de crianças para participar da entrevista feitas pelas professoras, contemplaram meninas e naquela ocasião, muitas delas ainda não tinham completado a idade final correspondente à turma na qual estavam matriculadas.

Achamos que seria mais fácil conversar com as crianças, principalmente, porque na entrevista piloto que fizemos com um menino de cinco anos, a conversa desenrolou-se muito bem. Não ponderemos o fato de que a criança da entrevista piloto era vizinha da pesquisadora e estava acompanhada por sua mãe na casa da pesquisadora durante a entrevista. Já no efetivo processo de coleta de dados, encontramos resistência por parte de algumas crianças que haviam sido indicadas pelas professoras para nos

conceder a entrevista. Percebíamos que, em certos casos, a recusa era por timidez, desconfiança, medo de não saber responder e, em outros, porque não queriam interromper suas atividades, principalmente, suas brincadeiras na área livre. Contudo, obtivemos ótimas entrevistas de algumas crianças que falavam sem inibição e com propriedade sobre sua vida na escola e na família. Com duas crianças, uma menina e um menino, tivemos problemas com o gravador e arriscamos fazer a entrevista escrevendo as respostas. Escrever as respostas tornou o processo longo e cansativo para os entrevistados. A menina repetiu algumas vezes “já acabou” e acompanhou a seqüência numérica das perguntas conforme íamos anotando suas respostas a fim de verificar se estava próximo o fim da entrevista. Condensamos algumas perguntas para tornar a entrevista menos cansativa. Com o menino não conseguimos encerrar o roteiro, ainda que, também, tenhamos feito algumas junções nas perguntas. Quase ao final do roteiro, ele emitiu a seguinte resposta: “é só isso que eu me lembro, eu esqueci, não lembro mais nada”. Diante dessa frase perguntamos se ele queria parar a entrevista e ele disse “eu esqueci, não tem mais coisa para eu falar”.

Achamos extremamente engenhosa a estratégia da criança para dizer que não queria mais participar da entrevista.

Algumas crianças às vezes saíam do assunto da questão e nos falavam outras coisas, tais como: “eu tenho um Homem Aranha”; “tenho um cachorro”; “eu sou amigo da natureza”; “eu vou fazer aniversário tal dia e terá festa”; “meu primo não quer mais brincar comigo porque ele tem 9 anos e acha que eu sou muito criança”. Percebemos que as crianças têm necessidade de ser ouvidas e que, muitas vezes, achavam suas experiências mais importantes de serem relatadas do que as respostas às perguntas que lhes estávamos fazendo.

Outra característica, observada na entrevista com as crianças, era a tendência de responderem com gestos e por isso precisávamos, a todo o momento, pedir para elas falarem, para poder gravar suas vozes. Uma dificuldade foram os longos períodos de silêncio entre as perguntas e as respostas. Acreditamos que a filmagem áudio-visual teria sido mais interessante nas entrevistas com crianças, pois captaria não apenas suas palavras, mas seus gestos e expressões.

A entrevista semi-estruturada abre a possibilidade de ir modificando e enriquecendo o roteiro, deste modo, avaliamos que perdemos dados importantes nas primeiras entrevistas, pois a partir da análise delas, fomos completando e modificando o roteiro, nas entrevistas seguintes, o que permitiu um maior aprofundamento sobre o tema em estudo.

Grupo de Professoras e Diretora de Escola

Entrevistamos todas as professoras que trabalhavam na escola pesquisada, embora existissem doze turmas na unidade, contamos com dez professoras, porque quatro delas trabalham com duas salas na mesma escola, além de haver em cada período uma professora substituta que é concursada e efetiva na unidade e que permanece à disposição para colaborar com os professores e demais funcionários, bem como para substituir as professoras em suas eventuais faltas.

As características que identificavam as professoras e a diretora de escola são apresentadas no quadro em anexo.(Anexo 1)

A diretora era formada em Pedagogia e tinha curso de Especialização em Gestão e Planejamento de Unidades Educacionais, ambas as formações foram feitas na UNESP.

Todas as professoras possuíam Habilitação Específica para o Magistério em Nível Médio, com Especialização em Educação Infantil, pois essa era a exigência feita pelo município até o último concurso realizado para a contratação de professores I para atuar na Educação Infantil.

A instituição e o ano de conclusão indicados no quadro se referia à formação em nível superior ou, no caso das professoras Maria Helena e Vanessa, ao Magistério em nível Médio.

A professora Ivone estava cursando Especialização em Educação Infantil na Faculdade São Luís; a professora Maria tinha Especialização em Educação Infantil pela UNESP e a professora Ana tinha Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís.

Do total de professoras, 08 (oito) tinham curso Superior e 02 (duas) o Magistério em nível Médio. Entre as professoras com curso Superior, uma

possuía formação fora de sua área de atuação. O curso de Pedagogia de 03 (três) professoras foi feito em instituição privada e de 04 (quatro) em instituição pública, porém, duas dessas fizeram um curso denominado Pedagogia Cidadã⁶.

No município estudado, no período de realização da pesquisa, o professor efetivo que cumprisse jornada de 20 horas semanais de trabalho podia assumir outra classe na mesma, ou em outra escola, sob o regime de Carga Suplementar (C. Supl.). Trata-se da ampliação da jornada de trabalho do professor efetivo que assume outra turma, em caso de licenças ou ausência prolongada dos professores efetivos. No quadro indicamos o período e a turma em que as professoras são efetivas ou trabalham sob o regime de carga suplementar.

Conforme se verifica no quadro, 08 (oito) professoras eram efetivas na escola, dessas, 01 (uma) era efetiva nos dois períodos. As outras 02 (duas) professoras eram efetivas em outras escolas e estavam ampliando sua jornada. A professora Maria Helena estava há pouco tempo com a turma de 5^a etapa (5 a 6 anos), sua turma efetiva é C11 (2 anos e 2 meses a 3 anos), por isso, em sua entrevista, fez mais observações sobre as crianças menores, como se observa nos capítulos seguintes.

A idade da maioria das professoras variava entre 41 e 45 anos. A mais nova tinha 33 anos e a idade da mais velha era 57 anos. A idade da diretora era inferior a da maior parte das professoras.

O tempo de experiência na educação das professoras ia de 10 a 24 anos, assim, distribuído: a maioria, composta por 04 professoras, possuía de 16 a 20 anos; 01 tinha 10 anos; 01 tinha 15 anos e 03 ficavam entre 21 e 25 anos. A diretora possuía 13 anos de experiência na educação. Ou seja, o quadro composto pela diretora e professoras da escola pesquisada era formado por profissionais experientes.

Nas entrevistas com os adultos, sempre iniciávamos tentando estabelecer um vínculo com o entrevistado, a partir da conversa sobre um assunto comum ao dia a dia da Educação Infantil. Informávamos o sujeito da

⁶ A prefeitura do município fez convênio com universidade pública para o oferecimento de formação aos docentes em exercício. Essa formação foi oferecida na modalidade a distância e teve duração de dois anos.

pesquisa que, também, fazíamos parte do universo de dúvidas, angústias, inquietações e satisfações provenientes do trabalho com crianças pequenas.

Após essa introdução, dizíamos de maneira resumida de que se tratava o trabalho e quais eram nossos objetivos com a pesquisa. Oferecíamos o roteiro de entrevista para que o entrevistado tomasse contato com as perguntas. Explicitávamos que a identidade de todos os sujeitos seria preservada e, para descontrair, pedíamos que o entrevistado criasse um nome fictício para si. Aproveitando que, na ocasião, estava sendo exibida uma telenovela, na qual uma personagem muito astuta e sedutora usava diversas identidades para cometer crimes, os entrevistados logo se animavam e nos diziam nomes de parentes, personagens de telenovelas ou revelavam que gostariam de ter o nome escolhido.

Num clima de descontração perguntávamos se podíamos gravar a entrevista, pois facilitaria nosso trabalho e, após tal consentimento iniciávamos. A entrevista semi-estruturada tem a característica de permitir alterações no roteiro. Assim, embora a base da entrevista fosse a mesma, as entrevistas variavam de sujeito para sujeito. Os roteiros utilizados nas entrevistas com as professoras e com a diretora estão anexados a este trabalho. (Anexos 5 e 7)

Todos os sujeitos demonstravam preocupação em falar corretamente de acordo com a norma culta. O desejo de tentar responder o que imaginavam que queríamos ouvir, também, ficou evidente pelo uso de jargões e de frases que chamamos de “politicamente corretas” no meio pedagógico, tais como formação para cidadania; respeito às diferenças; aproveitar as experiências prévias; a existência de famílias desestruturadas; a importância da brincadeira; o perigo do diretivismo e os benefícios do desenvolvimento espontâneo entre outras.

As entrevistas com a diretora e com as professoras fluíram bem e ocorreram de forma tranqüila, embora, tenhamos percebido que algumas professoras não estavam muito disponíveis e, apenas, participaram porque havia autorização do secretário de educação e da diretora para a realização da pesquisa na escola.

Grupo de Agentes Educacionais

Entrevistamos as agentes educacionais que trabalhavam com crianças da Classe Intermediária I a 5ª etapa (2 anos e 2 meses a 6 anos).

O trabalho da Classe Intermediária I (2 anos e 2 meses a 3 anos), como já exposto, era específico para promover a transição da criança do berçário para a pré-escola. No caso da escola pesquisada, no período da manhã, uma professora e uma agente educacional trabalham juntas com um grupo de no máximo vinte alunos. No final do período da manhã, a professora e os alunos de período parcial saíam e a agente educacional permanecia o restante do dia com os alunos de período integral, esse grupo não ultrapassava dez crianças. As atividades de banho e repouso eram desenvolvidas sob orientação da agente educacional, que além do trabalho pedagógico que desenvolvia, em parceria com a professora, também, se encarregava da promoção de brincadeiras, passeios e outras atividades para as crianças no período em que permanecia sozinha com elas.

As crianças da Classe Intermediária II (CI2) à 5ª etapa (2 anos e 7 meses a 6 anos) que freqüentavam a escola em período integral eram matriculadas na Recreação e ficavam sob os cuidados de agentes educacionais no período contrário ao que estavam com a professora. O foco do trabalho da Recreação era o brincar, a rotina e os passeios. O banho e o repouso das crianças eram feitos sob orientação das agentes educacionais.

Um roteiro de entrevista que procurou explicitar a especificidade do trabalho da agente educacional foi utilizado e se encontra em anexo. (Anexo 6)

Assim como as professoras, as agentes educacionais, também, se diferenciavam com relação à formação, tempo de exercício profissional e idade, conforme se verifica no quadro exposto em anexo (Anexo 2).

Constatamos que 02 (duas) agentes educacionais possuíam Magistério, 02 (duas) Ensino Médio e 01 (uma) Superior fora de sua área de atuação profissional.

Na conversa inicial que antecedia a entrevista, indagamos às agentes sobre suas experiências profissionais anteriores e obtivemos as seguintes informações: Tereza e Natália disseram que tiveram experiência na educação,

a primeira como professora eventual no Estado e a segunda em projetos de alfabetização de jovens e adultos; as outras três trabalharam como secretária.

Perguntamos, também, por que prestaram o concurso para a área da educação já que algumas não tinham formação neste campo. Helena e Ivone disseram que após o casamento ficaram fora do mercado de trabalho e que após os filhos estarem crescidos começaram a prestar concursos e conseguiram aprovação como agente educacional e que estavam satisfeitas com o trabalho, embora, fosse muito cansativo.

O tempo de experiência profissional na área da educação, das agentes educacionais, variava entre 04 e 15 anos.

Com relação à idade, semelhante às professoras, a mais nova tinha 33 anos e a mais velha 56 anos.

Quanto aos procedimentos de abordagem e execução das entrevistas, seguimos os mesmos passos apresentados no Grupo 2, quando expusemos como se desenvolveu as entrevistas com adultos.

As agentes educacionais, também, demonstraram preocupação em falar corretamente de acordo com a norma culta e em usar termos e conceitos bastante utilizados nos meios educacionais, tal como verificado com as professoras.

Com a agente educacional da Classe Intermediária I (2 anos e 2 meses a 3 anos) a entrevista ocorreu com muita tranquilidade. Essa agente educacional estava cursando Pedagogia e se mostrou muito motivada a falar sobre suas concepções e práticas.

As agentes educacionais da Recreação demonstraram-se tímidas e inseguras e não pareceram muito motivadas ou confortáveis em participar da pesquisa, apesar dessa situação, a contribuição delas foi muito valiosa para nosso trabalho.

Grupo de Funcionários da Escola

Este grupo de sujeitos concentrou profissionais que realizavam trabalhos distintos na escola. Optamos por agrupá-los pelo critério de que todos atuavam de forma indireta sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Neste grupo estava uma merendeira, cujo cargo se denominava agente social

de serviços públicos; um porteiro e duas serventes, cujo cargo denominava-se agentes operacionais, eles executavam serviços de portaria, externos, de limpeza e organização de espaços, além, disso, auxiliavam professores e agentes educacionais em eventuais necessidades de se dar banho em uma criança e outras situações emergenciais e uma agente educacional que por problemas de saúde estava reabilitada e executava serviços de apoio administrativo e pedagógico na unidade.

Os participantes deste grupo mostraram-se muito receptivos em colaborar com a pesquisa, uma servente que queria participar ficou bastante nervosa e preocupada durante a entrevista, pois temia estar falando coisas incoerentes. Pretendíamos entrevistar apenas uma servente, mas em virtude da primeira entrevistada, praticamente, não ter conseguido concluir a entrevista e de percebermos que outras queriam participar, decidimos entrevistar a todos os que se dispusessem, porém, embora motivados, muitos diziam não saber falar muito bem sobre alguns assuntos e por isso entrevistamos somente mais uma servente.

Apesar das peculiaridades do trabalho executado pelos sujeitos que compõem esse grupo, optamos por utilizar um mesmo roteiro de entrevista com eles. (Anexo 7)

O quadro que expôs algumas características dos sujeitos deste grupo consta do Anexo 3 deste trabalho.

O único representante do sexo masculino entre os adultos, com exceção ao grupo de pais, fazia parte deste grupo.

Neste grupo apenas a agente educacional reabilitada tinha curso superior. Somente o porteiro Saimon possuía o Ensino Fundamental, embora essa fosse a exigência de escolaridade para o ingresso nas funções de agente operacional (serventes e porteiros) e social (merendeiras), as demais participantes tinham o Ensino Médio, porém, observamos que elas haviam concluído essa formação recentemente.

A experiência profissional dos sujeitos deste grupo na educação ou em escolas variava de 05 a 24 anos.

Com relação à idade, verificamos que: três pessoas tinham mais de 46 anos; duas estavam entre 41 e 45 anos. Neste grupo estavam os participantes com mais idade dessa pesquisa.

As estratégias de abordagem e de realização da entrevista foram as mesmas adotadas nas entrevistas com outros adultos.

Grupo de Pais

Distribuímos dez questionários para cada professora e pedimos que elas fizessem a sugestão dos pais que deveriam recebê-los, em virtude da participação dos mesmos nas atividades da escola. No total distribuímos 120 (cento e vinte) questionários. Obtivemos o retorno de 81 (oitenta e um) questionários. O questionário aplicado aos pais está anexado a esta tese (Anexo 8).

Em razão do grande número de questionários respondidos e do tempo restante para a conclusão da pesquisa, resolvemos estabelecer uma amostra desses questionários para análise.

O retorno dos questionários variou bastante de uma classe para a outra, conforme demonstrado na tabela abaixo. Para efeito de análise, nesta tese, delimitamos a utilização de 25% do total de questionários recebidos em cada turma.

Turma	Nº de questionários recebidos	25% do total	Nº de questionários analisados
CI1M	06	1,5	02
CI2M	09	2,25	03
3ªAM	07	1,75	02
3ªBM	09	2,25	03
4ªM	03	0,75	01
5ªM	09	2,25	03
CI2T	07	1,75	02
3ªT	09	2,25	03
4ªAT	06	1,5	02
4ªBT	06	1,5	02
5ªAT	04	1	01
5ªBT	06	1,5	02
TOTAL	81	20,25	26 ⁷

O critério para a escolha dos questionários a serem analisados levou em consideração os que estavam completamente preenchidos, os que haviam sido

⁷ Nossa amostra contemplou 30,86% dos questionários porque fizemos aproximações para o número maior.

respondidos por pessoas do sexo masculino, no caso por pais, porque foi muito grande a participação de mulheres, as mães, e por isso, correríamos o risco de não ter representação masculina em nossa pesquisa e, ainda, a garantia do mesmo número de pais de meninas e meninos.

No quadro, abaixo, foram expostas informações sobre os respondentes cujos dados foram analisados nesta pesquisa.

Identificação ⁸	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	Turma filho	Sexo filho
A	Mãe	26	E. Médio	Do lar	C11	Feminino
B	Mãe	40	E. Sup. Inc.	Func. Pública	C11	Masculino
C	Pai	34	E. Fund. Inc.	Jardineiro	C12M	Feminino
D	Avó	55	E. Médio Inc.	Ac. Idosos	C12M	Masculino
E	Pai	41	E. Médio	Ferrovário	C12M	Feminino
F	Mãe	28	E. Médio	Gerente	C12T	Masculino
G	Mãe	25	E. Fundam.	Vendedora	C12T	Masculino
H	Mãe	21	E. Sup. Inc.	Vendedora	3AM	Masculino
I	Mãe	31	E. Fundam.	Do lar	3AM	Feminino
J	Mãe	36	E. Sup. Inc.	Recepcionista	3BM	Masculino
K	Mãe	30	E. Superior	Enfermeira	3BM	Feminino
L	Mãe	38	E. Fundam.	Do lar	3BM	Masculino
M	Mãe	30	E. Sup. Inc.	Do lar	3T	Masculino
N	Mãe	42	E. Superior	Empresária	3T	Feminino
O	Mãe	32	E. Médio	Operad. Máq.	3T	Feminino
P	Mãe	25	E. Médio	Diarista	4M	Masculino
Q	Mãe	38	E. Fund. Inc.	Comerciante	4AT	Masculino
R	Pai	36	E. Médio	Operad. Máq.	4AT	Masculino
S	Mãe	23	E. Sup. Inc.	Gerente	4BT	Feminino
T	Mãe	35	E. Fund. Inc.	Do lar	4BT	Feminino
U	Pai	37	E. Superior	Gerente	5M	Feminino
V	Pai	43	E. Médio	Carteiro	5M	Feminino
W	Pai	36	E. Médio	Encar. Obras	5M	Feminino
X	Mãe	29	E. Fundam.	Supervis. Loja	5AT	Masculino
Y	Mãe	33	E. Superior	Pedagoga	5BT	Feminino
Z	Mãe	39	E. Méd. Inc.	Vendedora	5BT	Masculino

Como se observou no quadro, tivemos 06 (seis) sujeitos do sexo masculino e 20 (vinte) do sexo feminino, destas 19 (dezenove) eram mães e 01 (uma) avó.

A faixa etária dos pais estava definida da seguinte maneira: 04 tinham de 21 a 25 anos; 05 de 26 a 30 anos; 05 de 32 a 35 anos; 08 de 36 a 40 anos, ou seja, a maioria; 03 de 41 a 45 anos e 01 mais de 46 anos, no caso a avó.

Da amostra de 26 questionários, cujos dados foram analisados neste trabalho, tivemos pais com a seguinte escolaridade: 03 (três) com Ensino Fundamental incompleto e 04 (quatro) com esse nível completo; 02 (dois)

⁸ Não foi possível atribuir nomes fictícios para os respondentes deste grupo porque eram muitos e poderíamos nos confundir por isso os identificamos por letras.

possuem Ensino Médio incompleto e 08 (oito) completo; 05 (cinco) têm curso Superior incompleto e 04 (quatro) completo, ou seja, a maioria possui o nível Médio.

A escolaridade dos pais era relativamente alta considerando a média nacional.

3.4 Vários sujeitos: múltiplas e diferentes perspectivas

A observação da caracterização dos sujeitos desta pesquisa nos permitiu fazer algumas considerações sobre o perfil deles.

As crianças tinham, em sua maioria, 06 anos e estavam na última etapa da Educação Infantil.

Com relação aos adultos, quase a totalidade dos participantes eram mulheres. Tivemos 40 (quarenta) representantes do sexo feminino e 07 (sete) do sexo masculino.

Quanto à faixa etária, os sujeitos estavam agrupados da seguinte maneira: 04 possuíam de 21 a 25 anos; 06 de 26 a 30 anos; 07 com mais de 46 anos; 08 de 31 a 35 anos; 11 de 36 a 40 e a mesma quantidade de 41 a 45 anos. Portanto, a maioria dos sujeitos, adultos, tinha entre 36 e 45 anos.

O quadro, abaixo sintetizou o grau de escolaridade dos adultos participantes desta pesquisa.

Segmento	Fund. Inc.	Fund. Com	Médio Inc.	Méd. Com.	Sup. Inc.	Sup. Com.
Professora	0	0	0	02	0	08
Ag. Educ.	0	0	0	04	0	01
Funcion.	0	01	0	03	0	01
Diretora	0	0	0	0	0	01
Pais	03	04	02	08	05	04
Total	03	05	02	17	05	15

O Ensino Médio foi o nível de escolaridade majoritário entre os respondentes, todavia, a quantidade de pessoas com Ensino Superior era grande.

Enfatizamos que o alto nível de escolaridade dos trabalhadores da escola e dos pais era um elemento importante, mas não suficiente para garantir qualidade às mediações realizadas entre a criança e os produtos culturais socialmente elaborados, principalmente, porque as mediações são influenciadas por outros determinantes sociais, políticos e econômicos.

Conforme afirmou Shuare (1990, p. 61):

(...) los fenómenos psíquicos, la psiquis humana, siendo sociales por su origen, no son algo dado de una vez para siempre; existe un desarrollo histórico de dichos fenómenos, una relación de dependencia esencial de los mismos con respecto a la vida y la actividad social.

Por isso, consideramos importante apresentar a contextualização do local, dos sujeitos e das condições da coleta e análise dos dados desta pesquisa.

4. A Função Social da Educação Infantil: aprendizagem, desenvolvimento e cultura na visão das crianças, professoras, diretora de escola, agentes educacionais, pais e funcionários da escola

A Educação Infantil tem a função de promover o desenvolvimento cultural das crianças de 0 a 6 anos a partir do oferecimento de aprendizagens, conhecimentos, atividades e experiências que formem e/ou ampliem suas funções psíquicas superiores.

O conceito de aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural está relacionado ao meio social e era interpretado como fonte de desenvolvimento por Vigotsky (1996). Segundo ele:

Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas 'ideales' y efectivas'. (VIGOTSKY, 1996, p. 270)

A Teoria Histórico-Cultural inverte a tradicional seqüência na qual se pressupõe que primeiro vem o desenvolvimento e depois a aprendizagem e nega que a aprendizagem possa ocorrer de forma direta e espontânea. Conforme Vigotsky (1996, p. 271):

El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño.

Para Vigotsky (1996, p.254), desenvolvimento é um processo contínuo e de automovimento, que se distingue, principalmente, pela permanente aparição e formação do novo, não existente nos períodos anteriores.

O processo contínuo que caracteriza o desenvolvimento para Vigotsky não é linear, pelo contrário, esse processo pode apresentar rupturas bruscas na personalidade da criança. Os momentos de rupturas são chamados de crises.

Para Vigotsky (1996, p. 256):

Em muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.

As crises, normalmente, relacionadas com aspectos negativos, são acontecimentos positivos para o Referencial Histórico-Cultural, pois marcam a busca do sujeito pela satisfação de necessidades novas e mais complexas por meio de sua atividade.

Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estado a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria. (VIGOTSKY, 1996, p. 258)

Em cada fase de desenvolvimento a criança demonstra necessidades e interesses específicos. Segundo a perspectiva Histórico-Cultural as crianças de diferentes idades se caracterizam por diferentes tipos de atividade.

Para Leontiev (2001b, p. 63):

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

De acordo com Leontiev (2001), algumas atividades são mais importantes para o desenvolvimento subsequente do indivíduo em determinado momento e outras ocupam posição subsidiária. As mais importantes são chamadas de atividade principal.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001b, p. 65)

O processo de desenvolvimento cultural está condicionado à atividade do sujeito e às relações sociais por ele empreendidas em sua prática social. Portanto, a educação é muito importante para o processo de desenvolvimento cultural das crianças uma vez que esse desenvolvimento implica na humanização do homem ao se apropriar e produzir cultura. Cabe enfatizarmos que no interior da Teoria Histórico-Cultural, cultura é compreendida como a própria sociedade humana com todas as objetivações produzidas pelo gênero humano e com as formas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A relevância dos aspectos histórico-culturais para o desenvolvimento humano reforça a importância da organização sistemática e intencional do espaço e das ações empreendidas na escola com vista à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cultural das crianças.

Neste sentido, de acordo Mello e Basso (2002, p. 295): "(...) as professoras precisam assumir o papel de mediadoras entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade."

As professoras necessitam ser mediadoras porque as aprendizagens mediadas são qualitativamente superiores as desenvolvidas de forma direta.

Com base nestes pressupostos, analisamos as concepções verbalizadas pelas crianças, professoras e diretora de escola, agentes educacionais, pais e demais funcionários da escola sobre a função da Educação Infantil.

4.1 A função social da Educação Infantil na visão das crianças

Os dados nos mostraram que a função da escola de Educação Infantil para as crianças envolve a dimensão educativa da escola, a qual pode ser apreendida por elas, tanto por influência da família; como pelas interações na própria escola com professoras, agentes educacionais, etc; como podemos ver no quadro abaixo:

Dimensão Educativa

Eu vim aqui para fazer as musiquinhas e fazer uns trabalhos, também. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Para eu estudar. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

Para aprender a fazer tarefa e ficar inteligente. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)

Pra mim estudar. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Não sei. Estudar. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa)

Porque minha mãe queria que eu viesse. Aí, ela falou pra mim que tem que vir pra estudar. Aí, minha avó falou que podia. Aí, eu vim. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

Porque minha mãe não gosta que eu falte, senão eu não ganho presente da minha mãe. (João – 06 anos - 5ª etapa)

Porque a minha mãe não tem com quem deixar eu porque minha avó trabalha e meu pai fica três dias lá em Santos. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Outro aspecto da dimensão educativa revelou-se na exacerbação de atividades do tipo escolarizantes que envolviam as atividades gráficas, chamadas de tarefas ou trabalhos pelas crianças, possivelmente por influência das professoras.

Tarefas e trabalhos

Tem muitas brincadeiras legais e tarefas legais de contornar e escrever. De aprender os números. De aprender a data de 2009, a tia põe na folha e ela quer que a gente contorna e pinta. (João – 06 anos - 5ª etapa)

Fazer trabalhinho. Trabalhinho do anjinho pra pendurar na árvore de natal, de pintar as estrelinhas (...). (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

De mais legal, fazer tarefa, porque eu gosto. A mais legal é caçar palavras. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Por meio das entrevistas verificamos, também, quais foram às aprendizagens realizadas na escola que as crianças consideravam mais interessantes e quem lhes ensinou. Como pode ser observado, no quadro abaixo, as aprendizagens que as crianças achavam mais legal se referiram, em especial, as atividades gráficas ensinadas pelas professoras e as brincadeiras ensinadas pela agente educacional ou por colegas da escola.

Desenho, escrita e brincadeiras.

Pesquisa, ensinada pela professora e feita em casa com a ajuda da mãe. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Desenho, ensinado pela professora (Márcia – 04 anos – 4ª etapa).

Fazer pipa, ensinado pela agente educacional (Larissa – 05 anos – 4ª etapa).

Escrever, ensinado pela professora (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa).

Tarefa de contornar e pintar, ensinado pela professora (Paulo – 05 anos – 5ª etapa).

Brincar, ensinado por um colega de escola (Augusto – 06 anos – 5ª etapa).

Matemática, continhas, ensinada pela professora (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa).

Músicas, ensinadas pela professora (Henrique – 05 anos – 4ª etapa).

Ler e escrever, ensinado pela professora (Bruna – 06 anos – 5ª etapa).

De modo geral, constatamos que as crianças reconheciam a função educativa de sua escola, porém, essa dimensão se restringia às “tarefinhas” e aos “trabalhinhos” voltados para atividades de leitura, escrita, matemática e pintura de desenhos.

O ambiente escolar, os amigos, a rotina diária, apareceram como motivos importantes para virem à escola, todavia, as crianças deixaram claro

que o que gostavam mesmo era de brincar, como podemos observar no quadro abaixo:

O legal da escola é o brincar

Porque eu gosto. (Jorge – 04 anos – 4ª etapa)

Porque é muito legal. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Tem um montão de parquinho, muito parquinho e eu gosto de brincar na casinha. Tem uma casinha aqui. Eu estou brincando e estou gostando de lá. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

O que tem de legal nesta escola? De tudo que a gente faz as brincadeiras. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Eu adoro a escola. Porque têm meus amiguinhos. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

Tem bastante brinquedo e quem fica o dia inteiro, dorme e depois que a gente acorda come, fica um pouco aqui e vai embora. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Brincar, tem a hora certa de brincar, tem a hora certa de comer, a hora certa de dormir, hora certa de tudo. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa)

Os resultados com relação ao grau de satisfação das crianças com a escola foram muito positivos, todas disseram gostar de vir à escola e quatro delas afirmaram não haver nada de chato na escola. Por ex: Ao responder a pergunta sobre o que há de chato na escola, Eduardo disse:

Nada, eu acho tudo legal aqui na escola. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Sobre os aspectos negativos destacaram-se as questões de relacionamento; a falta de brincadeiras e brinquedos; as brigas; a hora de dormir; as tarefas de casa, como exposto no quadro abaixo:

Na escola tem coisas chatas

Mais chato, é ficar sem brincar com nada. É chato. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

Tem uma coisa, é o Cristian⁹. Ele é meu amigo, ele fica aqui na escola e não vai na minha casa e ele é um pouco chato. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Chato é o Paulo que bate em todo mundo. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Chato, às vezes, é o Paulo, ele bate nos outros e a gente não fez nada. A gente pede desculpa e ele bate. A tia falou que ele é mal educado, ele é malvado. (João – 06 anos – 5ª etapa)

As crianças ficam roncando e eu não consigo dormir. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa).

Mais chato é ficar fazendo tarefa em casa. Aquela tarefa difícil. Aquela cruzadinha é difícil. Eu sei ler e escrever, mas eu não sei tanto assim (Bruna – 06 anos – 5ª etapa).

Paulo é uma criança que parecia estar estigmatizada dentro da escola, ele, também, participou da pesquisa e disse que o mais chato era ficar de castigo.

Verificamos que as crianças eram capazes de emitir opiniões sobre o que vivenciavam na escola e que essas representações podiam contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição educativa.

Como afirmou Gonçalves (1996, p. 159):

A relação professor-aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através deste embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) são confrontados com os significados que circulam pela escola.

As crianças por nós entrevistadas demonstraram que possuíam uma avaliação bastante rica sobre a escola, porém, a participação delas nas decisões ainda era incipiente. Observamos a necessidade de se reconhecer a criança como ser ativo. Como argumentou Mello (2006, p. 200):

O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo

⁹ Sempre que as crianças se referiam a alguma outra criança pelo nome, trocamos esses nomes e lhe atribuímos nomes fictícios.

ao mundo de que a criança precisa se apropriar. Muda igualmente, e de forma radical, nossa concepção de criança e de seu papel no processo de seu desenvolvimento. De ser passivo, passa a ser ativo, capaz de aprender desde muito pequeninha com as relações sociais que vivencia, capaz de – sob influência do adulto – atribuir significado às situações que experimenta.

Os depoimentos evidenciaram que as atividades escolarizantes preparatórias para a primeira série, ainda, eram o foco principal das professoras, que as relações entre as crianças precisam ser mediadas mais intencionalmente pelas professoras, que a rotina diária não é centrada na atividade principal da criança, a brincadeira, pelo contrário, ela fica sem fazer nada muito tempo.

Esses depoimentos vão ao encontro do que a literatura vem apontando sobre a situação atual da Educação Infantil, na qual ora nos deparamos com práticas rigidamente orientadas para a aquisição da leitura e escrita visando a preparação para a escolarização posterior, ora, nos vimos diante de uma concepção que reconhece que a criança aprende sozinha de forma natural e espontânea. Ambas as perspectivas desconsideram a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento cultural da criança pré-escolar.

Como argumentou Mukhina (1996, p. 56):

Esse ensino de forma alguma deve se converter num objetivo em si, sem relacionar-se com a formação das atividades orientadoras. Se perdermos de vista tal circunstância, o ensino das crianças pode degenerar num adestramento carente de valor formativo. (...) 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 caminhos que lhe permitam conhecer essa realidade e refletir sobre ela.

Ficou evidente que a aprendizagem da criança pré-escolar se dá em grande parte pelas atividades lúdicas e produtivas por meio das mediações que o professor estabelece entre a criança e a realidade. Nesta perspectiva a escola é reconhecida como instância democrática e revolucionária a qual cabe a sistematização da aprendizagem e do desenvolvimento infantil a partir de uma relação intencionalmente dirigida à superação do senso comum e transformação social.

4.2 A função social da Educação Infantil na visão das professoras e da diretora

Para identificar a visão das professoras e da diretora sobre a função social da Educação Infantil partimos da contextualização de algumas concepções que orientavam o fazer dessas profissionais, assim, verificamos como elas interpretam os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e cultura.

4.2.1. Concepções de aprendizagem, desenvolvimento e cultura

As professoras apresentaram opiniões variadas sobre aprendizagem, desenvolvimento e cultura. Alguns depoimentos ressaltaram a reflexão, a apropriação, a assimilação de conteúdos escolares e o conhecimento de coisas novas dentro de uma concepção espontânea de aprendizagem. A ideia de que a criança aprende manipulando, experimentando e exercitando, também, foi mencionada. Alguns depoimentos destacaram, ainda, que a aprendizagem é um processo contínuo e que pode ser feita na escola ou nos grupos sociais que a criança participa. Uma concepção de aprendizagem bastante vinculada ao aspecto didático e pedagógico também foi localizada, como se observa nos depoimentos a seguir transcritos.

Aprendizagem é ...

Aprendizagem é o momento de a pessoa refletir, estar se apropriando, conhecendo coisas novas (...). (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

É o aperfeiçoamento do desenvolvimento, eles estão ligados um com o outro. A partir do momento que vai desenvolvendo, vai aprendendo, interagindo. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: alunos de 3 a 4 anos)

É o que ela assimila a cada dia que passa, o que ela consegue levar para frente. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: alunos de 4 a 5 anos)

Desenvolvimento é vida, a partir do momento que você nasce você já está se desenvolvendo, tá aprendendo. A vida é um aprendizado que começa desde que você nasce e aí com o tempo você vai crescendo, você entra na escola, pré-escola, começa desde pequenininho aprendendo coisas bem básicas que vai complicando. O aprendizado mais simples é a base que a criança vai ter para um aprendizado mais complicado, pra sua adolescência, pra sua idade adulta. (Profª Mônica – 3ª etapa 3 a 4 anos)

Aprendizagem pra mim está ligada ao desenvolvimento, porque uma pessoa que não se desenvolve direito, não tem a aprendizagem necessária. Então, aprendizagem pra mim está ligada ao desenvolvimento, com uma boa parte física, uma boa parte mental, ela tem mais capacidade para aprender, pra assimilar tudo que está em volta dela, pra mim aprendizagem é tudo né, tudo que vê, tudo que sente, tudo que ela pode transmitir, pra mim aprendizagem é isso. (Profª Vanessa – substituta)

Aprendizagem é você conseguir realizar algumas habilidades, exercitando-as no dia a dia. (Profª Rosana – substituta)

Aprendizagem pode ser feita na escola e, também, acho que é um processo contínuo no grupo social que você convive. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Aprendizagem é o que se dá ao longo de toda vida. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Aí já assimila os conceitos, elabora as idéias sozinhas, no caso, a partir de um ponto de referência todo o conhecimento, então, na parte escrita, falada, com conhecimento de letras, de números, então, aí já passa até ser todo conhecimento de mundo. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

A afetividade foi mencionada como aspecto importante para a aprendizagem, neste contexto, as professoras indicaram que o professor precisava ser comprometido e oferecer oportunidades para a criança aprender.

Manipulando, experimentando, com atenção, com carinho, com professores comprometidos que possam estar oferecendo tudo isso a ela, todas as oportunidades, para que ela possa estar construindo todo esse conhecimento de forma lógica, de forma significativa, para que ela possa se desenvolver da melhor maneira possível. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

A definição de desenvolvimento das professoras evidenciou uma concepção natural, biológica, linear e evolutiva, embora, também, tenhamos identificado que algumas professoras já começavam a reconhecer a relevância

dos aspectos sociais sobre o desenvolvimento, conforme se verifica nos excertos abaixo:

Desenvolvimento é ...

Faz parte da vida, todo mundo nasce, vai se desenvolvendo e adquirindo coisas para seguir em frente. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Como posso dizer... é crescimento. É dar condições para que o aluno cresça ou desenvolva algumas habilidades que ele tenha ou que ele possa ter. Desenvolvimento é um crescer. (Profª Rosana-substituta)

É vida, é tudo, desenvolver é vida. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Desenvolvimento pra mim é um bom crescimento físico, com todas as prioridades, uma boa alimentação, boa aprendizagem mental, tudo que influi no corpo, na mente, pra mim é isso. (Profª Vanessa – substituta)

Acho que é um processo biológico de todo ser humano e também educacional. Você vai adquirindo conforme a família, o grupo social que você interage. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

A ideia de que desenvolvimento era o resultado das aprendizagens e do processo de aquisição de conhecimentos pela criança, na interação com outras pessoas, foi citada pela diretora e por algumas professoras, conforme ilustram os depoimentos seguintes.

Desenvolvimento e aquisição de conhecimento

Desenvolvimento é toda aquisição de conhecimento que a criança faz, seja em brincadeiras, parte escrita, falada, entra tudo no desenvolvimento. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Eu acho que pra qualquer ser humano é uma globalização entre aprendizagem e cultura, sem você ter uma aprendizagem você não desenvolve, se você não tem algumas prioridades do que é uma cultura não há aprendizagem dentro do desenvolvimento. Pra mim desenvolvimento está muito ligado em você ter uma cultura, onde você vai ver valores, princípios dentro de um relacionamento entre família, escola e fora da escola pra você aprender, pra você desenvolver. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Desenvolvimento para mim é a capacidade da criança de desenvolver o cognitivo, afetivo, moralidade, enfim o desenvolvimento vem aperfeiçoando o aprendizado. (...) eu creio que o desenvolvimento é pelo resto da vida e isso acompanha a aprendizagem. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Desenvolvimento ocorre desde que a gente recebe a criança a partir do berçário: o andar, o falar, até depois ir adquirindo conhecimentos mais aprimorados de acordo com a faixa etária delas, entendeu. Conforme ela vai crescendo tá ampliando aquilo que elas já aprenderam, quando a gente recebe a criança pequena ela vai começar o desenvolvimento dela e esse desenvolvimento vai se ampliando por questões mais amplas e maiores. Seria o desenvolvimento pleno mesmo, não só a questão física e motora do início, mas, depois o desenvolvimento mais geral. É a aquisição, assim, de conhecimentos maiores, a ampliação da percepção de mundo. Eu acredito, assim, pra essa faixa etária específica [aprendizagem] seria, assim, a criança estar respondendo a tudo aquilo que o educador, que o professor tenta nessa ampliação de conhecimento dele para ter uma resposta positiva com relação a isso. O professor precisa ver que ele está atingindo resultados com essa criança nos conteúdos que ele está desenvolvendo. Ele precisa notar que isso tá sendo significativo na vida dessa criança, que tá tendo alguma contribuição pra isso. Por exemplo, como eu disse: muita parte seria delegada à família. A família não desenvolve seu trabalho, o professor não vai substituir a família. A família tem que ter a parte dela nessa ampliação dos conteúdos. (Diretora de Escola Ana Júlia)

A diretora entendia que desenvolvimento e aprendizagem eram as respostas que as crianças davam aos ensinamentos dos adultos e fez referência à necessária parceria entre escola e família..

Como demonstram trechos das entrevistas, abaixo transcritos, a concepção de cultura expressa pelas professoras e pela diretora se caracterizou pela indefinição, pela utilização de termos vagos e amplos que fez com que cultura fosse concebida como algo presente nas pessoas e nos espaços ou como o conhecimento específico de determinado grupo social que poderia ser apropriado por outras pessoas.

Cultura?

Cultura é fundamental, faz parte de onde nós vivemos, do ser humano. Cultura está em todo lugar. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Cultura diversa, ampla, complexa, diferente e muito importante. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Cultura é o que você leva pela vida toda, são os limites, as regras, diferentes religiões, como viver e conviver com as pessoas. (Profª Tatiane – CI1: alunos de 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Cultura. Eu acho que é todo conhecimento adquirido por um grupo religioso, social do país, cada um tem uma cultura própria. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Cultura é tudo, é tudo que a sociedade passa, que a família passa. É o meio em que a gente vive. É tudo que a gente aprende, tanto do meio, da sociedade como da família. (Profª Rosana – substituta)

Quando a criança está aprendendo ela está assimilando cultura em todos os aspectos, então cultura é o que ela aprende, é o que a gente consegue passar pra ela, nas partes de brincadeiras, histórias, pra mim, também, é isso. Cultura é a aprendizagem dela. (Profª Vanessa – substituta)

Cultura seria toda a bagagem que a criança já traz com ela, todo o conhecimento que ela já traz com ela e aquilo que a escola pode acrescentar ampliando esse conhecimento. Essas crianças têm muitas oportunidades que às vezes, não têm na família, de, por exemplo, assistir a uma peça de teatro, assistir a uma apresentação na escola. A escola pode ampliar aquela bagagem, aquela cultura que eles já trazem de casa, né. (Diretora Ana Júlia)

A diretora definiu os conhecimentos prévios da criança como cultura e, também, destacou o papel da escola como espaço de ampliação de acesso das crianças a bens culturais.

As concepções expressas por algumas professoras identificaram cultura com erudição e valorizaram a possibilidade de acesso a determinados bens culturais, como demonstram os excertos a seguir expostos.

Cultura: erudição

Estudo, teatro. Eu creio assim, que mesmo a criança do sítio ou roça tem a sua cultura, o meio de aprender é que é diferenciado da criança da cidade que vem para a escola, aprende com os amiguinhos e já traz uma bagagem de casa. Isso tem haver, também, com o fator social e econômico, mas isso não difere muito, porque aquela criança que tem pouco conhecimento, pouca cultura no sítio, ela também tem o aprendizado dela. A criança do sítio tem mais espaço enquanto a criança da cidade está restrita a ficar em casa, à televisão, eles não convivem com a natureza. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

É tudo que enriquece esse desenvolvimento e essa aprendizagem, apesar das crianças não terem acesso a tudo isso, mas tudo que você vê de espetáculos,

de filmes, tudo é cultura, cultura do nosso país. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Cultura, também, vem através do aprendizado, do aprender, você desenvolve-se, você vai ter noções, ter conhecimento, ter condições de ler livros que na educação mais simples, como eu falei, começa com livrinhos de história, passeios com os pais num shopping, teatrinho. Esses teatros que tem no SESC aos domingos, conversas em casa, assistir a um programa bom de TV. Crianças na pré-escola ou no fundamental já sabem assistir um Globo Repórter, Mundo Animal e isso é cultura. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Desenvolvimento é desde o nascimento da criança, mas a cultura está relacionada com a família, com o fator sócio econômico. O desenvolvimento da criança e a aprendizagem estão ligados a dois fatores: desenvolvimento e fator sócio econômico. Tem criança que tem bagagem, que o pai tem condições melhores para dar pro filho. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Identificamos que a concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem é um processo natural e linear que segue etapas pré-determinadas se sobressai entre as professoras e a diretora de escola desta pesquisa. Quanto ao conceito de cultura, os depoimentos indicaram que cultura era algo que pairava sobre os indivíduos ou, ainda, que a criança só poderia ter acesso à cultura se sua família possuísse boas condições financeiras.

4.2.2 Tipos de conteúdos trabalhados na Educação Infantil: o que é importante ensinar às crianças

A escola é uma instituição responsável pela transmissão, assimilação e produção do conhecimento e por isso contribui para o processo de desenvolvimento cultural das crianças. O conhecimento transmitido e produzido pela escola resulta de escolhas ideológicas das professoras, da diretora, das instâncias administrativas e mantenedoras, como os Ministérios e Secretarias de Educação.

Deste modo, os planejamentos elaborados pelas professoras nas escolas, explicitam os tipos de conteúdos que elas valorizam e a partir deles é possível apreender as concepções dessas profissionais sobre a função social

da etapa da educação com a qual elas trabalham. Com base nesses pressupostos interrogamos as professoras a respeito de quais são os principais temas que abordam e sobre como eles são escolhidos.

Algumas professoras afirmaram escolher temas que contribuíssem para a formação moral das crianças e que apresentassem posicionamentos contrários à discriminação e ao preconceito.

Valores: formação para a cidadania

Tem uma historinha que eu costumo ler, eu li no começo do ano e vou retomá-la depois das férias. A história se chama “Qual a cor do amor”, eu acho bonitinha, pois traz os animais. Um elefantinho vai contando a história e ai no final ele diz que não existe uma cor e que as cores estão em todo lugar. Então, eu acho interessante pra criança ter um olhar e despertar um pouquinho isso de estar olhando tudo e todos, mas continuar com a pureza da criança mesmo. Eu acho que é uma historinha legal, porque o elefantinho vai em busca de qual cor, ai, ele vai vendo que está na natureza, então tá no verde, tá no vermelho porque passou a arara, vai mostrando que está em todo lugar, mostrando que ainda é possível isto. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Ultimamente está sendo valores, porque a gente nota a necessidade pela comunidade ser um pouco avantajada. Os pais são empregados e na maioria em situações mais favoráveis, as crianças têm muito poucas regras, os valores são muito defasados, muita televisão na vida dessas crianças. Então sempre temos que falar sobre valores, em comer coisas saudáveis, coisas mínimas que eram para ter vindo de casa, pela comunidade que a gente tem, temos que ficar batendo nessas teclas. (Profª Rosana – substituta)

Histórias, músicas, numerais, seqüência numérica, cor, formas, contato com a leitura e escrita, temas relacionados ao projeto da escola entre outros conteúdos foram citados por várias professoras que enfatizaram que a aprendizagem deveria ocorrer de forma lúdica por meio de brincadeiras, jogos, manipulação de materiais concretos, como se verifica nos excertos a seguir.

Conteúdos escolares e questões da atualidade

Com a turminha do CI é mais o infantil mesmo; literatura, contos, historinhas que prende mais eles e as brincadeiras, brincadeiras com jogos, joguinho de encaixe, boneca, carrinho, essas coisas. Agora a turminha de 4ª etapa, eles gostam das atividades em si mesmo, de classe, de sala, atividades de pintura, da escrita principalmente, porque eles estão descobrindo as letrinhas, eles

gostam muito. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

São diversos, apesar de que é, assim, restrita bem na linguagem deles, mas a gente procura trabalhar bastante gramática, ciências, matemática, linguagem. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Pra eles tudo é importante, com a faixa etária menor é tudo na base da história né. A gente trabalha a maioria dos conceitos no lúdico, com histórias e músicas e todos os nossos temas são importantes pra eles, um tem um significado maior pra um pra outro, mas tudo que a gente faz a gente planeja né, no caso eu não vou planejar uma coisa só porque tá lá naquele papel. Isso eu acho que meu grupo não vai ter interesse. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Costumo trabalhar bastante com histórias, com repetição de rimas, com músicas, com numerais para que eles possam aprender a seqüência numérica, mas, de uma forma lúdica, então, tudo isso é feito através das brincadeiras, de jogos, de histórias, manipulando fantoches, manipulando materiais concretos como, blocos lógicos, que tem as noções de matemática, vídeos, revistas, cartazes, mais nesse sentido. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Por exemplo, esse ano a gente trabalhou o projeto “Uma vida mais saudável”, a gente tem falado dos alimentos, de uma boa leitura, de respeitar o corpo, fazer caminhadas, até rezar, agradecer o papai do céu, a gente trabalhou no projeto; relaxamento, respiração, a gente aproveitou a semana da boa nutrição pra falar dos alimentos pra ter uma vida mais saudável. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Todos né, a gente baseia-se pelas datas comemorativas, todos os temas que estão sendo trabalhados, às vezes tem coisa que aparece dependendo o ano, às vezes tem Copa, , tem futebol, todos, a família, os amigos da escola, a escola em si, a casa. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu, trabalho tudo que a gente recebe do calendário escolar, as datas que nós temos que trabalhar fora o que a gente faz aqui dentro da escola, que seriam os projetos. Tudo que a gente vai trabalhar, se vai trabalhar matemática é abordado. O que eu acho importante: a matemática é importante pra quê? Pra você saber o que é número, comprar, aprender troco, pra valorizar o trabalho. Então, você vai ensinando que é importante ter respeito, saber que aquilo é seu , o que não é seu, então, dentro dos temas eu vou trabalhando uma ramificação muito grande. Eu gosto muito de estar ensinando, regras e valores, tudo que eu trabalho eu falo o porquê isso acontece, porque a gente não pode fazer aquilo, que isso ai a gente não deve fazer, que isso ai não vai ser bom pra vida dele, que ele tem que ter respeito, então, tudo dentro de qualquer área, principalmente dentro da natureza, eu trabalho assim:

“Tia eu vi um menino machucando um passarinho” – Porque ele machucou o passarinho? O quê o passarinho fez pra ele? O passarinho é inocente, olha você perto do passarinho, ele não tem defesa, o passarinho é de “Deus”, eu falo muito de Deus com eles, de religião, com isso eu vou abordando o trabalho no meu dia a dia. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Os dados demonstraram que nas 4^{as} e 5^{as} etapas (4 a 6 anos) a preocupação com a aquisição da leitura, da escrita e de noções matemáticas se intensificava e o brincar era menos citado.

As estratégias utilizadas pelas professoras para escolher os temas e os assuntos que abordavam com os alunos diferiu um pouco entre elas, porém, todas disseram seguir o calendário de datas comemorativas e, algumas, fizeram críticas a determinadas datas e comemorações. Como ilustram os depoimentos, a seguir expostos:

Planejamento: datas comemorativas

As principais nós procuramos trabalhar, aquelas que envolvem a escola como um todo, tais como: dia das mães, páscoa, festa junina que são as maiores, e as demais datas é de acordo com o interesse mesmo da criança. Eu procuro sempre trabalhar através de histórias, de músicas, de brincadeiras, mais de uma maneira que eles conheçam e saibam, não exigindo muito, por exemplo, Descobrimento do Brasil é um assunto difícil para as crianças, trabalho com o livrinho da Ruth Rocha que é o “Menino Pedro”, uma gracinha de história, então eu procuro contar sempre de uma forma lúdica e depois a gente constrói o barquinho, mais pra eles conhecerem. (Prof^a Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

[Trabalhamos] as que estão no calendário da rede. (...), todas a gente comemora. (Prof^a Rosana – Substituta)

Durante o ano todo, as datas comemorativas acompanham todas as atividades. (Prof^a Roberta – 4^a etapa: 4 a 5 anos)

Todas, eu trabalho todas. (Prof^a Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4^a etapa: 4 a 5 anos)

Todas. Trabalhamos carnaval, semana da boa nutrição e saúde, páscoa, festa junina, dia dos pais, o folclore dentro de agosto, tem a semana da primavera, dia da árvore, depois natal. Então, a gente vai trabalhando essas datas, trabalhamos o dia internacional da mulher, dia da água. (Prof^a Marina – 5^a etapa: 5 a 6 anos)

Sim, todas. (Prof^a Vanessa – Substituta)

As críticas ao trabalho com datas comemorativas se referiram aos seguintes aspectos:

Críticas: muitas datas comemorativas e crianças muito pequenas

Eu acho que o calendário já é muito extenso, têm muitas datas que são sugeridas para se trabalhar.

Eu tiraria algumas, não que não seja importante, mas tiraria as comemorações do educador, do avô, do amigo. O, dia das bruxas já foi retirado, era uma data que eu não concordava. Eu acho que as principais são essas. Dia das mães e dos pais eu acho complicado, tiraria essas duas e colocaria uma única, seria o dia da família, dia de confraternização. Porque hoje as famílias são estruturadas de forma diferente, então, não só pai ou mãe, mas avós, tios, têm crianças que ficam com o padrasto, padrinhos, então, está muito confuso esta questão e fica difícil de trabalhar com as crianças. No dia da mãe prepara o presente para mãe, para o pai fica confuso. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Eu acho Expedicionários do Brasil um pouco distante da realidade deles, acho que só as outras a gente trabalha junto com o currículo. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Nós temos a semana dos Expedicionários do Brasil, por mais que a gente tente explicar, eu creio que a faixa etária de 4ª ou 5ª etapa compreenda bem, assim como descobrimento, tem muitas datas comemorativas que são difíceis trabalhar dependendo a faixa etária. Por causa da assimilação da criança, a criança assimila pouco. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Acho que ultimamente temos que repensar algumas festas muito grandes, porque está desgastante todo mês, mas especificamente falar qual, não. (Profª Rosana – Substituta)

Trabalhamos, eu só tenho mais dificuldades naquelas mais assim: Expedicionários do Brasil porque eles são pequenininhos.

[Sobre o acréscimo de novas datas] Acho assim, a cultura de nossa própria cidade, a gente trabalha o folclore, mais ele é amplo, mas da nossa cidade mesmo, os costumes, o que já aconteceu, as danças, eu trabalharia [e tiraria] Expedicionários do Brasil. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Algumas datas cívicas, por exemplo, Sete de Setembro que são difíceis para eles entenderem a história. Tem datas cívicas como Nove de Julho - Revolução, que são coisas que a gente até comenta, mas pra eles não têm sentido uma coisa dessas, não que tiraria, mas essas datas cívicas eles irão trabalhar individual mais pra frente, ai eles entenderão. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Acho, principalmente, que na faixa etária do CI1 essas datas como Descobrimento do Brasil, Independência, deveria ser trabalhada só no Ensino

Fundamental mesmo, você fala eles pegam ali, mais eu acho que eles não pegam o sentido exato da matéria, da situação ali. (Profª Tatiane – CI1: alunos de 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Olha, vou falar por mim e pelas minhas amigas, nós até achamos o calendário bem extenso, às vezes nós saímos de uma e temos que entrar em outra correndo, e às vezes não dá tempo de uma coisa aprofundada, eu acredito que não.

Eu estou sem o calendário na cabeça, faz um tempinho, olha, eu não sei se tem que trabalhar a República, é uma data que eu não tenho o que falar para eles, mesmo a Independência a gente fala, canta musiquinha, explica, mas é uma coisa que é difícil pra eles, a gente conta as historinhas que têm, conversa, mas eu acho que é difícil pra eles, eu acredito que essas assim da parte histórica que são mais difíceis. (Profª Vanessa – Substituta)

Constatamos que para as professoras pesquisadas o problema não está em elaborar um planejamento a partir de datas comemorativas e sim nas dificuldades em trabalhar datas cívicas com crianças pequenas.

Essa constatação nos levou a pensar que as professoras poderiam estar expressando uma concepção de criança que destacava a imaturidade e incapacidade desses indivíduos. Contrariamente a essa concepção compartilhamos com a idéia de criança explicitada por Mello (2006, p. 201), segundo a qual:

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural. (MELLO, 2006, p. 201)

Além da fundamentação nas datas comemorativas, algumas professoras disseram que para elaborar seu planejamento realizavam pesquisas em livros, trocavam experiências com seus pares, observavam o trabalho e atendiam demandas da atualidade como ilustram os trechos seguintes.

Planejamento: Pesquisas e trocas de experiência

A gente escolhe através de livros. A gente tem um planejamento no qual a gente está sempre observando como trabalhar os conteúdos, então, a gente parte daí. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Geralmente no dia a dia um professor conversa com outro e, na reunião pedagógica a gente passa isso, mas geralmente é no dia a dia. [Por exemplo], hoje vamos tratar disso, pois aconteceu isso ou aconteceu aquilo e a gente sente necessidade. (Profª Rosana – Substituta)

Alguns depoimentos enfatizaram que a escolha dos temas e assuntos trabalhados estava vinculada às orientações curriculares elaborados pela Secretaria Municipal de Educação a partir das propostas do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, mas não deixaram de registrar o discurso de que o interesse e a necessidade das crianças eram acolhidos, juntamente, com os objetivos e preferências da professora.

Planejamento: orientações da Secretaria de Educação

Muitos deles já vêm prontos pra gente, o tema a ser trabalhado, mas conforme, também, a necessidade da criança, às vezes de falar alguma coisa que ela precise né. Eu acho que alguns a gente trabalha o ano todo, como a família, os amigos e outros já são daquelas datas específicas mesmo de acordo com o cronograma que chega para gente. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

De acordo com o interesse da turma, mas nós temos um currículo que é baseado no Referencial Curricular Nacional e, também, nas orientações que a gente recebe da Secretaria Municipal de Educação e em cima disso eu desenvolvo meu planejamento durante a semana, de acordo com o interesse do grupo na fase que eles estão. Eu vejo o que é propício ou mais interessante a eles. (Profª Maria – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Cada área você escolhe o tema de acordo com o currículo, você tem o currículo como parâmetro. Você escolhe o que aquela faixa-etária está precisando mais, primeiro faz uma pré-avaliação no começo do ano para ver as noções que ele tem de cores, de formas, a idéia que eles têm sobre a escrita, ai, você vai desenvolvendo as atividades. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Vem um calendário pra gente da Secretaria e fora isso vai acontecendo no dia a dia. É eventual né, alguma coisa, novidade, alguma coisa que aconteceu, alguma notícia, isso mais com a turminha de 4ª etapa né, com os pequenos é mais pelo calendário mesmo, pelo programa que eles mandam da Secretaria. (Profª Tatiane – C11 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

É assim, os assuntos nós temos no planejamento, o tópico que vem da Prefeitura e nós temos que abranger e, também, os que estão em evidência durante o ano, às vezes doenças, ambiente, agora esse esquema ambiental que a gente tem que fazer reciclagem, tudo isso, então todos os assuntos em evidência durante o ano nós abrangemos, fora aqueles que já vêm certo. (Profª Vanessa – substituta)

Verificamos que a atividade de planejamento da ação educativa na Educação Infantil precisava ser revista, principalmente, porque algumas professoras pareciam não se sentirem suficientemente respaldadas pelas orientações da Secretaria de Educação e isso poderia resultar em uma organização pouco intencional, pois a escolha dos conteúdos a serem trabalhados acabava, em certos casos, vinculada às preferências e convicções pessoais delas. A falta de um currículo para essa etapa da educação fazia com que o trabalho da professora se aproximasse de uma ação informal que certamente pouco contribuía para a ampliação do repertório cultural das crianças.

4.2.3 Papel da diretora e da professora de Educação Infantil

A diretora destacou que seu papel era múltiplo e que o mesmo contribuía para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com ela:

A função do diretor é múltipla: é organizar a parte pedagógica, trabalhar a questão administrativa, os recursos financeiros da escola, a questão pedagógica, a questão administrativa e de recursos humanos, inclusive oferecer treinamento para os funcionários. É uma sobrecarga muito grande. Eu acho que eu contribuo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças através da elaboração dos planejamentos, na direção, na verificação dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos, na orientação aos educadores. Eu contribuo indiretamente. (Diretora de Escola Ana Júlia)

Com relação às professoras, verificamos que a mesma dificuldade histórica de se definir a função da escola de Educação Infantil foi identificada quando da tentativa de definição do papel da professora desta etapa da educação, mesmo em municípios, como o por nós estudado, em que a formação exigida em lei era condição para o ingresso na docência, encontramos opiniões diversas e conflitantes sobre essa profissional.

Diante das dificuldades de caracterização do papel da professora de Educação Infantil, partimos do entendimento de que as peculiaridades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos exigem do profissional que atua nessa área uma prática diferenciada dos profissionais dos demais níveis e etapas da

educação, todavia, isso não retira da instituição de Educação Infantil seu significado pedagógico de transmissão e produção de conhecimento, tampouco desvirtua a profissionalidade da professora dessa etapa da educação que, mesmo trabalhando com práticas diferenciadas, é professora cuja profissão tem como significado socialmente produzido a apropriação do conhecimento pelo alunos. Conforme esclareceu Basso (1998, p. 4):

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

As professoras, por nós entrevistadas, apresentaram definições sobre o seu próprio papel nas quais se destacaram as funções de orientar, facilitar a aprendizagem, colocar desafios, ser amiga, cuidar e educar, propor atividades e brincadeiras. A idéia de que a criança constrói seu conhecimento sozinha, difundida pelo Construtivismo e amplamente divulgada por meio de documentos oficiais e em atividades de formação inicial e/ou continuada no município no qual a pesquisa foi realizada, culminou em definições em que caberia a professora trabalhar com o conhecimento da criança, apoiar e observar seu desenvolvimento e não inseri-la no mundo do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como se verifica no quadro a seguir.

Papel da professora: condução ou observação do processo de apropriação de conhecimentos?

O professor é um mediador do conhecimento da criança, ele trabalha a partir da realidade da criança e está sempre interagindo junto com a criança.

A função é cuidar e educar, a partir do momento que a gente está cuidando a gente está educando essa criança e não tem como uma coisa ser separada da outra, principalmente na pré-escola.

O papel, eu creio que é ficar interagindo mesmo, observando o que a criança traz de bagagem de casa, mediando. (Prof^ª Ivone – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3^a etapa: 3 a 4 anos)

É ser a mediadora, oferecer atividades, oferecer situações em que os alunos possam mostrar como eles são e como eles poderão crescer durante esse processo. (Profª Rosana – substituta)

Orientar, facilitar a aprendizagem para que [a criança] se desenvolva da melhor maneira. É estar colocando desafios a todo o momento para a criança estar pensando e repensando e, aí, sim, estar construindo seu conhecimento, sua opinião. A professora é a amiga, é a que vai cuidar, é a que vai educar. (Profª Maria – CI2: alunos de 2 anos e 7 meses a 3 anos)

É propor desafios, atividades, brincadeiras, tudo o que vai ajudar no desenvolvimento das crianças. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

É incentivar tudo isso, é participar, também, com eles. Não é só dizer: vamos brincar disto, é colocar o material. Tem hora que é preciso que a criança brinque sozinha, mas a maior parte da função é estar junto deles, brincar junto deles. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

É (...), deixar a criança se sentir livre. É o desenvolvimento normal dela, não cobrar porque cada um tem seu limite, cada um tem sua etapa, apesar de ter a mesma idade ali, né, mas o desenvolvimento de cada um ali no infantil acontece sem pressão. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Os depoimentos nos induziram a admitir que as professoras estavam mais observando do que conduzindo o processo de apropriação de conhecimento, as falas explicitaram características da formação construtivista delas na medida em que as mesmas se assemelhavam as considerações de Arce (2005) sobre o professor construtivista. De acordo com essa autora:

O conteúdo não mais estaria restrito a fatos e conceitos mas também a procedimentos e atitudes (COLL, 1998b), reforçando-se assim seu caráter significativo e utilitário na vida do aluno. Por essa razão os conhecimentos deverão ser compartilhados e seus significados negociados através do respeito à interpretação pessoal e única da realidade que o aluno irá fornecer ao professor. Reforça-se aqui a idéia de que o 'exemplo' e a 'atitude' do professor são mais importantes e muito mais significativos para a formação do aluno do que as informações que possam vir a ser transmitidas. (ARCE, 2005, p. 53)

A formação de professores é constantemente citada como responsável pela melhoria da qualidade da Educação Infantil, deste modo, precisamos

refletir sobre os pressupostos teóricos que embasam essas formações, pois como afirmaram Mello e Basso (2002, p. 296):

Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir na sua prática, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade.

Uma professora destacou que seu papel envolvia conquistar afetivamente as crianças antes de iniciar um trabalho pedagógico propriamente dito, segundo ela:

A primeira função é fazer com que a criança se sinta bem na escola, se sinta acolhida, se sinta querida e com o tempo ela conquistar essa criança para que ela comece a fazer seu trabalho que é o pedagógico, o cuidar, o educar, o desenvolvimento, a aprendizagem e a cultura. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

O posicionamento de uma professora enfatizou que a função da professora de Educação Infantil é preparar a criança para a escolarização e atuação social futura.

A função é essa aí mesmo, é mostrar um pouquinho de cada coisa, um pouquinho do que é a parte pedagógica, o que é “A”, o que é “E”, o que é “I”, o que é um “B”, como forma, o que é, qual é a função disso, pra que serve, porque ela vai usar isso na vida dela futuramente; porque ela tem que aprender. Eu acho que isso é a função de um professor de pré-escola, preparar uma criança para no amanhã ser cidadão completo, entre valores, aprendizagem, estrutura emocional, psicológica. Eu acho que essa é nossa função hoje. (Profª Marina – 5ª etapa 5 a 6 anos)

Entre os depoimentos coletados este foi o mais direto no sentido de afirmar que o papel da pré-escola é formar pré-requisitos para o Ensino Fundamental, vale destacar que a Professora Marina atua exatamente na última etapa da Educação Infantil e que nesta fase os pais e a sociedade como um todo esperam que a criança saia em condições de ingressar com sucesso nas séries iniciais.

A relação escola-família foi citada por uma professora que afirmou que seu papel não era apenas trabalhar com conteúdos escolares, mas auxiliar as famílias na educação de seus filhos.

Eu acho que é assim, a gente trabalha com as crianças aqui na escola, dando noções de higiene, comportamento, de amor, carinho, de respeito, respeito com os pais e a maioria dos pais não falam isso. Minha função, também, é trabalhar com a família em uma reunião. Quando eu percebo um problema que a criança apresenta na escola, eu chamo o pai e a mãe para saber o que está acontecendo, este é meu dever como professora, não é só ensinar, ensinar os conteúdos: matemática, ciências, educação artística. Eu tenho que estar comprometida com a família também. (Prof^a Mônica – 3^a etapa: 3 a 4 anos)

Diferentemente do depoimento acima, uma professora criticou a idéia da professora de Educação Infantil ter que assumir problemas de competência da família e afirmou que existe um estigma com relação a essa profissional que muitas vezes é vista como babá. De acordo com ela:

Pra mim, por exemplo, o que eu acabei de falar seria a própria função dela, harmonizar todo o grupo dela tentando passar respeito em todo seu grupo, passar amizade. É evidente que muita gente, muitas famílias pensam que a professora de pré-escola tem que resolver vários problemas que a criança vem de casa, isso a gente até tenta fazer, mas na maior parte das vezes é impossível. Então a professora de educação infantil, ela organiza, ela baseia tudo no respeito, mas a própria palavra diz, ela é professora de educação infantil, então ela tá aqui pra ensinar tudo o que ela sabe na sua faixa etária pra criança. Ela é uma professora, ela tem que parar com esse estigma de professora de educação infantil, ela é uma professora. Aquela coisa de ser, por exemplo, de ser uma babá, não, ela não é uma babá, ela é uma professora, ela tem que ser respeitada como tal e todo mundo vem batalhando por isso há anos, muitos anos, ela é uma professora. As próprias famílias têm que parar de pensar dessa maneira. Olha, eu não digo que as próprias professoras pensam isso, elas foram levadas a pensar, às vezes exigiram isso delas, eu acredito que de 10 anos para cá elas estão tentando se libertar disso. Nós somos professoras como qualquer outra, então a gente tá aqui tentando passar a aprendizagem para eles. É evidente que a gente nunca deixa de lado o socorro quanto a algum problema psicológico, físico, a gente tá atrás de tudo, mas nós somos professoras a gente está aqui pra ensinar a criança, temos um currículo, nós temos um planejamento que tem que ser cumprido. (Prof^a Vanessa – substituta)

Essa professora trouxe à tona a discussão da identidade da professora de Educação Infantil, discussão essa muito pertinente, pois sabemos que esse continua sendo um problema a ser enfrentado nesta área, conforme destacaram Campos e Cruz (2006, p. 110-111):

Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

Os problemas que envolvem a consolidação da identidade da professora de Educação Infantil estão relacionados às representações existentes sobre essa etapa da educação. Para muitas pessoas a Educação Infantil continua sendo vista pelos seguintes ângulos: preparar a criança para a escolarização futura; garantir as crianças um local seguro para brincar e interagir livremente com outras crianças ou ainda fornecer um local onde a criança receberá os cuidados necessários enquanto seus pais trabalham.

A Educação Infantil ainda não se firmou enquanto primeira etapa da Educação Básica cuja função primordial é promover o desenvolvimento integral por meio de mediações sistematicamente planejadas que propiciem às crianças constantes apropriações e objetivações que edifiquem suas funções psíquicas superiores. A falta de visibilidade social dessa etapa da educação se confirma quando analisamos os repasses de recursos financeiros feitos a ela, as condições estruturais dos prédios que abrigam as creches e pré-escolas, a escassez de vagas, os baixos salários recebidos por seus profissionais, entre outros aspectos. Como afirmaram Ongari e Molina (2003, p. 82):

A falta de visibilidade social da creche e, portanto, da sua importância como estrutura de suporte às famílias e à comunidade para o crescimento das crianças [...] traz como consequência uma imagem desqualificada do tipo de trabalho realizado pelo pessoal. A visão redutiva, ou mesmo, a falta de reconhecimento da delicadeza e da complexidade da profissão educadora de creche levam, quase inevitavelmente, a comparações, com certeza desconfortáveis, com as colegas da pré-escola. Para estas, como é notório, não apenas não é mais colocada socialmente em discussão a utilidade profissional desta atividade, mas, pelo contrário, em muitas realidades regionais italianas sua tarefa educativa é

considerada essencial e preparatória para a entrada das crianças no ensino fundamental: é ressaltada a sua importância como pré-escola, ou ainda como primeira escola e, portanto, as profissionais vêem sua própria imagem profissional valorizada socialmente.

Nossos dados demonstraram que as professoras de pré-escola brasileiras, do município por nós estudado, de modo contrastante a realidade italiana, exposta por Ongari e Molina (2003), continuavam vivenciando situações de falta de reconhecimento profissional.

Salientamos que essa problemática já vem sendo analisada há um bom tempo pelos pesquisadores brasileiros, conforme demonstra um texto do final da década de 90 (noventa) no qual Kishimoto (1999, p. 74-75) enfatizou que:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam.

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com criança de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Discussões desta natureza são fundamentais para o fortalecimento da Educação Infantil e de suas profissionais, nos intrigou o fato das professoras, em sua maioria, ao se referirem ao papel delas não discutirem questões referentes às condições de trabalho e valorização profissional, embora, não tivéssemos a intenção de analisar essa questão neste trabalho, achamos importante fazer esse registro, pois poucos são os trabalhos que tratam desta temática especificamente dirigida à docência na Educação Infantil.

Conforme Assis (2009, p. 49):

Destaca-se, portanto, que a construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; pela implementação de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 5 anos; pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação; pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos

e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; pela superação da idéia de que magistério é vocação e não profissão; pela valorização e reconhecimento dos professores por meio de remuneração digna e adequadas condições de trabalho, entre outros aspectos que poderão ser analisados.

A construção da identidade da professora de Educação Infantil está, portanto, relacionada à tomada de decisão consciente e a intencionalidade de seu fazer. Segundo Mello e Basso (2002, p. 297):

Tomar decisão implica em se apropriar de conhecimentos que possam direcionar os possíveis modos de ação e a sua efetividade comparada às tentativas já realizadas por outras pessoas em situações similares.

Por isso, a atividade do professor tem como característica fundamental a intencionalidade, na medida em que ele percebe as necessidades dos seus alunos e também visualiza as suas necessidades. O esforço de criar nos alunos novas necessidades gera nele também outras tantas, e assim, juntos, vão se distanciando de visões óbvias, do tipo *isso eu já vi*, e se apropriam do pensamento não cotidiano.

Diante do exposto, reiteramos que a função da professora de Educação Infantil é ser mediadora entre as crianças e a produção cultural da humanidade.

4.3 A função social da Educação Infantil na visão das agentes educacionais

Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e cultura expressos pelas agentes educacionais, também, encaminharam a identificação da função social da Educação Infantil desse grupo de sujeitos.

As agentes educacionais verbalizaram concepções bem elementares e próximas ao senso comum sobre os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e cultura. Não sabemos se isso foi devido à situação de nervosismo, ocasionada pela entrevista ou, pela falta de formação específica delas.

Desenvolvimento foi caracterizado como evolução, crescimento, amadurecimento ordenado e linear, ou seja, expressaram uma visão biológica

de desenvolvimento. Um único depoimento apontou a brincadeira como auxiliar deste processo.

Desenvolvimento é ...

(...) eles têm uma bagagem, como eles são pequenininhos cada dia eles trazem algo diferente, nunca a mesma coisa. Todo o dia eles desenvolvem coisas diferentes, entendeu, por eles serem pequenininhos fantasiam as coisas. Então, eu acho, assim, desenvolvimento seria no dia a dia deles mesmo. A gente planeja tudo e um dia é diferente do outro para o desenvolvimento deles. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Desenvolvimento é amadurecimento, crescimento. (Agente Educacional Tereza-CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Eu acho muito importante porque as crianças através das brincadeiras se desenvolvem, elas criam, elas imaginam as coisas. Você pode trabalhar muito a imaginação delas através das brincadeiras e com isso você está exercitando elas que se movimentam muito. Acho que brincadeira é uma das coisas mais importante nessa área. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Foi possível inferir a presença de uma tendência à valorização das aprendizagens que a criança realiza sozinha em detrimento das que eram mediadas pelas professoras ou agentes educacionais. A aprendizagem foi descrita quase como um processo natural e contínuo que ocorria ao longo da vida da criança, foram raras as menções à intervenção do educador neste processo.

Aprendizagem: natural e contínua

Aprendizagem, eu acho que ocorre a todo o momento, ela está aprendendo dentro de casa e fora de casa, né. Pelo contato com a civilização, com a natureza onde ela vive e o que tem ao redor dela. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu aprendo mais com eles do que ensino porque é muito interessante sabe, mas, eu acredito que o aprendizado entra nessa mesma questão que eu falo pra você, a gente aprende diariamente e pra aprender a gente precisa ter o quê? o conhecimento e eles, também, então, eu acho assim, uma coisa gira em torno da outra. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Aprendizagem para mim é conhecer tudo interagindo com o mundo que a rodeia e a convivência com as outras crianças. (Agente Educacional Tereza-C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

A agente educacional Helena entendia que a ela caberia contribuir para o desenvolvimento da criança por meio do brincar e a aprendizagem ficaria por conta da professora.

Desenvolvimento no sentido da criança, eu acredito que criança quando ela vem para escola, ela vem para aprender e aqui ela se desenvolve muito, aqui ela brinca muito, pelo menos na nossa parte, isso ajuda muito no desenvolvimento do brincar. Eu acho que seria mais nessa parte, pra mim eu acho que seria mais nessa parte no brincar que ajuda muito no desenvolvimento da criança. Aprendizagem, eu acho que seria mais na parte da professora, que seria mais na parte pedagógica onde a professora passa muito conhecimento pra criança. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: alunos de 4 a 5 anos)

Com base neste depoimento salientamos que ao restringir a aprendizagem ao aspecto cognitivo, a agente educacional deixava de valorizar outras possibilidades de mediação da aprendizagem, como, por exemplo, as brincadeiras, os passeios, as refeições, o banho entre outras atividades.

A histórica dicotomia entre cuidar-educar-brincar pode ser identificada neste depoimento que deixava nítida a separação entre a função da professora e da agente educacional. Conforme Ferreira (2003, p. 11) afirmou:

Nas creches, nota-se uma freqüente discriminação entre ‘as professoras’, entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e ‘as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens’, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da criança, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividades que, teoricamente, requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar.

A criança pensada nesta perspectiva dicotomizada era dividida em corpo e mente, assim, como eram separadas as atividades educativas que ensinavam das brincadeiras que apenas distraíam.

Contrariamente à visão dessa agente educacional, entendemos que a aprendizagem da criança pré-escolar se dá em grande parte por meio de atividades lúdicas e produtivas, por meio das mediações que o professor ou educador estabelece entre a criança e a realidade.

A concepção das agentes educacionais sobre cultura englobava informações; atualidades; aquisição de hábitos e costumes e conhecimentos adquiridos com a experiência. Vejamos alguns depoimentos que confirmam essa inferência.

Cultura?

Cultura engloba tudo o que a gente traz pra eles, ou seja, você liga a televisão e mostra pra eles alguma coisa que está acontecendo, por exemplo, no momento que estava tendo a gripe, a gente expôs pra eles. Eu acho que tem que estar sempre trabalhando, trazendo novidade. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Cultura é adquirir hábitos, costumes que vem tanto da escola como de fora dela, a criança adquire todos os hábitos que favoreçam seu desenvolvimento. A cultura é tudo aquilo que ele vai absorver, que eles vão relacionando, interagindo, então um depende do outro, aprender a conhecer, ter o conhecimento de tudo, conhecer o mundo e as coisas que os rodeiam para ter contato com as coisas, então é tudo, conhecer é aprender e interagir ... (Agente Educacional Tereza-CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Cultura é tudo que a gente aprende, pra mim, assim, é ter conhecimento das coisas. Você vem pra escola, eu mesmo era uma pessoa que não tinha experiência com crianças e aqui eu fui, no decorrer dos anos, aprendendo muito a trabalhar com crianças é uma coisa muito difícil pra gente. Cultura é o que a gente vai adquirindo com experiência, eu acho que é isso. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

As concepções de cultura das agentes educacionais expressavam idéias do senso comum e estavam bem distantes da concepção apreendida do Referencial Histórico-Cultural.

Para a Teoria Histórico-Cultural cultura é a própria sociedade humana e engloba todas as objetivações do gênero humano, neste sentido para nos tornarmos parte desta sociedade é preciso nos humanizar por meio da apropriação da cultura.

A escola é uma instituição de fundamental importância no processo de humanização da sociedade, assim, vejamos como as agentes educacionais concebiam a função da Educação Infantil.

De acordo com as agentes educacionais, o papel da Educação Infantil foi definido como passar conhecimentos que desenvolvesse a criança. Elas destacaram que era importante que a criança aprendesse por intermédio da brincadeira e citaram a necessidade de trabalhar valores, autonomia e independência com ela.

Função da Educação Infantil: Conviver e brincar

É passar o conhecimento para as crianças, é desenvolvimento das crianças, é ensinar as crianças na criatividade. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu gosto muito de trabalhar com brincadeiras e através dessa brincadeira, o respeito, a dividir as coisas, os objetos, a respeitar os amiguinhos, a atenção, então, através das brincadeiras você já está puxando o que você quer atingir, sem cansar, sem estressar a criança. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu acho assim, é o respeitar o outro, o respeito entre eles, o companheirismo (...), o coleguismo, né, eles ficam sempre juntos, então, eu acho interessante isso. (...) Eu falo: pra que brigar; vocês são amiguinhos; na escola a gente não pode brigar, aqui é uma família. Eu sempre falo isso pra eles, então eu acho que o adulto influencia muito nesta parte. (Agente Educacional Natália – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Deixar as crianças mais livres, dar um pouquinho dessa liberdade pra eles, dar espaço pra eles, eu acho assim. Na verdade a gente mais aprende com eles do que ensina. (...) que eles tenham respeito uns com os outros, que eles tenham amizade uns com os outros, que eles dividam as coisas, um pouco de tudo, a gente usa um pouquinho de cada coisinha. (Agente Educacional Tereza-C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Pra gente desde que eu estou aqui é o brincar né, o brincar é muito importante pra criança. Na Recreação é o brincar. Se você incentivar a criança, principalmente, se você está junto com a criança fazendo a brincadeira, se você participar, se você não participar a criança dispersa, então, você tem sempre que estar ali orientando nas brincadeiras. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

De modo semelhante às professoras, as agentes educacionais expressaram opiniões sobre a aprendizagem que evidenciaram a idéia da não

diretividade do ato educativo, para algumas dessas profissionais, as crianças aprendiam praticamente sozinhas no convívio com outras crianças sob orientação e observação do adulto.

As agentes educacionais mencionaram, também, que elaboravam um planejamento que orientava suas ações e, ainda, que este planejamento era montado de acordo com o calendário de datas comemorativas.

Planejamento: datas comemorativas

É sempre assim, a gente tem um planejamento de acordo com as datas. Durante o mês das crianças você vai trabalhar as festividades das crianças, no mês dos pais, sempre você procura trabalhar de acordo com o mês, de acordo com a comemoração do mês, e, assim, através dos temas a gente vai pegando as histórias, a gente vai elaborando o trabalho, as brincadeiras, as músicas. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Brincar, elas já brincam, então a gente procura quando são as datas comemorativas passar alguma coisa diferente para elas, com mais informação dentro daquilo que nos trabalhamos na Recreação. Conhecimento das brincadeiras mais antigas, a gente faz pesquisas com os pais e com os avós, a gente procura passar pra criança isso aí. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Algumas educadoras teceram críticas ao trabalho com datas comemorativas, a partir da provocação da pesquisadora sobre a possibilidade de retirada de alguma data. Dentre as cinco agentes, apenas duas, disseram que retirariam algumas datas e suas comemorações. De acordo com elas:

Críticas: datas comemorativas x idade das crianças

Eu acho que tem bastante. Eu acho que tem demais. Eu acho que é importante, mas eu acho que as crianças ficam muito irritadas e nervosas no dia dos pais e das mães porque uns não têm, porque a mãe vai embora e não leva a criança, principalmente, pra nós que as crianças ficam o dia todo, aí é aquela choradeira. Eles acabam sei lá, sei que é importante, mas não teria necessidade de trazer o pai e mãe aqui e fazer essa comemoração. Faz um cartãozinho e manda para casa, acho que já seria suficiente. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu tiraria Expedicionários porque para as crianças não vira nada, eles não têm idade pra entender. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Assim como observado no grupo de professoras, o problema do trabalho com determinadas datas comemorativas não parecia estar relacionado com questões de ordem didática e pedagógica que reconheciam no trabalho com um calendário pré-fixado uma maneira artificial e limitadora de se elaborar o planejamento escolar porque muitas dessas datas não condiziam com a realidade e costumes do local no qual a escola estava inserida. Além de restringir o trabalho a uma série de atividades repetitivas que muitas vezes não promoviam a ampliação do conhecimento das crianças. Por exemplo, a escola raramente trabalha com diferenças étnico-raciais, mas não deixa de fazer um cocar de papel e um colar de macarrão no dia do índio.

As professoras, diretora e agentes educacionais não discutiram as limitações que um calendário de datas comemorativas pode trazer para o processo de desenvolvimento cultural da criança, os dados nos mostraram que as dificuldades das agentes e da escola, como um todo, estava em planejar atividades coerentes com a realidade da comunidade, que como demonstrou Helena, parecia não ter disponibilidade para comparecer em comemorações feitas no horário proposto pela escola.

No caso do trabalho com o Dia dos Expedicionários do Brasil, tal como destacado, também, pelas professoras, as dificuldades pareciam estar relacionadas a uma concepção infantilizada de criança que afirmava a incapacidade dela compreender determinado acontecimento ou fato histórico.

Além das datas comemorativas, acontecimentos importantes, tais como a proliferação da Gripe A desencadeava os assuntos a ser trabalhados com as crianças. As agentes educacionais, também, disseram que nas atividades de banho, repouso, alimentação elas esperavam que as crianças desenvolvessem limites, organização, autonomia, independência, boas maneiras, submissão à rotina da escola e sensação de bem estar. As atividades de vida diária eram encaradas como possibilidades de se estimular as crianças, tal como demonstrado no quadro a seguir:

Atividades de vida diária

Antes de eles saírem de férias a gente trabalhou muito os passeios, as brincadeiras, mas essa semana que foi o pico total da gripe a gente trabalhou

muito a higiene, como lavar a mãozinha, como beber água nos bebedouros, então, eu procuro trabalhar de tudo um pouquinho. Eu procuro fazer isso. (Agente Educacional Natália – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Não só para higiene pessoal, mas, também, para eles adquirirem desde pequeno o hábito de estar escovando os dentes, então a gente conversa pra que serve a escovação, então isso eles já sabem, eles querem pegar a pasta pra por na escova, então, é higiene pessoal pra eles adquirirem mesmo o hábito. Em todas as alimentações eu vou a todos os pratos pra ver quem não tocou no prato, eu vou conversando com um por um pra estimular, pois precisa comer, quando a gente percebe que a crianças não come, então a gente pega aquilo ali como atividade, porque é preciso comer, pego livrinhos com historinhas de alimentação, tudo pra estimular. No banho, a gente estimula eles a tomarem banho sozinhos, porque precisa, quando vai ao banheiro sentar no banheiro direitinho, então a gente procura estimular. (Agente Educacional Tereza-C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Eu acho que isso vai fazendo com que a criança tenha um limite das coisas, a criança em casa faz o que ele quer e na hora que ela quer, aqui não, aqui é aquela coisa certinha, tem o banho, tem o repouso, tem o almoço, então elas vão criando um hábito diferente porque ela vai aprendendo a tirar a roupinha a colocar a roupinha, vai tendo mais organização. Elas se tornam, assim, independentes porque elas já sabem organizar roupa. Elas chegam e não sabem fazer nada, não sabem colocar uma roupa, uma meia, aí você vai orientando, ela vai aprendendo e uma hora ela vai fazer. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu acho que tudo tem um limite e cada criança começa a organizar sua vida, por exemplo: Vem pra escola e ela tem o momentinho do sono, então ela sabe que após o almoço ela vai escovar o dentinho, pegar o seu passinho, a chupetinha e vem pro colchonete, então, cada um se organiza. Ela sabe que é a hora do descanso, hora de relaxa, pra depois ir pra turminha da tarde. Tudo tem seu tempinho, tudo tem seu limite, então ela sabe a hora de tomar o lanchinho, que a próxima hora é do banho, tem uma seqüência uma lógica que ela está fazendo. Essa aprendizagem é muito do professor, do educador que está junto com a criança, depende da forma como ele está passando, porque tem pessoa que passa de um jeito que a criança fica traumatizada, mas se for tudo com respeito, com dedicação e carinho eles aprendem sim. Eles aprendem a se organizar, a respeitar sua vez e ao próximo, a organizar suas mochilas, uma certa independência. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

O tempo de permanência da criança que frequentava o período integral na escola foi utilizado como argumento para justificar a realização das atividades de vida diária. Observamos no depoimento de Ivone certa preocupação em não ter seu papel de educadora descaracterizado pela

execução dessas atividades, tradicionalmente, circunscritas ao ambiente doméstico, por isso, em sua fala, ela reforçou o caráter educativo de algumas práticas, conforme demonstra o excerto exposto abaixo:

Como eles ficam aqui 10 horas por dia, procuramos orientar a alimentação, pois eles têm que se alimentar. A gente procura incentivar as crianças, tem o banho, a higiene, passamos pra eles o banho educativo, mas, também, tem que tomar em casa. Tem o repouso, precisam desse horário para dar uma descansada. O banho educativo é onde a gente orienta a criança a fazer sozinha, orientamos sobre as partes do corpo. Você diz a ela: lava a orelhinha, o cabelo, esfrega a cabeça, pescoço, atrás da orelha, lava o bumbum, atrás da perna e, aí, depois enxuga o corpinho, no meio dos dedos Então, é um banho educativo. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

O depoimento explicitou o caráter educativo das atividades de cuidado realizadas pelas agentes educacionais que são educadoras, mas não docentes.

Essas profissionais atendiam os filhos das mães trabalhadoras. No município em que se realizou a pesquisa a vaga em período integral era exclusiva aos filhos de mães trabalhadoras ou às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, porém, ao definir a função da Educação Infantil, as agentes educacionais não fizeram comentários sobre o fato do trabalho por elas realizado permitir que muitas mulheres trabalhassem fora. Elas se apegaram apenas às atividades que realizam dentro da escola e sintetizaram nas brincadeiras, no convívio social e nas atividades de vida diária a função desta etapa da educação.

4.3.1 Papel da agente educacional na escola de Educação Infantil

A responsabilidade da agente educacional dentro da escola de Educação Infantil, de acordo com as próprias profissionais, estava relacionada à alimentação, banho, repouso, contação de histórias, trabalho com músicas, brincadeiras visando o desenvolvimento da fantasia, imaginação, autonomia e assimilação da rotina da escola, por parte das crianças.

Função da agente educacional

A gente ensina as crianças a se alimentar, a tomar banho, na orientação do banho, nós, também, contamos histórias, nos, também, cantamos músicas. Nosso papel seria trazer pra criança a fantasia, a imaginação e, também, ensinar o desenvolvimento na hora da criança tomar um banho, na hora de se alimentar, como ela deve se alimentar, no sono, mostrar pra eles a importância do descansar. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Bom, como eu estou na Recreação, você acompanha a criança dentro da Recreação. Você acompanha ela dentro da escola, por exemplo: nos momentos das refeições, incentivando ela na alimentação, na organização. É estar com ela no momento que ela precisa, mostrando o que é certo e o que é errado. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

A função é dar bastante brincadeiras pra tirar um pouco aquela rotina de sala, então, eu procuro direcionar tudo que eu vou fazer educando, mas sempre brincando com elas. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Propiciar para as crianças modelos de brincadeiras. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Trabalhamos muito com a autonomia e a independência e isso é ajudar eles a desenvolver essas partes. Coisas que a gente faz já rotineiras pra eles não é, tais como: dar autonomia pra eles irem ao banheiro, tomar banho sozinho, se vestir sozinho, tirar e pôr os sapatos sozinhos. No começo a gente faz junto, mas depois de pouquinho em pouquinho vamos deixando-os fazer sozinhos. Em casa a mãe faz por ele, aqui não, aqui a gente procura deixar que eles façam sem impor é claro, tudo é trabalhado. (Agente Educacional Tereza-CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Como já expomos o papel da agente educacional estava sendo revisto pela Secretaria de Educação já que se observava uma fragilidade na atuação deste profissional que devia exercer uma atividade educacional, mas não fazia parte da carreira do magistério e não possuía formação específica para isso. A situação que tínhamos era a de um profissional que garantia a permanência de crianças de pais trabalhadores em período integral, dentro da escola de Educação Infantil e que se esforçava, dentro de suas possibilidades e limitações, para fazer isso da melhor maneira possível por meio de um trabalho voltado para as brincadeiras e atividades de vida diária.

4.4 Função social da Educação Infantil na visão dos pais

Neste tópico, identificamos a opinião dos pais sobre quais seriam os ensinamentos e as aprendizagens que a criança deveria realizar a partir da intervenção da escola.

Observamos que a alfabetização e o ensino de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento foram os aspectos mais valorizados por pais de crianças das últimas turmas da Educação Infantil, ou seja, para as turmas que estão mais próximas do Ensino Fundamental, assim como ilustram os trechos abaixo:

Função da Educação Infantil: leitura e escrita

Aprendizagem escolar. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Ajudar a criança em suas dificuldades, ler e escrever. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Aprender ler e escrever no mínimo. (Respondente B: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Alfabetização. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Ensinos didáticos. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Alfabetização, cultura. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Os pais, também, reconheceram a importância da socialização compreendida como a interação com outras crianças e com os professores e a participação em brincadeiras, juntamente, com a iniciação a alfabetização, a interiorização de comportamentos socialmente aceitos e valorizados e o oferecimento de motivação para as crianças como aprendizagens importantes. Os depoimentos, a seguir, ilustram nossa afirmação:

Função da Educação Infantil: socialização

Ensinar a se socializar com outras crianças, aprender as músicas, participar das brincadeiras, ensinar as cores, letrinhas etc. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Instrução, viver em grupo, bom relacionamento com amigos e professores. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Além da iniciação a alfabetização, postura comportamental e as brincadeiras que fazem com que as crianças tenham uma infância natural. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

A segunda casa de nossos filhos, que ajuda a educar, brincar e respeitar os coleguinhas. Minha filha canta, sabe cores e letras. É ótimo e tem o amor da professora. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Pré-alfabetização, higiene, brincadeiras educativas, convívio social. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Sociabilidade (não só na escola) e noções escolares. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Respeitar os professores, impor respeito sobre os alunos, exigir atenção para o aprendizado, preparar os alunos com qualidade no ensino, estimular e motivar o aluno a aprender. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Disciplina, dividir, respeitar, convivência em grupo e o início da alfabetização. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Aprimoramento disciplinar e desenvolvimento intelectual dos alunos. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Ensinar a ler e escrever. Aprender, também, sobre as leis de trânsito, a agir em comunidade, cooperando com o professor e amiguinhos, aprender novas brincadeiras e que tivesse ensaios de teatro. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Vários respondentes afirmaram que a principal função da escola de Educação Infantil era realizar um trabalho complementar a educação familiar, dentro desta perspectiva, para definir qual era o papel da escola, alguns pais disseram:

Função da Educação Infantil: complementar a educação familiar

Atividades físicas, sociais, de lazer, de aprender que sejam complementares a educação familiar. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Os mesmos que os dos pais, mas isso só tem efeito se o trabalho for feito em conjunto, ou seja, sem que os pais invertam os papéis com a escola. Pais e

escola educam. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Disciplina nas atividades. Eu acho, também, que os pais devem dar disciplina aos filhos em casa e a escola continuar o trabalho. Passar os ensinamentos para os alunos com muito amor e paciência. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

A escolinha é uma prorrogação de casa. As professoras são como a segunda mãe, não é possível ser igual em casa, mas a escola fica com a parte de desenvolvimento, recreação, convívio social, respeito etc. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Acho que andamos em conjunto casa/escola. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Ensinaamentos teóricos e complementares aos que vêm de casa, higiene, respeito. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Ensinar uma noção de higiene, educação que é a base complementar. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Complementar os ensinamentos dados pelos pais e reforçar a parte de alfabetização e convivência. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Em parceria com os pais preparar as crianças para um mundo melhor. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

A aprendizagem da religião na escola apareceu apenas em um questionário.

Religião, respeito, boas maneiras com eles e com os coleguinhas, educação, amor ao próximo. Crianças que aprendem a rezar ou orar são crianças mais calmas. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

A opinião dos pais sobre a função da Educação Infantil era bem semelhante à opinião das professoras e das agentes educacionais.

Os pais mostraram reconhecer a função educativa da escola de Educação Infantil e enfatizaram que a ela caberia promover o contato da criança com a leitura e escrita, favorecer a socialização e complementar a educação familiar.

Os depoimentos dos pais revelaram, ainda, que eles são conscientes da função deles com relação à educação de seus filhos e de forma contrastante a

opinião da diretora e de algumas professoras não esperavam que a escola ocupasse um papel que era deles. Ao menos em termo de discurso os pais mostraram buscar um trabalho complementar entre a escola e a família e não pareciam desejar que a escola os substituísse na tarefa de educar seus filhos.

4.5 Função social da Educação Infantil na visão dos funcionários da escola

Neste item discutimos a visão dos funcionários da escola, ou seja, das serventes, do porteiro, da merendeira e da agente educacional reabilitada ao trabalho, sobre a função da Educação Infantil e se eles, nas diferentes funções que ocupam, se sentem colaboradores do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os dados apontaram que todos reconhecem que auxiliam neste processo, conforme se verificou no depoimento desses sujeitos.

Contribuições (in)diretas dos funcionários do quadro de apoio para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Abro o portão, faço serviço externo, ajudo na limpeza, abro a creche de manhã. Eu acho que ajudo em todos os setores, tudo que precisar eu estou na parada. Ajudo muito. Sei lá, eu acho, assim, você está sempre de bem com a vida, brincando, sorrindo eu acho que é o melhor jeito, porque não adianta nada você vir mal humorada e trazer seus problemas de lá para cá. (Servente Jaqueline)

Auxilio a direção no serviço burocrático e pedagógico. Também, dou suporte a todas as áreas. Em todas as áreas eu creio que possa estar contribuindo diretamente com o educador no processo educativo. Creio que sim, auxiliando diretamente os professores, eu trabalho junto com eles na elaboração da proposta pedagógica, na elaboração das atividades que vão ser feitas no cotidiano, eu estou diretamente ligada ao educador, então dessa forma estou auxiliando. (Agente Educacional Ângela)

Eu sou tipo a mãezona, porque eu trabalho no lactário, então, eu gosto muito do que eu faço, faço a papinha dos bebês (...). Eu gosto de estar bem perto da criança porque a gente tem que ver o bem-estar da criança. Como a gente trabalha na cozinha o meu é mais a comida mesmo, mas quando a gente tem

um tempinho a gente até gosta de ajudar as meninas ali fora (...). [Contribuo para o desenvolvimento] através da comida, quando eu falo cenourinha é bom pra isso é bom pra aquilo, (...) Eu acho que a gente tá ajudando. (Merendeira Adriana)

Quanto à concepção desses sujeitos sobre cultura, se sobressaiu a idéia de que é cultura é ser bem educado “culto”, erudição e/ou que é um conjunto de conhecimentos, saberes e tradições que são transmitidos de geração em geração.

Cultura?

Cultura é saber, significa um monte de coisas, tem que ser educado, tratar bem as pessoas, tudo. (Servente Jaqueline)

São saberes acumulados e adquiridos, crescimento saudável físico e mental. (Servente Rose)

Cultura é tudo pra gente no meu modo de entender, eu li bastante, adoro leitura, não tenho nem o colegial, mas eu adoro leitura. Se me der um dicionário eu leio, o que você me der eu traço sabe. Eu gosto mesmo e acho que cultura é leitura, informação e amizade. É um negócio contínuo sem nunca parar, a gente morre, mas não acaba. (Porteiro Saimon)

Cultura são todos os saberes adquiridos e acumulados. Esses saberes podem ser passados na família de pai para filho. Toda forma lúdica que se passa no CER e todo o aprendizado da criança é uma cultura. (Agente Educacional Ângela)

A definição de cultura dos funcionários da escola era bem próxima das definições apresentadas nos dicionários e, embora, o nível de escolaridade deles fosse menor do que o nível das professoras, diretora e agentes educacionais, a maneira como eles conceberam cultura não diferiu muito.

Desenvolvimento e aprendizagem foram relacionados com saberia, facilidade para assimilar informações, conhecimentos e aspectos referentes ao desenvolvimento físico e mental. As concepções de alguns funcionários sobre aprendizagem e desenvolvimento revelaram uma visão evolutiva desse processo que, bem sucedido, poderia ocasionar mudanças nas pessoas, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Desenvolvimento e aprendizagem

Eu entendo assim, tem aquela criança que é sábia, você não precisa falar nada ou se falar uma vez ela já captou e tem a devagar, então, ela precisa desenvolver mais. (Servente Jaqueline)

Desenvolvimento faz parte do ser, todo o processo evolutivo, desde que você esteja evoluindo já é um desenvolvimento. Aprendizagem já são saberes que você vai adquirindo ao longo do processo de vida, coisas que vão passando de um para o outro é um processo de aprendizagem. (Agente Educacional Ângela)

É isso daí, estar aprendendo educação, alimentação, a ser alguém na sociedade. Aprender pra ser alguém na sociedade, aprender a respeitar e a ser respeitado, também. (Merendeira Adriana)

Observamos que prevalecia uma concepção evolutiva e linear de desenvolvimento e aprendizagem nas concepções verbalizadas pelos participantes desta pesquisa. Com relação à visão de cultura, apreendemos que ela foi sempre definida como erudição, conhecimentos, hábitos e valores externos ao indivíduo, ou seja, os respondentes muitas vezes não pareciam se reconhecer como produtos e produtores de cultura.

Como já exposto, cultura é a própria sociedade humana para a Teoria Histórico-Cultural. Nas relações sociais que os sujeitos estabelecem são elaboradas as objetivações para a satisfação de necessidades que ultrapassam o âmbito biológico, deste modo, o desenvolvimento cultural está relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio das quais, as apropriações e objetivações dos sujeitos se tornam cada vez mais sofisticadas e podem resultar em produções científicas, intelectuais e artísticas.

Apreendemos do referencial teórico que aprendizagem e ensino promovem o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é o resultado da atividade do sujeito e não apenas um pré-requisito desse processo, pois de acordo com Vigotsky (1993, p. 129-130):

Na idade Infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...) O ensino deve

orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento de que acham agora na zona de desenvolvimento próximo.

Não podemos deixar de mencionar que o desenvolvimento cultural da criança não ocorre de forma individualizada e espontânea, uma vez que a presença do outro é indispensável nesse processo. Conforme defende Leontiev (2001b, p. 60):

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para a criança a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à mediação em suas relações com outras crianças de sua idade.

O desenvolvimento cultural ocorre de forma coletiva, nas relações sociais, a partir das mediações que são estabelecidas para satisfazer as necessidades humanas e/ou para a elaboração de novas necessidades a partir dos motivos que orientam nossa atividade em cada período da vida e a partir das condições materiais e objetivas de existência.

As concepções das professoras, diretora e agentes educacionais sobre aprendizagem, desenvolvimento e cultura revelaram a presença de princípios do construtivismo em suas formações, pois foram recorrentes, nos depoimentos, expressões tais como: a criança constrói o seu próprio conhecimento; a professora não pode cercear o desenvolvimento natural da criança; a criança aprende livremente, etc.

Diante dessa situação cabe a advertência de Arce (2005, p. 59) ao afirmar que:

Nessa perspectiva há que se fazer uma análise crítica detalhada e aprofundada dos preceitos construtivistas com sua psicologização da carreira docente. A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidade e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo.

A formação do professor deveria primar pela diversidade de referenciais teóricos e deveria, principalmente, valorizar a intencionalidade do ato educativo reconhecendo a escola como espaço de transmissão e assimilação de conhecimentos e por isso de transformação e não de manutenção da sociedade.

A função da Educação Infantil para as crianças se vinculava às atividades escolarizantes voltadas, em grande parte, para a aquisição da leitura e escrita e as brincadeiras. Para a diretora e professoras a escola deveria trabalhar conteúdos escolares e ensinar valores. As agentes educacionais destacaram a convivência entre as crianças, as brincadeiras e as atividades de vida diária. Os pais entendiam que a função da escola era inserir a criança no processo de alfabetização, proporcionar a socialização e complementar a educação familiar.

Portanto, a função social da Educação Infantil expressa pelos participantes da pesquisa foi bastante semelhante, todos entendiam que essa etapa da etapa da educação deveria proporcionar aprendizagens de que preparassem a criança para a escolarização e vida futura, porém, eles não foram muito enfáticos ao sinalizar o papel da escola como promotora do desenvolvimento cultural das crianças.

A reduzida ênfase na promoção do desenvolvimento cultural da criança pela escola, provavelmente, se devia a concepção biológica de desenvolvimento e aprendizagem dos respondentes.

As concepções de aprendizagem, desenvolvimento e cultura dos participantes da pesquisa ressaltaram uma representação biológica segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento ocorriam de forma linear e espontânea. Os sujeitos não se sentiam produtores e produtos da cultura. Essas concepções refletiam na maneira pouco diretiva com que eram interpretadas as relações de ensino-aprendizagem na escola e conseqüentemente limitavam as possibilidades de ampliação do repertório cultural e de desenvolvimento das crianças.

A promoção da socialização, o desenvolvimento da autonomia e de comportamentos socialmente aceitos, foram temáticas recorrentes nos depoimentos dos diferentes participantes sobre a função social da Educação Infantil.

Observamos uma grande ênfase dos adultos no desenvolvimento moral da criança.

Embora não tenham deixado de mencionar outros aspectos, em especial relacionados à dimensão cognitiva, as concepções, verbalizadas pelos sujeitos adultos valorizaram, de modo singular, a apropriação de valores morais e a aquisição de comportamentos adequados e socialmente aceitos como meta da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil, resultado este semelhante às conclusões da pesquisa sobre qualidade em educação relatada por Campos e Cruz (2006). De acordo com elas:

(...), surgiram, com mais nitidez menções a diversos conteúdos da educação infantil que permitem identificar um modelo pedagógico tradicionalmente desenhado para o jardim-de-infância, incluindo atividades de pintura, música, dança, jogos pedagógico, formação de hábitos. No entanto, da mesma forma que na questão anterior, os entrevistados não mencionaram diretamente atividades ligadas à aprendizagem de ciências, estudos sociais ou matemática, entre outros conteúdos. Também não citaram diretamente o desenvolvimento de projetos com as crianças que levassem a aprendizagens integradas sobre diferentes temas. A palavra 'currículo' não apareceu de forma significativa. Na realidade, sobressaíram-se os objetivos mais ligados a valores, comportamentos e atitudes do que objetivos voltados para aprendizagens sobre o mundo, a natureza, a sociedade e a cultura. (CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 64 – Grifo nosso)

A idéia de que a escola é responsável pelo ajustamento social dos indivíduos já havia sido analisada por Gonçalves (1996) ao estudar as representações das crianças sobre a escola. Essa autora discutiu que a escola precisava ser significativa para as crianças e que sua função não se restringia a formação do comportamento socialmente aceito. De acordo com Gonçalves (1996, p. 176):

Se a representação é construída em atos, nas ações do dia-a-dia, é também aí que pode ser modificada. Pode se pensar que uma mudança nas experiências vivenciadas na escola pelas crianças contribua para mudar sua representação. E o educador assume um papel muito importante nesse processo. É preciso entender o espaço escolar ou educativo como significativo para todos que dele participam, principalmente a criança. A interação e cooperação entre os colegas, aliadas ao reconhecimento do papel do professor como aquele que vai conduzir o processo educativo, podem abrir caminhos que

possibilitem um maior desenvolvimento da criança. Neste repensar o espaço da educação infantil é que estaremos contribuindo para a discussão da escola como “ajustadora social” ou não. Estaremos ampliando a visão do que ocorre neste espaço, contribuindo mais efetivamente para a superação dos problemas encontrados.

De modo semelhante aos resultados de Gonçalves (1996), nossa pesquisa, também, identificou as crianças como colaboradoras em potencial para tornar a escola mais significativa para todos os envolvidos nela.

5. Brinquedos e Brincadeiras: atividade principal do pré-escolar na escola e em casa

Utilizamos, nesta pesquisa, a palavra brincadeira para nos referir a ação e a palavra brinquedo para denominar o objeto com o qual se realiza a ação de brincar. Porém, quando citamos trabalhos de Vigotsky e de seus seguidores não existe essa distinção já que jogo, brinquedo e brincadeira são usados como sinônimos.

A brincadeira é uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento cultural das crianças, pois por meio dela o desenvolvimento cultural supera o biológico e as funções psíquicas superiores são formadas e/ou modificadas.

De acordo com o referencial teórico aqui adotado, a brincadeira é considerada a principal responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. Leontiev (2001a, p. 119) descreveu que:

No início do período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança tornam-se evidentes vários tipos de discrepância entre sua atividade – que já é bastante complexa neste estágio do desenvolvimento – e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. A satisfação de suas necessidades vitais é, na realidade, ainda diferente dos resultados de sua atividade: a atividade de uma criança não determina e, essencialmente, não pode determinar a satisfação de suas necessidades de alimento, calor etc. Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer.

Com essa afirmação, Leontiev (2001) reforçou a idéia de Vigotsky (1994) de que a brincadeira aparece para a criança pré-escolar como uma maneira de resolver o conflito entre o querer fazer algo e ainda não possuir condições concretas para determinadas realizações. Nessa citação, Leontiev (2001), também, expôs uma importante característica da brincadeira, trata-se da desvinculação da ação desenvolvida com o seu resultado. Ele esclareceu que

a brincadeira não é uma atividade produtiva, pois seu alvo não está no resultado e sim na ação em si mesma, no seu processo.

Por exemplo, quando uma criança que deseja cavalgar satisfaz sua necessidade brincando com uma vassoura como se esta fosse seu cavalo. A motivação da brincadeira está na ação de cavalgar (processo) e não em chegar a determinado lugar cavalgando (resultado).

Na brincadeira o significado e o sentido não estão sempre ligados como numa atividade produtiva. Conforme constatou Leontiev (2001a, p. 122):

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação.

Leontiev (2001a, p. 128) explicou, ainda, que:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.

Dessa forma, fica claro que a criança tem consciência da função social dos objetos com os quais opera em substituição a outros na brincadeira e, também, de seu próprio papel real de criança que, nas brincadeiras, é alterado a fim de representar outros papéis.

A criança do exemplo, que durante a brincadeira opera com a vassoura como se esta fosse um cavalo, sabe exatamente que a vassoura é vassoura e não cavalo. No entanto, ao usar um objeto substituto para realizar uma atividade que deseja e que não lhe é acessível, está promovendo a ampliação de seu repertório cultural e simbólico, pois ela está conseguindo ultrapassar as barreiras de uma relação apenas sensorial e empírica com os objetos.

Portanto, por meio da brincadeira o domínio da realidade se torna mais acessível à criança o que favorece seu desenvolvimento psíquico e inserção social. Nesse sentido, a brincadeira é considerada uma atividade de

incomparável relevância no processo de desenvolvimento das crianças de 03 a 06 anos.

Baseado em Vigotsky, Leontiev (2001) definiu a brincadeira como a atividade principal do período pré-escolar da infância.

Atividade principal, de acordo com Leontiev (2001a, p. 122) era designada como:

Não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A brincadeira se torna atividade principal quando passa a satisfazer a necessidade da criança realizar ações para as quais ainda não possui condições, como já apresentado.

Simplificando a definição de Leontiev (2001), Mukhina (1996, p. 155) explicitou que:

O jogo é a atividade principal; não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil.

A brincadeira para Leontiev (2001a, p. 120): “ é o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles.” Por meio do brincar a criança desenvolve a consciência do mundo objetivo.

Diante disso, podemos considerar que a criança se humaniza por meio da brincadeira na medida em que essa atividade lhe possibilita a apropriação do uso de objetos, a interação com outras pessoas, a internalização de normas

de conduta e de relações sociais, ou seja, a brincadeira promove o desenvolvimento cultural da criança.

5.1 Brinquedos e brincadeiras na visão das crianças

Nas entrevistas as crianças falaram sobre seus brinquedos e brincadeiras em casa e na escola.

Todas as crianças afirmaram que gostavam de brincar. De acordo com elas a aprendizagem das brincadeiras era feita com outras crianças, sozinha, com a mãe ou com o pai.

As crianças não citaram as professoras como mediadoras da aprendizagem de brincadeiras, apenas uma, se referiu à agente educacional. Diante desta situação, em uma entrevista, perguntamos se havia alguma professora que brincava com as crianças e a resposta obtida foi a seguinte:

Tem uma professora moreninha, da sua cor, mas ela não é igual a você. Ela já brincou na toca do coelho. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Como já analisamos, em nossa dissertação de mestrado, embora a brincadeira seja reconhecida como importante, no discurso das professoras e demais educadoras, na prática, em certos casos essa atividade parece ser secundarizada pelos adultos.

Ainda que na fase pré-escolar a brincadeira seja a atividade principal da criança para o referencial histórico-cultural, pelos depoimentos coletados, ela ainda ocupa papel secundário na escola de Educação Infantil e nem sempre é compreendida como promotora de aprendizagem e desenvolvimento. A brincadeira é reconhecida como importante, mas essa importância está relacionada à crença de que a brincadeira é uma necessidade inata da criança e que por isso ela precisa brincar. Ou que a brincadeira é uma atividade prazerosa de entretenimento para a criança. Ou, ainda, que a brincadeira é o momento da criança expressar seus sentimentos. A brincadeira que educa é o jogo didático, é o bingo de letras, é a contagem dos números da amarelinha e não toda e qualquer brincadeira realizada pela criança desta faixa etária como nos permite compreender o referencial histórico-cultural. (ASSIS, 2004)

Durante a entrevista as crianças falaram com bastante motivação sobre suas brincadeiras preferidas, no quadro abaixo, arrolamos as brincadeiras citadas.

Brincadeira de criança

-Pega-pega: “Pega pega, e nunca pegaram eu, porque eu corro rápido”. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

-Casinha de boneca (Márcia – 04 anos – 4ª etapa).

-Esconde-esconde (Larissa – 05 anos – 4ª etapa).

-Areia, balanço, gira-gira, cavalinho e carrinho (Paulo – 05 anos – 5ª etapa).

-Esconde-esconde e pega-pega (Augusto – 06 anos – 5ª etapa).

-Areia (Henrique – 05 anos – 4ª etapa).

-Qualquer brincadeira: esconde-esconde, jogo da velha, jogo de dama. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa).

-Esconde-esconde, pega-pega, bola queima (João – 06 anos – 5ª etapa).

-Casinha, boneca, Barbie (Bruna – 06 anos – 5ª etapa).

-Dilin, dilin, dilin: brincadeira cantada (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa).

-Ben 10, coelhinho da páscoa (Jorge 04 anos – 4ª etapa).

-Fogaõzinho, bonecas (Daiane – 05 anos – 4ª etapa).

Observamos que algumas crianças se referiram as brincadeiras (pega-pega, esconde-esconde, etc.) e outras aos brinquedos (balanço, boneca, etc.). As brincadeiras nas quais o brinquedo é o seu próprio corpo, tais como: as brincadeiras de movimento nas quais as regras já estão explícitas foram citadas pelas crianças mais velhas e as brincadeiras com brinquedos, provavelmente, utilizados em um jogo protagonizado foram citadas pelas crianças mais novas confirmando a evolução da brincadeira infantil apresentada por Elkonin (1998).

Verificamos que as crianças gostavam de brincadeiras de movimento. A valorização e a prática de brincadeiras de movimento na Educação Infantil são

aspectos necessários para o desenvolvimento global das crianças pois por meio delas as crianças adquirem consciência de seu próprio corpo, do espaço e de suas possibilidades de ação na realidade.

Os depoimentos evidenciaram que as crianças participantes da pesquisa não pareciam estar trazendo com muita força a influência da mídia para suas brincadeiras, apenas duas crianças mencionaram personagens como a *Barbie* e o *Ben 10*.

A maior parte das crianças brincavam com colegas. Uma menina disse que brincava com o pai quando estavam em férias.

As crianças preferiam brincar em casa ou na escola? As respostas delas a essa indagação nos deram sugestões a respeito de como melhorar o espaço, o tempo, a disposição e organização dos brinquedos e das brincadeiras na escola.

Quatro crianças disseram gostar de brincar na escola e justificaram sua opção pela presença dos amigos e por gostarem de ficar na escola.

As que preferiam brincar em casa mencionavam a existência de brinquedos novos e em grande quantidade à disposição. Destacamos que os brinquedos que as crianças têm em casa são, geralmente, os famosos brinquedos veiculados na mídia, com destaque para a *Barbie* e seus acessórios.

Três disseram preferir brincar em casa porque a brincadeira em casa não estava condicionada às limitações do tempo da escola, conforme afirmou a criança Larissa.

[Onde gosta de brincar] *Em casa. Porque tem mais brinquedo, na escola você brinca um pouquinho e tem que guardar, em casa não é assim, a gente brinca até na hora de dormir.* (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Patrícia disse preferir brincar no parquinho perto de sua casa. Eduardo e Daiane disseram que gostam de brincar em casa e na escola na mesma maneira.

Ao emitir esse posicionamento Eduardo já aponta a televisão como concorrente das brincadeiras. Para ele assistir televisão não é brincar.

Eu gosto de brincar em qualquer lugar, só que na minha casa eu não brinco muito, eu fico na TV. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Segundo Elkonin (1998, p. 357) existem diversos tipos de brincadeira, tomando a correlação entre o conteúdo temático-representativo e as regras, ele dividiu a brincadeira em cinco grupos:

Primeiro grupo: jogos imitativo-operacionais e jogos-exercícios elementares.

Segundo grupo: jogos dramatizados de argumento determinado.

Terceiro grupo: jogos de argumento com regras simples.

Quarto grupo: jogos com regras sem argumento.

Quinto grupo: jogos esportivos e jogos-exercícios orientados para determinadas conquistas.

Com base em estudos experimentais realizados com crianças de 03 a 07 anos, Elkonin (1998) demonstrou que em cada idade as crianças se enquadram num grupo de jogos.

No primeiro grupo estão as crianças menores. Porém, o número das que se enquadram nesses tipos de jogos é insignificante.

As crianças menores (03 e 04 anos) ocupam o segundo.

Os jogos de argumento com regras simples (terceiro grupo) são representados em todas as idades, sem ocupar posição predominante em nenhuma delas.

O quarto grupo de jogos é predominante entre as crianças mais velhas (06 e 07 anos). Aparece em primeiro lugar entre as crianças de idade mediana (05 e 06 anos) e em último entre os mais novos.

O quinto grupo só é representado de maneira insignificante pelas crianças mais velhas do período pré-escolar, jogos esportivos e orientados para conquistas específicas são comuns às crianças em idade escolar.

As definições de Elkonin (1998) nos mostram que nos vários tipos de brincadeira a criança sempre participa ativamente da ação, diferentemente da passividade verificada na criança que assiste à televisão, talvez, por isso Eduardo fez a distinção entre brincar e ver televisão.

Os dados demonstraram que a brincadeira e os brinquedos eram muito apreciados pelas crianças, porém, elas nos demonstravam que a forma como lhes era proporcionada essas atividades na escola nem sempre atendiam a

seus interesses e necessidades, pois as crianças explicitaram que: queriam parceiros para brincar; brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente; espaço e tempo adequados para brincar, demonstrando um considerável nível de consciência sobre essa atividade.

As observações das crianças sobre o brincar explicitaram a necessidade de se ouvir as crianças em casa e na escola, a fim de permitir que a brincadeira possa realmente contribuir para o seu desenvolvimento cultural na medida em que lhes permite novas e mais elevadas apropriações e objetivações dos conhecimentos produzidos pela sociedade.

De acordo com Vigotsky (1994, p. 134):

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A brincadeira é uma forma de atividade por meio da qual a criança satisfaz certas necessidades.

Vigotsky (1994, p. 122) afirma que:

Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos pré-escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Na tentativa de satisfazer essas necessidades irrealizáveis, a criança vale-se da imaginação para criar suas brincadeiras.

Sobre isso cabe o alerta de Vigotsky (1994) ao dizer que nem todos os desejos não satisfeitos pelas crianças dão origem à brincadeira. Nesse sentido, o autor salienta a importância de considerar as motivações que dão origem às brincadeiras.

As motivações que dão origem às brincadeiras não surgem espontaneamente, elas se originam a partir da mediação dos ambientes, dos adultos e das outras crianças.

Elkonin (1998, p. 270) se opôs a naturalização da brincadeira e a sua desvinculação da experiência sócio-cultural da criança afirmando que:

Nas premissas do jogo protagonizado (...) evidenciam a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetais e com destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea.

Os dados sobre as exigências das crianças com relação à brincadeira evidenciaram a necessidade da mediação para o processo de desenvolvimento cultural, pois ao brincar com outras pessoas, em diferentes espaços e com vários materiais a criança está se apropriando do repertório cultural da humanidade. A brincadeira favorece a interação e permite que a criança supere sua própria condição de desenvolvimento, brincando ela vai além de suas capacidades biológicas, ela se desenvolve culturalmente.

5.2 Brinquedos e brincadeiras na visão das professoras e da diretora

Os instrumentos de coleta de dados utilizados com as professoras e diretora de escola não tinham questões que tratassem dos brinquedos e brincadeiras de forma direta. Algumas questões sobre o papel da escola de Educação Infantil e sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças fizeram emergir a questão da brincadeira, deste modo, esse tema foi pouco explorado por esse grupo de participantes da pesquisa.

Apenas uma professora reconheceu, explicitamente, em seu depoimento que a função da escola de Educação Infantil era a de promover a brincadeira infantil, porém, sua afirmação foi feita sob a justificativa da falta de espaço para as crianças brincarem em outros locais e de que somente nessa etapa da educação o brincar era permitido.

O papel da escola acumula todos esses conhecimentos, todas essas aprendizagens. Fazemos a criança passar toda essa fase da educação infantil com mais riqueza possível porque pra eles a brincadeira está difícil, eles têm menos espaço para brincar. Então quanto mais a gente puder enriquecer a vida deles é melhor. Na educação infantil a brincadeira tem forma de aprendizagem lúdica porque depois eles não vão ter isso, é só nessa fase. A educação infantil deveria ser obrigatória porque hoje a crianças não pode mais brincar, no meu tempo podia brincar na rua, brincar com os amigos, brincar com vizinho, hoje a criança não pode mais, tem a violência, tem o perigo, tem tudo no dia a dia. Então onde a criança fica? Na frente da televisão, um pouquinho maior no vídeo game, então dentro da pré-escola, eu acho assim, não sei todas, mas eu, principalmente, acho que as crianças têm que brincar. Eu tive na minha infância muita riqueza de brincadeiras. E hoje eu vejo que a partir do meu último filho já foi mais difícil. Eu tenho um netinho, ele não brinca mais. Então é dentro da escola, ele quer ir pra escolinha pra brincar. (Profª Maria Helena – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Essa consideração reforça a importância da escola de Educação Infantil e da família na promoção da ampliação do repertório cultural das crianças por meio das brincadeiras.

A diretora, também, mencionou o brincar ao se referir as aprendizagens que considerava importante que a criança desenvolvesse na escola.

Eu acho importante que alguns conteúdos relacionados a infância sejam desenvolvidos aqui e não tanto conteúdos, mas alguns conteúdos escolares. Temos que propiciar um ambiente onde ela possa brincar e se desenvolver, não ficar tão preocupada em desenvolver conteúdos que serão desenvolvidos mais tarde entendeu, no ensino fundamental, mas é lógico que tem que ter um pré requisito, alguma preparação para o ensino fundamental mas, não montar o nosso trabalho em cima disso. Tem que trabalhar, mesmo, conteúdos pra infância, proporcionar um bem estar, um desenvolvimento próprio pra faixa etária, não ficar preocupado com o futuro, viver o presente. (Diretora Ana Júlia)

Ainda, que não tenhamos feito questões específicas sobre os brinquedos e as brincadeiras para as professoras e diretora de escola, a própria natureza do trabalho realizado na Educação Infantil induziria a essa temática, mas nos surpreendemos com o fato dela ter ocupado papel irrelevante nos depoimentos, principalmente, em função da brincadeira ser a atividade mais importante para o desenvolvimento cultural da criança em idade pré-escolar para o referencial teórico deste trabalho.

Conforme afirmou Vigotsky (1994, p. 135):

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Acreditamos que a formação inicial e continuada das professoras e da diretora de escola, provavelmente fundamentada nos referenciais do Construtivismo e da Sociologia da Infância não permitia que essas educadoras superassem a problemática entre a implementação de uma prática pautada quase que exclusivamente na preparação da criança para o Ensino Fundamental e uma prática baseada no respeito ao desenvolvimento natural, livre e espontâneo de uma infância que é supervalorizada e que por isso pode aprender sozinha.

Segundo Wajskop (2001, p. 35):

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De modo contrastante ao exposto por Wajskop (2001), a concepção sobre o brincar explicitada pela professora e diretora pareciam evidenciar que essa atividade não era proposta de maneira muito intencional pela escola.

Sobre essa questão, vale reafirmarmos que a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escolar e por isso é um caminho para o desenvolvimento cultural delas, porém, sem a mediação intencional da professora e diretora de escola essa atividade raramente atingirá esse objetivo.

5.3 Brinquedos e brincadeiras na visão das agentes educacionais

Ao definir o papel da escola e da agente educacional, essas profissionais fizeram várias menções às brincadeiras como atividade importante para o desenvolvimento infantil.

As agentes educacionais citaram as brincadeiras que faziam parte do dia a dia das crianças na escola de Educação Infantil e destacaram brincadeiras, tais como: brincadeiras de roda; corda; imitação; brincadeiras nas quais as crianças devem obedecer a ordens, como: criar ou buscar alguma coisa; brincadeiras com as mãos; de mostrar e nomear partes do corpo; brincadeira de movimento; de construção; escrever no chão; pintura; massinha; encaixe; brincadeiras com materiais recicláveis.

Brincadeiras na escola

Cantiga de roda eles gostam muito; eles gostam muito de escrever no chão; ali a gente tem desenhado a amarelinha; o círculo que eles gostam; eles gostam muito de brincadeiras de movimento; eles gostam muito de pintura; brincar com encaixe. Então, eles têm uma variedade, às vezes, eles até pedem brinquedos de manipular, massinha, massinha eles adoram. (Agente Educacional Tereza – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Eu brinco bastante de roda com eles, eu brinco com as mãos, eu mostro os dedinhos, as partes do corpo, então, eu gosto de ter bastante contato com isso. Eu acho que eles gostam, também, eu percebo que eles gostam porque toda vez que a gente vai cantar a música da raposa ou do tatu eu percebo que eles ficam presos e pedem: “tia de novo”, então, eles querem, eles gostam. (Agente Educacional Natália – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Hoje em dia não tem aquele negócio de brincadeiras mesmo porque é tudo comprado: carrinhos, bonecas, não se fazem mais brinquedos. Muitas brincadeiras eles não conhecem. Eu que tenho mais idade, brincava mesmo, então procuro passar atividades com bonecas, caminhões, carrinhos, com bola, passar essas coisas que eu aprendi e que eu brinquei na minha época de criança.

No dia a dia são brincadeiras de corrida, bola, brincar com materiais recicláveis, brincamos muito. Eu brinco com muitas coisas, eles fazem lojas, fazem supermercados, têm latinhas, caixas, fazemos pé de lata pra eles brincarem, jogam bolinhas de papel como se fosse bola ao cesto. É isso aí. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

A brincadeira tinha a função de distrair, promover descanso às crianças e trabalhar conteúdos escolares.

Brincar para aprender

Como eles ficam todo o período na escola é um pouco cansativo, não dá pra você ficar muito em sala, prendendo eles, então, a gente procura o ambiente externo. Eles têm o movimento, então, a gente procura trazer brincadeiras que eles se distraiam e através dessas brincadeiras como já havia falado a gente procura trabalhar o conteúdo. O conteúdo que a professora trabalhou na sala de aula ou complementar o que já foi falado na sala de aula. Olha a semana passada como foi folclore, nós fizemos cata-vento, nós fizemos a peteca, nós fizemos barangandã e eles adoraram, porque é [atividade] externa. Brincaram ainda mais porque estava ventando bastante. Bambolê, bolas, brincadeiras de roda o mais é isso, sempre a área externa a gente usa muito. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Por que eu acho que através da brincadeira é mais fácil de aprender. Eu acho assim, a criança acaba ficando presa, em jogo eu acho que não. Por menor que sejam as minhas crianças, eu vejo que eles ficam encantados por cores, por barulho, som, então, eu acho que através das brincadeiras mesmo a gente pode ensinar. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

De acordo com a Teoria Histórico Cultural existe diferença entre as brincadeiras e os jogos didáticos.

De acordo com Leontiev (2001a, 140):

Os jogos genuinamente didáticos (jogos reais e não exercícios pré-escolares) nada mais são que um certo número de operações preparatórias envolvidas no objetivo do brinquedo. Por conseguinte, eles só se tornam possíveis pela primeira vez quando surgem, em geral, os jogos com objetivos. São jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade.

Com essa explicação Leontiev (2001a) salientou que os jogos didáticos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, demonstrou que não é diretamente por meio deles que ocorre a aprendizagem de atividades escolares.

Diferentemente dos jogos didáticos, os jogos protagonizados do período pré-escolar representam o principal recurso de desenvolvimento psíquico para

as crianças de 03 a 06 anos, desse modo, entendemos que os jogos protagonizados são mais relevantes no processo de aprendizagem das crianças do que os jogos didáticos.

Para Leontiev (2001a, p. 140) os jogos didáticos:

São de grande significação, mas uma significação subsidiária para isto tudo, uma significação que, embora muito importante, é, apesar de tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar.

Esses esclarecimentos apontam as brincadeiras dramatizadas de representação de papéis como brincadeiras qualitativamente mais importantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças em idade pré-escolar, porém observamos que na escola havia forte tendência de se dar um cunho didático ao brincar e as demais atividades realizadas pelas crianças, tais como: assistir televisão, ouvir música e histórias.

Deste modo, há que se analisar com ressalvas a intenção dos adultos de “pedagogizar” as brincadeiras das crianças em idade pré-escolar.

Tereza comentou que por meio da brincadeira, a criança tem experiências da vida real imitando ações dos adultos.

Eu acho que ela acalma, que ela relaxa. É um momento que eles interagem entre eles, que trabalham de uma maneira que tenham experiência de vida. Esses dias estava fazendo a observação de uma outra turma e uma bebezinha me deixou de queixo caído, até saiu lágrima do olho, [Aconteceu o seguinte]: foi oferecido os brinquedos, ai ela pegou a bonequinha, ela foi lá imitando a gente. Ela pegou a bonequinha, ai tinha umas fraldinhas, uns paninhos que haviam sido trazidos pela Vera. Ela enrolou a boneca, ai começou a bater, assim, nas costinhas pra dormir, balançar. Ai tem uma estante de madeira lá, ela deitou a bonequinha e as outras crianças maiores começaram a imitar. (Agente Educacional Tereza – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Conforme demonstrado pelo depoimento da agente educacional, por meio da brincadeira, a criança tem oportunidade de ultrapassar as possibilidades de ação que lhes são ditadas pelos objetos. Na brincadeira, a partir dos conhecimentos e das condições objetivas que possui, a criança pode recriar possibilidades e reinventar utilidades dando novos significados aos objetos com os quais atua a fim de satisfazer sua necessidade em determinada situação lúdica.

Embora as agentes educacionais tenham explicitado o papel da brincadeira na Educação Infantil com mais detalhes que as professoras, essas profissionais, também, não demonstraram um grau elevado de consciência sobre a importância desta atividade para o desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que os depoimentos delas revelaram, principalmente, que a brincadeira servia para distrair e facilitar a assimilação de conteúdos escolares e não explicitaram a ação intencional do educador na brincadeira.

Como sinalizado, as agentes educacionais não possuíam formação específica para a docência, formadas nas mais diversas áreas elas demonstraram ter se apropriado do discurso que prega que a brincadeira é importante para a criança, porém, não conseguiram justificar que essa importância estava vinculada a especificidade do fazer docente na Educação Infantil.

A compreensão de que a intencionalidade com que o educador propõe a brincadeira pode promover o desenvolvimento cultural da criança implica na necessidade do educador possuir um repertório de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e no caso das agentes educacionais essa formação não era exigida.

5.4 Brinquedos e brincadeiras na visão dos pais

Ao destacarem as brincadeiras preferidas por seus filhos os pais, em sua maioria, citaram várias e diferentes atividades de modo que misturaram brincadeiras de movimento, tais como pega-pega, com jogos dramáticos com a utilização de brinquedos, como bonecas e outros objetos e, ainda, com a realização de desenhos e modelagem.

Brincadeiras e brinquedos

Brincar de escolinha, casinha e bonecas. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Brincar de carro. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Brincar de boneca e brincar de casinha. (Respondente W: Pai de menina da-5ª etapa: 5 a 6 anos)

Brincar com os heróis miniaturas. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Carrinho, bola, pula corda e pega-pega. (Respondente P: Mãe de menino da-4ª etapa: 4 a 5 anos)

Ao mencionarem aos objetos com os quais as crianças brincavam os pais não nos deram condição de verificar a evolução da brincadeira, de acordo com a mudança etária da criança, deste modo, brincadeiras com bonecas e carrinhos foram mencionadas por pais de crianças de diferentes idades sem que pudéssemos identificar as mudanças que ocorrem na forma da criança brincar com um mesmo objeto ao longo de seu desenvolvimento.

Conforme nos mostrou Leontiev (2001a, p. 142) fica evidente que: “(...) as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes.”

A maneira como elaboramos o questionário não nos permitiu constatar como os pais interpretam as brincadeiras das crianças nas diferentes idades agrupadas na pré-escola, deste modo, perdemos a oportunidade de verificar que “o brinquedo evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária é explícita e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes” como afirmou Leontiev (2001a, p. 133).

A análise da percepção dos pais sobre o processo de desenvolvimento das crianças a partir de suas brincadeiras poderia trazer contribuições interessantes para os estudos e para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, embora esse não tenha sido o foco deste trabalho, consideramos importante deixar esse registro.

Os excertos abaixo demonstraram que algumas ações produtivas foram interpretadas como brincadeiras pelos pais.

Ações produtivas, segundo Leontiev (2001a, p. 128) são aquelas ações nas quais “o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa

maneira”. Portanto, os pais disseram que seus filhos brincam de desenhar, escrever, pintar e até mesmo de ouvir histórias:

Brincadeiras e ações produtivas

Brincar na areia, cantar, brincar com brinquedos: bonecas, escrever, fazer desenho etc. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Carrinho e desenho (ele desenha). (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Gosta de bonecas, desenhar, jogar bola e montar jogos de madeira. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Desenhar, brincar de boneca, cantar, dançar, casinha, bola, bicicleta, etc. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Amarelinha, leitura de histórias, andar de bicicleta, boneca e dançar. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

A realização de ações produtivas como desenho e construção são importantes para as crianças em idade pré-escolar e estão relacionadas com o jogo, segundo Mukhina (1996, p. 166):

O interesse pelo desenho e pela construção tem, inicialmente, um caráter lúdico, pois o desenho e a construção fazem parte de uma idéia lúdica. Somente o pré-escolar de idade mediana e os maiores desenham e centram seu interesse no resultado, ou seja, no desenho. Seu desejo já não está mais relacionado com o jogo.

O pré-escolar começa a estudar brincando.

Brincadeiras em espaços amplos com recursos da natureza e que exigem atividades de movimento, também, foram citadas pelos pais ao afirmar que as brincadeiras preferidas de seus filhos eram:

Brincadeiras de movimento

Pega-pega, balanço, escorregador, bola, quando está em parque público, adora de tudo. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Areia, água, entre outros. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Brincar de pega-pega, esconde-esconde, com bola, de boneca, adora ficar correndo e gosta de pintar desenhos. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Brincadeiras no balanço, na areia e sala de recreação. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Brincar no tanque de areia e massinha de modelar. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

De gira-gira, montar piscina, pega-pega, cantar, fingir ser animais e gosta de brincar com a boneca Super Poderosa. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Brincar na areia, bicicleta, brinquedo, piscina, etc. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Brincar na cozinha, casa de boneca e ir à areia do balanço. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Surpreendeu-nos o fato dos pais terem se referindo às brincadeiras realizadas pela criança no espaço escolar, como ficou evidente no depoimento dos Respondentes Z, Q e T. Tínhamos a hipótese de que os pais fossem se prender às experiências extra-escolares de seus filhos. A não confirmação de nossa hipótese nos levou a pensar na possibilidade do espaço escolar ter sido adotado como local privilegiado para a criança pré-escolar brincar devido à ausência de espaço nas residências, falta de espaços públicos na cidade ou aos riscos que a criança enfrenta brincando na rua. Outra possibilidade seria que, em casa, a criança apenas assistia à televisão. Infelizmente, a coleta de dados com questionário não nos permitiu aprofundar nessa problemática.

Atividades esportivas, tais como: ciclismo, natação e futebol ocupavam o status de brincadeiras porque para as crianças em idade pré-escolar a motivação para a realização dessas atividades está no processo e não no produto da ação. Deste modo, muitos pais afirmaram que seus filhos gostam de brincar de:

Brincadeiras e atividades esportivas

Jogar futebol, brincar de carrinho, “hominho” e lego. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Futebol e video game. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Brinca muito de carrinho, bicicleta, adora pintar, adora que eu faça cócegas e aviõozinho e gosta de dançar e cantar. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Andar de bicicleta e brincar de boneca. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Casinha de boneca, estrelinhas, esconde-esconde, bicicleta, escolinha, escritório, pular e nadar. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Jogos no computador, quebra-cabeça, bicicleta, motoca, pintura, boneca e cozinha. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Conforme destacou Elkonin (1998) os jogos esportivos e orientados para conquistas específicas são comuns às crianças em idade escolar.

Para as crianças da faixa etária representada nesta pesquisa, jogar futebol e andar de bicicleta era brincadeira, pois não havia necessariamente a coincidência entre a ação e o seu resultado. Conforme argumentou Leontiev (2001a, p. 126):

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim, sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i. e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado.

Assistir filmes e desenhos, também, foi considerado como brincadeira para alguns pais, como demonstram os excertos abaixo:

Jogos (Dama, banco imobiliário, vídeo game sem lutas), bicicleta, filmes infantis e brincadeiras na praça e shopping. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Jogar futebol e assistir programas infantis. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Diferentemente da interpretação destes pais, para as crianças, assistir televisão não era brincar.

Destacamos, também, a explícita diferenciação entre brinquedos para meninos e meninas expressa nos depoimentos dos pais. As brincadeiras de casinha e boneca só foram mencionadas por pais de meninas, ao passo, que carrinho só aparece entre os pais de meninos.

Esse dado demonstrou que as famílias, ainda, impõem a meninos e meninas comportamentos, preferências e competências que consideram apropriados para cada sexo, segundo normas e padrões pré-determinados socialmente. Sem questionar as conseqüências de pequenas atitudes, tais como: privar a menina de subir em árvore, jogar futebol ou brincar de carrinho, os pais continuam demarcando diferenças que acabam por colocar a mulher em condição de inferioridade perante os homens.

Sobre isso convém afirmar que a escola e a família não são neutras no processo de construção da identidade de gênero das crianças.

A imposição de brincadeiras e desenhos apropriados para meninos e meninas foi um dado trazido pelas próprias crianças que questionaram essa imposição, conforme já exposto quando da análise das concepções das crianças. A emergência das questões de gênero em nossa pesquisa confirma o alerta feito por Finco (2003) sobre a omissão da escola, em especial a de Educação Infantil, sobre esse assunto.

Conforme Finco (2003, p. 99-100):

Podemos iniciar a discussão sobre as relações de gênero reconhecendo que a escola não está neutra: ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil. Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história.

De acordo com Mukhina (1996, p. 49) “(...) não só as ações práticas mas também os atos psicológicos da criança são resultado de aprendizagem”, por isso é possível intervir para que as crianças não reproduzam a discriminação por gênero presente em nossa sociedade.

Pudemos observar que o rol de brincadeiras apresentado pelos pais foi bastante repetitivo e restrito, percebemos que poucos foram os jogos tradicionais mencionados. Brincadeiras de roda e cantadas não foram citadas, bem como brincadeiras com brinquedos construídos pelas próprias crianças, juntamente com seus pais e/ou outra pessoa mais experiente, como por exemplo, a pipa. Isso aponta para a hipótese de que a brincadeira não faz parte também das relações dos pais com as crianças, provavelmente, porque os adultos estão muito ocupados e a televisão preenche um considerável espaço do tempo livre dos pais e dos filhos. A escola ficou incumbida de proporcionar o brincar às crianças que pareciam não ter referências de brincadeiras em seus pais e, geralmente, não possuíam espaço para brincar em casa.

Essa hipótese enfatiza a necessidade de a escola rever sua concepção sobre a brincadeira como atividade principal na idade pré-escolar. A brincadeira precisa deixar de ser um acessório para se constituir em propulsora do desenvolvimento cultural das crianças.

Se as crianças convivem em uma realidade restrita em oportunidades, também, serão restritos os argumentos que orientarão suas brincadeiras e, conseqüentemente, restritas serão suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Como já dissemos, o ato de brincar não é natural e espontâneo na criança, a brincadeira é aprendida e originária de situações reais. Conforme argumentou Leontiev (2001a, p. 130):

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.

Pais, crianças, agentes educacionais e professores reconheciam a importância da brincadeira de diferentes maneiras, para as crianças a relevância da brincadeira estava no processo de brincar. Já para alguns adultos a brincadeira era uma forma de fixação de conteúdos escolares, um

momento de distração e relaxamento ou uma forma de ocupar o tempo livre da criança.

Assim, percebemos que os pais e os educadores da escola pesquisada demonstraram certo grau de consciência sobre a relevância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pré-escolar, porém, muito ainda há para se alcançar a fim de que o brincar seja, realmente, compreendido como atividade principal pelos adultos.

Em função de sua relevância para o desenvolvimento da criança, o brincar deveria estar presente nas práticas das agentes educacionais e, também, das professoras. Contudo, como observamos aqui, as professoras davam mais ênfase às atividades escolarizantes, preparatórias para o Ensino Fundamental do que para as brincadeiras.

A brincadeira é uma atividade muito importante no processo de desenvolvimento cultural das crianças na pré-escola, na recreação ou em casa.

Conforme Assis (2004, p. 47):

Por meio da brincadeira o domínio da realidade se torna mais acessível à criança o que favorece seu desenvolvimento psíquico e inserção social. Nesse sentido, a brincadeira é considerada uma atividade de incomparável relevância no processo de desenvolvimento das crianças de 03 a 06 anos.

Portanto, professoras, agentes educacionais e pais precisam ter consciência de que são mediadores neste processo e por isso precisam oferecer motivações às crianças que dêem origem a novas e diferentes brincadeiras.

6. Bens culturais acessíveis às crianças e aos adultos: televisão, cinema, música, teatro, literatura e recursos tecnológicos.

O desenvolvimento cultural resulta do processo de apropriação e objetivação da produção cultural da humanidade pelos indivíduos, a partir dos motivos que orientam nossa atividade em cada período da vida e a partir das condições materiais e objetivas de nossa existência.

Assim, o acesso a bens culturais tais como a televisão, o cinema, a música, a literatura, os recursos tecnológicos são de extrema importância no processo de desenvolvimento cultural de crianças e adultos.

Quanto maior forem às oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças, desde a mais tenra idade, maior será o grau de desenvolvimento cultural atingido por elas.

Para Leontiev (2001b, p. 63):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

O adultos e crianças necessitam ter acesso a bens culturais, pois o desenvolvimento cultural não está restrito a determinado momento da vida, ele ocorre ao longo da existência humana.

6.1 Bens culturais acessíveis às crianças na visão delas mesmas

Todas as crianças entrevistadas disseram gostar de assistir televisão. O programa mais assistido eram os desenhos animados, elas citaram vários títulos e tivemos dificuldade para assimilar e escrever alguns nomes, pois muitos são por nós desconhecidos.

Percebemos que estamos distante do universo infantil no sentido de não nos esforçarmos, muitas vezes, para nos apropriar dos gostos, interesses e preferências das crianças para poder trabalhar melhor com elas. Constantemente destacamos a necessidade de se conhecer e respeitar os conhecimentos prévios das crianças na escola, mas raramente nos empenhamos em ouvir essas crianças e em buscar meios de nos apropriar desses conhecimentos. A apropriação desses elementos da vida da criança é importante, também, para que os educadores possam intervir problematizando junto e com as crianças as mensagens, os valores e os estilos de comportamento veiculados por alguns desenhos, programas infantis, músicas, etc.

Entre os desenhos mais citados pelas crianças estava, em primeiro lugar, *Pica-pau*, citado por quatro alunos. Empatados em segundo lugar com duas menções cada um estava: *Nick*; *Scoobydoo*; *Os Cavaleiros do Dragão*; *Bob Esponja* e *Penélope Charmosa*.

Ao levantarmos os dados referentes às preferências das crianças por desenhos animados, nos deparamos com um depoimento bastante interessante que comprovou que o preconceito e a discriminação de gênero ainda são fortes em nossa sociedade.

Eu gosto dos Cavaleiros do Dragão. É um desenho de menino, só que eu gosto de assistir, só que quando eu conto para os meninos que eu assisti, eles me chamam de menino. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Diante dessa resposta perguntamos para a criança o porquê disso e ela disse não saber.

A situação relatada por Patrícia, comprovou a necessidade de a educação assumir a questão de gênero como uma problemática a ser enfrentada por meio de várias medidas, tais como: a inserção desse tema na formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais que atuam como educadores; a realização de discussões sobre gênero em reuniões com professores, funcionários e pais nas escolas; a explicitação da adoção de posturas contra o preconceito e a discriminação no Projeto Político-Pedagógico e a efetivação dessas posturas na prática pedagógica.

Procuramos verificar se as crianças preferiam assistir televisão em casa ou na escola e conseguimos seis posições favoráveis a casa e uma a escola.

A posição em favor da escola se justificou da seguinte maneira:

Na escola, porque tem muito mais desenhos. A escola é mais grande, tem areia e um monte de coisas legais que a professora dá para fazer, nos come, nos brinca. (João – 06 anos – 5ª etapa).

A maior parte das crianças preferia assistir televisão em casa porque elas não se satisfaziam em apenas assistir televisão, ela queria ter o controle em suas mãos, bem como autonomia de escolher o que assistir e, na escola, isso nem sempre era possível.

As crianças queriam controlar, também, o tempo em que ficavam diante da televisão e por isso preferiam assistir em casa.

É melhor ver televisão em casa

Na minha casa. Porque lá tem uma televisão gostosa, tem controle, o controle daqui é igualzinho. Quando eu quero mudar de canal e minha mãe está sentada comigo, aí ela deixa eu ficar com o controle, aí eu dou pra ela quando ela quer ver alguma coisa. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa).

Na minha casa. Porque é mais gostoso. Pode ficar à vontade e na escola fica um minutinho e desliga a televisão. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa).

Lá em casa, porque aqui tem o DVD da Casa Monstro e eu tenho medo. Eu me escondo atrás da porta da televisão, só que as outras crianças gostam. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa).

Na minha casa. Porque sim. Lá tem brinquedo pra mim brincar enquanto assisto televisão. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa).

Os depoimentos das crianças demonstraram que elas podem colaborar no processo de avaliação das práticas escolares, pois a percepção delas pode contribuir para tornar a escola mais eficiente e interessante, em especial, se o professor souber se apropriar dessa percepção como elemento de reflexão sobre a ação pedagógica da escola.

As crianças entrevistadas, em sua totalidade, disseram gostar de filmes e possuir vários títulos em DVD. Os filmes mais citados pelas meninas foram os da *Barbie*, também, foram mencionados *Os dragões*; *A menina e o*

porquinho; Scoobydoo; Hello Kit e Tarzan. Os meninos citaram Power Ranger, A casa monstro; Homem Aranha; Batman; Pateta; Mickey; Madagascar e Jhony Test.

Algumas crianças informaram que eram elas mesmas que escolhiam e que colocavam o filme que iam assistir, outras contavam com a ajuda de seus pais. Elas demonstraram bastante familiaridade com os aparelhos de TV e DVD e autonomia para utilizá-los, conforme comprovam os depoimentos abaixo:

DVD, eu assisto na sala de televisão da minha casa, porque se for assistir no meu quarto aparece tudo cinza porque não tem antena. Só dá para assistir televisão e não DVD. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa).

Sou eu que escolho, eu já sei. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Após a discussão sobre a televisão e o cinema, entramos na questão da música.

Das crianças entrevistadas apenas uma menina disse não gostar de música, ela falou:

Não, eu gosto de história, mas eu não gosto de música. Eu tenho duas só que é da Xuxa. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Determinadas crianças não sabiam dizer o nome das músicas que gostavam e por isso, várias, cantavam trechos dessas músicas durante as entrevistas. As músicas apontadas pelas crianças refletem a influência da televisão e do rádio sobre suas preferências musicais. Deste modo, as músicas citadas foram: *Beijinho na boca; Padre Fábio de Melo; Lá vai o meu amor, lá vai meu amorzinho...; Músicas do Pica-Pau; Creu; Rock; Cantigas de ninar e Thriller de Michel Jackson.*

Henrique demonstrou maior interesse e conhecimento sobre música devido a influencia do pai e, provavelmente, por causa da igreja que a família freqüenta, pois no decorrer da entrevista ele mencionou que freqüentava uma outra escola, a escola de igreja. Em seu depoimento sobre música afirmou que:

Gosto. Eu tenho umas músicas lá em casa que eu gosto, as músicas são do meu pai ele deixa sempre eu ouvir as músicas. Meu pai não ensinou eu tocar música, mas eu to tocando um pouco de música. Meu pai toca guitarra, eu tenho uma guitarra, mas gosto até de bateria. Não tenho ainda vou ganhar de natal. (Henrique - 05 anos – 4ª etapa)

Neste trecho foi explicitada, apenas, a influencia musical do pai sobre a criança, porém, em outras partes do depoimento o aluno ressaltou que várias atividades culturais eram realizadas em sua igreja e, por isso, deduzimos que a música também poderia ser valorizada nesse meio.

Cada vez mais cedo as crianças estão tendo acesso a equipamentos tecnológicos, os computadores, os vídeos games, os celulares, câmeras fotográficas digitais, entre outros, estão se popularizando e chegando a um grande número de casas em nosso país. Nesta pesquisa, indagamos os sujeitos sobre a relação das crianças com esses aparelhos.

Entre as crianças entrevistadas apenas duas explicitaram não ter computador em casa e uma disse que o de sua casa estava quebrado, mesmo assim, uma disse usar o computador na casa da avó. Quanto à utilização do computador, prevaleceu o uso para jogar e brincar.

Mexo, sei até ligar. Eu escrevo, eu faço desenho, jogo da velha, jogo de paciência que é baralho e tem um jogo lá que chama pimbal, você aperta aquele que vai dando espaço, você aperta e ele salta, aí você vai no M e no Z e vai andando, assim, aí ele vai indo, vai indo, nossa, eu tenho que abaixar tanto que é tão alto (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Tenho. Eu mexo todo dia. Eu tenho lap top do Ben 10, tem jogos nele (João – 06 anos – 5ª etapa).

Duas crianças disseram que em suas casas têm computador, mas que elas não podiam usá-lo.

Tenho, ma é só meu pai que usa. Mas às vezes eu posso brincar com o computador. Eu finjo brincar de escolinha, de professor e, também, de fazer experiência. (Augusto - 06 anos – 5ª etapa).

Não, só minha irmã. Ela não deixa. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)

O vídeo game não era muito popular, entre as crianças, porém cinco meninos disseram possuir e usar o equipamento.

Eu tenho, mas o meu pai monta pra eu jogar. Eu jogo qualquer vídeo game. Eu sei, eu gosto de jogar o Ursinho Panda e o Johnny Test. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

As meninas não tinham esse aparelho, entre as seis entrevistadas, nenhuma respondeu sim a essa pergunta.

Bruna deixou evidente que isso era uma questão cultural e emitiu o seguinte depoimento:

Não, só meu primo. Porque minha mãe acha que é pra menino e não pra menina. É pra menina, também, porque minha amiguinha tem. Já [falei isso para minha mãe], é que ela não quer me ouvir (Bruna 06 anos – 5ª etapa)

Uma menina participante da pesquisa, mesmo não tendo vídeo game, jogava com o aparelho do tio.

Não, é do meu tio, ele deixa eu jogar todo dia. O jogo do Mário. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

Daiane resolveu a questão da falta do vídeo game dizendo que:

Tem vídeo game no meu computador. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa)

Patrícia, por sua vez, não demonstrou interesse por esse tipo de recurso e respondeu: “*Não tenho. Nem sei como jogar. Eu tenho um monte de brinquedos.*” (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

De acordo com Souza (2006, p. 123):

O papel do adulto, como os pais e a professor, é fundamental para a transmissão de atitudes sexistas, pois demonstram expectativas que ajudam na construção da imagem do que é ser menino e menina. Dessa forma, podemos dizer que as diferenças encontradas em meninos e meninas procedem de um adulto, (...).

A partir dessa compreensão, perceberemos que a organização social do gênero nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstancia históricas e socialmente construídas. (...).

Apesar de aparecerem alguns indícios de desconstrução da polaridade masculino/feminino, nosso desafio ainda é compreender, de forma mais efetiva, como se dão os processos que estão em ação e contribuem para uma diferenciação de meninos e meninas e como essas fronteiras se tornam imprecisas ou se mantêm em aberto, quais as oscilações, contradições e fragilidades que marcam essas relações.

Diante do exposto, verificamos a necessidade da Educação Infantil não fechar os olhos para a discussão das relações de gênero, pois a perpetuação de estereótipos sobre o que seja adequado para meninos e meninas na escola e na família tem reduzido consideravelmente as possibilidades de apropriação e objetivação das crianças, pois entendemos que se as crianças tiverem acesso a um maior e mais variado número de brinquedos, independentemente de ser menino ou menina, sua formação cultural será mais rica e completa, pois ela terá vivenciado um maior número de situações reais e imaginárias e conseqüentemente reproduzido um número maior de experiências humanas.

Com relação ao contato das crianças com a literatura pela audição de histórias e manuseio de livros, verificamos que quase a totalidade das crianças afirmava gostar de ouvir história. Em geral respondiam que eram membros da família que lhes contava história.

A minha mãe, o meu pai e às vezes a minha avó. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

A figura da professora e da agente educacional como contadora de história foi pouco mencionada.

O acesso das crianças aos livros era bastante amplo, todas disseram ter esse material em casa e na escola, porém, algumas relataram que o acesso que têm aos livros era restrito por seus pais e professores, como ilustram os depoimentos abaixo:

Eu não fico mexendo, a professora dá só de vez em quando. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Tem, tá tudo lá em cima, minha mãe disse que quando eu crescer, aí ela dá todos os livros pra eu ler. (Júlia – 5 anos – 5ª etapa)

Quando as crianças se referiam às obras que conheciam citavam os contos de fada e as fábulas. Hoje algumas editoras têm lançado adaptações bastante rudimentares desses textos e os mesmos são vendidos a preços populares em bancas de jornal, lojas de variedades e supermercados. Podemos considerar que o acesso ao livro está mais fácil, porém que o conteúdo deles está empobrecido. As crianças não mencionaram autores mais atuais e pareciam desconhecer Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo, as poesias para criança de Cecília Meirelles e outras obras importantes para sua formação cultural. Observamos que a restrição do acesso das crianças à literatura, ao contato com contos de fadas e fábulas resumidos e adaptados pode resultar na banalização desse bem cultural. Se as famílias não possuem essas informações e, também, não possuem recursos financeiros para adquirir livros de melhor qualidade para seus filhos, a escola não pode se furtar de cumprir seu papel de promover o acesso das crianças aos mais elevados conhecimentos e produções científicas e culturais.

Apenas uma criança mencionou conhecer histórias de cunho religioso contadas pela família.

Eu lembro de uma historinha que é de Deus, uns meninos pegou um barco, jogou o menino lá no mar, a baleia pegou ele com a boca, jogou ele cuspidando assim e ele correu lá pra cidade. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

A hipótese que tínhamos ao iniciar a pesquisa de que a religião poderia ser importante mediadora do desenvolvimento cultural das crianças, não se confirmou nas entrevistas com as demais crianças.

Surpreendemos-nos com Daiane que disse não gostar de escutar história e identificamos que temos uma visão pré-estabelecida sobre o que seja criança e sobre suas preferências e essa visão pré-concebida é que tem orientado nossas práticas e, por isso, o depoimento dessa aluna, abaixo apresentado, nos levou a refletir sobre a importância de se conhecer e ouvir as crianças para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e do planejamento do professor, caso contrário, corremos o risco de, como se diz popularmente, “sair por ai dando o que queremos e achamos importante para as crianças”. Enfatizamos que não estamos propondo uma educação na qual a criança escolherá o que deve aprender, mas afirmando a necessidade de que

ela seja ouvida e que sua opinião seja incorporada ao planejamento do professor, isso é importante, pois pelo que percebemos, a criança em questão disse não gostar de escutar histórias devido à maneira como essa atividade era proposta na escola:

[Você gosta de escutar história?] Não, *tem que ler depois, tem que ver, virar a página e eu cansei disso, eu só gosto de DVD que conta história. Já cansei [dos livrinhos], eu tenho livrinho da história da Branca de Neve. Eu gosto dos meus, da escola eu não gosto. [Em casa] só tenho um e já rasgou, ficou velho, agora só tenho o DVD dele. Não gosto dos livros da escola porque é muito chato, coisa que eu já vi. [É repetitivo?] é. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa).*

É preciso repensar a forma como atividades de leitura e contação de história têm sido propostas na escola, principalmente, para os alunos que permanecem em período integral. Verificamos que a escola possui um acervo grande e diversificado de livros, neste caso, se a professora e a agente educacional fizerem mediações interessantes entre as crianças e os livros, gerando significado na atividade de ler e escutar histórias pelas crianças ou pelo adulto, eles raramente deixarão de despertar a curiosidade das crianças. Nossa experiência como trabalhadora da Educação Infantil dá conta de nos mostrar que, em geral, as práticas de leitura nas escolas se restringem, ora a situação na qual crianças são autorizadas em um determinado dia e horário a manipular livremente os livros, ora em situações em que a professora pega um livro aleatoriamente e o lê para as crianças. Salientamos que nem sempre a professora conhece o livro que está lendo e que, às vezes, ela não coloca motivação na leitura. Existem, ainda, situações em que a leitura de livros e outros materiais escritos se restringem a contribuir para o trabalho com determinado conteúdo escolar, conforme se observa no depoimento a seguir no qual a leitura e o contato com material escrito foi apontado como recurso para a alfabetização.

Gosto, tenho um monte de gibi na minha casa, eu vou juntando as palavrinhas para conseguir ler inteiro. (João – 06 anos – 5ª etapa)

As crianças comentavam que escutavam histórias porque não sabiam ler, isso demonstrou que o hábito de contação de “causos”, que distraia e alimentava o imaginário de tantas crianças por muitas gerações, estava cada vez mais distante das crianças atuais.

Sim, minha mãe que lê para mim, eu não sei ler ainda. (Patrícia 06 anos – 5ª etapa)

A diminuição das situações de contação de história, também, se devia ao fato das crianças conviverem com a televisão e com a falta de tempo dos pais.

Minha mãe, mas ela tá trabalhando bastante, eu não ouço história porque meu pai e minha mãe trabalham bastante e eu tenho que ficar na casa da Bia ou da Camila. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Apesar das dificuldades apontadas, a compreensão das crianças sobre seu acesso a bens culturais demonstrou que elas contam em casa e na escola com consideráveis oportunidades que colaboram com a mediação de suas aprendizagens e de seu o desenvolvimento.

6.2 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão das professoras e da diretora

A escola oferecia às crianças filmes, músicas, material escrito, histórias e brincadeiras, sempre ressaltando o cunho educativo desses bens e o interesse das crianças por eles, conforme explicitam os depoimentos abaixo:

Bens culturais oferecido às crianças

Procuro selecionar o que é voltado para a área educativa mesmo. DVD, jornais, revistas, eu também procuro trazer para que eles tenham conhecimento e familiarização com essas matérias, saber o que uma revista tem de bom, o que traz um jornal. (Profª Maria – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Como eu disse as histórias infantis, que têm as clássicas e modernas, brincadeiras de roda, trava-línguas, historinhas, brincadeiras de dança, de rimar muita coisa. Geralmente a gente associa o que tem que ser trabalhado a

uma música, uma história, uma atividade gráfica dentro das atividades comemorativas também. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu gosto de estar lendo para eles, eles gostam muito de leitura, contação de história, às vezes algum DVD que traga uma bagagem legal para a criança. Eu faço bastante pesquisa, eu tenho bastante material e, também, aqui na escola, como eu fico o dia todo seleciono o material para trabalhar com as crianças. (Profª Ivone – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

O que a gente faz é ler muitos livros, os pais mandam muitos filmes, trazem livros de casa. Tem comemoração que a gente contrata teatro, nesta parte tudo que for preciso, a gente vai atrás. (Profª Rosana – Substituta)

Olha, eu gosto muito de ler histórias pra eles, então toda semana eu pego uma historinha diferente dos livros que tem aqui na escola e trago, assim, a Revista Recreio, por que eles amam Revista Recreio. Por exemplo, eles vêem um animal, ai tem um que fala, “Tia eu vou ver na internet sobre isso”, eu faço muito com eles, joguinhos, eu tenho joguinho da velha, falei pra eles como surgiu o jogo da velha, então eu faço o que dá pra fazer.

[A escolha dos bens culturais a serem apresentados] é individual, vontade própria de mostrar isso para as crianças, de falar, de dar essa informação para as crianças. É uma escolha minha, como se fosse para meu filho, porque a gente tem os aluninhos da gente, mas na realidade eles acabam sendo nossos filhos, então é uma vontade própria de mostrar alguma coisa diferente pra eles. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

É contação de histórias, literatura, a música, fita de músicas variadas. [Música e Literatura] eu vejo que pra eles é um aprendizado mais fácil né, porque um teatro teria que ser bem infantil, mesmo pra eles entender o assunto que está sendo dito na peça querendo transmitir. (Profª Tatiane – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Bastante música, literatura, bastante história, praticamente diário isso, música; história é fundamental, dançar também eles gostam bastante de dança, a toda hora, eles escutam músicas e começam a dançar, eu acho que era mais isso, filmes também eles têm acesso. (Profª Vanessa – Substituta)

A dimensão estética e política da arte eram ocultadas pela conotação didático-pedagógica que as professoras atribuíam aos bens culturais na escola, desta forma, as crianças se apropriavam de uma visão utilitarista desses bens. Sob uma tendência utilitarista as produções artístico-culturais eram sempre relacionadas às tarefas escolares o que poderia afastar as pessoas dessas produções, pois elas não teriam oportunidade de conhecer as inúmeras possibilidades de superação, interpretação e questionamento do real que as

obras de arte poderiam possibilitar ao se apropriar apenas de suas finalidades didático-pedagógicas.

As objetivações que a escola de Educação Infantil estava proporcionando às crianças, a partir da apropriação dos bens culturais, apesar do esforço explicitado pelas professoras, ainda não lhes permitiam transcender a obviedade. Problemas relativos à formação das professoras para trabalhar com determinadas linguagens artísticas limitam as possibilidades das professoras cumprirem “(...) o papel de mediadoras entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade.” (MELLO e BASSO, 2002, p. 295) de forma mais consciente e efetiva.

De acordo com Heller (1977, 1982) existem duas esferas da atividade humana, a esfera das atividades cotidianas e a esfera das não cotidianas.

A esfera cotidiana é compartilhada por todos os homens e diz respeito às atividades espontâneas e naturais relativas à satisfação das necessidades humanas

mais elementares. De acordo com Heller (1989, p. 29): “(...) a espontaneidade é a característica dominante da estrutura da vida cotidiana.”

No plano da vida cotidiana nós nos alimentamos, nos locomovemos, nos higienizamos.

Quando agimos na esfera cotidiana não necessitamos refletir sobre nossas atitudes que são naturalmente tomadas como certas, óbvias, familiares e indiscutíveis.

A esfera não cotidiana engloba a ciência, a arte, a filosofia e a política, seria um segundo momento do desenvolvimento humano no qual os homens passariam agir de forma consciente, intencional e respaldado em conhecimentos.

Mesmo o mais evoluído dos homens não sobrevive sem as objetivações da vida cotidiana, elas são necessárias a nossa sobrevivência e convivem junto com as objetivações não cotidianas.

Para Heller (1977) a espontaneidade não pode e não deve ser superada devido ao seu papel na produção e reprodução da vida. A espontaneidade é fator imprescindível na assimilação dos costumes, hábitos e linguagem, além, de permitir que a economia de tempo e energia em realizações necessárias as nossas apropriações e objetivações.

Porém existem determinadas situações e práticas sociais que exigem ações conscientes e deliberadas que substituam a naturalidade e espontaneidade da esfera cotidiana.

Agindo na esfera cotidiana os homens se deparam com situações que lhes geram necessidades de atuar em um nível mais aprofundado de consciência. Segundo Heller (1977) a humanização efetiva do homem se inicia no momento em que ele se apropria das objetivações cotidianas por meio de sua atividade. Elas são o ponto de partida da cultura humana, os fundamentos da esfera não cotidiana.

Com isso queremos mostrar que ambas as esferas da atividade são importantes, porém, que no âmbito da educação escolar há que se buscar práticas educativas não cotidianas. A atividade não cotidiana manifesta o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio da natureza pelo homem.

Para analisar as esferas da vida cotidiana Heller (1977) utilizou as categorias marxianas relativas “em si” e “para si”. De acordo Duarte (1993, p. 135):

São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre homem e natureza, caso em que o ser em si será a natureza e o ser para si a sociedade; quanto podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana, na qual o ser em si caracterizaria a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser para si caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente.

Deste modo, a família pode continuar propondo atividades artísticas, culturais e de lazer para as crianças que resultem em apropriações e objetivações em si, a escola por sua vez tem a obrigação de permitir que essas atividades resultem em apropriações e objetivações para si que elevem o grau de consciência das crianças sobre elas próprias e sobre a realidade na qual esta inseria e que cria novas motivações que as façam estar sempre a busca de novos conhecimentos e experiências.

Os depoimentos das professoras demonstraram que a música era tratada como recurso didático-pedagógico, por meio dela, se trabalhava

procedimentos, habilidades, comportamentos e conhecimentos com as crianças. Foi ressaltada a compreensão de que a música era um mecanismo de organização da rotina e de controle disciplinar das crianças na escola. Algumas professoras, afirmaram, também, que a música desinibia, distraía, podia trazer boas recordações, desenvolvia a linguagem e era muito apreciada pelas crianças.

Música na escola

São mais cantiga de roda, utilizo bastante os CD's da Palavra Cantada, eu gosto muito, músicas que trabalham bastante ritmo, movimento, para eles terem acesso a esse tipo de música, porque eles têm muita influência da mídia, então eu procuro fugir bastante disso. Aquela coleçãozinha do Bebê +, que você pode trabalhar aguçando a curiosidade visual e auditiva das crianças, então eu procuro mais nesse sentido. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

São variadas, a gente costuma pegar as datas alusivas. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Cantam, a gente tem o momento social todo dia na entrada, faço junto com as outras professoras ou eu vou ali no cantinho e canto com eles, “Boa tarde professora”, “Bem vindos”, canto as musiquinhas que eles estão acostumados: “Dona Aranha” e “Sapo”, várias músicas. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

[As músicas fazem parte do trabalho] porque toda a entrada de manhã ou até todas as turmas tomarem café as professoras vão cantando, ou dentro de sala de aula ou no quiosque e a tarde, também, porque o portão fecha 13:15 horas, então até 13:30 nós vamos cantando, são as músicas infantis, ou as professoras cantam ou colocam CD com temas infantis, eles cantam juntos. (Profª Vanessa – Substituta)

Desinibi eles, eles gostam daquele momento social, às vezes eles chegam de mau humor e aquele momento descontraí e é muito gostoso, os pais falarem que eles tentam cantar em casa né, eles lembram do refrão e eles voltam cantando, então eu acho que desenvolve bastante a linguagem. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Não, a música é muito importante, as crianças adoram, a gente coloca na entrada, porque não tem como você com um monte de criança sua voz não agüenta, então você tem que pegar o aparelho de som e colocar, quando a gente tá mais em grupinho a gente canta musiquinhas, que musiquinha você gostaria de ouvir, vamos cantar essa musiquinha, eu acho muito importante, porque tudo envolve linguagem. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Cantiga de roda, tem CD's super legais, de músicas lindas do nosso tempo, do bonequinho que eles adoram, tem muita música bonita que eles gostam. Eu coloco o CD e também músicas do caderno, quando a gente se forma, aquelas músicas são maravilhosas. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Canto e escuto músicas. Tem das vogais com os maiores, tem do Pintinho Amarelinho, essas músicas tradicionais, tem da Fifi, tem do Caminhãozinho, com os pequeninhos você trabalha mais a música, o conceito né. Porque além de trabalhar a linguagem, desenvolver a linguagem com eles, você trabalha conceitos juntos, conceitos no caso você trabalha as vogais, a cor, então são vários conceitos que você trabalha junto. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Gosto, gosto sim, as músicas que eu aprendi desde que eu entrei, as novas que cada vez que você vai pra um CER você aprende alguma coisa com suas colegas de trabalho. CD's da Palavra Cantada que tem umas músicas interessantes né: "O barquinho" que eu adoro e eles amam de paixão, da "Borboleta e do peixinho" também não podem faltar, as músicas da Xuxa eles amam. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Sim, cantamos bastante, mais músicas infantis mesmo. (Profª Rosana – substituta)

Atividades envolvendo os sons da natureza, o ritmo do próprio corpo, a confecção e utilização de instrumentos musicais não foram mencionadas. Concluímos que a música estava distraindo, alegrando e ensinando determinados comportamentos e conteúdos às crianças na escola de Educação Infantil, mas que isso vinha ocorrendo de forma pouco criativa e inovadora.

Verificamos junto às professoras como era a inserção da criança no universo da literatura por meio de indagações referentes à contação de histórias, leitura de livros e escolha dos títulos.

Livros na escola

Eles gostam dos clássicos e fábulas. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Literatura infantil, aqui mais literatura infantil. (Profª Rosana – Substituta)

Que eu gosto, gosto muito de “Menina bonita do laço de fita”, “Aniversário da árvore” que todo ano leio, “A Bernardina”, que conta a história de uma árvore, gosto muito de livros que falam sobre a natureza. “Romeu e Julieta” que é da Ruth Rocha que é uma gracinha para trabalhar o preconceito com eles, eu gosto muito de ler, aí tem “A Margarida Friorenta” esse é de praxe, não tem jeito, aí tem uns que chegaram novos “O bicho que a cobra comeu”, que ela come mesmo, “Quem será que botou o ovo” esse também é novo, uma gracinha, eu gosto de contar para eles e tem tantos outros. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Para as crianças muitos livros de história, esses livros novos que nos recebemos aqui na biblioteca, são muitos livros de história, fábulas, são histórias infantis, alguns versinhos, procuro estar diversificando nesse sentido. Diversificar pra eles estarem conhecendo todos os gêneros de histórias, o que é uma história, conto de fada, o que é um verso, parlenda, isso aí é que é cultura, aprendizagem, que é desenvolvimento da criança, que é muito importante isso pra linguagem, pra escrita e futuramente pra essas crianças, quem não lê não conhece nada, não conhece o mundo, então, eles vão se preparando pra uma escrita, pra uma criatividade, pra ter uma imaginação mais complexa, pra fluírem isso lá na frente pra eles. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Tem a Coleção das Virtudes que eles adoram, são muitos livros, têm os clássicos. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Vários, teve agora a Semana do Meio Ambiente, eu li “Terra Maravilhosa”, eles gostaram muito, tem os animais, festa junina, brincadeiras de festa junina, trabalhei a letra “E” com o livro “Como nasce o elefante” e li pra eles, então dá para trabalhar assim, tudo que a literatura dá para encaixar em todos os objetivos que você tem dá para alguma historinha. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Pro CI 1 é mais o infantil mesmo, “Branca de Neve e os sete anões, O “Patinho Feio” que são mais os contos literários. Com a 4ª etapa já dá pra trabalhar o planeta, o “Mundinho”, aí dá pra escolher mais. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Os depoimentos identificam a diferenciação dos tipos de leituras que as professoras proporcionam para as crianças de diferentes idades. Às crianças mais novas são oferecidos os contos de fadas e as fábulas que distraem e encantam. Às crianças mais velhas são propostos livros que abordem explicitamente algum conteúdo educativo como, por exemplo, o meio ambiente.

Além da leitura de livros, identificamos, também, se as professoras contam histórias para seus alunos. Nosso interesse era verificar se histórias de tradição oral e/ou do cotidiano como os chamados causos estavam sendo

oferecidas como mais um recurso para o desenvolvimento cultural das crianças.

Concluimos que existiam momentos de contação de história e conversas entre professoras e crianças e que as histórias contadas geralmente eram retiradas de livros e pouco se trabalhava com histórias do cotidiano e de tradição oral, conforme exemplificam os excertos abaixo.

Contação de história

Sim, eu gosto sempre de estar conversando com eles e pedindo, também, o respaldo da criança sobre alguns assuntos do momento. (Profª Ivone – C12: 2 anos e 7 meses e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

[Tem alguma história que você costuma contar com mais frequência] Olha não tem, porque eu diversifico muito por ser substituta, eu tenho que procurar novidades, porque se você vai contar, professora já contou. Eu trago muita coisa de casa, vou até a Biblioteca Municipal pegar, tem que ter novidades. (Profª Rosana – substituta)

Eles adoram nessa idade a do Saci Pererê, então, “Os dez sacizinhos” é uma história que não pode faltar, conto pra todos 6,5,4 e ai as do folclore “Curupira” e “Iara”, esses não podem faltar porque eles gostam e eu gosto também. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Tem aquela Coleção de janeiro, fevereiro, todos os meses do ano, que nós temos aqui na escola, então eu pego e vou contando a historinha daquele mês, são causos, são histórias diferentes que tem versinhos, têm histórias dos bichinhos, tem uma que eu contei outro dia “A lebre e a coruja”, dentro daquela coleção tem muita coisa legal do mês de outubro, março, abril. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Então, às vezes a gente conta história da própria vida né, experiência, rotina que acontece na casa da gente, e eles mesmos contam algum passeio que eles fizeram, foram em uma fazenda, pescaria e a gente aproveita essas histórias para ir dialogando em cima daquilo. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Na 4ª etapa a gente conta coisas do dia-a-dia que acontece, vamos supor assim: de proteção aos animais, então a gente fala de animais, alguma coisa que aconteceu com o cachorrinho, seu animal, então mais assim. (Profª Tatiane – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

A professora Maria explicitou seu desejo de levar as crianças menores à biblioteca uma vez que a Biblioteca Municipal Infantil da cidade na qual se realizou a pesquisa era considerada adequado apenas para as crianças maiores de 5 anos.

Biblioteca também, porque só as turmas maiores podem ir, então nos passeios que nós fazemos durante o ano, esses lugares nós não podemos visitar e seriam lugares excelentes e diferentes que nem sempre os pais levam a biblioteca. Nós temos a biblioteca da escola que eles têm acesso aos livros, mas o funcionamento, organização dos livros, como retirar, isso é muito importante saber desde criança. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Com os dados apreendidos, verificamos que era considerável o esforço das professoras, todavia, as motivações oferecidas pela escola de Educação Infantil para a formação das funções psíquicas das crianças superiores por meio de atividades ligadas a literatura poderiam ser mais diversificadas. Os livros e as histórias serviam quase que exclusivamente para a abordagem de conteúdos escolares sendo pouco considerado o desenvolvimento do gosto pela leitura e da curiosidade que pode levar a criança a criar novas necessidades tais como desejar ser autora ou ler e conhecer outros livros.

Com relação aos filmes que as professoras costumavam exibir em suas aulas chegamos às seguintes respostas:

Filmes na escola

Olha tudo que está na mídia: “Era do Gelo” e muitos outros que eles trazem de casa que os pais gravam. (Profª Rosana – substituta)

Então filmes, eu não procuro passar muito por causa da faixa etária, o que utilizo bastante são os DVD’s da série “Bebê +” e sempre está ligado a alguma atividade de cores, formas, numerais que ensinam a contar, então eu procuro utilizar mais isso. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Nós temos uma sessão de cinema que nós fizemos em nosso planejamento, dentro daquilo que a gente ia trabalhar a gente coloca um filminho relacionando, por exemplo, semana da boa nutrição e saúde, festa junina, nós colocamos um filminho de acordo com nossa proposta da semana, do que a gente vai trabalhar no calendário das datas. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Tem os DVD's aqui da escola, que a escola adquiriu, eles mesmos trazem os DVD's de casa pedem para gente e você percebe a preferência deles também, os heróis que eles gostam: Cinderela, Barbie, você acaba conhecendo a cultura deles também pelos desenhos que eles trazem e os que estão saindo agora "Era do Gelo", "Madagascar" eles conhecem tudo, trazem pedem para passar, eles comentam que eles foram assistir. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Os critérios citados para a seleção dos títulos dos livros e filmes foram:

Seleção de livros e filmes

Nós temos o Baby Einstein que ensina cores, formas, números, então a gente vê mais ou menos o conteúdo que vai trabalhar durante a semana e seleciona o material. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Cada professor faz sua escolha. A não ser que tenha algum projeto diferenciado para outra coisa, a gente foca naquilo. (Profª Rosana – substituta)

[Livros] A gente tá sempre vendo os tópicos do planejamento, então sempre vem uma pessoa vender, a gente tenta encaixar em saúde, principalmente agora, em meio ambiente, preservação, crescimento do corpo humano, tudo a gente tenta encaixar no nosso programa. (Profª Vanessa – substituta)

Eu procuro selecionar o que tem haver com o currículo que está sendo trabalhado, porque hoje em dia todos têm acesso, mesmo os de baixa renda, então os livros que são lançamentos e diferentes que trazem riquezas não só em figuras, mas para as crianças interpretar, eu procuro trazer sempre o diferente do que a gente tá acostumado a ter na escola, pra despertar mesmo a curiosidade deles e fazer alguma coisa diferente. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Às vezes eu coloco no meu planejamento uma história, uma coleção, outras eles estão sentadinhos, na hora de contar história eles mostram algum livro eles mesmos. Filmes a diretora tem bastante, ela trás a gente grava e também as crianças trazem, as mães compram. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

O tema que eu vou trabalhar. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Quando eu pego sala, geralmente eu pergunto para o professor o que está trabalhando e eles me dizem, eu estou trabalhando tal coisa, então eu procuro

sempre pegar uma história relacionada ao que a professora está trabalhando, não é assim, eu converso com ele e pego sobre meio ambiente, eles adoram as histórias. Tem uma coleção de suspense e os mais velhos adoram. (Profª Vanessa – substituta)

Os livros depende do que você quer trabalhar, ai eu vou na escola, procuro na escola, vou a Biblioteca Municipal, pego em casa do meu filho também, eu tenho bastante em casa, na escola, biblioteca, perguntando pra alguém sobre livros que fale sobre isso, os DVD's também na escola. [Quanto aos filmes], nessa faixa eles não se prendem a uma história longa, então eu prefiro aqueles da turma da Mônica que vai mudando as historinhas, do Cocoricó, curtos e muda a todo instante, tem da Palavra Cantada que ai mostra o vídeo e vai cantando a musiquinha, parece um clip, de clips eu gosto também, são esses que pra essa faixa, se for muito longo eles perdem a atenção. (Profª Rosana – substituta)

Pro C11 têm que ser, eu sempre pego o filme pra trabalhar algum tema que eu estou desenvolvendo, uma cor e têm que ser filmes curtos né pro C1. A 4ª etapa já dá pra trabalhar mais um filme mais longo, porque eles assimilam mais e prestam mais atenção também. (Profª Tatiane – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Olha tem muitas crianças que gostam, eles até perguntam para o professor que dia tem a salinha de vídeo, e se ele pode trazer, quando tem alguma data especifica, é trabalhada a gente costuma colocar mais filmes específicos da data ou assim, alguma parte de lazer durante uns trinta minutos ou mais em tempo de chuva pode-se colocar mais. Em determinados momentos o que o professor tem trabalhado é o que determina o título. (Profª Vanessa – substituta)

Concluimos que a leitura e o cinema eram utilizados na escola para instruir, ensinar conteúdos curriculares, distrair e ocupar o tempo livre das crianças, quando se referiram aos critérios de seleção dos títulos a escola estava se posicionando como reprodutora da sociedade, principalmente, quando professoras enfatizavam que seguiam a tendência da mídia.

A escola estava reproduzindo a alienação imposta pela sociedade de consumo e no caso estava atingindo uma população muito suscetível, pois a criança pequena facilmente se apropria dos significados das experiências que vive e ainda não possui condições e repertório para fazer a análise crítica dessas apropriações.

Diante disso, nos perguntamos: Como propor essa formação a partir da reprodução da sociedade de consumo sem proceder os devidos

questionamentos? Por que a escola está deixando de buscar transformar a sociedade?

A presença do teatro na escola de Educação Infantil, de acordo com o relato das professoras, era menor que a presença da música e da literatura. Algumas professoras entendiam que essa expressão artística deveria ser trabalhada por profissionais e por isso as crianças deveriam assistir a espetáculos e raramente vivenciar a experiência de participar de peças e dramatizações.

Perguntamos às professoras se seus alunos conheciam teatro e se eles participavam de alguma atividade envolvendo essa expressão artística. As respostas das professoras ressaltaram as dificuldades que tinham para levar os alunos ao teatro ou para trazer o teatro para dentro da escola. As professoras que disseram que a escola promovia atividades teatrais, geralmente, se referiram aos espetáculos montados e apresentados pela modalidade da Recreação vinculados a alguma data comemorativa.

Teatro na escola

Conhecem, porque sempre a gente tem aqui, uma vez no ano, geralmente, vem da Secretaria da Cultura ou a gente contrata uma equipe. E eles vão também, os pais levam para o SESC. (Profª Rosana – substituta)

Conhecem, não porque nós levamos ao teatro. O teatrinho vem na escola, nós já tivemos a oportunidade de ter apresentação de peça teatral aqui para as crianças e para os pais no horário de aula, já realizamos uma no 1º semestre e vamos tentar conseguir para o 2º semestre.

E o teatrinho com fantoches, que nós mesmos fazemos com as crianças, mas no Teatro Municipal, acho que seria super interessante. A escola junto com a comunidade, com autorização dos pais, com envolvimento da direção e tudo mais, seria importante e seria uma experiência diferente. (Profª Maria – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Tem menininha da minha classe que faz balé, sapateado, que de vez em quando vai ao teatro para apresentar ou ensaiar. Não sei se as mães levam para assistir alguma peça e também tem crianças que as mães levam no SESC. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Vêm alguns projetos da Prefeitura, já teve projetos bons, “Teatro na escola”, só que assim é fora do horário da escola, eu acho que deveria servir para as crianças mesmo, no horário da escola. Eu acredito que poucos pais levam as

crianças no teatro hoje em dia, por causa da correria da vida, alguns comentam que vão, mais são poucos. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Então, eu não sei essa parte se elas vão. Alguns, os pequenininhos, nem falam quase né, agora, eles gostam de contação de história com fantoches, os pequenininhos. Agora a 4ª etapa com nós aqui esse ano que é o primeiro ano meu, eu não tive acesso e eles, também, não comentaram se eles vão ou não vão. (Profª Tatiane – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Não no teatro nós não vamos, não tem mais o teatro que a gente vai, não sei se eles conhecem, tem criança que fala que vai ao teatro, mas nós aqui nunca fomos ao teatro, ao cinema sim. A gente faz teatrinhos aqui sim, de acordo, por exemplo, na semana da boa nutrição e saúde, a recreação fez um teatrinho onde eles participaram, No dia das mães, a gente faz versinhos, alguma coisa assim, diferente, mas nós levarmos ao teatro não. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Ir ao teatro, eu nunca fiz esse passeio com eles, eu não sei se as mães levam eles até lá. Mas as datas comemorativas a gente sempre traz um teatro, fantoches ou dramatização. (Profª Ivone – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

A turma da Recreação faz mais do que os professores. O pessoal da Recreação faz mais, por isso, que eu estou falando que essas comemorações têm que diminuir um pouco, para dar tempo de fazer esse tipo de coisa. As dramatizações acabam ficando né. (Profª Rosana – substituta)

Aqui as meninas da Recreação fizeram teatrinho e eles assistiram no começo do ano, mas eles não falam muito se vão a teatro não, nunca ouvi falar e não tenho como responder.

Eu vou fazer um com eles agora do “Aniversário da árvore” pra essa turminha, vamos trabalhar a historinha “Árvore” e musiquinha “Árvore”. Então assim uma coisa bem simples pela idade deles e que eles vão participar. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

[A linguagem teatral é trabalhada pela escola com as crianças?] É porque a gente usa aquela casinha que é para dar dramatização, às vezes através da história a gente pega os fantoches, os bonequinhos que é uma forma de teatro também. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Então, tem um trabalho que a gente faz né, nas datas comemorativas a gente faz apresentações com eles, professora, berçário. A Recreação monta um teatro. Já fizemos muito teatro com os professores aqui, principalmente em adaptação, em início de ano, a gente faz sim é bem divertido. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

As professoras apresentam pecinhas de teatro ou se não a gente tem algumas datas durante o ano que a gente contrata, principalmente na semana da criança, (...), vem dentista apresentar, é nessa parte, quando tem algum passeio que a gente possa agendar para ir ao teatro, também, é levado. (Prof^a Vanessa – substituta)

A análise das práticas da escola de Educação Infantil com a linguagem teatral demonstrou que as professoras não foram formadas para trabalhar com essa expressão artística. Há que se pensar em alternativas para aumentar o acesso das crianças ao teatro, seja por meio de apresentações profissionais, seja pela realização de atividades pela própria escola e para isso a formação continuada sobre essa temática era uma necessidade eminente.

Com relação às artes visuais, os depoimentos das professoras, também, evidenciaram lacunas.

Mukhina (1996) se referia aos desenhos, a modelagem, a colagem e demais atividades plásticas como as primeiras atividades produtivas da criança na idade pré-escolar.

Segundo Mukhina (1996, p. 167):

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança.

A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

A relevância das atividades plásticas, em especial, do desenho para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores foi destacada por Vigotsky (1994, p. 148) ao afirmar que:

Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.

Ou seja, o desenho é uma forma de representação e expressão da criança formado a partir das condições concretas e reais a que ela está exposta.

Deste modo, compreendemos que as artes visuais são importantes no processo de desenvolvimento cultural das crianças.

Os depoimentos das professoras sobre as artes visuais indicaram que elas não trabalhavam de forma muito diversificada, de modo geral, elas mencionaram atividades envolvendo desenho, pintura, colagem e dobradura conforme se verifica a seguir.

Artes visuais na escola

Aqui na escola a gente trabalha muito com figuras, mostra para as crianças, livros, agora cartazes são poucos e quadros também. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Aí já acho que é um pouco mais falho, porque eles só fazem desenhos livre, antes tínhamos cavalete, a gente punha lá fora os cavaletes e eles ficavam desenhando, pintando, colocávamos até um quadro para eles reproduzirem, agora está muito difícil. (Profª Rosana – substituta)

Artes visuais, eles gostam muito nessa faixa, de colar, recortar com os dedinhos e colar, eles gostam que você de um desenho, eles pintam e fazem alguma colagem, eles dão um brilho, uma lantejola, eles adoram colocar isso no desenho, mas eu trabalho muito livre nessa idade, os deixo fazer bastante livre com giz, com canetão, lápis de cor, no chão, com papel menor/maior, massinha, eles adoram fazer bolinhas, cobrinha, tinta eles amam também, nessa idade adoram tinta ou então pra pintar, livre ou então pra pintar dentro, eles gostam muito e alguma coisa simples de dobradura. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

No ano retrasado tivemos um projeto através de figuras, de materiais, mais não foi muito elaborado, a gente recebe material da Secretaria mesmo. Desenho, tintas eles utilizam bastante. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Dou bastante, trabalho bastante as coisas diversificadas: colagem, pintura, recorte, eles recortam, trabalham a vogal, fez igreja, fez ônibus com formas geométricas, fizemos pintura, tudo assim dentro do que está sendo trabalhado. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Eu trabalho com as gravuras para desenvolver a percepção visual, eu dou brincadeiras, tenho uma caixa de madeira que está cheia de gravuras, aquelas folhas antigas, como minha mãe também era professora e guardamos tudo, então eu mostro para eles visualizarem, eu escondo, aí peço para eles falarem

os detalhes. Através de cores, de alguma fantasia, de algum desenho. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

A gente faz desenhos, pintura, massinha, mas às vezes deixa à desejar em apresentar uma tela pra eles, uma pintura deveria se trabalhar mais esse lado também, mas as vezes a gente não tem acesso, deveria correr atrás e apresentar isso pra eles também, as vezes a gente apresenta baseado em uma obra. Na Educação Infantil é mais através de historinhas, você vê a gravura em desenho, na lousa e eles olham, mais assim as artes plásticas. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

No CI 1 gostam muito de pintura com tinta né, essa mistura que acontece, eles mexerem. Agora os maiores gostam da pintura, mas também gostam de modelagem, a massinha de criar e de construir. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos 3 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Nas artes plásticas, eles estão constantemente fazendo dobraduras, mexendo com tintas, pinturas, pintando rosto, mãos, então isso é quase que diário, principalmente entre os pequenos, eles diariamente estão mexendo. (Profª Vanessa – substituta)

Os dados evidenciaram que trabalho com artes visuais na escola estudada era uma prática a ser revista em virtude de serem oferecidas as mesmas atividades, aparentemente, com os mesmos objetivos para as crianças em todas as faixas etárias. A diversidade de atividades plásticas propostas a partir de desafios variados de acordo com a idade da criança é muito importante. Como destacou Mukhina (1996, p. 177):

A colagem e a modelagem têm valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada.

A mediação da professora nas atividades plástica foi pouco explicitada ou se limitava à proposição da atividade e oferecimento de materiais.

De forma contrastante a Teoria Histórico-Cultural evidencia o papel do adulto na mediação entre a criança e as atividades plásticas, se referindo ao desenho, Mukhina (1996, p. 167-168) afirmou que:

As atividades plásticas começam na primeira infância. A criança chega à idade pré-escolar com alguma bagagem de imagens gráficas que, embora muito limitada, lhe permite desenhar alguns objetos. Mas tais imagens têm uma semelhança muito remota com os objetos.

A capacidade de reconhecer no desenho um determinado objeto estimula a criança a aperfeiçoar suas atividades plásticas. Esse aperfeiçoamento passa por um longo processo: o desenho infantil reúne as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto. (grifo nosso)

Assim, como observamos em relação ao teatro e à música, verificamos que a formação dos professores que hoje estão atuando com crianças de 0 a 6 anos não lhes preparou, também, para lidar com a complexidade que envolve o trabalho com atividades plásticas na infância.

Sobre o acesso das crianças a bens culturais, a diretora da escola pesquisada fez críticas às políticas públicas de oferecimento de oportunidades, de divulgação e de otimização de condições de acesso aos eventos existentes.

Eu gostaria de dizer, assim, é muito falho a educação infantil em Araraquara né, tanto é que nós conversamos isso no grupo da valorização por exemplo: que deveria essa mostra do SESI de teatro de boneco abriu para educação infantil, ter mais opções de acesso de onde levar as crianças a gente vê mesmo, é lógico que dentro da escola as possibilidades são muito grande só que por exemplo uma das falhas que ocorrem a criança não tem acesso a computadores, programas de joguinhos infantis igual esses que eu estou gravando né, eu já trabalhei na rede municipal de outra cidade e lá nos EMEIs, tinham salas com 10 ou 12 computadores e faziam revezamento semanal cada turma com todos com todos os joguinhos infantis, voltado ao que o professor estava dando dentro da sala de aula, joguinhos de matemática bem lúdico assim, então na época eu criticava porque lá não tinha muito acesso a brinquedo mas tinha acesso a computadores, só que agora eu vejo o outro lado nós temos uma riqueza de brinquedos, mas assim na era digital nos estamos um pouquinho atrasados em relação a isso na educação infantil, qual foi a pergunta mesmo. (Diretora de Escola Ana Júlia)

A diretora trouxe, também, a necessidade da escola de Educação Infantil proporcionar o acesso das crianças à informática, como recurso lúdico e de ampliação de conhecimento de mundo.

As professoras e a diretora na condição de mediadoras do processo de desenvolvimento cultural da criança precisam possuir um vasto repertório de conhecimentos e experiência que necessita ser constantemente alimentado por meio de atividades intelectuais, artísticas e culturais, vejamos, então, a quais bens culturais essas educadoras têm acesso.

Bens culturais acessíveis aos adultos

Com mais frequência, olha teatro é difícil, pois meu filho ainda é pequeno, mas sempre fui ao teatro, ao cinema, jornais, revistas de maior circulação, a gente te acesso Internet. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Eu gosto muito de filmes, principalmente, filme de época, DVD eu assisto muito, porque a gente aprende muito com filmes, com a história contida nos filmes, gosto de ler, leio bastante, internet não gosto muito, mas também não tenho muito tempo, nem paciência, televisão, teatro eu vou pouco, mas as vezes participo assim, vou no SESC ver shows musicais, vejo as exposições que tem lá, gosto bastante, gostaria de ter mais tempo, mas não tenho. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu gosto de TV e Internet. Teatro não, pois moro fora é mais difícil. Exposição, eu gosto sempre de estar atualizando. (Profª Ivone - CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

De tudo, onde tenho oportunidade estou indo, só se não tenho condições. Vou ao cinema, livros, compro muito livro, revistas, teatro semana passada fui. (Profª Rosana – substituta)

Eu tenho ido mais a cinema, teatro e se tiver espetáculo de dança, eu gosto de dançar, eu gosto de ouvir música, de livros né, Internet não muito, estou começando agora, pois não tem como ficar longe dela, mas também estou tendo acesso a ela. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Cinema, teatro e leitura, eu gosto muito de ler, mas ultimamente eu não ando lendo muito, mas eu gosto de teatro já fui muito, cinema assistir um bom filme, entrevista na cultura com outros tipos de ramificações, sem ser para professor, eu gosto muito de assistir, mais isso daí. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Gosto de dança, trabalhar com o corpo, gosto de música, tanta coisa, cinema e teatro não vou com frequência, participo de tudo, grupo de amigos, treinamentos, a gente tem um grupo de amigos que cada um que vai e a gente faz reuniões, eu acho que também é cultura. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu gosto muito de cinema, Internet, tenho também, música, teatro, eu gostaria mais, mais é meio caro, veio “Dona Flor”, mas eu achei meio caro pra mim não dá, então eu acho que deveria ser mais acessível. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu tenho a todos, gosto de ler bastante, adoro cinema, gosto de filmes na televisão, gosto de música, teatro também, gosto de tudo. Hoje em dia é a leitura [a mais acessível]. Profª Vanessa – substituta)

Eu acredito, assim, que no momento da minha vida eu estou mais voltada a conteúdos infantis mesmo, por exemplo, no momento eu levo meus filhos, todos os sábados no SESI. Está tendo uma mostra de teatro de bonecos e, de vez em quando, eu fico sabendo de peças infantis no teatro municipal e eu vou também com eles, mas, assim, nesse momento da minha vida é todo voltado ao público infantil mesmo, eu não estou participando, no momento, de nenhum espetáculo voltado aos adultos, seria mais público infantil. (Diretora de Escola - Ana Júlia)

Os depoimentos explicitaram que as professoras e a diretora tinham acesso a teatro, cinema, leitura e jornais e revistas, literatura, Internet, música, dança, artes visuais, mas que variáveis como interesse, tempo, dinheiro, hábito e motivação interferiam na forma como elas se relacionavam com esses bens.

6.3 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão das agentes educacionais

De acordo com as agentes educacionais, os bens culturais acessíveis às crianças eram os passeios, as músicas, as histórias, os fantoches, as pinturas, os filmes e o trabalho com sucata, geralmente, usadas na escola, como recurso didático-pedagógico.

Bens culturais oferecido às crianças

Eu procuro todos os dias da semana sempre estar com uma historinha pra contar, mostrando pra eles, mas, assim, historinhas infantis. Músicas, eu ponho com relação à história, só que eles são muito pequenininhos e não adianta por um filme pra eles assistirem, então, tem de ser de acordo com o tempo deles, tem que ser muito curto pra eles ficarem presos um pouquinho e prestarem atenção. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Então a gente, de vez em quando, faz teatro, desenho, painel tudo com a participação das crianças, aqui, na Recreação, a gente trabalha muito sucata, ensina muito eles o que não se deve fazer com material, a gente tem que reciclar, a gente trabalha muito isso. Histórias, a gente lê muitas histórias, todos os dias a gente lê historias. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Por exemplo, eu vou cantar a música, ou eu vou ver um DVD, uma historinha, então a historinha eu procuro assimilar né, com cor junto, da Branca de Neve, a gente procura trabalhar com cores, até nas músicas a gente trabalha com cor, então a gente canta a música referente aquela historinha, por exemplo: a maçã é vermelha, então vamos cantar a música que fala das cores, então a gente trabalha de acordo com a historinha. (Agente Educacional Tereza – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

A gente procura passar as datas comemorativas, porque a cultura aqui é limitada por causa da idade deles também. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

O acesso da criança aos bens culturais na escola, às vezes, era limitado às datas comemorativas. A pouca idade da criança foi apontada como fator limitador do acesso da criança aos bens culturais, o que evidenciava uma concepção de desenvolvimento diferente da defendida pela Teoria Histórico-Cultural na medida em que para este referencial era a aprendizagem que impulsionava o desenvolvimento e que com a ajuda do adulto a criança poderia superar seu nível atual de desenvolvimento e criar novas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Os bens culturais mais citados como acessíveis aos adultos foram: cinema, passeios, viagens, música, literatura, dança, internet e, até, realização de trabalhos manuais e artesanais.

Bens culturais acessíveis aos adultos

Eu gosto de ler muito e de viajar entendeu, por que eu sempre li muito, eu acho que você tem curiosidade de saber das coisas. Eu leio de tudo, livros, revistas, jornal, revista semanal, mensal, tudo que tem eu leio. Gosto de viajar bastante, quando tenho oportunidade, agora tenho um pouco de disponibilidade de dinheiro tenho viajado bastante. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Olha como o balé está muito dentro da minha família, tenho sobrinha, primas que fazem, então, eu adoro espetáculos de dança, eu sou apaixonada, mas eu procuro muitas coisas pra escola na internet, eu vejo alguma coisa, já quero procurar, quero ficar por dentro pra não perder. (Agente Educacional Natália – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Eu mexo muito com a internet, procuro sempre por brincadeiras novas, alguma coisa pra desenvolver com as crianças. Gosto muito da área que eu estou, amo de paixão, sempre trabalhei com criança, faz 14 anos, desde que eu estava no magistério já era auxiliar, então, eu gosto do que eu faço. Tem um filho meu que está no Projeto Curumim, então, eu estou sempre buscando coisas diferentes. Eu gosto muito de sair, gosto de ir no DAAE, gosto de pintar, gosto de crochê, de ler, então, tudo que é cultura. Eu estou sempre me atualizando, participando de cursos, sempre buscando coisas novas, né. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

(...) eu tenho tido muito acesso a livros, pesquisando, muitas pesquisas, tanto aqui, como for. E eu tenho feito muitos relatórios para a faculdade. Normalmente, a gente não aprofunda muito nas datas comemorativas, a gente só vê o básico, agora eu estava vendo o referencial curricular, fui até descobrir de onde surgiu a palavra “creche” e é bom, porque a gente está lendo, está interagindo, internet eu fico muito, pois eu preciso estudar e a gente precisa ler, então são esses. (Agente Educacional Tereza – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Assim, como as professoras, as agentes educacionais, também, disseram que a falta de tempo era impeditivo ao acesso delas aos bens culturais.

Ultimamente o que eu faço mais, eu gosto, assim, de ouvir música, mas é pouco, porque a gente quase não tem tempo. Eu passeio bastante, viajo muito. A única coisa, se eu estou em casa, se não estou limpando, estou viajando, estou passeando na casa de parentes, então, não tenho costume de ir ao teatro, muito difícil, não tem nada de especial que eu faça. Televisão é deitar e dormir, não tem como, é um pouquinho só e dormir, principalmente, durante a semana que a gente cansa de mais. Internet, às vezes, eu entro pra ver alguma mensagem e, é coisa rápida, porque não dá tempo, muito corrido. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

6.4 Bens culturais acessíveis às crianças na visão dos pais

Identificamos as atividades relacionadas a bens culturais a que a criança tinha acesso a partir das concepções dos pais sobre diversos recursos, tais como: televisão, cinema, música, literatura e equipamentos tecnológicos, em especial, vídeo game e computador.

Como já constatamos, a partir dos depoimentos das crianças, a televisão estava muito presente na vida delas. Os depoimentos dos pais, a seguir transcritos, confirmaram isso e demonstraram que os desenhos animados e os

programas infantis, em especial, os exibidos nos canais abertos eram os mais assistidos pelas crianças.

Programação televisiva infantil

Desenho e musicais. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Pica Pau, Nick Júnior, Cocoricó e vários outros da TV Cultura. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Desenhos da Globo e SBT. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Desenho em DVD e a programação da TV Cultura. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Pica Pau, Xuxa, filmes infantis, Mickey e desenhos no Cartoon no geral. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Desenhos animados e TV Cultura. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Ben 10, “Dragon Ball z” e a TV Cultura. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Desenho, programas educativos (Cultura), musicais. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Liga da Justiça, “Jovens Titãs” e programas da TV Cultura. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Dora Aventureira, Shaw o Carpinteiro, Zoo boo Mafoo, Super Tufos, Vila Césamo, Mona a Vampira e Super Espiã. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Bom Dia e Companhia, Didi e Sua Turma, Jim no Mundo da Lua. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Além dos desenhos animados e dos programas infantis, alguns pais informaram que seus filhos, também, assistiam filmes, novelas e outros programas.

Outros programas de televisão

Bom Dia e Companhia, Pica Pau, novela e filme. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Discovery Kids, novelas e Malhação. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

TV Cultura e Silvio Santos. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Charlie e Lola, Pica-Pau, Chaves e filmes infantis diversos. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Desenhos e filmes. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Os depoimentos revelaram que o tempo que a criança passava assistindo televisão variava entre 01 (uma) e 06 (seis) horas por dia.

Tempo da criança na televisão

De segunda a sexta feira por volta de 3 horas, sábado e domingos um pouco mais se não temos outros compromissos. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Duas horas. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos 7 meses a 3 anos).

Uma hora. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Mais ou menos quatro horas. (Respondente H: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Aproximadamente três horas por dia. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

De uma a duas horas antes de dormir. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Não tem tempo certo. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Mais ou menos duas horas. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Em média uma hora. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Pela manhã e às vezes quando chega do CER. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Cinco horas. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Três horas. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Uma hora cedo e duas à tarde. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Umhas seis horas. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Nós consideramos extenso o tempo em que as crianças permaneciam assistindo televisão, principalmente, quando se tratava de crianças menores como é o caso das que freqüentam a Classe Intermediária I (CI1) e a Classe Intermediária II (CI2), ficamos nos questionando como crianças com idade entre 02 (dois) e 03 (três) anos conseguiam ficar 05 (cinco) horas vendo televisão, tal como afirmou uma mãe de criança desta faixa etária:

Um pouco a tarde e um pouco a noite, cerca de 5 horas. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Pudemos verificar que alguns pais admitiam que não era aconselhável que seus filhos ficassem muito tempo na televisão e isso foi demonstrado quando usavam as palavras “no máximo”, “não direto”, etc. na tentativa de amenizar a situação ou quando informavam diferenciar o tempo em que se ficava na televisão durante e nos finais de semana.

O tempo em que a criança ficava diante da televisão era dividido entre os desenhos animados e demais programas exibidos pelos canais dos sistemas de comunicação e os desenhos e filmes em DVD. Todas as famílias participantes desta pesquisa disseram possuir aparelho de DVD e vários títulos de filmes.

Apesar das críticas existentes a respeito da relação entre criança e televisão, não podemos deixar de considerar que os filmes, desenhos animados e demais programas assistidos pelas crianças fornecem argumentos para as brincadeiras, para os desenhos e demais formas de expressão infantil.

Há que se considerar, porém, o conteúdo veiculado pelos filmes, desenhos e demais programas para não reforçarmos o apelo ao consumismo, a banalização da violência, atitudes preconceituosas e discriminatórias entre outros pontos comumente implícitos em filmes e programas infantis.

A televisão e o cinema fornecem repertório para o desenvolvimento cultural das crianças, por isso citaremos, a seguir, o rol dos filmes assistidos pelas crianças em suas casas de acordo com a opinião dos pais.

Filmes em casa

Xuxa só para baixinhos; A era do gelo; etc. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Uma noite no museu 1 e 2; Alvin e os esquilos; Faz de conta que acontece. Esses são os que me recordo agora, mas, também, assistiu vários clássicos da Disney. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Nárnia; Eragon; Era do Gelo; Spirit e Sherek. (Respondente C: Pai de menina da CI-2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Pica Pau e Carros Relâmpagos. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

A era do gelo e Madagascar. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sherek; Wall-e; Zé Carioca; Pica-Pau; Castelo Rá-Tim-Bum; Vida de Inseto; Os sem Floresta; Dumbo e outros. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

O Super Cão; Paizão e Liga da Justiça. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Marley e Eu; Harry Potter; Dr. Dolittle 4 e outros que não recordo os nomes. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sherek 1, 2 e 3; Kung Fu Panda; Carro Relâmpago; Transformes; Vida de Insetos e Stewart Litle. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Esqueceram de Mim. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Homem Aranha; Mickey; Desenhos em 3D em geral. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Procurando Nemo; Dinossauro; Pica-Pau; etc. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Desafiando Gigantes; Speed Racer; Procurando Nemo; O Mar não está para Peixe; etc. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Bárbie; Castelo Diamantes; Pica-Pau; Cinderela; Branca de Neve; Nemo e Rei Leão. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

A Turma do Cocoricó; Turma da Mônica; Histórias Bíblicas; Bárbie; Contos de Fadas. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Bárbie; Os Incríveis; Rei Leão e Procurando Nemo. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

A Dama e o Vagabundo; Irmão Urso 1; Canção de Natal e Bárbie. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

A Era do Gelo; Sherek; Nemo; Bob Esponja; Irmão Urso; Tarzan; A Bela e a Fera; Hot Wheels e Rei Leão. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Todos da Bárbie; Fuga das Galinhas; Clássicos Disney e Mágico de Oz. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Eragon; Mr Ben; As Branqueelas; Harry Potter; Jim Carrey (Todo Poderoso e Sim Senhor); Transformes; etc. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Observamos que não havia muitas diferenças entre os títulos assistidos pelas crianças em razão de suas idades, os filmes de animação lideravam as escolhas das crianças e de suas famílias em todas as faixas etárias, todavia, filmes sem animação são citados apenas por pais de crianças das 3ª, 4ª e 5ª etapas, ou seja, crianças de 3 a 6 anos.

A valorização do conteúdo educativo e didático dos filmes esboçada pelas professoras e agentes educacionais, também, foi identificada no depoimento de alguns pais.

Critérios para a escolha dos filmes

A Procura da Felicidade (fala como um pai faz tudo para criar seu filho sozinho com dignidade), Xuxa (ensina tabuadas, letras e instrumentos musicais). Filmes educativos ou animados. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Só assiste a filmes e desenhos. Só compro temas infantis, escolho filme que não tenha violência, sangue, prefiro os que dão exemplos para ele aprender

sempre e são alegres. Ele gosta muito de música. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Educativos e sem violência. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Um filme sem violência e sem cenas obscenas. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Evitamos lutas, brigas e sexo. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Que não contenham cenas de violência e sexo. Escolhemos filmes de comédia e desenhos. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Os próprios para idade, ou seja, sem violência, sem sexo e sem trapaças. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Que não tenham violência e cenas impróprias. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Que não sejam violentos e nem imorais. (Respondente W: Pai de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Que tenham bons conteúdos e principalmente que não tenha violência. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Os filmes devem ser infantis ou com faixa etária livre. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Verifica-se a classificação e se tem muito incentivo a lutas ou atitudes de muita “esperteza”, como Pica-Pau, por exemplo, até deixamos assistir, mas não sempre. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Desejo que ele assista filmes para idade dele, desenho não muito violentos. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Ela gosta muito da Bárbie, então assiste muitos filmes sobre a Bárbie. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

O que chama a atenção dele e que seja indicado para sua idade. (Respondente H: mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Respeitamos a vontade dela e a faixa etária, mas também procuramos levar a ela filmes que não contenham violência e que ensine coisas novas sobre culturas. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Independentemente da idade das crianças, a preocupação dos pais com a mensagem transmitida pelos filmes foi exposta quando eles indicavam os critérios utilizados para selecionar os títulos a ser assistidos por suas crianças. De modo geral, o conteúdo explícito do filme era usado como critério. Questões subliminares que envolviam atitudes discriminatórias, o apelo ao consumo e a imposição de comportamentos que, embora, socialmente aceitos, poderiam ferir a dignidade humana, tais como a submissão, raramente foram salientados. A inquietação dos pais girava em torno da presença de cenas de sexo e violência. Alguns pais se reportavam aos filmes indicados para a idade da criança, porém, não expunham quais eram as características deles, neste sentido, costumavam escolher filmes de animação com classificação livre.

Raramente os pais se referiram às preferências e aos interesses das crianças como critério adotado para a escolha dos filmes e desenhos, dos 26 (vinte e seis) respondentes somente 03 (três) fizeram menção a esses critérios.

O depoimento, a seguir exposto, destacou o desconhecimento dos pais com relação ao desenvolvimento infantil.

Evitamos que ele assista muitas vezes seguidas o mesmo filme. Às vezes acontece de ele querer ver o mesmo filme seguidamente. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sabemos que crianças pequenas gostam de ouvir a mesma história, a mesma música ou assistir o mesmo filme várias vezes e, que a cada novo contato com o mesmo texto se apropria de elementos singulares e diferenciados, portanto, o que muitas vezes é enfadonho e cansativo para o adulto é interessante e prazeroso para a criança.

Dois depoimentos sobre a mediação da família na relação criança-televisão nos instigaram de forma especial. No primeiro os desenhos e filmes eram usados como estratégia para se garantir um bom comportamento da criança em casa e na escola, ou seja, como prêmio ou castigo, conforme se vê a seguir:

Quando obedece durante a semana em casa e na escola assiste DVD, eu troco. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

O outro em razão de ter sido o único que colocou a palavra diversão como um dos critérios adotados para a escolha dos filmes a serem assistidos pela criança.

Educação, música e diversão. (Respondente 54: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Ainda que este depoimento tenha trazido à dimensão educativa, o mesmo não deixou de mencionar a diversão. A opinião dos adultos sejam eles profissionais da educação, funcionários de apoio ou pais de alunos nos permitiram inferir que a dimensão artística e de entretenimento presente no cinema tem sido desconsiderada quando se pensa no acesso das crianças a esse bem cultural se sobrepondo a dimensão educativa e didática deste recurso.

Verificamos que na escola a música era pouco trabalhada, com exceção daquelas usadas para a organização da rotina e disciplinarização das crianças, como no caso da música para saudar a professora, da música para silenciar a criança durante a refeição. A música, geralmente, só estava presente nas festas e demais atividades comemorativas, tais como: festa junina, dia das mães, dia do índio etc.

Indagamos, agora, qual a relação das crianças com a música a partir da mediação da família.

Conforme confirmaram os depoimentos, verificamos que as famílias ouviam rádio por meio da programação de emissoras da cidade. Eles ouviam programas jornalísticos, esportivos e musicais.

Rádio em casa

Músicas e jornais. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Samba, MPB e Choro. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Jornalismo, Esportismo e etc. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Músicas. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Jornalístico e de Música. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Beatles, Rádio Internet, Jovem Pan e MPB. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Os ritmos e tipos de músicas preferidas pelas famílias nos levaram a concluir que as crianças estavam expostas a pouca variedade e qualidade musical. Se a escola, conforme demonstraram nossos dados, não estava fazendo a mediação entre a criança e o amplo universo musical que compõe o repertório cultural da humanidade, as famílias, também, não estavam proporcionando o acesso das crianças a esse repertório.

Mais uma vez identificamos que eram oferecidos poucos argumentos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A escola e a família não estavam dando condições para as crianças criarem para si necessidades que ultrapassassem o senso comum veiculado pela mídia em termos de música.

Os excertos seguintes comprovam nossas conclusões. Diante da indagação sobre quais são os ritmos e tipos de música preferidos pelas famílias, obtivemos as seguintes respostas:

Música em casa

Evangélica e sertaneja. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Rock, MPB, Pop, românticas, não ouvimos muito sertanejo, pagode e axé, do resto gostamos de tudo, até fado. (Respondente B: Mãe de menino da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Sertaneja, árabe e “Água Viva” (?). (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sertaneja e músicas infantis. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sertanejas e eletrônicas. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Pop, sertaneja universitária e dance. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Samba e MPB. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

MPB, pop e sertaneja. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Gospel e Xuxa. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

De yoga. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Evangélicas e pop. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sertaneja, forró universitário, algumas de pagode, evangélicas e infantis. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Árabes, mantras, de meditação ou reflexão e infantis. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Rock anos 70 e MPB. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Somos ecléticos, mas dificilmente ouvimos músicas pelo do nosso filho. (Respondente F: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Todos os estilos musicais. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Todas, menos músicas pornográficas de péssimo exemplo: como Creu, Mulher Melancia, etc. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Portanto, o que tínhamos era o predomínio da chamada música sertaneja, evangélica e MPB.

O emprego de questionário limitou o aprofundamento de alguns dados curiosos, como por exemplo, os motivos pelos quais a Respondente F afirmou raramente ouvir música perto de seu filho. Gostaríamos de saber, também, como os pais lidam com músicas, tais como as apontadas pela Respondente Z, uma vez, algumas crianças disseram gostar dessas músicas ao serem entrevistadas.

Sobre as concepções dos pais atinentes a relação deles e das crianças com a leitura e a escrita, verificamos: se algum membro da família gostava de ler; se as famílias possuíam livros, revistas, jornais etc.; se as crianças tinham contato com livros, gibis ou outros materiais escritos; se a prática de contação de história estava presente no cotidiano das famílias.

Do total de respondentes, apenas 02 (dois) disseram que em suas famílias ninguém gostava de ler e 01 (um) afirmou que em sua casa lêem pouco, tal como exposto a seguir:

Infelizmente não, mas estou criando o hábito. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Não. (Respondente R: Pai de menino 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Lemos pouco no geral. Eu leio mais revistas e jornal. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Os demais respondentes informaram que sempre havia alguém na família que gostasse de ler e uma mãe apontou a ausência de bibliotecas nos bairros como uma dificuldade de acesso à leitura.

Leitura na família

Sim, eu, a mãe. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Sim, o pai. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, todos: avó, tia, tio e bisa. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, todos. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Eu, mãe, o avô materno e as avós maternas e paternas. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, o irmão. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, o pai e a mãe. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Mãe, bisa e o avô. (Respondente X: Mãe de menino da-5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim: mãe, avós e tia. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Eu, a mãe (mas no Brasil atual é quase impossível ler, não há bibliotecas nos bairros e isso é um crime). (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Surpreendemo-nos com a grande quantidade de respondentes que afirmaram que em suas casas existiam pessoas que gostavam de ler já que, freqüentemente, os meios de comunicação divulgam que a média de leitura dos brasileiros é baixa.

A seguir apresentamos o tipo de material escrito que as famílias disseram manter em suas casas.

O que se tem para ler em casa

Tenho muitos gibis da Mônica e alguns livros religiosos. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Livros: O Guardião de Memórias, Filhos Autônomos, Filhos Felizes, Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse, O Vinhedo, Os Mandamentos da Lucratividade, entre outros. (Respondente B: Mãe de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Tribuna, Globo Rural e Bíblia. (Respondente C: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Bíblia, revistas e às vezes jornais. (Respondente E: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

O Saci, Memória da Emilia, Viagem ao Céu, O poço do Visconde e livros de uma enciclopédia de Trópicos. (Respondente G: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Tenho livros, os que eu leio são espíritas, leio sobre vários assuntos, tenho livros sobre educar os filhos, enfim amo ler e graças a Deus sempre tem alguém para me emprestar e eu também empresto os meus. Eu me sinto ótimo com a leitura. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Gibis da Mônica, Cebolinha e Cascão; revistas: Veja, Claudia e Quem; jornais: Tribuna e Segunda Mão e livros: Quem Ama Educa (Içami Tiba), Filhos Autônomos, Filhos Felizes, As Walquírias (Paulo Coelho), Pare de Sofrer. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Coleção da Disney; revistas da profissão e alguns livros emprestados pelos amigos. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Vários livros infantis: Chapéuzinho Vermelho, O Soldadinho de Chumbo, Branca de Neve e os Sete Anões; livros de doutrina espírita e revistas: Caras e Contigo. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Vários de escola; Bíblia infantil e adulta e revistas. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Mauricio de Souza para os filhos e eu gosto de romance espírita Zíbia Gaspareto. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Têm livros de histórias; gibis e infantil. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Temos gibis: Mônica, Cebolinha, Cascão, Pica Pau; Livros: Disney, Bíblicos, Saúde, Como educar meninas, Como Educar Filhos e Revistas: Variedades e Saúde. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sentinela e Desperta; livros como O maior homem que já viveu e histórias bíblicas. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Jornal Tribuna. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Mundo de Sofia, clássicos infantis, coleção Disney, literatura nacional: Macunaíma, Os Lusíadas entre outros. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Gibis: Chico Bento e Mônica; revistas: Super Interessante e Recreio; poemas: Carlos Drummond de Andrade, Sidney Sheldon, Vinicius de Moraes, Monteiro Lobato e Cecília Meirelles. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Constatamos que as histórias em quadrinho, os jornais e os livros religiosos foram os tipos de texto mais mencionados pelos pais. Contrariando a média nacional, os respondentes verbalizaram possuir uma variedade e quantidade razoável de material para leitura em suas casas.

Todavia, restava saber se as crianças tinham acesso a esse material e se lhes era dada oportunidade para se apropriar do uso social deles.

Os pais disseram que as crianças tinham acesso aos materiais escritos, principalmente, porque só disponibilizam materiais apropriados a elas. Eles entendiam, por apropriado, aqueles que possuíam caráter educativo e que não tinham conteúdo inadequado para crianças, tal como violência. Alguns livros não eram acessíveis às crianças, também, porque os pais tinham receio de elas rasgarem. Os depoimentos seguintes ilustram essas considerações:

O acesso da criança à leitura em casa: ler para aprender

Sim, para ver cores, letras e figuras. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Sim, somente aos gibis, porque ele ainda não tem idade para tomar cuidado com os livros. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, porque ficam em livre acesso para quando ele quiser. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim ele tem acesso aos livros dela que são próprios para crianças, os meus ele não tem acesso. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, Os gibis são comprados e a revistas velhas servem para ele recortar as letras e fotos, creio que seja um estímulo até para ele reconhecer as letras. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, ele usa atualmente, pois esta começando a reconhecer as letras. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, para ver as figuras e aprender a ler e desenvolver o aprendizado. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, porque eles estão em fácil acesso, desde que não haja algo que não possa ser visto. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, ela gosta de ver as figuras e com a imaginação das figuras para falar o que esta acontecendo. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, porque os livros ficam dispostos em estantes propicias para o manuseio. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, não há nenhum censurável que possua cenas ou fotos indecentes ou de violência. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Observamos que o conteúdo didático dos livros foi muito valorizado por alguns pais que, antes mesmos das crianças adquirirem familiaridade e interesse pela leitura, esperavam que elas se apropriassem dos ensinamentos de cores, formas, números etc. contidos nos livros.

Outros pais, por sua vez, destacavam que permitiam e/ou favoreciam o acesso das crianças aos materiais escritos para despertar-lhes o interesse e a curiosidade pelo mundo e para estimular o gosto pela leitura. O contato com o material escrito, também, foi citado como instrumento da formação religiosa das crianças.

O acesso da criança à leitura em casa: ler para gostar de ler

Sim, Para que ele tenha vontade e goste de leitura. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, para adquirir o gosto pela leitura, mas pedimos que tome cuidado não só com os livros, mas com os próprios brinquedos também. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, para ela se interessar em aprender como a vida é, e como ser boa. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, para incentivar a leitura e o conhecimento. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, porque eu deixo e quero que ele tenha o habito de ler. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, para despertar conhecimento e interesse pela leitura. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, para incentivar a leitura. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, gostamos que tenha interesse pela bíblia. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Entre os pais apenas 01 (um) disse não permitir o acesso de seu filho aos livros sob a justificativa de que:

Não, ele rasga e rabisca. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Além do contato direto da criança com o material escrito, também, consideramos a contação de história como um recurso de extrema importância para o processo de desenvolvimento cultural da criança. As apropriações e objetivações que a criança pode fazer a partir das histórias e “causos” que lhes são contados são infinitas e trazem muitas contribuições para a formação intelectual e afetiva delas, assim sendo, indagamos os pais a respeito deste assunto lhes perguntando se eles contavam histórias para seus filhos e por que faziam isso. Recebemos as seguintes respostas:

Contação de histórias em casa

Para estimular a imaginação, incentivar a leitura, para dormir, etc. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Porque ele adora e para estimular sua atenção, pois normalmente fazemos perguntas sobre a história e ele sabe muita coisa. (Respondente B: Mãe de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Acho que presta atenção, procuro sempre contar coisas que agradam, faz sorrir e aprender alguma coisa boa. (Respondente D: Avó de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Principalmente porque ele gosta e também para ele saber das histórias e lendas infantis. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Estimula a imaginação e os fazem sonhar, fantasiar. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Porque ele entra no mundo da imaginação, uso muitas expressões, faço barulho com a boca, imito os personagens da história é bom para o desenvolvimento e assimilar as coisas. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Para que ela possa imaginar o cenário contado e posteriormente para ouvi-la reproduzir histórias por ela inventadas. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Para distrair, acalmar e buscar noção de o perigo. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Porque ele gosta e pede para eu contar. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Acho importante para estimular a leitura e o aprendizado. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Para incentivá-lo a leitura e a concentração. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Às vezes ela fala que a Tia da escola conta e ela quer que nós contemos, também, e às vezes para que ela aprenda algo. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Pois estimula a criatividade, interesse pela leitura, e é muito saudável, pois se hoje eu leio amanhã ele terá interesse em ler. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Estimula a criatividade e o gosto pela leitura. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Para incentivar a imaginação e ensiná-lo a criar fantasias, uma forma de cultura onde buscamos viajar sem procurar se deslocar de onde estamos. É maravilhoso. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Porque, também, ouvimos e, até hoje, lembramos delas. Deixa a criança mais tranqüila e mais próxima dos pais. (Respondente G: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Ajuda no desenvolvimento mental, aproxima a família e ajuda a incluir valores morais. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Para ela saber mais sobre a diferença da realidade e da ilusão (A Bíblia é a realidade, Pinóquio, Papai Noel, etc. são ilusões). (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Nós somos evangélicos, portanto, nos contamos sempre a história da Bíblia. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Os depoimentos dos pais nos demonstraram que as justificativas apresentadas para a atividade de contação de histórias variavam um pouco de acordo com a idade de seus filhos. A contação para os pais de crianças de 2 a 4 anos servia de incentivo à imaginação, desenvolvimento do gosto pela leitura; atendimento às necessidades e interesses da criança. Entre os pais de crianças de 4 as 6 anos sobressai a idéia de que essa atividade servia, entre outras coisas, para a transmissão de ensinamentos e conteúdos didático-pedagógicos.

Alguns pais entendiam a atividade de contação de histórias como uma oportunidade de aproximação entre pais e filhos em uma situação agradável e afetuosa, além, de uma estratégia para o ensinamento de valores e normas adequadas de conduta.

A contação de história servia, também, para o ensino de preceitos religiosos.

Assim como constatado nos outros grupos de sujeitos, os pais valorizavam mais a literatura que a música. Os pais, também, reconheciam nos livros e nas histórias maiores possibilidades de intervenções didático-

pedagógicas e disciplinares por meio do ensinamento de conteúdos escolares e padrões desejáveis de moral e comportamento.

Ainda, trabalhando com os bens culturais acessíveis às crianças, as informações fornecidas pelos pais indicavam que 21 (vinte e uma) famílias possuíam computador em casa.

A constatação de que o computador estava dentro das casas das crianças em idade pré-escolar e o reconhecimento de que este equipamento, também, podia ser instrumento mediador no processo de desenvolvimento cultural nos impeliu a perguntar para os pais se as crianças utilizavam o computador e de que maneira o faziam.

Os pais disseram que as crianças jogavam no computador. Alguns disseram, ainda, que as crianças usavam o computador para assistir vídeos e filmes. Para as crianças mais velhas, a partir da 3ª etapa (3 a 4 anos), o computador já figurava como instrumento educativo que permitia a assimilação de conhecimentos e competências e por isso era usado para a realização de treino dessas habilidades. A utilização do computador como meio de comunicação, foi citada apenas por um respondente.

A criança e o computador

Ainda é muito pequeno, mexe apenas em alguns jogos, tem três anos. (Respondente B: Pai de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Somente joga games de corrida de carros, jipi, moto e TV Cultura, joga entretenimento e quebra-cabeça. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Jogo do Coelho Sabido. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

CD Room infantil, quebra-cabeça, desenho livre e decoração. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Jogos. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Assistir vídeos caseiros. (Respondente E: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Assiste desenhos da Mônica e às vezes joga algum joguinho com o pai. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Power Point, escrever e jogar. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Jogos: quebra-cabeça, letras e outros. (Respondente P: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Joguinhos, desenhar na tela ou escrever e ver desenhos. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

CDS educativos, Coelho Sabido, Dalmatas, alfabetização, fonética e CD Poli Pocket, site da Turma da Mônica e Smart Kids. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Conversar com parentes e sites infantis. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Com relação às crianças mais novas, matriculadas nas Classes Intermediárias I ou II (2 anos e 2 meses a 3 anos), houve pais que disseram que seus filhos, ainda, não têm idade para usar o computador.

Ainda não sabe mexer, costuma observar a irmã mais velha. (Respondente A: Mãe de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Nenhuma. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Ele não costuma mexer no computador, porque não tem idade para isso. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Nenhuma. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

As crianças utilizavam o computador por curtos períodos de tempo. Segundo seus pais elas ficavam em média:

Tempo da criança no computador

Meia hora no máximo. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Pouco tempo. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Muito pouco, às vezes a cada quinze dias. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Uma vez por semana. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Somente aos sábados é livre. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Diferentemente da televisão, o acesso da criança pré-escolar ao computador era bastante restrito, acreditamos que a partir do momento da alfabetização esse acesso aumente. Não podemos deixar de considerar, também, que o computador era instrumento de estudo e entretenimento dos filhos mais velhos e, por isso, as crianças pequenas não podiam mexer nele, conforme demonstraram algumas crianças na primeira parte deste capítulo.

Com relação ao vídeo game, constatamos que poucos pais informaram possuir esse aparelho, como já explicado pelas crianças, esse recurso começava a ser desnecessário já que era possível jogar no computador.

Outra característica do uso do vídeo game, também já explicitada pelas crianças, consistia na definição deste equipamento como brinquedo de menino, somente 04 (quatro) questionários respondidos por pais de meninas informaram que a família possuía o aparelho em questão.

Os jogos preferidos pelas crianças segundo seus pais eram:

A criança e o vídeo game

Futebol, A Era do Gelo, Sherek e Corrida. (Respondente G: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Ben 10, Batman lego. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Corrida de carros, motos e jogos de encaixe. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Homem Aranha, carros e futebol. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa 3 a 4 anos).

Super Mário, “Bomba mini” e Nintendo. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Mário. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Mário Brother. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Tarzan, Macaquinho, skate e bicicleta. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Porquinho, Mário Brother, Era do Gelo, corrida, avião e etc. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

A frequência com que a criança jogava vídeo game era pequena, assim como constatado em relação ao computador. As respostas indicavam, ainda, que havia um controle dos pais com relação ao tempo de uso do vídeo game, conforme excertos a seguir:

Tempo da criança no vídeo game

Ainda não sabe jogar, observa a irmã mais velha. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

No máximo uma hora. (Respondente G: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Quatro vezes por semana de trinta a quarenta minutos. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Casualmente finais de semana. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Pouco tempo. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Muito pouco, às vezes a cada quinze dias. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa 4 a 5 anos).

Uma vez por semana. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Somente aos sábados é livre. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

6.5 Bens culturais acessíveis às crianças e bens culturais acessíveis aos adultos na visão dos funcionários da escola

Embora os funcionários do quadro de apoio não tivessem acesso direto às crianças por meio da realização de atividades pedagógicas eles demonstraram muito envolvimento com as crianças e com o fazer educativo. Ao se referirem aos bens culturais que as crianças deveriam ter acesso, citaram, principalmente, a música, o cinema, o teatro, a literatura, a dança e houve, até, menção ao circo e à informática.

A música, ao teatro, a biblioteca tudo que acrescente na sua sabedoria para seu desenvolvimento. (Servente Rose)

Desenho, não todo desenho, tem desenho que é muito violento, desenho, programa de dança, que não seja, assim, nada de violência. (Servente Jaqueline)

Principalmente a música, poesia e ao teatro, né. Eu fui criado na casa da criança, orfanato, lá a gente fazia teatro, a gente tinha musica, música assim, a gente mesmo pegava aquelas caixas externas, latas de marmelada, nossos instrumentos era assim, aprendi assim na época lá, e tinha que ter música, barulho lá, é bom abre a audição, sei lá, acho que ajuda, pra mim foi bom. (Porteiro Saimon)

Eu acho que o teatro é melhor, o teatro infantil e o passeio, também, uma coisa que ele possa tá aprendendo que nem um circo. No circo, eu acho que eles aprendem bastante coisa, dependendo do circo, também, cinema também. (Merendeira Adriana)

Eu acho que seria importante que eles conhecessem um pouco de tudo, que fossem oferecidos para eles um pouco de todo processo que eu considero como cultural: o teatro, o circo, cinema, música, música de qualidade, principalmente, porque a gente está sendo bastante falho. A leitura que a gente procura dar aqui no CER, apresentar, também, diversas formas de música, mas todo esse contexto cultural é muito importante, não dá pra negar. É o desenvolvimento da criança né, a cultura, faz parte do saber, desenvolvimento e aprendizagem. (Agente Educacional Ângela)

O acesso dos membros deste grupo aos bens culturais era, de certo modo, limitado. Neste grupo estão os funcionários com os menores salários da escola, além do menor nível de escolaridade e sem dúvida, esses aspectos refletiam em suas opções e oportunidades de acesso a bens culturais.

Os funcionários disseram que a música, a literatura e a televisão eram os bens culturais mais acessíveis a eles.

Bens culturais: possibilidades limitadas

Eu gosto de escutar música, ler jornal, livros eu não leio muito, mas jornal, assisto muita TV, também. (Servente Jaqueline)

É, gosto bastante de música, de ver TV, mais eu gosto ler, também. [cinema, teatro] eu não sei se não gosto; é que a gente ganha pouco, então, a gente quase não sai. O pouco salário não permite, até que eu no teatro seria legal, eu gostaria de tá participando (...), não sou também de ir em show, quando vem cantor, eu não vou, não gosto de tumulto de gente, sou mais caseira. (Merendeira Adriana)

Música eu ouço, mas não tenho tido oportunidade de participar de nenhum evento cultural porque são caros e ficam fora do orçamento. (Servente Rose)

Eu sou uma pessoa que leio muito, gosto muito de música, adoro teatro, adoro cinema, só não tenho tido muita oportunidade, por fator de tempo, de estar indo a teatro e cinema, tenho deixado a desejar. Mas, gosto bastante, desde circo que o mais simples evento cultural, eu gosto muito, é, mais leitura e música que eu estou inserida no momento. (Agente Educacional Ângela)

Sei tocar violão, sei tocar guitarra, sei tocar bateria, faço música, faço poesia, faço versinho, sei chorar fácil. (Porteiro Saimon)

Embora tenha ficado evidente que os funcionários de apoio da escola têm acesso mais restrito aos bens culturais, verificamos que o acesso das professoras, diretora e agentes educacionais não era muito superior ao deles.

Concluimos que o acesso dos adultos participantes desta pesquisa à conhecimentos e experiências variadas apreendidas em atividades de cunho artístico e cultural era bastante limitando, sendo assim, apesar do esforço deles, eles sempre se deparam com situações nas quais se vislumbrava suas dificuldades para proporcionar às crianças o acesso a determinados bens culturais como se verificou no caso do teatro, da música e das artes plásticas, por exemplo.

Verificamos que a televisão era o bem cultural mais acessível às crianças e aos adultos participante de nossa pesquisa. A programação veiculada pela televisão têm sido uma importante mediadora do

desenvolvimento cultural das crianças e por isso os adultos precisam analisar a programação disponível ajudando as crianças a selecionarem o que assistir. O depoimento dos pais demonstrou a preocupação deles em evitar cenas de sexo e violência, porém, não se avaliou o estímulo ao consumo excessivo e a veiculação de preconceitos presente em certos programas de indicação livre.

Assim como a família, a escola, também, não estava conseguindo se libertar da supremacia da televisão. Observamos que na escola as crianças tinham mais afinidades com a televisão e com o cinema do que com a música. As referências das crianças com relação à música, apontadas nas entrevistas, estavam situadas na família e nunca na escola, embora, um único depoimento tenha exposto:

Gosto de aprender musiquinhas na escola. (Henrique – 5 anos – 4ª etapa)

Diante desses dados, nos perguntamos como a música está sendo trabalhada na Educação Infantil? Qual a compreensão dos professores e demais trabalhadores da educação sobre a música como bem cultural? Será que as escolas trabalham apenas com as músicas que estão na mídia? Será que, na escola, a música está restrita a festas e comemorações?

Os depoimentos das professoras e agentes educacionais demonstram que a música estava presente no trabalho que realizam, portanto, inferimos que para a criança existia uma diferença entre a música que escutam em casa e as musiquinhas que cantavam e escutavam na escola. As músicas de casa eram músicas de cantores conhecidos que se apresentam na televisão, já as músicas da escola só eram ouvidas na escola e serviam para organizar a rotina, ensinar conteúdos escolares e acompanhar brincadeiras.

A figura da professora e da agente educacional como contadora de história, também, foi pouco mencionada pelas crianças. Em razão disso, introduzimos a seguinte pergunta à entrevista com a criança Bruna.

E aqui na escola, tem alguém que conta história? (Pesquisadora)

Contam, a tia Luiza, a tia Cristina, a tia Elida ou tia Adriana, mas ela está de férias. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Contrariamente ao que se aprendeu das falas das crianças, os depoimentos das professoras e agentes educacionais demonstram que elas

utilizam livros e histórias praticamente diariamente, diante desse dado, nos perguntamos será que a contação de história na família devido à afetividade da situação é mais significativa para a criança e por isso ela mencionava mais esse momento ou será que a forma como se conta história na escola não tem sido significativa para as crianças.

Os bens culturais são impulsionadores do desenvolvimento cultural das crianças e dos adultos neste sentido, verificamos que muito há que se melhorar em termos de políticas públicas que permitam um acesso mais democrático a esses bens.

Reiteramos que a televisão ocupava um lugar muito grande na vida das pessoas e restringia as possibilidades delas mesmas (adultos e crianças) procurarem outros meios de lazer e cultura. A influência da mídia estava presente nos gostos e preferências das crianças e dos adultos por cinema e música. A falta de condições financeiras, o sentimento de não pertencimento ao mundo da cultura devido a uma visão que coloca esse mundo de forma elitizada e o fato da escola não proporcionar a apropriação de diferentes expressões artísticas pode culminar em uma geração de crianças e adultos alheios à parte do patrimônio da humanidade.

A alienação de adultos e crianças dos bens culturais produzidos pela humanidade está condenando todos a viver em uma sociedade superficial e empobrecida, na qual, ficará, cada vez, mais difícil conhecer a realidade para além de suas características imediatas e exteriormente visíveis ou, em outras palavras, não conseguiremos como diz Saviane (1982) sair do senso comum e chegar à consciência filosófica ou, como afirma, Duarte (1993) passar de uma individualidade em si para uma individualidade para si.

O acesso restrito e limitado de adultos e crianças às aprendizagens elaboradas pela mediação de bens culturais pode, de acordo com Vygotsky (1995), impedir ou dificultar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que permitem uma atuação consciente do homem na prática social.

Cabe ressaltar que apenas o acesso aos bens culturais não é suficiente para a promoção do desenvolvimento cultural, pois como argumentou Mello (2007, p. 218):

Não basta aos homens terem acesso e se apropriarem das tecnologias produzidas na sociedade atual. É preciso ir além, interioriza-las, desenvolver as habilidades necessárias para domina-las e ao mesmo tempo, captar a sociedade em seu conjunto, percebendo a alienação produzida nela e pela própria tecnologia. O homem precisa conhecer a sociedade em que vive, a ponto de poder movê-la e mover-se nela. (MELLO, 2007, p. 218)

7 Atividades artísticas, culturais, de lazer e entretenimento proporcionadas à criança pela escola e pela família

O desenvolvimento cultural da criança resulta das atividades que ela realiza a partir da apropriação do repertório cultural da humanidade. A família e a escola são mediadoras do processo de desenvolvimento cultural da criança e por isso têm a função de proporcionar o contato delas com uma gama variada de experiências e atividades artísticas, culturais e até mesmo de lazer e entretenimento.

Como já enfatizado, no período pré-escolar, a brincadeira é a atividade principal da criança, porém, Mukhina (1996) destacou que no período pré-escolar a criança, também, se dedica às atividades produtivas. As atividades produtivas são aquelas cujo objetivo está no resultado da ação.

As principais atividades produtivas desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar são as atividades plásticas e as atividades construtivas.

Por meio das atividades plásticas, caracterizadas na fase pré-escolar principalmente pelo desenho, pintura, modelagem, recortes, a criança desenvolve importantes aspectos de sua capacidade psíquica, refletindo de certa forma suas experiências em relação à realidade, sua capacidade imaginativa, o conhecimento que ela tem dos materiais e objetos e sua capacidade de representar a realidade simbolicamente.

A atividade construtiva leva a criança desenvolver sua capacidade de análise e planejamento. Diante de determinados objetos, ela terá que fazer primeiro uma elaboração mental das possíveis relações entre eles a fim de que sua organização resulte na montagem do objeto desejado.

O ensino oferecido pela Educação Infantil deve incluir atividades de aspecto prático como desenho, construção etc., pois a aprendizagem da criança pré-escolar se dá em grande parte por meio de atividades lúdicas e produtivas por meio das mediações que o professor estabelece entre a criança e a realidade.

Em razão disso, é preciso estabelecer reflexões e debates sobre a maneira como se dá a interação do professor e dos pais com as crianças e sobre como ocorre a mediação pedagógica.

Essas reflexões e debates precisam estar presentes no interior das instituições de Educação Infantil, nas atividades de planejamento e elaboração da proposta pedagógica; nas políticas educacionais que estabelecem as diretrizes político-pedagógicas; nos cursos e atividades de formação inicial e continuada de professores.

Ter sempre claro os objetivos das ações que são propostas às crianças após ter sido feita uma criteriosa análise sobre a efetiva contribuição dessa ação para a promoção do desenvolvimento das crianças talvez seja um caminho que nos leve a diminuição e até mesmo a exclusão de algumas práticas que não oferecem benefícios algum às crianças.

Quanto a esse assunto, Mukhina (1996) observou que não se deve acelerar artificialmente o desenvolvimento intelectual da criança pré-escolar por meio da tentativa de ensinar modos de pensamentos mais adequados ao ensino escolar. Sobre isso ela afirma que:

(...) o ensino 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, 1996, p. 64)

As interpretações que concebem a Educação Infantil como simplesmente preparatória para o Ensino Fundamental e/ou como responsável estritamente pela alfabetização contrariam a função apreendida de nosso referencial teórico que considera que a brincadeira é a atividade que se destaca na formação das estruturas psíquicas no período pré-escolar.

Enfatizamos que a Educação Infantil tem sim a função de subsidiar as crianças com elementos que lhes permitam bons desempenhos escolares futuro, no entanto, sua prática educativa não deve se reduzir aos aspectos preparatórios escolarizantes. O ensino oferecido às crianças de 03 a 06 anos tem uma finalidade própria, o foco de atuação da Educação Infantil está no desenvolvimento cultural da criança e não apenas nos conteúdos escolares.

Como base nessas considerações, analisamos, a partir da visão de diferentes sujeitos, quais são as atividades artísticas e culturais que pais e escola estão proporcionando às crianças com a finalidade de contribuir para o seu desenvolvimento psíquico por meio da apropriação das máximas criadas histórica e socialmente.

7.1 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das crianças

São várias as atividades artísticas, culturais e de lazer que podem ser proporcionadas às crianças, nos centraremos, aqui, no desenho, pintura, teatro e passeios.

Perguntamos se as crianças gostavam de desenhar e pintar, todas disseram que sim e não fizeram muitos comentários sobre essa atividade.

Desenho e pintura

É legal. Por que eu gosto e quero ficar inteligente. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)

Gosto. Porque sempre a minha mãe, ela faz umas coisas pra mim, ela faz as letrinhas pra mim refazer, e eu faço, e as letrinhas eu acompanho minha mãe, ela deixa tudo eu fazer, ela me ajuda a fazer carro e tudo isso. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

É, mas nós não pinta mais, por que não precisa, eu quero pintar na minha casa, mas não tem tinta. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Eu adoro pintar, eu pinto direitinho sem sair fora, porque eu gosto de pintar e assistir, mas eu acho mais legal brincar com meu cachorro. Ele chama Tobi. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

Ao que parece o desenho e a pintura não eram considerados como linguagens artísticas pela escola, mas sim, como uma atividade curricular. Espera-se que a criança realizasse essas atividades dentro de padrões pré-determinados e estereotipados, como declarou Augusto que se envaidecia por “*pintar sem sair fora*”. Porém, ao mesmo tempo a criança que se submetia às

exigências, nem sempre fundamentadas, da escola subvertia e dizia que gostava mesmo era de brincar.

As opiniões das crianças sobre a dança divergiram um pouco, principalmente, porque alguns meninos disseram não se envolver muito nesta atividade ao passo que para determinadas meninas dançar era muito prazeroso. Algumas crianças questionaram a apresentação de danças em festas escolares mediante exaustivos ensaios, a proposição da dança limitada por normas e as aulas de danças em escolas especializadas.

Dança

Não, eu não sei dançar. Eu nunca quis aprender, tenho vergonha. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

Não, eu não sei. Nunca dancei em nenhum lugar. Não sei, minha mãe ela dança a dança dela. Acho que a dança do ventre (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Hã, hã, eu danço muito bem. Eu gosto de dançar qualquer tipo de música e eu sei fazer cambalhota também, mas só faço na cama porque é mais fofinho e maciozinho. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Gosto de dançar na escola de vez em quando. A gente dança na festa junina. É legal, só que tem que ensaiar todos os dias (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Gosto de dançar. Só que eu gosto do DVD do Michael Jackson. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa)

Danço, na hora que é para dançar, a tia fala. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

É que eu faço sapateado e balé na outra escola. Não é bom. Porque é ruim. É que o sapato fica assim em mim, outro dia ele ficava assim [gesto com a mão demonstrando que o sapato incomodava]. É, aí é ruim (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

Alguns depoimentos, como de Daiane, por exemplo, nos levou a interpretar que determinadas crianças gostavam de dançar e apreciavam a dança em sua expressão livre, artística e lúdica e não “didatizada” como a escola propunha em determinados momentos, mas, em contrapartida, parecia

não haver nenhum ensino de danças e diferentes ritmos para as crianças, principalmente, envolvendo os meninos, que na nossa cultura, ainda, permanecia um tabu.

A opinião de algumas crianças nos permitiu compreender, ainda, que para elas a dança estava fora da escola, tal como ilustra o depoimento abaixo:

Até danço na minha outra escolinha. Só lá na minha igreja que eu danço porque aqui ninguém tem coisa de dança [se referindo a escola de Educação Infantil]. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Não. Porque aqui não tem música para dançar. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Assim como a dança, o teatro não estava muito presente no discurso das crianças sobre a escola. Algumas afirmaram não existir teatro na escola, entre as que afirmaram que a escola fazia teatro, poucas comentaram como essa atividade era realizada.

Teatro

Tem teatro na outra escola. Nessa aqui não. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Foi um do passarinho e a raposa e essa do João e o pé de feijão que é uma história. Eu esqueci os outros nomes também. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

A fala das crianças nos permite deduzir que a escola e as famílias não estavam proporcionando o contato delas com diferentes expressões culturais e artísticas. A televisão e o cinema, seguido pelo computador e vídeo game estavam ocupando um espaço muito grande na vida das crianças ao passo que a literatura, a música, as artes plásticas e o teatro ocupavam lugar secundário. Como resgatar e/ou desenvolver o interesse das crianças por outras linguagens, como tornar interessante expressões que não têm os sons, as cores e movimento dos programas de TV e dos jogos eletrônicos? Esses desafios precisam ser enfrentados sob pena de estarmos formando gerações alienadas do patrimônio cultural da humanidade e por isso com capacidades éticas e estéticas restritas. Cabe destacar, conforme exposto no capítulo anterior, que os adultos responsáveis pela educação das crianças na escola e

na família, também, estavam praticamente restritos a televisão como meio de lazer e ampliação do repertório cultural.

Embora boa parte do tempo das crianças fosse ocupado pela televisão, elas realizavam passeios com suas família e com a escola.

Todas as crianças admitiram gostar de passear, ao se referirem aos locais que freqüentam com a família citaram:

- médico;
- andar de bicicleta com o pai e a cachorra no parquinho;
- pracinha;
- parque da cidade;
- casa de amigos e parentes nesta e em outras cidades;
- parquinho;
- fazer compras;
- comer/lanchar fora;
- piscina.

Os passeios feitos com a escola foram menos citados.

Às vezes, a gente vai de ônibus no Bosque com a turma da Recreação. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Passeio no parquinho de uma área de lazer para crianças. A tia Eliana levou a gente e lanchinho, eu levei brinquedo. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa)

Passeio muito quando eu não estou na escola. Com a tia e com a turma, mas o Pedrinho ficou parado. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Patrícia fez alusão à dificuldade de sua turma passear devido às limitações de um colega de classe com necessidades especiais.

A cidade na qual se realizou a pesquisa possuía belas praças que estavam carecendo de manutenção. Algumas áreas de lazer foram construídas em bairros populares da cidade, mas elas estavam atendendo mais os adolescentes. Seria preciso que as políticas públicas municipais reconhecessem, também, as crianças como usuárias de serviços de lazer e cultura e se empenhassem na construção de espaços públicos adequados e que oferecessem segurança para elas. Sabemos que há um caminho longo a

ser percorrido, principalmente, porque é recente o reconhecimento da criança como usuárias de espaços e serviços públicos de lazer.

Visando identificar as atividades artísticas, culturais, de lazer e entretenimento proporcionadas às crianças pela escola e família, perguntamos se as crianças conheciam e já haviam ido ao cinema, teatro, museu, biblioteca municipal e SESC.

O cinema foi o local mais freqüentado pelas crianças, juntamente com seus pais e parentes. A biblioteca municipal e o museu foram os menos citados.

Algumas crianças demonstraram compreender a relevância desses locais mesmo não os freqüentando:

Não fui à biblioteca municipal, mas aqui na escola tem uma biblioteca, né. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

O SESC quando visitado com a escola foi mencionado como espaço de teatro e contação de história e quando visitado com a família foi citado como um clube no qual freqüentavam a piscina.

SESC: teatro e piscina

Eu já fui ao teatro com a tia aqui da escola, com a tia Janaina, lá no SESC. (Bruna – 06 anos – 5ª anos)

No SESC a gente brinca, a gente faz teatro, a gente participa das coisas lá com a tia da escola. Quem pode levar, também, é meu pai e minha mãe, no sábado ou no domingo ou à noite. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

SESC, um montão de vezes. Lá tem piscina e eu gosto muito de piscina. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

No SESC, eu só nado com minha mãe. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)

Eu nado, aí entro numa sala eu e minha mãe, aí nós pedimos comida e tem sorvete. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

Por fim as crianças explicitaram os locais onde desejavam ir com a escola e com a família.

Passeios com a escola

Eu gostaria de passear em uma escola que eu nunca fui passear. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Eles já foram no SESC, só que foram sem mim, eu faltei. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Queria ir no cinema, eu já fui no cinema com minha turma. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Eu fui a alguns lugares, menos no museu. Eu queria ir porque lá eu via os dinossauros de ossos. (Augusto 06 anos – 5ª etapa)

Na biblioteca. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa)

Perto da minha casa. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa)

Nós já passeamos com a tia. Nós já fomos na pista, recolhemos lixo do mosquito da dengue. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Eu já fui em um lugar com minha professora, quero dizer a gente foi de ônibus e eu também fui lá em casa e perguntei se a gente podia ir no zoológico pra minha mãe, eu já fui no zoológico, e lá eu vi muito leão, cobra. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

No cinema. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)

Passeios com a família

Eu gostaria de ir no Bosque. (Bruna – 06 anos – 5ª anos)

No museu. Porque eu queria ver como que é lá e, também, na biblioteca. (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa)

Eu queria ir no museu pra mim ver o que tem lá. Queria ir pra Campinas, pra praia, pro bosque de Campinas pra ver os bichos. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

Eu queria ir, como que fala, é que eu só fui uma vez no Parque da cidade e minha mãe sempre fala que vai levar eu lá, só que ela não leva. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)

No shopping. Comprar umas coisas, um brinco, um óculos que eu tenho, eu tenho um óculos moderno, você sabe aquele quadradinho, então, não de sol, eu gosto de sol. (Daiane – 05 anos – 4ª etapa)

No parquinho. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa)

Queria que me levasse onde tem um escorregador e rolasse. (Larissa – 05 anos – 4ª etapa)

Ainda não fui, nunca fui no shopping (...)- É, e eu ainda vou comprar uma pista de tubarão. É uma coisa de carrinho e o carrinho que passar primeiro morre e o segundo ganha. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)

Na montanha russa do parque. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)

De acordo com Basso (1998, p. 4):

Ao possibilitar acesso às objetivações das esferas não cotidianas, a prática pedagógica estará contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança.

Deste modo, percebemos que o fato de termos citado locais como museu, teatro e biblioteca despertou a curiosidade de algumas crianças por conhecer esses locais. Isso demonstrou que é possível pela intervenção do ato educativo, criar outras e novas necessidades nas crianças, para além daquelas com as quais elas convivem no âmbito do senso comum, afinal de contas, ultrapassar o senso comum é uma função da escola de qualquer nível e modalidade de ensino.

Como alerta Mello (2007, p. 212):

Quando nos colocamos a observar essas representações das crianças sobre o mundo em que vivem, temos a oportunidade de rever nossas concepções, identificar em que bases estão se fundamentando os processos de aprendizagens das crianças, selecionar conteúdos com sentido para elas, os quais possam potencializar e instigar essas e novas aprendizagens.

Ouvir e observar as crianças são estratégias importantes, ainda, para identificar o nível de suas objetivações e, assim, poder inserir motivos novos e mais sofisticados para sua atividade.

Como propôs Vigotsky (1997) o interesse e a imaginação da criança não são dados espontaneamente, mas resultam das condições objetivas que marcam a vida da criança, neste sentido, cabe citarmos o livro “Imaginação e Arte na Infância” no qual esse autor fez várias considerações sobre o processo criativo da criança e enfatizou o papel da educação nesse processo.

Para Vigotsky o ato criativo é fruto da imaginação, mas ela não é fantasiosa, sobrenatural ou restrito a pessoas com capacidades intelectuais e artísticas extraordinárias, os gênios. De acordo com ele a imaginação é:

A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (VIGOTSKY, 1997)

Todos os sujeitos participam do processo criativo, porém, o grau de intencionalidade e consciência empregado na criação varia de pessoa para pessoa, em razão de suas condições objetiva de existência.

A atividade criadora não se manifesta pelo despertar, em poucas pessoas, de capacidades inatas singulares que permitirão se destacarem nas

artes, nas ciências ou na política. Para esse autor o ato criativo se inicia na infância na atividade da brincadeira.

Os passeios e outras atividades oferecidas às crianças colaboram, portanto, com o desenvolvimento de seu processo criativo, não eram muitos os espaços de lazer, cultura e entretenimento que a cidade oferecia às crianças, porém, os que existiam nem sempre eram bem freqüentados. O SESI e o SESC exibiam, praticamente, semanalmente, e de forma gratuita, filmes e peças teatrais para as crianças, porém o público comparecia em pequeno número.

O museu e a biblioteca também eram gratuitos, mas isso não garantia a freqüência por crianças em idade pré-escolar. Observamos que esses espaços acabavam ganhando um rótulo de espaço exclusivamente de estudo, deste modo, as crianças só o deveriam freqüentá-los em idade escolar para a realização de pesquisas solicitadas pela escola. O desenvolvimento da curiosidade das crianças pelas ciências e pelas artes não estava efetivamente sendo estimulado pela escola e pela família. A visita ao museu e/ou a biblioteca como atividade de lazer não tinham sido cultivada pelos adultos ou se estava sendo, as crianças não estavam se apropriando dessa intenção.

Curiosamente o local mais freqüentado pelas crianças com seus pais foi o cinema, cuja exibição nunca é gratuita. Mesmo sendo pago, o cinema foi o mais popular, isso sem falar da influência da mídia televisiva que não vende só o filme, acreditamos que esse dado se deva a influencia da mídia cinematográfica que não vende apenas o filme, mas uma gama de acessórios, roupas e brinquedos dos personagens e, promovia na criança a necessidade de assistir ao filme e possuir os produtos que dele emergiam.

7.2 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das professoras e diretora

Na perspectiva Histórico-Cultural a escola é compreendida como espaço de produção, transmissão e apropriação de conhecimentos. A partir dessa ideia, verificamos junto às professoras e a diretora se e como elas consideram que a escola promove o acesso das crianças as atividades artísticas e culturais.

Todas as professoras concordavam que a escola tinha essa responsabilidade, porém, ao fazerem suas justificativas acabavam salientando que não cabia, necessariamente, a escola e a seus educadores promoverem ações com esse objetivo, mas que caberia a escola promover passeios ou receber visitas que atendessem a necessidade de formação cultural das crianças. Os dados nos induziram a pensar que para as professoras a formação acadêmico-pedagógica era distinta da formação cultural, deste modo, a elas competiria a primeira e aos especialistas e artistas a segunda. Vejamos os dados:

Atividades artísticas e culturais: papel da escola

Sim, com alguns passeios, diversos projetos, teatro. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Olha, a partir do momento que você vem comentando com as crianças algum filme que ta passando que é interessante para eles ou que você traga um livro diferente. Uma vez eu trouxe um livro que abre os desenhos, pedi para eles comentarem com a mamãe e que tinha na livraria Nobel, choveu de mãe atrás de mim, então o público daqui tem interesse.

Eu acho que a escola tem que incluir, falar, mostrar, falar para ir ao cinema nas férias, assistir um teatrinho que está passando. A partir do momento que você faz a divulgação do que está acontecendo na sua cidade você ajuda. Eu acho que é dessa forma. (Profª Rosana – substituta)

Com certeza, eu tenho um que eu acho que é essencial que são os livros, na educação infantil não tem como, nem na cultura negra africana que eu trabalhei num projetinho, se eu não tivesse os livros seria bem complicado de passar para eles, que são temas complexos, então o livro pra mim é uma ferramenta preciosa. Os passeios que a gente faz com eles, vídeos, a própria televisão. Cinema é difícil sair com essa faixa etária, ai seria mais com a família mesmo, pra mim são os livros a ferramenta mais importante. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Olha até que promove, mais poderia ser diferente, como em escola particular, cada professor trabalha especificamente sua área, acho que assim, por exemplo, que poderia ter um professor de Educação Artística dentro da Educação Artística tem ramificações em saber quem foi um grande pintor, grande músico, quem foi isso dentro da área de Educação Artística, o professor está mais preparado pra isso. Um professor de Educação Física para mostrar esse outro lado do esporte, então eu acho que isso é importante, que deveria ter sim pra criança, outras coisas diferentes de nós professores que temos aqui de ser uma área só. A gente na verdade acaba sendo polivalente, professor,

assim, por exemplo, de História que venha falar de uma coisa diferente para as crianças, mostrar, falar como que é.

Quando a gente vai, por exemplo, lá no SESC, quem vai contar história é aquela pessoa própria, que já é preparada para contação de história, não que a gente não saiba contar uma história, mas se ele só vive estudando para aquele tipo de coisa, um professor de Música, ele vai falar sobre instrumentos, o que é um violão, sobre flauta, é diferente de nossa área, acho que isso já deveria ter na Prefeitura, um professor de Teatro que venha fazer, falar, mostrar um teatro para as crianças, fazer um teatrinho com eles, isso eu acho que na nossa rede já deveria existir até 6 anos [para crianças até 6 anos] e nós não temos nos dias de hoje. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Promove, às vezes a gente leva para cinema, contar uma história, falar de música. Eu tenho o costume de colocar música orquestrada e eles gostam, coloquei a semana passada, cinco dormiram, teve um que a mãe teve que levar no colo. Então através de música, passeio, bom filme, zoológico. Olha, através do planejamento, das datas comemorativas que você pode abranger o assunto. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Assim, com certeza, com as datas comemorativas nós estamos passando a cultura do nosso povo para eles e tem músicas, brincadeiras, você resgata brincadeira de roda, muita coisa se aprende na pré-escola que a gente pode resgatar com a cultura. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Acho que sim, porque a gente trabalha com música, literatura infantil, têm apresentações, as festinhas, apresentações de dança, de música, acho que sim. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

A diretora destacou que a escola de Educação Infantil não deveria ficar preocupada apenas com o futuro e com conteúdos curriculares, mas que deveria considerar as peculiaridades da infância, proporcionando um ambiente rico para a criança brincar e se desenvolver. Segundo ela:

Eu acho assim alguns conteúdos relacionados a infância, que acho importante ser desenvolvido aqui, e não tanto conteúdos, mas alguns conteúdos escolares, mas assim propiciar um ambiente onde ela possa brincar e se desenvolver, não ficar tão preocupada em desenvolver conteúdos que serão desenvolvidos mais tarde entendeu, no ensino fundamental, mas é lógico que tem que ter um pré requisito, alguma preparação para o ensino fundamental mas não montar o nosso trabalho em cima disso, trabalhar mesmo conteúdos pra infância proporcionar um bem estar, um desenvolvimento próprio pra faixa etária mesmo, não ficar preocupado com o futuro, viver o presente. (Diretora de Escola Ana Júlia)

Duas professoras avaliaram os limites e as possibilidades da escola como promotora de atividades artísticas e culturais e concluíram que ela

cumpra esse papel, entretanto, argumentaram que faltam recursos e condições para tornar essa ação mais eficaz.

Eu acredito que sim, mas ainda falta alguma coisa, por que nem todas as crianças têm acesso à internet, seria uma das coisas que faltam na escola e eles comentam em casa, às vezes eles comentam também de TV a cabo, coisas que nem eu no momento tenho, então, as crianças comentam esse tipo de coisa aqui, a escola tem esse benefício aqui, mas eu acho que ainda computador pra alguns vai ser novidade. Eu acho que deveria sim, com a globalização todos terem acesso a tudo, então isso ajudaria bastante também. [Vocês não têm TV a cabo vocês na escola?] Aqui temos, dependendo da programação da para ser usado esse recurso. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Na medida do possível sim, são mais dadas às crianças mais velhas, as da 5ª etapa, então elas vão à biblioteca, acredito, assim que pelo número de escolas que têm talvez seja difícil agendar mais coisas, mais alguns museus, bibliotecas. (Profª Vanessa – substituta)

As professoras argumentaram que as famílias, também, ofereciam atividades artísticas e culturais às crianças, porém, elas avaliaram de forma diferenciada o grau de participação dos pais. Algumas identificaram o interesse e o empenho dos pais referente à inserção da criança em atividades culturais, outras interpretaram que havia pouca iniciativa deles e criticam, principalmente, o fato de centralizarem as atividades de lazer e cultura da família na televisão. Além dos posicionamentos positivos e negativos sobre a participação das famílias na promoção de atividades que contribuem para o processo de desenvolvimento cultural das crianças, houve professoras que afirmaram que essa participação era relativa, pois variava de bairro para bairro e de ano para no mesmo bairro.

Atividades artísticas e culturais: o papel da família

Aqui nessa escola eles são bem participativos, tudo que a gente faz de comemorações e propõem para os pais eles vêm e participam aqui com essa clientela eles vêm e participam. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Aqui eu acho que é bom, se você faz um teatro aqui na escola à tarde eles vêm. Eles sempre vêm ajudar, participar. Eu acho que eles levam pra passear essas crianças, aqui essa parte cultural é boa. (Profª Rosana – substituta)

Tem mãe que tem interesse nesse ponto de desenvolver, trazer material, filme, teve uma mãe que me trouxe um documentário e outra que me traz antigos de jornais, mas são pouquíssimas. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Então, na turminha do CI 1, eles falam que passeiam, mas, assim, que vão num shopping, praça, passeiam (...). Agora a turminha da 4ª etapa, como eu comecei agora, não faz muito tempo que estou com a turma, eu tive um contato só com os pais, eles falam que eles passeiam, mas eu não sei o tanto de acesso. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Através das conversas que são poucas em reuniões, e também do que as crianças me contam do seu dia-a-dia, eu tenho um pouco da noção do que eles têm acesso ou não em casa, mas hoje em dia as famílias têm maior preocupação com a televisão e ao computador. O teatro, passeios e visitas ao SESC, uma programação cultural são poucas as famílias que vão ou participam, eles poderiam estar proporcionando outras coisas a seus filhos. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Os pais estão mais preocupados com o físico, do que com o intelecto das crianças, eles chegam na escola e perguntam se está tudo bem com a criança, mas a gente percebe que a criança vem de casa com mais tempo de televisão do que participação dos pais. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Em todo esse tempo, dependendo do lugar que você está trabalhando [você vê que] tem família que indo à creche ta bom né, não vai se preocupar com teatrinho, com o cinema. Mas já trabalhei em lugares que as mães levam sim ao teatro, param para contar pra gente onde eles foram, o que fizeram, viagem. Vejo famílias comprometidas que colaboram com a escola, com o trabalho da educadora e famílias que está do jeito que está. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

As principais referências de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar são a escola e a família, nessas instituições a criança realiza as apropriações e objetivações que permitem que ela vá se humanizando por meio da criação e aperfeiçoamento de funções psíquicas superiores. Em decorrência disso, verificamos se as professoras mencionavam como se dava a relação escola-família com o objetivo de promoção do desenvolvimento cultural das crianças e quais sugestões apresentavam para essas partes melhorarem sua atuação.

Os relatos das professoras demonstraram que as partes dessa relação não se conheciam bem e apontaram a necessidade de um maior contato, parceria e participação. A falta de tempo dos pais em decorrência de suas atividades profissionais era apontada como uma dificuldade da família por uma professora que mencionava, também, que a escola poderia desenvolver projetos que mudassem sua rotina e tornasse mais intensa sua relação com as famílias. Algumas professoras admitiram, também, que em certos casos, as dificuldades da escola e da família melhorar sua atuação na promoção de atividades artísticas e culturais às crianças estavam em causas externas, tais como: a divulgação restrita e inadequada de eventos e a falta de iniciativa do poder público na realização dessas atividades e na facilitação do acesso das pessoas a elas. Uma professora comentou que a haviam poucos recursos financeiros para a escola promover determinadas atividades culturais. Verificamos, também, que algumas professoras não se sentiam competentes ou responsáveis pela promoção de atividades artístico-culturais.

Dificuldades da família e da escola para proporcionar atividades artísticas e culturais para as crianças

Eu acho que em primeiro lugar a gente tem que ter um contato maior com as famílias, uma parceria, embora aqui os pais participem das atividades, de todas as datas, de festas, e o que nós pedimos eles colaboram. Eu acho que um contato maior com o educador, estar oferecendo dentro da escola mesmo, uma possibilidade de estar indo ao teatro juntos, de ir ao cinema, nós levamos na semana das crianças, mas eu acho que as famílias poderiam estar valorizando um pouco isso e também conhecer a importância de tudo isso para a criança, eu acho que a escola poderia abrir um pouco mais e chamar os pais para participarem. (Profª Maria – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Eu acho assim, em nossa comunidade o que está precisando mais é os pais voltarem os olhos mais para esse filho, porque eles estão saindo pra trabalhar e não tem tempo para esse filho, estão deixando na televisão.

Eu acho que eles deveriam se voltar para esse filho, meia hora em uma biblioteca, você já estaria ajudando.

Eles aqui não, a falha dos pais é essa. Ai chega pra gente com um monte de falhas. E a escola poderia fazer alguma coisa em torno de livros, pois nós temos um monte de livros. Poderia deixar levar para casa, mudar um pouco essa rotina que ta aqui dentro, eu acho que deveria. (Profª Rosana – substituta)

Vejo assim, que precisava ter mais divulgação né, às vezes acontece coisas aqui em nossa cidade que não vai custar nada, é gratuito e ninguém sabe no próprio bairro, ninguém sabe. Lá no meu bairro tem teatrinho numa escola que é gratuito no final de semana e não vejo meus alunos irem lá (...). É importante a cultura, ir ao cinema, teatro, aprender um instrumento, às vezes à criança tem um interesse mais se perde. Eu acho que a gente não deve deixar de colocar, aí como cada um vê (...). Dentro de nosso espaço, nas quatro horas, a responsabilidade é nossa de levar essa cultura a eles, como pais, também, têm essa responsabilidade de ta levando lazer e cultura.

Eu acho que pra mim, a gente está aprendendo todo instante né, independente se você já concluiu sua faculdade, se faz seu mestrado, doutorado, a todo instante a gente está aprendendo e o aprendizado está ali em suas mãos e se você deixa de agarrar esse conhecimento. A gente tem que saber um pouquinho de tudo, não que é obrigado, mas temos de aproveitar da nossa música, da nossa dança. As coisas acontecem na sua cidade e a gente não sabe falar daquele momento, não sabe contar, você não se interessa por sua própria cidade. Eu acho que a gente deve se interessar sim, porque é tudo muito gostoso, muito bonito, o saber é muito bom. (Profª Ana – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

É eu acho como falei incentivar mais esses programas de teatro na escola e fora da escola também, promover mais acesso da população para ir ao Teatro Municipal para ir a uma apresentação de dança, a gente não tem muito acesso, dependendo da classe social a esse tipo de cultura, eles vêem muito pela televisão, rádio e que está na mídia eles tem acesso, músicas populares, mas deveria ter mais incentivo também.

Tem o SESI, algumas famílias freqüentam o SESI, o SESC tem esses projetos, mas não é tão como eu vou dizer, divulgado e os pais, também, pelo horário deles não dá pra levar. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Desenvolvimento cultural é promover mesmo coisas diferentes, a gente precisaria promover, mas às vezes são coisas assim que o gasto é muito grande e a gente não tem muitas vezes como estar trazendo, certas coisas dentro da escola é complicado. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Eu vou falar por esse ano que eu estou aqui, não sei os outros anos. Eu acho que essa parte do teatro a escola deveria trazer mais, apresentações aqui pra dentro, não cobrar tanto da gente, o que aconteceu foi a gente trabalhando com as crianças e apresentando para os pais, não escola trazendo para dentro, acho que deveria ter mais, porque tem grupos que apresentam danças, apresentam teatro mesmo e eles vem para escola apresentar, eu acho que deveria acontecer mais. (Profª Tatiane – C11: 2 anos 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Olha, eu acho que deveria ter hoje em dia na educação infantil também poderia, até ser um projeto, ter aulas de dança, de capoeira, de educação física, com profissionais especializados, eu acho que ia ser bom pra eles. A gente às vezes não tem essa formação para passar para as crianças e eu acho

que eles iriam gostar bastante, uma aula de karatê, aula de dança clássica, balé. Poderia ter um momento na pré-escola com professor especializado para eles, acho que seria interessante. (Profª Roberta – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

O conflito entre os papéis da escola e da família apareceu nos depoimentos das professoras e da diretora de escola que entendiam que a escola estava substituindo competências que deveriam ser da família.

Competências da escola e competências da família: conflitos

É para você dar as noções básicas, higiene, ter um bom comportamento, por que hoje em dia as crianças não têm, não está vindo de casa. Crianças com 4 anos não sabe comer, joga comida um no outro, joga no chão, não tem respeito com os amiguinhos. Quando uma criança cai, eles não dão a mão para ajudar. Se a criança sente em uma cadeira, e o colega cisma que quer sentar também, sai briga, isto está vindo de casa. Não está tendo uma boa educação em casa, bons exemplos, não tem mais isso, então isso reflete na escola.

O que era para aprender em casa, as crianças estão aprendendo na escola: usar o banheiro, nos pedem para usar o banheiro e depois perguntamos se lavou as mãos, a resposta é não, então pedimos para que volte para lavar.

Bem, começa que as mães nem escrevem o nome na roupa deles, ai você fica meia hora perguntando de quem é a roupa, nem mostrar pra criança suas roupas e explicar que é dela as mães explicam. Se você perder ou alguém perguntar na escola, você fala que é sua, nem essa noção eles tem. . (Profª Mônica – 3ª etapa: alunos de 3 a 4 anos)

Acho assim, o que nós estamos comentando está semana, alguns educadores, que muitos conteúdos que são dos pais não está acontecendo mais, então, assim, a educação básica, mesmo o respeito, os valores, isso não está sendo passado em casa, então isso tem que ser o mínimo pra eles terem em casa, seria isto, né. E a ajuda na escola também, por exemplo nas faixas etárias maiores o professor manda tarefa, pede algumas ajudas e, assim, a gente vê que a comunidade, na sua maioria, ajuda nessa parte, mas muitos conteúdos que seriam os valores, conteúdos atitudinais, não estão sendo dados pela família, então, estão delegando muita responsabilidade pra escola, que não é dela. (Diretora Ana Julia)

Em primeiro lugar para você ter acesso cultural, para você procurar uma coisa diferente, para você ler uma revista, ler um jornal, um teatro, um cinema, você tem que ter educação.

Ai tem que ter consciência das coisas, e os pais hoje em dia, não está passando isso para as crianças, ter respeito.

Então para ter acesso a cultura, tem que ter respeito e educação e isso vêm de casa, porque a escola ela complementa. A escola pode levar num cineminha, num teatro, pode sim e eles têm que ter acesso a isso, só que tem que ter educação. (Profª Mônica – 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu comento nas reuniões com os pais, que é muito importante a participação dos pais, levar pra passear, não só prometer e não cumprir ou [dizer] se você ficar bonzinho te levo ao shopping para comprar um presente. Então eu acho que se os pais estão no clube eles têm que ficar com a criança, brincando interagindo, passeando junto. Porém hoje é bem difícil, pois os pais trabalham fora, restando pouco tempo. (Profª Ivone – CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos e 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Eu acho o que falta mesmo é o interesse, porque hoje os pais de uma certa forma, acham que a escola tem a obrigatoriedade de educar, ensinar as mínimas coisas e não é por aí. Eu acho que falta muita conscientização, a gente até mostra esse lado para as famílias, mas na verdade quando chega em casa é completamente diferente. Já fizemos palestras aqui, a gente faz, a gente mostra, só que é uma coisa assim, quando chega em casa deve ser uma coisa completamente diferente. Eu acho que falta muita conscientização do pai, da mãe e os valores estão se perdendo dentro da família, é difícil você querer uma coisa que às vezes pra você é muito importante e pra outra família não é, isso eu falei muito em reunião, falei muito com mães, teve uma melhora muito boa, falei sobre religião, porque acho que cada família tem que trazer mais “Deus” pra dentro de casa, trazer mais os filhos ligados ao esporte que é uma coisa assim fantástica na vida do ser humano. Isso daí é uma coisa que eu bato todo ano com as famílias. (Profª Marina – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Eu acho que a família tem que fazer a sua parte né, eu acho que não só esperar da escola tudo, família tem que levar, como eu falei não tenho tanto conhecimento com essa turma de 4ª etapa, mas eu acho se isso não acontece, eles deveria, levar mais, porque é bom para o desenvolvimento deles, mesmo cultura, tudo, a cultura da cidade, mostrar mais, levar ao museu, museu da CTA, mostrar os meios de transporte. (Profª Tatiane – CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos e 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Olha, eu vou lhe dizer pelo que eu vejo das famílias, dos pais, com os filhos, eles procuram sempre estar levando os filhos a todo lugar possível, a passeios, cinemas, teatro no SESC, aqui eu acredito que os pais participam bastante, e na medida do possível nós também estamos em dia com a cultura e com eles. (Profª Vanessa – substituta)

Observamos que as professoras fizeram mais críticas e sugestões para a família melhorar sua participação no oferecimento de oportunidades que contribuíssem para o desenvolvimento cultural das crianças do que para a escola que diante do que foi aqui exposto, também, apresentava muitos problemas que precisam ser debatidos e enfrentados.

A atitude das professoras demonstrou a dificuldade delas refletirem e problematizarem sua própria prática, elas não conseguiam romper com uma visão do senso comum e cotidiana de seu próprio trabalho e analisar suas

próprias limitações. A ruptura dessa situação deveria ser assumida como meta de formações iniciais e continuadas, pois era condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. Como argumentavam Mello e Basso (2002, p. 311) são necessárias:

(...) ações desenvolvidas em conjunto com as professoras que pudessem romper com a visão cotidiana, do senso comum, sobre o fazer escolar. Na prática pedagógica não cabe uma postura de obviedade. O trabalho educativo requer atitudes intencionais e, por isso, esta intencionalidade precisa estar sendo construída, rompendo com senso comum, com a forma cotidiana de agir. Na vida cotidiana, a postura de obviedade é pertinente, mas no trabalho do professor é extremamente problemática e irresponsável, pois de sua ação depende a formação de cidadãos críticos ou não.

7.3 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão das agentes educacionais

As agentes educacionais relataram que a escola contribuía para o desenvolvimento cultural das crianças ao realizar passeios que favorecessem o contato delas com coisas novas, com a natureza; nas festas e comemorações.

Escola, eu acho que promove, sim. Eu acho que através desses passeios, teatro, exposições e aqui dentro através de tudo que é passado pra eles. Com essas datas comemorativas, eu acho que com o tempo ela vai gravar, ela não pode estar prestando atenção naquele momento, mas com o tempo isso vai estar tudo gravadinho na memória dela. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Para a agente educacional Ivone a escola contribuía para o desenvolvimento cultural das crianças, na medida do possível, porque para ela o acesso às atividades artísticas e culturais ocorria apenas fora da escola e por isso ficava restrito as atividades que a cidade oferecia. De acordo com essa profissional a escola, ainda, não estava contribuindo como deveria para o desenvolvimento cultural das crianças porque eram poucas as possibilidades de sair da escola.

Segundo as agentes educacionais as famílias nem sempre estavam promovendo o acesso e a participação das crianças em atividades artísticas e culturais porque o contato adulto-criança diminuiu e as crianças passavam muito tempo na televisão. Além da televisão, as condições financeiras, a falta

de divulgação e de tempo dos pais foram elementos citados como empecilhos para promoverem atividades artísticas e culturais a seus filhos.

Dificuldades da família e da escola para proporcionar atividades artísticas e culturais para as crianças

Na medida do possível sim. É quando tem as exposições e passeios, por exemplo, quando tem uma exposição à gente leva as crianças no museu, uma coisa diferente na biblioteca, a gente procura, dando certo, levar as crianças, então, promove sim. (...) aqui dentro do CER a gente já conhece muita coisa entendeu, então, o que a gente tem aqui dentro disponível a gente passa, procura passar, pelo menos, agora fora, assim, já é mais dificultoso. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Normalmente a gente percebe que tem crianças que são mais soltas e tem crianças que são crianças mais assim dentro de casa, (...), normalmente têm crianças que não são muito estimuladas dentro de casa, pelo fato de criar mesmo, de estar mais restrita, hoje não é mais como antigamente que a gente saia que a gente andava menorzinha, a gente ficava na calçada com os pais ou até mais livre, hoje as crianças são mais assim muita televisão, muito DVD, pai e mãe não sentam pra contar histórias como a gente ouvia na hora de dormir, tinha esse prazer, e não se compra muito, a gente que está acostumada a comprar a dar brinquedos que não tem muito haver com os do dia a dia de antigamente, eu acho que as crianças de hoje tem muita falta dessa riqueza cultural que a gente tinha, mas de certa forma, mesmo que eles fiquem na televisão muito tempo né, então eu acho que a bagagem cultural que eles trazem de casa é a televisão. (Agente Educacional Tereza – C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

As famílias ajudam muito pouco. A gente conversa com as crianças, pra onde você foi no fim de semana, principalmente na segunda ou terça-feira, você conversa o que fez no fim de semana em roda de conversa: “A, eu fui na casa da vovó”, “eu assisti televisão”, “eu brinquei com meu priminho”, não sai muito disso, um ou outro pai leva em praça, um outro leva no cinema, então uma exposição, um museu, alguma coisa, jamais isso sai, então eu acho que pouco entendeu. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Eu acho assim, quando eu falo nesse CER, eu acho que tudo gira um pouco das condições financeiras, você entendeu, ta certo que tem lugar que promove, o SESI mesmo se você for toda a semana tem um teatro mais lindo que o outro né, só que, muita gente não tem esse conhecimento, mas isso vai de bairro para bairro, não sei se existe a possibilidade de estar orientando pra esses bairros, eu não sei o que acontece, mas eu acho que de bairro para bairro tem uma diferença sim. (Agente Educacional Natália – C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

As famílias, eu acho que nossas crianças estão muito carentes nessa parte, porque a mãe fica a noite em casa e o que elas ficam fazendo a noite, ficar

vendo televisão e por a criança ali em frente da televisão e eu tenho certeza que ela não vai participar da vida dessa criança infelizmente o que eu penso é isto. Não vejo saída, só parando de trabalhar mesmo, não tem jeito, porque eu criei meu filho, tanto é que eu parei por 8 anos, então sinto meus filhos que não foram crianças criadas na creche e eu fico, assim, muito triste de ver, eu trabalho aqui mas não concordo com essa situação, os filhos estarem aqui o dia todo longe dos pais, eu acho que as crianças tem que ter esse tempo com os pais quem educa são os pais, nós aqui, o nosso papel é complicado as crianças elas te ouvem, mas eu não sei se ela, porque assim a criança esta ai com você, chora, você faz carinho, agrada, ela recebe esse carinho seu, mas se o pai e mãe aparecer no portão é o pai e a mãe, então eles são importante para criança, não é a gente, a gente só está aqui para dar um apoio quando a mãe e o pai não está, mas eu acho que esta muito falho, tanto é que as crianças estão muito difícil, falam muito sem limites, por mais que você fale, converse é complicado. Eu não sei de que forma, com que elas trabalham como elas vão participar, o tempo que elas tem a noite elas vão lavar roupas, preparar bolsa para o outro dia, que tempo essa mãe tem pra esse filho, nem um, então eu acho muito triste, é a minha área, eu estou aqui a 10 anos, mas eu sinceramente não vejo saída, vejo que a cada ano está mais difícil mais complicado, as crianças muito pequenas na creche, sem aquele amor de mãe mesmo, isso é muito triste. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: 4 a 5 anos)

As colocações feitas pela agente educacional Helena se contrapunham a própria história da Educação Infantil enquanto fruto de movimentos sociais, em especial, de mulheres que lutavam por emancipação, melhores condições de vida e trabalho, enfim, pela garantia de seus direitos, que inclui a existência de creches ou entidades equivalentes para seus filhos. Com esse depoimento, concluímos que as conquistas legais e os avanços teóricos da Educação Infantil não foram suficientes para transformar as representações de algumas pessoas que continuam concebendo a creche e a pré-escola como um mal necessário.

Apesar do debate entre cuidar e educar ainda estar presente no imaginário das pessoas na atualidade, concebemos a escola de Educação Infantil como um contexto social que pode contribuir para que o desenvolvimento cultural das crianças ocorra em situações reais e concretas a partir das atividades planejadas e desenvolvidas para esse fim. Os passeios são bons exemplos de atividades ricas em oportunidades para as crianças ampliarem suas experiências e suas possibilidades de desenvolvimento, pois como argumentou Vigotsky (1997):

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

Vigotsky (1997) ao se referir ao desenvolvimento da atividade criativa expôs uma premissa da Teoria Histórico-Cultural segundo a qual o desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, sendo sempre resultado de um processo de mediação.

Os passeios quando adequadamente planejados e devidamente mediados pelos adultos podem inserir a criança em novas realidades despertando nelas a curiosidade e os interesses por novas aprendizagens.

As agentes educacionais consideravam os passeios como atividades educativas e delas elas sempre esperavam um produto e uma possibilidade de ampliação do repertório cultural das crianças.

Passeios com a escola

Olha é bom pra eles saírem um pouco da escola, pra eles andarem, às vezes a gente passeia pelo bairro (...), mas de ônibus a gente vai conhecer teatro, ver exposições, as vezes vai pra praça mesmo, em outro ambiente a criança se sente mais, como eu diria: é um outro espaço pra ela, porque ela fica só fechada aqui dentro, quando ela sai tem mais abertura as coisas são diferentes, o espaço é diferente, a gente sempre procura trabalhar também o tema quando a gente chega, pede pra elas fazerem um desenhinho daquilo que elas viram. (Agente Educacional Helena – 4ª etapa: alunos de 4 a 5 anos)

Na recreação são quatro passeios durante o ano, eu acho importante porque eles aprendem a socializar-se, tornar um pouco mais independente, conhecer lugares diferentes e vivenciar momentos, dividindo lanches, estar procurando a independência de cada um. Nós procuramos escolher um ambiente onde não tenha brinquedos que se machuquem, que não seja muito aberto né, pra que não aconteça algum acidente da criança escapar, que tenha alguma coisa diferente que eles não conheçam, que despertem algum interesse e estimulação, acho que é isso. (Agente Educacional Luciana – 3ª etapa: alunos de 3 a 4 anos)

Passeios com as crianças, eu acho que entra na parte da cultura, você vai mostrar, por exemplo, se você sai com um ônibus, você vai mostrar o lugar, às

vezes tem criança que nunca foi nunca conheceu, né. (Agente Educacional Natália – CI2: alunos de 2 anos e 7 meses a 3 anos)

A agente educacional Luciana demonstrou preocupação com a segurança das crianças durante os passeios.

Vale destacar que muitas vezes a preocupação excessiva com a segurança impede as crianças de realizarem certas atividades que muito contribuiriam para as suas aprendizagens e desenvolvimento. A ousadia do educador em propor coisas novas e desafiantes passa pela segurança que ele tem em conduzir determinada atividade. Destacamos que essa segurança só vem do conhecimento que ele possui. Sobre isso vale observarmos que a formação dos agentes educacionais era limitada ao Ensino Médio, conforme exposto no capítulo dedicado à metodologia deste trabalho, e não parecia estar sendo suficiente para atender as exigências e desafios do fazer educativo dessas profissionais.

As educadoras, geralmente, passeavam com as crianças em locais públicos, como por exemplo, praças e parques, os quais eram escolhidos por elas.

A gente, assim, dá uma passeada aqui perto pra conhecer o bairro. A gente já foi conhecer uma Praça com eles e eles gostaram muito. Bosque eles, também, gostaram, eles falam que tinha um monte de pomba, “nossa tia quanta pomba”, então eles ficam encantados, mas eles gostam de passear sim. (Agente Educacional Natália – CI2: alunos de 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Diferenciando-se das demais agentes educacionais, Ivone comentou que as crianças podiam participar da escolha dos locais dos passeios e critica que há anos estão visitando os mesmos lugares.

Os passeios eu acho que está sendo repetitivos, por que faz muito tempo, está tendo esses passeios, então, se torna repetitivo, piquenique, quando dá certo, lanchonete, na época de férias, mais são abrangentes os passeios. A gente conversa entre nós agentes educacionais da recreação e as crianças dão alguma idéia, vamos a algum lugar, então, sendo viável, a gente vai. (Agente Educacional Ivone – 5ª etapa: alunos de 5 a 6 anos)

Seria importante que as crianças fossem ouvidas e pudessem participar da definição dos locais de seus passeios, como elas demonstraram em seus depoimentos, muitos são os lugares que elas gostariam de conhecer. Ouvindo as crianças, as agentes educacionais poderiam localizar outros locais e possibilidades que diversificassem a realidade dos passeios na escola.

7.4 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão dos pais

A aprendizagem da criança na família, segundo a opinião dos pais, se definiu pelo ensinamento de boas maneiras, regras de boa conduta e normas de civilidade. Esses ensinamentos foram apontados por pais de alunos de todas as turmas da pré-escola, conforme demonstram excertos dos questionários citados a seguir:

Aprendizagens da criança na família

Ser educado, se comportar bem, não brigar com o amigo, não responder para os professores, obedecer, participar das brincadeiras, festas, etc. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Noções de ética, cidadania, respeito, organização, saber dividir, orientar quanto à convivência com os amigos, etc. Acho que quando se tem essas qualidades dentro de casa, não há muito que ensinar, basta orientar, pois os filhos imitam em muito os pais. (Respondente B: Mãe de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos)

Respeito para com os mais velhos e educação. (Respondente E: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Educação, respeito, disciplina e amor. (Respondente D: Avó de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Valores: responsabilidade, saber dividir, carinho, respeito, entre outros. (Respondente F: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

Conceitos básicos de convivência como respeito, dizer a verdade, paciência, não pegar objeto de outras crianças, enfim, como tratar as pessoas. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Disciplina, respeito para com todos, convívio social, respeitar horários. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

O amor pela família e pelo próximo. A importância do estudo e a formação de sua educação. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Educação, respeito, honestidade e cidadania. (Respondente P: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Eu acho que é respeitar o professor. A se comportar na sala de aula e obedecer ao professor. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Respeito, higiene, cuidados com seus materiais. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Ensino moral que servirá de base para a vida toda. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

De caráter pessoal, de respeito ao próximo. Aquela que se diz “vem de berço”. Ajudar nos ensinamentos que vem da escola. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Disciplina, respeito, amor ao próximo, saber compartilhar e repartir, aprender a atravessar uma rua, faixa, semáforo etc. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

O depoimento de uma mãe, embora, também, tenha se referido ao desenvolvimento moral da criança como uma responsabilidade da família, divergiu dos demais porque enfatizou a independência da criança ao passo que os demais pareciam valorizar a passividade e submissão delas frente aos outros, em especial aos adultos, ao professor.

Ensinar eles a ser independente. Exemplo: colocar o calçado e ir ao banheiro sozinho. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos)

Além de normas adequadas de comportamento para o convívio em sociedade, a aprendizagem de valores religiosos, também, foi mencionada como uma aprendizagem importante para a criança na família.

O valor de Deus, o valor da família, além do aprendizado para a idade. (Respondente C: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos)

A aprendizagem de regras de conduta foi citada, juntamente com aprendizagens do âmbito da educação escolar por alguns pais. Não foi possível compreender se esses pais estavam afirmando a necessidade da família colaborar com a educação escolar dos filhos ou se a própria educação

escolar era para ela uma responsabilidade da família. Vejamos os trechos que exemplificam o nosso entendimento:

Educação, respeito, bons modos e outros em relação ao desenvolvimento educacional. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Alfabetizar de acordo com a fase escolar da criança, respeito com os demais, aprender a dividir e convívio com outras crianças. (Respondente M: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Noções de tempo e espaço, cores, iniciação do alfabeto e números, religião, condutas, limites, noção de perigo, higiene, família, respeito, educação. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Caráter, cultura, alfabetização, boa harmonia com os amigos. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

Sem deixar de mencionar a questão do bom comportamento, o incentivo à criatividade por meio de atividades lúdicas, o respeito à fantasia e as diferenças foram destacados pelos pais ao afirmarem que:

Como nessa fase já está se formando a estrutura da criança, acho importante ensinar o respeito com os outros, a educação, o exemplo, aprender a compartilhar, a dividir as coisas, os limites. Incentivar a criatividade com brincadeiras, desenhos, músicas porque acima de tudo, elas são crianças e é super saudável que elas aproveitem todas as fases e muitas coisas elas aprendem ludicamente. A participação dos pais em tudo é super importante. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Respeito à fantasia presente nessa idade, o respeito à diferença e os limites para que aprendam a viver sem extrapolar. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos)

As concepções dos pais sobre as aprendizagens da criança pré-escolar nos permitiram identificar a compreensão deles sobre criança. Pudemos verificar que para os pais a criança era um sujeito em processo de formação que precisava encontrar na escola e na família sustentação para se desenvolver dentro de padrões socialmente aceitos de comportamento. A preocupação de pais envolvia a formação da criança para o convívio social e o respeito a sua condição imatura e imaginativa.

Como verificamos no capítulo anterior os pais proporcionavam, dentro de suas possibilidades o acesso das crianças a atividades artísticas e culturais,

tais como: cinema e literatura, além, de promoverem passeios que permitiam a ampliação do repertório cultural das crianças.

Os passeios eram atividades bastante valorizadas pelas famílias participantes da pesquisa.

Todos os pais afirmaram passear com seus filhos, os locais de passeio foram bastante variados, os mais citados foram shoppings, praças e parques, casa de parentes e amigos, lanchonetes e restaurantes, assim, como ilustram trechos extraídos dos questionários:

Passeios com a família

Sim, shopping, restaurante, SESC, zoológico, festas, etc. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Igreja, casa de avós e parque de área de lazer infantil. (Respondente C: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, shopping, parques, clube, cinema, teatro, praia, campo, onde for possível e perto da natureza. (Respondente B: Mãe de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Sim, passear de bicicleta em volta da área preservada de árvores. (Respondente D: Avó de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Shopping, mercado, clube e circo. (Respondente E: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, costumamos ir à casa dos avôs (que ela gosta muito), parques, praças, etc. (Respondente F: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim muito, shopping, restaurantes, festas familiares, cinemas e outros. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Muito, andamos de bicicleta, vamos ao parque, teatro infantil, cinema, shopping, piscina, até joga futebol e empina pipa. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Muito, no SESC, parque de área de lazer infantil, nos restaurantes, em festas na casa de amigos, no supermercado, no clube e nas viagens. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, no jardim, parque, no campo de futebol. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, shopping, cinema, praças e igreja. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, vamos à casa dos avôs, tios, shopping e de vez em quando vamos ao Náutico e ela adora. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, na praça, no shopping e na casa de amigos. (Respondente 61: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, costume levar em shopping, parque de área de lazer infantil para brincar e aonde tem lazer para crianças e brincadeiras infantis. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, shopping, parque, cinema, restaurante e pesqueiro. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, às vezes a levo em parques, parque de área de lazer infantil e na casa de parentes. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, clube, shopping, igreja, casa de amigos e parentes. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, pracinhas, parque de área de lazer infantil, shopping e viagens. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, vamos à casa de amigos, parque de área de lazer infantil, SESC, SESI, viajamos pela região e acampamos. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, Shopping, parques, circos, lanchonetes, restaurantes, praças, etc. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Poucos pais informaram que freqüentavam espaços culturais ao se referirem aos locais onde passeavam com seus filhos. Assim, perguntamos se a criança já foi ao cinema, teatro, museu, biblioteca e com quem foi.

Entre os locais indicados, o cinema foi o mais mencionado, 15 (quinze) pais disseram o filho já foi ao cinema e informaram que as crianças costumavam estar acompanhadas pelos pais e parentes e houve 03 (três) referências à escola. 11 (onze) pais afirmaram que o filho nunca foi ao cinema, esse número se situava, principalmente, entre as crianças mais novas matriculadas da C11 (2 anos e 2 meses a 3 anos) a 3ª etapa (3 a 4 anos).

De acordo com os questionários, 10 (dez) pais afirmaram que seu filho já foi ao teatro e 16 (dezesseis) disseram que a criança, ainda, não foi a este local. Dentre os que foram ao teatro, alguns mencionaram que a criança foi com a tia, como essa denominação era usada, na cidade pesquisada, para

denominar as professoras e as agentes educacionais, acreditamos que algumas crianças tenham conhecido o teatro com a escola.

O maior número de respostas negativas com relação à realização de passeios com crianças em espaços culturais se referiu ao museu e a biblioteca.

Foram 17 (dezessete) respostas negativas, novamente, concentradas nas faixas etárias menores e 09 (nove) afirmativas com relação à realização de visita a museus.

Sobre a ida da criança à Biblioteca Municipal Infantil, recebemos 15 (quinze) respostas negativas e 08 (positivas). 03 (três) respondentes disseram que a criança foi a Biblioteca com a escola e 05 (cinco) com a mãe.

Como já exposto, o SESC e o SESI oferecem várias atividades artístico-culturais voltadas para o público infantil, porém, muitas famílias só utilizavam esses locais como clube recreativo, tal como demonstrou os dados apresentados pelas crianças.

Em virtude deste fato, perguntamos aos pais se o filho costumava freqüentar o SESC e/ou SESI, o que faziam nestes locais e quem as levava.

Vários pais disseram que seus filhos freqüentavam esses equipamentos, foram 13 (treze) respostas afirmativas e a mesma quantidade negativa. Alguns respondentes não informaram o que a criança costumava fazer, outros disseram que a criança ia brincar, assistir teatro, lanche e usar a piscina, sempre na companhia de seus pais ou de outros familiares.

Todos os pais concordavam que era importante para a formação da criança que ela freqüentasse cinema, teatro, biblioteca, museu, etc. Os motivos utilizados para justificar essa importância estavam relacionados com o processo de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos delas, além, do estímulo à imaginação e criatividade, bem como, para desenvolver o gosto pelas artes.

Passeios em espaços artísticos e culturais

Sim, para estimular a leitura, a conhecer a cultura, para ver coisas diferentes, aprender, etc. (Respondente A: Mãe de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Sim, para adquirir gosto pela arte, conviver em comunidade (sociedade), para despertar sua fantasia e imaginação. É muito bom. (Respondente B: Mãe de menino da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Embora não tenha levado, acho importante. (Respondente C: Pai de menina da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Sim, por vários motivos, um comportamental e outro para educação e cultura. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, eu gosto de tudo isso e admito que não vamos por comodismo. É bom para o desenvolvimento da criança e estimula a imaginação. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim sem dúvida, para adquirir conhecimento. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, porque estimula a criatividade e acrescenta na cultura. (Respondente L: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, para adquirir conhecimentos culturais e diversão. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Sim, porque eu não tive oportunidade de ir e acho que é um aprendizado. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, com estes locais a criança tem um maior interesse em ter novas experiências e incentivo à cultura. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, ajudo muito o ensinamento para a criança. (Respondente T: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Sim, mais para adquirir mais conhecimentos. (Respondente U: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, ajuda no desenvolvimento cultural. (Respondente V: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Com toda certeza, porque é cultural, é lazer, entretenimento, é saudável e descontraído. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, ampliar e adquirir conhecimentos, conhecer varias culturas e saber respeitá-las. (Respondente Y: Mãe de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Sim, porque eles estão interagindo, aprendendo coisas boas que trarão, mais para frente, grandes benefícios. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Alguns depoimentos evidenciaram ressalvas com relação à frequência da criança pré-escolar aos espaços artístico-culturais, para alguns pais esse

tipo de atividade era mais apropriada para as crianças já alfabetizadas e mais velhas com maior capacidade de concentração.

Sim, é um ótimo aprendizado, só precisa crescer um pouco mais para prender mais a atenção. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Acho importante, mas, conveniente quando tiver idade para aproveitar e prestar atenção, caso contrário acho desnecessário. (Respondente F: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Só biblioteca para pesquisar e fazer seus trabalhos. (Respondente G: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

A opinião da Respondente 45 passou uma idéia bastante utilitarista de arte e cultura, ela disse valorizar a biblioteca somente como um local no qual podia ser feitos trabalhos escolares. A concepção expressa por essa mãe desconsiderou que todos os espaços freqüentados pela criança, em qualquer idade, com as devidas mediações dos adultos ou pessoas mais experientes, podem se configuram em espaço e oportunidade de desenvolvimento cultural.

Por fim, diante do considerável número de respostas negativas com relação à freqüência dos pais com seus filhos em espaços artístico-culturais, indagamos os pais a respeito das dificuldades que eles encontravam para levar os filhos a estes lugares.

Alguns pais informaram que as dificuldades se referiam ao deslocamento, transporte, aspecto financeiro, falta de tempo, idade e comportamento da criança.

Dificuldades para os pais levarem seus filhos a espaços artístico-culturais

Deslocamento. Para mim é mais difícil, espero meu marido nos levar. (Respondente Z: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

A falta de um automóvel e coincidir as folgas com o pagamento. (Respondente C: Pai de menina da C11: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Eu, por exemplo: Não dirijo somente o meu marido. De ônibus acho muito difícil porque de final de semana demora muito a passar. A biblioteca porque é de semana. (Respondente I: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Às vezes horário de trabalho, e se for ao teatro municipal, por exemplo, um dia desses teve “A Bela e a Fera”, por causa de valores, dinheiro. (Respondente J: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos)

Por enquanto é a idade, pois ainda não para quieta, mas fora isso não há dificuldade. (Respondente A: Mãe de menina da CI1: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

Dificuldade, pois ele corre muito e não para quieto no lugar. (Respondente D: Avó de menino da CI2: 2 anos e 2 meses a 3 anos).

A principal dificuldade é que ele não fica acordado até muito tarde da noite, sempre saímos à noite, pois quando saímos durante o dia ele é bem sossegado e comporta-se. (Respondente H: Mãe de menino da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Pouca idade e falta de interesse, ou seja, não conseguimos prender a atenção dela em museus, teatros. A biblioteca é importante, mas falta tempo livre para levá-la. (Respondente N: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Tempo disponível. (Respondente E: Pai de menina da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Tempo, já que trabalho em shopping, nos finais de semana também, então o pai o leva. (Respondente F: Mãe de menino da CI2: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Pouco tempo. (Respondente K: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

O trabalho, faço o que poço. (Respondente O: Mãe de menina da 3ª etapa: 3 a 4 anos).

Tempo, pelo fato de trabalhar todos os dias e só folgar aos domingos à tarde. (Respondente Q: Mãe de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

As dificuldades são de horários de trabalho com o horário de funcionamento dos lugares, mais quando tiver na idade escolar vou incentivá-lo a fazer pesquisas nestes lugares. (Respondente R: Pai de menino da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Às vezes a falta de tempo, devido ao motivo de trabalhar aos finais de semana e fazer faculdade. (Respondente S: Mãe de menina da 4ª etapa: 4 a 5 anos).

Falta de tempo. (Respondente W: Pai de menina da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Horários, pois trabalho no comércio, me sobra o domingo e aproveitamos ao máximo. (Respondente X: Mãe de menino da 5ª etapa: 5 a 6 anos).

Apenas uma Respondente disse que sua família não tinha hábito de freqüentar locais artístico-culturais.

Não temos hábitos de freqüentar estes lugares. (Respondente G: Mãe de menino da C12: 2 anos e 7 meses a 3 anos).

Somente 03 (três) pais disseram não encontrar nenhum tipo de dificuldade, foram os Respondentes 69, 37 e 78.

A pouca idade e o comportamento ativo das crianças, juntamente, com a falta de tempo dos pais compreenderam o maior número de justificativas para que as crianças não freqüentassem cinema, teatro, museu, biblioteca etc. A questão da falta de tempo, a nosso ver, estava bastante relacionada à falta de hábito, pois esses pais disseram passear e apontaram vários lugares que costumam freqüentar, assim, o problema do tempo era relativo.

As justificativas referentes a pouca idade, a compreensão limitada e ao comportamento das crianças expressavam uma concepção infantilizada de criança. Alguns pais pareciam considerar seus filhos incapazes de compreender e de interagir com produções artístico-culturais.

A concepção infantilizada de criança está presente em nosso cotidiano, não é raro encontrarmos adultos que usam palavras no diminutivo para conversar com crianças ou que escolhem livros com muitas ilustrações e textos curtos e simplificados por acreditar que elas não serão capazes de entender histórias mais complexas. Atitudes desta natureza são contrárias aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que defende o contato da criança, desde a mais tenra idade, com produções artístico-culturais, com a devida mediação do adulto, são excelentes oportunidades para ela realizar apropriações e objetivações que culminam no desenvolvimento e aprimoramento de suas funções psíquicas superiores.

Conforme afirmou Vigotsky (1997):

Entendiendo de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos creadores se advierten ya con toda su intensidad desde la más temprana infancia.

Portanto, as crianças pré-escolares não podem permanecer alijadas do patrimônio cultural e artístico da humanidade, por isso, as famílias e a escola precisam criar estratégias para suprir essa necessidade.

7.5 Atividades artísticas e culturais proporcionadas pela escola e pela família na visão dos demais funcionários da escola

Os funcionários do quadro de apoio da escola citaram o início da alfabetização, o desenvolvimento de relações sociais, bons hábitos e valores morais, noções de higiene e saúde como aprendizagens de responsabilidade da escola, como ilustram os depoimentos a seguir:

Aprendizagens da criança na escola

Eu acho que é a educação, primeiramente e depois a alimentação. Eu acho que a escola é pra isso, aprender a respeitar, a falar, tudo isso aí é educação. (Merendeira Adriana)

[Eu acho importante que a criança aprenda aqui na escola] pelo menos o início da alfabetização e a amizade eu faço questão disso, (...) então eu faço todo mundo ser amigo de todo mundo e procuro ser amigo de todo mundo, brinco com todo mundo, cumprimento todo mundo sabe, sei lá é meu jeito eu fui criado em orfanato, pra mim é mais fácil, acho que fica mais fácil lidar com bastante gente, principalmente criança. (Porteiro Saimon)

As noções básicas, que ensina no decorrer os cuidados com o corpo, as crianças cuidando do corpo delas, comer corretamente. (Servente Rose)

Aqui elas aprendem de tudo, principalmente quem fica o dia todo, que passa a maior parte do tempo aqui, eles aprendem de tudo lavar as mãos, escovar dentes. Tinha que aprender, eu acho que o respeito tanto para os colegas como para os profissionais da educação. (Servente Jaqueline)

A agente educacional lamentou que a escola estivesse deixando de ensinar conteúdos para assumir a responsabilidade pela transmissão de valores e colocação de limites nas crianças. De acordo com ela:

Seria a complementação da educação, mas infelizmente isso está sendo delegado totalmente à escola, educação de base, então eu acho que a gente esta tendo a responsabilidade da educação total dessa criança, desde os

valores, trabalhar bastante os valores com as crianças, até certa forma os limites também da criança, não adianta ficar jogando a responsabilidade para os pais, porque a gente sabe que tem muita família que não está alicerçada na educação de base, na educação no geral. (Agente Educacional Ângela)

Os funcionários entendiam que em casa os pais deveriam dar continuidade e reforçar as aprendizagens realizadas na escola, além, de transmitirem bons hábitos e de ensinarem boas maneiras às crianças.

Aprendizagens da criança na família

Continuidade, eu acho que os pais deveriam dar continuidade, se informar mais com o professor, o que o professor está ensinando na classe e o pai dar continuidade em casa, aqui o professor fala assim, isso não pode, chega em casa a mãe fala deixa rolar, tem muitos pais que são assim, meu filho não aprendeu nada. Lógico! lá em casa não dá nada, só o professor com 32 crianças é difícil, só que aqui em casa os pais tem que colaborar, falar o fulano vamos fazer uma cópia, vamos aprender a fazer qualquer coisa, igual a professora do meu filho, eu tenho um filho de oito anos aqui na escola, você senta na cozinha e começa a perguntar, fazer ele escrever, tipo um ditado, mas com ele observando as coisas para prender a atenção dele, pra ele ter a atenção sabe, eu acho que os pais tem que dar continuidade no que a professora ensina. (Porteiro Saimon)

Noção básica do respeito com os educadores. (Servente Rose)

Em casa seria a educação de base mesmo, a questão dos valores eu acho que deveria estar vindo de casa, o respeito ao próximo, os limites à questão dos valores teria que vindo de casa. (Agente educacional Ângela)

Em casa já tá mais difícil com as crianças de hoje. É tão diferente da nossa época (...). Eu acho que eles [os pais] deveriam ajudar a escola também, educação e alimentação, principalmente. Aqui eles são bons, mas em casa os pais dão muita porcaria para as crianças e hoje tem muitas crianças obesas. No dia das mães eu falei com as mães sobre alimentação, eu falei muito das frutas, verduras, legumes, um prato bem colorido para incentivar as crianças (...). (Merendeira Adriana)

Os depoimentos dos funcionários do quadro de apoio demonstraram que eles têm conhecimento sobre várias questões do âmbito pedagógico, como por exemplo, o entendimento que o porteiro demonstrou sobre as dificuldades do trabalho do professor em determinadas turmas da pré-escola em razão da

proporção adulto-criança ou o posicionamento da merendeira sobre a necessidade de mudanças nos hábitos alimentares das crianças. A merendeira relatou uma realização da escola pesquisada bastante interessante. No dia das mães foi planejada uma atividade, na qual a merendeira conversou com as mães sobre alimentação saudável. Acreditamos interessante essa atividade porque esse é um exemplo concreto de que o trabalho nas escolas pode atingir a condição de práxis por meio da integração consciente entre teoria e prática nas relações de trabalho.

A opinião dos funcionários demonstrou o quanto a opinião de todos os envolvidos no processo educacional é importante e, ainda, que pessoas que muitas vezes não são ouvidas possuem avaliações ricas e complexas que poderão resultar em melhorias para a qualidade da educação e por isso esta pesquisa se propôs a ouvir diferentes participantes do processo educacional.

A opinião dos participantes da pesquisa em relação às atividades artísticas, culturais, de lazer e entretenimento proporcionadas pela escola e pela família, explicitaram compreensões bem semelhantes entre os adultos. Professoras, pais, agentes educacionais, diretora e demais funcionários da escola reconheciam a necessidade da escola e da família proporcionar o acesso das crianças a essas atividades, em especial, quando essas pudessem transmitir ensinamentos relacionados à valores morais, normas de conduta e o contato com conhecimentos referentes à aquisição da leitura, escrita e ao conteúdo de outras áreas do conhecimento.

O contato da criança com atividades artísticas e culturais esbarrava nas dificuldades dos pais e educadores, primeiramente, de terem eles próprios acesso a essas atividades. Segundo, de reconhecer a criança pequena a partir de suas potencialidades e não de suas limitações. Por último, dos educadores, saberem lidar de forma intencional e sistemática com linguagens artísticas e culturais para as quais não possuíam formação.

Diante destas dificuldades cabe registrarmos o caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Como afirmou Oliveira (2006, p. 11):

O termo humano, como se vê, não se refere às características (biológicas) da *especie homo*, mas às características do

gênero humano, isto é, às características criadas socialmente ao longo da história da humanidade, através desse processo de participar do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade que o homem se torna humano.

Ressaltamos que a interação por sua vez é marcada por determinantes históricos, políticos, econômicos, ideológicos e sociais. Conforme Pino (2005, p. 152):

A história social humana, a geral e a particular de cada povo, é feita de relações sociais conflituosas produzidas por sistemas sociais geradores de desigualdades entre os homens (em particular, sociais e econômicas) que os afetam desde o berço. Desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana.

Se considerarmos as inúmeras desigualdades que marcam a nossa sociedade e sem desconsiderar que as mesmas afetam e estão dentro das escolas, há que se recuperar o caráter revolucionário e democrático da “escola¹⁰” como um espaço de luta e de superação das desigualdades por meio do acesso ao conhecimento. Assim, destacamos a importância da escola, espaço público e gratuito de oferecimento igualitário de oportunidades de ampliação do repertório cultural das crianças. Neste sentido, em se tratando da Educação Infantil que é foco neste trabalho, salientamos a importância da qualidade dos materiais e brinquedos disponíveis, da estrutura física dos prédios, da proporção adulto-criança e, principalmente, da interação que se estabelece entre os adultos e crianças e entre as crianças e, também, dos processos de mediação e apropriação daí resultantes.

¹⁰ A palavra escola foi usada neste trabalho para se referir a espaço educativo formal.

Considerações Finais

Nossas considerações finais ressaltaram os limites e as possibilidades de desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil.

Como já exposto, cultura é a própria sociedade humana para a Teoria Histórico-Cultural. O desenvolvimento cultural se dá a partir das apropriações e objetivações realizadas pelos sujeitos para a satisfação de suas necessidades. Reiteramos que essas necessidades ultrapassam o âmbito biológico, deste modo, o desenvolvimento cultural está relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio das quais, as apropriações e objetivações dos sujeitos se tornam cada vez mais sofisticadas e podem resultar em produções científicas, intelectuais e artísticas. Não podemos deixar de mencionar que o desenvolvimento cultural da criança não ocorre de forma individualizada e espontânea, uma vez que a presença do outro é indispensável nesse processo.

A compreensão dos participantes desta pesquisa, por sua vez, se diferenciou das idéias da Teoria Histórico-Cultural.

Com relação à concepção dos participantes da pesquisa sobre a função social da Educação Infantil predominou a idéia de que essa etapa da educação deveria preparar a criança para a vida e para a escolarização futura por meio do trabalho com conteúdos escolares, das brincadeiras e da transmissão de valores e boas maneiras.

Tanto as crianças como os adultos demonstraram valorizar a brincadeira, porém, os pais e profissionais da escola costumavam destacar essa atividade por seu caráter didático.

As atividades artísticas e culturais eram promovidas às crianças pela escola e pela família, todavia, essas atividades não eram interpretadas como possibilidades de ampliação de conhecimento e de desenvolvimento cultural, essas atividades acabavam sendo consideradas apenas atividades escolares que iriam ensinar alguma coisa as crianças, tal como: pintar corretamente, por exemplo.

O acesso das crianças e dos adultos aos bens culturais era bastante restrito e limitado, a televisão foi o bem mais citado por todos os participantes

da pesquisa. Espaços culturais como biblioteca, teatro e museu eram pouco frequentados pelas crianças e pelos adultos.

Embora alguns participantes da pesquisa tenham feito referências a aspectos sócio-históricos, identificamos que a maioria tinha uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento na qual prevalecia o aspecto biológico e que isso poderia comprometer a efetivação de uma ação educativa mais direta e intencional caso essa concepção os levassem a defender a aprendizagem e o desenvolvimento espontâneo.

Em várias circunstâncias, as concepções dos adultos revelaram o reconhecimento da criança como ser incapaz e incompleto e que por isso necessitaria se desenvolver para depois ter acesso a certos conhecimentos.

De modo diverso do defendido pela Teoria Histórico-Cultural, os pais, as professoras, agentes educacionais e demais funcionários da escola valorizavam as aprendizagens espontâneas da criança, pois não compreendiam que o desenvolvimento é o resultado da atividade do sujeito e não apenas um pré-requisito desse processo e, ainda, que as aprendizagens mediadas são qualitativamente superiores às realizadas diretamente pelas crianças.

As crianças ouvidas, nesta pesquisa, demonstraram que conhecem e têm condições de contribuir com dados importantes para a avaliação de suas aprendizagens em casa e na escola. Suas concepções trouxeram elementos interessantes que podem contribuir para tornar mais satisfatórias às práticas de ensino-aprendizagem, intencionais, na escola ou, informais, em suas casas, principalmente, quando analisaram e criticaram o tempo e o espaço que dispunham para brincar em casa e na escola; quando expressaram seu desejo por mais autonomia na escolha do que assistir na televisão; ao criticarem as atividades de dança restritas a ensaios para festas escolares, entre outras situações já expostas nesta tese.

Sendo assim, pais, professores e demais educadores necessitam observar e ouvir as crianças reconhecendo suas potencialidades a fim de romper com concepções que as enxergam, apenas, como muito pequenas e incapazes de compreender determinadas coisas e por isso limitada em suas oportunidades de contato com bens culturais.

A partir de uma concepção Histórico-Cultural de desenvolvimento enfatizamos a necessidade de se ampliar as experiências e os conhecimentos das crianças de todas as idades, não sendo necessário esperar a idade escolar, tal como verbalizaram alguns adultos.

Ouvir e observar as crianças são estratégias importantes, ainda, para identificar o nível de suas objetivações e, assim, poder inserir motivos novos e mais sofisticados para sua atividade que, no caso da idade pré-escolar, como já dissemos, concentra-se, sobretudo nas brincadeiras, embora, também, sejam significativos os desenhos e as construções nesta fase.

Com base nos dados analisados nesta tese, concluímos que apesar do esforço da escola e das famílias, elas, ainda, podem ir além do que já estão proporcionando às crianças. Uma reflexão sobre a criança a partir de suas potencialidades e não de suas limitações pode levar pais e educadores a um nível de atuação mais consciente e intencional em favor do desenvolvimento cultural da criança.

Os limites e as possibilidades com relação ao desenvolvimento cultural das crianças identificados, por meio das concepções dos participantes desta pesquisa, podem ser sintetizadas a partir da compreensão de que a escola e a família estavam favorecendo o desenvolvimento cultural da criança, porém, esse desenvolvimento poderia ocorrer de forma quantitativa e qualitativamente superior se concepções biologizantes de aprendizagem e desenvolvimento fossem superadas, de modo a que os adultos deixassem de lado a crença no desenvolvimento natural e espontâneo e se colocassem de forma mais intencional e sistemática na condição de mediadores entre a criança e as atividades não cotidianas.

Portanto, a relevância dos aspectos histórico-culturais para o desenvolvimento humano reforça a importância da organização sistemática e intencional do espaço e das ações educativas com vista à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cultural das crianças e do resgate do caráter revolucionário e democrático da escola.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006, p.15-32.

ARARAQUARA. *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil*, 2000.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica Construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. (Org.) *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 41-62.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007, p. 13-36.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar ... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009, p. 37-50.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 19, nº 44, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttrxt&pid=S010-32621998000100003&lng=pt&mn=isso> acesso em 13/09/2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20/12/1996*.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, 17 dez. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais para a educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 35-54.

_____, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 23, nº 80, setembro, 2002, p. 168-200.

DAMASCENO, Benito P., GUERREIRO, Marilisa M. Desenvolvimento neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. In *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 24, Campinas, julho/2000, p. 13-20.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Demartini, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância*. Metodologias de pesquisa com crianças: 2ª ed. Campinas. Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil* nº 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, vol. 14, p. 89-101, set./dez. 2003.

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESPÍRITO SANTO. Educação Infantil: identidade em construção in MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002. GUIMARÃES, José Luiz. *O financiamento da educação infantil: quem paga a conta?* In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 43-56.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: CEDES, nº 50, p. 9-25, abr. 2000.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 159-176.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

_____. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade* nº 68/especial. Campinas: CEDES, 1999.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2001, p.13-38.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

LEONTIEV, Alexis N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOYSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: EPU, 2001a, p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil In: VYGOYSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: EPU, 2001b, p. 59-83.

LIMA, Hildebrando de. (Org.) *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

LURIA, Alexander Romanovich. *Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais*. Curso de Psicologia Geral, vol. 1, 1979, p. 71-84.

LURIA, Alexander Romanovich. *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

MALAGODI, Edgard. *O que é materialismo dialético*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). Araraquara, Junqueira & Marin, 2006. p. 49-61.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação Continuada de Professoras de Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Formação de professores, práticas pedagógicas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 295-313.

MELLO, Maria Aparecida. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. In: *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista: n. 9, p. 203-218, 2007.

MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas Aparecido de. Comunidade on line de Educação Infantil. In: *Anais do 1º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos*. Juiz de Fora , 25 a 27 de setembro de 2008.

MELLO, Maria Aparecida et. All. O desenvolvimento da criança na perspectiva Histórico-Cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades. In: *Anais do 1º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos*. Juiz de Fora , 25 a 27 de setembro de 2008.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-60, mar. 2001.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 99-112.

OBOUKHOVA, Ludmila. Teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In *Anais da 1ª Conferência Internacional "O enfoque histórico-cultural em questão"*. Santo André/SP de 06 a 11/11/2006.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli. Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 3-26.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 5-18.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Identidades, formações e desenvolvimento das/dos profissionais da educação infantil. In: *Caderno de Resumos e Programa do V Congresso Paulista de Educação Infantil*. São Paulo/SP de 08 a 11 de setembro de 2009, p.11-12.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia Goulart, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com criança*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 19-47.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In MACHADO, Maria Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

SALLES, Leila M. F. *A representação social do adolescente e da adolescência: um discurso contrastante entre o genérico e o particular* (um estudo em escolas públicas do Estado de São Paulo). Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/SP, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MANUEL, Pinto. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: 1997, p. 7-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 91, 2005, p. 361-378.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SHUARE, Marta. *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objetivo e do olhar. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Fabiana Cristina de. *Meninos e Meninas na Escola: Um encontro possível?*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

STRENZEL, Giandréa Reuss, Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil nos anos 1990. In: RAUPP, Marilene Dandolini (Org.). *Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças de 0 a 6 anos*. Florianópolis: UFSC, 2006, p.65-116.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. La imaginación y el arte en la infancia. Delegación Coyoacán: Fontamara, 1997.

_____. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 2000, 71, p. 21-44.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOYSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV. Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: EPU, 2001, p. 103-117.

Wajskop, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

SUJEITOS DO GRUPO DE PROFESSORAS E DIRETORA DE ESCOLA

Nº	Turma	Condição	Nome	Idade	Exp. E.I.	Formação	Instituição	Conclusão
01	CI1M/4ªAT	Efetiva M	Tatiane	42 anos	20 anos	Magistério/Pedagogia	Uniara	2003
02	CI2M/3ªT	Efetiva T	Ivone	41 anos	15 anos	Magistério/Pedagogia	Uniara	1996
03	3ªAM	Efetiva	Mônica	44 anos	22 anos	Magistério/Pedagogia	Fac. São Luís	1986 ou 1987
04	3ªBM	C. Supl.	Ana	33 anos	10 anos	Magist./Pedag. Cidadã	UNESP/CAr	2005
05	4ªM/4ªBT	Efetiva M/T	Roberta	38 anos	18 anos	Magist./Pedag. Cidadã	UNESP/CAr	2005
06	5ªM/5ªAT	Efetiva T	Marina	45 anos	16 anos	Magistério/Direito	Colégio S. Bento	1991
07	Subst. M	Efetiva	Rosana	42 anos	23 anos	Magistério/Pedagogia	UNESP/CAr	1989
08	CI2T	Efetiva	Maria	36 anos	16 anos	Magistério/Pedagogia	UNESP/CAr	1996
09	5ªBT	C. Supl.	Maria Helena	57 anos	16 anos	Magistério	Colégio Cristo Rei	1984
10	Subst. T	Efetiva	Vanessa	42 anos	24 anos	Magistério	EEBA	1985
11		Efetiva	Professora	37 anos	13 anos	Magistério/Pedagogia	UNESP/CAr	1998

ANEXO 02

SUJEITOS DO GRUPO DE AGENTES EDUCACIONAIS

Nº	Turma	Condição	Agente	Idade	Exp. E.I.	Formação	Instituição	Conclusão
01	CI1	Efetiva	Tereza	35 anos	09 anos	Magistério	EEBA	1994
02	CI2	Efetiva	Natália	30 anos	04 anos	Ens. Médio	EEPSPG Francisco P. da Silva	1997
03	3ª etapa	Volante*	Luciana	33 anos	15 anos	Magistério	CEFAM Henrique Morato	1994
04	4ª etapa	Efetiva	Helena	52 anos	10 anos	Superior – Adm. Empresa	FEFIARA	1982
05	5ª etapa	Efetiva	Ivone	56 anos	15 anos	Ens. Médio	Colégio Duque de Caxias	1973

* Volante era a agente educacional que foi admitida após o processo de remoção e atribuição e por isso só poderia se efetivar no processo seguinte.

ANEXO 03

SUJEITOS DO GRUPO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Nº	Função	Nome	Sexo	Idade	Exp. Ed.	Formação	Instituição	Conclusão
01	Ag. Operac.	Rose	Feminino	48 anos	14 anos	Ens. Médio	EEPSG Ergília Micelli	2001
02	Ag. Operac.	Saimon	Masculino	44 anos	06 anos	Ens. Fund.	Não lembrou	
03	Ag. Operac.	Jaqueline	Feminino	54 anos	15 anos	Ens. Médio	Não lembrou	
04	Ag. Social	Adriana	Feminino	43 anos	05 anos	Ens. Médio	Telecurso	2000
05	Ag. Educ.*	Angela	Feminino	46 anos	24 anos	Pedagogia	UNIARA	2009

* Agente educacional reabilitada por problemas de saúde executando serviços de assistência administrativa e pedagógica na unidade escolar.

ANEXO 04

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Por que você vem no CER?
- 2- Você gosta de vir aqui?
- 3- O que tem de mais legal nesta escola?
- 4- O que tem de mais chato nesta escola?
- 5- Qual a coisa mais legal que você aprendeu nesta escola? Quem lhe ensinou?
- 6- Você gosta de brincar? Quais são suas brincadeiras preferidas? Quem lhe ensinou essas brincadeiras?
- 7- Onde é mais gostoso brincar? Na sua casa, na escola ou em outro lugar? Onde?
- 8- Com quem costuma brincar?
- 9- Você gosta de assistir televisão? Quais são seus programas preferidos?
- 10- Você gosta mais de assistir televisão em casa ou na escola? Por quê?
- 11- Você gosta de assistir filmes? Lembra o nome de algum?
- 12- Onde você gosta de assistir filmes? Você assiste aos filmes que passam na televisão ou alguém pega DVD para você?
- 13- Quem escolhe o filme que você assiste?
- 14- Você gosta de música? Quais? Onde escuta música? Quem coloca a música?
- 15- Tem computador em casa? Você mexe no computador? O que você faz no computador?
- 16- Tem vídeo game? Gosta de brincar com esse aparelho? Quais são os jogos preferidos?
- 17- Você gosta de ouvir histórias? Algum lhe conta histórias? Quem? Lembra o nome de alguma história de que gosta?
- 18- Você gosta de olhar livros, gibis? Você faz isso na escola? E na sua casa tem livros para você?
- 19- Você desenha e pinta na escola? É gostoso ou é chato? Por quê?
- 20- Você dança na escola? Quando? É legal ou não? Por quê?
- 21- Na sua escola já teve teatro? Como foi?
- 22- Você passeia? Onde costumam ir?
- 23- Você já foi ao cinema? Com quem?
- 24- Você já foi ao teatro? Com quem?
- 25- Você já foi num museu? Com quem foi?
- 26- Você já foi à biblioteca municipal infantil? Com quem?
- 27- Você já foi ao SESC? O que costuma fazer lá? Quem o leva?
- 28- Em que lugar gostaria de passear com seus pais?
- 29- Em que lugar gostaria de passear com sua professora e coleguinhas?

ANEXO 05

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Desenvolvimento é ...
- 2- Aprendizagem é ...
- 3- Cultura é ...
- 4- Qual o papel da Educação Infantil (CI1 a 5 etapa)?
- 5- Qual a função da professora de pré-escola?
- 6- O que você considera essencial que a criança aprenda na pré-escola?
- 7- O que favorece/possibilita essas aprendizagens?
- 8- Quais são os principais assuntos/temas abordados com as crianças? Como e por quem é feita a escolha destes temas?
- 9- E as datas comemorativas? Quais são trabalhadas em sua escola? Se pudesse acrescentar uma data qual seria? Se pudesse retirar uma data qual seria? Por que?
- 10- A quais bens culturais você tem acesso com mais frequência (música, dança, teatro, cinema, artes visuais, literatura, outros)? Por quê?
- 11- A escola promove o desenvolvimento cultural das crianças? De que maneira?
- 12- Quais bens culturais são oferecidos por você a seus alunos?
- 13- O que determina essa seleção?
- 14- Quais são os livros que costuma ler para seus alunos? O que determina sua escolha?
- 15- Quais são as histórias que costuma contar para seus alunos? O que direciona suas escolhas?
- 16- Quais são as músicas que você canta e/ou ouve com as crianças? Por quê?
- 17- Quais são os filmes que costuma exibir para as crianças? Como você seleciona os títulos?
- 18- As crianças conhecem teatro? Elas vão ao teatro? O teatro vem a escola? Elas fazem teatro no CER? Como essa linguagem é trabalhada com as crianças?
- 19- Com relação a artes visuais, o que é propiciado às crianças? Por quê?
- 20- Como você avalia a participação das famílias na promoção do desenvolvimento cultural das crianças?
- 21- Qual sua sugestão para que a escola e a família melhorem as possibilidades de desenvolvimento cultural das crianças? O que está faltando, o que poderia ser melhorado?
- 22- Gostaria de fazer novas e/ou outras considerações sobre os conceitos (Desenvolvimento, aprendizagem e cultura)?

ANEXO 06

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AGENTES EDUCACIONAIS

- 01-Desenvolvimento é ...
- 02-Aprendizagem é ...
- 03-Cultura é ...
- 04-Qual o papel da Educação Infantil (CI1 a 5ª etapa)?
- 05-Qual a função da agente educacional?
- 06-Dentro de sua área de atuação, o que você considera essencial que a criança aprenda?
- 07-O que favorece/possibilita essas aprendizagens?
- 08-Quais são os principais assuntos/temas que você aborda com as crianças? Como e por quem é feita a escolha destes temas?
- 09-E as datas comemorativas? Quais são trabalhadas em sua escola? Se pudesse acrescentar uma data qual seria? Se pudesse retirar uma data qual seria? Por que?
- 10-No projeto de trabalho da Recreação o brincar tem posição de destaque, qual é a importância da brincadeira para suas crianças?
- 11-Quais são as brincadeiras que fazem parte de seu dia-a-dia com as crianças?
- 12-Os passeios fazem parte do trabalho da Recreação, qual a importância desta atividade para as crianças?
- 13-Em que locais costumam passear com as crianças? Como é feita a escolha dos locais?
- 14-Na rotina de trabalho da Recreação está prevista a realização de atividades de alimentação, higiene pessoal e repouso. Qual a importância dessas atividades para as crianças?
- 15-Você acha que as crianças aprendem com essas atividades? O que elas aprendem?
- 16-Quais são os bens culturais que você tem acesso com mais frequência (música, dança, teatro, cinema, artes visuais, literatura, internet, outros)? Por quê?
- 17-A escola promove o desenvolvimento cultural das crianças? De que maneira?
- 18-Quais bens culturais são oferecidos por você a seus alunos?
- 19-O que determina essa seleção?
- 20-Como você avalia a participação das famílias na promoção do desenvolvimento cultural das crianças?
- 21-Qual sua sugestão para que a escola e a família melhorem as possibilidades de desenvolvimento cultural das crianças? O que está faltando, o que poderia ser melhorado?
- 22- Gostaria de fazer novas e/ou outras considerações sobre os conceitos (Desenvolvimento, aprendizagem e cultura)?

ANEXO 07

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM DIRETORA E FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA

- 1- Para você, qual é a função do CER?
- 2- Qual é a sua contribuição para o trabalho do CER?
- 3- Você contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
De que maneira?
- 4- O que você acha mais importante que a criança aprenda no CER?
- 5- O que você acha mais importante que a criança aprenda em casa?
- 6- O que você entende por cultura; desenvolvimento e aprendizagem?
- 7- Quais os bens culturais que você tem acesso com mais frequência?
- 8- Quais os bens culturais que você acha importante que as crianças tenham acesso? Por quê?

Anexo 08

QUESTIONÁRIO PARA PAIS DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A) Dados de caracterização

1-Assinale o seu grau de parentesco com a criança que estuda no CER.

() mãe () avó () outro? Qual? -----
() pai () avô

2-Qual a sua idade? -----

3-Assinale o seu grau de instrução.

() Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo
() Outros? Qual? -----

4-Qual a sua profissão? -----

5-A família possui automóvel? () sim () não

6-Sua criança que está em qual etapa no CER?

() CI1 () CI2 () 3ª etapa () 4ª etapa () 5ª etapa

7-Sua criança é: () menina () menino

B) Dados referente ao tema pesquisado

1-Quais são os ensinamentos que você acha mais importante que os pais passem para os (as) filhos(as) em idade pré-escolar?

2-Quais são os ensinamentos que você acha que são de responsabilidade do CER?

3-Quais são as brincadeiras preferidas de seu/sua filho(a)?

4-Com quem ele(a) costuma brincar?

() sozinho () irmãos () coleguinhas
() animal de estimação () pais
() outros. Quais?-----

5-Onde ele(a) aprende essas brincadeiras?

() no CER () na rua () na própria casa () na casa de parentes ()
na igreja () no clube
() outros. Quais? -----

6- Com quem ele(a) aprende essas brincadeiras?

- () professora () recreacionista () irmãos () coleguinhas
 () pais () avós () outros. Quais? -----
- 7-Seu/sua filho(a) gosta de assistir televisão? () sim () não
- 8-Quais são seus programas preferidos?
- 9-Com quem ele(a) costuma assistir TV? () sozinho () pais () irmãos () outros. Quais? -----
- 10-Vocês têm aparelho de DVD? () sim () não
- 11-A criança assiste filmes em casa? () sim () não
- 12-Geralmente os filmes são da? () programação da TV () DVD
- 13-Quem escolhe o filme a ser assistido? () a criança () os pais
 () a criança e os pais juntos
- 14-Quais são os critérios utilizados para a escolha do filme?
- 15-Cite o nome de alguns filmes que seu/sua filho(a) já assistiu em casa?
- 16-Quanto tempo a criança costuma ficar assistindo televisão?
- 17-Vocês ouvem rádio? () sim () não
- 18-Quais programas?
- 19-Costumam ouvir músicas? () sim () não
- 20-Quais são os ritmos ou tipos de música preferidos pela família?
- 21-Existe computador em casa? () sim () não
- 22-A criança tem acesso ao computador? () sim () não
- 23-Quais atividades ela costuma realizar no computador?
- 24-Quanto tempo ela costuma ficar no computador?
- 25-A criança tem vídeo game? () sim () não
- 26-Com que frequência ela joga?
- 27-Quais são os jogos de vídeo game preferidos por seu/sua filho(a)?
- 28- Seu/sua filho(a) gosta de ouvir histórias? () sim () não
- 29-Alguém da família costuma contar histórias para a criança?
 () sim () não
- 30-Em caso afirmativo, por que vocês contam histórias para a criança?
- 31-Quem costuma contar histórias para a criança?
 () mãe () pai () avós () irmãos () outros. Quais? -----
- 32-Que tipo de histórias a família conta para a criança?
- 33- Alguém de sua família gosta de ler? Quem?
- 34-Vocês têm livros, gibis, revistas ou jornais em casa? Cite alguns títulos?
- 35-Seu/sua filho(a) pode manusear os livros, gibis, revistas ou jornais que estão em casa?
 () sim () não

Por que?

36-Você passeia com seu/sua filho(a)? Onde costumam ir?

37- Seu filho já foi ao cinema? Com quem?

38- Seu filho já foi ao teatro? Com quem?

39-Seu filho conhece algum museu? Qual? Com quem foi?

40-Seu filho já foi à Biblioteca Municipal Infantil? Com quem?

41-Seu filho freqüenta o SESC ou o SESI? O que costuma fazer nestes locais? Quem o leva?

42-Você acha importante que a criança freqüente cinema, teatro, biblioteca, museu?

Por quê?

43-Quais as principais dificuldades que enfrenta para levar seus filhos a estes lugares?

44-Gostaria de fazer algum comentário?